

# Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

3

1955







# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIII AASTAKAIK

NR. 3

MÄRTS

1955

SUNDEKSEMPLAR

## Kordamine on õppimise ema.

Kommunistliku Noorsooühingu III kongressil peetud kõnes 2. okt. 1920. a. käsitles V. I. Lenin kommunistliku kasvatusöö muude põhimõteteliste küsimuste kõrval süstemaatiliste teadmiste omandamise erakordset tähtsust. Ta näitas täie selgusega, et noorpölv, kes tahab saada uue ühiskonna tõeliseks ülesehitajaks, peab omandama põhjalikke ja mitmekülgeid teadmisi. Seda Lenini tarka juhtmõtet on meie partei Nõukogudemaa noorsoo ettevalmistamise juhtimisel alatasa silmas pidanud.

Meie noorsoole püsivate ja süstemaatiliste teadmiste andmine on olnud Nõukogudemaa koolide ja õpetajaskonna keskseid ülesandeid ka sõjajärgsel aastail.

Mida tuleb silmas pidada püsivate teadmiste taotlemisel?

Kõigepealt muidugi seda, et õppetöö sisu oleks õpilastele jõukohane, selle meetoodiline korraldus — mitmekesine ja õpilaste aktiivsust ning huvi raken-dav.

Nüüd on ka koolide õppe- ning kasvatusööd juhtivad asutused omaks võtnud, et sõjajärgsete aastate õppeprogrammide puhul ei olnud nõutavas ulatuses silmas peetud õppematerjali jõukohasuse põhimõtet. See asjaolu aga põhjustas õpilaste ülekoormamist õppematerjaliga. Et see olukord omakorda ei soodustanud püsivate teadmiste taotlemist, on pikema seletuse-tagi arusaadav.

Meie noorsoo ettevalmistamise tõhustamise seisukohalt on seepärast kõigiti tervitatav, et juhtivad haridus-

organid on astunud esimesi praktilisi samme õppematerjali vastavusse viimiseks õpilaste võimetega.

Kuigi jõukohasuse põhimõtte järjekindel silmaspidamine õppematerjali valikul on väga tähtis püsivate teadmiste saavutamiseks, ei ole see omeli ainus oluline komponent selles küsimuses. Nagu juba eespool märkisime, on püsivate teadmiste taotlemisel väga tähtis õppe- ja kasvatusöö seesugune korraldus, mis võimaldab rakendada õpilase kõiki meeleelundeid.

Kui sellelt seisukohalt meie koolide õppetöö korraldusele sõjajärgseil aastail pilk heita, siis ei ole raske märgata, et need õppemeetodid, millede puhul talitleb õpilastel üksnes kaks meeleelundit — kas kõrv või silm, on suures ülekaalus. Psühholoogiast on aga teada, ja Pavlovi ning tema õpilaste uurimused on seda psühholoogia seisukohta füsioloogiliselt igati põhjendanud, et ühtede meeleelundite üle-määrane rakendamine põhjustab vastavate peaaaju osade väljakurnamist, mille tulemuseks on õpilaste töövõime üldine langus, kuigi muud ajuosad võiksid veel väga edukalt talitleda.

Sellest peaaaju talitluse seaduspärasusest järgneb isendast, et õppetöö meetoodiline korraldus peab olema sedavõrd mitmekesine, et see võimaldab rakendada õpilaste kõiki meeleelundeid, mitte ainult nägemis- ja kuulmisretseptorit.

Pealegi tuleb ka õppetöö puhul silmas pidada inimese tunnetustegevuse üldist seaduspärasust: meeleliselt tajumisel abstraktsele mõtlemisele ja



sealt praktikasse. Sellest järgneb, et uue õppematerjali käsitlemine peab üldreeglina algama vastavate nähtuste ja esemete meelelisest tajumisest, mille all ei tule mõelda üksnes nägemis- ja kuulmismeele, vaid ka teiste retseptorite rakendamist. Eriti oluline on selle nõude järjekindel silmaspidamine nooremate klasside õpilaste puhul.

Kui meie koolides partei XIX kongressi vastavate otsuste elluviimise käigus on astunud terve rida praktilisi samme õppetöö meetodite mitmekesis- tamise, õppeprogrammide ülevõtte teoreetilise materjali väljajätmise ja teoreetiliste teadmiste praktiliste rakendusvalde väljatõstmise suunas, mis avaldab kahtlemata soodustavat mõju püsivate teadmiste taotlemisele, siis tuleb seda üldtoodud kaalutlustel kõigi positiivselt hinnata.

Kuid püsivate teadmiste taotlemise edu ei sõltu üksnes õppematerjali jõukohasusest ja selle käsitlemise meeto- dite mitmekesisusest, vaid ka õppe- materjali kordamisest.

Juba kaua aega enne seda, kui olid avastatud inimese ajutalitluse seadus- pärasuste füsioloogilised alused, mis on suure vene füsioloogi I. P. Pavlovi ja tema õpilaste teeneid, panid inimesed tähele, et õpitu ununeb, kui seda aeg- ajalt meelde ei tuletata, kui seda ei korrata. Tuntud vanasõna: „Kordamine on õppimise ema“, kajastab väga taba- valt kordamise osa ning tähtsust õp- petöös. Seepärast juhtisid väljapaist- vad pedagoogid juba minevikus koolide ja õpetajate tähelepanu kordamise tähtsusele ning vajadusele. Eriti rõhu- tas seda Ušinski: „...kordamine toi- mab vahetpidamata, igas tunnis korra- takse seda, mida õpiti eelmises; igas klassis arutatakse läbi see, mis oman- dati eelmistes, tulemuseks on mitte ainult mõtte ja sõna tugev arenemine, vaid ka faktiliste andmete tähelepanu- väärne küllus...“

Üldtoodud mõttekäigust näeme, et Ušinski pidas kordamist õppetöö lahu- tamatuks osaks, mis peab läbima õppe- tööd kõiki etappe ja mille ülesandeks pole sedavõrd unustatu meeldetuleta- mine kui võrd unustamise vältimine.

Kuidas seletada kordamise osa ning tähtsust ajutalitluse füsioloogia seis- kohast? I. P. Pavlovi ja tema õpilaste tööde kaudu on teada, et õppimine on füsioloogilisest küljest ajutiste närvi- seoste, tingitud reflekside loomine. Need närvisesused on algul aga väga nõrgad, mistõttu pidurdusprotsessid (erutus- ja pidurdusprotsesside vastas-

tikuse induktsiooni tõttu) võivad need hõlpsasti enese alla matta, kui me neid esialgseid seoseid kordamise teel, samade erutusprotsesside uuesti esile- kutsumise teel ei kinnista, tugevamaks ei muuda.

Siit on arusaadav, et inimese aju- talitluse objektiivsete seaduste tõttu on kordamine niisama vajalik ja niisama paratamatu nagu uute teadmiste pak- kumine, nagu õppetöö tervikuna. Et äsja tekkinud ajutised närvisesused on veeli väga nõrgad ja ebapüsivad, mida esimene pidurdusprotsesside laine võib enese alla matta, siis seda suurem on õppematerjali esmase kinnistamise osa ja tähtsus, mida nägi juba Ušinski.

Kuidas on lugu kordamisküsimuste praktilise lahendamisega meie vaba- riigi koolides?

Arvukad tähelepanekud näitavad, et tõsiseid lünki esineb juba kordamise esimesel etapil — esmasel kin- nistamisel. Milles need lüngad seisnevad? Eelkõige selles, et paljudel juhtudel jääb õppematerjali esmane kinnistamine kas hoopis tegemata või selle juurde jõutakse alles pärast kella helisemist; loomulikult tehakse seda siis ülepeakaela rutates ja pealegi olu- korras, kus õpilaste meeled ja mõtted on juba vahetunnile suunatud. Et sää- rasest kinnistamisest suuremat kasu pole, on pikema seletusetagi arusaad- dav.

Millega seletada taoliste eivate nähtuste küllaltki arvukat esinemist?

Uhelt poolt sellega, et mitte kõigil õpetajatel pole täit selgust esmase kinnistamise erilise osast ja tähtsu- sest püsivate teadmiste taotlemisel ning saavutamisel. Nagu tähelepanekud näi- tavad, ollakse sageli arvamusel, et esmase kinnistamise ärajäämine pole kuigi suur pahe, peaasi, et aga uue õppematerjali esitamine veel tunni raamidesse mahuks. Muidugi on see seisukoht vildak, andes ennast igal sammul tunda õpilaste lünklike ja pea- liskaudsete teadmiste näol.

Õige sageli on esmase kinnistamise väljalangemise otseseks põhjuseks eba- ratsionaalne ajajaotus tunnis: õpetaja kulutab liiga palju aega õpilaste kü- sitlemisele, mistõttu juba uue õppe- materjali käsitlemisega tuleb rutata, et tunni lõpuks kõigi küsimustega toime tulla, kõnelemata veel kinnista- misest. Ajapuudus omakorda tuleneb sageli õpetaja ühekelgsest tööstiilist: ta näeb õpilaste teadmiste kontrolli- mise ja hindamise võttena üksnes individuaalset suulist küsitlemist, oska- mata seda varieerida frontaalse küsit-



lemise ja kirjalike kontrolltööde mitmesuguste liikidega. Et taoline metoodiline ühekülgisus ei tule ka käsitlemisele endale kasuks, näitavad igal sammul praktilised kogemused.

Esmase kinnistamise ärajäämine või selle poolik ning pealiskaudne teostamine loob soodsad objektiivsed tingimused unustamise hoogsa arenemiseks, uue õppematerjali esialgse õppimisega tekkinud ajutiste närviseoste pidurdumiseks. Esmase kinnistamise ärajätmisega on õpetaja ühtlasi enese käest ära andnud võimaluse ennetada unustamist, mis on aga suureks miinuseks püsivate teadmiste taotlemisel. Temal endal ja õpilastel tuleb kulu- tada seetõttu sootuh rohkem aega ja jõudu, et unustatud meelde tuletada, et kaotatud tasa teha.

Kõigest sellest järgneb, et tõsise tähelepanu pööramine õppematerjali esmasele kinnistamisele, mille paratamatu vajadus tuleneb inimese ajutaliluse objektiivsetest seadustest, on ülimalt otstarbekohaseid ja ökonoomseid teid püsivate teadmiste saavutamiseks. Seepärast iga õpetaja, kes ei taha iseenda ja oma õpilaste vaeva asjatult suurendada, kes tahab väikseima jõukuluga saavutada maksimaalseid tulemusi, peab esmase kinnistamise asemel niisama kõrgele, nagu on õppetunni muud peamised osad.

Hoolimata esmase kinnistamise erilise osast ja tähtsusest, on see siiski vaid üheks etapiks kordamise suures ning vastutusrikkas töös. Järgmiseks sammuks selles töös on nn. jooksev kordamine, olles ühtlasi asendamatuks lülilik kordamise pikas ahelas.

Kordamise kõnealune etapp on kõige otsesemalt seotud õpilaste teadmiste ja oskuste jooksva süstemaatilise kontrollimise ning hindamisega, mis leiab reeglina aset igas tunnis. Sel puhul on kordamise objektiks põhiliselt see õppematerjal, mida eelmisel tunnil esmakordselt käsitleti. Kuid selle kõrval on õpilastel sageli ülesandeks korrata mõnd osa ka varemates tundides õpitud materjalist, eriti seda, mis on sisulises seoses eelmises tunnis käsitletud või kõnealuses tunnis käsitletava õppematerjaliga.

Kuidas toimub meie vabariigi koolides kõnealune kordamine? Usna hõlpus on seda jälgida õpilaste teadmiste ja oskuste jooksva kontrollimise ning hindamise najal.

Tähelepanekud vabariigi koolide õppetööst näitavad, et õpilaste tead-

miste ning oskuste jooksva kontrollimise ja hindamise, seega ka jooksva kordamise liiga sagedaseks võtteks on individuaalne suuline käsitlemine. Kuidas seda tehakse? Harilikult sel viisil, et õpetaja esitab ulatuslikuma küsimuse kogu klassile ja kutsub seejärel teatud õpilase vastama. Niipea kui õpilane on vastama tulnud, unustab aga õpetaja väga sageli kogu klassi ja tegeleb üksnes väljakutsutud õpilasega, kellele ta esitab täiendavaid küsimusi ja kelle vastuses esinevatele lünkadele ja vääratustele juhib ta ise tähelepanu, nõudes üksnes väljakutsutud õpilaselt nende lünkade ja vääratuste parandamist.

Nagu teada, on säärase käsitlemise seaduspäraseks tagajärjeks asjaolu, et üksnes õpetaja ja väljakutsutud õpilane on aktiivsed esitatud küsimusele vastamisel, kuid lõviosa klassist jääb passiivseks, sest klassi poole ei pöördata, klassilt midagi ei nõuta. Mõistagi on klass passiivne üksnes kõige selle suhtes, mis toimub õpetajalaua või klassitahvli juures, mitte aga passiivne igasuguse kõrvalise tegevuse ja igasuguste kõrvaliste mõtete suhtes. Kuid see kõrvaline tegevus ja need kõrvalised mõtted ei soodusta, vaid takistavad seda, et kogu klass mõtleks uuesti läbi need põhilised küsimused, mida käsitleti eelmises tunnis või eelmistes tundides.

Et taolise käsitlemise puhul õppetunni kõnealust osa, seega ka jooksvat kordamist enamiku õpilaste suhtes järjekindlalt ei esinegi, on iseendast selge. Et aga õpetaja suudab ühes tunnis sel viisil käsitleda üsna väikest hulka õpilasi (tavaliselt 3—4 õpilast), siis on arusaadav, et paljud õpilased hakkavad suhtuma hooletult ka suuliste koduülesannete täitmisse, mis õhnestab jooksvat kordamist ka koduülesannete täitmise osas.

Siit näeme, et õpilaste individuaalse suulise käsitlemise ajal peab olema tagatud kogu klassi aktiivne osavõtt tööst. Mis viisil õpetaja seda saavutab? Harilikult sel teel, et õpetaja ise ei täienda lünki väljakutsutud õpilase vastuses ega paranda esinevaid vääratusi, vaid laseb seda teha kaasõpilastel. Kui õpetaja neid kaasõpilaste vastuseid arvesse võtab ja neid ka hindab, siis pole kahtlust, et kõik õpilased jälgivad pingas tähelepanuga seda, mis toimub õpetajalaua või klassitahvli juures, on alati valmis täiendusi, parandusi ja omapoolseid arvamusi esitama, korratas sellega veel kord kõike seda peamist, millest eel-



mises tunnis või eelmistes tundides oli juttu.

Uhtlasi järgneb eelnevast mõttekäigust, et individuaalse suulise käsitlemisega ei tule liialdada, vaid kõigiti otstarbekohane on kasutada ulatustikumait kogu klassi frontaalset kütlemist ja mitmesuguseid kirjalikke ülesandeid, harjutusi ning kontrolltoide.

Kui oppematerjali jooksev kordamine ei pürdu õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimisega, vaid läbib punase niidina ka uue oppematerjali käsitlemist. Nagu eespool nägime, piisab Usinski varemini õpitud teadmiste kasutamist uue oppematerjali käsitlemisel väga tähtsaks, mida see tõepoolest ongi. Kasu sellest on kanekülgne: õpuane tuetab meelde õpitud, kusjuures see õpitu aitab tal nõlpsamini ja põnjalikumait ka uuest oppematerjalist aru saada. Uhtlasi selguvad õpiasele sel teel sügavamad seosed ja sõltuvused, mis valitsevad erinevate nähtuste vahel. Kõige selle tõttu tekib ta teadvuses palju uusi assotsiatsioone, mis seovad uusi ja vanu teadmisi ega lase neil nii hõlpsasti unustuse hõlma vajada.

Paljud õpetajad, nagu näiteks Tartu V Keskkooli bioloogia õpetaja H. Kõiva ja Tartu VII Seitsmeklassilise Kooli geograafia õpetaja E. Einasto rakedavad jooksvat kordamist seoses uue oppematerjali käsitlemisega järjekindlalt ning tulemusrikkalt. Kas pole loomulik, et näiteks zooloogia kursuses teema „Ainuraksed“ käsitlemisel korraldatakse 5. klassi botaanika kursusest teemat „Taime rakuline ehitus“ ja zooloogia kursusest — „Bakterid ning nende tähtsus“. Kas pole arusaadav, et näiteks 8. klassis inimese anatoomia ja füsioloogia kursuses teema „Sisesekreetsioon“ puhul korraldatakse näärmete ehituse ja talitlusega seotud küsimusi, ent samuti vere koostist ning kaitseomadusi, mis on näärmete talitlusega seotud!

Usna avaraid võimalusi oppematerjali jooksvaks kordamiseks pakuvad õpilastele antavad kirjalikud tööd, olgu need siis harjutused, ümberjutustused, etteütlused ja kirjandid keele ning kirjanduse õpetamisel või siis mitmesugused muud kirjalikud tööd teistes õppeainetes. Avarad kordamisvõimalused ei esine sel puhul üksnes vastavate kirjalike tööde ettevalmistamisel, vaid ka nendes töödes esinenud vigade parandamisel.

Töötades sel viisil järjekindlalt ja läbimõeldult, saavutame seda, et uue oppematerjali käsitlemise lõpul oleme

korranud kõike olulist niihästi eelmise kui ka jooksva aasta õppekursusest. See on väga suur võit, mille tähtsus ei seisne üksnes selles, et oleme toonud unustuse hõlmast teadvuse valgusse kõik põhilise, mida on vaja meelde jätta ja meeles pidada, vaid sellega oleme õpilastel tunduvalt hõlbustanud ka uue oppematerjali omandamist.

Muidugi, kordamine seoses uue oppematerjali käsitlemisega eeldab seda, et õpetajal endal on küsimused põhjalikult läbi mõeldud, olulised nende hulgast välja tõstetud, sobivad seostamisvõimalused kindlaks tehtud.

Peab aga märkima, et tegelikus õppetöös pole see alati kaugeltki nõnda. Esineb küllalt sagedasti, et õpetaja annab kordamisülesandeid juhuslikult, ilma et ta õpilastele lähemalt näitaks, mida just korrata, millele just tähelepanu juhtida. Toodagu selle väite illustreerimiseks näide eesti keele grammatika tunnist 8. klassis teisel õppeveerandil, kus õpetaja oli andnud korrata esimese ja teise käändkonna sõnad. Individuaalsel suulisel käsitlemisel selgus, et mõnel õpilasel oli raskusi nende üldiste tunnuste esiletuomise, mille alusel sõnu käändkondadesse jagatakse. Õpilaste nõrgemaks kohaks oli aga teise käändkonna alla kuuluvate rahvusvaheliste sõnade käänamine: vastu ootusi kippusid nad nende sõnade mitmuse tunnuseks kasutama -te (muuseumite, gümnaasiumite), kuigi tüüpsõna ja korrektse hääldamise järgi on ilma pikemata selge, et tuleb kirjutada -de.

Õpetaja tundis ennast solvatuna, et õpilastel polnud kõnealused küsimused ikka veel selged, ja andis esimese ning teise käändkonna sõnad uuesti korrata, ilma et ta oleks sõnakestki õelnud, mida just korrata ja kuidas korrata.

Pole raske veenduda, et taolisest „kordamisest“ on vähe kasu.

Kui kogu peatüki käsitlemisega ollakse lõpule jõutud, siis tekib kokkuvõtva kordamise vajadus. Selle kordamisetapi eesmärgiks, nagu juba nimetusest võib järeldada, on kogu peatüki oppematerjali kokkuvõtmine ja üldistamine, kõige olulisema esiletuomine, mida tehakse selleks eraldi ettenähtud tunnis.

Õppeveerandite ja õppetöö lõpul kevadel tehakse süstemaatilist kordamist. See erineb mitmes suhtes jooksvast kordamisest. Kui jooksev kordamine toimub üheaegselt uue oppematerjali käsitlemisega, siis süstemaatiline kordamine kulgeb oma-



ette õppetunnis, hõlmab kogu tunni või terve rea tunde. Kui jooksvat kordamisel varemni käsitletud õppematerjali reproduitseeriti tükikeste kaupa, kusjuures nende tükikeste valikul peeti silmas sisulist seost uue, käsitletava õppematerjaliga, siis süstemaatilise kordamise objektiks on ulatusliku mahuga sünteetilised teemad, mis hõlmavad sageli mitmete peatükide õppematerjali olulisi osi.

Uhtlasi on süstemaatiline kordamine ka eksameile ettevalmistumiseks.

Sellest näeme, et süstemaatiline kordamine, nagu jooksev ja kokkuvõttev kordaminegi pole tuttava tee lihtne teistkordne läbikäimine, vaid selle tee uutviisi läbikäimine, mille käigus süvendame oma arusaamist ja saavutame täie kindluse põhiliste faktide ning seoste tundmises.

Siit järgneb isendast, et süstemaatilise kordamise ettevalmistamisel pole oluline üksnes kordamisteemade väljatöötamine, vaid ka nende teemade metoodilise käsitluse üksikasjaline läbimõtlemine. Uued vaatlused, katsed, ülesanded, uued praktilised tööd, uued ekskursioonid — kõigil neil on sõnaliste õppemeetodite kõrval kindel koht süstemaatilise kordamise puhul.

Toogem siinkohal mõned kordamisteemade näited, nagu need kogenud õpetajate töös esinevad.

7. klassi zooloogias on kõigiti otstarbekohane keskendada kordamismaterjali loomaorganismide põhiliste funktsioonide ümber: ainevahetus, toitumine, liikumine, paljunemine, mille raamides peatatakse eriti nendel küsimustel, mis õppeaasta kestel on õpilaste poolt nõrgemini omandatud.

Nõukogude Liidu ajaloo kursuse süstemaatilisel kordamisel võiks kasutada teemasid, nagu: „Vene rahva kangelaslik võitlus oma sõltumatuse eest“, „Talurahvasõjad feodaal-pärisorjusliku Venemaa ajaloos“, „Venemaa ajalooline teekond feodaalselt killustatuselt tsentraliseeritud riigini“, „Kapitalismi arenemise põhietapid Venemaal“, „Kolm revolutsiooni Venemaal“, „Kommunistlik partei — nõukogude rahva suunav ja juhtiv jõud“ jt.

Ulaltoodust järgneb, et süstemaatilisel, nagu ka jooksvat ja kokkuvõtvalt kordamisel pole vajalik ega võimalikki kõike korrata, vaid üksnes kõige olulisemat. Seetõttu tundub naljakana, et vabariigi koolides leidub veel arvukalt õpetajaid, kes lahendavad süstemaatilise kordamise tõsise ülesande väga omapäraselt: nad jagavad õpiku lehekülgede arvu kordamise

tundide arvuga ja vastavalt sellele annavad õpilastele kordamisülesande „siit — siia“. Taolise „meetodi“ tõsiseks puuduseks pole üksnes see, et ulatuslike üldistuste tegemine, mis on süstemaatilise kordamise olulisi eesmärke, langeb lihtsalt välja, vaid ka see, et õpilastele on niisugune „kordamine“ tüütu, igav, ent ka üle jõu käiv.

Juba neist asjaoludest peaks piisama, et mainitud „meetodi“ suhtes täiesti eitavalet seisukohale asuda.

Kordamise tähtsust silmas pidades peaks eeldama, et õpikuis, õppeprogrammides ja metoodilises kirjanduses pööratakse sellele suurt tähelepanu. Lähem tutvumine nendega veenab meid aga vastupidises. Tõsi, programmidest leiame küll tundide arvu, mis on ette nähtud kordamiseks, kuid see on siiski liiga väike metoodiline abi õpetajale. Mõnedes õpikutes leidub peatükke, mis on õpetajale abiks süstemaatilise kordamise puhul, nagu näiteks 8. klassi eesti keele grammatikas peatükid „Kokkuvõtteid üksikute käänete kohta“ ja „Täiendavaid märkusi üksikute tegusõna vormide kohta“, kuid üldiselt on kordamisküsimusi õpikuis vähe silmas peetud.

Palju parem ei ole lugu ka metoodiliste käsiraamatute osas, kust õpetaja saab küll üldisemaid juhtnõore kordamise kohta, kuid hoopis vähe konkreetset abi.

Pole kahtlust, et metoodiline kirjandus saaks ja peaks õpetajale kordamise alal sootut konkreetsemat abi andma. Sedasama saaksid ja peaksid tegema ka õpikud ja õppeprogrammid.

Seejuures ei tule unustada, et õpetajate endi positiivsed praktilised kogemused kordamise alal on ülisuure tähtsusega. Nende kogemuste uurimine ja populariseerimine on asendamatu teid, et kordamist paremale järjele viia.

Kevadisel koolitöö vaheajal on meie vabariigis arvukalt mitmesuguseid pedagoogilisi üritusi, sealhulgas ka aine-sektsioonide koosolekud. Tuleks loota, et kordamisküsimustele üldse, eriti aga kokkuvõtva ja süstemaatilise kordamise küsimustele pööratakse sel puhul tõsist tähelepanu.

Lõviosa käesolevast õppeaastast on seljataga. Sellega seoses ei kahane, vaid kasvab õppematerjali kordamise tähtsust ja seda niihästi jooksva kui ka süstemaatilise kordamise osas. Pidada kordamist kogu aeg silmas, mitte lasta ununeda, vaid püüda ununemist ennetada — see on õpilaste püsivate teadmiste pandiks nii nüüd nagu alati.



## *Koolikollektiivi kasvatamise kogemusi.*

A. VALLNER,

*Valga I Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.*

Me oleme sageli arutanud küsimust, kust ammutavad Meinhard ja Voldemar jõudu, et olla juba pikemat aega enam-vähem korralikud õpilased? Kes juhib nende elu? Kodust nad ei saa peaaegu mingit tuge. Reinu kodu aga püüab üsna tugevasti toetada õppimis- ja käitumisrežiimi, kuid ometi on Rein meil tublisti halvem õpilane kui Meinhard ja Voldemar. Õpetajate suhtumine nendesse poistesse ei ole ka kuigi „südamlik“ sest just õppetöö pinnal on nendega sageli ütlemist. Kõike kokku võttes tuleb öelda, et kuigi õpetajate mõju on kummalgi juhtumil ühesugune ja kuigi Reinu puhul on kodu mõju küllaltki valvas ning juhtiv, on ta käitumine ning suhtumine töösse ikkagi halvem kui Meinhardil ja Voldemaril.

Vastuse kõnealusele küsimusele leiame siis, kui uurime lähemalt nimetatud õpilaste tegevust kooliühiskonnas. Rein on individualist. Ta liitub üsna kitsa kildkonnaga väga juhuslikult. Ka siis on ühissetevõtteks ainult mõne tembu tegemine. Õpilasingide töösse suhtub ta väga passiivselt. Meinhard ja Voldemar tegutsevad aga vabal ajal kollektiivides. Meinhard on näiteks väga tihedalt seotud õpilaspere eluavaldustega. Kõigepealt on ta üsna aktiivne klassikollektiivis, aas-taid kuulus ta pioneerirühma nõukogusse, pallimängudes on ta harilikult ikka kapteniks, suusatamisel või uisutamisel on ta tingimata entusiastide hulgas, fotoharrastajate, margikogujate ja „Osavate käte“ ringi peres on ta jälle „oma poiss“. Kõik need harrastused seovad teda ülekoollises ulatuses. Muidugi, kõigi nende harrastustega kaasneb see pahe, et Meinhard kulutab liiga palju oma aega ning jõudu. Selle all kannatab süstemaatiline õppimine, sest aeg kaob tal rohkes tegevuses lihtsalt ära. Teiselt poolt on aga sellest mitmekülgselt tegevusest ka kasu, sest iga algkollektiiv, milles Meinhard tegutseb, lisab ühtlasi midagi väärtuslikku, mis ei lase poisil langeda ulakusteni ega õppetööst täielikult eemalduda. Reinu puhul aga puudub selline mõjusfäär. Järelikult on õigus A. S. Makarenkol, kes juhib meie tähelepanu kolmandale mõjustamistegurile, kui kaks (s. o. vanemad ja õpetajad) ei ole suutelised. See kolmas on õpilaskollektiivi toetus ja jõud.

Kasvatusküsimustega tegeldes ei tohi seda jõudu hüljata ka siis, kui õpilast on võimalik mõjustada õpetajate ja kodu kaudu. Õpilaskollektiivi mõju on järelikult lisategur, mille peame teadlikult organiseerima kommunistliku kasvatustöö teenistusse. Kahjuks ei ole aga see küsimus meie koolides veel küllaldast valgustamist leidnud ja sellepärast seisavad õpetajad tihti nõutult, kui nende mõju ja vanemate mõju ei



küüni enam üksikute õpilaste juurde. Tavaliselt järgneb siis õpilase kõrvaldamine koolist, et viia ta teiste õpetajate kätte. Muidugi varjatakse sealjuures omaenda võimetust ning õpilaskollektiivi probleemiga mittetegelemist sellega, et väidetakse: „Kui õpilane saab uude ümbrusse, kui ta satub teiste õpilaste hulka, vahest siis ta parandab end.“ Selline väide ei kõnele üksnes õpetajate võimetusest, vaid ka oskamatuses kasvatada õpilaskollektiivi ja kasutada seda igapäevases kasvatustöös.

Meie ei ole enam aastaid julenud ülaltoodud väitega välja tulla. Me ei ole seda teinud sellepärast, et me oleme juba tunda saanud õpilaskollektiivi suurt jõudu. Aga just sellesama pärast ei ole me ka enam aastaid kartnud neid õpilasi, kes suunatakse teistest koolidest meile. Me oleme taoti neid isegi igatsenud, et nende kaudu proovida oma õpilaskollektiivi tugevust. Mõnikord isegi tundub, et rida klasse pole üksnes immuused juurdetuleva halva mõju suhtes, vaid et nendes klassides on hulk õpilasi otsekuivalged verelibled, kes ruttavad isoleerima ning hävitama kardetavat nakkust.

Organisatsiooniliselt koosneb kooli õpilaskollektiiv ju kõikidesse algkollektiividesse kuuluvaist õpilasist. Algkollektiivina võime võtta klasse, pioneerimaleva allüksusi, kommunistlike noorte organisatsiooni ja kõiki õpilasringe. Igal algkollektiivil on omaette juhtimine, töö, töömeetodid ning organisatsiooniline laad. Algkollektiivid kogusummas hõlmavad mitmesuguses vanuses ja mitmesuguse ettevalmistusega õpilasi. Kuid algkollektiivide mehaaniline liitmine ei anna veel kooli õpilaskollektiivi. Kooli õpilaskollektiiv on omaette nähtus, mis on kasvanud välja ja arenenud aastaid kestnud ühisest tööst, töövõimalustest ja eluavaldustest. Iga õpilane, kes on läbi teinud selle töö mitmesugused astmed ja vormid, on omandanud ka palju väärtuslikku. See väärtuslik avaldub kas väärikuses, valvsuses, iga kaaslaste austamises ning hoolitsemises tema eest või siis organiseeritud aktiivsuses ning enesevalitsemises. Raske on konkreetselt öelda, mis juhtis näiteks 7. kl. õpilase Tea mõttele organiseerida vahetundidel vestluskaaslasti maalt tulnud kohmakale ja kartlikule 1. klassi õpilasele Silvile.

Samuti ei tunne me kõiki tõukejõude, mis ajendavad meie õpilasi abistama koolimaja ette sõitvat saiavedajat. Õpilased rahustavad hobust ja aitavad saiakastid koolimajja viia. See on pisiasi, kuid saiatooja hindab seda abi väga kõrgelt, sest ta on pidanud mitu korda loobuma saiate üleandmisest ühele meie naaberkoolile põhjusel, et kooli tulevad õpilased hirmutavad hobuse minema ajal, mil ta annab koolimajas saiu üle. Ka ei oska me täpselt öelda, mis motiivid kohustasid Maigat korjama koolimajast eemal tänavale mahapilatatud paberitükikesi või mis asjaolude tõukel asus Tamara hommikul kooli tulles kustutama koolimaja tänavapoolsele küljele kriitseldatud sündmatuid sõnu.

Harilikult vastatakse nii: üks õpetajad ole sellest kõnelnud klassis! Me ei salga, et õpetajad teevad koolitundides suurt kasvatuslikku tööd, et õppematerjali kasutamine kasvatuslikeks eesmärkideks kujundab õpilastes võime leida õige käitumisjoon ka niisugustel juhtudel, millest pole konkreetselt üldse juttu olnud. Aga me ei tohi unustada, et ka õpilaste eneste kooselu loob uusi väärtuslikke käitumisjooni ja muudab need harjumusteks. Harjumusteks muutuvad kii-



remini just need käitumisjooned, mida toetab enamik õpilasperet, need omadused, millele kuulub kollektiivi poolehoid.

Kollektiivi ühine eesmärk ja tegevus on isegi nii tugevad, et need kutsuvad esile hoopis uusi nähtusi. Pioneerisalkades armastavad tüdrukud väga nn. kokakoondusi. Varakult koostatakse nimekiri, mis tuleb igaühel selleks praktiliseks koonduseks koolimajja tuua. Tihti ei ole aga mõnel pioneeril õnnestunud vajalikku saada. See selgub tihti alles pliidi juures. Aga kunagi ei ebaõnnestu koondus, sest ühise ettevõtte õnnestumiseks leitakse kiiresti ikkagi vahendeid vajaliku lisandi saamiseks. Siin ei küsita, kui palju keegi on juba toonud; siin ei kaaluta ühiskatlasse pandavat grammidega, vaid igaühel on rohkesti rõõmu, kui tema osa on suurem. See on kollektiivse töö rõõm. Kogu kokakoonduse ajal on nagu kadunud üksiku pioneeri soov ja oskus. Siin avaldub kollektiivsustunne, mis on kujunenud paljude üksikute õpilaste soovidest ja lootustest. See ongi uus kvaliteet, mis võib sündida ainult nende keerukate protsesside tulemusena, mis kulgevad kollektiivis eneses.

Või jälgime pisut ka Eino arenemist. Ta on aastate kaupa olnud viletsamaid edasijõudjaid õppimises. Ka tänavu oli tal I õppeveerandi lõpuks tunnistusel neli hinnet alla rahuldava. Kuid nääripühadeks polnud tema tunnistusel ühtki mitterahuldavat hinnet. Kogu III veerandi jooksul ei „teeninud“ Eino päevikusse ühtegi halba hinnet. Me peame seda mitte kellegi muu kui ainult spordikollektiivi teeneks. Millega õpetajad ja vanemad ei tulnud toime, sellega tuli toime kollektiiv. Eino mängib nimelt üsna hästi käsipalli. Tal oli väljavaateid saada võistleva linna noortemeeskonna koosseisus näärivaheajal Tartus. See võimalus oleks aga halva õppe edukuse puhul otsekohe käest ära lipsanud. Kollektiivis arutati seda küsimust. Kollektiiv hakkas Einoga tegelema. Einole enesele sai samuti võistlusele pääsemise eesmärk stiimuliks. Ja niisuguse kahepoolse ergutuse mõjul paraneski õppetöö.

Ma ei usu, et nüüdne õpilaskomitee esimees Milvi oleks täitnud oma praegusi kohustusi nii suure täpsuse ja kohusetundega, kui tal poleks seljataga kaheaastast andunud tööd noorte naturalistide ringis. Samuti on paljudele väärtuslikku lisa andnud töö Punase Risti organisatsioonis, mille tegevusväli ulatub üle klassipiiride ja milles eriti sanitaarpostide liikmed on seotud kogu kooliperega.

Mitmesuguste õpilasorganisatsioonide ja -ringide tööga luuaksegi tihe side ülekoolilises ulatuses. Mida mitmekesisem ning intensiivsem on töö igas sellises algkollektiivis, seda viljakamad on ka töötulemused. Need töötulemused ei tarvitse tihti ollagi otseselt väga silmapaistvad, sest arvestamisele peame võtma ka kaudseid, esialgu nähtamatuid, tabamatuid tulemusi, mis avalduvad hiljem käitumisstiilis. Kasvamine, arenemine toimub ju nõukogude koolis töö kaudu. Meie ühiskonna tingimustes on ju töö see, mis kasvatab hoopis uusi inimesi uute iseloomujoontega — ratsionaliseerijaid, lööktöölisi, töökangelasi. Fr. Engelsi tuntud väljenduse järgi on töö osa inimese kujunemisel olnud väga suur. A. S. Makarenko poolt juhitud kolooniates kujunes tugev kollektiiv tänu üsna pingelisele ning mitmekesisele tööle. Sellepärast ei saa kooliski läheneda õpilaskollektiivi kasvatamise probleemile küsimata, kas me oleme oma õpilaspere ette asetanud ühiseid eesmärke, ühiseid tööülesandeid.



Pea avameelselt märkima, et ka meie kooli õpilaspere ei ela veel küllaltki vajalikus tööpinges. Õpilaste ees ei ole veel vajalikul määral vaimsele tööle ergutajaid ega ka füüsilise töö võimalusi. Sellest tulenebki rida puudujääke, mis ei ole ehteks õpilaskollektiivile. Sellepärast ongi kollektiivi müüris rida auke ning kõverusi. Pinge suurendamise soovile aga astuvad pahatihti õpetajad ise vastu. „Mis te veel tahate saada? Kas ei ole õpilaste turjal isegi rohke koorem? Õppeprogrammide ulatus, ringide rohkus, pioneerikoonduste arv... Õpilasil ei jää lihtsalt aega rohkema tegemiseks. Kui veel lisada juurde, siis on see ju õpilaste üleväsitamine.“ Muidugi on selles ka tõtt. Aga tõde seisab ka selles, et ei nähta linnas ringihulkuvaid õpilasi, ei nähta tegevusetuses aega viitvaid õpilasi, ei nähta õpilaste endi leiutatud ajaviitmise vahendeid. Ei tungita isegi niisuguse probleemi sügavusse, nagu see: kuidas oli võimalik, et eespool märgitud Einu suutis näärivaheajaks vabaneda mitterahuldavaist hindeist? Oli ju kõne all küsimus, kas lubada Einol osa võtta treeningtundidest. Esitati vastuväiteid: Einol ei ole aega isegi koolitöö tegemiseks, kuidas võib siis lubada tal kulutada seda nappi aega veel naaberkooli võimlas? Elu aga tõendas, et just tänu selle huvitava pinge juurdetulemisele, aja veel intensiivsema kasutamise vajadusele paranes ka Einu õppeedukus.

Mind on huvitanud õpilaste omavaheline vestlemine vahetundidel. Kui tunnis on olnud mingi erutav probleem, siis kandub selle arutlemine ka vahetundidele. See on arutlusobjektiks kõooliteel ja järgmisel hommikulgi enne tundide algust. Aga kui paljude on koolis vahetunde, millal õpilastel on arutada erutavaid probleeme! Enamikult kõnnitakse lihtsalt ringi (vahel isegi tulpinud ilmega) ning vesteldakse tühjast-tühjast. Ja siis hakkabki pinget ihaldav vaim vastu sellele hallile elule ning kavastab mingi üleannetuse (s. o. erakordsuse), et tuua ellu värsket reageerimist.

Meil on õpilastel ka vahetundidel mitmesugust tegevust, mis hoiab nendé mõtted kasuliku juures ning kingib elule mõtte. Lugemistuba on üsna rikkalik. Pioneerikoondusteks ettevalmistamise organiseerimine toimub peamiselt ikkagi vahetundidel. Siia lisanduvad veel mitmesugused korraldused ja välk-instrueerimised. Kokku võttes on see siiski töö peamiselt aktiiviga, millest jääb eemale õpilaste põhi-mass. Õpilaste enamiku jaoks korraldasime varemni nn. mängu- ja tantsuvahetunni ning ühislaulude vahetunni. Need haarasid peaaegu kõiki, eriti mäng ja tants. Päris huvitav oli näha, kuidas kogu koolipere, jaotatuna kahte saali, mängis laulumänge või tantsis klaveri saatel mitmesuguseid rahva- ja lastetantse. See liitis tugevasti suuri ning väikesi ja sulatas ühiseks pereks agaraid ning pelglikke. Siis aga leidis „tarku“, kes hakkasid arutlema: ei ole olemas eeskirja, mis lubaks vahetunni sellist kasutamist kas või üks kordki päevas; see erutab lapsi, nad ei saa järgmiseks tunniks välja puhata; õigem on panna lapsed vahetunniks ikkagi rahulikult jalutama; kas me ei tee vastasel korral jämedat pedagoogilist viga? Ja kartus oligi lõpuks see, mis kustutas päevakavast niisuguse vahetunni veetmise vormi.

Vaimse pinge tõstmiseks ja vaba aja täitmiseks probleemidega koostasime suure mõistatus- ja nuputamislehe. Peab ütlemä, et see pakkus reale õpilasile küllaltki huvi. Usun, et hea organisatsioonilise lahenduse juures (õpilaskomitee kaasatõmbamine taolise seinalehe toimetä-



misele jne.) võib see üsna viljakaks teguriks muutuda. Praegu on aga kogemusi järelduste tegemiseks veel napilt.

Tuleb anda võimalusi ka kehaliseks tööks. Mõned klassid on sellele üsna maiad. Kehalise töö vastu huvi tundmata ei oleks me suutnud muuta peaaegu kõlbmatut maa-ala enam-vähem vastuvõetavaks õppekatseaiaks. Selles töös võis andunud töömeeste kõrval selgesti näha „siidkindaid“. Aga selles töös kujunes välja ka üsna teravalt eitav suhtumine loodritesse. Nii mõnigi kehalistest pingutustest võõrdunud õpilane muutus kollektiivi surve korralikuks töömeheks ning hakkas end tundma kaasvõitlejana ühises ürituses. Kehalise töö probleem on küllaltki oluline just linnakoolides, kus kodudes valitsevad igandid jätkavad veel vahetegemist „puhta“ ja „musta“ töö vahel. Käsiteldava teema piirides huvitab meid esmajoones see, et kehalise töö võimaluste loomisega saab kool enda käsutusse küllaltki olulise teguri, mis aitab liita õpilased kollektiiviks. Maakoolides on see probleem lihtsam, sest kodukoolhoosi abistamine on seal juba õige laialdaselt levinud.

Rõhutan eriti just seda momenti, et õpilase vaba aega tuleb täita jõukohase ning huvitava vaimse ja kehalise tööga. Muidugi tuleb seda organiseerida nii, et see pakuks ka elamusi (võistlused, näitused jne.). Alles siis hakkab õpilasperel elama täisverelist elu senise sihitu loorderdamise ja isegi huligaanitsemise asemel. Ei tarvitse karta, et see kõik kurnaks õpilasi. Hoopis vastuoksa — vaheldusrikas töö ja tegevus on oma positiivse hinnangu saanud just I. P. Pavlovi uurimuste kaudu.

Kollektiivi loomise tehnikas ongi esimesel kohal mitmesugused ühisüritused, ühine töö ja tegevus. Mida mitmekesisemad need on, mida suuremat hulka need haaravad, mida suuremat elamust need pakuvad — seda kiirem on ka kõigi osavõtjate liitumine ühiseks pereks. Ühisüritustes hakkabki särama õpilaskollektiivi ühine mõte ja tahe. Ja kui üks üritus õnnestub, siis kavastab kollektiiv kohe uue, raskema, sest ta tahab valmistada enesele uut rõõmu, senisest suuremat rõõmu. Aga see kõik on ju täiesti seaduspärane, isegi paratamatu. Kollektiivi ühisel mõttel ja tahtel ei olegi ju tõeliselt jõulisemat avaldumisvormi kui ainult ühisüritused. Kus õpilased ei tunne vaimustust ühisettevõtete vastu, seal ei ole siis ka kollektiivi ühine mõte ja tahe veel üldse ärgeanud. Me märkame kollektiivi ühist mõtet ja tahtet isegi niisuguse lihtsa nähte taga, nagu on seda kino ühisküllastamine. Niipea kui koolis teatatakse ühisest kinnominekust, hakkab koolipere elama. Keegi ei taha maha jääda. Tulevad ka need, kes on filmi näinud koguni mitu korda. Või jälle spordivõistlused. Neid on peetud küll klasside, küll pioneerirühmade vahel, samuti on olnud kooli esivõistlusi. Olgu see kergejõustik, suusatamine, võrkpall, rahvastepall või isegi jalgpall — alati elab koolipere nendele erutusega kaasa. Neil puhkudel valitseb sporditeemaatika ja iga klass on nõuannete ning hooldamisega oma esindajaid abistamas. Võistlus ei ole enam niivõrd võistlejate, vaid kogu koolipere asi. Me näeme siin, et pealtvaatajad, see tavaliselt passiivne pool, ei ole otsestest võistlejatest sugugi passiivsem. Sellepärast ei tohigi võistlused toimuda „salaja“, vaid ikkagi kõigi teades ja nii, et kõigil on võimalik osa võtta. Mõnel juhul on võistlusele meelitatud isegi vanemaid. Mullu näiteks ei andnud 7. kl. õpilane Tõnu Kull enne rahu, kuni tuli välja ka tema isa, et ühel juhutul jalgpallimängijaid instrueerida ja teisel juhtumil kooli suusa-



baasi aidata võistlusteks korda seada. Kahtlemata tõstis see veelgi ühisürituste tähtsust õpilaste silmis.

Samasugust uhkust tunneb koolipere ka demonstratsioonide, maleva-koonduste, koolipidude ja -aktuste puhul. Õpilased meelitavad alati välja nii palju vanemaid ja tuttavaid, et meie kooli ruumid on rahvast tulvil. Eriti rohkesti on neid nääriõhtul. Nääriõhtu traditsioonid on niivõrd tugevad, et häda sellele, kes julgeb neid muuta. See õhtu liidab mitut generatsiooni: lapsi, vanemaid ja vanavanemaid. Sel õhtul on koos ka kolm kooliealiste „generatsiooni“: eelkooliealised, õpilased ja need, kes on hiljuti kooli lõpetanud. On tavaline, et kõrvuti mängivad nelja-aastane, kümneaastane ja kahekümneaastane. Peaaegu sama näeme ka sügisel esimesel koolipäeval ning kevadel kooli lõpupäeval. Ema ja pisiõde toovad Reinu, Vello või Jaagu kooli. Nad näevad, kuidas Reinule pannakse lill rinda kooliperre vastuvõtmise märgiks. Nad jälgivad, kuidas Rein sammub nüüd teiste seitsmeaastaste hulgas oma pinki istuma. Kevadel on samad tegelased jälle Reinu lilledega vastu võtmas. Otse liigutav oli näiteks 1953. a. kevadine lõpuaktus, millele kogunes väga palju ümbruskonna elanikke. See oli tõeline rahvapidu, sest haruldaselt ilusa ilma tõttu viibisid täiskasvanud koos õpilastega kuni hilisõhtuni kooliõues ja -aias. Ja kellelgi polnud igav, sest noored ja vanad oskasid leida kogu aeg huvitavat tegevust.

See on võrratult tähtis, et lapsevanemad ja ümbruskonna elanik-kond ning koolist lahkunud leiavad tee koolimajja ning tunnevad elavat huvi kooli elu ja töö vastu. Õpilased märkavad seda kohe. Nad võtavad seda tunnustamisena. Nad teavad, et ümbruskonna elanikke ei huvita halb töö, vaid ainult hea. Aasta kestel juhtunud äpardused ja pahandused pühitakse sel puhul otsekui minema ja hakatakse elama tunnustamise rõõmust. See on omaette elamus, mis jääb kauaks hõõguma ning juhatab hiljemgi tee kooli poole. Sel teekonnal on saatjaks salajane lootus, et vahest värskendub veel mälestus kunagisest rõõmust. Kes seda rõõmu on tundnud, see oskab ka hiljem hoolitseda rõõmu taaskordumise eest.

Meie õpilaskollektiivi rõõmude allikaks on olnud hea õppimine, distsipliin ja kooliruumide korrashoidmine.

Hea õppimine on kollektiivi iga liikme üheks põhikohustuseks. Kõige hoolikamate õpilaste nimed tõstetakse tihti välja. Neid premeerib õppenõukogu kirjanudusega mitte üksnes õppeaasta, vaid sageli ka iga veerandi lõpul. Nendele on määratud aktustel aukohad. Nad on mitte ainult võtjad, saajad, vaid ka teistele abi ja nõu andjad. Nende hulgas on võrsunud rohkesti abistajaid. Praegu näiteks on 7. kl. õpilane Leida A. väga hoolikas eesti keeles järele aitama õpilast, kes ei ole mitme aasta vältel õppinud emakeelses koolis. „Me tahame, et ka Aili lõpetaks kevadel kooli, et üheskoos minna edasi õppima,“ toonitab Leida ning aitab Ailil grammatikaraskustest jagu saada nn. järeleaitamise vihiku kaudu. Ta saab tööks juhendeid kooli eesti keele õpetajalt ning rakendab neid oma hoolealuse juures. Praeguses 5. klassis on rida õpilasi, kes on väga aktiivsed võitluses ükskõik millise mahakirjutamise, spikerdamise vastu: „Te petate end, petate klassi, petate kogu kooli. Pettus tuleb aga välja. Sinu teadmised näitavad varsti, et oled elanud mahakirjutamisest. Kui sa ei saa aru, tule küsi ja kuula — ma seletan ja juhatan sulle otsa kätte.“

Muidugi huvitab igaüht küsimus, missugusel viisil on õpilaspere



viidud niisugusele astmele, et see ise võitleb õppeedukuse tõstmise eest. Pean tunnistama, et sellise suhtumise juurde jõudmise algmendid on jäänud tabamatuks. Ma mäletan, et neli aastat tagasi oli mul 6. ja 7. klassis palju tegemist spikerdamisega. Õpilased olid kohutavalt leidlikud ja järjekindlad. Aga aasta hiljem ei tulnud õpilastel spikerdamine enam mõttesegi. Võib-olla aitas algul sellest, et õpetaja esitas kategoorilise nõudmise, juhtis tähelepanu „Õpilasreeglitele“. Kindlasti oli sellest liiga vähe. Nõudmised jäävad õhku ripuma, kui nende väärtust ei analüüsita, kui nendest arusaamist ei süvendata ning nende täitmist ei kontrollita. Siin on algul peamine ikkagi õpetaja, kes oma takti, suhtumise ning järjekindlusega hoiab õppimiskohustuse elavana ja meelitavana. Kõne alla tulevad kõigepealt ergutused ja tunnustamine, et muuta teadmiste omandamise tee meelitavaks. Kui klassis hakkavad juba paljud tundma seda rõõmu, siis on õige aeg suunata kogu klassipere selle rõõmu taotlemisele. Varsti kuulemegi kodus niisugust juttu, mille algatab Mari: „Küll oli täna hea päev!“ — „Kuidas hea, kas õpetaja ei küsinudki täna?“ — „Ei, vastupidi. Küsiti kõiki ja — kõik said ainult kas „viie“ või „nelja“. Mitte ühtki „kolme“! Küll oli lõbus ja hea!“ Nüüd tuleb koolil kindlustada, et selliseid „häid päevi“ oleks võimalikult rohkesti. Klassi valmisolek ongi lõpliku võidu alguseks. Kollektiiv võtab nüüd enesele ka vastutuse ning hakkab valvama, et keegi ei jätaks midagi õppimata.

Õppimiskohustuse kindlustamise ja süvendamise eest hakkasid muret tundma pioneerid, kommunistlikud noored ja õpilaskomitee liikmed. Nad leidsid, et õppetöö ei kulge normaalselt siis, kui õpilane ei pea kinni päevarežiimist: ta lükkab tundideks ettevalmistamise järgest edasi, kuni lõpuks väsimus kutsub ta voodisse. Nii jääbki töö tege mata. Õpilasorganisatsioonid otsustasid kontrollida päevarežiimist kinnipidamist. Omavahel kokkulepitud päeval ja tunnil külastas see aktiiv näiteks 7. klassi õpilasi ja tegi kindlaks, kas õpilane oli kodus, mis ta parajasti tegi ja kui palju tal oli juba õpitud. Teisel korral külastati teatavaid õpilasi 6. klassist, et veenduda, kuidas nad lahendavad aritmeetika ülesandeid. Korra jälle püüti kindlaks teha, kui palju on suudetud ära õppida kella 19-ks, s. o. kahe õppimistunni vältel.

See tegutsev aktiiv ei väsinud alla kriipsutamast igaühele, kelle kohta tuli avaldada laimust: „Me oleme õpilaspere saadikud. Kogu kooli hea nime pärast tuletame ka sulle meelde, et oled meie pere liige. Meil püüab igaüks hästi teha oma tööd. Meie õpilased ei taha asjata süüa leiba, vaid tahavad seda ausa tööga tasa teenida. Sina aga oled muidusõõja. Sa ei tööta nii, nagu püüab töötada igaüks meie maal. Meie õpilasperele ei meeldi see, et sa laiskled.“ Korralikult töötavatele õpilastele aga antakse üle õpilaspere nimel kiitus.

Klassikoosolekutel arutatakse tihti õppetöö küsimusi. Logelejaid ja ulakaid kutsutakse ka õpilaskomitee ette. Seal ei nõuta niivõrd selektusi kui antakse juhendeid töö parandamiseks ning korralikuks käitumiseks. Seal öeldakse ka välja õpilaspere hinnang: „See ei ole mingi kangelastegu, millega sa hakkama said. See ei toonud sulle mingit kasu ega kaaslaste imetlust. Logelemiseks ja ulakusteks ei ole vaja mingit andi ega erilist arukust. Need tekivad rumalusest. Sa oled muidu hea peaga poiss, kuid oma rumaluses käitusid seekord halvasti.“ Õpilast ei pinnita ega noomita, vaid talle öeldakse avameelselt ja



ilustamata õpilaskollektiivi seisukoht. Süüdlane teab nüüd, et teised õpilased ei kiida teda, vaid laidavad. Ta teeb sellest ise järeldused ja muudab oma käitumisjoont, et teenida kollektiivi rahulolu ja tunnustust.

Kollektiiv tegutseb mitmelaadiliselt. Kord ta kiidab, kord laidab, aga siis jälle kerkivad kollektiivist otsekui iseenesest aktivistid, kes takistavad ebakõla tekkimist. Endel on näiteks poiss, kes ei leia vahetundides rahu. Ta „tormab“ läbi kõik ruumid, häirib üht kui teist kaasõpilast ja tekitab tihtigi pahandusi. Endli „hullu“ tuju aga paralüüsitakse õpilaste poolt sellega, et tal võetakse lihtsalt käe alt kinni, kõnitakse ja vesteldakse. Temaga ei räägita üldse sellest, miks ta jookseb ja rabeleb. Ei, jutt Endliga on igapäevastest asjadest. Nii viisi võetakse talt lihtsalt võimalused vahetunnirežiimi rikkumiseks. Jaan jälle on küll 3. klassi õpilane, kuid tihti kõnnib ta kahe 7. klassi poisi vahel, kes jutlevad temaga üsna südamlikult. See on otsekui „interneerimine“, „hella“ koha kahjutukstegemine. Kõiges selles „mehaanikas“ on ainult Endel, Jaan ja teised nendetaolised „pimeduses“, kuid muud asjaosalised tegutsevad teadlikult, kaitsevad õpilaskollektiivi huvisid ning kasvatavad nn. raskeid tüüpe vastavalt kollektiivi käitumisjoo-tele.

Ühiskondliku vara hoidmise ja kaitsmise küsimuse õige lahendamise nõuab tihti suurt jõukulu ning ei anna sageli siiski mingit positiivset tulemust. Ometi on puhastel kooliruumidel ja hoitud inventaril suur kasvatuslik väärtus. Võib-olla on just selle eesmärgi poole püüdmine olnud meie koolis üheks tugevamaks tõukejõuks, mis kittis õpilased ühiseks perek. Meie õpilased tunnevad uhkust oma kooli ruumide üle. Uhkust ei too kindlasti mitte niivõrd plekkideta seinad ning kriipseldusteta pingid kui just teadmine, et meie oleme need, kes on suutnud ruume ja mööblit säilitada. Kerge on rikkuda krohvitud seinu ning koolipinke. Väga raske pole ka seinte ülevärvimine. See ei nõua pingutust. Pingutust nõuab aga hoidmine, säilitamine. Selle raske ülesande annab direktor igal sügisel kogu koolipere kätte. Ta ütleb: „Me usaldame Nõukogude riigi nimel selle ülesande just teile. Me teame, et see ei ole kerge ülesanne. Siin on tegemist tuhandete ruublade hoidmisega ning kooli au hoidmisega. Me teame, et üksnes teie saate selle ülesandega toime — teised on kõik selleks võimetud.“

Õpilaskomiteele on õpilaspere andnud volitused kontrollida, kuidas kogu õpilaspere täidab ruumide korrashoidmise nõuet. Igasugused korrapidajad on õpilaskomitee silmadeks-kõrvadeks. Korrapidajad juhivad õpilaste tähelepanu võimalikkudele vigadele, nad informeerivad otsemaid direktorit juhtunud õnnetustest või lagunemistest. Õpetajad vaatavad harva õpilaste käimla uksest sisse. Ometi on ruumid alati puhtad. Lapsed oskavad neid ruume hoida isegi puhtamatena kui täiskasvanud. Me oleme seda kõgenud, sest samu ruume on kasutanud näiteks suvevaheaegadel nädalate kaupa ka täiskasvanud, ja pealegi kõrgema hariduse taotlejad. Võib veel märkida, et meie vajadus ka aknaklaasi järele ei ole aastas üle ühe tahvli.

Hoida oma koolimaja — see on traditsioon. Sellepärast on veel praegugi seinad sama puhtad, nagu need olid peale viimast remonti, ligi neli aastat tagasi. Kindlasti püsib see traditsioon ka seetõttu, et meil kõrvaldatakse iga rike kohe peale tekkimist. Paar aastat tagasi kukkus ühel kooliteenijal tindipott käest maha, mille tõttu tekkisid seinale



inetud tindiplekid. Ötsemaid võtsime pintsliid ja keegi ei väsinud enne, kui seinale oli antud endine lubjavärvi toon. Seda nägi kogu koolipere. Koolipere nägi selles hooles ka kõigi ühist muret — hoida ruumid alati korras. Ma usun, et sellel tindiplekkide kõrvaldamise faktil oli suurem mõju kui kohtumõistmisel, noomimisel ja karistamisel. Konkreetne tegu, halva heakstegemine on kindlasti suurem kasvatustegur kui kõik muu. Heakstegemise juures olid õpetajad, teenijad, õpilased ja isegi lastevanemaid. Õpilased märkasid, kui kallis on puhas sein igaühele ja sellepärast vastabki õpilaskollektiiv sellisele suhtumisele veelgi rõhutatuma hoolsuse ning enesevalitsemisega.

Organiseeritud ühiskond ei saa läbi ilma juhtiva keskuseta. See ei ole aga õpilaskollektiiv, mida juhitakse väljastpoolt kollektiivi. Sellepärast ei saa õpetajad võtta enesele juhtiva keskuse osa. Meil on selleks keskuseks õpilaskomitee, kelle tuumikuks on kommunistlikud noored ja kes juhib õpilaste ühisüritusi. Õpilaskomitee iseeneest ei ole siiski suuteline nägema kõiki koolielu kitsaskohti ega tunne mõjustamistehnikat vajalikul määral. Sellepärast on vajalik õpilaskomitee tihe koostöö pedagoogilise perega. Koostöö ei tohi aga kanda käsutamise ning administreerimise iseloomu, vaid see peab olema nõuandev ja sõbralik. Järelikult viivad õpilaskomitee liikmed ellu neid soove, mida inspireerib kooli juhtkond ja õpetajaspere. Tulle ei lähe siis enam õpetaja, vaid õpilaskomitee oma aktiiviga. Õppimis- ning distsipliiniprobleemide tuliseid kastaneid ei õngitse siis enam välja pedagoogiline pere, vaid seda teevad juba õpilased ise. Ja enamikult juhtumeil veel edukamalt kui õpetajad! Aga seda ongi tarvis, sest igasugune distsipliin tuleb ikkagi õpilaste eneste kätega üles ehitada. Õpetaja jääb vaid projekteerijaks ning nõuandjaks, kuid müüri laovad õpilased. See on ainuõige lahendus.

Õpilaskollektiiv saabki kujuneda ainult ülalkirjeldatud juhtimisprintsipi puhul. Õpilaste võimete usaldamine, nendele rikkalike töövõimaluste loomine, nende ette kindlate ja jõukohaste perspektiivide asetamine, taktiline ja „varjatud“ juhtimine ning õnnestumistest võrsunud rõõmude allakriipsutamise — kõik see kuulub õpilaskollektiivi loomise ning arendamise tõsise töö põhiossa. Iga ülalmärgitud alapunkt on omaette teema, mis on koolis vaja igakülgset läbi arutada, et siis õigesti „häälestada“ kollektiivi ning tema juhtivaid lülisid. Pedagoogilise kollektiivi ainsaks ning tõeliseks ülesandeks jääbki lõpuks ainult „häälestamine“. Kui see on õigesti tehtud, siis märkame varsti, et „orkester“ kõlab võimsalt ja kaunilt.

„Õige häälestamine“ seisnebki eeskätt selles, et kõik suuremad üritused tuleb ette valmistada ning läbi viia võimalikult kogu kooliperega. Mõningaid üritusi saab, tõsi küll, teostada ka kitsamas ulatuses. Aga siis on nende kasvatuslik mõju ka palju pisem. Järelikult ei seisne küsimus üksnes nähtavates, vaid ka momendil tabamatutes tulemustes. Sellepärast on vaja õpilaskollektiivi kasvatamise huvides koondada ühisürituste teostamisele kõik — nii suured kui väikesed, nooremad ja vanemad, õpilased, õpetajad ja isegi lastevanemad.

Kogemused tõendavad, et isegi sellise tavalise ülesande täitmine, nagu seda on vanametalli ja -paberi kogumine, kujuneb „õige häälestamise“ puhul kõiki haaravaks liikumiseks. Me oleme igal aastal saavutanud sel alal suhteliselt hea tulemuse. Kõigepealt arutas asja õpilaspere üldkoosolek. Sellel koosolekul esitasid klassid oma seisukohti



ning määrasid kohustuse suuruse. Õpilaskomitee ettepanekul valiti igasse klassi volinikud organisatsioonilise töö korraldamiseks. Esitati ka üleskutsed klassidevahelise võistluse algatamiseks. Nüüd hakkasid ilmuma igahommikused teadaanded. Igal hommikul käis iga õpilane teadetetahvli juures, et näha, kui palju on iga klass kogunud ja kes on eesrindlased. Graafiku paljas nägemine juba virgutab mahajääjaid ning innustas neidki, kelle kokkuvõtteid näitav post oli kõrgeim. Iseenesest tekkinud klassi- või grupikoosolekul kavastati kõhe õhtupoolikune tegevus: me läheme neljakesi Leigeri isa juurde kontoris ja toome sealt veel vanapaberit; Helle ning Maie lasevad emal veel kord sorteerida läbi pööningul seisva kirjanduse; me läheme ja kõneleme veel Helgi isaga jne., jne. Võistlusse tõmmati kaasa vanemad ja õpetajad. Kommunistlikud noored pöördusid miilitsatöötajaist kommunistlike noorte, oma šeffide poole ja said sealtki ligi 200 kg vanapaberit. Kuu aja pärast ei olnud plaan üksnes täidetud, vaid paaris klassis oli iga õpilane keskmiselt kogunud üle kolme korra rohkem, kui plaanis oli ette nähtud.

Samasugust hoogu ja vaimustust tunti ka siis, kui kogu õpilaspere asus kooli spordiväljaku rajamisele. Nii suurte kui väikeste ühise jõuga kanti teisale tuhandeid kantmeetreid mulda. Igaüks, kes tol ajal tööst osa võttis, tunneb praegugi rõõmu ja uhkust sellest. Samuti on igaühe silme ees pilt tööst, mis tehti kooli õppe-katseaias. Vanade müüride lõhkumine, põõsaste juurimine, mulla teise kohta transporteerimine, tara ehitamine jne., jne. on tööd, millest võtsid osa kõik esimese klassi õpilased, aga ka kõik lõppklassi õpilased. Iga õpilaspere liikme kohta kogunes paari kevade ja sügise jooksul hulk töötunde, milleks leiti alati aega — isegi pühapäeviti.

Tänu sellistele ühisüritustele ja tänu kogu koolipere „häälestamisele“ arenebki hoogsalt kollektiivi ühine mõte ja tahe. Iga ühisüritus omaette loob ise jälle uusi suhteid ning kooskõlasid, mis hiljem avalduvad nii õppimises kui käitumises ja mis vajutavad oma pitseri iga-päevasele elustiilile koolis.



# Eesti keele fraseoloogiast.

J. VALGMA,

*Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud.*

## 1. Fraseoloogia suhe kirjandus- ja keeleõpetusega.

Uhenduses nõukogude kirjanike II kongressi otsustega tõuseb meie kirjandusõpetuses teoste sisulise külje käsitlemise kõrval rohkem esile ka teoste kunstilise külje vaatlus. Kirjanduse kui sõnakunsti tundmaõppimisel on tähtsaks komponendiks teoste keele analüüs. Sellest, milliseid keelelisi vahendeid kirjanik on kasutanud, oleneb tunduval määral teose rahvalikkus, tema kunstiline väärtus ja mõju. Teose kunstimeisterlikkuse üheks avalduseks on fraseoloogia oskuslik tarvitamine kirjaniku poolt.

Sellega seoses tuleb fraseoloogia küsimus käsitlusele võtta ka meie keeleõpetuses. Seni on eesti keele õpikud ja keeleõpetus fraseoloogiast mööda läinud, näidetest ja harjutustest on fraseoloogilised väljendid välja jäetud. Kuid on selge, et kirjanduse keelelisest analüüsist ja õpilaste keelelise väljenduse rikastamise vajadusest tingituna tuleb seda huvitavat keelelist nähtust mõningal määral tutvustada, esitades seda õpilastele kas või ainult näidete varal. Selleks peab olema õpetajal fraseoloogiast teatav ülevaade. Küsimuse tutvustamiseks õpetajale endale aga puuduvad eestikeelsed trükitud allikad, sest eesti keele fraseoloogiat pole seni üldsusele kättesaadavas vormis käsitletud. Näib, et eespool nimetatud põhjustel on aeg esitada ülevaade mõnest eesti keele fraseoloogia probleemidest.

Arusaadavalt tekib iga küsimuse esmakordsel avalikul käsitlemisel terve rida raskusi: on tarvis piiritleda seni vähe uuritud nähtusi, need liigitada, anda neile nimetused ja esitada praktiliseks kasutamiseks kõige iseloomulikumad jooned. Siin võib tekkida kahtlusi ja vastuvaidlusi. Kuid need omakorda aitavad esimesest katsesest edasi jõuda.

Et kõnealuses küsimuses orienteeruda, tuleb ligemalt vaadelda fraseoloogilise väljendi olemust, liike ning suhet tavalise sõnaühendiga ja muid küsimusi, mis aitavad õpetajal juhtida teoste fraseoloogia käsitlemist ja kõne ilmekuse suurendamist.

A. I. Jefimov ütleb: „Teose fraseoloogilisel analüüsil on järgnevad eesmärgid: piiritleda kirjaniku poolt tarvitatud fraseoloogiliste ühikute koosseis, määrata allikad, kust see fraseoloogia on saadud, näidata, kuidas autor kasutab fraseoloogiat loovalt, seda uuendades, vaheldades ja ühest stilistilisest sfäärist teise paigutades.“<sup>1</sup>

<sup>1</sup> А. И. Ефимов, О языке художественных произведений, Учпедгиз, 1954, стр. 181.



Järelikult tuleb ka eesti kirjandusteadlastel ja -kriitikuil muude küsimuste hulgas käsitleda teoste fraseoloogiat, milleks praegu ees seisab peaaegu uurimata ala.

## 2. Mis on fraseoloogia?

Marksistlik keeleteadus õpetab, et keeles on kaks põhilist osa: sõnavara ja grammatiline ehitus. Kui tunneme ja oskame tarvitada keele sõnavara ja tema grammatilist ehitust, siis valdame põhiliselt ka seda keelt. Kuid igas keeles on teatav hulk selliseid väljendeid, milles sõnad ei ole tarvitatud tavalises tähenduses ega seostatud tavaliste grammatika reeglite järgi. Need on fraseoloogilised väljendid. Näit. *silma peale panema*: „... sinna sa küll tulla ei või, seal paneb urjaadnik kohe igale näole *silma peale*“ (A. Hint, „Tuuline rand“ I); *auru peale panema*: „Peterson jälle, ära nähes, et teda ainult kiired putked võivad päästa, *pani* neile täie *auru peale*.“ (O. Luts, „Kevade“ I). Ühendverb *peale panema* on eesti keeles üldiselt tarvitusel ning kuulub sõnavara põhifondi, kuid *silma peale panema* ja *auru peale panema* on erilised, fraseoloogilised väljendid. Sellised väljendid on näiteks ka *jalad seljas*, *nina vingus*, *maid jagama* (tülitsema), *hinge tagasi tõmbama*, *õigust tegema* jne.

Fraas on kreeka keelest pärinev sõna (*phrasis*, sõnast *phrazein* — rääkima) ja tähendab lauset, kõnekäändu. (Ka tühiseid sõnakõlke nimetatakse fraasideks, milline tähendus tuleb lahus hoida siin tarvitatavast tähendusest.) *Fraseoloogia* tähendab õpetust keelt iseloomustavatest kõnekäändudest, samuti ka keele iseloomulike väljenduste koguhulka.

„Keele fraseoloogilise koosseisu all mõistetakse seda tarvitusel olevate tabavate, sageli korratavate, sõnade järjekorra suhtes püsivate „lend“-väljenduste tagavara, mis esineb rahvalikus keeles ja mida tarvitatakse kirjanduslikes teostes väga mitmesuguselt,“<sup>2</sup> ütleb Jefimov.

Keele fraseoloogia on väga tihedasti seotud leksikaga, sest fraseoloogilised väljendid tähendavad midagi mõttelt ühtset.<sup>3</sup>

Eri keeltes grammatilised kategooriad on üldiselt sarnased (arvu, käänete, isiku, kõneviisi jt. kategooriad), kuid fraseoloogia on erinev, sellepärast et fraseoloogilised väljendid tekkisid nähtavasti tihedas seoses rahva konkreetsete elutingimustega ning peegeldavad rahva mõttemaailma iseärasusi ning ellusuhtumist ilmekamalt kui grammatilised kategooriad.

Esimeseks ülesandeks on piiritleda fraseoloogiliste väljendite suhted teiste keeleliste nähtustega ja kõigepealt määrata nende vahekorraldus ühendiga.

Sõnad moodustavad lausetes sõnaühendid. Sõnaühendid võivad olla vabad või seotud. Näiteks lauses *Mehed läksid hommikul tööle* on kolm vaba sõnaühendit: *mehed läksid*, *läksid hommikul*, *läksid tööle*. Nendes ühendites on iga sõna omaette arusaadav; samuti on selles lauses iga sõna vabalt ühendatav ka teiste sõnadega, näiteks sõna *mehed*:

<sup>2</sup> А. И. Ефимов, О языке художественных произведений, Учпедгиз, 1954, стр. 181.

<sup>3</sup> А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев, Русский язык, I, Учпедгиз, 1954, стр. 56.





*meie mehed, suured mehed, mehed töötavad* jne. Vaba sõnaühendi puhul peegelduvad igas sõnas ümbritseva tegelikkuse faktid ja nende vahelised suhted. Näiteks esitatud lauses peegeldub tegevus sõnas *läksid*, tegija sõnas *mehed*, aeg sõnas *hommikul* jne.

Lauses *Mehed asutasid ennast minema* on fraseoloogiline väljend *asutasid ennast minema*. See on seotud (mittevaba) sõnaühend, sest siin ei ole võimalik üht sõna teisega asendada. Ei saa näit. öelda *kavatsesid ennast minema, asutasid teisi minema* vms. Nimetatud seotud sõnaühendil on piltlik tähendus, sest ta tähendab *hakkasid minema*. Pealegi väljendab see ühtainsat mõistet — *minema hakkamist*, sellal kui vaba sõnaühend väljendab kaht mõistet (*mehed — läksid* jne.). Tähendab, fraseoloogilised väljendid on seotud sõnaühendid ja väljendavad üht tähendust.

Tihedaid kokkupuuteid on fraseoloogilisel väljendil ühendverbiga, nii et sageli on raske nende vahel vahet teha.

Ühendverbi ja fraseoloogilise väljendi suhteid piiritledes tuleb otsustavaks elemendiks pidada fraseoloogilise väljendi piltlikkust. Näit. *mööda minema, üle käima, täide minema* on ühendverbid, sest neil puudub igasugune piltlikkus ja isegi sünonüümse väljenduse võimalus. Kuid väljendid *söoti jääma* (täh. *hooletusse jääma*), *korda saatma* (täh. *teostama*), *külge lööma* on piltlikud ja järelikult ka fraseoloogilised ühendid. Väljenduse piltlikkuse tuhmudes tekivad paljudest fraseoloogilistest väljenditest ühendverbid (näit. *aru saama, lahti laskma* jne.). See teebki raskeks kindla piiri tõmbamise nende vahele, sest pole kerge öelda, kudas lakkab olemast fraseoloogiline väljend ja tekib ühendverb.

Sageli on raske vahet teha sünonüümilise ja fraseoloogilise väljendi vahel. Ka siin tuleb otsustavaks elemendiks pidada ülekantud tähendust ja piltlikkust. Näiteks lauses *Ilm läheb ilusaks* puudub igasugune piltlikkus ja ülekantud tähendus, järelikult ei ole see fraseoloogiline väljend. Sõna *läheb* on tarvitatud siin lihtsalt sünonüümina sõnale *muutub*. Kuid näiteks lause *See läheb sul kalliks maksma* sisaldab fraseoloogilist väljendit, sest *kalliks maksma minema* on tarvitatud ülekantud tähenduses (*läheb halvasti, saad karistada*). Ka lause *Mees oli põrunud* ei ole fraseoloogiline, sest siin sõna *põrunud* on vabalt ühendatud sõnaga *on* ega moodusta mingit seotud sõnaühendit, vaid on lihtsalt sünonüüm sõnale *rumal*, kuna aga väljend *peast põrunud*, tähenduses *rumal*, moodustab fraseoloogilise väljendi, sest siin on kaks sõna teineteisega tihedasti seotud, tihedamini kui harilikus sõnaühendis.

Niisiis on fraseoloogilise väljendi põhilisteks tunnusteks: kaks või rohkem sõna on seotud tihedamini kui tavalises sõnaühendis ja nad väljendavad mingit tähendust piltlikult, kujukalt.

Fraseoloogilisel väljendil on peale ühendverbide kokkupuuteid ka teiste liitsõnadega, vahe ühe ja teise vahel on tihti ainult formaalne, näit. *mehele minema* (fraseoloogiline väljend) — *mehelemine* (liitsõna), *korda minema* — *kordaminek*, *pead murdma* — *peamurdmine* jne. Tuleb otsustavaks pidada seda asjaolu, et fraseoloogiline väljend koosneb mitmest sõnast, millest liitsõna on ajalooliselt tekkinud.

Teaduslikus vene keele grammatikas märgitakse, et mõned tihedasti



liitunud fraseoloogilised väljendid ei kuulu üldse sõnaühendite hulka ja nende moodustumist peab vaatlema ajaloolisest seisukohast. Eesti keeles võiks sellistena esitada: *läbi ja lõhki, risti ja rästi, pihuks ja puruks, asja ees, teist taga*.

Edasi öeldakse nimetatud grammatikas, et „palju fraseoloogilisi väljendeid kujutab endast jagamatuid või tardunud lausete skeeme“.<sup>4</sup> Eesti keelest võiks tuua selliste tardunud lausete skeemide näidetena: *süda sai täis, nutt on kurgus, pea laiali otsas, lööb käega* jne. Peale selle on tervele hulgale fraseoloogilistele väljenditele karakterne see asjaolu, et nad on rangelt seotud kindla süntaktilise funktsiooniga — esinevad predikaadina või adverbiaalina.<sup>5</sup>

Niisiis on fraseoloogiline väljend selline kahest või mitmest sõnast koosnev keeleline väljend, mis omab erilist kujukust ja milles sõnad on niivõrd tihedasti kokku sulanud, et nad moodustavad ühe leksikaalse (mõttelise) ja süntaktilise ühiku.

Fraseoloogia pole mingi tardunud kategooria, vaid ta täieneb seoses ühiskonna arenemisega. „Tööstuse ja põllumajanduse, kaubanduse ja transpordi, tehnika ja teaduse pidev kasv nõuab keelelt tema sõnavara täiendamist uute sõnade ja väljenditega, mis on vajalikud nende tööks.“<sup>6</sup>

Kuid ühtaegu avaldub fraseoloogias keelt kõneleva kollektiivi vajadus väljendusrikkuse ja vahelduse järele. Fraseoloogiliste ühendite aluseks on assotsiatiivsed seosed inimese kujutlustegevuses.

### 3. Fraseoloogiliste väljendite liigid.

Fraseoloogiliste väljendite paremaks äratundmiseks on neid tarvis liigitada. Seda võib teha mitmest seisukohast: sõnade üheks tervikuks kokkusulamise astme järgi, süntaktilisest ja morfoloogilisest seisukohast.

On silmanähtav, et selliseis väljendeis, kui *käsile võtma, jalgu alla tegema* ja *pead murdma* on sõnad palju tihedamini liitunud kui näiteks ühendis *kära tegema, hauda minema, kulmu kortsu tõmbama* jts. Esimeste puhul pole süntaktiline analüüs mõeldavgi (tuleks välja mõtetus: *murdis (mida?) pead (sih.!), teiste puhul on süntaktilised osad eraldatavad*.

Süntaktilisest seisukohast lähtudes võime eraldada fraseoloogilisi väljendeid selle järgi, millise lauseliikmena nad esinevad. Eesti keeles on ilmne fraseoloogiliste väljendite *predikaadiline* funktsioon, näit. *peab silmas, katsub õnne, kannab viha* jne. Sageli esinevad fraseoloogilised väljendid adverbiaalina, näit. (seisis) *lageda taeva all*, (sai) *sõna sabast kinni*, (haaras) *nagu uppuja õlekõrrest kinni* jne.

Fraseoloogiliste väljendite analüüs morfoloogilisest seisukohast on puhtformaalne ega paku selle töö piirides huvi.

Vene keeles on teinud fraseoloogiliste sõnaühendite käsitlemise ja

<sup>4</sup> Грамматика русского языка, II, Изд. Академия Наук СССР, Москва, 1954. стр. 61.

<sup>5</sup> Sealsamas.

<sup>6</sup> J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1953. lk. 20.



liigitamise alal esimese katse akadeemik V. V. Vinogradov.<sup>7</sup> Ta jaotab fraseoloogilised väljendid kolme liiki: fraseoloogilised sula- mid (idioomid), fraseoloogilised ühendid ja fraseo- loogilised kombinatsioonid.<sup>8</sup> Vene keele grammatika õpikuis liigitatakse praegu fraseoloogilised väljendid kahte liiki. Nii näiteks teevad Zemski, Krjutškov ja Svetlajev oma vene keele gram- matika õpikus vahet kaht tüüpi fraseoloogiliste väljendite, s. o. idioomide ja fraseoloogiliste ühendite vahel.<sup>9</sup>

Ka eesti keele fraseoloogilised väljendid võib jagada kahte liiki: idioomid ja fraseoloogilised ühendid.<sup>10</sup>

Idioom on fraseoloogiline väljend, milles sõnad on üksteise suhtes süntaktiliselt pii- ritlematud ja teiste sõnadega asendamatud.

Idioomis on elemendid väga tihedasti kokku sulanud, kusjuures idioomi tähendus on sõltumatu elementide tähendusest, s. t. sõnad on oma esialgse tähenduse kaotanud ja väljendavad nüüd üheskoos uut mõistet. Näiteks väljendites *kuidas käsi käib?* ja *mu käsi käib hästi* moodustavad idioomi sõnad *käsi käib*. Sellega ei väljendata inimese kehaosa liikumist, vaid mõistet *elama*. Süntaktilisest seisukohast moodustab see ühtse, mitteanalüüsitava predikaadi.

„Idioomid on sellised terviklikud sõnaühendid, mis on omased min- gisugusele üheleainsale keelele ega ole sõna-sõnalt tõlgitavad teise keelde ilma mõtet moonutamata.“<sup>11</sup>

Tõlkimisel tuleb idioom asendada temale vastava vaba sõnaühen- diga, teise idioomiga või sõnaga. (Näit. *kuidas käsi käib?* vene keeles *как проживаете?* saksa keeles *wie geht es?* ing- lise keeles *how are you getting on?*).

Tähendus, mida idioom omab, ei lähtu sageli sugugi tema koosseisu kuuluvate üksikute sõnade tähendusest.<sup>12</sup>

Näiteks võib tuua sellised idioomid, kui *kilk peas*, *süda saapasääres*, *hirm tuleb peale*, *nahka panema*, *haneks võtma*, *imeks panema*, *orki lendama*, *tõmbab hinge tagasi*, *leiba luusse laskma*, *puhub hambasse*, *pea laiali otsas*, *võttis südame rindu*, *tegi tuule jalge alla*, *lööb lulli*, *viskas villast*, *tuli takus*, *pea käib ringi*, *seanahka vedama*, *kahe silma vahele jääma* jne.

„Said kilplased lõunasööma peale natuke *leiba luusse lasknud*, siis palusid nad ülemisanda soolapõldusid vaatama“ (F. R. Kreutzwald „Jutud“, 1953, lk. 301).

„Aegamööda näpistasin noorematest kitsetalledest neli tükki, *panin põõsa taga salamahti nahka* ja õppisin suurema ameti peale“ (samas, lk. 118).

<sup>7</sup> В. П. Сухотин, «Проблема словосочетания в современном русском языке» — «Проблемы синтаксиса совр. русского языка», Москва, 1950, стр. 141.

<sup>8</sup> Проф. В. В. Виноградов, Русский язык, Москва—Ленинград, 1947, стр. 21. — Фразеологические сращения, фр. единства, фр. сочетания.

<sup>9</sup> А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев, Русский язык, I, стр. 56.

<sup>10</sup> 7-klassilises koolis ja keskkooliski pole nähtavasti otstarbekas sellist jaotust tarvitada, vaid käsitleda fraseoloogiat ilma liigitamata. 7-klassilises koolis võiks fras. väljendeid nimetada eestikeelse nimetusega piltlikeks väljendeiks. (Autori märkus.)

<sup>11</sup> А. С. Бедняков и А. С. Матиченко, Русский язык, I, Учпедгиз, 1954, стр. 31.

<sup>12</sup> Sealsamas.



„Kui ma ütlen neid, siis ärgu pangu vader imeks, mul on siiski õigus“ (L. Koidula „Valitud jutustusi“, 1950, lk. 59).

„... aga nüüd tuli talle hirm peale“ (samam, lk. 190).

„Sinul on kohe ikka tuli takus, Villu“ (E. Bornhöhe „Ajaloolised jutustused“, 1952, lk. 109).

„Võttis siis südame rindu“ (E. Vilde „Jutustused“, II, 1952, lk. 236).

Kuigi idioomis ühtki sõna teisega ei saa asendada, saab idioomi tervikuna väljendada teisiti: *süda saapasääres* — arg, kartlik, *haneks võtma* — petma, tüssama jne.

Idioomid omavad suurt väljendusjõudu. Idioomi kuuluvad sõnad, samuti kogu idioom tervikuna, omandavad harilikult piltliku tähenduse.<sup>13</sup> Kui me hoiatame ebatõsisest inimest, et ta ei *kõneleks lori*, siis me ei tarvita idioomi, kui aga ütleme *ära aja lori*, omab väljend *lori ajama* idioomi kujukat tähendust.

Fraseoloogilises ühendis pole sõnad kaotanud oma esialgset sisu, mistõttu on selgesti näha nende tarvitamist ülekantud tähenduses.<sup>14</sup> Ka fraseoloogilistes ühendites on sõnad üksteisega tugevasti kokku sulanud, ühendit tunnetatakse ühe tervikuna ja seda on võimalik asendada sünonüümilise väljendiga. Kuid üksiksõnadki on teatud määral asendatavad, näit. fraseoloogilisest ühendist *prügi silma ajama* on võimalik tarvitada substantiivse ja verbaalse elemendi teisendamise teel nelja varianti: *prügi silma puistama*, *puru silma ajama*, *prügi silma ajama*, *puru silma puistama*.

Fraseoloogilised ühendid võivad kõlaliselt kokku sattuda vabade väljenditega, millel ei ole midagi ühist fraseoloogiaga. Nii näiteks lauses *Kahe auto jaoks on see tee liiga kitsas* ei leidu fraseoloogilist elementi, aga lauses *Sel mehel on tee kitsas* esineb fraseoloogiline ühend *on tee kitsas*, mis tähendab, et mees on purjus ja tuigub jalgadel, s. t. väljend on tarvitatud piltlikus, ülekantud tähenduses. Lähtudes süntaktilisest seisukohast, on siin elementide suhted selgemini määratavad, kuigi elemente ei ole otstarbekohane süntaktiliselt eraldada ja ühendit tuleb samuti kui idioomigi pidada üheks lauseliikmeks. Fraseoloogilised ühendid on liikuvamad kui idioomid, nad on vähem kokku sulanud. Idioomides ei ole võimalik sõnu ümber paigutada, mõnd sõna lisandada või ära jätta.<sup>15</sup> Näiteks idioomi *hinge tagasi tõmbama* ei saa teisendada *hinge tagasi vedama* või *vaimu tagasi tõmbama* jne. Fraseoloogilises ühendis *süda sai täis* asemel võib aga öelda *hing sai täis* või *süda läks täis* või *hing läks täis*. Järelikult on see ühend märksa vabam, lähenedes vabale sõnaühendile. Nii esineb fraseoloogilisel ühendil harilikult ikka üks või mitu järgnevast kolmest tunnusest: 1) ülekantud tähenduse kõrval ka otsene tähendus (teab, *kus kivi all vähk seisab*, see on *vesi tema veskile*, *näitab hambaid* jne.); 2) üksikute sõnade asendatavus teiste sõnadega (mu *pea läks /muutus/ kirjuks*, *puget mätta /mulla/ alla* (tähe. suri), *kulm läks /tõmbus/ kortsu* jne.); 3) lauseliikmete äratuntavus (*valu kees põues*, *tal läksid silmad kirjuks*, *mängis vingerpussi* jne.).

Järelikult fraseoloogiline ühend on selline fraseoloogiline väljend, milles elemendid on sün-

<sup>13</sup> P. А. Будагов, Очерки по языкознанию, Москва, 1953, стр. 85.

<sup>14</sup> Vrd. А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев, Русский язык, I, стр. 57.

<sup>15</sup> P. А. Будагов. Очерки по языкознанию, стр. 83.



taktiliselt määratavad ning teatud ulatuses asendatavad ja mis võib ülekantud tähenduse kõrval omada ka otsesest tähendust.

Näiteks võib tuua sellised fraseoloogilised ühendid, kui *juttu ajama* (vestma, puhuma), *pinna peale* (*naha peale*, *tupe peale*) *andma*, *süda läks* (*lõi*) *raskeks*, *läks peast hulluks* (*tobedaks*, *sõgedaks*), *süda saapasääres*, *süda on sapine*, *ei või uneski arvata*, *püksid sõeluvad* (*jahvatavad*) *püüli*, *silma torkama*, *võta näpust!* jt.

„Magusat *juttu vestes* olid nad kuningakoja ligi jõudnud, kus kavala Reinuvaderi *püksid jahvatama hakkasid*“ (F. R. Kreutzwald „Jutud“, lk. 147).

„Sellepärast *ei saanud ta kõigel ööl nahka silmale peale...*“ (samas, lk. 281).

„Hans viskas *silmad üle leti kõrtsituppa*“ (samas, lk. 221).

„Riina *süda lõi raskeks*“ (L. Koidula „Valitud jutustusi“, lk. 193).

„Oma võõriti õpetustega ja võõraste armastamisega oled sa vaese Maie *peast hulluks teinud*, nii et ta enam au ega häbi vahet ei tunne, vaid ise *hukatuse sisse jookseb*“ (E. Bornhöhe „Ajaloolised jutustused“, lk. 160).

„Siim ei oleks seepärast *uneski võinud arvata*, et Kaiele niisugune pöörane mõte võiks tulla“ (E. Vilde „Jutustused“ II, lk. 231).

Teravat piiri idioomide ja fraseoloogiliste ühendite vahel ei ole. Sotsiaal-majanduslike tingimuste muutused kutsuvad esile fraseoloogilise ühendi elementide esialgse tähenduse tuhmumise, s. t. soodustavad selle muutumist idioomiks.<sup>16</sup>

Akadeemik V. V. Vinogradov ütleb, et idioom on sõna ekvivalent.<sup>17</sup> See ei tarvitse tähendada idioomi asendatavust ühe sõnaga. Tähtis on see, et idioomi taga, harilikult aga ka fraseoloogilise ühendi taga on üks mõiste, s. t. üks lauseliige. Seda näitab asjaolu, et eesti keeles on mõnede mõistete väljendamine võimalik ainult fraseoloogiliste ühendite abil, s. o. mitme sõnaga, sellal kui seda teistes keeltes väljendatakse ühe sõnaga. Näit. vene keeles *сваливать*, eesti keeles — *jalust maha lööma*, vene keeles *попирать*, eesti keeles — *jalge alla tallama*, vene keeles *буквально*, eesti keeles — *sõna tõsisel mõttes*, *sõna-sõnalt*, *täht-tähelt* jt.

Selles mõttes võib fraseoloogiline väljend esineda isegi hüüdsõnana ekvivalendina, näit. *Näe mul koisid! Võtku tühi! Võta näpust! Tühi teab!* (E. Vilde „Külmale maale“.) *Kirevase päralt! Jah, sina armas aeg!* (L. Koidula „jutustused“.) *Pagan selle sepa sisse!* (E. Bornhöhe „Villu võitlused“.)

#### 4. Fraseoloogiliste väljendite sarjad.

Nagu sünonüümid moodustavad sarjad (vrd. *jooksuma*, *lippama*, *liduma*, *punuma*, *plagama*, *silkama*, *sibama*; *raha*, *rikkus*, *vara*, *mamm*; *imelik*, *veider*, *kentsakas* jt.), nii ka fraseoloogilised väljendid võivad moodustada sarju vastavalt tarvidusele väljendust varieerida, nüansseerida, muuta tingimuste kohaselt. Sellised sarjad koosnevad eri stilistilise varjundiga idioomidest ja fraseoloogilistest ühenditest: mõned neist, omades familiaarset ja humoristlikku varjundit, kuulu-

<sup>16</sup> А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев, Русский язык, I, стр. 57.

<sup>17</sup> В. В. Виноградов, Русский язык, Учпедгиз, 1947, стр. 24.



vad igapäevase kõnekeele kihti, teised lihtlabase väljenduse, harva mõned ka kirjakeelse leksika hulka.<sup>18</sup>

Fraseoloogiliste väljendite sarjadega märgitakse väga mitmesuguseid tegevusi, olukordi, mõisteid. Toome neist allpool mõned.

*Lööma* (peksma) — *kitli peale andma, pinna peale andma, kere peale andma, üle tahi tõmbama, punased püksid tegema, kirjud püksid tegema, tupe peale andma, tappa andma, üle toru tõmbama, vastu vahimist andma* jne.

*Vaikima* — *mokad maas pidama, suud pidama, keelt hammaste taga pidama, lõugu pidama* jne.

*Surema* — *teise maailma minema, paremasse maailma minema, kõrvu pea alla panema* jne.

*Vihastus* — *kops läks üle maksa, hari läks punaseks, hing sai täis, süda sai täis* jne.

*Puhkama* — *kere maha tõmbama, maha heitma, pikali viskama, siruli viskama* jmt.

*Jutlema* — *juttu ajama, juttu puhuma, juttu vestma, juttu tegema, juttu jorutama* jmt.

*Lahkuma* — *plehku panema, plehku pistma, punuma panema, sääred tegema, ära aurama, jalga laskma, varvast laskma, varvast viskama, ära vajuma, ära ujuma* jt.

*Vaatama, nägema* — *silmi ringi käia laskma, silmad keerlesid (uudishimulikult) ringi, pilk langes (mõlema lapse) peale (Vilde), silmad käisid (külamehe näolt lapsekesele) (Vilde), pilk käis (mõlema vööra poole) (Vilde), silma torkama, silma puutama, silma peale heitma* jne.

*Vaene olema* — *peenike on peos, elab pihust suhu* jt.

Fraseoloogiliste väljendite sarju on tarvis ligemalt uurida ja koostada nendest sõnaraamat, mis pakub suurt huvi kirjanikele ja teistele keeletarvitajatele.

## 5. Sõnatähendusest fraseoloogilistes väljendites.

Fraseoloogilise väljendi keskseks elemendiks eesti keeles on harilikult verb. Tuleb märkida asjaolu, et idioome ja fraseoloogilisi ühendeid moodustavad eesti keeles mitte igasugused, vaid ainult teatavad üldise, laia tähendussisuga verbid<sup>19</sup> (näit. *saama, ajama, tõmbama, laskma, panema, võtma* jts.). Konkreetse, piiritletud tähendusega verbid moodustavad fraseoloogilisi väljendeid väga harva või ei moodusta neid üldse (näit. *vaikima, pingutama, raputama, pesema, kohustama, toetama* jpt.). On silmanähtav, et kaugelt suurema osa verbidega ei moodustu fraseoloogilised väljendid. Samuti võib tähele panna seda, et üks ja sama sõna (verb) võib eri fraseoloogilistes väljendites olla tarvitatud hoopis erinevas tähenduses.<sup>20</sup> Näit. *ajama* (*silmad pungi, kõrvad kikki, mööda teed ringi, tühja lora, uhkust taga, kopsu üle maksa, hinge täis, hirmu*

<sup>18</sup> А. И. Ефимов, О языке художественных произведений, стр. 187. А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев, Русский язык, I, стр. 56.

<sup>19</sup> Samu verbe tarvitatakse kõige sagedamini ka kõrvalsõnadega.

<sup>20</sup> А. И. Ефимов, О языке художественных произведений, стр. 197.



*peale (nahka), imestuse peale, paar sõna juttu); käima (kuidas käsi käib?, lase käia!, pea käib ringi, käib seaduse järgi, käib üle jõu, hää! käib üle, kübaral käib sulg taga jne.) (E. Vilde); panema (rõhku, tähele, pähe, imeks, jooksu, uskuma, südame peale, pahaks, hambaid varna); võtma (liiku, nõuks, istet, aega, elu); tegema (teoks, vahet, kisa, häbi, teatavaks, juttu, minekut, tasa, nalja); andma (märku, nõu, suud); lõõma (lärmi, põiklema, kalkvele, kohkvele) (E. Vilde).*

Sõnatähenduse muutumise nähtusi võib tähele panna ka nimisõnades, näit sõnas *suu*: *suhu saama, suud pidama, suu jookseb vett, suust suhu käima, suu sisse ütleva* jne.

Sõnatähenduse nähtuste uurimine aitab paremini selgitada fraseoloogiliste väljendite olemust ja sisu ning võimaldab neid paremini eraldada teistest keelenähtustest.

## 6. Fraseoloogiliste ühendite päritolu.

Suure hulga idioomide päritolust ja tekkimisest puuduvad andmed: sõnade esialgne tähendus antud ühendis on kustunud ja kogu ühend on omandanud ühe mõiste tähenduse (näit. *korda minema, korda saatma, vehkat tegema, untsu minema, asja ajama, käsile võtma, viha kandma, õnne katsuma* jne.). Mõnede hilisemal ajal tekkinud idioomide ja fraseoloogiliste ühendite varal aga saame jälgida fraseoloogiliste väljendite kujunemist.

A. I. Jefimov jagab fraseoloogilised väljendid, mida oma teostes on tarvitanud A. Tšehhov, nende päritolu poolest üheksasse liiki: kirjandusest, tootmistehniliselt alalt, rahva kõnekeelest, lihtlabasest kõnest, vana-slaavi keelest, kirikukirjandusest, kohtualalt, vanasõnadest ja rahvajuttudest pärinevad fraseoloogilised väljendid.<sup>21</sup>

Eesti keeles on üksikute kirjanike fraseoloogia (nagu fraseoloogia üldse) täiesti uurimata ala. Sellepärast on võimalik tuua ainult mõned näited fraseoloogiliste väljendite päritolu kohta.

Võtame näiteks üldtarvitatava idioomi *hambasse puhuda*. Pealiskaudsel vaatlusel pole mõistetav, kuidas see sõnaühend sai oma praeguse idiomatilise tähenduse. Kuid soome keele kaasabil selgub selle sõnaühendi esialgne tähendus. Soome keeles nimelt tähendab *puhua* — kõnelda, juttu ajada. Vanasti nähtavasti arstite haiget hammast sõnade pealelugemisega. Kui aru saadi, et nõidumine on pettus, saigi väljend *hambasse puhuma* oma praeguse idiomatilise tähenduse — valetama, luiskama.

Sotsiaal-olustikuliste tingimuste arenemine ja hariduse levik näikse olevat ka mõnede teiste idioomide tekkimist põhjustanud. Praegused idioomid *mehele minema* ja *naist võtma* on kunagi omanud otsest tähendust: naine läks mehele pärisomandiks ja orjaks, mees võttis naise, ilma et naisel endal oleks olnud selle juures midagi ütelda. Praegu on meheleminek ja naisevõtmine vastastikuse meeldimise ja kokkuleppe tulemus. Kuid ütlus on jäänud alles sõna *abielluma* kõrval.

Noorele põlvkonnale on tundmatu sõna *kross* esialgne tähendus ja ta tunnetab väljendit *ei maksa punast krossigi* kui idioomi. Vanem põlvkond aga tunneb krossi kui rahaühikut ja temale tundub väljend vaba sõnaühendina.

<sup>21</sup> А. И. Ефимов, О языке художественных произведений, стр. 183.



Fraseoloogilised ühendid *ei saa tolku* ja *ei saa sotti* on seletatavad vene keele abil (толк — taip, aru, счѣт — arvutus, rehendus).

E. Vilde tarvitab oma teoseis muude hulgas rohkesti piibelliku päritoluga fraseoloogilisi väljendeid: *piima ja mett jooksuma, jumalasõna kuulutama, egiptuse nuhtlus* jne. Samasugust fraseoloogiat esineb ka Koidulal: „Tema südames tegi jumala vaim tööd ning ajas kõva kalju vett andma ja kuiva kepi haljendama (L. Koidula „Valitud jutustusi“, lk. 59). „Või jumal mindki ilmasambaks jätab“ (samal, lk. 176).

Usundiga seotud fraseoloogiat esineb teistelgi kirjanikel.

Fraseoloogiliste väljendite päritolu uurimine on meie keeleteaduse tulevikuülesandeid.

## 7. Lõppmärkmed.

Fraseoloogiliste väljendite suurest tähtsusest on aru saanud juba 17. sajandi eesti keeleõpikute ja sõnastike koostajad (Göseken jt.). Eriti rohkesti fraseoloogiat on akadeemik Wiedemanni koostatud sõnaraamatus (1869). See ei puudu ka hilisemates sõnaraamatutes.

Fraseoloogilisi väljendeid on tarvis tunda: 1) keele rikkuste ja omapära täielikuks tundmaõppimiseks ning väljendusrikkuse saavutamiseks; 2) kirjandusteoste keeliseks analüüsimiseks; 3) võõrkeelte õppimisel, et mitte eestikeelseid fraseoloogilisi väljendeid sõna-sõnalt teistesse keeltesse tõlkida (näit. *torkab silma, kisub vihmale, võttis vaevaks* jne.); 4) süntaktiliseks analüüsiks, et mitte eri lauseliikmeteks pidada fraseoloogilisse väljendisse kuuluvaid sõnu (näit. lauses „Oli nii hea mõelda, et homme võis hinge tagasi tõmmata“ (A. Tammsaare) ei või sõna *hinge* lugeda sihitiseks, vaid kogu ühendit *hinge tagasi tõmmata* tuleb pidada öeldise osaks). Tähendab, lause tundmaõppimisel on tarvis alla kriipsutada fraseoloogilise väljendi seestmist semantilist ühtsust, tema mõttelist jagamatust, tema tarvitamist ühe lauseliikmena.<sup>22</sup>

Rohkesti on fraseoloogiat rahvalikes väljendustes, sellepärast teeb rahvale keele hea tundmine ja selle kasutamine kirjanduses väljenduse ilmekaks, rahvalikuks ja kujukaks. Eriti rikkalikult leidub fraseoloogiat meie suure sõnameistri E. Vilde teoseis, kuid ka teised meie paremad kirjanikud (Kreutzwald, Koidula, Bornhöhe, Tammsaare, Luts, Hint jt.) on oma teostes kasutanud fraseoloogilisi väljendeid. Fraseoloogia kirjanike teostes on üks põhjustest, miks need teosed on raskesti tõlgitavad ja miks tõlkes läheb kaduma osa originaali väärtustest.

Kuid idiomaatiliste väljendite poolest on eri keeltel ka sarnaseid jooni.<sup>23</sup> Näiteks võib kõrvutada mõningaid nähtusi eesti ja vene keele fraseoloogia sarnastest joontest: *käsile võtma* — *взять в руки*, *seitsmendas taevas* — *на седьмом небе*, *pead murdma* — *ломать голову*, *esimest viiulit mängima* — *играть первую скрипку*, *pilku heitma* — *бросить взгляд*, *ühest kõrvast sisse, teisest välja* — *в одно ухо входить, а из другого выходить* jt.

On selge, et fraseoloogiliste väljendite süstematiseeritud kogu oleks

<sup>22</sup> Грамматика русского языка, том II, Изд. Академии Наук СССР, Москва, 1954, стр. 60.

<sup>23</sup> Р. А. Будагов, Очерки по языкознанию, стр. 86.



suureks abiks teoste vene keelest ja teistest keeltest eesti keelde tõlkimisel ja vastupidi.

Fraseoloogilisi väljendeid tuleb õppida tervikuna, nende tähendus väljendub nende tarvitamisel lauses. Sellepärast on mingi võõrkeele fraseoloogia tundmaõppimine väga raske. Inimene oskab (peale mõnede väheste erandite) täiuslikult ainult üht, s. o. tavaliselt oma emakeelt, s. t. tunneb selle keele sõnavara, grammatilist ehitust kui ka fraseoloogiat. Hiljem õpitud keele fraseoloogiat tunneme harilikult vähesel määral. Võib aga esineda juhtumeid, et inimene ei oska ühtki keelt täiuslikult, s. t. tunneb küll ühe või mitme keele sõnavara ja grammatilist ehitust, kuid ei oska tarvitada ega mõista keele fraseoloogiat.

Fraseoloogia käsitlemise üheks ülesandeks ongi keele ligem tundmaõppimine, keeleliste väljendusvahendite avardamine.

---

## ***Ed. Vilde romaani „Mahtra sõda“ kunstiline analüüs X klassis.***

E. KOIT,

*Viljandi I Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja.*

*(5. märtsil k. a. möödus 90 aastat Ed. Vilde sünnist.)*

Kirjandusliku teose ideelise külje analüüsiga on lahutamatu seotud selle kunstiline käsitus, millele meie koolides siiani on liiga vähe tähelepanu pööratud. A. A. Fadejev märkis oma kõnes partei XIX kongressil, et väärib on vaadelda kirjandust ajalooliste sündmuste illustreerimiseks, vaid kirjandust tuleb käsitleda kunstina. Tõsiselt etteheiteid tehti kirjanduse õpetamise metoodikale ka eesti nõukogude kirjanike II kongressil. Siingi rõhutati, et koolides jätab tõsiselt soovida kirjanduse kui sõnakunsti olemuse selgitamine.

Teose analüüs peab seepärast äratama huvi ja armastust kirjanduse kui tõhusa kasvatusteguri vastu ja süvendama arusaamist ilukirjanduse spetsiifikast. Peale selle on kirjandusteose keeleline analüüs asendamatuks vahendiks emakeele väljendusvahenditega tutvumisel ja isikupärase stiili väljaarendamisel, võimaldades praktiliselt omandada käsituse keele struktuurist, tema ajaloolise arenemise protsessist, sõnavara pidevast muutumisest ning kunstilise sõna olemusest, selle osast ning ülesannetest elutõe peegeldajana.

Peatudes alamal Ed. Vilde romaani „Mahtra sõda“ kunstilise külje analüüsil, peetakse silmas eespool nimetatud põhimõtteid ja antakse kunstiliste võtete karakteristika selles ulatuses, nagu see oleks mõeldav ajalisi võimalusi arvestades keskkooli X klassis. Olgu siinkohal veel märgitud, et teose kunstiline analüüs on lahutamatu seotud sisu käsitlemisega. Ei ole mõeldav teostada vormi vaatlust eraldi, isoleerides selle teose sisulisest analüüsist,



Romaani „Mahtra sõda“ käsitlemisel töötame läbi järgmised teemad:

1. Romaani ainek, süžee, tegelaste süsteem.
2. Talurahvas romaanis.
3. Valitseva klassi esindajad, rahvareeturite kujud.
4. Romaani ideeline sisu, kunstimeisterlikkus ja teose tähtsus.

Iga teema läbitöötamiseks tuleks planeerida vähemalt 1 tund, välja arvatud talurahva elu ja talupojakujude vaatlemine, milleks on vaja 2—3 tundi. Enesestmõistetavalt ei ole nii vähese tundide arvuga võimalik kuigi sügavalt teose põhilisi probleeme haarata, kui piirduksime ainult tööga klassis. Koduste ülesannete iseseisev täitmine peab eel-nema teema üldistavale käsitlemisele klassis ning kindlustama kõigi õpilaste aktiivsuse. Et teost ennast on koolides väga väikesel arvu-l, siis on iseseisvate ülesannete lahendamisel eeskätt arvestatud luge-mikus toodud katkendeid.

Esimese teema käsitlemine algab õpetaja ettekandega, millega luuakse perspektiiv romaani põhiprobleemidele lähenemiseks ning teose tähtsuse hindamiseks. Samal tunnil jätkatakse romaani analüüsi, nüüd juba õpilaste aktiivsel osavõtul. Teada saanud, et teoses kaju-tatud sündmused toimusid ligi sada aastat tagasi, huvitab õpilasi loo-mulikult küsimus, missuguste kunstivahenditega peegeldab autor neid kaugeid aegu ja olusid.

Ajalise tausta selgitamiseks pakub väärtuslikku materjali selle aja-järgu keele erijoonte jälgimine. Keele arenemise seisund peegeldub sõnavara koosseisus, millest meid siinkohal huvitavad arhaismid. Nüüd juba tarvituselt kadunud tööriistade ja riietusesemete nimetu-sed, ehitusalane terminoloogia jm. vananenud sõnad loovad konkreetse kujutluse XIX sajandi II poole alguse ühiskondlikest ja olustikulistest tingimustest. Arhaisme, mille tähendus on õpilastele ebamäärane või hoopiski tundmatu, leiame teoses rohkesti. Lastes lugeda näiteks katkendi öisest rehepeksustseenist, tutvustame õpilasi sõnadega, nagu *kilter*, *kubjas*, *ahe*, *pint*, *rapperukkid* jt. Erinevusi tänapäeva kõnepruugist leiame ka autorikõnes (eituspargikli *ep* kasu-tamine).

Ajaloolise perspektiivi andmiseks kasutab Vilde ka vana kirjakeelt, tsiteerides uut talurahvaseadust. Neid katkendeid iseloomustame kui autori poolt tarvitatud võtteid kirjeldatava ajajärgu konkretiseerimiseks. Teiselt poolt on nad aga tänuväärseks materjaliks keele sõnavara muutumise, selle pideva täienemise ning keele edasiarene-mise selgitamiseks: „Reiksraadi kohto Pea-vanema nimel on ennast allakirjotanud Krahv D. Blu-blu-Bluu...“, „... et Eestimaa Talorahva seadust tuleb peetavaks teha. Suur Keisri Herra on Reiksraadikohto Täie Kogoduse mõistmist Eestimaa Talorahva Seaduse pärast, ning mis Eestimaale asunud Rootsi talupoegade pärast senna juurde on pan-dud, Kõige Armolikumalt kinnitanud ja käskinud täita.“

Erinevused tänapäeva keelest seisnevad sõnavaras kui ka stiilis. Juhitagu tähelepanu sellistele sõnadele ja väljenditele kui „Reiks-raadi kohto“, „peavanem“, „Täie Kogoduse mõistmist“, „ennast alla-kirjotanud“ jt. ning selgitatagu nende sõnade tähendus.

Väga rohkesti leidub dialektisme. Talupoeg kõneleb peaaegu alati murdekeelt, sest rahva liikumisvabadus oli piiratud, lugemisoskus minimaalne, mistõttu kirjakeel, niivõrd kui see oli välja kujunenud, ei saanud oma tasandavat mõju avaldada.



Järgnevalt vestleme teose süžee ja tegelastevaheliste suhete üle, millega kujuneb arusaamine teose põhilistest süžeejoontest, tegelaskirjeldustest, põhilisest konfliktist ja selle arenemisest, andes seega praktilised lähtekohad kompositsiooni käsitlemiseks viimase teema läbitöötamisel.

Koduseks ülesandeks saavad õpilased: a) jälgida talurahva töö- ja elutingimusi, kusjuures vaatluse tulemused kantakse vastavasse tabelisse; b) missuguseid stiilikujundeid kasutab autor talupoegade jõu ja võimsuse kirjeldamisel Mahtra ülestõus.

Järgmisel tunnil tutvutakse talurahva olukorraga ja ülestõusuga, võttes vestluse aluseks järgmised küsimused:

1. Talurahva sotsiaalne viletsus: a) talurahva teokohustused, b) talurahva õiguslik seisund, c) talurahva hariduslik tase ja d) talurahva kodune elu.

2. Rahva lootused uue seaduse ilmumisel.

3. Mahtra ülestõus kui rahva kollektiivne võitlus, mille puhul peatume ülestõusu tekkimisel, selle stiihilisusel, tagajärgedel ja nurjumise põhjustel.

Tund viiakse läbi vestluse vormis, kusjuures õpilased kasutavad vastava küsimuse iseloomustamisel neid väljakirjutusi, mis nad on teinud (vt. alamal):

Kirjelduse liik	Näide	Mida väljendab?
Loodus	„Ja kogu maastik, nii kaugale kui silm ulatus, näis tummas haleduses ujuvat... Palavas, virvendavas õhus, ses surmavaikus ümberringi, haudus midagi raskesti rõhuvat, mis nagu tahtis karjatada — seal haudus õnnetus, ning eemalt aasadelt kerkis peenike põuaudu — otsekui viimne palve surevast hingest.“	Looduskirjelduste seos ideelise sisuga. Käesoleval juhul talupoja troostitu elu pilt.
Talupõllud	„Küla kõhnad põllud olid veerjad ning kive täis, mis otsekui hambad surnupealuust irvitasid.“	Talupoegadele oli antud halvem maa, mida mõis ei vajanud.
Elamud	„Tummalt, mustalt, nagu meeleheitel tardanud viletsus, kükitasid armatud suitsuhurtsikud heledal päikesepaisel madala liivase seljandiku peal.“	Majanduslik viletsus.
Riietus: a) meestel  b) naistel	„Alles mõisa õues juletakse vana kulunud ja tulitanud viltkaabu, mis on raske ja suur kui vettinud ämber, pikade sugemata juuste peale tõsta. Varsiti kaovad meeste takused kintspüksid, mustad vasknööbilised kamsikud ja torukübarad puude ja põõsaste taha.“  „Pruunikalt mustavail põllusiiludel liikusid naised ja tüdrukud takuseis määrduvad seelikuis, mille alt poriga kaetud sääred ja jalad paistsid, pead takuste rätikute sisse seotud, pikkamisi edasi.“	Vaesus.



Kirjelduse liik	Näide	Mida väljendab?
Talupoja töö	<p>„...Kuidas need „odavad tööjõud“ oma ürgaegsete tööriistade ja puruvaeste loomadega isanda aasal ja nurmel vaevlesid, kuidas kolmeteistkümne-aastased väetid poisikesed kuklajõuga sahka maa seest tõstsid, kuidas alaealised tütarlapsed ja raskejalgased naised põletava päikese käes heina- või lõikustükkidel higistasid ja kartulivagudes küürutasid, kuidas tüdrukud ja poisid, päevatööst surmani väsinud, ööd läbi pinta rapsisid, kuidas teopoisid läbi tuisu ja tormi killavooriga linna poole liikusid, kuidas korratüdrukud, ihu niudeni jääga kaetud, oma viletsais takuseelikuis läbi lumehangede mõisa ja küla vahet vantsisid.“</p>	Raske teoorjus.

Nende kirjeldustega seoses iseloomustatakse ka teose keele leksi-kaalset rikkust. Pandagu tähele tegusõnu tööprotsessi kujutamisel (*vaevlesid, tõstsid, higistasid, küürutasid, rapsisid, liikusid, vantsisid*), omadussõnu looduskirjeldustes ja talupoja eluolustikulistes piltides. Stiilikujundid, mida autor kasutab, on kunstiliselt elamuslikud, luues väga konkreetse kujutluse. Õpilased iseloomustavad epiteete, võrdlusi, metafoore ja hindavad nende kunstilist väärtust teose ideelise sisu seisukohalt. Kõik nad väljendavad talurahva elu viletsust, õigusetust.

Epiteedid: *tumm haledus, kõhnad põllud, armetud suitsuhurtsikud, madal liivane seljandik, vana kulunud ja tulitanud viltkaabu, takused määrduvad seelikud* jt.

Võrdlused: *... ning eemalt aasadelt kerkis peenike põuaudu — otsekui viimne palve surevast hingest; ... mis otsekui hambad surnu pealuust irvitasid.*

Metonüümia: *Varsti kaovad meeste takused kintspüksid ... puude ja põõsaste taha.*

Esitatud tsitaadid peegeldavad eredalt talurahva elutingimusi, millest võime järeldada, kui võrd sünge oli teoorjuses vaevleva talurahva olevik, ja mõistame tema kirglikku püüdlust kergenduste järele, parema tuleviku poole.

Vilde ei kujuta oma kangelaste igapäevast elu ükskõikselt, vaid võtab kogu hingega osa kannatava inimese raskest saatusest. Isegi loodus näib leinavat.

Teissugused on aga need kujunduslikud vahendid, mida autor kasutab võitlusele tõusnud hulkade jõu ja võimsuse kirjeldamisel. Vastav katkend oli õpilastel kodus analüüsida.

Epiteete ühenduses talurahvaga: *mühav meri, ilmatu teibamets, vihane võitlushimu, mürisev hurraa, mässav laine ...*

Epiteete ühenduses vaenlastega: *... väike väesalk seisis, tilluke laid, pisuke salk, väeti salgake ...*

Võrdlus: *Väike väesalk seisis tõesti nagu tilluke laid mühavas meres.*

Metafoor: *Metsikult plahvatas põlema vihane võitlushimu. ... mässav laine oli soldatite pisukese salga üle kokku löömas.*



Metonüümia: Mida tähendasid viiskümmend eestlaetavat püssi selle ilmatu teibametsa vastu!

Võrreldes stiilikujundite kasutamist eri olukordade kirjeldamisel, jõuavad õpilased tulemusele, et piltlike vahendite valik sõltub täielikult sisulistest faktidest, s. t. neile selgub sisu ja vormi ühtsus.

Koduseks ülesandeks jääb õpilastel tutvuda võtetega, mida autor on kasutanud Päärna karakteriseerimisel. Vastused antakse osalt tsitaatide kujul, niivõrd kui neid leidub lugemikus, osalt aga kokkuvõttena, nagu on meelde jäänud romaani lugemisel. Teiseks jälgivad õpilased Päärna üleskutset minna Mahtrasse sõtta ja iseloomustavad seda süntaktiliselt.

Kolmandal tunnil iseloomustatakse talurahva hulgast pärinevaid tegelasi, kelle saatust autor üksikasjalisemalt kirjeldab (Päärn, Miina) või kelle tegevusel ning käitumisel on otsustav mõju talupoegade veendumuste kujunemisele (Tertsius, Poe Jaan).

Põhjalikumalt on võimalik peatuda siiski ühel tegelasel, käesoleval juhul Päärnal, kelle vahendusel tutvume ka Vilde karakteriseerimisvõtetega. Uue materjali käsitlemise aluseks võetakse õpilaste iseisva töö tulemused. Tabel, mis koostati, on järgmine:

Karakteriseerimisvõte	Tsitaat või kirjelduse kokkuvõte	Missugust omadust või iseloomujoont väljendab
Autori otsene iseloomustus	„Varsti lähenes ülevalt talli poolt hiiglasuur, karuturjaga talupoeg. Ta tõmmu nägu punetas, silmadel olid veripunased punsunud ääred ning suu oli ta nii kõvasti kokku litsunud, nagu ei peaks sealt mõnel ajal enam sõnakestki välja tulema.“	Väline portree (pärast peksmist).
Koduse miljö kirjeldus	Päärn pärast peksu laupäevaõhtul Uuetoa saunas. Tema mõtisklused isast, suhtumine emasse ja Miinasse.	Hea ja hoolitsev poeg, põhimõttekindel.
Tööprotsessi kirjeldus	„Künd oli aga nii laitusetu, et teomehe vihasem vaenlanegi sellest viga ei leidnud.“	Korralik töömees.
Käitumine eri olukordades	Väljaastumine Kulbi Kaie kaitseks. Pärast kokkupõrget kupjaga. Paruni juures. Mehi sõtta kutsumas.  Mahtra ülestõus.	Humaanne. Rahulik. Enesekindel. Vaenlaste vihkamine, algatusvõime. Julge, vapper, arusaaja, teadlik võitluse tegelikest põhjustest.
Teiste tegelaste arvamus: a) sõbrad  b) vaenlased	„Kas neil prohvustel on paremat teomeest terves valdas, kui sina oled. Ja sihukesegi naha võtavad maha!“ (Jüri.) „Kas sa tead, Prits, seda teist peab igaüks meheks, sind mitte keegi.“ (Miina.) „Küll sind juba tuntakse, sa kangekaelsete kuningas!“ (Prits.)	Lugupeetud ja austatud inimene rahva hulgas.



Päärna iseloomustamist jätkatakse tema kõne vaatlemisega, milleks loetakse teosest vastavaid katkendeid. Päärn on inimene, kes on kasvanud rahva hulgas ja jääb ustavaks rahva üritusele. Tema kõneci on rahvalik: „Või nüüd selle järele küsitakse! Kas Hunteaugul haopinust rohtu ei soa? . . . Kõik läheb nagu leprese reega!“ „Toadi käes ikke jäme ots.“ „Enne kui vana oma ostetud uude mõisa läheb, õpetab noorele ära, kes ta valdas lambad, kes oinad on. Ää arva, et noor tui on, kui vana kull oli.“

Päärna kõne intonatsioon muutub seoses isikuga, kelle poole ta pöördub, väljendades sügava hingeeluga inimese reageerimisvõimet.

Üksikutel õpilastel on teos tervikuna kahtlemata olemas. Nemad leiavadki õpetaja juhendamisel, kuidas kõneleb Päärn eri olukordades.

Kellega kõneleb?	Mida kõneleb?	Mida väljendab?
Mõisnikuga	„Parunihärra teab, et aagreht ka mitte suur meelearandaja ei ole.“ „Kõik veri, mis jookseb, tulgu sakste peale!“	Tagasihoitud põlgust või otsesest viha.
Kupjaga	„Elajas!“ „Läheme, vennas, pealegi minema!“	Otsesest viha või üleolevat ironiat.
Miinaga	„Miina, . . . Kui sulle kuidagi ülekohut tehakse, ükskõik kelle poolt, siis reagi mulle kõik. Kas töötad seda?“	Südamlikkust, anduvat hoolitsust.
Emaga	„Mäletan, ema, mäletan!“	Pojalikku õrnust.

Päärna kui võitleja kõne iseloomustamiseks analüüsisid õpilased üleskutset Mahtra meestele appi minna. Üleskutses väljenduvad loogilise mõtte selgus ja kindel veendumus ürituse õigsuses. Päärn esineb siin meisterliku agitaatorina. Retoorilised küsilused panevad mõtlema oma seisundi ja ülesannete üle. („Kas tahate, käed vaheliste, pealt vaadata, kuni peksukord teie kätte jõuab?“) Ironilised rahvapärased väljendused puudutavad asjaosaliste enesetunnet ja aitavad võita hirmu. („Lõugadega oleme juba palju ära teind, kätega mitte kanapesagi.“ „Kuju jäägu see, kes muud ei ole kui lõuamees!“) Jõulised hüüdlused kõrvaldavad viimase kahtluse võitluse õigsuses, nii et igaüks on valmis Mahtra meestele appi minema. („Homme on Mahtras sõda, mehed! Kes tõeste mees on, paneb hobuse ette ja läheb aegsaste teele!“)

Pärast Päärna karakteristikat iseloomustatakse lühidalt ka teisi tegelasi. Võimaluse piires planeeritakse selleks eri tund.

Kunstilise analüüsi alalt saavad õpilased koduseks ülesandeks tundma õppida vanaparuni suhtumist talupoegadesse tema kõneluse põhjal meestega, kes tulid uusi kontrakte sõlmima. Vastav katkend on lugemikus.

Järgmisel tunnil peatatakse valitseva klassi esindajatel ja nende vaadatel talurahva kohta. Uhtlasi lahendatakse mõisnike ja talupoegade vahelise võitluse probleem, mis kujutab endast klassivõitlust, mitte eri rahvuste vahelist vastuolu. Sellega seoses selgitatakse ka Juliette Marchandi ja Gottlieb Lustigi isiksus ja osa romaanis rüütel



antakse hinnang rahvareeturite tegevusele (Kupja-Prits, Huntaugu Mihkel).

Vanapärune Heideggi seisukohtades kajastuvad eredalt mõisnike vaated talupoegadele ja nende tööle. Heideggi iseloomustamisel lähutatakse nendest tähelepanekutest, mida õpilased on teinud tema tegevust ning kõnet jälgides. Solvavad väljendused talupoegade kohta („Kas sa lolliks oled läinud või?“ „... sest meie oleme teile laiskvõrstele enam lubanud, kui teie väärt olete!“ „Teie, oinad, pole ju seadusest aru saanud!“), peamiselt küsi- ja hüüdlausestega nende poole pöördumine („Mis uue seaduse järele?“ „Soo, mis siis vanadel viga?“ „Või nii! Härra peab raha eest inimesi palkama ja teie magate kodus!“) väljendavad ülbust ja üleolekutunnet, samuti põlgust ja klassiviha.

Mõisnike iseloomustamisel jõutakse järeldusele, et kõigi nende mentaliteet, klassiolemus on põhiliselt sama, kuid igaüks omab isikupäraseid jooni, on konkreetne, elav isiksus. Individualiseerimisvahendina kasutab Vilde meisterlikult tegelase kõnet, nagu seda kujukalt võib jälgida näiteks Adelheidi sünnipäevapidu stseenis, millest analüüsiks loetakse klassis lühike katkend. Ilmneb, et kõrgema seisuse leksika on erinev talurahva sõnavarast (*rüütelkond, aadlimees, korporatsioon, uuendus, vabadus, haridus* jt.).

Omapäraseid jooni on süntaksis, näit. kõneleb üks pidulistest elliptiliste lausetega („Proovitud abinõu... Rohi laiskuse vastu... Vabadus — unenägu...“). Pastor Berg kasutab kiriklikke termineid ja silmakirjalikke väljendeid („Armsad mehed, kes teie kõik minu koguduse hinged olete...“).

Viimasel tunnil tehakse kokkuvõtte teose ideelisest sisust, kunsti-meisterlikkusest ja tähtsusest.

Alustatakse kompositsiooni vaatlemisega, nimetades veel kord peamised tegelasarühmad ja põhilise konflikti — võitluse talurahva ja mõisnike vahel. Põhiliste süžeejoontena tuuakse välja talurahva elu ja Päärna-Miina vahekord ning mõisaelu ja Herberti-Juliette'i suhted. Määratakse kindlaks kummagi faabula-ahela kokkupuutepunktid ja teose kulminatsioon — Maatra sõda. Sündmuste hilisem arenemine kuulub juba pöördesse ja lõpplahendusse. Talurahva süngetele elupiltidele ja kangelasliku võitluse nurjumisele vaatamata ei ole teose põhimeeleolu pessimistlik, sest autor näitab õige tee rahva lootuste teostumiseks — võitluse tee. Selles väljendub romaani ideeline sisu: rahvas ise peab end võitluse teel aitama, sest ei ole abi oodata keisrilt ega üksikutelt radikaalsetelt mõisnikudelt (parun Seydlitz).

Meisterlikult on autor osanud selle põhiidee välja tuua tüüpilistes karakterites ja tüüpilistes olukordades, oskuslikult rakendanud sõnakunsti vahendeid. Romaani leksika on rikkalik ning varieeruv nii autori- kui ka tegelaste kõnes. (Vrd. näit. Päärna ja mõisnike kõne leksikat!)

Arhaismidel, dialektismidel ja rahvapärasel fraseoloogial on oma kindel funktsioon. Ajaloolise romaani mõiste määramisel selgitame, et arhaisme kasutab autor ajalise koloriidi andmiseks, aga ühtlasi ka selle sotsiaalse miljöo iseloomustamiseks, kus teose sündmustik areneb.

Dialektismide peamiseks eesmärgiks on samuti ühelt poolt oma aja-järgu kujutamine tegelaste kõne iseärasuste kaudu, teiselt poolt on nad eri klasside karakteriseerimise vahendiks. Nii näiteks kõneleb talurahvas „Maatra sõjas“ murret, isandad aga kirjakeelt.



Rahvapärane fraseoloogia ühe või teise isiku kõnes annab tunnistust vastava tegelase seosest rahvaga, tema rahvalikkusest. (Võllamäe Päärn.) „Mahtra sõja“ tegelaste kõne on individualiseeritud, vastav kangelase sotsiaalsele seisundile, tema meeleolule, vaateile, muutudes olenevalt vestluskaaslasest. Autor kasutab sageli ka mitme isiku dialoogi, ilma et kõneleja nime öeldaks. (Meeste ühised arutlused.)

Romaani väljendus on piltlik. Metafoorid, võrdlused, epiteedid on uudsed ning värsked, olles sündmustiku konkretiseerimise vahendiks, sügava kunstilise elamuse allikaks.

Sügavalt elamuslikud on Vilde poolt kasutatud looduskirjeldused. Iga looduspilt, antud seoses talurahva elu kujutamise, väljendab autori tundeküllast kaasaelamist inimeste kannatustele. Teisiti kujutab aga autor mõisale kuuluvat maastikku („Mõisa pool aga, seal, kus laiutavad majad kõrgi puistiku alt välja vahtisid, hakkas õhk korraga välkuma ja sätendama.“)

Selline looduspiltide kõrvutamine võimaldab kergesti teha järeldusi kunstiliste võtete kasutamise ülesannetest teoses, olles ühtlasi ka veenvaks tõestusmaterjaliks kirjanduse parteilisusest, nagu seda on muudki kunstivahendid.

Analüüsides romaani „Mahtra sõda“, luuakse ka eeldused ajaloolise romaani olemuse mõistmiseks. Ulatusliku dokumentaalse materjali, mis haarab talurahva massilise vabadusliikumise aega, on autor lugejale esitanud kunstiliste kujude vahendusel. Siinjuures on Vilde juhindunud nendest aktuaalsetest küsimustest, mis ootasid lahendamist romaani kirjutamise ajal ja mis kindlustasid teosele tohutu poolehoiu laiades rahvahulkades.

Ajaloolise romaani mõistet on siiski kohasem selgitada pärast tutvumist triloogia teiste osadega, mille käsitlemine annab lisamaterjali kokkuvõtte ja üldistuse tegemiseks.

Ei ole kahtlust, et tihe ja teadlik kontakt ilukirjandusliku tekstiga suurendab huvi sõnakunsti vastu, mõjustab õpilase vaimse palge kujunemist, elustab loomingulisi võimeid ja arendab eneseväljendamise oskust, mis on kirjanduse õpetamise põhilisi eesmärke.



## ***Kuidas ma kordan vene keelt*** **4. klassis.**

M. ANNILO,

Tallinna XX Keskkooli õpetaja.

Kordamine on õppetöö vältimatu osa. Korrata tuleb pidevalt, kogu õppeaasta vältel. Sel teel värskendub õpilaste mälus varem omandatud, kuid ununenud või ununev õppematerjal.

Kordamise võib jagada alljärgnevalt: 1. Sügisene kordamine õppeaasta algul. 2. Jooksev kordamine uue aine käsitlemise käigus. 3. Kordamine peale teatud teema läbivõtmist. 4. Kordamine õppeaasta lõpul.

Alustanud tööd uuel õppeaastal, olen välja selgitanud, mida õpilased eelmise aasta materjalist on unustanud. Tavaliselt on üsna palju unustatud. Kuid õpetajad teavad oma kogemustest, et varem õpitu taastub mitmekesiseid kordamisvõtteid kasutades võrdlemisi kiiresti. Sügisene kordamine on tihedalt seotud uue aine käsitlemisega. Näit. 4. kl. palade «Колхоз «Сангар»» ja «Сенокос» käsitlemisel saame kasutada 3. kl. õpitud palu «Дружная работа» ja «Весной в колхозе». Esitan sel korral küsimusi, mis nõuavad vastustes möödunud õppeaastal nimetatud palades õpitud sõnade ja grammatiliste vormide kasutamist.

Samuti on vaja korrata iga uue osa juurde asumisel, niihästi lugemispalade kui ka keeleõpetuse alal. Ka jooksvas töös kordame temaatiliselt. Raskusi valmistab asjaolu, et 4. kl. õpikus pole palade vahel sageli seost. Olen püüdnud sellest nõudest siiski kinni pidada. Näit. pala «Колос к колосу — Родине сноп» käsitlemisel oleme korranud «Пионеры в лагере». Kordamiseks esitan järgnevad küsimused: Где находятся лагерь? (у моря, в лесу). Куда пионеры часто ходят? (в колхоз, в совхоз). Как они помогают колхозникам? (полюют грядки, собирают колосья). Что они делают после работы? (купаются в реке, катаются на лодке, собирают цветы, травы и ягоды) jne.

Ка kordame näiteks pala «Сильные помощники» käsitlemisel sama temaatikaga pala «Сенокос». Mõlemad seome ühiste küsimustega: Какие машины помогают колхозникам работать? Что они делают косилкой?, молотилкой?, жнейкой?, трактором? jne.

Ка uute sõnade seletamisel olen toetunud õpilastele tuntud sõnadele. § 30 «Рыбаки» käsitlemisel toimub kahesugune sõnade kordamine:

- 1) varem õpitud sõnade kordamine, lähtudes tuletusõpetusest:  
опускать (tuttav sõna «пускай»)  
солить (tuttav sõна «соль»)  
на ночь (tuttav sõна «ночью») jne.



2) oma mõistetelt sarnaste sõnade, esemete nimetuste või tegevuse meeldetuletamine:

моторная лодка (õpitud «лодка»)

салака, килька, камбала — рыба (õpitud «щука», «лещ», «окунь»).


Ka keeleõpetuses loome uue osa õppimisel seose varem õpituga. Näiteks, hakates käsitlema omadussõna, tuletame enne meelde nimisõna, selle küsimused ja soolõpud. Nendele teadmistele toetudes olen selgitanud omadussõna. Seda võib teha järgmiselt: võtame rea nimisõnu ja otsime neile sobivaid omadusi. Näit. стол (новый, тёмный, длинный, чистый); ученица (умная, прилежная, маленькая, аккуратная) jne.

Korrata tuleb ka teatud teema või teema osa lõpetamisel. Näit. on 4. kl. «Родительный падеж» materjalilt väga mahukas. Teema koosneb 7 osast:

- Родительный падеж (üldiselt).
- Родительный падеж с числительным.
- Родительный падеж с отрицанием.
- Родительный падеж с предлогами *у* и *от*.
- Родительный падеж с предлогами *из* и *с*.
- Родительный падеж с вопросом *у кого?*
- Родительный падеж с вопросом *от кого?*

Oleme korranud varem õpitut iga uue osa juurde asumisel. Kogu teema lõpetamisel teeme tervikliku kokkuvõtte kogu materjalist. Nii-suguseid kokkuvõtteid on 4. kl. sobiv anda skeemidena, pilttabelitena jne. Esitan näitena kokkuvõtte teemast «Винительный падеж».

### Винительный падеж

	Мужской род	Средний род	Женский род
Я вижу кого? что?	 дом	 окно	 ёлк-у  песн-ю
куда?	на	в	

Sellelaolisi piltskeeme olen kasutanud ka kevadisel kordamisel.

Eriti tähtis on viia süsteemi kõik vene keeles õpitu 4. klassis kevadisel kordamisel. Kevadiseks kordamiseks on soovitatav jätta aega 3—4 nädalat. Põhiline ülesanne 4. õppeveerandil seisnebki materjali kordamises. Käsitlemata on veel mõned lugemispalad ja -ся liitega tegusõnad.

Kevadisel kordamisel olen püüdnud ära jätta vähem olulist ja välja tõsta seda osa korratavast, mida 4. kl. õpilased peavad kindlalt teadma,



näiteks arvsõnade 1—100 õigekiri, käanded koos küsimustega, omadussõna ühildumine nimisõnaga jne.

Korratavale osale määratud tundide arv sõltub materjali raskusest ja ka sellest, kuidas õpilased on materjali omandanud. Suureks raskuseks 4. kl. õpilastele on käänamine. Selle osa kordamisele jätame piisavalt aega. Kergemateks on osutunud omadussõnad, nimisõnade sugu jne.

Oppeprogramm esitab 4. kl. õpilastele lugemise kohta järgmised nõuded: lugemine peab olema õige, mõtestatud, ilmekas ja sorav. Seepärast tuleb 4. kl. vajalikku rõhku panna lugemispalade kordamisele.

4. kl. õpikus A. Педусаар и Н. Пентре «Учебник русского языка» leiduvad lugemispalad ja luuletused jagunevad temaatikalt 5—6 rühma.

I rühm. Teema «Школа» (üldse 10—11 pala): § 2 «В школу», § 3 «Новый учебный год», § 4 «Сентябрь», § 5 «Урок русского языка» jne.

II rühm. Teema «Пионерская жизнь» (üldse 9—10 pala): § 8 «Песня о дружбе», § 9 «Пионеры в лагере», § 10 «Утром в лагере», § 70 «Здравствуй, лагерь» jne.

III rühm. Teema «Родина» (üldse 18 pala): § 24 «Наша Родина», § 26 «Нефть», § 27 «Эстонская ССР» jne.

IV rühm. Teema «Жизнь в колхозе» (üldse 7 pala): § 7 «Колхоз «Сангар»», § 12 «Сенокос», § 14 «Колос к колосу — Родине сноп» jne.

V rühm. Teema «Загадки и сказки» (üldse 5 pala): § 32 «Загадки», § 33 «Ворона и рак», § 46 «Колобок» jne.

VI rühm. Teema «Времена года» (üldse 5 pala): § 53 «Март», § 57 «Четыре желания», § 58 «Времена года» jne.

Kui kordame palu teemal «Времена года», olen koduseks ülesandeks andnud korrata palad «Март», «Времена года», «Весной». Klassis loeme nimetatud palu (kui jätkub aega), peamiselt aga jutustame neid. On otsustav lasta õpilasi esitada üksteisele küsimusi õpitud paladest, see aktiveerib kogu klassi. Aktiivsesse sõnavarasse minevaid sõnu kinnistame ka kordamisel kirjalikkude harjutustega.

Lugemispalu teemade järgi korrates saame materjali süstematiseerida. Paljud õpetajad kasutavad sellisel puhul vestlusi laiemas ulatuses. Näiteks kordame 4. kl. koos palu «Весна в колхозе», «Уборка урожая», «Колос к колосу — Родине сноп», «Сенокос» jt., kusjuures vestleme järgmiste küsimuste üle: Кто работает в колхозе? Какие животные в колхозе? Что растёт на колхозных полях, в садах, в огородах? Какие машины убирают урожай? jne.

Mõnikord oleme korranud ka luuletusi eraldi. Kordamistunni viime läbi parima ilmeka lugeja nimele. Kogemused on näidanud, et see huvitab lapsi väga, innustab neid luuletusi hästi ära õppima ja huvitavalt esitama. 4. kl. on kevadeks õpitud 16 luuletust, mida kordame vastavalt teemadele.

Näiteks oleme ühel tunnil korranud luuletusi: «В школу», «Урок географии», «Привет советским школьникам» ja «Урок русского языка».

Tihedama seose loomiseks lugemise ja keeleõpetuse vahel praktiseerime kevadisel kordamisel enam segatunde. Olen välja selgitanud, milliste lugemispalade kordamisega saame korrata ka keeleõpetust. Näit. palu «Дети считают по-русски» ja «Адрес» on sobiv korrata koos arvsõnaga.

Palaga «Март» koos kordame tegusõna olevikku ja minevikku. Luu-



letuse «Здравствуй лагерь» kordamisel seome sellega omadussõna kordamise.

Näitena vaatleme sellelaadilise töö käiku luuletuse «Здравствуй лагерь» kordamise puhul.

Õpilased leiavad luuletusest omadussõnad ja kirjutavad need koos vastava nimisõnaga töövihikusse: летний лагерь, белые палатки, тёмные леса jne. Nende näidissõnade abil kordame omadussõnade lõppe soo järgi:

М. р.	Ж. р.	С. р.	Мн. ч.
летний лагерь	летняя ночь	летнее пальто	летние дни
белый снег	белая бумага	белое ведро	белые перья

Järgmisel tunnil oleme teinud samal materjalil loomingulise etteütlu. Õpetaja dikteerib: «... пионер поехал в лагерь» (õpilased kirjutavad sõna «пионер» ette sobiva omadussõna, näit. «прилежный»). Iga lause kirjutamise järele kontrollin, milliseid sõnu lapsed on kasutanud. Tavaliselt on lapsed kogu klassi peale kirjutanud kõiki sobivaid varem õpitud sõnu.

Samalaadilisi loomingulisi harjutusi võib teha puuduva nimisõna või tegusõna juurdekirjutamisega. Näit. «Ученики... (учатся, читают, поют, работают) в школе» või «Серый... (кот, кролик, заяц, волк) сидел под кустом».

Samal materjalil olen mõnikord teinud ka valiketteütlust. Näit. on tahvlile kirjutatud rida omadussõnu: тёмный, большая, большой, прилежные jne.

Õpetaja dikteerib lause: «В классе сидели... ученицы». Õpilased valivad tahvlilt sobiva omadussõna ja paigutavad lausesse (прилежные).

Raskemate harjutuste puhul tuleks õpetajal õige tekst kirjutada kas kaasaskantavale tahvlile või harilikule tahvlile, kattes selle töö ajaks kinni kaardiga või tabeliga. Juba algklassides tuleb lapsi õpetada enesekontrollile, mis ses eas on sageli puudulik.

Aine kindlamaks omandamiseks ja laste korratava materjali huvitavamaks muutmiseks võib vahetevahel korraldada mängu. Olen korraldanud järgmist mängu: jagan klassi pingiridade järgi rühmadeks (tavaliselt tuleb 3 rühma). Iga reale eraldan osa tahvlist, kuhu kirjutatakse sellele rühmale määratud nimisõna, näit.

I rida	II rida	III rida
лес	дом	сад

Iga rühm kirjutab temale määratud nimisõna alla võimalikult palju sobivaid omadussõnu. Vigadega sõnu ei arvestata. Enim sõnu saanud rühm on võitnud. Mängu võib korraldada ka vastupidiselt. Antud omadussõnale kirjutavad õpilased juurde sobivaid nimisõnu. Näiteks:

<u>холодная</u>	<u>чистое</u>
комната	окно
зима	лицо
вода	ведро
ночь jne.	молоко jne.

Ka võib selliseid mängu läbi viia individuaalselt. Niisugused mängud innustavad lapsi sõnu kordama ja meelde jätma sõnade õigekirjutust.



Võrdlemisi edukalt saab korrata piltide abil. Piltide valikul peame silmas 4. kl. õpilaste piiratud keeleoskust. Piltide järgi saab koostada kirjandeid — kirjeldusi kollektiivselt või individuaalselt. 4. kl. õpikus lk. 113—122 olevad pildid annavad selleks sobivat materjali. Individuaalsed kirjandid on 4. kl. õpilaste raskeimaks iseseisva töö vormiks, kuna nad siin peavad iseseisvalt otsustama, missuguseid sõnu ja kuidas kirjutada. Seepärast tuleb pilt enne kirjutamist hoolikalt läbi töötada.

Õigekirja osas olen kordamisel pühendanud erilist tähelepanu rõhuta *o* ja *a* küsimusele ning *ь* kasutamisele.

Igas tunnis kordame mingit kindlat teemat, kuid harjutustesse olen võtnud üldiselt niisuguseid sõnu, milles õpilased sageli eksivad.

Eriti tuleb pöörata tähelepanu rõhuta *o* ja *a* küsimusele, kuna selles eksivad õpilased kõige enam (kirjutatakse *у стала, стаят* või vastupidi *роботает вогон*). Tuleb õpetada lapsi võimaluse korral leidma sellest sõnast mõne niisuguse vormi, kus *o* on rõhuline, näit. *дома — дом, моря — море*.

Need sõnad, mille ortograafiat sel teel kontrollida ei saa (*корова, колокольчик* jt.), on soovitatav lasta õpilastel kanda õppetöö käigus juba 2. klassist alates erivihikusse ja ära õppida. Kordamise puhul tuleb ka neid meelde tuletada.

Palju kordamist nõuab 4. kl. keeleõpetuses käänamine, kuna eessõnade kasutamine selle klassi õpilastele on võrdlemisi raske. Oleme korranud kõiki käändeid ükshaaval. Kõike õpikus esitatud harjutusmaterjali pole mõtet korrata. Käänamist saab kergendada, andes õpilastele skemaatilisi kokkuvõtteid antud käände lõppudest ja selle käändega kasutata-vaist eessõnadest. Toon näitena ühe sellise skeemi:

#### Родительный падеж

Предлог	Мужской р.	Средний р.	Женский р.
у, от, из, с	-а	-а	-ы
два, три, четыре, нет			-и

Tegusõnu olen korranud ka lugemistundides. Tegusõnade I ja II pöördkonna kordamisel seletan õpilastele veel kord õpikus lk. 221 antud skeemi. See tuleks lasta mõnel õpilasel joonistada suurelt ja värviliselt.

Segatüübilises tunnis otsivad õpilased samaaegselt korratavaist paladest I ja II pöördkonna sõnu ning kannavad need oma vihikuisse tabelina. Näit. palast «Сильные помощники» märgivad nad oma tabelisse järgmist:

#### «Сильные помощники»

##### Глаголы

Слова I спряжения	Слова II спряжения
пашет — пашут	косит — косят
сеет — сеют	молотит — молотят
веет — веют	тащит — тащат
отбирает — отбирают	jne.

(Välja tõsta need vormid, mida õpilased leiavad õpikust.)



Kordan õpilastega tegusõna muuteid järgmiste küsimuste järgi:  
 1. Какие времена может показать глагол? 2. Какие личные окончания надо запомнить? 3. На какой вопрос отвечает неопределённая форма глагола? 4. На что оканчивается неопределённая форма глагола?

Tegusõna vormide kohta saavad õpilased ülevaate alljärgneva tabeli koostamisel.

### Неопределённая форма — «читать»

Прошедшее время	Настоящее время	Будущее время
Единственное число	Единственное число	Единственное число
читал, читала, читало	1-е л. читаю 2-е л. читаешь 3-е л. читает	1-е л. буду читать 2-е л. будешь читать 3-е л. будет читать
Множественное число	Множественное число	Множественное число
читали	1-е л. читаем 2-е л. читаете 3-е л. читают	1-е л. будем читать 2-е л. будете читать 3-е л. будут читать

### Повелительная форма

Единственное число	Множественное число
читай!	читайте!

Siinjuures juhin õpilaste tähelepanu sellele, et paljude tegusõnade lõpus on partikkel *-ся* (одеваться, одевается, одевайся).

Tegusõna kordamisel võib läbi viia järgmisi harjutusi.

1. Harjutusi tegusõnade vormide õigekirjutusele. Lapsed mõtlevad ja kirjutavad lauseid näit. järgmistele sõnadele: моет, моется; начинает, начинается, начинаться; одевает, одевается, одеваться.

2. Lausetate koostamine enamtarvitavaile sõnadele: учатся, находятся, видят, возят, трудятся, слышат jt.

3. Opetaja poolt etteõeldavast tekstist kahte tulpa välja kirjutada I ja II röördkonna sõnad. Tekst võiks olla järgmine: «Пионеры живут в лагере. В реке они купаются, ныряют, плавают и ловят рыбу».

I спряжение  
 живут, купаются,  
 ныряют, плавают.

II спряжение  
 ловят

Harjutavate etteütluste puhul teeme sõnade analüüsi, näit. miks kirjutame *одеваться* pehmendusemärgiga, kuidas kirjutada пьют, платье jne. Oritud reeglite piires tuleb õpilastelt nõuda seletust sõnade kirjutusviisi kohta, näit. тёплая печь (имена существительные, которые оканчиваются на -жь, -чь, -шь, -щъ — женского рода) jne.



Vajalik on korrata ka eesliiteid. Et eesti keeles puudub see osa, siis on õpilastel sellega teatud raskusi. Illustreerides alljärgnevat lauseid lihtsate piltidega, jääb see õpilastele kergemini meelde: 1. Мальчик пошёл гулять. 2. Он пришёл к лесу. 3. В лесу он увидел, как прилетели птицы, а потом улетели. 4. Они перелетели через речку и полетели на юг.

Asesõnade kordamist seome nimi- ja omadussõnaga, näit.

Маленькая девочка ходит в детский сад.

Она ходит в детский сад.

Красный карандаш лежит на парте.

Тот (этот) карандаш лежит на парте.

Nende sõnade kordamise puhul, mida kasutatakse ainult ainsuses või mitmuses, tuleb ennetada vigu, mida õpilased teevad peamiselt koos nimisõnaga kasutatavate omadussõnade lõppudes. Näit. rõhutada mitmuse tunnust *-ые* — *тёмные очки*.

Ka arvsõna ortograafia tekitab õpilastele raskusi. Siin võib anda järgmise tabeli:

корень	предлог	десять		им. пад.	род. пад.
четырь	на	дцать	<b>40</b>	пять	десять
пят	на	дцать		шесть	десять
шест	на	дцать		семь	десять
сем	на	дцать			

Arvsõnade kordamisel tuletame veel kord meelde sõnade «год» ja «лет» kasutamist:

- 1 год
- 2, 3, 4 года
- 5, 6... 10... 100 лет.

Kordamise juures on vajalik säilitada õpilaste huvi töö vastu. Tarvis on kasutada rohkesti näitlikke vahendeid ja luua side üksikute eraldatud faktide vahel. Harjutustesse ja ülesannetesse tuleb tuua ikka midagi uut, mis valgustaks tuttavaid küsimusi uuest vaatekohast.

Nii võib 4. klassis anda iseseisvaks tööks kodus (või ka klassis) sõnade leidmise pehmendusmärgi kohta järgmise skeemi järgi.

На конце слова	В середине слова	Разделительный	В числительных	Существ. женск. рода	Во 2-ом лице ед. числа глагола	В неопредел. форме глагола	В повелительной форме
лагерь	маленький	платье	шесть шесть-десять	мышь	рисуешь	рисовать	встань

Ehkki see materjal on õpilastele tuttav, nõuab skeemi täitmine nendelt pingelist mõtlemist ja on huvitav. Seejuures kordame ja süvendame terve hulga varem läbivõetud õppematerjali.

Ka õpilaste teadmiste kontrollimise meetodikat 4. veerandil tuleb mitmekesistada. Küsitlemine peab olema süstemaatiline ja massiline. Enam teistest küsin nõrgemaid õpilasi.

Siin on toodud vaid osaline loetelu kordamise huvitavast ja mitmekesisest tööst, mida on võimalik teostada vene keele tundides 4. klassis.



## По поводу статьи Э. Янверка о программах по русскому языку в эстонской школе.\*

Т. МУРНИКОВА,

*старший преподаватель Тартуского Государственного Университета.*

В статье затрагивается очень актуальный для настоящего момента вопрос. Несомненно, что программы по русскому языку подлежат пересмотру, но этот пересмотр требует предельной осторожности, т. к. в противном случае внесенные изменения могут еще больше испортить столь важное и ответственное дело.

Тов. Янверк совершенно прав, указывая на то, что нельзя копировать программы по русскому языку для русских школ, что традиционные установки не являются неизбежными для практики работы в эстонской школе. Против этой основной установки статьи протестовать не приходится.

Какие же традиции следует разрушать, что рациональнее проходить раньше и что позже, как подходить к тем или иным грамматическим темам — этот вопрос разрешается тов. Янверком до известной степени неосмотрительно и слишком смело, — с целым рядом весьма важных установок автора согласиться трудно и невозможно.

Остановлюсь лишь на проекте программы для V кл. средней школы.

Автор проекта считает, что прохождение вводного курса по синтаксису русского языка можно и нужно считать излишним. Эта установка базируется на том, что этот вводный курс ничего не дает, что в русской школе в последнее время тоже введена аналогичная поправка в программу V класса. Указание на изменения в программе для русской школы не может быть принято в расчет, т. к. специфика работы в эстонской школе не позволяет копировать русскую школу и в этом вопросе (в данном случае тов. Янверк противоречит своей основной установке о различных спецификах работы над русским языком в русской и эстонской школах!).

В условиях эстонской школы этот вводный курс по синтаксису, может быть, было бы рациональнее оставить, т. к. начиная с V класса мы переходим к систематическому изучению основ русской грамматики. Целый ряд морфологических тем, которые проходятся уже в V кл., невозможно довести до сознания нерусских учащихся без элементарных сведений по русскому синтаксису. Сам автор проекта не сумел обойти синтаксической установки и упоминает в своей программе синтаксические понятия. Так, в связи с винительным падежом он указывает на то, что это прежде всего падеж прямого дополнения. Другие падежи также имеют определенную синтаксическую нагрузку — о ней в проекте не говорится. Что такое термин «дополнение» — учащиеся могут узнать об этом лишь за предварительного вводного курса. Невозможно

\* Avaldatakse mõttevahetuse korras. Toimetus.



обойтись без синтаксических понятий и при уяснении различий между полными и краткими прилагательными (различаются лишь с точки зрения синтаксической функции), между простыми и сложными формами сравнительной степени имен прилагательных и целый ряд других важных морфологических вопросов.

Прежде чем вычеркивать из программы этот курс, следует серьезно учесть его плюсы и минусы. Он дает весьма нужные и важные сведения для прохождения морфологии в нерусской школе — в этом его положительная сторона. Указание на трудность самих понятий справедливо, но следует учитывать, что по родному языку основные понятия синтаксиса к V классу уже проработаны — следует учесть уже познанное в этой области и умело дать русские соответствия уже известным синтаксическим понятиям.

Кроме синтаксиса, вычеркнутой из программы V класса оказалась фонетика и такой раздел, как учение о составе слова. Внимательное изучение проекта программы свидетельствует о том, что в данном случае мы имеем дело фактически не с вычеркиванием, а с недозволенной подменой термина. Фонетика называется в проекте «произношением и правописанием», причем проходится она не в обычном порядке (до морфологии), а попутно с морфологическими темами, как придаток морфологии. Подмена термина совершенно явная — достаточно сравнить темы проекта и темы программы по фонетике. Следовательно, с облегченным сердцем можем констатировать наличие фонетики и в проекте программы тов. Янверка, а вот раздел о составе слова так и не удалось нигде обнаружить, несмотря на старательные поиски этого материала — его нет ни под своим, ни под чужим наименованием! А ведь русское склонение — основная тема V класса — немыслимо без учета русского словообразования, столь отличного от словообразования в эстонском языке.

Возникает серьезный вопрос: на каком основании перепутаны грамматические термины, на каком основании фонетика лишена прав самостоятельного раздела, почему выкинута за борт как ненужная для нерусских важная тема о составе слова?!

Все это требует мотивировки и научно-методического обоснования.

Особенно печальна судьба морфологии, которая хотя и сохранила с внешней стороны все права «гражданства» и самостоятельности, но подверглась в наибольшей мере изменениям. Старому традиционному методу прохождения категории имени существительного и прилагательного наносится два удара: 1) необходимо проходить склонение существительных вместе с прилагательными, 2) предложное управление необходимо прорабатывать раньше беспредложного. Автор проекта считает, что в результате таких изменений учащиеся — эстонцы с меньшей затратой сил и энергии приобретут навыки русской речи.

По первому вопросу возникает целый ряд серьезных возражений и сомнений. Проработка тем по проекту тов. Янверка не упрощает, а усложняет процесс усвоения. Одновременное преодоление не одной, а двух или даже трех (местоимение) трудностей противопоказано с точки зрения элементарных правил дидактики. Указание на то, что существительные употребляются обычно с прилагательными, не снимает этой трудности, да ведь обычно после прохождения склонения существительных в процессе работы над прилагательными обычно происходит постепенный переход к склонению этих двух категорий вместе.



Еще большие возражения вызывает предложение автора проекта начинать склонения с предложных конструкций. Чем руководствуется автор проекта, указывая на то, что «гулять с братом» конкретнее, чем «писать карандашом», или «идти к сестре» конкретнее, чем «подарить сестре»?!

Несомненно, что в склонении для нерусских руководящим понятием должно быть само понятие падежа и вопросы падежного управления сопоставительно с родным языком. Об управлении упоминается только при прохождении винительного падежа, а проблема сопоставления вообще не нашла отражения в проекте программы.

Следует работать над внедрением навыков словосочетаний и прежде всего наиболее продуктивных словосочетаний для русской речи, т. е. над вопросами падежного управления. Новый проект ни в коей мере не отражает этих важных предпосылок успешной работы по русскому языку в нерусской школе.

Кроме того, сама система тем по морфологии крайне проблематична с точки зрения целесообразности. Есть темы очень «пестрые» (напр., 18 — сразу проходится склонение слов «пионеры, ученики, окна, письма, поля, стулья» во множественном числе, причем единственное число этих слов еще не пройдено!), темы недоработанные (*singularia tantum* — тема 15, где даны все слова, относящиеся к этому типу без деления их по принципу грамматического рода). Почему-то наибольшее количество пунктов — тем посвящено словам женского рода на -а, -я (15 тем!) — другие виды склонения находятся на положении «пасынков».

В заключение считаю необходимым указать на то, что в самом тексте программы по русскому языку допущены досадные обмолвки. В целом ряде случаев говорится о произношении букв (мы знаем, что буквы можно только писать и видеть!); склонение существительных подразделяется на два вида с твердым и мягким окончанием (окончание не может быть твердым или мягким, т. к. твердость или мягкость отличает не окончание, а основу слова); ь, ь называются непроизносимыми буквами (все буквы непроизносимы!) и т. д.

Как большую заслугу автора проекта хочется отметить его профессиональное «беспокойство», желание добиться качественных сдвигов в вопросе усвоения русского языка эстонскими учащимися, которым, несомненно, и руководствовался тов. Янверк при составлении своего проекта новой программы.



## Относительно статей Э. Янверка.\*

Настоящая статья является результатом обсуждения на кафедре русского языка и литературы Тартуского учительского института статей тов. Янверка, опубликованных в № 8 и № 11 (1954) журнала «Ньюкогуде кооль». При обсуждении присутствовали преподаватели кафедры русского языка Тартуского Государственного Университета.

В журнале «Ньюкогуде кооль» № 8 была опубликована статья преподавателя Тартуского учительского института тов. Янверка «Трудности при обучении русскому языку», а в № 11 — статья «Об учебных программах по русскому языку в наших начальных и семилетних школах». Автор вышеназванных статей справедливо указывает на то, что существуют трудности в преподавании русского языка в школе, что программы и учебники по русскому языку еще имеют ряд серьезных недостатков. Вместе с тем автор вносит ряд своих предложений, которые, по его мнению, могут облегчить преподавание русского языка с методической стороны. Опубликование этих статей в журнале, безусловно, заслуживает внимание, хотя бы самой постановкой вопросов и стремлением редакции журнала оказать действенную помощь преподавателям в их практической работе.

Вместе с тем, на наш взгляд, в опубликованных статьях имеется ряд положений, с которыми нельзя согласиться. Прежде всего нельзя согласиться с утверждением автора, что положение с преподаванием русского языка на протяжении многих лет остается плохим и не видно существенного улучшения (см. стр. 470). Результаты вступительных экзаменов по русскому языку в ТУИ и ТГУ, уровень знаний учащихся в школах отчетливо свидетельствуют об улучшении преподавания русского языка в республике. Это и понятно. Большое число квалифицированных преподавателей русского языка, ежегодно выпускаемых ТГУ, ТУИ и Таллинским пед. институтом не могли не способствовать улучшению преподавания русского языка в школах. Кроме того, Министерство просвещения ЭССР ежегодно организовывало курсы усовершенствования преподавателей русского языка, которые также оказали положительное влияние на преподавание русского языка.

В обеих статьях автор говорит о недостатках в программах по русскому языку, о том, что программы только перечисляют темы, но не указывают порядка прохождения тем. Автор не согласен с тем, чтобы темы проходились в том порядке, в каком они изложены в программах. Он считает, что этот порядок является традиционным, т. е. таким, каким он выработался исторически, что этот порядок соответствует системе науки о русском языке, но не соответствует задачам изучения русского языка в эстонской школе, а также и методическим требованиям. Нам кажется, что делать такое утверждение было бы неправильно, т. к. порядок расположения материала в программах по рус-

\* Avaldatakse mõttevahetuse korras. Toimetus.



скому языку, также, как и в учебниках русского языка, является не просто «традиционным», как это думает тов. Янверк. Это расположение отражает систему русского языка и отвечает методическим задачам наиболее полного и удобного обучения учащихся русскому языку. Именно такой порядок расположения материала обеспечивает усвоение предмета. Многолетний опыт преподавания русского языка в школах Российской Федерации и братских союзных республик подтверждает, что порядок расположения материала в учебниках и в программах по русскому языку в основном является правильным. Речь может идти об отдельных изменениях, о большем учете специфики эстонских школ, но не о коренной ломке всей системы преподавания.

Автор делает анализ программы по русскому языку для начальной школы. Он считает, что ученик 2-го класса на вопрос где? должен отвечать, используя предлог «в» или «на» и изменяя слово так, чтобы на конце стоял звук «е»: Автор этим противоречит своему же положению о том, что ученики начальной школы усваивают грамматику функционально, т. е. в предложении. При этом автор совершенно игнорирует другие окончания предложного падежа, считая их «немногими исключениями», (стр. 690), забыв о том, что употребление предложного падежа с окончаниями на «у» и на «и» довольно часто встречается в русском языке и вовсе не является каким-то исключением. Нам кажется, что ученикам 2-го класса нужно на родном языке пояснить, что на вопрос где? в русском языке соответствуют окончания не только «е», но и «у», «и», например: в школе, на столе, в углу, на лугу, на занятии, в тетради и т. д. Кроме того на вопрос где? отвечают и другие падежи — стоял у стола, шел по берегу реки и т. д.

Позволительно спросить у автора, почему ученики 2-го класса не смогут овладеть в течение учебного года больше, чем тремя падежами (именительный, винительный и предложный), почему родительный и творительный падежи должны изучаться только в третьем классе, а дательный падеж — только в 4-ом классе, т. е. на 3-ем году обучения? Растягивание изучения падежей на столь длительный период нам кажется ничем не обоснованным. Попытки автора объяснить такой медленный темп изучения падежей якобы необходимостью приобретения прочных знаний и выработки соответственных навыков, не могут быть рассмотрены серьезно. Нельзя же доходить до того, что ученик будет только в четвертом классе уметь строить предложение с употреблением дательного падежа! Выходит, что ученик два года будет вырабатывать навыки практической речи, но только таким образом, чтобы формы дательного падежа не встречались!

Слов нет, что изучение падежей нужно доводить не только до выработки прочных знаний, но и до выработки столь же прочных навыков их практического употребления. Но делаться это должно за счет исключительно большого количества хорошо продуманных тренировочных упражнений. Долг каждого преподавателя русского языка добиваться, чтобы его ученики вырабатывали навыки употребления тех или иных форм падежей.

В существующей ныне программе, по нашему мнению, совершенно правильно включено овладение всеми формами падежей уже в третьем классе.

Интересно, что автор приводит пример, когда 3—5-летние дети знают мало слов и употребляют очень ограниченный круг грамматиче-



ских форм, но умеют говорить. По мнению автора «это показывает, что владение языком не столько зависит от словарного запаса и объема теоретических знаний по грамматике, сколько от умения и навыков употреблять изученные формы (даже когда их знают еще немного)» (стр. 691).

Утверждать, что владение языком зависит в большей мере от навыков употребления известных форм, нежели от словарного запаса и знаний по грамматике, является антинаучным. Напомним автору известное положение марксизма о том, что «грамматический строй языка и его основной словарный фонд составляет основу языка, сущность его специфики» (И. Сталин. Марксизм и вопросы языкознания, 1952, стр. 26). Вполне понятно, что для привития знаний и выработки навыков употребления тех или иных форм по русскому языку, необходимо иметь материал, который и служит источником для получения знаний и выработки навыков. Таким материалом и является словарный состав и грамматика русского языка. Именно в этом ошибка автора, что он недооценивает важности расширения словарного запаса и объема познаний по грамматике, без чего невозможно вырабатывать и навыки практической речи.

Сделав правильное замечание, что программа по русскому языку для эстонских школ не должна быть копией программы для русских школ, автор впадает в другую крайность в своем проекте. Тов. Янверк программу для 5-го класса признает совершенно неудовлетворительной, так как в ней якобы отсутствует система. Он предлагает свою программу для 5-го класса, в которой «господствует твердая система, в которой все вопросы грамматики подчинены одной идее — формированию умения и навыков речи» (см. стр. 697).

Трудно себе представить, чтобы можно было изучать по грамматике части речи, скажем, существительное, не будучи знакомым с алфавитом, со звуками и буквами. Однако по изобретенной Янверком системе именно так нужно изучать русский язык. Он фонетику ставит на второй план, совершенно ошибочно утверждая, что она «нужна, но не для обучения произношению, а как база правописания». Очень странно, что автор, отказываясь от «традиционного» построения программы, которая в свою очередь отражает построение грамматики русского языка, вместе с тем отказывается и от элементарных знаний в области грамматики. Фонетика в русском языке никогда не служила основой для правописания. Правописание в русском языке основывается не на фонетическом принципе, а на морфологическом, если не считать правописание приставок на -з. Мы считаем, что такая оценка фонетики и игнорирование ее при составлении программы по русскому языку для 5-го класса является грубым извращением основ преподавания русского языка в школе.

В предлагаемом проекте программы автор совершенно опустил такой чрезвычайно важный раздел, как «Состав слова». Как же учащиеся могут правильно усвоить склонение существительных, спряжение глаголов, не имея понятия о составе слова, о чередовании согласных и гласных!

Нельзя признать удачным в предлагаемом проекте и расположение материала в разделе «Морфология». Прежде всего непонятен порядок расположения падежей, отсутствие общих понятий о падежах. Бросается в глаза большое нагромождение и дробность материала при



изучении падежей, что не облегчит, а напротив, затруднит учащимся его усвоение. Нет надобности загромождать предложения изучение каждого падежа. На наш взгляд было бы проще и лучше дать сначала изменение существительных по падежам без предлогов, т. к. это легче и доступнее учащимся, а потом уже брать изменение по падежам с предлогами.

Автор предлагаемого проекта программы 5-го класса совершенно опустил имя прилагательное, мотивируя это тем, что имя прилагательное всегда выступает вместе с именем существительным и поэтому якобы и учащиеся могут усвоить склонение прилагательных параллельно со склонением существительных. Нужно напомнить автору, что прилагательное самостоятельная часть речи, требующая особого изучения. Имя прилагательное имеет свою систему склонений, как склонение типа «красный», «синий», «дядин», «отцов», «птичий», «лисий» и др. Полагать что учащиеся все эти разновидности склонений имен прилагательных могут усвоить как-то мимоходом при склонении имен существительных, было бы слишком наивным. Мы считаем, что т. Янверк, опустив имя прилагательное в своей программе, сделал по сравнению с имеющейся программой шаг назад.

Нельзя не отметить, что и сам автор не совсем ясно себе представляет порядок прохождения тем по его программе. Так, на стр. 698 он пишет, что обе части его программы (морфологию и правописание) преподаватель «все время должен иметь в виду». Вместо того, чтобы четко и ясно указать порядок прохождения тем и время, нужное для их прохождения (за что т. Янверк и критикует существующие программы), он предлагает преподавателю русского языка обе части иметь в виду! Нет надобности подвергать это положение критике, т. к. это успешно сделал сам т. Янверк, когда он критиковал порядок прохождения тем в существующих программах, хотя в этих последних порядок прохождения тем материала более определенный.

Тов. Янверк сам понимает, что его программа может вызвать упреки в бессистемности. Возражая своим будущим критикам, он говорит, что «если вникнуть в вопрос поглубже», в его изложении «господствует все же определенная система». Очень жаль, что автор ограничился лишь этим утверждением, не потрудился обосновать своей системы, доказать ее целесообразность. Нам кажется, что эта «система» на самом деле является отсутствием всякой системы, что она совершенно игнорирует законы русского языка и задачи его преподавания в школе. Утверждение подобной программы могло отразиться бы на преподавании русского языка лишь отрицательно. Задача создания новых учебников и программ по русскому языку для эстонской школы — серьезная и важная задача. Она должна решаться путем коллективной работы лучших преподавателей и методистов русского языка вузов и школ республики, путем тщательного изучения опыта школ.

*По поручению кафедры русского языка  
и литературы ТУИ*

*РЕЙФМАН (ТУИ)  
ШВЫРОВА (ТУИ)  
ВОЛКОВ (ТУИ)  
МАЗИК (ТГУ)*



# Kuldnokkade suvisest ja sügisest päevarütmist Haapsalus.\*

A. LINT,

Haapsalu Pedagoogilise Kooli bioloogia õpetaja.

Lindude iga-aastased sesoonilised ränded pesitsus- ja talvituspaikade vahel on juba pikemat aega olnud huvitavaks uurimisobjektiks ornitoloogidele.

Hoopis vähem tähelepanu on pööratud lindude igapäevastele regulaarsetele rännetele toitumis- ja ööbimispaikade vahel, mis mõne liigi juures toimuvad õige ulatuslikult.

Et lindude elu igakülgeks mõistmiseks on vaja tunda lindude kõiki eluavaldusi, siis peaksid ka äsja mainitud ränded, niinimetatud ööbimise ränded leidma senisest rohkem tähelepanu.

Meile kõikidele tuntud kuldnokk (*Sturnus vulgaris*) pakubki häid võimalusi selle probleemiga tegelemiseks. Kuuludes niinimetatud kollektiiv-ööbijate hulka, moodustavad kuldnokad arvurikkaid ööbimiskolooniaid, mis asuvad asulate lähikonnas ja millede avastamine ning üksikasjaline uurimine ei tekita erilisi raskusi.

Kogunud õppetöö vaheaegadel aastail 1948—1950 andmeid kuldnokkade ööbimise rännete kohta sügissuve- ja sügisperioodil Haapsalu linna piirides ja 1953. a. Tamma järvel asunud kuldnokkade ööbimiskolooniast, esitan allpool nendest igapäevastest rännetest lühikese ülevaate.

## Kuldnokkade ööbimispaik Haapsalus aastatel 1948—1950.

Ülalnimetatud kolmel aastal ööbisid Haapsalu linna ja selle lähima ümbruse kuldnokad sügissuve- ja sügisperioodil (augusti-, septembri-, oktoobri- ja osaliselt novembrikuus) Haapsalu idakülje all asuva lahesopi rannaroostikus. Ööbimispaik asus nn. Aafrika promenaadi rannast ca 0,2 km eemal pillirootihnikus, võttes enda alla umbes 80—100 m<sup>2</sup> suuruse ala ja pakkudes kuldnokkadele ööpimeduses ideaalset kaitset.

Kohas, kuhu igal õhtul eespool nimetatud ajal kohalikud kuldnokad ööbima laskusid, ulatus pilliroo kõrgus tugevasti üle 2 m. Et pilliroog siin ka palju tihedamalt kasvas kui ümbruskonnas, siis moodustas see

\* Tuues ära sm. A. Lindi käesoleva uurimuse, mis peaks huvitama kõiki lugejaid, eriti aga bioloogia õpetajaid, avaldab toimetuse ühtlasi lootust, et kõnealune töö virgutab paljusid õpetajaid iseseisvale uurimistööle mitte ainult bioloogia, vaid ka pedagoogika alal. Kahtlemata avaldaks see positiivset mõju õppekasvatustöö tulemustele vabariigi koolides. Toimetuse.



tõelise tihniku, mis osutus heaks varjupaigaks tuulte ja tormide puhul. Kohati oli ööbimisalal hulk pilliroovarsi keskelt pooleks murdunud ning mitmes suunas risti-rästi üksteisest üle painutatud, moodustades omapäraseid risulasusid tihniku keskel. Sellised risuhunnikud pakkusid nende all ja vahel puhkavatele lindudele mõnevõrra kaitset ka vihma puhul.

Ööbimispaik oli hästi kaitstud nii mere kui ka maa poolt võimalike sissetungijate vastu. Kõikjal ümberringi asub mudane, pehmepõhjane ala, nii et ööbimispaigale ligipääsemine osutub võimatuks.

Majapidamisvajadusteks lõigatakse igal sügisel lahesopist enamik pilliroogu ära, kuid ligipääsmatuse tõttu on jäänud kuldnokkade ööbimispaik aastateks omapärase tukana lahesoppi püsima. 1951. a. hilis-talvel niideti aga pilliroog ka kuldnokkade ööbimispaigalt maha ning siis olid kohalikud kuldnokad sunnitud otsima endile uut ööbimispaika.

1951. a. kaotasid kuldnokkade ööbimispaiga hoopis silmist. 1952. a. suvest on mul mõned juhuslikud tähelepanekud, millest võib järeldada, et kuldnokad käisid üle Haapsalu lahe Noarootsi kaldal ööbimas.

Pole võimatu, et kohalikud kuldnokad asuvad lähematel aastatel jälle samasse kohta ööbima, kui pilliroog on tihedamaks kasvanud.

### **Tamma järv — Haapsalu kuldnokkade ööbimispaik 1953. a.**

1953. a. sügissuvel ja sügiskuudel oli Haapsalu ja selle lähima ümbruse kuldnokkade ööbimispaigaks Tamma järv, kuhu kogunes neid linde ka mujalt ja kus seetõttu ööbijate arv ulatus 15 000—22 000 linnuni.

Tamma järv asub Haapsalust kagu suunas ja selle kaugus on linnulennult 5 km. Kõnealune järv on moodustunud arvatavasti kunagi merest eraldunud lahesopist, mis on nüüd pillirooga kinni kasvamas, kujutades enesest suurt, metsadega ümbritsetud pilliroovälja. Tamma järve pillirooväljade keskelt paistab kaugele kätte kaks suuremat ja kõrgemat pillirootukka, kuhu kuldnokad laskuvadki ööbima. Muu osa rooväljast on enam-vähem ühtlane. Mõlemale ööbimispaigale on juurdepääs jala võimatu ja et järvel ka ühtegi sõuderiista pole, ei häiri ööbijaid vett kaudu kunagi.

Järgnevalt vaatleme 1953. aasta ööbimISRännet Tamma järvele ning tõmbame võrdlusjooni eelmistel aastatel toimunud ööbimistega Haapsalu lahel.

### **ÖöbimISRänne.**

Haapsalu ja selle lähima ümbruse kuldnokkade igapäevasel siirdumisel toitumispaikadest ööbimISRuumi võime sügissuvel ja sügisperioodil eraldada järgmisi etappe.

#### *1. Toitumispaikadelt kogunemine lahkumiseks.*

Õige varakult, enam kui paar tundi enne päikeseloojangut katkestavad kuldnokad augusti-, septembri- ja oktoobrikuus oma igapäevase toiduotsingu mererannal, aedades, muruplatsidel, karjamaadel ja



mujal ning hakkavad kogunema Haapsalu linna aedade ja parkide kõrgematele puudele, et lahkuda toitumispaikadelt ööbimisruumi. Huvitav on tähele panna, et linnud, kes toituvad linnast kas lõunas, kagus või edelas ja asuvad ööbimisruumile 0,5 kuni 1 km ligemal, kogunevad siiski teiste kuldnokkade juurde linna, lennates seega algul ööbimisruumist kaugemale ja muutes niiviisi oma lahkumisteekonna 1 kuni 2 km võrra pikemaks. Selliseid kogunemispunkte leidub kogu linna kohta üle paarikümne. Neil puudel veedetakse aega pideva omapärase häälitsemisega. Tihti asub samadel puudel teisigi linde — hallvareseid, hakke, metsvinte, tihaseid, kuid need on täiesti vaiksed. Kui sel ajal liikuda mööda linna, võime kuulda nagu kümneid huvitavaid orkestreid ette kandmas omapäraseid ragisevaid kontserte. Kogunemispunktidest teevad üksikud kuldnokad aeg-ajalt mõneminutilisi lende kusagile lähedal olevasse aeda, musta leedripuu pöösale või mujale, kuid pöörduvad sealt peagi jälle samasse tagasi koos teistega ragistama.

Kuid järsku katkeb orkestri ragin kaheks-kolmeks sekundiks ning siis paiskub puuvõradest pahinaga lendu kuldnokkade parv, võttes suuna otse ööbimisruumi poole. Igast niisugusest kogunemispunktist alustatakse lahkumist enam-vähem üheaegselt, ja mis eriti huvitav ning silmahakkav — suure ajalise täpsusega päikeseloojangu suhtes eriti siis, kui meteoroloogilised tingimused on väga sarnased. Nende ridade kirjutaja täheldas viiel vaatlusel 16 päeva vältel, kuidas ühest niisugusest kogunemispunktist (nähtavasti hilisemad lahkujad) toimus lahkumine keskmiselt 42 min. enne päikeseloojangut, kusjuures üksikud lahkumised erinesid keskmiselt ainult 2—6 minuti võrra. Lahkujad haaravad mõnel puhul eelolevalt puudelt teisi kuldnokki kaasa ning nii tekivad vahel kuni paarisaja-isendilised ja suuremadki lahkujate parved. Teinekord jagunevad need aga väiksemateks salkadeks. Sellest siis tulebki, et linnast lahkujate salgad pole alati ühesuurused. Mõne minuti pärast tõuseb uus parv lendu uuest kohast, peagi kolmas, neljas — nii ongi alanud ööbimisrände teine etapp.

## 2. Kuldnokkade lahkumine toitumisruumist ööbimisruumi. (Vaatluspaik Suure Trummi juures.)

Kuldnokkade lahkumine kogunemispunktidest Tamma järvele toimub algul esimese kilomeetri ulatuses üle avarate linnapõldude ca 1 km laiusel alal. Järgneval, teisel kilomeetril kitseneb ülelennu ala 0,5 km laiuseks, olles nüüd idast ja läänest piiratud metsadega.

Et selget ülevaadet saada kogu lennust tervikuna, korraldasin sel kitsenenud ja piiratud alal augusti lõpust kuni oktoobri keskpaigani kümnenend kvaadri vaatlust, loendades ja registreerides kõik parved ja isegi üksikud ülelendajad. Vaatluspunkt asus ülelennu ala keskses, kust oli kerge täheldada ka üksikut ülelendajat isegi nõrga nähtavuse puhul. Vaatlustel olin alati varustatud välibinokliga.

Kuldnokkade siirdumisel toitumispaikadest ööbimisruumi, s. o. Haapsalust Tamma järvele, võisin täheldada järgmisi iseloomulikke jooni.

1. Haapsalust siirdus iga päev sügissuve perioodil Tamma järvele ööbima võrdlemisi konstantne arv kuldnokki (tagasihoidliku arvestuse



järgi 1000—1200 lindu), millest võiksime järeldada, et enamik Haapsalu toituvaid linde on vaatlusperioodil ühed ja samad isendid. Samasuguse konstantse ööbijate arvuga oli tegemist ka Haapsalu lahele ööbima laskuvate kuldnokkade puhul.

2. Igapäevane ränne ööbimis- ja toitumispaiga vahel toimub eriarvulistes salkades katkendilise vooluna.

3. Kuldnokkade siirdumine toitumisruumist ööbimisruumi toimus iga päev samuti võrdlemisi suure ajalise täpsusega päikeseloojangu suhtes, alates keskmiselt 71 min. ja lõppedes 44 min. enne päikeseloojangut, kestes seega keskmiselt 27 min.

Siinjuures kõiguvad üksikute päevade kõrvalekaldumised 5—10 minuti piirides.

4. Kuldnokkade ööbimisränne toimus vaatlusperioodil kogu aeg üle ühe ja sama maa-ala ca 0,5 km laiuselt.

### **Ööbima asumine Tamma järve roostikku.**

Igal õhtul umbes tund aega enne päikeseloojangut elavneb Tamma järve ümbrus, sest siin toimub haruldaselt haarav loodusnähtus: umbes poole tunni kestel koguneb siia kord 30, kord 40, kord ligi 70 väga eriarvulist kuldnokkade parve, milles on kokku umbes 15 000—22 000 kuldnokka, kes laskuvad järveroogu ööbima. Nende hulgas on ka need 1200 kuldnokka, kes lahkusid Haapsalust; neid vaatlesin Suure Trummi juures, kuid nüüd pole enam võimalik neid teistest eraldada.

Parvi lendab suure vuhinaga igast ilmakaarest. Nende päritolu on siin võimatu kindlaks teha, kuid arvatavasti kogunevad nad ümbruses asuvatest asulatest, nagu Kiltisist, Rohukülast, Asukülast, Ridalast jm.

Parved järgnevad üksteisele suure sagedusega: 3—9 parve ühes minutis; peab olema äärmiselt nobe, et neid kõiki registreerida.

Olgugi et linde lendab siia kokku nii suurel hulgal, nii suurtes parvedes ja väga erinevatest suundadest, saame siingi tähele panna teatavat reeglipärasust.

1. Esimesed järve kohale ilmunud kuldnokkade parved ei lasku kunagi otsekohe roosse, vaid teevad selle kohal minuteid luurelende, keerutades mitmed tiirud kord madalamalt, kord kõrgemalt ööbimispaiga kohal. Luurelende teevad enam kui kümme parve keskmiselt 20 min. kestel. Keerutanud mõned minutid ööbimispaiga kohal, lahkuvad luurajad järve kohalt. Luurelennud jäävad ära pärast seda, kui on alanud kuldnokkade ränne ja kui suurem hulk kuldnokki on juba lahkunud. Haapsalu lahe ööbimispaiga kohal ei ole korda läinud avastada niisugust reeglipärasust luurelendu.

Kui üks parv on juba esimesena laskunud roosse, siis laskuvad kõik järgmised parved saabumise järjekorras samasse kohta ilma ühegi viivitusega, kuigi ükski neist pole näinud eelmiste laskumist.

Roose laskumisel ilmneb kuldnokkade suur orienteerumisoskus ruumis. Mitmesaja-isendilised parved, lennanud suure kiirusega ööbimispaiga kohale, laskuvad sellesse 3—5 sekundiga. 1000—2000-isendilistel parvedel kulub selleks ainult mõned sekundid rohkem. Kohalelendu ja rooselaskumist saadab energiline tiivalöökide vuhin, kuid linnud



ise ei häälitse, välja arvatud mõnede üksikute hüüatused ööbimispaigale jõudmisel.

2. Kõikide parvede järve kohale kogunemine ning nende laskumine roostikku toimub samuti kui muudki ööbimisrände etapid võrdlemisi täpsel päevaaegadel. 10 vaatluse keskmisena algab pilliroosse laskumine 44 min. ning lõpeb 14 min. enne päikeseloojangut, kestes seega kõigest 30 min., kusjuures üksikute päevade kõikumised ulatuvad 1—15 min. Vaatlusperioodi algul algas roosse laskumine varemini kui selle lõpul.

Tähelepanu väärib asjaolu, et Haapsalu lahele laskusid kuldnokad kahel üksteisele järgneval aastal (1949 ja 1950) väga suure ajalise täpsusega. Nii algas kuldnokkade ööbimispaika laskumine 1949. a. 7 min. ja 1950. a. 6 min. pärast päikeseloojangut. Niihästi 1949. a. kui ka 1950. a. lõppes see 11 min. pärast päikeseloojangut, kestes seega 1949. a. 4 min. ning 1950. a. 5 min. Huvitav on ka see, et mõlemal mainitud aastal laskusid kuldnokad Haapsalu lahe roosse pärast päikeseloojangut, kuna Tamma järvel toimus see enne päikeseloojangut.

Roosse laskumisele järgneb tihti, mitte aga alati kuldnokkade omapärane kädistuskontsert. Vaiksetel õhtutel kostab see isegi 0,5 km kaugusele järvest. Kädistuskontsert vaibub järk-järgult, vaikides 15—30 minuti jooksul pärast viimaste kuldnokkade roosse laskumist, mille järel ööbijate koloonia ongi asunud öörahule.

### **Kuldnokkade hommikune ärkamine Tamma järve roostikus.**

Veel tund aega enne päikesetõusu valitseb öise järve kohal täielik vaikus. Tekib mulje, nagu poleks siin lähikonnas ühtegi elavat olevust.

Kuid kolmveerand tundi enne päikesetõusu hakkavad kostma pilliroost üksikud vaevalt tajutavad häämitsused, mis on mahedad ja vilelised — õrnamad kui õhtused kädistused. Peagi liituvad nendega teised, kolmandad häämitsused, mis on mõnevõrra tugevamad; seejärel seltsib vileliste häämitsustega karedamaid raginaid ning juba kostab järve roostiku kohalt meile tuntud kuldnokkade kädistuskoor. Kädistus aina kasvab, sellele lisandub naksatusi ja nagistamisi ning järk-järgult tugevnedes ja vaibudes on see peagi tõusnud kümnete tuhandete kuldnokkade võimsaks koidueelseks sümfooniaks. See kestab kümneid minuteid ja pakub loodusvaatlejale hommikuses vaikusel haruldast naudingut. Järsku nagu mingi märguande peale katkeb ettekanne. Tekib paus, mis kestab 3—4 sekundit. Ning siis paiskub suure pahinaga järve kohale must lapendav pilv, milles on tuhandeid linde. Esimene parv nagu tõmbaks enese järele teisi ja kolmandaid, väiksemaid parvi ning samas hajuvad kõik linnud mõnekümne sekundiga igasse ilmakaarde laiali. On tekkinud jällegi vaikus, millest võiks järeldada, et kõik ööbijad on ühe korraga roost lahkunud. Kuid vaevalt on möödunud mõni minut vaikust, kui samast paigast tõuseb õhku uus pilvesarnane parv linde, kes samuti igale poole laialivalguvad. Nii toimub see viiel, kuuel korral nelja-, viie- või kuueminutilise vaheajaga kord suuremas, kord väiksemas parves, kuni kõik kuldnokad viimseni on lahkunud ning asunud päevastele toitumispaikadele.



## **Kuldnokkade hommikune siirdumine puhkepaigast toitumisaladele.**

See toimub sama reeglipärast nagu õhtune lahkumine sealt. Et tagasilennust ülevaadet saada, asugem samasse vaatluspunkti, kus õhtust lahkumist jälgisime. Registreerides tagasilendajaid arvuliselt ja ajaliselt, jõuame järgmistele tulemustele:

1. Hommikul lendavad kuldnokad puhkeruumist toitumisaladele üle sama maa-ala, kust kulges nende õhtune lend vastassuunas, ning see toimub samuti katkendilise vooluna.

2. Haapsalusse lendab hommikuti tagasi umbes sama suur arv linde, kui neid sealt õhtul lahkus, keskmiselt 800—1000 kuldnokka. Väiksem arv tagasilendajaid hommikul on muuhulgas seletatav sellega, et tagasilennu iseloomu tõttu võisid jääda mõned linnud loendamata. Ka sellest võime järeldada, et igapäevasest ööbimisrändest Haapsalu linna ja Tamma järve vahel osavõtvad kuldnokad on enamuses ühed ja samad isendid.

3. Kuldnokkade hommikune tagasilennu aeg on päikesetõusu suhtes niisama stabiilne kui õhtune lahkumine päikeseloojangu suhtes. See algab vaatluskohal keskmiselt 12 min. ning lõpeb 25 min. pärast päikesetõusu, kestes seega keskmiselt 13 minutit. Üksikud kõrvalekalduvad kõiguvad 8—16 min. piires.

## **Erinevusi õhtuse ja hommikuse rändelennu vahel.**

Hommikuse ja õhtuse rändelennu vahel võime märgata teatavaid erinevusi.

1. Hommikul lendavad kuldnokad puhkepaigast toitumisaladele silmanähtavalt kiiremini kui õhtul toitumisaladelt lahkudes. Seetõttu kulub tagasilennuks kaks korda vähem aega (õhtul keskmiselt 26 min., hommikul 13 min.).

2. Õhtune ränne kulgeb silmanähtavalt kõrgemalt kui hommikune tagasilend. Nii lennatakse õhtul meetrit 3—5 ja rohkem männimetsast kõrgemal, hommikune tagasilend toimub aga tublisti madalamalt.

3. Õhtul hoiduvad linnud tihedamini parvedesse, hommikul lendavad aga hajusalt.

## **Kuldnokkade sügisese rände algus ja lõpp.**

Kuldnokkade ööbimisaigad on sobivamad rände alguse ja lõpu kindlaksmääramiseks ja ränderütm jälgimiseks kui hajusad ja muutlikud toitumisaigad maastikul. Näiteks püsis 1949. a. Haapsalu lähel ööbijate arv 18. oktoobrist kuni 27. oktoobrini, mille kestel korraldasin kolm täpsemat loendust, võrdlemisi stabiilsena, kõikudes 2500—3400 linnu vahel. Mõni protsent siinsest kõikumisest langeb kindlasti loendaja eksimuse arvele. Siis algas aga 28. oktoobril järsk temperatuuri langus ning 29. okt. tõusis roost päevasele tegevusele ainult 1200 lindu. Järelikult oli umbes pool kuldnokkadest lahkunud 28. okt. järsu temperatuuri languse mõjul, seega just päev enne esimest öökülm a. Kolmandal novembril oli kohal veel 300 lindu ehk 9%; 4. novembril aga 200 lindu ehk 6%, milline arv püsis veel 9 päeva, see on 13. novembrini. 16. novembril langes ööbijate arv 20-le, 18. nov. —



7-le linnule ja 19. novembril oli ööbimispaik maha jäetud. Nii algas kuldnokkade sügisene ränne Haapsalu ööbimispaiga andmeil 28. okt. ning lõppes 18. nov. Lahkumine toimus järk-järgult; hiljem esines siin-seal hulkujaid.

Sama selgesti nägime kuldnokkade rände algust ja kulgu 1953. a. sügisel Tamma järvel seoses temperatuuri langusega. Nii laskus 4. okt. Tamma järvele ööbima veel kogu kuldnokkade koloonia, tagasihoidlikult arvestades 15 tuhat lindu. Miinimumtemperatuur oli Haapsalus sel päeval  $+10,9^{\circ}\text{C}$ . Algas pidev temperatuuri langus ning 9. okt., millal esines esimene öökülm Haapsalus ja selle ümbruses, asus Tamma järvele ööbima kõigest 2500 kuldnokka ehk ümmarguselt 16%. Tähendab, enne esimest öökülma oli lahkunud ja rändele asunud suurem hulk kuldnokki. Järgmised loendused näitasid, et 26. okt kasutas seda ööbimispaika ümmarguselt 6% ehk 1000 lindu, 30. okt. 4% ehk 600 lindu ja 31. okt., millal temperatuur langes  $-4^{\circ}\text{C}$ , kasutas ööbimispaika kõigest 0,3% ehk 50 lindu. Ning 16. nov. polnud enam ühtegi ööbimispaiga kasutajat.

Maastikul leidis küll üksikuid kuldnokki siin-seal toitumas, kes olid nähtavasti mujalt tulnud hulkujatena. Üksikuid kuldnokki esineb Haapsalus ja selle ümbruses aeg-ajalt isegi talvel. Järelikult algas 1953. a. kuldnokkade sügisene ränne Haapsalus 8. okt. ning lõppes 3.—16. nov. vahel.

Pärast rände algust lendab väheseid kuldnokki veelgi Tamma järve roostikku ööbima. Kuid nüüd on nende lahkumine Haapsalust kaotanud mõndagi oma endisest reeglipärasusest: enam ei koguneta lahkumiseks suurtele puudele. Lahkumist linnast kui ka ülelendu vaatluspaigast on raske kindlaks teha, kuna suurem osa kuldnokki näib lahkuvat hulkuvate salkadena järve suunas. Toitudes väikeses salgas kasugil põllul või karjamaal, lennatakse madalalt ligi maad mõnedkümmend meetrid kord edela, kord kagu, kord lõuna suunas ning asutakse uues kohas jälle toidu otsingule. Niiviisi pidevalt vahetades toitumispaika järve suunas, jõutaksegi metsa äärde, kust korratus salgas lennatakse järvele. Ainult mõnede üksikute kuldnokkade lend Haapsalust ööbimispaika päikeseloojangu ajal toimub selgesuunaliselt kakku ja kinnitab vaatlajale, et endine ööbimislend jätkub. Kuid õhtune laskumine järve roostikku, hommikune ärkamine ja lahkumine järvelt ning ruttamine toitumispaikadesse, sealhulgas ka Haapsalusse toimuvad endiselt reeglipäraselt. Roose laskumisel jääb tihti ära luuresalkade tegevus, samuti puudub tavaline ragistamiskontsert.

### Kokkuvõte.

1. Kuldnokkade igapäevane ränne toitumis- ja puhkepaiga vahel toimub rütmiliselt.

Missuguses faasis me kuldnokkade ööbimISRännet sügissuvel ja sügiskuudel ka vaatleksime, kas a) lahkumist toitumispaigast ja kogunemist linna suurtele puudele või b) lahkumist ning c) laskumist ööbimisruumi või d) hommikust ärkamist ja e) tagasilendu toitumispaikadele — alati võime tähele panna suurt täpsust ajas, mis on täielikus vastavuses ööpäeva rütmiga.



2. Vaatlusperioodil on kuldnokad eranditult kollektiiv-ööbi- ja d ning kasutavad järjekindlalt päev päeva kõrval ühte ja sama ööbimispaika tihti mitu aastat ühtejärge.

3. Kuldnokkade ööbimisränne toimub niihästi õhtul kui ka hommikul üle ühe ja sama maa-ala katkendilise vooluna.

4. Õhtusele ööbimisele ja hommikusele ärkamisele eelneb tavaliselt energiline kädistuskoor, mis mõnel korral välistingimuste (vihm jm.) mõjul ära jääb.

5. Kollektiivselt ööbides kaitsevad kuldnokad endid oma vaenlaste — röövlindude vastu.

6. Kuldnokkade ööbimispaikade uurimised võimaldavad saada rände aja ja iseloomu kohta kui ka vastaval maa-alal tegutsevate kuldnokkade arvu kohta täpsemaid andmeid.

7. Silmas pidades kuldnokkade suurt kasulikkust meie põllumajandusele, tuleks looduskaitset laiendada ka kuldnokkade ööbimispaikadele, hoides neid asjata hävitamise eest ning eemale tõrjudes sealt röövlinde.



# Haridus Suurbritannia Aafrika kolooniates.

V. LAPTSINSKAJA.

Aafrika mandril kuulub Suurbritannia valdusse 9 863 000 km<sup>2</sup> suurune territoorium, kus elab 68 380 769 inimest. Oma geograafiliselt asendilt jaguneb see territoorium kolme põhilisse ossa: 1) Briti Lääne-Aafrika (32 884 747 elanikku); 2) Briti Ida-Aafrika (18 704 000 elanikku); 3) Briti Kesk-Aafrika (6 448 206 elanikku). Peale selle kuulub siin Briti valdusse veel Inglise-Egiptuse Sudaan (8 320 000 elanikku) ning hooldusalused Somaalia (700 000 elanikku) ja Sansibar (272 000 elanikku) ning mõningad väikesemad territooriumid Lõuna-Aafrikas (kokku 1 051 816 elanikku).<sup>1</sup>

Kõikides kolooniates on eurooplastest elanike protsent väike, enamatel juhtumitel mitte üle 0,5—1 protsendi kogu elanikkonnast. Need on peamiselt koloniaaladministratsiooni ja välismaa monopolide ametnikud ning suurfarmerid ja plantaatõrjad. Kolooniate elanikkonna hulgas leidub ka sisserännanud hindusid (umbes 1% elanikkonnast) ja araablasi (alla 1% elanikkonnast).

Kohalik elanikkond elab ebainimlikes tingimustes. Süstemaatiliselt tõrjutakse nad välja oma põlistelt maa-aladelt. Nii näiteks on Keenias 3000 inglase käes 20 000 km<sup>2</sup> parimat maad, millest nad ainult ühe seitsmendiku üles harivad, 5 680 000 aafriklasele kuulub aga ainult 75 000 km<sup>2</sup> maad<sup>2</sup>. Lõuna- ja Põhja-Rodeeas on elanikest 99% aafriklasi, maast aga kuulub neile vaid 30%<sup>3</sup>. Kõikjal tõrjutakse kohalik elanikkond kuivadesse ja viljatutesse piirkondadesse. Reas kolooniates (Keenia, Lõuna-Rodeesia jt.) on loodud kohalikele elanikele reservaadid, mille piiridest väljaspool elamine on neile keelatud. Kolooniates on levinud pooleldi orjatöö, kvalifitseeritud tööde juurde aafriklased peaaegu ei pääsegi.

Laialdaselt kasutatakse laste tööd. Pal-

judes kolooniates lubab kehtiv seadus kolonisaatoreil rakendada tööle 10—12-aastasi lapsi; tegelikult hakkavad lapsed tööle juba palju nooremalt. Miljonid lapsed on sunnitud armetute krosside eest töötama tee-, riisi- ja suhkruistandustes, vabrikutes, kaevandustes ja teistes ettevõtetes. Ule jõu käiv töö, nälginine ja rasked elamistingimused hävitavad laste tervist ning suurendavad haigusi ja surevust nende hulgas.

Aafriklastest elanikkonna suhtes teostavad kolonisaatorid kõrvalekaldumatult alandavat rassilise diskrimineerimise poliitikat. URO poolt avaldatud andmeis väljendub selgelt „värvilise barjääri“ poliitika. Neis märgitakse, et Põhja-Rodeeas saab põllumajanduses töötav aafriklane keskmiselt 39 korda vähem tasu kui eurooplane ja tööstuses — 35 korda vähem kui eurooplane. Keenias on see suhe põllumajanduses nagu 1 : 34 ja tööstuses nagu 1 : 11.

Kasvava rahvusliku vabadusliikumise tõttu kolooniates oli Inglise valitsus sunnitud tegema mõningaid järeleandmisi Aafrika elanikkonna nõudmiste suhtes, eriti hariduse küsimustes.

Nii näiteks võttis Inglise valitsus 1946. aastal vastu seaduse kolooniate arendamise ja heaolu kohta, mille järgi tuli kõigi Briti kolooniate arendamiseks ning heaoluks igal aastal kulutada 12 miljonit naelsterlingit. Kulutuste oluliseks peatükiks oli haridus. Plaan oli arvestatud 10 aasta peale. 1950. aastal suurendati seda summat 25 miljoni naelsterlingini aastas.<sup>4</sup>

Suurbritannia Aafrika kolooniates areneva rahvusliku vabadusliikumise üheks nõudmiseks on kirjaoskamatus liikvideerimine ja üldise koolikohustuse teostamine.

Kirjaoskuse üldine tase kolooniates on praegusel ajal usumatul madal. Seejuures on kultuurilise arengu tase mitmesugustes kolooniates ka erinev.

Viidates raskustele kirjaoskuse kindlakstegemisel Aafrikas elunevate rah-

<sup>1</sup> The Empire and Commonwealth Year Book, Ltd., 1954.

<sup>2</sup> Журнал «В защиту мира», 1953, июль, стр. 17.

<sup>3</sup> Империалистическая борьба за Африку и освободительное движение народов, М., изд-во АН СССР, 1953, стр. 9.

<sup>4</sup> Р. Палм Датт, Кризис Британии и Британской империи, М., 1954, стр. 271.



vaste puhul, eelistavad kolonisaatorid üldse vaikida andmetest kirjaoskuse kohta. URO poolt 1950. aastal kolooniates hariduse olukorra uurimiseks saadetud erikomisjonil õnnestus kirjaoskuse protsent kindlaks määrata ainult Basuutoomaal (kõige kõrgem kirjaoskajate protsent sellel väikesel, umbes 0,5-miljonilise elanikkonnaga maal oli 60—75%), Ugandas (30%), Sierra-Leones (28,9%), Svasimaal (18%), Sansibaris (15—20%), Njassamaal (6,5%) ja Briti Somaalimaal (0,15%). Need andmed on avaldatud URO aastaaraamatus 1951. aastal. Ka on kirjaoskajate protsent kindlaks tehtud Inglise-Egiptuse Sudaanis, kus see on 1—2%<sup>5</sup>.

Väga eredaks näitajaks kultuuri olukorrast kolooniates on kooliealiste laste arvu ja koolis käivate laste arvu kõrvutamine. Selles suhtes on teada, et Keenia 800 000 kooliealisest lapsest käis koolis 1954. aastal ainult 337 500 last (42,2%), Uganda 1 miljonist lapsest 1951. aastal — 259 366 last (alla 26%), Nigeeria 5 miljonist lapsest 1951. aastal — 999 198 last (alla 20%), aga selle maa põhjaosas vaid üks laps 27-st.

Eriti raskes olukorras hariduse suhtes on Aafrikas naised, mida eredalt näitavad URO esindajatelt saadud andmed. On kindlaks tehtud, et õpilaste üldarvust on tütarlapsi 40 protsendist (Njassamaal) kuni 3 protsendini (Briti Somaalimaal). Enamikus kolooniates on koolis käivate poeglaste ja tütarlaste suhe 2 : 1 või isegi 4 : 1.

#### Haridusala valitsemine ja koolide finantseerimine.

Pea kõikides kolooniates on valdav enamik koolidest koondatud mitmesuguste ristiisu misjoniseltside kätte (peamiselt katoliku ja protestandi usu misjoniseltsid). Nii näiteks kuulusid Keenias 1951. aastal 2860 alg- ja keskkoolist 2722 misjoniseltsidele, Tanganjikas juhtisid misjonivõimud 1952. aastal 2005 koolist 1465 kooli, Sierra Leones juhtis riik 293 koolist vaid 10 kooli. Mõnes koloonias on riigikoole rohkem, nii näiteks oli Nigeerias 1951. aasta andmeil 9090 algkoolist riigikoole 5770.

Igas koloonias juhib hariduse ala vastav departemang, eesotsas selle direktoriga.

Haridus on rajatud kõikides kolooniates rassipõhimõttele, seepärast on igas koloonias ka igal rassirühmal oma iseseisev haridusküsimuste soovituskomitee.

Nii on iseseisev haridusküsimuste soovituskomitee kohalikel elanikel (aafriklastel), eurooplastel, hindudel (Ida-Aafrikas) ja araablastel. Nende komiteede liikmed on kubernerite juures nõuandjaks.

Koolide avamist juhib kolooniates tavaliselt kolm asutust: koloniaalvalitsus, ristiisu misjoniseltsid ja kohalikud võimud. Mõnes koloonias avavad koole ka mõisnikud-eurooplasted.

Viimasel ajal on märgata tendentsi vähendada koolide alal misjoniseltside osa ja tõhustada kohalike võimude tegevust selles suunas. See on tingitud eelkõige majanduslikest kaalutlustest: misjoniseltsid on jäänud vaesemaks ega ole enam suutelised enamikku nende korralduses olevaid koole finantseerima, kohalikel võimudel on aga võimalik sisse seada erinevaid koolide maks (mida ka mõnedes kolooniates on juba tehtud) ja seega vabastada Inglise valitsus lisakulutustest.

Nii veeretabki Inglise valitsus materiaalse vastutuse kohalike elanike hariduse eest kohalikele elanikele endile, pidades ühtlasi neid koole koloniaalvõimude mõju all. Oma kuberneride kaudu püüab Inglise valitsus koloniaalrahvaid iga hinna eest oma mõju all hoida, kartes nende poliitilise teadvuse kasvu ja neis vabaduspüüete ärkamist.

Selles suhtes on väga iseloomulik inglise imperialismi poliitika Keenias, kus rahvas võitleb oma vabaduse ja sõltumatu eest juba üle kahe aasta.

1929. aastal loodi Keenias kikujude eesrindlikema hõimu esindajate poolt Sõltumatute Koolide Assotsiatsioon, kes avas seitsme aasta jooksul 220 kooli 27 000 õpilasele. Neis koolides ei allunud õppetöö valitsuse ja misjoniseltside kontrollile ja vastas täielikult õpilaste huvidele, samuti ka nende elule Aafrikas; ühtlasi puudus nendes koolides imperialistlik propaganda. Just seepärast ruttas koloniaalvalitsus 1936. aastal nende koolide liitmisega Keenia koolide üldisse süsteemi, kus lapsi hakati kasvatama truuduse vaimus Inglise impeeriumile. Need koolid, kes ei nõustunud õppetööd teostama uutes tingimustes, suleti.

1946. aastal arendas Sõltumatute Koolide Assotsiatsioon uuesti tegevust oma koolide loomise alal ja varsti oli avatud 500 sõltumatut kooli, kus õppis 30 000 õpilast<sup>6</sup>. See häiris jällegi valitsust ja kui Keenias 1952. aastal erakorraline seisukord välja kuulutati, suleti kõik mainitud assotsiatsiooni koolid. Õpetajad ja osa õpilasi langesid tagakiusamise alla.

Kuid vaatamata nendele repressioonidele muutuvad ikka võimsamaks Aafrika

<sup>5</sup> Ю. Дмитриевский, Англо-Египетский Судан, М., 1954.

<sup>6</sup> Журнал «В защиту мира», 1953, август, стр. 40.



rahvaste püüded võtta rahvahariduse ala misjoniseltside käest ja vabastada see neile võõra koloniaalvalitsuse kontrollist. Eriti eredalt avaldub see soov Nigeerias ja Kullarannikul.

Koolide avamine eurooplastele on peaaegu täielikult koloniaalvalitsuse käes; koolide avamine hindudele ja araablastele (kus need elunevad) kuulub aga peaaegu eranditult kohalikele kogukondadele.

Koolide finantseerimine on äärmiselt ebarahuldav. See on tingitud kapitalistlikes maades valitsevast tendentsist teostada rahalist kokkuhoidu just rahvaharidusele minevate kulutuste arvel. Kolooniates jõuab see tendents äärmuseni.

Rahalised vahendid koolide ülalpidamiseks Aafrikas saadakse: 1) riiklikust eelarvest, 2) kolooniate hariduse ja heaolu arendamise seaduse alusel saadavatest summadest, 3) õppemaksust ja 4) kohalikest kogukondadelt laekuvaist summadest. Kõik need summad kokku on väikesed.

Koloniaalvalitsus eraldab haridusele vaid väikese osa oma eelarvest. Keenias moodustavad haridusele minevad kulud üldisest eelarvest ainult 4%, Põhja-Rodeesias — 3,2%, Briti Somaalimaal — 4,7% jne. Kui seejuures arvestada seda, et kolooniate eelarved tervikuna on äärmiselt väikesed, mida ei eita isegi kodanlikud vaatlejad, siis osutuvad ka riigi poolt haridusele määratud summad väga väikeseks. Neist ei jätku mitte ainult koolivõrgu laiendamiseks, vaid ka olemasolevate koolide säilitamiseks.

1950. aastal Aafrikasse läkitatud URO komisjon märkis eurooplastele ja aafrikalasele minevate hariduskulude kohutavat ebavõrdsust: 1949. aastal olid kulutused Põhja-Rodeesias iga eurooplaste kohta üle 100 naelsterlingi, aga iga aafriklaste kohta vaid veidi üle 5 naelsterlingi; Keenias olid need kulutused 57 ja 1 naelsterlingit, Njassamaal — 14 ja 0,5 naelsterlingit, Ugandas — 201 ja alla 3 naelsterlingi.

Seepärast võib juhtuda, et aafriklaste maksumaksjad maksavad kinni eurooplaste laste hariduskulud suurepärasest koolidest, samal ajal kui nende endi lapsed saavad väga viletsa hariduse. Et aafriklaste moodustavad elanikkonna valdava enamuse, siis soodustavad nende maksud paratamatult hea hariduse saamist neile võõrale vähemusele.

Koolide õppemaksudest saadavad summad on niivõrd väikesed, et ei suuda Aafrika laste hariduslikku olukorda nimeamisväärselt tõsta; ühtlasi on iseloomulik, et alg- ja keskkoolid ei suuda siiski ilma selle maksuta eksisteerida.

Mis puutub kohalike võimude poolt haridusele antavatesse summadesse, siis

sammub enamikus kolooniates rahvuslik kodanlus rahvaga koos haridusala parandamise nõudmistes. Rahvusliku kodanluse esindajad annavad meeleldi raha koolide avamiseks oma kogukonnas. Seepärast suurenevad kohaliku summad haridusele järk-järgult ja on reas kolooniates muutunud juba märgatavaks.

Haridusala kiire arendamise nõue lähtub kolooniate rahvaste kõige laiematest kihtidest. Talupojad ja väikesearvuline linnade elanikkond annavad meeleldi täiendavateks maksudeks oma viimased veeringud ära, kui nad teavad, et nendest maksudest saadud summad lähevad nende endi laste hariduse jaoks.

Kullarannikut külastanud ameerika pedagoog professor Manger jutustab Aafrika rahvaste püüdest teadusele järgmist: „Võib-olla märkavad vähesed emade ohvreid, kes loobuvad toidust ja piiravad oma riietust üheainsa riidehilbuga, et osta oma lapsele kooliriideid, ja isade ohvreid, kes käivad jalgsi tööl, et kokku hoida kaht penni, millega võiks osta pojalte hommikueineks banaani“<sup>7</sup>.

Mitte väiksema teravusega ei esine haridusküsimus ka Ida-Aafrikas, kus ühe piiskopi sõnade järgi vastustes küsimusele, mida aafriklaste sooviks, ei rääkinud neist keegi sõnagi uutest majadest ega uutest liiklemisvahendeist, vaid ikka ja ikka ainult uutest koolidest.

Kerkib küsimus: kas suudavad Aafrika rahvad, ohverdades oma viimased veeringud, saavutada tänapäeva tingimustes oma lastele üldist haridust? Muidugi mitte. Ses suhtes ütles üks inglase õigesti, et haridusolude parandamiseks tuleb kohalikel elanikel kanda kõik suurenevad kulud, kuid selleks peaksid nad muidugi oma jõukust suurendama.

Kui palju suudabki kooliolude parandamiseks raha anda kolooniate elanikkond, kelle aastatulu hinge kohta on Põhja-Rodeesias ainult 8 naelsterlingit 12 šillingit, Njassamaal 1 naelsterling 3 šillingit jne., samal ajal kui see on Inglise emamaal 80 naelsterlingit.

### Haridussüsteemi üldine iseloomustus.

Enamikus kolooniates on rahvahulkade haridusajade korraldus algelises olukorras. Samuti võib öelda, et hariduse areng kolooniates kulgeb üldiste printsiipide kohaselt, kuigi nende printsiipide rakendamise teed võivad olla igal konkreetsel juhtumil erinevad.

Üldhariduse kestus on Briti Aafrikas reeglina 12 (mõnikord 14) aastat.

On kaks enam-vähem levinud kooli-

<sup>7</sup> News Bulletin, N. Y., 1954, march, p. 26.



tüüpi: 4+4+4 õppeaastat (alg-, vahe- ja keskkool) ja 6+6 õppeaastat (alg- ja keskkool). Viimastel aastatel on märgata esimesele koolitüübile ülemineku tendentsi. Seda tüüpi koolid on levinud Keenias, Sansibaris, Inglise-Egiptuse Sudaanis ja Somaalimaal. Kuid enamikus kolooniates püsib veel vana koolisüsteem, s. o. 6-klassiline algkool (mis koosneb 2-klassilisest eelkoolist ja 4-klassilisest põhi-alkoolist). Mõnes koloonias leidub 8-klassilisi algkooli, mille kaks esimest klassi on väikestele lastele. Lõpuks on mõnedes kolooniates veel oma eriline koolisüsteem (näiteks Põhja-Rodeesias 9+4½ õppeaastat, Basuutomaal 6+3+3 õppeaastat jne.).

Keskkool on enamikel juhtumitel 6-klassiline ja kõrgemale haridusele (kus see olemas) on ette nähtud 4 või 6 õppeaastat.

Algkoolid on valdavas enamikus ühis-koolid, keskkoolid tavaliselt lahuskoolid, vahekoolidel on tendents lahuskoolile.

Eurooplastele on kolooniates peamiselt kaht tüüpi koole: 1) kas 4-klassiline algkool ja 4- või 5-klassiline vahekoool pluss 6-klassiline keskkool või 2) 8—9-klassiline algkool pluss 6-klassiline keskkool.

Koolikohustus algab 5- või 7-aastaselt ja kestab 15. eluaastani. Enamikel koolidel on internaadid. Neis kolooniates, kus puuduvad täielikud keskkoolid, saadetakse eurooplaste lapsed naaberkoloonia keskkoolidesse, näiteks Ugandast Keeniasse jne.

Koolid hindudele on tüübilt enamasti sarnased sama koloonia aafriklaste koolidega. Mõnikord on hindude koolide puhul võetud eeskujuks ka eurooplastele määratud koole.

1951. aastal õppis Briti Aafrika subsidieritavates algkoolides 2,5 miljonit last ja keskkoolides — 68 000 last; üliõpilastest õppis 2750 kõrgemates õppeasutustes Inglismaal, üle 1000 Aafrika ülikoolides-kolledžites ja mõnisada Ameerika Ühendriikides.

### Algkool.

Aafrika kolooniate kohalike elanike lapsed, kellel on võimalus õppida, käivad valdavas enamikus ainult algkoolis. Seepärast on kolooniate hariduse üldise olukorra iseloomustamiseks eriti huvitav vaadelda just algkoolide tööd.

Nagu varem märgitud, kuulub paljudes kolooniates suurem osa koole misjoniseltsidele. Vaatamata sellele, et misjoniseltside tegevus on suunatud paganate ristiusku pööramisele, laste kasvatamisele sõnakuulmise ja alandlikkuse vaimus ning võitlusele „revolutsiooni nakkusega“, on misjoniseltside käes olevad

koolid sunnitud töötama rasketes tingimustes. 1951. aastal Aafrikasse saadetud inglise pedagoogide komisjon kirjeldab õppetöö tingimusi Ida-Aafrikas järgmiste sõnadega: „...lapsed käivad koolis 10 miili kaugusel... õppetöö toimub pimedates, niisketes ja lagunenenud ruumides, kus ilma igasuguse sisustusega ja õpilastega ülekoormatud klassides õpetatakse igavalt ja ühekülgsest“<sup>8</sup>.

Enamik koolidest töötab kahes vahetuses. Teise vahetuse õpilastel tuleb koju minna hilja, mis on sagedasti elurasketav, sest on juhtumeid, kus lapsed on langenud metsloomade ohvriks.

Maakoolid on paigutatud harilikult ühte, lastega täistuubitud tuppa. „Sellistes koolides,“ kirjutab Desmond Bukle, „pole kirjutamiseks laudu ning lapsed on sunnitud sooritama esimesi kirjutamise katseid krihvliga tahvlile, mida nad hoiavad teises käes“<sup>9</sup>.

Isegi suurte linnade koolides õpivad ühes suures toas sagedasti üheaegselt kuue-seitsme klassi õpilased.

Üks ameeriklane teatab, et Nigeerias on puudus sisustusest, paberist, pliitstistest, kriidist ja õpikutest.

Enamikus Aafrika algkoolides on õppetöö äärmiselt algeline. Paljud õpetajad pole ette valmistatud oma tööks. Eriti halvas olukorras on subsideerimata koolid, nn. koolid „põõsastes“, aga neid koole on Aafrikas sadu tuhandeid.

Briti Aafrika kõikides algkoolides on kohutavaks nuhtluseks õpilaste väljalangevus. Erikomisjoni tõenduse järgi ei suuda Ida- ja Kesk-Aafrika ükski kool hoida 50% õpilasi 4 aastat koolis.

1949. aastal jõudis Kesk-Aafrika algkoolides igast 100-st esimesse klassi astunud õpilasest neljandasse klassi 34 õpilast ja kuuendasse klassi ainult 13 õpilast. Ka Lääne- ja Ida-Aafrika koolides polnud väljalangevus väiksem.

Lühikese õppeperioodi tõttu on laste teadmised pinnapealsed.

Põhjusi, mis takistavad õpilastel algkooli täieliku kursuse lõpetamist, on palju: perekondade madalad sissetulekud, mille tõttu vanemad pole suutelised oma laste õppemaksu tasumist jätkama, kuigi see maks pole suur (see kõigub 1 ja 36 šillingi vahel aastas). Real juhtumitel vajavad vanemad oma laste abi lehmade, kitsede ja lammaste karjatamisel ning isegi selleks, et nende teenistuse abil perekonna tulu vähegi tõsta.

Algkoolide töö üldiseks iseloomustamiseks tuleb peatuda nende koolidele esitatavatel eesmärkidel. Nii näiteks loeme

<sup>8</sup> African Affairs, 1954, aprill, p. 147.

<sup>9</sup> Education to-day, 1954, march-april, № 4, p. 6.



Briti Aafrika põhirahvaste hariduse uurimise komisjoni aruandest: „Meie arvates sõltub aafriklaste hariduse edu nendes hea iseloomu kujundamisest... Iseloomu kujundamise aluseks peab olema ristiisu eetika.“

Põhja-Rodeesia algkooli programmis on kirjutatud: „Aksioomiks on see, et haridust tuleb meil anda eesmärkidelt, vaimult ja suunalt ristiisu ja ainult ristiisu kaudu.“ Iseloomu kasvatamise peaaesandeks on „veenda aafriklasi selles, et alaline ja virk töö on nende ühiskondlik kohustus.“

Inglise koloniaalasjade departemangu haridusküsimuste nõunik Ward ütleb otse välja, et Aafrikas on pedagoogide ülesandeks aafriklaste mõistuse ettevalmistamine selleks, et aafriklane oleks nõus saama abi ja juhtimist kultuurset eurooplaselt.

Nagu toodud näiteist selgub, seisneb aafriklaste hariduse eesmärk selles, et kasvatada neist koloniaalimperialismile alandlikke sulaseid.

Viimastel aastatel teostatakse eranditult kõikides Briti Aafrika kolooniates õppeplaanide ja -programmide ümberkorraldamist praktilise, peamiselt põllumajandusliku hariduse äärmise laiendamise suunas. Põhja-Rodeesia koolides kuulub kolmas osa ajast praktiliste ainete õpetamisele. Tanganjika algkooli õppeprogrammides pannakse pearõhk põllumajanduse õppimisele, mõnedel maakoolidel on oma aiad. Lõuna-Rodeesias taotlevad kõik õppekursused praktilisi põllumajanduslikke eesmärgi.

Kodanlikud haridustegelased seletavad sellise reformi teostamist püüdega lähendada aafriklaste (kes oma põhimassilt tegelevad põllumajandusega) haridust nende igapäevase elu tingimustele ja tutvustada noorpõlve põllumajandusliku tehnika saavutustega. Selline seletus on osalt õige. Kuid selle seletusega varjatakse ka teisi eesmärgi: korraldades kohalike elanike ja eurooplaste haridust täiesti erinevatel alustel, tahavad koloniaalvõimud kohalike elanike lapsi lahti kiskuda euroopa tsivilisatsioonist ja anda neile selline haridus, mis ei võimaldaks neil maaelust lahkuda.

Alghariduse keerulisemaks küsimuseks on õppekeele küsimus. Aafrika algkoolides toimub õppetöö kohalikes keeltes. Et kolooniate poliitilised piirid, mis kehtestati koloniaalriikide poolt läinud sajandi teisel poolel, ei lange ühte etniliste piiridega, on Briti Aafrikas keelte probleem väga keeruline. Kuna mitmed rahvad Aafrikas pole veel rahvusteks kujunenud ja kuna reas maades on suur arv hõime (näiteks on Nigeerias üle 100 hõimu, Tanganjikas umbes 100 hõimu jne.), siis

põrkavad Aafrika haridusala töötajad suurtele raskustele ühe või teise koloonia või mõne koloonia siserajooni algkoolide keeleküsimuste lahendamisel. Kuni tänapäevani ei saa laste õppekeele probleemi lahendamiseks lugeda. Reas Ida-Aafrika kolooniates (Uganda, Tanganjika) toimub õppetöö algkoolides Ida-Aafrika regionaalses, suahhili keeles<sup>10</sup>, mis pole emakeeleks ühelegi hõimurühmale. Ida-Aafrika teiste kolooniate (eriti Keenia) hariduselu juhid peavad sellist poliitikat ebaõigeks ja nõuavad visalt, et õppetöö algkoolides toimuks laste emakeeles. Nendes kolooniates on kooli mitmes kohalikus keeles (näiteks Keenias 12 keeles). Peale selle tehakse mõningates Ida- ja Kesk-Aafrika koolides õppetööd kohalikus ametlikus keeles (kohati, nagu näiteks Põhja-Rodeesias, on ametlikuks keeleks 3–4 keelt), mis on emakeeleks ainult osale koloonia elanikele. Sama keerule on keeleprobleem ka Lääne-Aafrikas.

Suureks takistuseks lastele kohalike keelte normaalsel õppimisel on terav puudus nendes keeltes olevast kirjandusest.

Kõikides algkoolides toimub õppetöö nn. „õppetöö üldistel alustel“ (basic education), mis näeb ette lastele lugemise ja kirjutamise õpetamist ning aritmeetika, geograafia, ajaloo ja kodanikuõpetuse aluste käsitlemist. Iseseisvaks õppeaineks on usuõpetus. Inglise keele õpetamine algab 4. või 5. klassist, mõnikord ka varem (eriti Lääne-Aafrika koolides).

Viimasel ajal, seoses eespool märgitud suunaga lähendada õppekursus aafriklaste elule kogukonnas, on õppeprogrammi võetud käsitöö ja põllunduse õpetamine; mõnedes koolides õpetatakse ka puusepa- või tiseritööd, kuna tütarlastele õpetatakse kodumajapidamist koos lapse toitmise ja tema eest hoolitsemisega. Reas kolooniates õpetatakse algkoolides ka tervishoidu.

Aafriklastele määratud algkoolides on õppeprogrammid kitsama ulatusega kui eurooplastele ettenähtud koolides, kus vanemates klassides alustatakse juba algebra, geomeetria, üldise loodusteaduse ning prantsuse ja ladina keele õpetamist. Eurooplastele antavas hariduses mängib tähtsat osa kunstialane kasvatus, mis aafriklaste koolides peaaegu täielikult puudub.

See-eest on aafriklaste koolides tähtis koht selliste õppeainete õpetamisel, nagu seda on geograafia, ajalugu ja kodanikuõpetus, sest nendes tundides toimub õpi-

<sup>10</sup> Suahhili on kõige levinum keel bandu rühmas,



laste ideoloogiline kasvatus metropolile vajalikus vaimus ning suunas.

Usuõpetuse eesmärgiks on kasvatada aafriklaste hulgast õigeusklikke kristlasi. Paljud haridustegelased leiavad, et religioon peab „maailma ideoloogilise kriisi käesoleval perioodil“ olema vastumürgiks „marksismi ja künismi“ laialdase levimise hädaohule.

Briti Aafrika koolisüsteemis on eriline koht nn. koraanikoolidel, mis on levinud Lääne-Aafrikas ja Inglise-Egiptuse Sudaanis ning osalt ka Briti Somaalimaal. Õppeaeg neis koolides kestab 8—15 aastat.

Nende koolide eesmärgiks on kasvatada sügavalt usklikke muhameedlasi ja neisse koolidesse suhtuvad heatahtlikult Lääne-Aafrika Inglise võimud, kes püüavad islamiliikumist kasutada rahvaliikumise lõhestamiseks kolooniates.

### Keskharidus.

Aafrika päriselanike jõukamate kihtide esindajad, mõistes hariduse tähtsust, taotlevad omandada mitte üksnes algharidust, vaid ka hariduse kõrgemat astet. Kuid siin on neile takistuseks peamiselt selliste koolide terav puudus ja kõrge õppemaks<sup>11</sup>. Elanikkonna mõnele kihile, peamiselt väikekodanlusele on jõukohane nn. vahekool (õppeajaga 3—4 aastat). Need koolid töötavad reas kolooniates ja on õigupoolest kõrgemad algkoolid. Kuid selleks, et neisse pääseda, tuleb sooritada ranged võistluseksamid. Ouline on märkida, et mitmete kolooniate administratiiv-võimud lubavad vahekoolidesse (ka keskkoolidesse) õpilasi vastu võtta ainult 12 aasta vanuseni, kuigi paljud algkoolilõpetajad on tegelikult vanemad.

Harilikult valmistavad vahekoolid ette ametnikke ja tööjuhatajaid istandustele ning mitmesugustele firmadele. Pärast selle kooli lõpetamist võivad õpilased astuda ka pedagoogilistesse keskkõppeasutustesse ja käsitöö- ning põllumajanduskoolidesse. Vahekooli õppeprogramm on õigupoolest algkooli laiendatud programm. Suure osa sellest programmist võtab enese alla kodanikuõpetus ja viimasel ajal ka praktilised õppeained: põllumajandus, karjandus, rakenduskunst ja käsitöö, tütarlastel — majapidamine ja kodukäsitöö. Kuid erinevalt algkoolist on siin tähtis koht inglise keelele ja selle kooli lõpetaja peab oskama inglise keele vabalt kõnelda.

Õpilased, lõpetanud alg- või vahekooli,

<sup>11</sup> Internaadiga varustatud keskkooli õppemaks on aastas 200 (Keenias) kuni 420 šillingit (Ugandas).

võivad sooritada võistluseksamid ja astuda täielikku keskkooli. Kuid arvestades kõrget õppemaksu ja seda, et last tuleb pidada rida aastaid täielikult koolis, on keskkool jõukohane ainult kohalike elanike väga kitsale kihile: kes- ja suurkananlusele, hõimude ülikatele ning väga väikese arvu ametnike ja kohaliku intelligenti lastele. Pealegi on nendesse koolidesse sissepääsemisel väga pingeline võistlus; nii näiteks oli Nigeerias 1951. aastal 800 õpilase kohale 14 000 kandidaati.

Oma enamikus on täielikud keskkoolid loodud inglise nn. grammatikakoolide eeskujul. Nende õppeprogrammidel on täiesti akadeemiline iseloom ja nende koolide eesmärgiks on valmistada õpilasi eksamitele küpsustunnistuse saamiseks, kuna see kindlustab võrdlemisi hästi tasutava töö saamise.

Ajaloo tundides õpivad õpilased viis aastat Suurbritannia impeeriumi ajalugu — sel teel püüavad koloniaalvõimud õpilastest kasvatada inglise võimule ustavaid kodanikke.

Koolides korraldatakse väga sagedasti eksameid, mis hõlmavad mõnikord ühe kolmandiku õppeajast.

Keskkoolides toimub õppetöö inglise keeles. Õpilastest valmistatakse inglise mõttelaadiga kohalikku intelligenti.

Keskõppeasutustest moodustavad erilise kategooria kolledžid — kinnised õppeasutused, mis on määratud eranditult ainult hõimujuhtide ja feodaalide lastele. Sellised koolid on Nigeerias, Sierra-Leones ja mõnes teises koloonias. Neis valmistatakse ette hõimujuhte — inglise kubernerile ustavaid kaaslasi.

Algkoolidest astub vahe- ja keskkoolidesse väga väike arv õpilasi. Näiteks Kullarannikul, mida loetakse hariduse suhtes eesrindlikuks kolooniaks, õpib vastavas vanuses lastest keskkoolides ainult 1%; Põhja-Rodeesias jätkasid 143 000 algkooliõpilasest keskkoolides õppimist ainult 261 õpilast jne. Keskkooliharidust saavate tütarlaste arv on väike (nii oli Sudaanis 1595 keskkooliõpilasest ainult 125 tütarlapsed).

Seejuures tuleb märkida, et kõik keskkooliks nimetatud koolid pole kaugeltki täielikud keskkoolid, vaid enamikel puudub vanemaid klasse. Nii oli Tanganjikas 1952. aastal 24 keskkoolist kõik klassid ainult 3 koolil. Põhja-Rodeesias pole üldse täielikke keskkooli, aga Somaalimaal pole üldse mingisuguseid keskkooli.

### Kõrgem haridus.

Kõrgema hariduse saamine õnnestub vaid vähestel rikkaste perekondade võsudel, peamiselt kohalike feodaalide ja



kompradoorse kodanluse lastel. Keskkooli lõpetamise ja eksamite sooritamise keerulisus, kolooniate ja põlisrahvastiku üldine vaesus, Aafrika, Inglismaa ja Ameerika Ühendriikide ülikoolides õppivatele üliõpilastele antavate stipendiumide väike arv ei soodusta mingil määral kõrgema hariduse arenemist kolooniates. Kõrgem haridus on maksuline ja kui kehvik tahaks astuda kõrgemasse õppeasutusse, siis tuleks selleks vahendeid koguda tervel kogukonnal. Mõnikord see nii tegelikult toimubki.

Paljudes kolooniates pole ühtegi kõrgemat õppeasutust. Käesoleval ajal on kõikides Briti Aafrika kolooniates kokku aafriklastele ainult neli ülikooli-kolledžit väikese üliõpilaste arvuga (1952.—1954. aasta andmeil õppis neis kõigis kokku 1594 üliõpilast).

Peale selle on tehnika instituudid Lagos (300 üliõpilast) ja Hartumis (176 üliõpilast). Hiljuti avati Mobasas muhameedlaste instituut, peamiselt araablastele. Hindud saadavad oma lapsi õppima Indiasse.

Kõik kolledžid Aafrikas on loodud inglise ülikoolide eeskujul. Mõningatel neist on küllalt suur arv fakulteete. Kolledžite ülalpidamine läheb kolooniatele väga kalliks. Kuna kolledžites õpivad peaaegu eranditult ainult ülikate ja rikkaste lapsed, siis tuleb välja, et aafrika töötav rahvas tasub eelkõige mitte oma laste, vaid oma rõhujate laste hariduse eest.

Alg- ja kesk-kutseharidus on kõikides kolooniates algelises olukorras, kuigi Aafrika rahvad on sellest tõsiselt huvitatud.

Käesoleval ajal, seoses Aafrika muutmisega Briti impeeriumi toor- ja toiduainete baasiks, pole nõrgalt arenenud kutseharidus enam tulus kolonisaatoritele, kes vajavad kvalifitseeritud tööjõudu ja nooremaid spetsialiste — tehnikuid.

Vimastel aastatel kavatakse enamikus kolooniates alg- ja kesk-kutsehariduse laiendamist, kuid nende kavade teostamine toimub äärmiselt aeglaselt.

---

## Vääratusi keskkooli joonestamise programmi tõlkes.

M. KASKA,

*Tallinna Polütehnilise Instituudi õppejõud.*

Uhe joonestusalase õpiku tõlkimisel tekkis allkirjutanul terminoloogia ühtlustamise huvides vajadus tutvuda lähemalt eestikeelse joonestusprogrammiga keskkoolidele, mis on Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt välja antud 1954/55. õppeaastaks. Selle programmi lugemisel tekkis aga arusaamatusi, mis sundisid seda võrdlema ka vastava venekeelse originaalprogrammiga. Selgus, et arusaamatused olid tingitud programmi lubamatult madalakvaliteedilisest tõlkest, mis kohati lausa desorienteerib lugejat, eriti programmi seletuskirja osas. Loodan, et olen joonestusõpetajaile abiks, kui juhin nende tähelepanu olulisematele tõlkevigadele.

Tõlke üldiseks puuduseks on äärmiselt kohmakas sõnastus eesti keeles. Paljud laused on tõlkija „osanud“ teha nii segaseks, et nende mõte kipub vägisi moonduma või kaob hoopis. Mõned näited:

1) Lk-lt 13 loome: „X klassis õpitakse joonestama lihtsaid tehnilisi kujundeid, milliseid sisaldavad tasapindse lõikega prismad ja silindrid“. Originaali alusel peaks aga olema: „... mis sisaldavad tasapinnaga lõigatud prismaid või silindreid“.

2) Samal leheküljel leidub lõik teksti, mis polegi õigupoolest lause: „Sõna „joonis“ eseme kujutamist ortogonaalsetes projektsioonides, millised on teostatud kõikide joonestusabinõude kasutamisega, aga sõna „eskiis“ — analoogiline kujutamise, kuid valmistatud vabal käel silmamõõdu järgi.“ Trükivigadega ei saa siin olla tegemist, sest eeltoodule vahe-tult järgnev pikk lause on samasugune „mõistatus“ (mille jätame siin tsiteerimata selle liigse pikkuse pärast).

3) Samalt leheküljelt loeme edasi, et „... tuleb erilist tähelepanu pöörata sellele, et õpilased omandaksid praktilisi teadmisi ja oskusi nii jooniste lugemisel



kui ka nende tehniliste vormide joonestamisel". Mida mõista „joonise tehniliste vormide joonestamise“ all? Originaali korrektne tõlge selles osas kõlaks nii: „... et õpilased omandaksid praktilisi teadmisi ja oskusi niihästi tehniliste jooniste valmistamiseks kui ka valmisjooniste lugemiseks“. Ka sellele järgnev pikk lause pole tõlgitud mõtteliselt selgelt. Originaalis jätkub tekst siit edasi samas lõikes, tõlkija aga on teinud „omalgatuslikult“ uue lõike, mis katkestab mõtte. Pealegi on järgnevas olulises lauses, mis annab õpetajale väga vajaliku motiivide loetelu, tehtud omavoliilselt kärpeid. Aga just siin poleks tohtinud tõlkija ühtki sõna kärpida! Originaalis on lause järgmine: „Kujutamise objektideks võiks olla näiteks: masinad (teljed, vöölid, puksid, rihmarattad, (kande-) laagrid, kolvid, kepsud jt.); kinnitusedetailid (kruvipoldid, tikkpoldid, mutrid, seibid, pikikiilud (tökkeliistud), needid jm.); ehituslike konstruktsioonide sõlmed, instrumendid jne.“ Tõlkija on aga neist loeteludest kokku tervelt kuus nimetust välja jätnud, omalt poolt aga lisanud „ääriku“ (vene keeles: фланец), mida originaalis nimetatud pole.

4) Leheküljel 14 väidab tõlkija, et õpetajal tuleb muuseas hoolitseda ka selle eest, et tal oleks käepärast valik pilte individuaallemuist. Originaalprogrammis aga nõutakse, et õpetajal oleks käepärast valik kaardikesi individuaalülesannetega (õpilaste jaoks). Tähenab „карточки индивидуальных заданий“ on tõlgitud „pildid individuaallemuist“. See on juba lihtsalt naeruväärne!

5) Leheküljel 15 nõuab tõlkija, et õpetaja teeks õpilastele selgeks „tasapinna ristumise mõiste ilma ristseisu tunnusega“. Originaalis kõneldakse siinkohal muidugi tasapindade vastastikusest ristseisust, mida ei tule tõestama hakata.

6) Leheküljelt 15 loeme: „Enamiku teemade käsitlemisel soovitatakse alata nende kujundite käsitlemisest, millede aluseks on antud teemale vastavad geomeetrilised vormid, nende näitlik kujutus ja joonis. Hiljem tuleb üle minna geomeetriliste algvormide õppimisele ja nende seosele teineteisega, mis on tüüpiline tehnikale; nende kujutusviiside õppimisele“. Katsugu lugeja siin nende lausete mõttest aru saada — see on asjata vaev! Originaalprogrammis seisab selle asemel (mõtteliselt õiges tõlkes): „Enamiku teemade käsitlemist on soovitatav alustada antud teemas esineva tervikvõrmi (liitkeha) geomeetriliste elementide kättenäitamise ning üksikult kujutamise (näitlikult ja tehnilise joo-

nisena). Alles pärast seda minnakse üle tüüpilise tehnilise tervikvõrmi enese või mitmest säärastest vormist koosneva komplekti õppimisele ja vastavate kujutamiseviiside omandamisele“. Nagu nende tekstide võrdlemisest selgub, on tõlkija siin sõnu küll üsna vähe väänanud (harrastades võimalikult sõnasõnalist tõlget!), aga seletuskirja olulise metoodilise näpunäite mõtte on ta seejuures täiesti pahupidi pööranud.

Piirdume nende näidetega tõlke adekvaatsuse küsimuse osas. Ei saa mööda minna ka tõlkes kasutatud terminoloogias. Tõsi, joonestusalane eestikeelne terminoloogia on mõnes osas veel lõplikult välja kujunenud ja see raskendab tõlkimist. Seda enam tuleks aga oodata, et juba väljakuunenud terminoloogia kajastuks kindlasti ka keskkooli joonestusprogrammis. Kõnealuses tõlkes kasutatakse aga üsna rikkalikult (ja pealegi ebajärjekindlalt) mitmesuguseid väärterminid, mis omakorda reedavad tõlkija asjatundmatust. Esitame loetelu neist (esimesel kohal venekeelne originaal, teisel kohal tavakohane tõlge, kolmandal kohal sulgudes programmi tõlkija tõlge):

1) прямоугольная проекция — ristprojektsioon (mitte: täisnurkne proj.);

2) изображение — kujutis, projektsioon (mitte: kujutus);

3) плоский — tasapinnaline, tasane (mitte: lame, tasapindne);

4) предмет — ese, asi, objekt (mitte ainult: kujund);

5) показатели искажения — lühendus-egurid, mõõdutegurid (mitte: lühendite näitajad);

6) координатные плоскости — koordinaat-tasapinnad (mitte: koordinaatsed projektsiooni tasapinnad);

7) истиривка параллельными прямыми — viirutamine paralleelsete sirgetega (mitte: paralleelsirgete viirutamine);

8) рисунок — joonistus, piltkujutis (mitte: visand);

9) эскиз — eskiis, visand (tõlkijale jälle „visand“, järelikult tal рисунок = эскиз);

10) сечение — läbilõige, näit. ristlõige, telglõige, kaldlõige (mitte: pindlõige);

11) совмещение — mahapööre (tõlkes on seda terminit järjekindlalt välditud, tuues rahulikult ohvriks väljenduste mõtte selguse, jättes lugeja lihtsalt dilemma ette).

Miks väldib tõlkija terminit „mahapööre“? Arvatavasti ei tundnud ta seda oskussõna ja selle sisulist tähendust, tavalisest sõnaraamatust aga võis ta leida venekeelsele „совмещение“ eestikeelseks vastateks ainult sääraseid, mis kuidagi ei sobinud. Nii saigi võimalikuks, et lause: „Определение натурального



вида сечения при помощи совмещения плоскости с плоскостью проекций" tõlgiiti lauseks: „Pindlõike tõelise kuju kindlaksmääramine lõiketasapinna ja projektsiooni-tasapinna abil“ (lk. 22 ja mujal). Õige tõlge oleks aga järgmine: „Lõikekujundi tuletamine moonutatamatult, kasutades lõikepinna mahapööramist projektsioonipindadele“.

Nii suur hulk imelikke kõrvalekaldu-misi väljakujunenud terminoloogias näi-tab omakorda tõlkija ja samuti toimetaja

vastutustundetut suhtumist neile usalda-tud vastutusrikkasse tööloiku.

Õppeprogramm — see on ju õppetöö alus terve vabariigi keskkoolides. Kas ei peaks seal iga sõna, iga tähtki olema kirja pandud kaalutult!?

Joonestusõpetajate tungivaks sooviks on, et edaspidi õppeprogrammis taolisi vääratusi ei esineks, vaid et nendes iga sõna ja lause oleks põhjalikult läbi mõeldud.

SISUKORD

Juhtkiri. Kordamine on õppimise ema . . . . . 129

A. Vallner. Koolikollektiivi kasvata-mise kogemusi . . . . . 135

J. Valgma. Eesti keele fraseoloogias t 144

E. Koit. Ed. Vilde romaani «Mahtra sõda» kunstiline analüüs X klas-sis . . . . . 154

M. Annilo. Kuidas ma kordan vene keelt 4. klassis . . . . . 162

T. Мурникова. По поводу статьи Э. Янверка о программах по русскому языку в эстонской школе . . . . . 169

Рейфман, Швырова, Волков, Маа-зик. Относительно статей Э. Ян-верка . . . . . 172

A. Lint. Kuldnokkade suvisest ja sügisest päevarütmist Haapsalus . . . . . 176

V. Laptšinskaja. Haridus Suur-britannia Aafrika kolooniates . . . . . 184

M. Kaska. Vääratusi keskkooli joo- nestamise programmi tõlkes . . . . . 190

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Повторение — мать обучения . . . . . 129

A. Валлер. Из опыта воспитания школьного коллектива . . . . . 135

Ю. Валгма. О фразеологии эстон-ского языка . . . . . 144

Э. Коит. Художественный анализ романа Эд. Вильде «Война в Махтра» в X классе . . . . . 154

M. Аннило. Как я провожу повто-рение по русскому языку в IV классе . . . . . 162

T. Мурникова. По поводу статьи Э. Янверка о программах по русскому языку в эстонской школе . . . . . 169

Рейфман, Швырова, Волков, Маа-зик. Относительно статей Э. Ян-верка . . . . . 172

A. Линт. О суточном ритме в жиз-ни скворцов летнего и осеннего периода . . . . . 176

B. Лапчинская. Просвещение в аф-риканских колониях Великобрита-нии . . . . . 184

M. Каска. Неточности в переводе программы средней школы по черчению . . . . . 190

Toimetuse kolleegium: R. Meriloo (toimetaja), J. Tohver, A. Valsner, R. Kalling, M. Salum, M. Leitsalu.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 22. II. 1955. Trükkimisele antud 15. III 1955. Trükiarv 3800. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutus-poognaid 6,04. MB-07205. Tellimise nr. 371. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

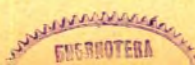
Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse Peavalitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.









11614241--

I9765

3)

Rbl. 3.—

Meyman