

Nõukogude KOOL

*EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI*

6

1956

I 9765

Kõigi maade proletaatlased, ühnege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIV AASTAKAIK

NR. 6

IUUNI

SUNDEKSENBILAR 1956

Koolide ja lasteasutuste materiaalne baas vajab tugevdamist ning ajakohastamist.

Viienda viite aasta plaani ulatuslike ülesannete eduka elluviimisega astus Nõukogudemaa suure sammu edasi sotsialismilt kommunismile suunduval teel.

Neil aastail kasvasid Nõukogudemaa tootlikud jõud kiires tempos ja määratu suures ulatuses, mille tulemusena näiteks tööstuse kogutoodang suurenes sõjaeelse ajaga võrreldes enam kui kolm korda.

Uhtlasi tegi suuri edusamme Nõukogudemaa rahvarahidus. Partei XIX kongressi haridusalaste otsuste elluviimise tulemusena suurenes näiteks kesk-koolide arv 1950. a. võrreldes 80 prots., kusjuures õpilaste arv keskkooliklassides kasvas koguni 3,4-kordseks.

Käesoleval viisaastakul peavad Nõukogudemaa tootlikud jõud veelgi suuremas ulatuses edasi arenema. On loomulik, et sellega seoses peavad kasvama ülesanded ka rahvarahiduse alal.

Partei XX kongressi direktiivides nähakse ette, et käesoleval viisaastakul tuleb põhiliselt ellu viia täielik keskharidus linnas ja maal. Uhtlasi peab oluliselt süvenema koolitöö polütehniliseerimine ja seda mitte üksnes vastavate uute õppeainete (näit. tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise alused) õppeplaani võtmise näol, vaid ka õpilastele põhjalikumate tööoskuste andmise ja sotsialistliku töössuhtumise kasvatamise näol. Nagu üldiselt teada, on Nõukogudemaa koolide senises töös just viimati mainitud küsimuste lahendamisel kõige suuremaid puudujääke ja seda ka meie vabariigis.

Nende hiiglaslike ülesannete lahendamine nõuab omakorda niihästi koolide kui ka lasteasutuste õppe- ja materiaalse baasi olulist tõhustamist. Seepärast seatakse partei XX kongressi direktiivides nõue suurendada sel viisaastakul koolimajade ehitamist umbes kaks korda, võrreldes viienda viisaastakuga. Uhtlasi on ette nähtud laiendada internaatide ja lasteasutuste võrku niihästi linnas kui maal.

Kui nende uute suurte ülesannete valguses heita pilk senini tehtud tööle meie vabariigis, siis on põhjust mõningate saavutuste üle rahuldust tunda, kuid ühtlasi hakkavad siis ka kitsaskohad sootu selgemini silma paistma ja me näeme palju teravamates kontuurides kõiki neid väga paljusid töid, mis meil õigupoolest teha tuleb, et kommunismiliku ülesehitustöö praeguste nõuete ning vajaduste kõrgele tõusta.

Peatume sedapuhku mõnedel üldhariduslike koolide ja lasteasutuste materiaalse baasi küsimustel.

Viiendal viisaastakul, vastavalt partei XIX kongressi koolialastele direktiividele, laienes meie vabariigis täielik keskharidus tunduvalt: seitsmeklassiliste koolide lõpetajaist asus 1955/56. õppeaastal suur enamik, 87 protsenti, edasi õppima, olgu siis üldhariduslike koolide kaheksandais klassides või siis arvukais kesk-eriõppeasutustes. Sellega seoses kasvas õpilaste arv üksnes tavaliste keskkoolide (siia pole arvatud töölisnoorte keskkooli ja Vabariiklikku Kaugõppe Keskkooli) VIII—XI kl. 12 500-lt viisaastaku



818304
703848

algul ümmarguselt 20 300-le viisaastaku lõpul ehk üle 60 protsendi.

Õpilaste arvu hoogus kasv keskkooliklassides tingis muidugi uute keskkoolide avamist ja uute keskkoolihoonete ehitamist. Vastavaist andmeist on teada, et viiendal viisaastakul avati meie vabariigis üldse 22 uut keskkooli, kuid uusi keskkoolihooneid püstitati vaid kümme, kokku 6700 õpilaskohaga.

Neist andmeist järeldub, et uute keskkoolihoonete ehitamine edenes sootu aeglasemalt kui õpilaste arvu juurdekasv keskkooliklassides, mille tõttu üle poole uusi keskkooli tuli avada endiste seitsmeklassiliste koolide baasil.

Selles olukorras oli paratamatu, et ruumikitsikus keskkoolides üldse, sealhulgas eriti aga endiste seitsmeklassiliste koolide baasil avatud keskkoolides, pidi kasvama ja tegelikult kasvaski. Seetõttu ei tule siis ka imestada, et peaaegu kõik meie vabariigi keskkoolid, ent linnades ka peaaegu kõik seitsmeklassilised koolid töötavad kahes vahetuses.

Nagu teada, on kahevahetuselisel õpetööl mitmeid pedagoogilisi, ent ka tervishoiulisi puudusi, mispärast normaalseks tuleb lugeda üksnes ühevahetuselist õppetööd ja seda niihästi seitsmeklassilistes koolides kui ka keskkoolides.

Ulalõeldust selgub aga ühtlasi, et viiendal viisaastakul ei suutnud me ühevahetuselisele õppetööle läheneda, vaid kogu ni kaugenemisest sellest.

Säärase olukorra tekkimist on põhjusatanud mitmed asjaolud.

Esijoones tuleb muidugi märkida, et Haridusministeeriumi kapitaaltööde plaan ei suutnud sammu pidada elunõuete kasvuga, vaid jäi sellest tublisti maha. Kui seejuures meenutada, et viiendal viisaastakul ei täitnud Haridusministeerium ühelgi aastal kapitaaltööde plaani, mille tõttu üksnes ehitus- ja montaažitööde osas jäi ligi 6 miljonit rubla kasutamata, mille arvel oleks saanud ehitada kaks suurt keskkoolihoonet, siis saab veelgi arusaadavamaks see üha suurenev mittevastavus, mis tekkis elunõuete hooga kasvu ja liiga tagasihoidlike plaaniülesannete vahel, kusjuures needki plaaniülesanded, nagu märkisime, ei leidnud täielikku täitmist.

Kuid siinjuures ei saa jätta märkimata, et üldhariduslike koolide hooneid pole kohustatud ehitama üksnes haridusorganid, vaid ka suured asutused ja ettevõtted. Mõndagi on sel alal teinud meie vabariigi põlevkivitööstuse ettevõtted, millest kõneleb Ahthe, Sillamäe ja Viivikonna keskkoolihoone püstitamine viiendal viisaastakul. Muude ettevõtete poolt ehitati viiendal viisaastakul veel Tal-

linna üks keskkoolihoone, samuti Tootsi 7-klassilise Kooli ja Kõrgesoo Algekooli hoone.

Kuid sellega ka piirdub suurte asutuste ja ettevõtete osa sel alal. Pole aga kahtlust, et suured asutused ja ettevõtted saaksid siin hea tahtmise korral sootu rohkem ära teha, sest nende ettevõtete ja asutuste töötajate lapsed vajavad samuti õppimisvõimalusi.

Ja lõpuks pole kõrvalise tähtsusega ka see, et paljud endised üldhariduslike koolide hooned on ikka teiste asutuste käes, kuigi need oleks tulnud juba ammu üldhariduslikele koolidele tagasi anda.

Kui silmas pidada vabariigi rahvamajanduse ees seisvaid ülesandeid, siis on selge, et täieliku keskhariduse järkjärgulisel elluviimisel ei tule unustada põhiliste rahvamajandusarude vajadusi. Pealegi on teada, et suur osa keskkoolide lõpetajaist asub nüüd otsekohe tootmistööle.

Kui sellest seisukohast vaadelda küsimust, kuidas on kulgenud meie vabariigis viiendal viisaastakul keskkoolide võrgu väljaarendamine, siis on hõlpus märgata, et linnades on uusi keskkooli sootu rohkem juurde asutatud kui maal. Seetõttu moodustab praegu maakeskkoolide arv ainult 20% linnakeskkoolide arvust. Kui aga võrrelda keskkooliklasside (VIII—XI kl.) õpilaste arvu maa- ja linnakeskkoolides, siis selgub, et maakeskkoolide VIII—XI kl. õppis tänava ainult 8% linnakeskkoolide vastavate klasside õpilaste arvust.

Kuigi viiendal viisaastakul kasvas maakeskkoolide arv suhteliselt jõudsasti, on maakeskkoolide absoluutne arv nagu ka maakeskkoolide õpilaste absoluutne arv praegu siiski liiga väike. Kui seejuures meenutada, et vabariigi põllumajanduse ees seisab järsu tõusu saavutamise ülesanne, siis on ilma pikemata selge, et käesoleval viisaastakul tuleb uute maakeskkoolide asutamisele sootu tõsisemat tähelepanu pöörata.

Muidugi tuleb vastavalt sellele suunata ka üldhariduslike koolide kapitaalmahutusi.

Kuid üldhariduslike koolide materiaalse baasi puhul pole oluline märkida üksnes seda, kas ja kuivõrd uute koolihoonete ehitamine suutis sammu pidada õpilaste arvu juurdekasvuga, vaid siin on ühtlasi väga tähtis peatuda küsimusel, kas ja kuivõrd senini ehitatud uued koolihooned on otstarbekohased, kas ja kuivõrd vastavad nad tänapäeva nõuetele.

Koolitöö arvukatest kogemustest on teada, et senini ehitatud uutel koolihoonetel on mitmeid olulisi puudusi. Nii näiteks ei ole senini ehitatud uutes kooli-



hoonetes mingeid ruume varutud tööko-
dade jaoks, kus saaks korraldada V—VII
klassis ettenähtud praktilisi töid, samuti
ei ole ruume keskkooliklassides ettenäht-
tud masinaõpetuse ja elektrotehnika
praktikumi jaoks; ka puudub auto-
garaaž. Kõik need ruumid on aga kooli-
töö polütehnikiseerimise seisukohast eluli-
selt vajalikud.

Mööduva õppeaasta ettevalmistamisel
ja õppetöö kestel püüdsid koolid leida
kohapeal võimalusi töökojade rajami-
seks ning sisustamiseks. Ja peab otse-
kohe ütleva, et seal, kus kooli juhtkond
ja vastavad õpetajad innuga asja juurde
asusid, saavutati tunnustusväärseid tule-
musi, nagu näiteks L. Koidula nim. Pärnu
II Keskkoolis (õpetaja Traks), Tallinna
XVI Keskkoolis (õpetajad Kõverjalg ja
Uibo), Kadrina 7-klassilises Koolis (õpe-
taja Nõmmaru) jpt. koolides.

Võib rõõmustavalt märkida, et alanud
suvevaheaja jooksul soetatatakse töökojale
ruumid veel paljudes koolides, olgu siis
kapitaalremondi summade arvel, nagu
näiteks Võru III Seitsmeklassilises Koo-
lis, Tartu XI Seitsmeklassilises Koolis ja
Tartu V Keskkoolis, Paide rajooni Väätsa
koolis ja Antsla rajooni Reidle ning Ur-
vaste koolis, või siis kooli enese, laste-
vanemate ja šeffide poolt, nagu näiteks
Sindi Keskkoolis ja Jõõpre Seitsmeklas-
silises Koolis Pärnu rajoonis ja Võnnu
Keskkoolis Tartu rajoonis.

Sellest hoolimata jääb ikka veel väga
arvukalt kooli, sealhulgas ka keskkooli,
kus ei ole võimalik leida mingit vähegi
sobivat ruumi, mida saaks töökojaks ko-
handada, nagu näiteks Järva-Jaani Kes-
koolis, Antsla ja Varstu Keskkoolis, Vil-
jandi linna kummaski seitsmeklassilises
koolis jpt. koolides.

Need on väga häirivad olukorrad, mil-
lede lahendamist ei saa aastaiks edasi
lükata. Nii mõnelgi korral saab sääraseil
juhtumil kasutada teiste õppeasutuste,
kolhooside, sovhooside ja masina-trak-
toriijaamade töökojasid, mida ka möödu-
val õppeaastal praktiseeriti.

Kuid juhtub ka seda, et õpetajad on
asunud elama kooliruumidesse, mille
tõttu kitsikus õpperuumide osas on veelgi
kasvanud. Neil juhtumil on kooli enese
ja haridusorganite kohuseks taotleda
seda, et vastavad õpetajad saaksid kor-
teri mujalt. Sel korral avaneks mitmeski
seesuguses koolis ka töökoja rajamise
võimalus.

Kõigist neist võimalustest hoolimata ei
saa real juhtumil töökojaküsimust muul
viisil lahendada kui vastava hoone püs-
itamisega. Selleks tuleb koolidel endil
ja haridusorganitel tingimata teid ning
vahendeid leida.

Mitmes linnas, nagu näiteks Viljandis,

Rakveres ja Tallinnas saaks olukorda
töökojade alal parandada mitmele koo-
lile ühise töökoja rajamisega, kuid hari-
dusorganid suhtuvad sellesse võimaluses
väga ükskõikselt.

Õpilaste toitlustamise nõuetekohane
korraldamine eeldab ajakohast kööki ja
söögisaali. Nagu kogemustest ammugi
teada, ei saa nõuetekohast kööki ja
söögisaali puhvetiruumiga asendada,
nagu seda on senistes uutes keskkooli-
hoonetes tehtud.

Kehaline kasvatus on meie noorsoo
kommunistliku kasvatuses ühtse süsteemi
kandvaid komponente. Seepärast on loo-
mulik, et nõuded nõukogude noorsoo
kehalse kasvatusel alal suurenevad jär-
jest. Nende nõuete täitmine eeldab
muude tingimuste kõrval ajakohast võim-
lemissaali. Kahjuks peab ütleva, et seni
ehitatud uute keskkoolihoonete
võimlemissaalid on kitsad, kusjuures ka
duširuumide küsimus pole rahuldavalt
lahendatud.

Neil koolihoonetel on veel muidki puu-
dusi.

Sellest järgneb, et koolihoonete seni-
sed projektid kajastavad eilset, mitte aga
täna ja homset päeva. Meie noorsoo
ettevalmistamise uued, kõrgendatud üles-
anded nõuavad seniste projektide põhja-
likku ümbertöötamist, mille juures tuleb
täielikult ära kasutada ka nõukogude-
eelse perioodi positiivsed kogemused.

Viimasel ajal on hakatud kõnelema ja
kirjutama, et edaspidi tuleks koolimaja-
des alalised klassid (s. t. igal klassil on
kindel ruum, nagu see meil senini on ol-
nud) asendada õppekabinettidega, millega
saavutame kokkuhoidu koolihoonete ku-
batuuris ja järelikult ka materiaalsete
vahendite kulutamisel.

Kui seda ettepanekut analüüsida meie
vabariigi üldhariduslike koolide praegust
õppeplaani arvesse võttes, siis selgub, et
seesugused õppeained, nagu näiteks eesti
ja vene keel ning matemaatika annavad
V—XI klassi osas sedavõrd rohkesti nä-
dalatunde, et iga mainitud õppeaine jaoks
ei piisaks ühest kabinetist, vaid neid va-
janeks kaks (sel puhul on eeldatud, et
paralleelklasse ei ole). Kui seda asjaolu
silmas pidades teha õpperuumide vaja-
duse arvestus näiteks 440 õpilaskohaga
keskkoolihoone suhtes, kusjuures mitme
õppeaine puhul, kus tundide arv seda
lubab, näha ette ühine kabinet, siis sel-
gub tõepoolest, et ruumide suhtes saa-
vutame mõningat kokkuhoidu.

Kuid seda küsimust ei saa vaadelda
üksnes koolihoone kubatuuri aspektist,
vaid sellele tuleb läheneda ühtlasi kas-
vatustöö seisukohast. Praegu on igal
klassil kindel ruum, igal õpilasel kindel
töökoht. Lõviosa teatud klassi õppetööst

toimub sellele klassile ettenähtud ruumis. Õpilastele muutub oma klassi ruum koduseks, nad vastutavad selle eest, et see ruum oleks korras.

Hoopis teisiti on lugu siis, kui koolihoone on ehitatud ja sisustatud õppekabinetide põhimõtte järgi. Sel korral pole ühelgi klassil kindlat õpperuumi, vaid iga klass rändab päeva kestel ühest kabinetist teise, kandes endaga kaasa ka kõik õppetarbed. Vastutustunde kasvamine ühiskondliku omandi vastu on sel korral muidugi hoopis raskem. Samuti tekib täiendavaid raskusi tunniplaani koostamisel.

Lõpuks arvame, et kõnealusesse küsimusse ei tuleks dogmaatilisel suhtuda, vaid õppetöö korraldamist kabinetide põhimõttel peaks mõnes koolis uuel õppeaastal järele proovima: siis selgub kõige paremini, kas ja kui võrd on see põhimõtte meie oludes eluline ning otsustavkohane.

Seoses täieliku keskhariduse järkjärgulise elluviimisega tõuseb oluliselt vajadus ka ajakohaste internaatide järele ja seda eriti maakeskkoolide puhul. Seetõttu nõutakse partei XX kongressi direktiivides internaatide võrgu laiendamist.

Viiendal viisaastakul ehitati meie vabariigis haridusorganite poolt üksnes kapitalmahutuste arvel 11 internaadihoonet, kus on kokku ümmarguselt 550 õpilaskohta, peale selle kohandati arvukail juhtumel olemasolevaid ruume ja hooned internaadi vajadusteks kapitalremondi summade arvel.

Siiski peab ütlema, et vajadus internaatide järele on hoogsamalt kasvanud, mispärast sel viisaastakul tuleb internaatide ehitamisele palju suuremat tähelepanu pöörata.

Partei XX kongressi aruandekõnes nõudis sm. Hruštšov lasteaedade võrgu väljarendamist selles ulatuses, et igal

lapsevanemal, kes seda soovib, oleks võimalik oma lapsi lasteaeda paigutada.

Selle nõude vajalikkust tõestab elu igal sammul.

Viienda viisaastaku jooksul asutati meie vabariigis 42 uut lasteaeda 2700 lapsele, millega seoses laste arv kõigis lasteaedades kokku kasvas 5200-lt viisaastaku algul 7900-le viisaastaku lõpul.

Kuid siiski tuleb ütelda, et vajadus lasteaedade järele kasvas neil aastail sootuks jõudsamalt, mille tõttu väga paljud lapsevanemad ei saa oma lapsi lasteaeda paigutada, kuigi nad seda soovivad ja kuigi see on neile eluliselt vajalik.

Kõigest sellest saab teha vaid ühe järelduse: sel viisaastakul on vaja palju rohkem lasteaiahooneid ehitada ja seda niihästi haridusorganile kui ka asutustel ja ettevõtetel.

Siinjuures ei saa jätta märkimata, et senini ehitatud lasteaiahoonete oluliseks ebakohaks on saali puudumine. Sel viisaastakul ei tohiks ehitada ühtki lasteaiahoonet ilma saalita.

Kõigest ülaltoodust järeldub, et üldhariduslike koolide ja lasteasutuste materiaalse baasi avardamise ning ajakohastamise alal seisab ees väga suur töö. Mis puutub koolide ja lasteasutuste hoonete ehitamiseks ajakohaste projektide koostamisse, siis peab paraku ütlema, et selle tähtsa töö juurde pole veel asutudki. Mis puutub koolide ja lasteasutuste käesoleva aasta kapitaltööde plaanisse ja selle senisesse täitmisse, siis näeme siin pigemini eelmise aasta taseme kordamist kui hoogsat edasiminekut.

Niisugust aeglast hoovõttu ei saa millegagi õigustada. Kuuenda viisaastaku suurte ülesannete eduka elluviimise nimel tuleb haridusorganil ja ehitajail teha kõik selleks, et tööde tempot oluliselt kiirendada.

Keele leksikaalsed ja fraseoloogilised väljendusvahendid.

(Lõpp. Algus vt. „Nõukogude Kool“ nr. 5, 1956.)

B. SOOT,

*filoloogiateaduste kandidaat, Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise
Instituudi eesti keele ja kirjanduse kateedri juhataja.*

Troobid. Sõnade eriline tähenduslik seostamine lauses võimaldab kasutada sõnu ja väljendusi mitte üksnes nende otseses, vaid ka sellise seostamise kaudu saadud uues, ülekantud tähenduses. Sõnavara kasutamine ülekantud tähenduses annab väga avaraid võimalusi tegekkuse kujundiliseks edasiandmiseks. Seetõttu etendavad ilukirjanduslikus keeles tähtsat osa troobid — sõnad ja väljendid, mida me kasutame mitte otseses, vaid ülekantud tähenduses.

Üle kandes ühe nähtuse omadusi teisele nähtusele, võime sel teel iseloomustada selle nähtuse olulisi jooni palju tabavamalt kui otsesel viisil. Et märkida näiteks iseloomu erakordset tugevust, võime ütelda: **raudne iseloom, raudne inimene**. Niiviisi väljendades kanname raua üldtuntud omaduse — tema kõvaduse — üle iseloomu omaduseks, seega seda omadust eriti esile tõstes. Vaatleme troopide tähtsamaid liike.

Metafoor on põhikujutluse (näiteks: **päike**) asendamine asukujutlusega sarnasuse alusel (näiteks: „sinitaeva silm“ — K. J. P.). Sisult on metafoor peidetud võrdlus. Kui võrdluses esineb see, mida võrreldakse (s. o. põhikujutus), ja see, millega võrreldakse, siis metafooris jääb põhikujutus (see, mida võrreldakse) ära. Kui A. Jakobsoni näidendis „Elu tsitadellis“ öeldakse: „Miks need **raisakullid** minu lihast ja verest just siin oma **pesa tegid?**“, siis selgub kontekstist, et **raisakullid** ja **pesa tegid** on metafoorid, milledest esimese all mõeldakse fašiste, teise all elukoha valimist. J. Smuul väljendab õhtu saabumise protsessi metafooriliselt terve lausega: „Ja ehapuna kustub taeva süles“.

Metafooridega taotletakse tegekkuse nähtuste täpsemat, ökonoomsemat ja ilmekamat edasiandmist. Metafoor peab aitama nähtuste sisu avada ja olulist esile tõsta. Tõelisele kunstile on võõrad dekadentlikud — sisutud, välist efekti taotlevad, esteeditsevad metafoorid.

Metafooriline väljendus ei piirdu sageli üksikute sõnadega, vaid

haarab kogu lauset või lausete rühmi. Neil puhkudel on tegemist laiendatud metafooriga. Regivärsis väljendatakse suurt rõõmutunnet järgmise laiendatud metafooriga:

*Rõõmulilled mul käessa,
rõõmuõied hõlma alla,
rõõmukannid kaendelassa.*

Juhan Sütiste kujutab külmetunud töölisi kodanliku korra aegses põlevkivikaevanduses järgmiselt:

*... üks tüse nina ajab pirdu
ja kolmandal on kurgus saag.*

D. Vaarandi annab edasi alkoholikirge järgmise kujuka laiendatud metafooriga, millest kajastub pilge:

*Ninad villu viina poole,
õlle poole õieli.
Kaelad kiiva kapa poole,
tõobi poole toruli.*

Nagu on teoseid, mis rajanevad kogu ulatuses võrdlusel, nii on ka teoseid, mis rajanevad üheainsa metafoori arendamisel.

Kui kunstilist täiendsõna kasutatakse metafoorilises tähenduses, nagu kuldsed uned, hall elu, rasvane hää, siis kutsume neid metafoorilisteks epiteetideks.

Personifikatsioon. Metafoori kasutatavamaid liike on personifikatsioon ehk isikustamine. Personifikatsioon põhineb elava olendi tunnuste ülekandmisel loodusnähtustele, esemetele, mõistetele.

Primitiivsel arenguastmel olevale inimesele kauges minevikus oli omane loodusnähtuste hingestamine, mis kajastub valdavalt rahvaluules. Hiljem haaras personifikatsioon peale loodusnähtuste ka esemeid ja mõisteid. Personifikatsiooni ülesandeks sai esile tõsta olulisi jooni. Personifikatsioon lähendab tegelikkuse nähtusi lugejale, paneb kaasa elama ja omab sageli suurt emotsionaalset mõju. Toome allpool näiteid personifikatsioonidest eri aladelt.

Loodusnähtuste personifitseerimine:

*Vikerkaar, mu vennikene,
see'p see joo meresta vetta,
haisub vetta allikasta,
katsub vetta kaivudesta,
mekib mitmesta jõesta.*

*... ronib päike üle plangi,
hüppab aknast sepikotta,
mustas ruumis ringi kaeb. (J. S-te.)*

Esemete, nagu tööriistade, masinate jts. personifitseerimine:

*Seal hargi otsa haarand mehe
on kriiskav suruõhupuur (J. S-te.)*

*Tipp-purustaja otse möirgab
kui elajas, kel kõriks kõu,
ja kividesse teraspõidlad
ta surub lõmastaval jõul. (J. S-te.)*

Mõistete personifitseerimine:

L. Koidula personifitseerib feodaalse vägivalda all kannatanud isamaad:

*Miks sa nutad, lillekene,
nupud sul täis pisaraid?*

Maalt linna tulnud tööjõu ekspluateerimist kodanliku korra tingimustes kujutab D. Vaarandi personifikatsiooniga:

Linn see varsti kargas rannalapse turja.

E. Vilde personifitseeris popsi viletsust, andes mõjuka paljastava pildi:

Väljaotsa saunas pesitses popsi terve viletsus. Ta põrnitses toas ja jõllitas kambrikeses. Ta haudus niiskel savipõrandal ja kükitas suitsunud parsil. Ta irvitas aidas ja luuras laudas.

Allegooria. Allegooria (mõistukõne) on samuti metafoorile lähedane troop. Kui metafoor esineb teoses mittemetafooriliste väljenduste hulgas, siis allegooria haarab tavaliselt kogu teose: allegoorilistes teostes kujutatud olendite, nähtuste, esemete all mõtleme alati teisi isikuid, fakte, esemeid.

Allegoorilised on sageli vanasõnad (Saks saadab koera, koer ajab saba, saba ajab saba otsa, ots ütleb: karvad karake ise), mõistatused (Vanamoor nurgas, sada hammast suus, hammustab küll, aga ei neela?), valmid (J. Tamme „Siga“ jt.).

On ka ulatuslikumaid allegoorilisi teoseid, nagu jutustusi, romaane jt. (Fr. R. Kreutzwaldi „Reinuvader Rebane“ jt.)

Ka allegooria ülesandeks on nähtustes olulisi jooni esile tõsta. Eriti selgelt paistab see silma valmides ja teistes taolistes allegoorilistes teostes, kus kujutatakse loomadele iseloomulike omaduste kaudu inimestele omaseid jooni (rebase kavaluse kaudu inimese kavalust, hundi õeluse ja ahnuse kaudu inimese samu jooni, jänese arguse kaudu inimese argust jne.).

Poeetilise keele vahendina kasutatakse allegooriat kõige sagedamini nende tegelaste kõnes, kes ühel või teisel põhjusel väljenduvad mõistukõne kaudu. A. S. Puškini „Kapteni tütres“ väljendavad end mõistukõne kaudu öömaja peremees ja Pugatšov:

Peremees võttis kapikesest viinatoobi ja klaasi, astus tema juurde ja vaatas talle näkku.

„Ehee,“ ütles ta, „jälle oled siinkandis! Kustpoolt sind jumal saadab?“

Mu teejuht pilgutas tähendusrikkalt silma ja vastas mõistu:

„Aeda lendasin, kanepit nokkisin, vanaema viskas kiviga — kuid mööda. Noh, aga mis teie omad teevad?“

„Mis nüüd meie omad,“ vastas peremees, jätkates mõistukõnet, „taheti õhtupalvusele helistada, aga papieit ei luba; papp läks võõrsile, ja kuradid kohe kirikumõltsas — kui kassi kodus pole, siis on hiirtel pidu.“

„Ole vait, onu,“ vastas mu hulgas, „tuleb vihmakesest, tuleb ka seeni, ja kui on seeni, leiab ka korvi; aga praegu (ta pilgutas jälle silma) torka kirves selja taha: metsavaht on väljas.“

Allegoorilisi väljendeid kasutatakse sageli teoseis, mis on lähedased rahvaluule traditsioonidele.

Metonüümia. Metonüümias vahetatakse põhikujutus asekujutlusega mitte sarnasuse alusel nagu metafooris, vaid mingisuguse kindla välise või sisemise suhte alusel. Selline

vahetamine toimub väga mitmesugustel aladel. Näiteks vahetatakse sageli sisu esemega, mis seda sisu sisaldab. Nii öeldakse: „Jõin kolm klaasi“, „sõin ühe taldriku“. Kuid poetilise vahendina esineb metonüümia siis, kui ta annab end emotsionaalselt tunda. Toodud näited on nii tavalised, et nende metonüümiline iseloom on juba kadunud, nagu see on täiesti kadunud sõnas keel — kõnekeele tähenduses. Metonüümia aga täidab oma ülesannet sellises lauses, nagu: „Ta ei mõista, kuidas ema ühest jahukotist nii kaua võib kõrti keeta“ (E. V.) või „Keiser võeti vallamaja seinalt maha“. (E. V.)

Metonüümia teatud liigiks on veel loomingu vahetamine autoriga, näiteks:

*On jaanuarisula. Tibab külma vihma.
Kuid toas on hubane ja hele. Loeme Gogolilt.
J. Sütistel on luuletus: „Puškinit lugedes“.*

Sageli esinevaks liigiks on juhtumid, kus tegevus või tegevuse resultaat vahetatakse tegevuse vahendiga, tööriistaga. Näiteks: „Hakkab sind oma terava sulega ründama“.

Sageli vahetatakse ka eselle kindla valdajaga. Näiteks: „Üks kark tuli vastu ja kargu küljes oli inimene“. (A. K.)

Kujutluste vahetamise võimalusi suhte alusel on veel väga palju, toodud näited on neist tavalisemaid.

Metonüümia eriliigiks on kujutluste vahetamine kvantitatiivse suhte alusel, näit. ainsuse tarvitamine mitmuse asemel: armastage inimest! või vastupidi: te olete kõik suvorovid.

Kasutatavamaid metonüümia liike on sünekdohh, mis seisneb terve vahetamises osaga (pars pro toto):

*Vete koorem vaevab kulmu,
lainte raskus silmalaugu,
meri sügav südameda.
Käed sellised, kui saabus käänd,
lõid barrikaadesse Pariisi
ning giljotini alla viisid
türanni lõdiseva pää. (J. S-te.)*

Eesti regivärsis on sünekdohh iseloomulikumaid troope, näiteks asendatakse neiu sageli sõnadega: *sinipõlle*, *kuldapärge*, *helmekaela*, *tinapihta*, *ubasuu*, abielunaist sõnaga *linikpää*, hobust — *rataskaela* jne. Sama traditsiooni jätkab D. Vaarandi värssides:

*Need on vahvad Sõrve piigad,
Muhu ruuge põlled.*

Sünekdohh võimaldab esile tõsta nähtusest seda, mis selles on kõige iseloomulikumat ning tähelepanuväärsemat (hea hobune tõmbab kaela rõngasse, seepärast „rataskaela“ jne.).

Eri kohta troopide hulgas omavad hüperbool ja litootes. Hüperbooli all mõtleme luulelist suurendamist, litootese all luulelist vähendamist. Erinevus teistest troopidest seisneb selles, et siin pole tegemist nähtuste vahetamisega, vaid nähtuste liialdamisega nii, et need ei vasta reaalsusele.

Hüperboole:

*Kalevite kange poega
kostis, et seinad kaikusid,
aluspalgid paukusid,
vahepalgid vankusid.*

*Tamm oli kasvanud taevasse,
oksad pikad pilvedesse.*

*Itkes oja ukse alla,
lätte toa läve alla.*

Vaat' see on noormees, kelle pea sisse mahuks teisi päid tükki kümme halli habemega tükkis. (E. B.)

Litootesi:

*Hakkasid laeva tegema,
pähhlikoor sai kereksi,
männiokkad mastideksi.*

*Tegi toa tuule peale,
maja marjavarre peale,
koja kobrullehe peale.*

*Ennäe neidu nugissilma,
nugissilma nääpsukest —
õlast kui õlekõrrekene,
keskelt keeruniidikene. (D. V.)*

Luuleliste lialduste kaudu tõstetakse meeolukalt esile iseloomulikke omadusi ning olukordi (näit. Kalevipoja hääle tugevust). Luulelised lialdused on sageli tugevate tunnete väljendusvahendeiks.

Iseloomulike omaduste esiletõstmise ülesannet täidab hüperbool ilmekalt D. Vaarandi luuletuses „Laisad poisid“. Kuid hüperbool on ses luuletuses saanud juba kogu teost läbivaks printsiibiks, ei piirdu seega enam üksnes luulekeele vahendi ülesandega.

I r o o n i a on niisugune pilkamise vahend, kus väline vorm on risti vastupidine sisu tähendusele; kus kõneldakse teadlikult vastupidi kui mõeldakse, näit. nimetatakse rumalat targaks, laiska hoolsaks; kus alaväärset kiidetakse väärtuslikuks ning kiitja ise simuleerib uskujat. Näiteid:

Väga puhas kõrvalteenistus kujureile oleks sukakudumine, iseäranis tekitikkimine... Pole muud kui pista aga nõelaga ja viibi kõrgemais regioonides. (A. H. T.)

Novellis „Seadusemees“ nimetab E. Vilde mõisnikku irooniaga „õiglase näoga meheks“ ja „heldeks mõisavanemaks“.

Ilmekal kujul esineb iroonia K. E. Söödi luuletuses „Meie Mikukesel rasked päevad“.

Kibedat mõnitavat irooniat, nagu hundi kirjeldus I. Krõlovi valmis „Hunt penilas“, kutsutakse *s a r k a s m i k s*.

Sarkasm esineb E. Vilde novellis „Seadusemees“ mahalaskmise ettevalmistamise kirjelduses:

Peied algavad. Elavate surnute peied. Seitse laipa juhitakse eraldatult nende puusärkide juurde ja kirikuõpetaja matab nad elusatena fraasikruusa ja sõnalliva künka alla. Leinalaulu nuuksuvad nende mahajäänud omaksed, orelimängu teevad tragunite mõõgad, kannused, puristavate hobuste suurauad...

Iroonia ja sarkasmi kaudu väljendab autor selgelt oma suhtumist kujutatavasse nähtusse ja paljastab selle olemust.

Paradoks on omapärane, ootamatu arvamus, mis erineb järsult tavalisest arvamusel. Esimesel pilgul näib paradoks vastu rääkivat tervele mõttele, kuid ta sisaldab siiski tõde. Näiteks:

*Tasa sõidad, kaugemale jõuad.
Silma torgata — on kah viis end varjata.*

Oksümooron — vastupidiste mõistete ebaloomulik ühendus.

Seda troopi on kasutatud eesti regivärsilises rahvalaulus tavaliste, kehtivate suhete segipaiskamiseks nalja tegemise kui ka vaenlaste naeruvääristamise eesmärgiga. Näiteks:

*Siga sõtkus taigenada,
naine tuhnis tuhkermaada,
kubjas haukus hange otsas.
Lehm oli laudas, laps oli süles,
lammas läks laudile munele.*

Uuemal ajal on oksümooroni kasutamine saanud iseloomulikuks dekadentlikule kirjandusele, mis on harrastanud selliseid ühendeid, nagu: lendavad sead, helisev vaikus, kõlisevad tähed jt. Eesti luules on samas laadis oksümooroni kasutanud eriti E. Enno. Sellistel juhtudel on põhisõna olemus täielikus vastuolus temaga liidetud epiteediga ega moodusta loomulikku tervikut, nagu on tavalise epiteedi ning põhisõnaga.

Perifraas on troop, kus asendatakse nähtuse või eseme pärisnimi või nimetus oluliste, iseloomulike joonte ning tunnuste kirjeldusega, mis annab nähtusest või esemest elava pildi. Näiteks:

*Kas tunned maad, mis Peipsi rannalt
käib Läänemere rannale
ja Munamäe metsalt, murult
käib lahke Soome lahele? (M. V.)*

Mitte ainult näiteks toodud stroofis, vaid kogu luuletuses räägitakse Eestist, seda pärisnimena nimetamata.

J. Sütiste iseloomustas perifraasiga paljastavalt Hitlerit:

*Hei, sina Münchени öllekeldrite suitsus
küpsend oraakel,
julm rasside praaker,
surmkondine roimade isa — ...*

Poemis „Jevgeni Onegin“ kasutab A. Puškin Byroni nime asemel „Gjauri ja Juani laulik“. Selle perifraasi eesmärgiks on esile tõsta neid Byroni kangelasi, kes olid Puškin poemi kangelasele kõige lähedased.

Kõnekujundite kaudu, milledest eespool esitasime tähtsamaid, on võimalik edasi anda tegelikkuse olulisi jooni täpselt, eredalt ja ökonoomselt, kujutada nähtusi ja elamusi mitte ainult staatiliselt, vaid ka arengus, muutumises, paljudes eri varjundeis; väljendada selgelt autori suhtumist kujutatavasse.

Lausekujundid. Ka lauseehituse kõiki rikkalikke võimalusi kasutatakse kirjandusteoses keeleliste väljendusvahendite kvaliteedi tõstmiseks. Ka lauseehituse kaudu taotletakse kirjandusteose sisu

kõige ökonoomsemat ja ühtlasi kõige täiuslikumat edasiandmist, silmas pidades ühtlasi teksti selguse ja arusaadavuse nõuet.

Nagu igal kirjanikul on talle eriomased kujundid, nii on igal kirjanikul ka isesugune keele süntaktiline külg, milles väljendub tema individuaalsus ning omapära.

L. Tolstoi võttis ülesandeks kujutada oma loomingus „hinge dialektikat“, nagu väljendas Tšernõševski. Sellest ülesandest on tingitud tema loomingule iseloomulik väliselt keeruline, kuid mõtte sõnastuselt täpne lausestus.

Tuleb arvestada ka asjaolu, et lausestus muutub ühe ja sama kirjaniku juures vastavalt sellele, milliseid mõtteid või tundeid kirjanik edasi annab või kelle poole ta pöördub. Teatavasti erineb näiteks juba antiikkirjanduses Cicero kirjade keel alati vastavalt sellele, kellele kiri oli määratud. Ka tänapäeval kirjutatakse lastele teises sõnastuses kui vanadele, lüürikas väljendatakse teisiti kui eepikas jne.

Peamisteks kunstilisteks väljendusvahendeiks süntaksi alal on lausekujundid, milledest vaatleme allpool tähtsamaid.

Retooriline küsimus on küsimus, mis esitatakse ainult tähelepanu äratamiseks mingi nähtuse vastu, mitte selleks, et saada vastust lugejalt või kuulajalt. Sageli kasutatakse retoorilisi küsimusi eriti regivärsilises rahvalaulus, kus küsija annab esitatud küsimusele ise vastuse. Näiteid:

*Mis on meie ukse alla?
Meri meie ukse alla.
Mis mul vastu juhtunekse?
Tuli vastu pardi parvi.*

Samalaadset ülesannet täidab retooriline küsimus kunstluules, kõnedes jt. kirjanduslikes liikides. Näiteks:

*„Mis mulle jutustad, koidiku tuul?“
Eestimaalt tulen,
väsinud olen: ... (L. K.)*

Selles näites on Koidula ühendanud retoorilise küsimuse personifikatsiooniga (tuul, mille poole luuletaja pöördub, annab ise vastuse), millega on elamuse kujutust tunduvalt süvendatud.

Samalaadne ülesanne on retoorilistel pöördumistel (= apostrofeerimistel) ja retoorilistel hüüatustel, mis äratavad tähelepanu ja kutsuvad esile teatud suhtumise nähtuse vastu.

Näiteks:

*Ma teretan sind, hommik,
sind, kaste, siniõhk!
Sind, vaikne metsakohin,
sind, sinitaeva võlv! (Fr. R. Kr.)*

*Käi kindlast! Pea kõrges!
Aeg annab arutust! (L. K.)*

Aita, halastaja vaim, et see priiuse päike niisamuti jälle looja ei läheks! (E. B.)

Lugejate või teose tegelaste apostrofeerimist esineb eriti sageli romantilistes (Byroni, Shelley' jt.) poeemides.

Lausekujundite hulka kuulub ka lauseehitus, mis rajaneb niisuguste üksikute sõnade kordamisel, mis on lause peamise mõtte kandjaks.

Tunde- või mõtteväärtuste suhtes olulist esile tõstes on kordustel sageli suur emotsionaalne mõju.

A n a f o o r on sõna või sõnaühendi kordamine lausete, värsside või stroofide alguses.

*Millal, hella eidekene,
millal maksan memme vaeva!*

*Säras, sätendas,
elu sünnitas,
elu valmistas,
elu soojendas. (J. L.)*

Üttes Lembitu:

*Ilus on surra. Ilus on surra isamaa eest,
ilus on surra sõprade, rahva ja omaste eest,
ilus on surra vabana priiuse eest. (Fr. T.)*

E p i f o o r on sõna või sõnaühendi kordamine lausete, värsside või stroofide lõpus.

Noorusaeg.

*Sa ilus aeg,
Sa armas aeg,
Sa lilleõitsev noorusaeg!
Kuis juttu vestes lendas aeg,
kuis vaieldes nii armas aeg
ja seletades õnnis aeg!
Ja vaikisime mõni aeg —
sa kallis aeg —
see oli kõige õndsam aeg! (J. L.)*

*Te küsite — kuidas ta on, see kolhoos? —
Kiidusõnadest keel on meil kasin.
Kuid ma ütlen niipalju, noormees: kolhoos
on üks väärt, on üks kiiduväärt asi. (J. Sm.)*

Kordusi võib mitmeti üksteisega põimida, muutes sõnade järjekorda ning kohta. Selliseks varieeritud korduseks on:

Kali, kõrt, leib — leib, kõrt, kali: ikka üks ja seesama söögisedel.
(E. V.)

Varieeritud korduste hulka kuulub eri liigina nähtuse kordamine sünonüümide näol:

*Ta ei ole suurem kui üksteistkümmend
hütti, üksteistkümmend sauna. (J. L.)*

Regivärsilises rahvalaulus ja lastesalmikuis kasutatakse sageli kordust, mis seisneb värsi lõpu kordumises järgmise värsi alguses. Seda lausekujundit kutsutakse **e p a n a s t r o o f i k s**.

*Maga kaua, kasva suureks,
kasva suureks, karjas käija,
karjas käija, vilja tooja!
Andres :: Vidres ::;
Vidres ::; Kudres ::;
Kudres ::; Kurulane,
kurulane kusulane,
kusulane päevapoega,
päevapoega laanelindu
hulkus meie metsassa,*

Üksikuil juhtudel esineb epanastroofi ka kunstluules:

*... karjas oli palju aega,
aega üleliigi. (J. L.)*

Kliimaks (e. astendus tugevnevas suunas) on lausekujund, kus reastatakse järjest tugevneva jõuga sõnad, näit.: ta r ä ä k i s, v e e - n a s, n õ u d i s.

*Maa hakkab kumama nagu kaugel tulekahi sügisööl, maa hakkab tumedalt helen-
dama, maa hakkab südemeid pilduma, maa lööb loitma, maa hakkab leegitsema,
maa paneb silmad virvendama, maa saab pimestavalt hiilgavaks, nagu oleks ta
päikesest. (A. H. T.)*

Rahvalaulus väljendatakse kliimaksiga tabavalt orja kohtlemise kas-
vavat julmust mõisa käsikute poolt:

*Viis on vaimu välja pealla,
kuus on kubjasta järella,
seitse seljapeksijada,
kaheksa karistajada,
kümme külje mõõtijada.*

Kui reastatakse mitte järjest tugevneva, vaid järjest nõrgeneva
jõuga sõnad, siis kutsume seda antikliimaksiks. Antikliimaks
esineb üsna sageli rahvalaulus:

*Isa toal kuldaharja,
vennal hõbedaharja,
vabadikul vaskiharja.
Kel pole kaasat, võtku kassi,
kel pole kassi, võtku hiiri,
kel pole hiirta, olgu ilma.*

Mõnikord langeb kliimaks ühte komparatiivse võrdlu-
sega:

*Lilleke on ilus,
roosike on kaunis,
kui ta pääle paistab
päeva silmakene...
Ilusam on minu
armsa Alo pale,
kui ta roosihuuled
laskvad laulu kuulda. (K. J. P.)*

Parallelism — värssi või lause mõtte teisendatud kordamine
järgnevais värssides või lauseis ühtelangevas lausestuses. Oma funk-
tsioonilt läheneb parallelism võrdlusele.

Regivärsilises rahvalaulus on parallelism iseloomulikuks nähtuseks:

*Merella on minul koda,
alla lainte salatara,
kalakudus kambrikene,
mereudus pesakene.
Ema viis hälli heinamaale,
kandis kiigu kesa peale.
Kus on Kalevite kätki,
kange meeste kodupaika,
vikerlaste varjupaika? (Fr. R. Kr.)*

Kontrast — lausestus, kus väljendub nähtustevaheline või ühes ja samas nähtuses peituv vastuolu. Vastuolu väljendatakse antonüümsete sõnade või antonüümsete väljenduste kaudu.* Vastuolude, kontrastide kõrvutamise kaudu avanevad head võimalused nähtusi esile tõsta, väljapaistvaks teha, selgitada.

Kasutades nähtustevahelist kontrasti, tõstab E. Vilde esile ppsihurtsiku viletsust romaanis „Külmale maale“ järgmiselt:

Nagu mutimulla mustav hunnik lömitab hurtsik peremehe põldude serval vainu ääres. Valendav, siretav lumeümbrus teeb ta veel tuhmimaks ning tahmasemaks, kui ta juba muidugi on.

Kontrast ning põimitud kordus esinevad lauses koos:

On kentsakas, kui kahekümne viie aastase silmad vaatavad maailma kooliplikali-kult, ja on kurb, kui kooliplika vaatab asjadele kahekümne viie aastase inimese pilguga. (A. Herzen.)

Antitees (vastuseade) on kontrastile nii sisult kui mõjult väga lähedane kujund. Antiteesis kõrvutatakse teatud väidet või seisukohta vastupidise väite või seisukohaga. Näiteks:

*Sa kõige armsam mulle,
ja siiski vihkan sind.
Võin haavu lüüa sulle —
ja endal lõhkeab rind. (A. H.)*

Kui rõõmustasid vanad, siis nutsid noored, aga kui naersid noored, siis pühkisid silmi vanad, nagu leinaksid nad oma laste nuttu. Kui kilkasid naised, siis kannatasid mehed, aga kui maitseisid mehed õnnejoovastust, siis ägasid naised, nagu oleksid nad kadedad oma laste isade õnne peale. (A. H. T.)

Kasutatavamaid lausekujundeid on veel **aposiopees** (vaikimine) — lausestus, millest jäetakse välja üksikud sõnad või sõnaühendid, mis on loogilise mõtte seisukohalt olulised. Aposiopeesi kasutatakse eriti juhtudel, kui on tegemist teose tegelase erilise erutuse või ärritusega, mis takistab tal mõtte täielikku, loogilist lõpetamist, samuti kui tegelane ei leia keerulise olukorra tõttu õiget väljendust. Näiteks:

„Kas sa siis... kas sa siis... kas sa siis ometi...?“ (E. V.)

Kirjanik kasutab ütleматаjätmist, vaikimist peamiselt selleks, et anda lugejale vaba voli kujutlusteks:

„Ütlesin jo koa suu sisse, et või siis ärra tohib vanu-igi veel...“ (E. V.)

Aposiopeesi kasutamist on tinginud vahel konventsionaalsed viisakusnõuded, poliitilised põhjused jm.

Ellips on lausestus, kus teatavad lauseliikmed (enamasti öeldis või alus) ära jäetakse, kui nad on kergesti juurdemõeldavad. Sellega muutub väljendus ökonoomsemaks, tihedamaks.

Ellips esineb sageli rahvaluules. Mõistatused ja vanasõnad on sageli elliptilised. Eriti sageli jäetakse välja öeldise vormid, nagu: o n. Näiteks:

* Vt. eespool antonüümide kohta toodud näiteid!

Hark all, paun peal, pauna peal rist, risti peal nupp, nupu peal mets?
Kuningas küsima: „Kes oled?“ Saunamees vastu: „Tark tohter“... (Muinasjutt.)

„Mitu venda sul või õde?

Isa, ema elavad?“

„Mina üks! Kibe tõde,
kõik nad ära surivad.“ (J. L.)

Selline kord tuleb! Küllalt viimasesest kümnest eluaastast, aga selle elab siis inimesena! Sööb inimesena, joob inimesena! Saalid täis kunsti, toad täis teadust ja kirjandust! (M. M.)

P a r e n t e e s (vahelepõime) on lauseühtluse katkestamine vahelelükitud lausega. Parenteesi ülesandeks on valgustada nähtust ootamatult uuest küljest ning tõsta seega huvi. Näiteid:

Ma imestan iseäranis nende üle, kes arvamist avaldasid, nagu oleks lugupeetud juubilaril täna õhtul kõige vähem meeles peetud. (Ohoo, kuuldu küstki.) *Ma imestan (Kui kaua sa õige imestad! sähvas...) selle mõtte algatajate ajaloolise mälestuse lühidust, ringvaate kitsust.* (A. H. T.)

Talupoegadele, kellel mõisaorjus seljas, kuhu veel ka kiltri kepp pidi sündima — ja 60 aasta eest sündisid sinna mõlemad — oli suureks troostiks, et nendest veel üks selts inimesi madalamad olid. (J. L.)

I n v e r s i o o n on ebatavaline sõnajärjestus lauses. Asetades lauses olulise tähendusega sõnu ebatavalisele kohale, pöörab kirjanik neile erilist tähelepanu. Näiteks:

*Jäi igatsus, vallutav, võimas,
jäi mälestus, ilus ja suur.* (J. Sm.)

Dekadendid on sageli taotlenud inversioonide rohke kasutamisega oma luulekeele eraldamist rahvakeelest. Neile on inversioon vahendiks teoste keele kunstlikuks individualiseerimiseks.

K õ l a k u j u n d i d. Teatavaiks kunstilisiks väljendusvahendeiks kirjandusteoste keeles on veel **k õ l a k u j u n d i d**, milledega taotleatakse väljenduse kaasahaaravat ja meeleolu loovat heakõla — eufooniat. Kõlakujundeist on tähtsamaid helijäljendus, alliteratsioon, assonants.

Helijäljendused ehk **onomatopoeetilised** sõnad aitavad kujutust elavaks muuta ja muljet süvendada. Näiteks:

Kilk-kõlk! kilk-kõlk! mats-pots! mats-pots!... Jälle tõusevad ja vajuvad käed, jälle kõlksuvad ja matsuvad pindad, jälle sahisevad õled ja jälle soriseb vili savist põrandale —... (E. V.)

Dekadentlik luule harrastab sageli ilma mõttelise sisuta häälikuühendeid, mida kutsutakse **glossolaaliatega**. Eriti omane oli glossolaaliate kasutamine futurismis (vt. eespool toodud E. Hiire „Armluul“).

Alliteratsioon — konsonandi kordumine kahe või mitme sõna algul. Näiteks:

Ks need kuked kulda söövad,
kuked kulda, kanad karda.

Laulab laanes lehelindu, laulab:
liirila! (L. K.)

Saaniga sõitsin sahinal
külast läbi kiiruga. (M. V.)

Alliteratsiooni harrastatakse peale regivärsi eriti palju lasteloomingu: „Kargu Kaarel kõmpis karkudega kraavi kaldal. Kägu kukkus kuusikus: kukku, kukku! Kaarel kohkus, kukkus kraavi...“.

Assonants — vokaalide kordumine sõnade pearõhulises silbis. Assonants esineb, nagu alliteratsioongi, eriti sageli regivärsilises rahvalaulus. Näiteks:

Tule, uni, uksest sisse.
Kõllise, kõllise, kõrle!

Alliteratsiooni ja assonantsi kasutamise traditsioon kestab eesti luules tänapäevani. Sageli esinevad nad üheskoos ja aitavad tunduvalt tõsta luule sugestiivsust. Näiteks:

Ennäe neidu nugissilma,
nugissilma, nääpsukest —
õlast kui õlekõrrekene,
keskelt keeruniidike. (D. V.)

Kõik kirjandusteose keele kunstilised väljendusvahendid peavad olema teose sisu avamise teenistuses. Kasutades keeles leiduvaid vahendeid ja neid omalt poolt alatasa täiendades, annab kirjanik edasi tegelikkuse tunnetamist ja oma suhtumist tegelikkusse.

Eriti tähtsat osa etendab kirjandusteose keel tegelaskujude individualiseerimises ja tüpiseerimises. Iseloomustab ju iga inimese keel suurel määral tema kultuuri, tema elukogemusi, tema psüühilist laadi. Kirjanik individualiseerib tegelast keelelt väga mitmekesiste vahenditega, nagu sõnavalik, kujundite valik, lauseehitus, intonatsioon. Teose tegelase keele individualiseerimisega on lähedalt seotud ka selle tüpiseerimine. See rajaneb asjaolul, et ühe tegelase keele iseärasused iseloomustavad põhiliselt paljude teiste inimeste keelt, kel on sama ühiskondlik päritolu, sama kultuur, sama psüühiline laad.

Uurides kirjandusteoste keelt, tuleb veel arvestada asjaolu, et igal väljakujunenud kirjanikul on oma keeleline omapära, et tema keelele eriomased kunstilised väljendusvahendid moodustavad teatava kunstilise süsteemi, nn. kirjaniku keele stiili. Iga kirjaniku keele uurimise tähtsaks ülesandeks on selgitada kirjaniku stiili erijooni, selle omapära. Seejuures tuleb arvestada, et iga kirjaniku stiil teeb aja jooksul läbi teatava arengu.

Kirjandusteose keelt ei saa hinnata kõne-, lause- või kõlakujundite rohkuse, vaid selle järgi, kuivõrd tabavalt ja eredalt antakse edasi kujutatavat tegelikkust. Teose mõju kahandab tunduvalt kulunud, luitunud ja šablooniliste väljendusvahendite kasutamine. Kunstilise väljenduse selgust ja eredust kahjustavad mõnikord häirivalt kujundite ebamäärasus, ebaloomulikkus või koguni vigasus. Vahel esineb seda isegi tunnustatud autorite väljapaistvais teosis. Nii ei saa näiteks leppida Juh. Liivi „Varjus“ järgmiste lausete kujundilise küljega: „Looduse rind tilgub rikastest annetest inimesele . . .“, „Siin hällib rukkiväli nagu ilmatune vaip tuule käes, nagu puri . . .“ Metafoor „looduse rind tilgub“ ja võrdlus „hällib rukkiväli nagu . . . puri“ annab defektiivse, ebaloomuliku pildi, mis võib ainult kahjustada teose kunstilist mõju.

Tuleb veel rõhutada, et teose keele kunstilisi väljendusvahendeid ei tule vaadelda omaette, vaid ainult seoses kirjaniku poolt võetud ideeliste ja vormiliste ülesannetega, sisu ja vormi ühtsuses.

Eesti keele õpetamise päevamuredest ja uuest eesti keele programmist.

K. LEHT,

Eesti NSV Haridusministeeriumi õpikute osakonna juhataja asetäitja.

Eesti keele õpetamise ebarahuldavast olukorrast on aastate vältel juttu olnud. Õpetajate nõupidamistel räägitakse ühest suust: õpilased teevad palju vigu ja õpetaja on selle vastu võimetu, sest programm ja õpikud on halvad, tunde on kasinalt. Vanema astme õpetajad põhjavad oma kolleege nooremast astmest sellepärast, et viimased varustavad neid järjekindlalt „praaktodanguga“. Niisuguses atmosfääris on kulgenud eesti keele õpetamine tänapäevani.

Ja tõepoolest, õpilaste õigekeele tase on muret tekitavalt madal. Äsjamöödunud õppeaastal korraldas Eesti NSV Haridusministeerium kontrollteütuluse mitmete Tallinna ja rajoonide koolide seitsmendais klassides. Vaatamata küllalt lihtsale tekstile osutusid tulemused ebarahuldavaks. Näiteks Otepää rajoonis kirjutas 129 õpilasest 30 mitterahuldavale hindale, s. o. ligi 25%, Pärnu-Jaagupi rajoonis 50-st õpilasest 16, Tallinna I Keskkoolis oli ühes seitsmendas klassis puudulikke töid 8 (õpilaste arv 35) ja teises 7 (õpilaste arv 34). Veel hämmastavam on raskete vigade rohkus üksikute õpilaste töödes. Küllalt lihtsas tekstis tegid mõned õpilased kuni 16 viga. Tekib muidugi küsimus: mille alusel need õpilased on toodud VII klassi?

Vigade suur enamik peegeldab V ja VI klassis õpitud keelereeglite mittetundmist. Tuleb välja, et VII klassi õpilased kirjutavad massiliselt „pinksa“, „paikatesse“, „antku“, „laagridesse“, „kaduteta“ jmt. Sõnas „püüdlikkus“ on eksinud umbes pooled õpilased. Väga palju vigu esineb ühendtepusõnade kokku-lahkukirjutamisel. Ligikaudu kolmandik õpilasi kirjutab valesti nimetused „Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei“ ja „Nõukogudemaa“.

On ilmne, et suur osa õpilasi lõpetab VII klassi, omamata eesti keele programmi nõuetele vastavat taset.

VIII klassis algab meeletu võitlus V, VI ja VII klassist pärit vigadega. Kuna vanemas astmes töötab rohkem suuremate kogemuste ja parema ettevalmistusega õpetajaid, suudetakse XI klassini sellest raskest pärandist palju likvideerida. Kuid küpsustööde analüüs ja vastuvõtueksamid kõrgematesse koolidesse annavad tunnistust suurtest lünkadest ka abiturientide keeletasemes. Siingi esineb veel raskeid vigu näiteks *lik*-sõnade käänamisel, *gi*-liitega asesõnades, tegusõnade „tekkima“, „lõppema“, „sattuma“, „kõnelema“, „tegelema“ muuteis jne., rääkimata vigadest interpunktsioonis, kokku-lahkukirjutamisel või siis sihitise vigadest.



Niisuguses olukorras ei saa olla juttugi põhjalikumast keeleravist ja tõsisemast tööst õpilaste stiili kujundamisel.

Tuleb välja, et kitsaskoht eesti keele õpetamisel asub nooremas astmes (V—VII kl.).

Missugused asjaolud põhjustavad ebarahuldava olukorra eesti keele õpetamisel selles astmes?

Esijoones vähene tundide arv V—VII klassis, mis ei võimaldanud grammatika põhialuste küllalt põhjalikku läbitöötamist (eriti ortograafiliste oskuste ja vilumuste väljakujundamist). Kui sellele lisada, et programm nõudis samal ajal keelenähtuste küllaltki põhjalikku käsitlemist, kuhjas kõikidesse klassidesse (eriti aga VII klassi) üleliigset teoreetilist materjali, siis on ummik silmanähtav. Selles astmes, kus tuleks kõige tõsisemalt tegelda harjutamisega ortogrammide kindlaks omandamiseks, saab õpetaja grammatika teemasid ainult põgusalt tutvustada. Tuleb välja, et grammatika õpetamine kannab V—VII klassis teoreetilist iseloomu. Kõpu 7-klassilise Kooli eesti keele õpetaja sm. Muru kirjutab oma töös, mille ta pedagoogilistel lugemistel esitas:

„Analüüsid esinevate puuduste põhjusi, leidsin, et üheks põhilisemaks veaks minu töös oli asjaolu, et ma programmide ülekuhjatusest tingituna muutsin sageli ortograafiliste reeglite, samuti vormi- ja lauseõpetuse õppimise eesmärgiks omaette, kusjuures pöörasin vähe tähelepanu sellele, et keele õpetamine suhtlemisvahendina nõuab palju harjutamist...“

Sm. Muru, olles tagasihoidlik inimene, ei ütle, et tal puudusid nimetamisväärsed võimalused praktiliseks harjutamiseks. Esijoones sellest ongi tingitud, et VII klassi lõpetaja teeb veel väga palju elementaar-seid vigu.

Otsustavat osa etendavad keele õpetamisel õpikud. Kellelegi ei ole uudiseks käibel olevate eesti keele õpikute ebarahuldav kvaliteet. Ainekomisjonide märkmetes programmi projekti kohta oli küllalt konkreetseid ja väärtuslikke ettepanekuid ka õpikute suhtes. Õpetajad rõhutavad üksmeelselt, et uue programmi ellurakendamine on tulemusrikas üksnes siis, kui koostatakse uued, programmi suunda ja nõudeid arvestavad õpikud.

Haridusministeerium on sellest täiesti teadlik ning õpikute osakond on juba alustanud tööd uute õpikute koostamiseks, mis jõuavad koolidesse 1957/58. õppeaastaks.

Kolmanda põhjusena tuleb märkida metoodilise kirjanduse vähesust või, kui leppida väikese ebatäpsusega, siis puudumist.

Kümne aasta jooksul ei ole meil avaldatud ühtegi märkimisväärset tööd, mis käsitleks eesti keele õpetamist. See on ometi probleemide valdkond, mis vääriks suuri ja kaalukaid teaduslikke töid. Asi on selles, et me ei pea metoodikat teaduseks, et me ei tegele nimetamisväärselt materjali kogumise ja üldistuste tegemisega ühe niisuguse tähtsa õppeaine õpetamise alal, nagu seda on emakeel. Oma õpikud ja programmidki oleme senini koostanud rohkem üldistele kaalutlustele tuginedes, kui koolide tegelikku tööd arvestades.

Oeldakse, et meil ei ole pedagoogilise uurimise instituuti. See on

muidugi õige, kuid üksnes sellega ei saa seletada halba olukorda metoodilise uurimistöo alal. Vähe on selles suunas ära teinud Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi eesti keele ja kirjanduse kateeder, veel vähem Tartu Riikliku Ülikooli eesti keele kateeder. Nende õppeasutuste teaduslik-metoodiliste konverentside temaatika on metoodiliste teemade poolest üsna hõre. Võib ütelda, et ka Eesti NSV Haridusministeeriumi juhtkonnal on see tööloik kahe silma vahele jäänud.

Praegusel ajal võib nõrgaks lohutuseks öelda, et toimetamise staadiumis on eesti keele õpetamise metoodika küsimusi käsitlev artiklite kogumik, mille autoriteks on sm-d Janno ja Valgma Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilisest Instituudist ning sm. Ruubel Tartu Pedagoogilisest Koolist. Võib loota, et sellest kogumikust saab paari aasta jooksul välja arendada metoodilise käsiraamatu. Tundub, et on vaja julgemalt trükki toimetada pedagoogilistele lugemistele laekunud töid. Hädapärast on vaja teenimatult väljasurnud perioodilist koguteost „Abiks Õpetajale“.

Metoodilise kirjanduse juurde kuuluvad lahutamatu näitlikud õppevahendid, s. t. keeletabelid. Eesti keele õpetamise raskuspunkti asetamine nooremaste astmesse tõstab veelgi näitlikustamise osatähtsust. Meie õpetajal ei ole aga midagi peale kriidi ja tahvli, tähendab selles osas ei ole me tsariajast kaugemale jõudnud. Käesolevaks ajaks on kümme eesti keele tabelit küll trükimasinast läbi käinud, kuid õpetajani ei ole need veel jõudnud. See esimene seeria on õieti poolteise-aastase visa võitluse tulemus. Seda võitlust tuli pidada Eesti Riikliku Kirjastuse juhtkonna inertsus vastu. Kuid tabeleid peaks meil olema mitte kümme, vaid vähemalt viiskümmend. Nii-sama hädasti on vaja liikuvaid või kantavaid tahvleid, õigemini materjali nende valmistamiseks.

Ei ole kahtlust, et õppeprotsessi otsustavaks lüliks on õpetaja. Õpetaja teadmised, metoodiline ettevalmistus ja hea tahe on määrava tähtsusega. Ka praegustes tingimustes on paljud õpetajad saavutanud häid tulemusi.

Koolide varustamine kvalifitseeritud kaadriga edeneb eesti keele osas jõudsasti, kuid on ilmne, et meil on veel tublisti õpetajaid, kelle aine valdamise tase ning metoodilised oskused ei eelda rahuldavat tööd.

Asume vaatlema programmi projekti. Eesti keele programmi ümber-töötamine algas õieti juba 1955/56. õppeaastaks. Selles programmis on eelmise programmiga võrreldes püütud vältida teooriaga liialdamist ning esiplaanile on tõstetud praktilise keeleoskuse taotlemine.

Kuid kehtiv tundide süsteem ei võimaldanud programmi nõudeid tulemusrikkalt ellu viia ja esijoones vähese tundide arvu tõttu V—VII klassis. See asjaolu ühelt poolt ning vältimatud ümberpaigutused õppeplaanis teiselt poolt tingisid põhjalikuma ümberkorralduse eesti keele õpetamise süsteemis. Selle tulemusena suureneb tundide arv järgmisest õppeaastast V—VII kl. 109 tunni võrra ning väheneb VIII—X kl. 57 tunni võrra. Niisugune ümberkorraldus nõudis, mõistagi, programmi põhjalikku ümber-töötamist. Vastava komisjoni poolt väljatöötatud projekti saatis Haridusministeeriumi õpikute osakond laialdaseks läbi-arutamiseks vabariigi õpetajatele.

Osavõtt arutlusest oli väga elav. Õpikute osakonnale laekus ettepanekuid ja märkmeid 250-lt ainekomisjonilt ja üksikult õpetajalt.

Kuigi neist on ainult pooled põhjalikud ja sisuliselt kaalukad, võib järeldada, et eesti keele õpetamise olukord on õpetajate südame-mureks.

Peatume kõigepealt üldisel hinnangul projekti kohta.

Enamik õpetajaist (umbes 120 ettepanekut) arvab, et projektis esitatud tundide ümberkorraldus ning sisulised muudatused on õigustatud. 50 seisukohta langevad kokku selles mõttes, et tunnistavad õigeks küll tundide arvu suurendamise V—VII klassis, kuid on otsustavalt vastu tundide vähendamisele vanemas astmes. Seda seisukohta tuleb lähemalt analüüsida.

Siin on tegemist ühise vastuväitega: V—VII kl. õpilase abstraktse mõtlemise tase ei võimaldavat paljude raskemate grammatika teemade tulemusrikast õpetamist selles astmes ning raskuspunkti asetamine grammatika õpetamisel nooremaste astmesse ei olevat selle tõttu õigustatud. See on muidugi tõsine vastuväide, mida ei tohi ignoreerida. Kuid ühtlasi on ilmne, et antud juhul ei saa seda võtta ainsaks ja otsustavaks aluseks.

Kui aga lähtuda VII kl. lõpetajate tüüpilistest vigadest, siis tuleb asetada küsimus niiviisi: kas õpilaste vaimsed võimed lubavad selles astmes ära õppida näiteks liite *-gi* ja *-ki* tarvitamise, kaashäälikute ühendi õigekirjutuse, välted, sõnade poolitamise; kas on võimalik õpetada lapsi käänama ja pöörama nii, et nad ei eksi põhilistes tüüp-kondades. Ei saa nõustuda sellega, et näiteks *maastik*-tüüpi sõnade käänamise kätteõppimiseks on vaja abstraktse mõtlemise erilist, kõrgemat astet. Näib, et meil on grammatika õpetamisel juurdunud kaks vildakat tendentsi: me piirdume grammatika reeglite lahtimõtestamisega ja jätame siis õpilase omapead; teiseks, me väldime nagu tuld igasugust päheõppimise tööd, mälutööd. Selle asemel et lihtsalt ära õppida näiteks tegusõna vormistik, toetudes pidevale harjutamisele ja mälutööle, me teostame pööramist väga keerulisel viisil: nõuame tegusõna muudete moodustamist põhivormide alusel, tähendab niiviisi, nagu me seda ise sõnade pööramisel tavaliselt ei tee. Sm. Ruubel väidab oma artiklis välte ja astmevahelduse õpetamise kohta (mida peetakse üheks raskemaks teemaks grammatika õpetamisel), et õige metoodilise lähenemise ja pideva harjutamise korral on seitsmeklassilises koolis võimalik saavutada välte ja astmevahelduse määramise oskus, kusjuures vanema astme hooleks jääks ainult n. ö. lihvimistöö.

Mõned õpetajad arvavad, et just lauseanalüüs ning kokku- ja lahku-kirjutamine käivad VI—VII kl. õpilasele üle jõu. Tõsi, kui nende teemade käsitlemine jääb õpikutes niisama keeruliseks kui praegu, on raskused suured. Kui aga lahti ütelda liigest teoreetilisest ballastist, muuta lauseanalüüsi märksa lihtsamaks (ja seda on võimalik teha), tuleb sellega toime ka noorema astme õpilane. Lõpuks ei tohi unustada, et lauseõpetuse ja liitsõna osas (IX—X kl.) tundide arv nimetamisväärselt ei kahanenud.

Kokku võttes tuleks rõhutada, et eesti keele õpetamise raskuspunkti viimine nooremaste astmesse põhjalikku tööd tagava tundide arvuga, kusjuures eesti keele õpetamise süstemaatiline kursus säilib ka teises kontsentris, peaks aitama kaasa eesti keele õpetamise taseme tõusule. Seda muidugi siis, kui luua senisest soodsamad tingimused eesti keele õpetamise alal. Niisugust arvamist avaldavad ka paljud ainekomisjonid. Näiteks Märjamaa Keskkooli ainekomisjon märgib:

Kuid koos muudatustega programmis tuleb leida sobiv lahendus ka eesti keele õpetajate poolt ammu-ammu ülestõstetud küsimustele: trükitud grammatika-tabelite muretsemine, kirjalike tööde osas pearõhu asetamine kirjanditele, grammatika õpetamise metoodika koostamine, harjutuste lisamaterjali ja kirjalike tööde kogumiku väljaandmine jm. Ilma õpetajate nende nõudmisteh rahuldamiseta annaks nimetatud muudatus programmis ikkagi ainult poolikuid tagajärgi.

Niisuguse seisukohaga tuleb tingimusteta nõus olla.

Kõige suuremat eelvust projekti arutlemise käigus põhjustas kaudsihitise, kõrvalsõna ja käändsõnalise liitõeldise küsimus.

Kaudsihitise programmist väljajätmise poolt oli õpetajate suur enamik. Kõrvalsõna suhtes langesid arvamused pooleks. Ühelt poolt ollakse kõrvalsõna vastu, kuna kõrvalsõna kui sõnaliigi piirjooned on ebamäärased ja tema eraldamine teistest sõnaliikidest käib õpilastele üle jõu; teiselt poolt arvatakse, et kõrvalsõna siiski abistab ühendtegu-

sõnade kokku- ja lahkukirjutamisel ning liitõeldise määramisel.

Paljud õpetajad tõstavad üles veel kildsõna ning käändsõnalise liitõeldise kategooriate kooligrammatikast väljajätmise küsimuse.

Haridusministeeriumi ainekomisjoni laiendatud nõupidamine kaalus neid küsimusi põhjalikult ning jõudis alljärgnevatele seisukohtadele.

Kaudsihitise suhtes konstateeriti:

1. Kaudsihitise mõistega pole seotud erilisi grammatilisi reegleid, mis õigustaksid selle õppimist.

2. Kaudsihitise ja määruse sisulised ning vormilised vahepiirid pole selged, mis muudab lauseanalüüsi kobavaks ja raskendab seega grammatiliste reeglite rakendamist.

3. Seepärast on senist kaudsihitise kategooriat kõige otstarbekam vaadelda määruse eriliigina — sihitismäärusena — ja sedagi alles IX klassis.

Nõupidamine otsustas kooligrammatikast välja jätta kõrvalsõna kildsõnad ning lähtus seejuures järgmistest kaalutlustest:

1. Termin on iseenesest halb ja kipub õpilastel segi minema kaasõnaga.

2. Kõrvalsõnadel puudub omaette häälikuline koosseis, mis on põhiliselt olemas teistel sõnaliikidel; kõrvalsõna on puhtfunktsionaalne sõnaliik. See raskendab õpilastel kõrvalsõnade eraldamist määrsõnadest, sest üks ja sama sõna võib olla määr- või kõrvalsõna (näit. *alla jooksma, alla kirjutama; üles minema, üles kirjutama*).

3. Selle tõttu puudub kõrvalsõnadel süntaktiline ilme — ei saa määrata, kas meil on tegemist lauseliikmehga või mitte (*läks välja — kuhu?, aga — kirjutas välja; kiskus välja — kuhu?, aga — ütles välja jne.*).

4. Kõrvalsõna mõiste tarvitamist põhjendatakse sellega, et see hõlbustab ühendverbi mitteverbaalse osa nimetamist. Tegelikult see nii ei ole. Ühendverbi osaks võivad olla mitmesugused sõnaliigid — nimisõnad (*silmaspeetav, juttuajav, meelespeetud*), omadussõnad (*kindlakskujunenud, kõrgekskiidetud, tühjakslaaditud*), asesõnad (*endavalmistatud, isesõitev*) ja määrsõnad (*kaotsiläinud, tagantõugatud, mahavisatud, ülalmainitud*).

Nii et ühendverbi moodustavad mõned verbid koos määr- või käändsõnaga. Missugustel tingimustel see toimub, seda pole täpselt uuritud ega aita seda ka kõrvalsõna termin lahendada.

5. On öeldud, et kõrvalsõna on abisõna, sest ta ei vasta oma ette küsimusele. Kuid ka mõned määrsõnad ei vasta omaette küsimusele (*juba, peaaegu, otseselt* jt.). Nii et ka siin puudub määr- ja kõrvalsõnadel vahepiir.

Kildsõna suhtes arvati samuti, et juba termin on halb. Tegelikult kildsõnad pole mingid sõnakillud, vaid sageli soliidised sõnad (*vaevalt, igatahes, õieti* jt.). Peale selle jääb siingi vahepiir määrsõnadega ähmasseks, näit.: *Vaevalt* (kildsõna) *jõuab ta täna kohale. Vaevalt* (määrsõna) *leidsin oma reisikaaslase üles* jt.

Leiti, et otstarbekam on kõrval- ja kildsõnad määrsõnadega ühendada. Niisugusel juhul saaksime kolm määrsõnaliiki: iseseisvad määrsõnad (koha-, aja- jt. määrsõnad), abimäärsõnad (senised kõrvalsõnad), rõhumäärsõnad (senised kildsõnad).

Neid termineid kasutatakse ainuüksi vajaduse korral, sõnaliikide määramisel pole määrsõna alaliikide nimetamine vajalik. Sõnaliikide analüüsimine aga muutub hoopis lihtsamaks (11 liigi asemel jääb 9), kusjuures üksikute liikide vahepiirid on küllalt selged.

Nõupidamine asus üksmeelselt seisukohale, et ka käändsõnaline öeldis on osutunud kooligrammatikas ebaotstarbekaks kategooriaks.

Rõhutati järgmist: a) koopula ja käändsõnalise öeldise mõisted on eesti keele õpetamisel tarbetud, sest neid ei rakendata grammatilistes reeglites;

b) verbi pöördelist vormi on tarvis nimetada öeldiseks, sest see annab öeldise defineerimiseks kindla vormilise aluse ning likvideerib ebamäärasuse öeldise määramisel;

c) öeldistäite vormiline rikkus eesti keeles ja selle tähtsus õigekeele seisukohast annavad õiguse tema iseseisvaks väljatõstmiseks.

Lisagem, et nõupidamine võttis arvesse veel paljud õpetajate poolt esitatud ettepanekud. Kõikide äramärkimiseks ei piisa aga ruumi.

Võib-olla need uuendused tunduvad liialt kaugeleulatuvatena? Seda enam, et paljud õpetajad heitsid ette kooligrammatika seisukohtade alalist liikuvust, traditsiooni-printsipi ignoreerimist.

See on muidugi tõsi. Kuid teisest küljest peaks olema selge, et ülal esitatud ümberkorraldused on uue programmi üldise eesmärgi teenistuses — allutada keeleõpetus praktilise keele omandamise eesmärgile, likvideerida kooligrammatikas teoreetilised liialdused ja moonutused.

Arutamisel olnud projekt kinnitatakse õpetajate poolt esitatud õigeid ja olulisi parandusi arvesse võttes juba 1956/57. õppeaastaks. Eesti NSV Haridusministeeriumi õpikute osakond on asunud välja töötama ka uusi, programmile vastavaid õpikuid, milledest mõned, esijoones kõige raskemad peatükid maketeeritakse ja saadetakse õpetajatele läbiarutamiseks. Kuna aga uued õpikud jõuavad koolidesse mitte varem kui 1957/58. õppeaastaks, tuleb eeloleval õppeaastal kasutada vanu õpikuid, mis, mõistagi, tekitab olulisi raskusi. Programmis teostatud uuenduste lähemaks selgitamiseks ning käibelolevate õpikute kasutamise (uue programmi alusel) juhendamiseks koostab Haridusministeeriumi õpikute osakond üksikasjalise metoodilise kirja, mis ilmub eeloleva õppeaasta alguseks.

Trigonomeetriliste võrrandite käsitus X klassis.*

E. ETVERK,

Tallinna IV Keskkooli matemaatika õpetaja.

Sissejuhatuseks.

Teatavasti jäeti käesoleva õppeaasta algul X klassi trigonomeetria programmist välja teema „Trigonomeetrilised pöördfunktsioonid“. Kõnealust sammu tuleb selles mõttes tervitada, et nimetatud teema sisustamine kujul, nagu see senini programmides esines, on tublisti aegunud: mitmeseid arkusfunktsioone $\text{Arcsin } x$ jne. tõsisemalt võetavas kirjanduses peaaegu enam ei leidu. Kuid, teisest küljest, oli väljajäetud teemal oluline ülesanne trigonomeetriliste võrrandite käsitluse ettevalmistamisel, sest selle teema raamides õpiti lahendama võrrandeid $\sin x = m$, $\cos x = m$ jne. Nüüd tuleb kogu trigonomeetriliste võrranditega seotud materjal mahutada ühte peatükki, millest ei tohi puududa ka mõisted ja sümboolid $\arcsin x$, $\arccos x$ jne., nagu võiks järeldada „Trigonomeetriliste pöördfunktsioonide“ programmist väljajätmisest. Need mõisted on tarvilikud, sest ilma nendeta jääb trigonomeetriliste võrrandite lahendamine ainult ligikaudselt teostatavaks, nagu seda oleks võrrandi $x^2 = 2$ lahendamine ilma irratsionaalarvu $\sqrt{2}$ tundmiseta. Arkussümbooliteta ei ole mõeldav ka kolmnurkade lahendamine üldkujul ja konkreetsete andmete korral oleks lahendamine teostatav ainult ligikaudselt: kui näiteks täisnurkse kolmnurga kaated on 2 cm ja 3 cm, siis teravnurkade ligikaudsed väärtused veaga alla 1' on $56^{\circ}19'$ ja $33^{\circ}41'$, nende nurkade täpsed suurused on aga $\arctan 1,5$ ja $\text{arccot } 1,5$. Niisiis, trigonomeetrilised pöördfunktsioonid programmist välja, kuid arkused sisse, niisamuti, nagu astmed on kindlalt sees keskkooli algebra programmis, kuid astmefunktsioone (peale funktsiooni $y = x^2$) ei ole.

Trigonomeetriliste võrrandite käsitlemise võimalused on eesti õppekeelega koolides mõnevõrra halvemad kui vene õppekeelega koolides, kus neid käsitletakse teatavasti lõppklassis teisel poolaastal, seega tunduvalt suuremate teadmiste juures algebrast, kui seda on eesti õppekeelega koolide eelviimasel klassil. Seetõttu ei saa eesti õppekeelega koolides nende võrrandite lahendamise oskusele seada nii kõrgeid nõudmisi, kui seda on ehk võimalik teha vene õppekeelega koolides. Kuid peamine polegi see, et õpilane lahendaks võimalikult keerukaid võrrandeid. Peamine on see, et ta tutvub uut liiki võrranditega, omandab avarama vaate võrrandi lahendite arvule, võõrlahendite tekkimise ja lahendite kadumise põhjustele jne. Neid eesmärke

* Ette kantud II vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel 1956, a, (I auhind).

on muidugi võimalik saavutada ka X klassis. Sellest aspektist lähtudes ei ole järgnevas käsitluses üldse puudutatud näiteks $\sin x$ ja $\cos x$ suhtes lineaarse võrrandi $a \sin x + b \cos x = c$ ja samuti ka trigonomeetriliste võrrandite süsteemi lahendamise küsimust. Vormiliselt õigustab seda asjaolu, et programm ei nõua nende käsitlemist.

Järgnevas esituses on trigonomeetriliste võrrandite käsitlemiseks ette nähtud 22 tundi ja nende sisustamine on mõeldud järgmiselt:

1. tund: trigonomeetrilise võrrandi mõiste ja selle lahendamise idee;
2. tund: võrrandi $\sin x = m$ väikseima absoluutväärtusega lahend;
3. tund: võrrandi $\sin x = m$ üldlahend;
4. tund: võrrandi $\cos x = m$ väikseim positiivne lahend;
5. tund: võrrandi $\cos x = m$ üldlahend;
6. tund: võrrandi $\tan x = m$ lahendamine;
7. tund: võrrandi $\cot x = m$ lahendamine;
8. tund: harjutusi lihtsaimate võrrandite lahendamise alalt; kontrolltöö;
9. tund: võrrandid, mis otseselt taanduvad lihtsaimateks;
10. tund: trigonomeetriliste võrrandite üldine lahendamisevõte;
11. tund: harjutusi üldise lahendamisevõtte rakendamisele;
12. tund: lahendite kadumisest;
13. tund: võõrlahendite tekkimisest;
14. tund: kontrolltöö;
15. tund: võrrandid, mille vasak pool on korrutis ja parem pool on null;
16. tund: võrrandite lahendamine vasaku poole teguriteks lahutamiseks;
17. tund: funktsioonide $\sin x$ ja $\cos x$ suhtes homogeensed võrrandid;
18. tund: murde sisaldavate võrrandite lahendamine;
- 19., 20. ja 21. tund: kordamisülesandeid trigonomeetriliste võrrandite alalt;
22. tund: kontrolltöö.

Trigonomeetriliste pöördfunktsioonide väljajätmisega programmist vabanenud 14 tunnist on siin 6 tundi kasutatud trigonomeetrilistele võrranditele, mis peaks olema täiesti lubatav.

1. tund.

Trigonomeetrilise võrrandi mõiste ja selle lahendamise idee.

1. Trigonomeetrilise võrrandi mõiste.

Trigonomeetrilise võrrandi saamiseks oletame, et on vaja lahendada näiteks järgmine ülesanne.

Leida täisnurkse kolmnurga teravnurgad, kui on teada, et hüpotenuusile joonestatud kõrgus jaotab selle lõikudeks, mis suhtuvad nagu 1 : 4.

Ülesande lahendamiseks oletame, et kolmnurgas ABC (joonis 1)

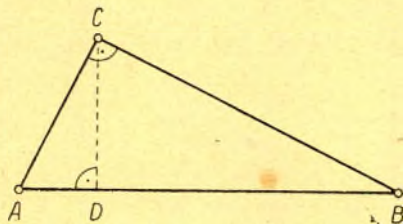
$$\angle C = 90^\circ, CD \perp AB \text{ ja } AD : BD = 1 : 4.$$

Tähistame nurga A tähega x ;
 siis $\angle B = 90^\circ - x$. Avaldades kolmnurgast ADC kaateti AD nurga x ja kaateti CD kaudu, saame, et $AD = CD \cot x$. Niisamuti leiame kolmnurgast BDC , et $BD = CD \cot (90^\circ - x)$. Asendades antud võrdes AD ja BD saadud avaldistega, saame:

$$\frac{CD \cot x}{CD \cot (90^\circ - x)} = \frac{1}{4}$$

ehk

$$\frac{\cot x}{\tan x} = \frac{1}{4} \dots \dots \dots (1)$$



Joon. 1.

Saadud võrrandit nimetatakse trigonomeetriliseks. Üldiselt: *trigonomeetriliseks võrrandiks nimetatakse võrrandit, milles tundmatu esineb mingi trigonomeetrilise funktsiooni argumendis.*

Trigonomeetrilises võrrandis tundmatu x väljendab tavaliselt nurga suurust kraadides või radiaanides, mõnikord (sõltuvalt võrrandist või ülesande tingimustest) ka abstraktset arvu, nagu näiteks võrrandis $x + \sin x = 0$. Viimasel juhul $\sin x$ tähendab x -radiaanise nurga siinust, näiteks

$$\sin 2 = \sin 114^\circ 35' = \sin 65^\circ 25' = 0,9093.$$

2. Trigonomeetrilise võrrandi lahendamise idee.

Ülalsaadud võrrandi (1) lahendamiseks püüame seda teisendada nii, et ta sisaldaks ainult ühe argumendi üht funktsiooni (näiteks $\sin x$ või $\cos x$ või $\tan x$ või $\cot x$). Et $\cot x = \frac{1}{\tan x}$, siis asendamisel saame:

$$\frac{1}{\frac{\tan x}{\tan x}} = \frac{1}{4} \text{ ehk } \frac{1}{\tan^2 x} = \frac{1}{4},$$

millest

$$\tan^2 x = 4$$

ja

$$\tan x = 2 \text{ või } \tan x = -2 \dots \dots \dots (2)$$

Seega oleme võrrandi (1) taandanud kaheks lihtsaimaks võrrandiks (2). Et otsitav nurk x on positiivne teravnurk, siis tema tangens ei saa olla negatiivne ja teine võrranditest (2) ei anna ülesande lahendamiseks.

dit. Selle saame võrrandist $\tan x = 2$. Tangensite tabelist leiame, et

$$x = 63^{\circ}26'.$$

Seega $\angle A = 63^{\circ}26'$ ja $\angle B = 26^{\circ}34'$.

Trigonomeetrilisi võrrandeid $\sin x = m$, $\cos x = m$, $\tan x = m$, $\cot x = m$, kus m on mingi antud arv, nimetame lihtsaimateks trigonomeetrilisteks võrranditeks. Ülalantud lahenduskaigust nähtub, et trigonomeetrilise võrrandi lahendamiseks tuleb:

1) antud võrrand taandada üheks või mitmeks lihtsaimaks trigonomeetriliseks võrrandiks,

2) lahendada saadud lihtsaimad võrrandid.

Selle üldplaani esimese osa täitmiseks tuleb tutvuda õige mitmesuguste lahendusvõtetega, kuna teise osa täitmine toimub alati ühel ja samal viisil — sellekohaste valemite alusel (vt. 2. — 7. tund).

3. Näide:

Vahemikust 0° kuni 360° leida kõik nurgad, mis rahuldavad võrrandit $3 \sin x - 1 = \cos(90^{\circ} - x)$. Pärast parema poole taandamist ja mõningaid algebralisi teisendusi saame lihtsaima võrrandi

$$\sin x = \frac{1}{2}.$$

Et $\sin 30^{\circ} = \frac{1}{2}$, siis $x_1 = 30^{\circ}$. Et ka $\sin(180^{\circ} - 30^{\circ}) = \sin 30^{\circ} = \frac{1}{2}$, siis $x_2 = 180^{\circ} - 30^{\circ} = 150^{\circ}$. Muid lahendeid antud vahemikus ei leidu, sest III ja IV veerandi nurkade siinused on negatiivsed.

Lahendite kontrollimiseks arvutame võrrandi kummagi poole väärtuse juhul, kui $x = 30^{\circ}$ ja kui $x = 150^{\circ}$.

4. Koduseks tööks:

1) Leida nurk ja tema kõrvunurk, kui on teada, et nende siinuste summa on $\sqrt{2}$.

2) Täisnurkse kolmnurga teravnurkade koosinused suhtuvad nagu 2 : 5. Leida teravnurgad.

3) Vahemikust 0° kuni 360° leida kõik nurgad, mis rahuldavad võrrandit $4 \cos^2 x - 1 = 0$.

2. tund.

Võrrandi $\sin x = m$ väikseima absoluutväärtusega lahend.

1. Võrrandi $\sin x = m$ lahendite arv.

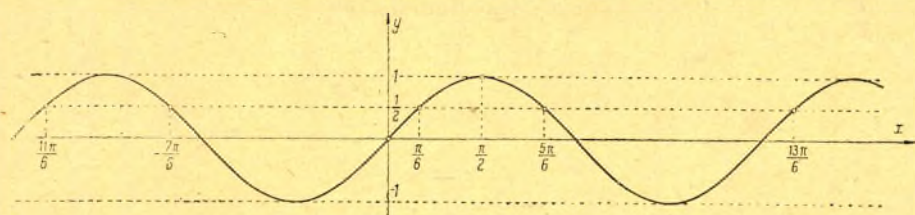
Lahendada võrrand $\sin x = m$, tähendab leida kõik nurgad, mille siinus on võrdne antud arvuga m . Nende nurkade leidmiseks vaatleme funktsiooni $y = \sin x$ graafikut (joonis 2).

Olgu antud lahendada näiteks võrrand $\sin x = \frac{1}{2}$. Selle lahendite saamiseks märgime y -teljel punkti $\frac{1}{2}$ ja tõmbame sellest x -teljega paralleelse sirge. Viimane lõikab siinuskõverat lõpmatus hulgas punktides. Tähendab, neid nurki, mille siinus on pool, on lõpmatu hulk. Märgime

mõned neist: — $\frac{7\pi}{6}$, $\frac{\pi}{6}$, $\frac{5\pi}{6}$, $\frac{13\pi}{6}$ ehk — 210° , 30° , 150° , 390° . Need

kõik ja veel lõpmatu hulk muid nurki on antud võrrandi lahenditeks.

Toetudes nüüd siinusfunktsiooni omadustele, võime võrrandi $\sin x = m$ lahenditest väita järgmist (vt. ka joon. 2).



Joon. 2.

Kui $|m| > 1$, siis võrrandil $\sin x = m$ lahendeid ei leidu, sest ühegi nurga siinuse absoluutväärtus ei ole suurem kui 1. Näiteks võrranditel $\sin x = 2$, $\sin x = -\sqrt{2}$, ja $\sin x = -\frac{\sqrt{5}}{2}$ lahendid puuduvad.

Kui $|m| \leq 1$, s. t. kui $-1 \leq m \leq 1$, siis vaadeldaval võrrandil on lõpmatu hulk lahendeid, sest

1) iga arv sellest vahemikust on ühe positiivse või negatiivse teravnurga α siinuseks, mistõttu α on võrrandi üheks lahendiks;

2) nurgast α saadavad nurgad:

$$\alpha \pm 360^\circ, \alpha \pm 2 \cdot 360^\circ, \alpha \pm 3 \cdot 360^\circ, \dots$$

on niisamuti lahenditeks, sest $\sin x$ on perioodiline funktsioon perioodiga 360° , mistõttu täisarvulise n korral

$$\sin(\alpha + 360^\circ n) = \sin \alpha.$$

Näiteks võrrandi $\sin x = \frac{1}{2}$ üheks lahendiks on $x = 30^\circ$, sest $\sin 30^\circ = \frac{1}{2}$. Kuid lahenditeks on ka nurgad

$$30^\circ \pm 360^\circ, 30^\circ \pm 2 \cdot 360^\circ, 30^\circ \pm 3 \cdot 360^\circ, \dots$$

üldiselt $360^\circ n + 30^\circ$, kus $n = 0, \pm 1, \pm 2, \pm 3, \dots$.

2. Võrrandi $\sin x = m$ väikseima absoluutväärtusega lahend.

Eeldame, et $|m| \leq 1$. Nagu nägime, on vaadeldaval võrrandil siis lõpmatu hulk lahendeid. Nendest üks on väikseima absoluutväärtusega lahend. Näiteks võrrandil

$$\sin x = \frac{1}{2} \quad \text{on selleks } x = 30^\circ;$$

$$\sin x = -\frac{\sqrt{2}}{2} \quad \text{" " } x = -45^\circ;$$

$$\sin x = 0 \quad \text{" " } x = 0^\circ.$$

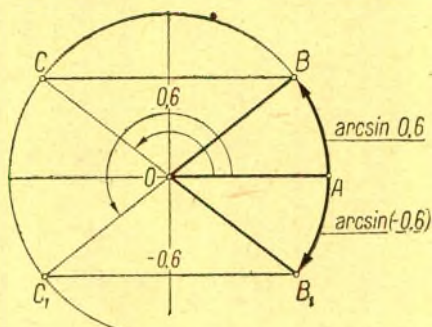
Üldiselt väikseima absoluutväärtusega lahendiks on lahend vahemikust -90° kuni 90° (need kaasa arvatud). Seda lahendit nimetatakse arvu m arkussiinuseks ja tähistatakse sümboliga $\arcsin m$. Seega

arcsin m on väikseima absoluutväärtusega nurk, mille siinus on m.

Näiteks $\arcsin \frac{1}{2} = 30^\circ$, $\arcsin 1 = 90^\circ$, $\arcsin (-\frac{1}{2}) = -30^\circ$, $\arcsin (-1) = -90^\circ$. Harjutame $\arcsin m$ väljendamist ka radiaanides.

Üldiselt leiame $\arcsin m$ väärtuse muidugi siinuste tabeli abil: kui $m > 0$, siis $\arcsin m$ saame tabelist otseselt, näiteks $\arcsin 0,6 = 36^\circ 52'$; kui $m < 0$, siis tuleb $\arcsin m$ enne taandada positiivsele siinuse väärtusele valemi järgi

$$\arcsin (-m) = -\arcsin m.$$



Joon. 3.

Näiteks $\arcsin (-0,6) = -\arcsin 0,6 = -36^\circ 52'$. Selle taandamisvalemi õigsus nähtub jooniselt 3, millel ühikringis on konstrueeritud siinuse väärtustele 0,6 ja $-0,6$ vastavad teravnurgad. Seejuures $\angle AOB_1 = -\angle AOB$, s. t. $\arcsin (-0,6) = -\arcsin 0,6$.

Analüütiliselt saab vaadeldava taandamisvalemi tuletada muidugi valemist $\sin(-\alpha) = -\sin \alpha$.

3. Koduseks tööks (lisaks teooriale):

1) Anda järgmiste sümbolite definitsioonid ja leida nende väärtused: $\arcsin \frac{\sqrt{3}}{2}$, $\arcsin \frac{\sqrt{5}}{3}$, $\arcsin (-0,25)$, $\arcsin (-\frac{2}{3})$.

2) Konstrueerida nurgad $\arcsin 0,4$; $\arcsin (-\frac{3}{4})$; $\pi - \arcsin 0,5$.

3) Anda võrrandite $\sin x = 0$; 1 ; -1 ; $-0,989$; $\frac{3}{11}$ väikseima absoluutväärtusega lahendid.

3. tund.

Võrrandi $\sin x = m$ üldlahend.

1. Üldlahend kahe avaldisena.

Väikseima absoluutväärtusega lahendist $\arcsin m$ saab tuletada vaadeldava võrrandi kõik muud lahendid. Kõigepealt saame ülalpool kirjeldatud viisil lahendite seeria

$$x_1 = 360^\circ n + \arcsin m,$$

kus $n = 0, \pm 1, \pm 2 \dots$. Teise seeria lahendeid saame, kui paneme tähele, et II veerandis (kui $m > 0$) või III veerandis (kui $m < 0$) leidub veel üks nurk, mille siinus on m ja mis ei kuulu esimese seeriaga antud lahendite hulka. Selleks lahendiks on nurk $180^\circ - \arcsin m$ ($\angle AOC$ või $\angle AOC_1$ joonisel 3). Lähtudes sellest lahendist, saame teise lahendite seeria

$$x_2 = 360^\circ n + (180^\circ - \arcsin m).$$

Antud siinuse väärtusele vastavate nurkade konstruktsioon (joonis 3) ja niisamuti ka siinuse graafik näitavad, et muid lahendeid vaadeldaval võrrandil ei ole. Kaht nurkade üldavaldist (seeriat x_1 ja x_2), mis sisaldavad kõiki antud võrrandi lahendeid ja ainult neid, nimetatakse vaadeldava võrrandi üldlahendiks. Seega:

võrrandi $\sin x = m$, kui $|m| \leq 1$, üldlahendi moodustavad nurkade seeriad $360^\circ n + \arcsin m$ ja $360^\circ n + (180^\circ - \arcsin m)$, kus n on meelevaldne täisarv.

Selle üldlahendi väljendame ka radiaanides, kasutades ülesannete lahendamisel kord üht, kord teist viisi: $x_1 = 2\pi n + \arcsin m$; $x_2 = 2\pi n + (\pi - \arcsin m)$.

Näited:

$$1) \sin x = \frac{\sqrt{3}}{2}; x_1 = 2\pi n + \arcsin \frac{\sqrt{3}}{2} = 2\pi n + \frac{\pi}{3};$$

$$x_2 = 2\pi n + (\pi - \arcsin \frac{\sqrt{3}}{2}) = 2\pi n + \frac{2\pi}{3}.$$

$$2) \sin x = -0,9; x_1 = 360^\circ n + \arcsin (-0,9) = 360^\circ n - \arcsin 0,9 = 360^\circ n - 64^\circ 10';$$

$$x_2 = 360^\circ n + [180^\circ - \arcsin (-0,9)] = 360^\circ n + 180^\circ + 64^\circ 10' = 360^\circ n + 244^\circ 10'.$$

Viimase avaldise võib anda ka kujul $360^\circ n - 115^\circ 50'$, mille saame, kui eelmisest perioodi (360°) lahutame.

Kui $m = 1$, siis $x_1 = 360^\circ n + 90^\circ$ ja $x_2 = 360^\circ n + (180^\circ - 90^\circ)$, seega võrrandi $\sin x = 1$ üldlahendiks on $x = 360^\circ n + 90^\circ$. Niisamuti leiame, et võrrandi $\sin x = -1$ üldlahendiks on $x = 360^\circ n - 90^\circ$ (sest $360^\circ n + 270^\circ$ on samane seeriaga $360^\circ n - 90^\circ$). Need lihtsustatud üldlahendid on kasulik meeles pidada (või otseselt joonisest 3 välja lugeda).

2. Üldlahend ühe avaldisena.

Võrrandi $\sin x = m$ üldlahendi saab esitada ka ühe avaldisena. Selleks kirjutame saadud avaldised järgmisel kujul:

$$x_1 = 180^\circ \cdot 2n + \arcsin m;$$

$$x_2 = 180^\circ (2n + 1) - \arcsin m.$$

Need kaks avaldist saab ühendada üheks, nimelt avaldiseks

$$x = 180^\circ \cdot k + (-1)^k \cdot \arcsin m,$$

sest kui viimases k asendada paarisarvuga $k = 2n$, siis saab avaldise x_1 , ja kui paaritu arvuga $k = 2n + 1$, siis saab avaldise x_2 .

$$\text{Näide: } \sin x = -0,2; x = 180^\circ k + (-1)^k \cdot \arcsin (-0,2) = 180^\circ k - (-1)^k \cdot \arcsin 0,2 = 180^\circ k - (-1)^k \cdot 11^\circ 32'.$$

Soovides esitada üldlahendi kahe seeriana, võtame:

1) $k = 2n$; saame $x_1 = 360^\circ n - 11^\circ 32'$;

2) $k = 2n + 1$; saame $x_2 = 360^\circ n + 191^\circ 32'$ ehk $360^\circ n - 168^\circ 28'$, mille saaksime otseselt, kui võtaksime $k = 2n - 1$.

3. *Koduseks tööks*: Lahendada iga järgnev võrrand, andes üldlahendi kahel kujul ja leides kõik lahendid, mille absoluutväärtus on väiksem kui 2π :

1) $\sin x = \frac{\sqrt{2}}{2}$; 2) $\sin x = -\frac{\sqrt{3}}{2}$; 3) $3 \sin x = 1$; 4) $5 \sin x + 4 = 0$; 5) $\sin x = 0$; 6) $2 \sin x + \sqrt{7} = 0$.

4. tund.

Võrrandi $\cos x = m$ väikseim positiivne lahend.

1. Võrrandi $\cos x = m$ lahendite arv.

Niisamuti, nagu võrrandi $\sin x = m$ puhul, selgitame koosinuse graafiku najal järgmiste väidete õigsust:

Kui $|m| > 1$, siis võrrandil $\cos x = m$ lahendeid ei leidu, sest ühegi nurga koosinuse absoluutväärtus ei ole suurem kui 1. Näiteks võrranditel $\cos x = -1,2$ ja $\cos x = \sqrt{3}$ lahendid puuduvad.

Kui $|m| \leq 1$, s. t. kui $-1 \leq m \leq 1$, siis vaadeldaval võrrandil on lõpmatu hulk lahendeid, sest: 1) iga arv sellest vahemikust on ühe positiivse terav- või nürinurga α koosinuseks, mistõttu α on võrrandi üheks lahendiks;

2) nurgast α saadavad nurgad

$$\alpha \pm 360^\circ, \alpha \pm 2 \cdot 360^\circ, \alpha \pm 3 \cdot 360^\circ, \dots$$

on niisamuti lahenditeks, sest $\cos x$ perioodsuse tõttu $\cos(\alpha \pm n \cdot 360^\circ) = \cos \alpha$.

Näiteks võrrandi $\cos x = \frac{1}{2}$ üheks lahendiks on $x = 60^\circ$, millest perioodsuse tõttu saab seeria $x = 360^\circ n + 60^\circ$.

Võrrandi $\cos x = -\frac{1}{2}$ üheks lahendiks on $x = 120^\circ$, sest $\cos 120^\circ = \cos(180^\circ - 60^\circ) = -\cos 60^\circ = -\frac{1}{2}$; sellest saadav lahendite seeria on $x = 360^\circ n + 120^\circ$. Allpool näeme, et neil võrrandil leidub veel teisi lahendeid.

2. Võrrandi $\cos x = m$ väikseim positiivne lahend.

Eeldame, et $|m| \leq 1$. Nagu äsja nägime, on võrrandil $\cos x = m$ sel juhul lõpmatu hulk lahendeid. Kõiki neid saab avaldada ühe lahendi abil, milleks kasutame väikseimat positiivset lahendit. Selleks ei kõlba nüüd väikseima absoluutväärtusega lahend, nagu võr-

randi $\sin x = m$ puhul, sest kui $|m| < 1$, siis igale m väärtusele vastab ka kaks absoluutväärtuse poolest võrdset nurka (näiteks $m = \frac{1}{2}$ korral nurgad 60° ja -60°).

Võrrandi $\cos x = m$ väikseim positiivne lahend on positiivse m puhul esimesest veerandist ja negatiivse m puhul teisest veerandist, üldiselt vahemikust 0° kuni 180° (need kaasa arvatud). Seda lahendit nimetatakse arvu m arkuskoosinuseks ja tähistatakse sümboliga $\arccos m$. Niisiis:

arccos m on väikseim positiivne nurk, mille koosinus on m.

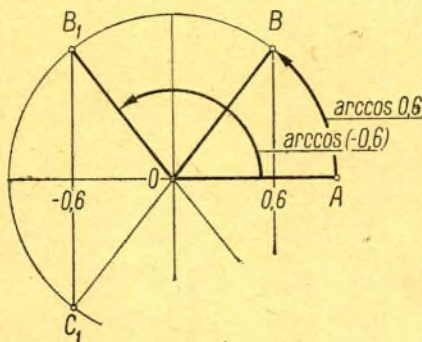
Näiteks $\arccos \frac{1}{2} = 60^\circ$; $\arccos 0 = 90^\circ$;

$\arccos (-\frac{1}{2}) = 180^\circ - 60^\circ = 120^\circ$; $\arccos (-1) = 180^\circ$.

Üldiselt $\arccos m$ väärtused leiame muidugi koosinuste tabeli abil; kui $m > 0$, siis $\arccos m$ saame tabelist otseselt; kui $m < 0$, siis enne tabeli kasutamist tuleb $\arccos m$ taandada positiivsele koosinuse väärtusele. See toimub valemi põhjal:

$$\arccos (-m) = 180^\circ - \arccos m.$$

Näiteks: $\arccos (-0,6) = 180^\circ - \arccos 0,6 = 180^\circ - 53^\circ 08' = 126^\circ 52'$. Selle valemi õigsus nähtub jooniselt 4, mis näitab koosinuse väärtustele 0,6 ja $-0,6$ vastavate nurkade konstrueerimist ühikringis. Selles $\angle AOB_1 = 180^\circ - \angle AOB$, s. t. $\arccos (-0,6) = 180^\circ - \arccos 0,6$.



Joon. 4.

Analüütiliselt saab selle valemi tuletada valemist $\cos (180^\circ - \alpha) = -\cos \alpha$.

3. Koduseks tööks:

1) Anda järgmiste sümbolite definitsioonid ja leida nende väärtused:

$$\arccos \frac{\sqrt{2}}{2}, \arccos \frac{3}{4}, \arccos \left(-\frac{\sqrt{3}}{2}\right), \arccos (-0,55),$$

$$\arccos \left(-\frac{\sqrt{5}}{5}\right).$$

2) Konstrueerida nurgad $\arccos \frac{2}{3}$ ja $\arccos (-0,25)$.

3) Anda võrrandite väikseimad positiivsed lahendid:

$$\cos x = 0,4; \cos x = \frac{\sqrt{10}}{3}; \cos x = -\frac{1}{2}; \cos x = \frac{5}{7}; \cos x = 0.$$

5. tund.

Võrrandi $\cos x = m$ üldlahend.

Jooniselt 4 näeme, et igale (positiivsele või negatiivsele) koosinuse väärtusele $|m| < 1$ vastab kaks liikuva raadiuse asendit, näiteks väärtusele $m = -0,6$ vastavad liikuva raadiuse asendid OB_1 ja OC_1 . Kumbki liikuva raadiuse asend annab võrrandi $\cos x = m$ ühe lahendite seeria; need lahendid saame, kui selle liikuva raadiuse asendile vastava mingi nurgaga liidame koosinuse perioodi kordse, s. o. $360^\circ n$, kus n on mis tahes täisarv. Nendeks nurkadeks on kohane võtta nurgad $\arccos m$ ja $-\arccos m$ ($m = -0,6$ puhul positiivne nurk AOB_1 ja negatiivne nurk AOC_1 joonisel 4). Lähtudes neist saame lahendite seeriad

$x_1 = \arccos m + 360^\circ n$ ja $x_2 = -\arccos m + 360^\circ n$, mis koos moodustavad vaadeldava võrrandi üldlahendi

$$x = 360^\circ n \pm \arccos m.$$

Kui $m = 1$ või $m = -1$, siis liikuva raadiuse kahe asendi asemel saame ühe (vastavalt nurgad 0° ja 180°). Seega üldlahendis on küllalt märgist „+“. Kuid viga ei teki ka mõlema märgi säilitamisel:

kui $\cos x = 1$, siis $x = 360^\circ n \pm \arccos 1 = 360^\circ n \pm 0 = 360^\circ n$;

kui $\cos x = -1$, siis $x = 360^\circ n \pm \arccos (-1) = 360^\circ n \pm 180^\circ =$
 $= 180^\circ (2n \pm 1) = 180^\circ (2n + 1) = 360^\circ n + 180^\circ,$

sest avaldised $2n + 1$ ja $2n - 1$ annavad ühe ja sama arvhulga.

Kui $m = 0$, siis üldlahend laseb ennast lihtsustada:

$x = 360^\circ n \pm \arccos 0 = 360^\circ n \pm 90^\circ = 90^\circ (4n \pm 1)$. Kuid $4n \pm 1$ annab kõik paaritud arvud ja ainult need, olles seega samaväärne avaldisega $2k + 1$. Asendamisel saame

$$x = 90^\circ (2k + 1) = 180^\circ k + 90^\circ.$$

Tulemust saab muidugi ka otseselt joonisest välja lugeda.

Kokkuvõtte: Võrrandi $\cos x = m$, kui $|m| \leq 1$, üldlahendi moodustavad nurkade seeriad $360^\circ n \pm \arccos m$, kus n on meelevaldne täisarv.

Näited:

1) $\cos x = \frac{\sqrt{3}}{2}$; $x = 2\pi n \pm \arccos \frac{\sqrt{3}}{2}$;

$$x = 2\pi n \pm \frac{\pi}{6}.$$

$$\begin{aligned}
 2) \cos x &= -0,9; \quad x = 360^\circ n \pm \arccos(-0,9); \\
 & \quad x = 360^\circ n \pm (180^\circ - \arccos 0,9); \\
 & \quad x = 360^\circ n \pm (180^\circ - 25^\circ 50'); \\
 & \quad x = 360^\circ n \pm 154^\circ 10'.
 \end{aligned}$$

Kodune töö: Määrata iga järgneva võrrandi üldlahend ja leida kõik lahendid, mille absoluutväärtus on väiksem kui 2π :

$$\begin{aligned}
 1) \cos x &= 0,5; \quad 2) \cos x = -\frac{\sqrt{2}}{2}; \quad 3) 3 \cos x = \sqrt{7}; \\
 4) 2 \cos x + 3 &= 0; \quad 5) 3 \cos x - 2 = 0; \quad 6) \cos x = 0.
 \end{aligned}$$

6. tund.

Võrrandi $\tan x = m$ lahendamine.

1. Lahendite arv.

Et iga arvu m saab vaadelda nurga tangensina kui ka nurga kootangensina, siis võrranditel $\tan x = m$ ja $\cot x = m$ leiduvad lahendid m iga väärtuse puhul. Seejuures on neid lahendeid lõpmatu hulk, sest kui neid võrrandeid rahuldab mingi nurk α , siis rahuldavad neid ka nurgad

$$\alpha \pm 180^\circ, \alpha \pm 2 \cdot 180^\circ, \alpha \pm 3 \cdot 180^\circ, \dots$$

ehk üldiselt nurgad $\alpha + 180^\circ n$, sest $\tan x$ ja $\cot x$ on perioodilised funktsioonid perioodiga 180° ; seetõttu $\tan(\alpha + 180^\circ n) = \tan \alpha$, samuti $\cot(\alpha + 180^\circ n) = \cot \alpha$. Vt. ka vastavate funktsioonide graafikuid.

2. Võrrandi $\tan x = m$ väikseima absoluutväärtusega lahend.

Võrrandi $\tan x = m$ üldlahendi avaldamiseks kasutatakse selle võrrandi väikseima absoluutväärtusega lahendit, mis positiivse m puhul on esimesest veerandist ja negatiivse m puhul esimesest negatiivsest veerandist, seega üldiselt vahemikust -90° kuni 90° (need kaasa arvamata, sest neil nurkadel puuduvad tangensid). Seda lahendit nimetatakse arvu m arkustangensiks ja tähistatakse sümboliga $\arctan m$.

Niisiis:

$\arctan m$ on väikseima absoluutväärtusega nurk, mille tangens on m .

Näiteid:

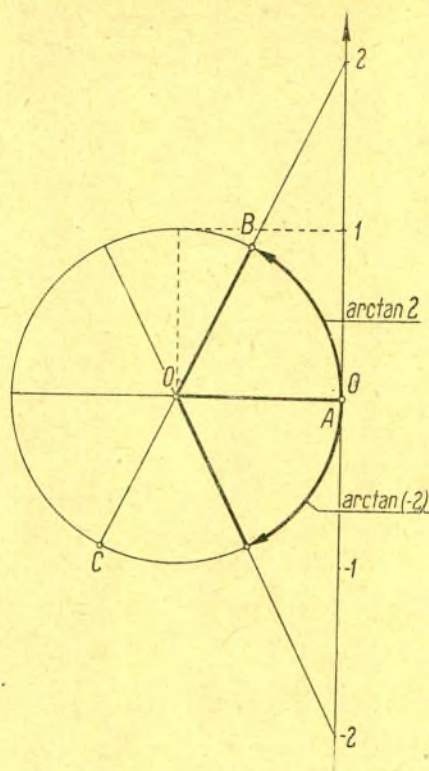
$$\arctan 0 = 0^\circ; \quad \arctan 1 = 45^\circ; \quad \arctan(-1) = -45^\circ; \quad \arctan \sqrt{3} = 60^\circ.$$

Taandamine positiivsele argumendile toimub valemi järgi

$$\arctan(-m) = -\arctan m,$$

nagu kerge on veenduda (joonis 5). Näiteks

$$\arctan(-5) = -\arctan 5 = -78^\circ 41'.$$



Joon. 5.

3. Võrrandi $\tan x = m$ üldlahend.

Antud tangensi väärtusele vastava nurga konstruktsioonist (joonis 5) nähtub, et igale tangensi väärtusele vastavad ühikringis kaks liikuvat raadiuse asendit OB ja OC , mis erinevad teineteisest 180° , s. o. tangensi perioodi võrra. Seetõttu saab võrrandi $\tan x = m$ kõik lahendid tuletada ühest nurgast $\arctan m$:

võrrandi $\tan x = m$ üldlahendiks on nurkade seeria $180^\circ n + \arctan m$.

Näited:

1) $\tan x = 1$;

$$x = \pi n + \arctan 1 = \pi n + \frac{\pi}{4}.$$

2) $\tan x = -2$;

$$x = 180^\circ n + \arctan(-2) = 180^\circ n - \arctan 2 = 180^\circ n - 63^\circ 26'.$$

4. Koduseks tööks: 1) Defineerida ja leida järgmiste sümboolite väärtused: $\arctan 3$, $\arctan\left(-\frac{1}{\sqrt{3}}\right)$, $\arctan(-\sqrt{2})$.

2) Konstrueerida nurgad $\arctan 1,5$ ja $\arctan (-2,5)$.

3) Lahendada võrrandid:

$$\tan x = \frac{\sqrt{3}}{3}; \quad \tan x = -\sqrt{3}; \quad \tan x = 26; \quad \tan x = -\frac{\sqrt{10}}{2}.$$

7. tund.

Võrrandi $\cot x = m$ lahendamine.

1. Võrrandi $\cot x = m$ väikseim positiivne lahend.

Vaadeldava võrrandi üldlahendi avaldamiseks kasutatakse selle võrrandi väikseimat positiivset lahendit, kuigi oleks mõeldav kasutada ka väikseima absoluutväärtusega lahendit.* See lahend on positiivse m puhul esimesest veerandist ja negatiivse m puhul teisest veerandist, seega üldiselt vahemikust 0° kuni 180° (need kaasa arvamata). Seda lahendit nimetatakse arvu m arkuskootangensiks ja tähistatakse sümboliga $\operatorname{arccot} m$. Niisiis:

arccot m on väikseim positiivne nurk, mille kootangens on m .

Näited:

$$\operatorname{arccot} 0 = 90^\circ; \quad \operatorname{arccot} 1 = 45^\circ; \quad \operatorname{arccot} (-1) = 135^\circ.$$

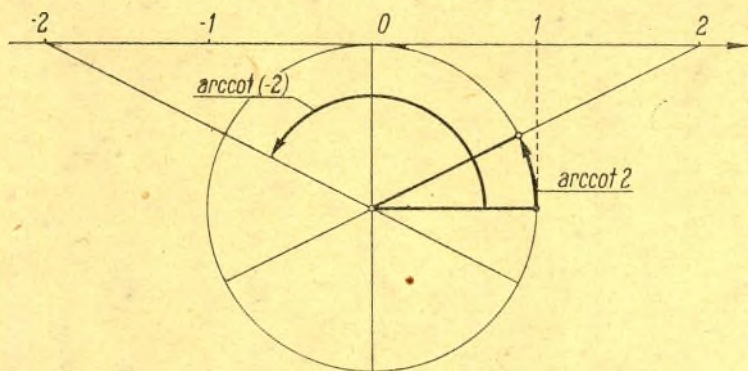
Taandamine positiivsele argumendile toimub analoogiliselt arkuskosinuse taandamisega (vt. joonis 6):

$$\operatorname{arccot} (-m) = 180^\circ - \operatorname{arccot} m.$$

Näiteks $\operatorname{arccot} (-7) = 180^\circ - \operatorname{arccot} 7 = 180^\circ - 8^\circ 08' = 171^\circ 52'$.

2. Võrrandi $\cot x = m$ üldlahend.

Niisamuti, nagu võrrandi $\tan x = m$ puhul, saab veenduda, et võrrandi $\cot x = m$ kõik lahendid on tuletatavad lahendist $\operatorname{arccot} m$.



Joon. 6.

* Viimasel juhul m väärtusele 0 vastaks kaks nurka (90° ja -90°), kuna nurgale 0° ei vastaks ühtki m väärtust.

Nimelt

võrrandi $\cot x = m$ üldlahendiks on nurkade seeria $180^\circ n + \operatorname{arccot} m$.

Näited:

1) $\cot x = 1$;

$$x = \pi n + \operatorname{arccot} 1;$$

$$x = \pi n + \frac{\pi}{4}.$$

2) $\cot x = -2$;

$$x = 180^\circ n + \operatorname{arccot} (-2);$$

$$x = 180^\circ n + 180^\circ - \operatorname{arccot} 2;$$

$$x = 180^\circ n + 180^\circ - 26^\circ 34';$$

$$x = 180^\circ n + 153^\circ 26'.$$

3. Koduseks tööks:

1) Defineerida ja leida järgmiste sümbolite väärtused:
 $\operatorname{arccot} 3$, $\operatorname{arccot} \left(-\frac{1}{\sqrt{3}}\right)$, $\operatorname{arccot} \left(-\frac{1}{3}\right)$.

2) Konstrueerida nurgad $\operatorname{arccot} 1,5$ ja $\operatorname{arccot} (-2,5)$.

3) Lahendada võrrandid:

$$\cot x = \frac{\sqrt{3}}{3}, \cot x = -2\frac{3}{4}, \cot x = -5, \cot x = -\frac{\sqrt{10}}{2}.$$

(Järgneb.)

Laulu kasutamisest vene keele hääldamise õpetamisel II klassis.

S. MAASING,

Viljandi II Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.

Et saavutada edu vene keele õpetamisel, tuleb vene keele tunnid muuta sisukaks ja huvitavaks.

Mäng ja laul meeldivad lastele alati. Seda arvestades rakendan mängu ja laulu vene keele tundides sõnade hääldamise harjutamisel, päheõppimisel ja kordamisel. See on andnud edukaid tulemusi, sest nii suudan pöörata kogu klassi tähelepanu õppetööle.

Laulu ja mänguga samaaegselt kasutan mitmesuguseid näitlikke õppevahendeid: pilte, aplikatsioonid ja esemeid.

Piltidel ja aplikatsioonidel esinevate esemete nimetused sean mõne tuntud või omaloomingulise viisikese järgi sobivalt ritta, mida siis laulame. Sageli kasutan laulmiseks heliredelit. Laulmisega koos teeme võimaluse korral ka vastavaid liigutusi. Laulmise ajal kõnnin ise õpilaste hulgas ja kuulan nende hääldamist. Valesti hääldamisel katkestan laulu, juhin tähelepanu tehtud vigadele, siis jätkame laulmist.

Aabitsaeelse kursuse õpetamisel kasutan aabitsas toodud pilte, mida suurendan, või muud sobivat pildimaterjali. Lauldes näitan õpitavaid esemeid esiteks ise mitu korda, siis lasen seda teha mõnel õpilasel. Kõik õpivad hoolega, sest igaüks tahab pildilt teistele laulmiseks esemeid näidata.

Vahel õpime klassis leiduvate esemete nimetusi. Ka need sean võimalikult riimi, otsin sobiva viisi ja siis laulame, kusjuures õpilased näitavad laulus esinevaid esemeid.

Ka III ja IV klassis kasutan luuletuste puhul laulmist ja liigutusi, mis hõlbustavad luuletuste päheõppimist. Koos sellega areneb ka laulmisoskus, sest kaasa laulavad kõik, vaatamata muusikalise kuulmise tasemele.

Luuletustest olen koostanud ka laulumänge, näiteks: „Рано утром я встаю“, „Весёлые гуси“, „В лесу родилась ёлочка“, mida õpetan kooli saalis, kus on ruumi mängimiseks ja kus laste laulu on võimalik klaveril saata. Nende laulumängudega oleme esinenud koolipidudel, samuti armastavad lapsed neid mängida pioneerikoondustel.

Mõnesuguseid mängu saab korraldada ka klassis. Eriti meeldivad lastele dramatiseeringud, mida kasutan sõnade paremaks meeldejätmiseks, sõnavara kasutamise oskuse arendamiseks ja hääldamise raviks.

* Ette kantud II vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel 1956. a.

Aabitsaeelse kursuse kestel õpitud lauluke si kasutan edaspidi aabitsakursuse õpetamisel vastavate lugemispalade puhul.

Näiteks § 14 (täht *и*) õppimisel kasutan tabel 9 järgi koostatud laulukest; § 19 (täht *о*) puhul — tabel 6 järgi koostatud laulukest koos liigutustega; § 26 (täht *ж*) käsitlemisel — lauluke tabel 10 järgi; § 31 (täht *э*) puhul — lauluke tabel 11 järgi; § 36 (täht *ф*) õppimisel pole enam mingit raskust, kuna tabel 13 järgi koostatud mängu „rongisõit“ abil on juba kõik sõnad ja nende õige hääldamine selgeks õpitud. Seejärel ainult kordame neid sõnu ja harjutame raamatust lugemist; § 43 (täht *у*) on õpitud selgeks laulukesega tabel 8 järgi; § 45 (täht *ч*) õppimisel on tunni elustajaks lauluke tabel 14 järgi.

Õppeveerandi lõpul kasutan luuletuste kordamisel samuti laule ja laulumänge.

Kokku võttes võin märkida, et selle meetodiga olen saavutanud häid tagajärgi. Õpilastel on suur huvi vene keele õppimise vastu, nii et vene keele tund on saanud oodatud tunniks. Õpilased on kindlalt omandanud sõnavara, mistõttu neil ei ole raskusi küsimustele vastamisel ega lugemispala jutustamisel.

Äsjalõppenud õppeaasta teisel õppeveerandil hääldasid II klassis kõik 38 õpilast raskemaid häälikuid, nagu *и, ж, э, ф, х, у, ч, ы, а* õigesti, oskasid raamatust lugeda ja küsimustele vastata. Ühelgi õpilasel ei esinenud puudulikku hinnet.

Neljandal õppeveerandil olid II klassi õpilased võimelised jutustama lugemispala ja vastama küsimustele. III ja IV klassis suutsid kõik õpilased jutustada õpitud lugemispala.

Sellisel õpetades olen saavutanud ka hea distsipliini. Õpilased selles eas kalduvad tunnis sageli tegelema kõrvaliste asjadega, kuid laulu ja mänguga saab kogu klassi rakendada õppetööle.

Alljärgnevalt esitan mõned näited laulu rakendamise kohta aabitsaeelsel perioodil.

Tabel 1.



Рак, крот, мак, сыр, торт, куст, кот, сук; сук, кот, куст, торт, сыр, мак, крот, рак.

Õppevahendid: pildid, esemed või aplikatsioonid.

Esemete nimetuste õppimine üksikult ja kooris. Süvendamiseks laulmine heliredeli järgi alt üles: *рак, крот, мак, сыр, торт, куст, кот, сук* ja samas järjekorras tagasi. Nii laulame seda mitu korda.

Häälik *д*. Sõnad: *двор, дверь, дом, дым* jt. (Vt. tabel 6.)

Õppevahendid: pildid või joonised tahvlil.

Sõnade õppimine üksikult ja kooris. Hääldamisharjutuseks ja sõnade süvendamiseks laulmine koos matkivate liigutustega: sõna *двор* puhul käed eest kõrvale viia, sõna *дверь* laulmisel käed küünarliigesest

kõverdatult üles, sõna *дом* puhul käed katusekujuliselt pea kohal, sõrmeotsad koos, ja sõna *дым* laulmisel kätega keskmised ringid ees.

Tabel 6.

Двор, дверь, дом, дым; дым, дом, дверь, двор.

Кры-ша и тру-ба, кры-ша и тру-ба,
кры-ша и тру-ба, кры-ша и тру-ба.

Samas tunnis õpetan selgeks veel maja juurde kuuluvad sõnad *крыша и труба*, kusjuures sõna *крыша* laulmisel on käed pea kohal, sõrmeotsad katusena koos, ja sõna *труба* puhul on käed samas asendis, kuid sõrmed paralleelselt püsti.

Tabel 8.

Яй - - цо, крыль-цо, цап-ля, си - ни - - ца;
цве - ты, цып-лө - нок и ку - - ри - ца.

Häälik *ц*. Sõnad: *яйцо, крыльцо, цапля, синица, цветы, цыплёнок и курица*.

Õppevahendid: suurendatud tabel.

Sõnade õppimine ja hääldamisharjutusi üksikult ja kooris. Süvendamiseks lauluke. Lauldes näitan esiteks ise pildilt vastavaid esemeid. Kui lastel sõnad juba küllalt selged, siis näitavad nemad järgemööda kepikesega tabelilt pilte vastavalt laulule. Sel ajal kõnnin ise klassis õpilaste keskel ja kuulan hääldamist. Kui keegi valesti hääldab, siis katkestan laulu ja harjutan hääldamist õpilasega, kes valesti hääldas. Pärast jätkub laul.

Tabel 9.

Шу-ба, шап-ка и ло-шад-ка; кошка, мышка, баш-ма-ки;
 шар и миш-ка и ка-ло-ши; ти-ше, ти-ше, кошка, мышка.

Häälik *ш*. Sõnad: *шуба, шапка и лошадка; кошка, мышка, башмаки; шар и мишка и калоши; тише, тише, кошка, мышка.*

Õppevahendid: suurendatud tabel ja esemed.

Esemete nimetuste õppimine koos hääldamisharjutusega üksikult ja kooris. Süvendamiseks laul ja mäng. Lauldes näitan vastavaid esemeid või tabelilt vastavaid pilte. Samuti näitavad õpilased igaüks oma aabitsa tabelilt vastavaid pilte ja laulavad. Samal ajal käin klassis ringi ja kontrollin, kas kõik näitavad ja hääldavad õieti.

Tabel 10.

Лы-жи, ры-жик, жё-лу-ли, лы-жи, ры-жик, жё-лу-ли;
 жук, жу-равль, жук, жу-равль, ё-жик, но-жик, нож-ни-цы.

Häälik *ж*. Sõnad: *жук, журавль, ёжик, ножик, ножницы, лыжи, рыжик, жёлуди.*

Õppevahendid: suurendatud tabel ja esemeid.

Esemete nimetuste õppimine. Hääldamisharjutusi. Süvendamiseks laul ja mäng. Laulmine tabelilt pilte näidates. Esiteks näitan tabelilt vastavaid pilte ise, pärast teevad seda agaramad õpilased. Laulu kestel kontrollin hääldamist. Kinnistamiseks korraldan mängu ilma lauluta, et saaks jälgida iga õpilase hääldamist eraldi. Viskan rätiku õpilasele ja ütlen näit. sõna *жук*. Õpilane viskab rätiku edasi mõnele kaasõpilasele ja ütleb omakorda mõne sel tunnil õpitud eseme nimetuse; õpilane, kes rätiku saab, viskab selle edasi ja ütleb jälle mingi eseme nimetuse. Nii kestab mäng, kuni kõik on saanud õelda mingi eseme nimetuse, milles esineb häälik *ж*. Tunni lõpul laulame veel kord.

Häälik *з*. Sõnad: *зонтик, звонок, корзина, коза, ваза, роза, замок.*

Õppevahendid: suurendatud tabel ja esemeid.

Esemete nimetuste õppimine. Hääldamisharjutusi üksikult ja kogu

klassiga. Süvendamiseks ja kinnistamiseks laul sõnadega: *зонттик, звонок, корзина, коза*.

Sõnale *замок* on eraldi lauluke, sest see sõna ei tahtnud kuidagi lastele meelde jääda.

Tabel 11.

Зон - тик, зво - нок , кор - - зи - на , ко - - за ,
зон - тик, зво - нок , кор - - зи - на , ко - - за .

За - мок, за-мок, за-мок , за - мок, за-мок, за - мок , за -
мок, замок, замок, можмок, за-мок, за-мок, за-мок , за -мок, замок, замок.

Häälik *ф*. Sõnad: *фабрика, фонарь, кофейник, флаг, шарф, портфель, кофта, муфта, телефон*.

Õppevahendid: Vabriku pilt ja esemeid. Igaühel muidugi laual oma aabitsapilt.

Uute sõnade õppimine ja hääldamisharjutusi.

ф-häälik on raske hääldada, kui lapsed lihtsalt kordavad sõnu. Palju paremini ja tugevamalt kostab *ф*-häälik, kui mängime rongisõitu, ilma lauluta mängu.

Rong alustab sõitu aeglaselt, vändad (käed) käivad: *фабрика, фабрика, фабрика*; edasi kiirendada kogu aeg sõidu tempot: *фонарь, фонарь, фонарь; кофейник, кофейник, кофейник; флаг-шарф, флаг-шарф, флаг-шарф; портфель, портфель, портфель*; nüüd on sõit täies hoos: *кофта, муфта, телефон; кофта, муфта, телефон; кофта, муфта, телефон*. Lastele meeldib see väga, sõnad jäävad hõlpsasti meelde ja nende hääldamine on korrektne.

Häälik *ч*. Sõnad: *чашка, чайник, чай, свеча, ручка, спички, бабочка, часы, чернильница*.

Õppevahendid: esemed ja liblika pilt.

Esemete nimetuste õppimine. Hääldamisharjutusi üksikult ja kooris. Süvendamiseks laul koos esemete näitamisega. Esmalt näitan ise esemeid vastavalt laulule, pärast teevad seda õpilased, kellele sõnad juba meelde on jäänud.

Tabel 14.

Чашка, чайник, чай, све-ча, ручка, спички, ба-боч-ка,
 чашка, чайник, чай, све-ча, ручка, спички, ба-боч-ка,
 вот, ча-сы, чер-ниль-ни-ца, вот, ча-сы, чер-ниль-ни-ца,
 чашка, чайник, чай, све-ча, ручка, спички, ба-боч-ка.

Vahelduseks asetan esemed klassis mitmele poole laiali: lauale, aknale, tahvli äärele. Lapsed näitavad lauldes vastavale esemele. Laulu kestel kuulatan hääldamist ja parandan, kui tarvis. Seejärel laulavad lapsed veel, näidates esemeid igaüks oma aabitsapildilt.

Tunni konspekt.

Tunni teema ja eesmärk: tabel 13 — häälik *ф*. Hääliku õige hääldamine ja sõnavara laiendamine.

Õppevahendid: õpiku värviline tabel, vabriku pilt ja esemed.

Tunni plaan: 1. Tunni rakendus 1 min. 2. Kordamine kogu klassiga 5 min. 3. Õpilaste teadmiste kontrollimine 10 min. 4. Uute sõnade õppimine 18 min. 5. Koduse ülesande andmine 2 min. 6. Matkimismäng „rongisõit“ 8 min. 7. Tunni lõpetamine 1 min.

Tunni käik:

1. Rakendus: puudujate märkimine ja puhtuse kontrollimine.

2. Kordamine kogu klassiga.

Küsin tabelil 12 olevate esemete nimetusi. Küsin tabelil 10 olevate esemete nimetusi, siis laulame sellelt tabelilt (noot antud tabel 10 juures).

3. Õpitu kontrollimine: vastab 4 õpilast tabelleilt 10 ja 12, peale selle vastab igaüks veel kolmele küsimusele varem õpitust. Hindan neid.

4. Uute sõnade õppimine.

Riputan üles vabriku pildi, lauale asetan tabelil 13 kujutatud esemed *ф*-hääliku tundmaõppimiseks.

Näitan vabriku pilti ja ütlen: *это фабрика*. Õpilased kordavad üksikult ja kooris. Mitu silpi on sõnas *фабрика*? (3 silpi: *фаб-ри-ка*.) Õpilased hääldavad ridade kaupa: esimene rida *фаб-*, teine *-ри-*, kolmas *-ка*, kokku *фабрика*.

Nii töötan läbi kõigi laual olevate esemete nimetused.

5. Koduseks ülesandeks annan lugeda tabeli 13, korrata tabeli 11.

6. Hääldamisharjutuseks ja sõnade süvendamiseks mängime mängukest „rongisõit“, nagu on kirjeldatud lk. 361.

Küsin veel kord õpitud sõnu, näidates esemeid.

7. Tunni lõpetamine.

Tunni konspekt.

Tunni teema ja eesmärk: aabitsast § 53, *Котята*. Sõnavara laiendamine, lugemisoskuse arendamine ja arvude loendamine 5-ni.

Õppevahendid: pildid.

Tunni plaan:

1. Tunni rakendus 1 min. 2. Kordamine kogu klassiga 5 min. 3. Õpilaste teadmiste kontrollimine 10 min. 4. Uue aine käsitlemine 18 min. 5. Koduse ülesande andmine 2 min. 6. Teadmiste kinnistamine lauluga 8 min. 7. Tunni lõpetamine 1 min.

Tunni käik:

1. Rakendus: puudujate märkimine, puhtuse kontrollimine.

2. Kordamine kogu klassiga: loendamine 5-ni, luuletuse *Зайчик* laulmine.

3. Teadmiste kontrollimine: tahvli juures on 2 õpilast. Üks õpilane kirjutab luuletuse *Зайчик*, teine kirjutab § 52 esinevad sõnad, tõlkides eesti keelest vene keelde. Sõnad on antud paberilehel: üks, kaks, kolm, neli, viis, seen, jänku, läks jalutama.

Kui kirjutamine on lõpetatud ja klassi poolt kontrollitud, siis esitab klass 5 küsimust kummalegi vastajale.

Suuliselt vastab 2 õpilast. Nad loendavad 5-ni, loevad peast luuletuse ja vastavad kolmele lisaküsimusele.

4. Uue aine käsitlemine. *Где живёт зайчик? (В лесу.) Кто живёт дома? (Näitan kassi pilti.)*

Vastavad: *Кошка живёт дома.*

Uute sõnade: *котятa, самый белый, самый смелый, умный, шумный, похож, хвост, голова* õppimine toimub piltide abil.

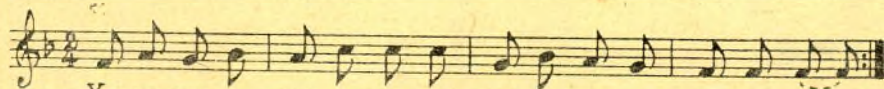
1. pilt *Без проказ ни на час* aitab selgitada sõnu: *котятa, белый, шумный, похож, хвост и голова.*

2. pildil *Ай, упаду* on kass katusel — *это смелый котёнок.*

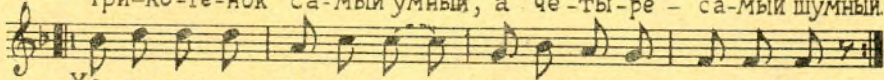
3. pildil *Защитник* on kass koerte eest põgenedes hüpanud eesli turjale — *это умный котёнок.*

Uued sõnad on kirjutatud kaasaskantavale tahvlile, lasen sellelt sõnu lugeda üksikult ja kooris.

Loen luuletuse ette peast. Seejärel loevad õpilased raamatust üksikult ja kooris. Sõnade süvendamiseks ja luuletuse päheõppimiseks laulame koos matkivate liigutustega (viisil *Кетрамас, Лаулик II*, lk. 85). Noodi lisan siia juurde. *Хороши у нас котятa: раз, два, три, четыре, пять (näitavad sõrmedel loendamist). Заходите к нам, ребятa! (Näitavad käega kutsudes.)*



Хо-ро-ши у нас ко-тя-та, раз, два, три, че - ты - ре, пять .
За-хо-ди-те к нам ре-бя-та, по-смотри-те и по-счи-тать .
Раз-ко-тё-нок са-мый белый, два-ко-тё-нок са-мый смелый .
Три-ко-тё-нок са-мый умный, а че-ты-ре - са-мый шумный .



Хо-ро-ши у нас ко-тя-та, раз, два, три, че - ты - ре, пять .
За-хо-ди-те к нам ре-бя-та, по-смотри-те и по-счи-тать .
Пять-по-хож на три и два, те же хвост и го-ло - ва .

Посмотреть и посчитать (vaatavad kahele poole nagu otsides). See kordub algusest peale. *Раз* — *котёнок самый белый* (tõstavad üles parema käe esimese sõrme). Näitan kepikesega pildilt valget kassipoega. *Два* — *котёнок самый смелый* (kaks sõrme üleval). Näitan pildil 2 olevat kassipoega. *Три* — *котёнок самый умный* (kolm sõrme üleval). Näitan pildil 3 olevat kassipoega. *А четыре* — *самый шумный* (neli sõrme üleval). Näitan pildil 1 olevat kassipoega, kes tindipoti oli ümber ajanud.

Пять похож на три и два (viis sõrme üleval). Näitan pildil 1 olevat kolmandat kassipoega — *те же хвост* (vasem käsi kõrvale sirutatult matkib kassi saba) *и голова* (parem käsi teeb pea ümber kaks ringi). Kordame uuesti: *пять похож на три и два*... kuni lõpuni.

6. Koduseks ülesandeks annan pähe õppida luuletuse *Котятa* ja kirjutada 1. salm vihikusse.

7. Tunni lõpetamine.

Mäng laste kasvatamise vahendina.

R. ŽUKOVSKAJA,

Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia Pedagoogika Teooria
ja Pedagoogika Ajaloo Teadusliku Uurimise Instituut.

On üldiselt tunnustatud, et laste mängu kõige olulisemaid jooni on selle mängu isetegev iseloom. Ulisuured kasvatuslikud võimalused, mis peituvad lapse kirglikus mängupüüdes, on pedagoogilist mõtet alati köitnud.

„Mäng on lapse vaba tegevus,“ kirjutab K. D. Ušinski, „ja kui me võrdleme huvi mängu vastu, ent samuti jälgede arvu ja mitmekesisust, mis mäng lapse hingesse on jätnud, samasuguste õppimise mõjudega esimesel neljal-viiel aastal, siis jäävad kõik eelised muidugi mängu poolele.“¹

Laste mängu ühiskondliku iseloomu küsimuse on G. V. Plehhanov esimesena marksistlikus kirjanduses läbi töötanud. Võtnud terava kriitika alla kodanlikud teooriad, mis käsivad laste mängu instinktide avaldusena, tegi Plehhanov suure faktilise materjali analüüsimise ja üldistamise alusel kindlaks laste mängu iseloomu sõltumise ühiskondlikust elust ja näitas, et „mäng on lapse töö“ ja et ajalooliselt „töö eelneb mängule ja määrab ära selle sisu“.

Laste mängude kohta käivate kodanlike biologiseerivate teooriate kriitika Plehhanovi poolt omab suurt tähtsust teadusliku mänguteooria väljatöötamisel. Tänu sellele teooriale avanesid laialdased võimalused õigesti seletada laste mängude sisu ja muuta kindlaks seisukoht, et neil on ühiskondlik iseloom.

Kuid paljud laste mängude uurijad tõlgitsevad lihtsustatult mängude seost ühiskondliku eluga. Tunnustades seisukohta, et laste mängude sisu on lõppude lõpuks ajalooliselt sõltuvuses inimeste tööalastest suhetest, arvavad need uurijad ühtlasi ekslikult, et tänapäeva laste iga mängu allikaks on samuti täiskasvanud inimeste töö. See seisukoht ignoreerib ühiskondlike suhete ülimalt mitmepalgelist mõju ja eelkõige laste kasvatamise ning õpetamise mõju nende mängule.

Toogem näiteid koduse kasvatusel alalt. Jälgigem, mida kirjutab Marina Raskova ema oma tütre mängudest: „Kord kuulsin ma vaikset, kuid väga õiget lauluviisi. Astusin ettevaatlikult tuppa ja nägin, et puldil on avatud Tšaikovski „Hällilaulu“ noot; diivanil lebab tekiga kaetud nukk; kuueaastane Marina saadab end klaveril kahe sõrmega mängides ja laulab:

Maga, mu laps, maga, uinu, maga, uinu,
meelita endale magus uni.
Lapsehoidjaks sulle võtsin
tuule, päikese ja kotka...

¹ Ушинский, К. Д., Собр. соч., т. 10, изд-во АПН РСФСР, 1950, стр. 516.

Marina laulab emana oma „lapsele“-nukule häällilaulu õrnalt ning liigutavalt...²

Kas selles lapse mängus ei avaldunud see, mis last kõige rohkem köitis, — huvi ja armastus muusika vastu, mille laps oli omandanud laulmise õppimisel. See huvi muusika vastu, mis hiljem kooliaastail kasvas suureks muusikaarmastuseks, viiski Marina konservatooriumisse.

Raskovi perekonnas, nagu sellest jutustab ema, olid lastel ka mitmesugused ühised mängud, milledest isa, olles muusikamees ja jutuveestja, toetas ja ergutas eriti teatri mängimist.

Analüüsides laste mängude tekkimise allikaid selles perekonnas, näeme selgesti, et otsustavaiks nende hulgas olid: huvi eluliste nähtuste vastu, mis oli kujunenud süstemaatiliste vaatluste tulemusena, ja kasvatusena loodud huvi laulmise, muusika ning muinasjuttude vastu. Laste isetegevust mängudes toetas eriti isa, kes aitas mitmesuguste mängude jaoks dekoratsioone valmistada ja oli ise peamine vigurivänt.

Nii näeme, et laste mäng, olles kasvatusena tulemuseks, kujuneb edaspidi ühtlasi kasvatusvahendiks, soodustades laste esteetilist arengut, nende algatusvõime, isetegevuse ja sõpruse kujunemist.

Tuleb märkida, et mitmeis eelkoolipedagoogika töödes käsitatakse kitsalt laste süžeeliste mängude arenemise allikaid, alahinnatakse mängude tähtsust laste kasvatusena vahendina ja ülehinnatakse keskkonna osa laste mängude arenemises. Nii näiteks kirjutab E. V. Janovskaja artiklis „Mängu materialistlikud alused“: „Laste mängud pole kivinenud tegevusvorm, millel puudub liikumine, laste mängud muutuvad ning arenevad ühtesoodu ja ei muuda oma sisu mitte stiihiliselt ja juhuslikult, vaid muutuvad täiesti seaduspäraselt, sõltuvalt laste elutingimustest.“³

Kuid kas meil on õigus loota üksnes ühiskondlikele elutingimustele, et teha mäng üheks kommunistliku kasvatusena vahendiks? Pidades silmas üksnes ühiskondlikku keskkonda, mis peab rikastama laste mängude sisu ja andma neile õige suuna, asume paratamatult keskkonna idealiseerimisele ja anname stiihilisuse võimusesse mängude arenemisprotsessi tervikuna. Kui laste mäng on ebaõige tõlgitseda instinktide puhtbioloogilise nähtusena, mis tähendab tegelikult loobumist mängude juhtimisest ja õigustab sisuliselt „vabakasvatuse“ teooriat, siis on samuti väärtunnustada, et laste mängud on fataalselt keskkonna poolt determineeritud, mis viib kasvatajate osa eitamisele laste mängude arengus.

Selgitame seda mõtet näitega. Uhes maalasteaias, mis asus linnufarmi lähedal, vaatlesime mitme lasterühma mängu: üks rühm mängis muinasjutu ainetel, teine rühm mängis kabet ja kolmas rühm — linnufarmi. Nende laste keskel, kes mängisid linnufarmi, ei valitsenud sõprust ega heasoovlikkust. Galja palvele: „Tom, anna jooginõu“, vastas viimane jämedalt: „Võta ise, miks ma sulle annan!“ Seesama Tom pöördub Nadja poole: „Miks sa ei tööta?“ Nadja: „Ma tahan jooginõu pesta.“ Kasvataja teeb märkuse: „Linnutalitajad töötavad sõbralikult ning rahulikult.“ Koos kasvatajaga selle lasterühma käitumist analüüsides jõudsime järeldusele, et kõnealune mäng ei soodus-

² Малинина, А., Жизненный путь Марины Расковой, Детгиз, 1951, стр. 11.

³ Яновская, Э. В., Материалистические основы игры, журнал «Советская педагогика», 1940, № 1, стр. 21.

tanud laste õiget kasvatamist, kuigi kasvataja püüdis veenda lapsi, et need sõbralikult mängiksid, ja aitas igäühel oma osa täita. Millega seletada mängu niisugust tulemust? Eelkõige sellega, et linnufarmi külastamisel ei olnud laste tähelepanu juhitud linnutalitajate sõbralikule tööle. Linnutalitajate sõbralikud suhted ei puudutanud sugugi laste tundeid. Seepärast ei kajastunudki laste mängus nende vanemate sõbralikud suhted linnufarmis töötamisel.

Toodud näide tõestab ilmekalt, et keskkond, sealhulgas ka täiskasvanute tööalased suhted, ei tarvitse alati avaldada otsustavat mõju süžeeliste mängude sisule ega kujuneda usaldatavaks vahendiks laste kasvatamisel.

Edasises töös nende lastega õnnestus kasvatajal linnufarmi mängimist suunata, muuta mängu sisu suunda, kusjuures mängu muutusele avaldas põhilist mõju see, et kasvatajate juhtimisel vaatlesid lapsed täiskasvanute sõbralikke suhteid linnufarmi töös. Peale selle soodustasid lastes ühiste mänguhuvide tekkimist mängude juhtimine kasvatajate poolt ja ilukirjanduslike teoste lugemine, kus esinevad töötajate eredad kujud.

Mängude sihipärasus ja nende ühiskondlik suunitlus muutsid ka nende laste käitumise iseloomu mängus, kes enne mänguväljakul korratult segisid.

Ilmeka kujutluse andmiseks sellest, kuidas mängu uue sisu, ühise mänguhuvi kujunemise ja kasvataja mõju tõttu muutus ka laste käitumise iseloom mängus, toome andmeid ühtede ja nendesamade laste kohta (vt. tabel).

Lapse nimi ja vanus	Laste mängu 1. etapp	Laste mängu 2. etapp
Taja (5 aastat 11 kuud)	Ehitas klotsidest ebamäärase hoone ja lõhkus selle.	Ehitas hoone, kus kanade söötjana segas kanadele sööta ja andis seejärel kanadele ette.
Petja (6 aastat 1 kuu)	Jooksis, kartongist hobune rinnale seotud. Segas korduvalt teiste laste mängu.	Esinedes linnufarmi valvurina ajas koos teiste lastega rebast taga.
Serjoža	Jooksis mänguväljakul. Mängis korratult palli, viskas selle üle tara.	Linnufarmi valvurina esinedes võttis rebase käest kana ära ja andis selle kanatalitajale tagasi. Esinedes veotöölisena tõi kanadele autoga sööta.
Olja (5 aastat 8 kuud)	Pani pangekesse liiva.	Esinedes veotöölisena, kartongist hobuse pea rinnale kinnitatud, tõi ta lõbusalt hirnudes kanadele pangekeses sööta ja andis selle kanatalitajate kätte.*
Vova (6 aastat)	Sõidutas mänguautot, mis oli liiva täis laaditud.	Esinedes veotöölisena tõi kanadele autoga sööta.

Laste tegevuste lihtne võrdlemine näitab, et ühiste mänguhuvide tekkimisel tõuseb mõõtnatult iga lapse sihhipüüdlikkus oma osa täitmisel mängus. Esinedes samuti linnutalitajate, söötjate ja veotöölise osas, käituvad lapsed juba teisiti kui varem, kuigi enamik neist mängib samade mänguasjadega. Ühendavaks keskuseks kollektiivses mängus olid linnutalitajad, kes hoolitsesid kanapoegade ja kanade eest; teised lapsed, esinedes söötjate, veotöölise ja valvuritena, kooskõlastasid oma tegevuse linnutalitajate omaga. Nii õnnestus mängus luua huvide ühtsus, mille alusel tekkisid laste hulgas vastastikune arusaamine ja sõbralik õhkkond. Juhtides laste tähelepanu linnutalitajate tööalastele suhetele ja kinnistades laste vastavaid muljeid jutukese lugemisega linnufarmi kohta, kasvatasime lastes positiivset suhtumist Nõukogude-maa tegelikkuse nähtustesse. Ühtlasi kujunesid lastel õiged kujutlused linnutalitajate tööst.

See, mida lapsed neid ümbritsevast keskkonnast ja täiskasvanute tööalastest suhetest tajuvad, ei saa siiski alati olla laste mängu sisuks. Ülaltoodud näitest selgub, kuivõrd tähtis on see, et laste poolt mõnede juhuslike elunähtuste stiihilisele kopeerimisele vastandataks laste pedagoogiliselt õige juhtimine neid ümbritsevate nähtuste tajumisel ja nende nähtuste reprodutseerimine laste mängudes.

Laste mängude kasutamine kasvatusvahendina on õigustatud üksnes sel juhtumil, kui pedagoog arvestab mängu kui lapse enese tegevuse iseärasusi ja selle arenemise seaduspärasusi.

Mängust lapse tegevusena.

Otsese seose loomine laste mängude ja täiskasvanute töö vahel tekitab pedagoogiliselt väära püüde täita laste mängud üksnes selle sisuga, mis on tüüpiline täiskasvanute elule ja suhetele. „Süzeede põhiliseks allikaks,“ kirjutab D. B. Elkonin, „on täiskasvanute elu, ja nimelt see, millele antud momendil on täiskasvanute tähelepanu keskendatud.“⁴ Sellest tehakse järeldus laste mängude põhilise joone kohta: mängus kajastab laps aktiivselt mingit nähtust või sündmust täiskasvanute ühiskondlikust elust.

See järeldus ei põhjusta kahtlusi, sest ühiskondliku elu mõju laste mängudele on ilmne fakt. Kahtlusi põhjustab autori teine järeldus mängude kui laste tegevuse tekkimise põhjuste suhtes. Autor näeb laste mängude tekkimise põhjust selles, et lastel pole võimalik teostada oma iseseisvuspüüdu ja osa võtta täiskasvanute elust ning tegevusest.

Seesama seisukoht laste mängude tekkimise põhjuste ja tekkimise allikate kohta esineb ka A. N. Sorokina toimetatud eelkoolipedagoogika õpikus. Seal kirjutatakse: „Last köidavad tööriistad ja asjad, mida inimesed vabalt kasutavad, kuid neid võtta, veel vähem neid kasutada tal aga ei lubata, sest ta on väike, tal pole oskusi ega teadmisi. Mainitud vastuolu lahenebki sellega, et eelkooliealistel lastel tekib eriline tegevus — loov mäng.“⁵

Toodud seisukohtade esitajaid seob ühine vaade laste mängude tek-

⁴ Эльконин, Д. Б., Игра и психическое развитие ребенка-дошкольника, сборник «Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию», Учпедгиз, 1949, стр. 116, 117.

⁵ Сорокина, А. И., Дошкольная педагогика, 1952, стр. 102.

kimise kohta vastuolu tulemusena, mis tekib sellest, et laps tahab osa võtta täiskasvanute elust, kuid ta ei ole selleks suuteline kogemuste, teadmiste ja oskuste puudumise tõttu.

On täiesti ilmne, et nende seisukohtade esitajad on jätnud silmapaari vahele mängude tekkimise muud põhjused. Meie arvates kuulub nende muude põhjuste hulka eelkõige laste püüe jäljendada mitte üksnes täiskasvanuid, vaid ka lapsi, muinasjuttude, ilukirjanduslike teoste ja filmide tegelasi ning koguni loomi.

Lähtudes väärust eeldusest, et laste mängu põhjustab üksnes nende püüe osa võtta täiskasvanute elust, peavad mõned töötajad vajalikuks abistada lapsi selles asjas ühiskondliku elu võimalikult laialdase tutvustamisega. See põhjustab lapse kogemuste liiga ulatuslikku laiendamist, ilma et arvestataks lapse tegelikke võimeid.

Nagu meile näib, on üheks põhjuseks, mille tõttu kaotatakse mõõdu- tunne lapse arenemise tempo kindlaksmääramisel, see, et mängu tek- kimist seotakse üksnes asjaoluga, et lapsel ei ole võimalik osa võtta täiskasvanute elust ja tegevusest, kuid sellest takistusest olevat või- malik jagu saada lapse kogemuste forsseeritud rikastamisega. Sellest ebaõigest vaatest tuleb võitu saada laste mängu tõelise olemuse ja selle mängu arenemise mitmesuguste allikate väljaselgitamise teel. Eelkooliealiste laste kasvatamise ja õpetamise kogemuste uurimine, ent samuti eelkoolikasvatuse asutuste töötajate arvukad tähelepanekud näitavad, et süžeealiste mängude arenemine ja laste soov esineda ühe või teise tegelase osas on otseses sõltuvuses laste vaimsest, kõlbelisest, esteetilisest ja kehalisest arengust, mis kulgeb kasvatamise ja õpetamise teel.

Last virgutavad mängule tavaliselt need tugevad mõjud, mis toimi- vad niihästi tema fantaasiale kui ka nägemis- ja kuulmismeelele, ent vahel koguni tema haistmismeelele.

Laste mäng areneb nende juures juba varakult tekkiva jäljendamis- püüde tõttu, mis avaldab valikulist toimet seepärast, et laps jäljendab üksnes neid tegevusi, nähtusi ja esemeid, mis avaldavad talle kõige tugevamat mõju. Seejuures pole kõrvalise tähtsusega ka laste endi individuaalsed iseärasused ja kalduvused.

Nende põhjuste tundmine, mis võivad laste mängu mõjustada, kus- juures need mängud on laste igakülgse arendamise vahendiks, on ise- äranis tähtis lasteaias käivate laste suhtes.

Lasteaia kasvatussüsteemile on iseloomulik see, et siin on ulatus- likult esindatud: kehaline kasvatus, töö laste keele ja mõtlemise aren- damiseks ning kindla eesmärgiga jalutuskäigud ja ekskursioonid ümbruskonna ühiskondliku elu nähtustega tutvumiseks. Eelkooliealis- tele lastele on spetsiaalselt välja valitud lugemismaterjal rahvaloo- mingust ja klassikalisest ning nõukogude kirjandusest. Lapsed kuula- vad järjekindlalt klassikalist ja nõukogude heliloomingut ning vaa- tavad parimate kunstnike teoseid.

Meie uurimused tõestavad, et süžeeelised mängud ei ole lahenduseks vastuolule, mis tekib ühelt poolt laste jäljendamispüüde ja täiskasva- nute elust osavõtu soovi ning teiselt poolt laste oskamatusel vahel kõike seda teostada, vaid need mängud on laste kehaliste ja vaimsete võimete arengu, kasvatamise ja õpetamise ning didaktiliste ja liikumis- mängude harrastamise tulemuseks.

Esinemine mängus tegelasena ja sellega seotud ümberkehastumine,

s. t. tegevuste sooritamine, mis vastavad mängu süžeele, — just see on laste mängude iseloomulikemaks tunnuseks.

Mängu tegelasena esinedes avaldub lapse tegevuses, tema kõnes ja suhtlemisviisis kõik see, mis ta on omandanud. Kui laps mängus esi-
neb, võime jälgida tema iseloomu niisuguste joonte arenemise düna-
mikat, nagu on seda iseseisvus, seltsivus, oskus sõber olla jt.

Selgitame ülalöeldut kahe noorema rühma kasvataja töökogemustest võetud näidetega. Esimeses rühmas ei osanud lapsed nukkudega korralikult mängida, pildusid ja rebisid neid ning käitusid organiseerima-
tult. Teise rühma laste mäng nukkudega kandis diametraalselt vastu-
pidist iseloomu. Kasvatajad kinnitasid, et „lapsed, mängides lasteaeda
või „isa ja ema“, õpetasid nukke, pesid neil nägu, käsi ja kleite,
panid neid riidesse, viisid peegli juurde ja lasksid peeglisse vaadata,
seejuures ise kõneldes: „Näoke on puhas, kleidike on nägus, sa mu
armas tütre!“⁶. See oli rõõmus ja ühtlasi kasvatuslikult kasulik
mäng.

Laste mängude teooria seisukohast on tähtis näidata seda, mis teeb
juba kolmeaastaste laste mängu rõõmsaks ja lõbusaks ning ühtlasi ka
täpsuse kasvatamise, laste ja täiskasvanute vastu sümpaatia arenda-
mise ning õilsate tegude püüde kasvatamise vahendiks.

Seda, et juba kolmeaastastel lastel esineb mäng sihipärase tahtelise
tegevusena, mis ülalkirjeldatud juhtumil on kasvatuslikult väärtuslik,
võib tunduval määral seletada sellega, et kultuurilis-hügieeniliste vilu-
muste kasvatamiseks rakendati pikema aja kestel lapsi huvitavaid
mänge. See võimaldab väita, et juba kolmeaastastel lastel on emotsio-
naalne iseseisev mäng lahutamatu seotud ja mitmes suhtes vahen-
datud igapäevase kasvatusena ning mänguvõtete rakendamisega tege-
vustes.

Kõneldes mängust tegevusena, ei saa seda küsimust tervikuna taan-
dada väitele, et see tegevus on juhtiv. Pedagoogidele tuleb näidata, et
hea mäng tekib igapäevase elu ja tegevuste kaudu oskuste, vilumuste
ja uute tunduste ning huvide kasvatamise tulemusena.

Mängutegelaste „kasvataja“ ja „muusikaline juht“ kujunemine kasvatustöö mõjul.

Artiklis „Kehaliste harjutuste mõju rühile“⁷ kirjeldab A. I. Arhan-
gelskaja oma töö alusel meid huvitavas küsimuses väga õpetlikku
kogemust. Eriliste liikumismängude ja võimlemisharjutuste abil kujun-
das kasvataja laste rühti. On iseloomulik, et sageli pärast harjutuste
lõppu jätkasid lapsed neidsamu harjutusi. Selle tulemusena kujunes
lastel väga kindla suunaga süžeeiline mäng.

Kõige algatusvõimelisemad ja mitmesuguseid liigutusi jäljendama
kalduvad lapsed võtsid endile kasvatajate osa ja hakkasid võimlemist
mängima ning liikumismänge korraldama. „Esinedes mängus kasvataja
osas, kogus näit. Anja tamburiinihelide kõlades 9 last hommikvõim-

⁶ Назаревская, Е. В., Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей 3—4 лет, сборник «Из опыта воспитательной работы в младшей группе детского сада», Учпедгиз, 1952, стр. 42.

⁷ Архангельская, А. И., Влияние физических упражнений и игр на осанку, сборник «Воспитатели детских садов о своей работе», Учпедгиз, 1948, стр. 82, 87.

lemisele. Algul oli kõnd, siis rivistati lapsed kolonni, millele järgnesid õlavöö harjutused ning ujumisiigutused; pärast neid tulid harjutused poolkükkasendis ja vettehüppamised kükkasendist; lõpuks kere painutused küljele, „et vesi kõrvadest välja tuleks“. Pärast „suplemist“ jälgis Anja harjutuste täitmise korralikkust. Minnes Aliku juurde puudutas ta Aliku selga ja ütles: „Ära küüruta, hoia selg sirge!“⁸

Analüüsid neid fakte tuleb öelda, et „kehalise kasvatuses tunni“ mängimine ja selle mängu käik kõnelevad varemini omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste loovast rakendamisest. Ülalkirjeldatud mäng rahuldab laste liikumistarvet, võimaldas neil ilmutada oma jõudu ja näidata seda, mida nad teavad ning oskavad, rahuldades ühtlasi nende esteetilisi vajadusi ja täiskasvanute jälgendamise püüdu.

Lasteaedade töös esineb palju teisigi kasvatustöö tegureid, mis avaldavad mõju laste mängudele. Tähelepanavaks on kujunenud laulmise, muusika ja rütmika mõju neil juhtumel, kui lapsed mängivad pidupäevi ja muusika tunde. Kõik need üritused kuuluvad kunstilise kasvatuses vahendite hulka.

Vaatleme nüüd keskmise rühma laste loovat mängu, kus „muusikalise juhi“ osas esinevad viieaastased lapsed. Alla mängib „muusikatöötaja“ osa, Polina „kasvataja“ osa. Alla, olles „muusikaline juht“, mängib „klaverit“ ja laulab koos Polinaga. „Laulame sõbralikult ja valjusti,“ ütleb Alla. Kõik mänguosalisel laulavad seda laulu veel kord. Nüüd ütleb Alla: „Aga nüüd laulan ma ühe laulu, arvake ära, mis laul see on.“ Olles viisi ette laulnud, küsib Alla: „Mis laulu ma laulsin?“ Polina tõstab kahel nukul käed, Alla küsib üht neist: „Noh, ütle sa, Veera, mis laulu ma laulsin?“ Polina vastab nuku eest: „Mis sügis meile toob.“ Alla: „Õige. Aga nüüd tantsime teiega.“ Polina võtab nuku ja tantsib, ent Alla „mängib“.

Kõnealuse mängu süžee ja tegelased on tõestuseks, et lapsed, olles muusika tundides kogemusi omandanud, hakkavad mängima huvist laulu, muusika ja tantsu vastu. Selles mängus arenevad laste loovad võimed ja kunstimaitse.

Ülalkirjeldatud faktide alusel ei saa nõustuda sellega, et laste süžeealiste mängude tekkimist seletatakse lapse nõrkusega ja tema jõuetusega osa võtta täiskasvanute elust. Toodud andmed kõnelevad sellest, et lapsed esinevad oma tahtel „kasvatajaina“ ja „muusikaliste juhtidena“ ning harrastavad rõõmuga süžeelisi mängu kõigil neil juhtumel, kui õpetamise ja kasvatamise tulemusena on kasvanud laste kehalised ja vaimsed jõud ning esteetilised huvid.

Eelkoolipedagoogika kasutab äärmiselt vähe neid võimalusi, mis on lastel olemas omandatud oskuste ja vilumuste näol, et kasvatada lastes näiteks algatusvõimet, iseseisvust ja loomingu võimet.

Sageli puutume kokku niisuguse olukorraga, mille puhul kasvataja, vaadeldes laste sisukat süžeelist mängu, mille mõni laps on organiseerinud, kaldub seda seletama organiseerija erilise andekusega. Seejuures jäetakse silmapaari vahele, et kõnealuse nähtuse põhjus seisneb kõige sagedamini kasvatuses endas ja kui kasvataja kasutab õigesti arvukaid mõjustamisviise, nõuandeid ja tundmustele mõjuvaid ülesandeid, siis suudab ta arendada kõigi laste loovaid jõude.

⁸ Архангельская, А. И., Влияние физических упражнений и игр на осанку, сборник «Воспитатели детских садов о своей работе», Учпедгиз, 1948, стр. 82, 87.

Mängust laste vaimse kasvatuse vahendina.

Mäng üksnes ei rikastu laste õpetamisel ja kasvatamisel, vaid kujuneb teatud tingimustel ühtlasi laste igakülgse arendamise tähtsaks vahendiks.

Artikli raamides ei ole võimalik valgustada kõiki küsimusi, mis on selle probleemiga seoses. Seepärast peatume mängu osa väljaselgitamisel üksnes lapse vaimse arenemise suhtes ja mängu osa näitamisel vastastikuse abistamise tunde kasvatamise mõttes.

Laste vaimse arenemise juhtimine mängu kaudu seisneb selles, et rahuldada nende teadmishimu, et vastata oskuslikult laste küsimustele ja aidata neil aru saada sellest, mida nad veel ei tunne.

Mitmeis väitekirjades, kus valgustatakse lapse vaimset arenemist mängu kaudu, tuuakse tõestusmaterjali iseseisvate mängude kaheldamatult suurest osast laste vaimse arenemise suhtes. Kuid sellest hoolimata ei saa nõustuda mitmete neis töödes esitatud teoreetiliste väidetega, mis alahindavad õpetamise ja kasvatamise mõju mängude arenemisele.

Sageli on vigade põhjuseks dogmaatiline suhtumine kõige selle tõlgendamisse, mida N. K. Krupskaja, A. S. Makarenko ja A. M. Gorki on kirjutanud mängude osa kohta. Näitena säärasest suhtumisest Gorki seisukohtadesse mainitagu siinkohal Gubenko väitekirja „Mängu osa laste vaimses arenemises“. Ses töös on kahtlemata palju positiivset, kuid siin leidub peatükke, kus Gorki mõtted mängu ja mänguasjade tähtsuse kohta kasvatustöös, alates tema tuntud tsitaadist: „Mäng on maailma tunnetamise tee“, on kirjutatud meelevaldselt üksnes lapse iseseisva loova mängu arvele.

Soovides selgitada väidet, et ainult lapse enese mäng on tema vaimse arenemise teeks, otsustas väitekirja autor anda lastele suuruse ja vormi kujutlusi eelkõige sellise mängu kaudu. Selles väitekirjas kirjutatakse: „Vestluste, ent pärastpoole ka mängude puhul andis eksperimenteerija vahel lastele üksikuid ülesandeid: ehitada pikk rong, k õ r g e torn või k õ r g e vabrikukorsten, lai tänav, kitsas tee.“

Kui arvestada, et siinkohal kõneldakse laste isetegevast, ent mitte didaktilisest mängust, mida rakendatakse õpetamise otstarbel, siis saab meile arusaadavaks, et taoliste ülesannetega pidurdatakse laste iseseisvust tunduvalt.

Toodud näide, kuid taolisi näiteid võiks sootu rohkem esitada, kõneleb sellest, et kasvataja suunas laste iseseisvat mängu ühekülgsele ega arvestanud, et lapsi huvitab mängus esinevate tegelaskujude arendamine. Laste seesugune ühekülgne suunamine tuli sellest, et kasvataja püüdis laste iseseisva mängu kaudu lahendada eelkõige kitsaid õppeülesandeid, mida on aga tõhusam lahendada didaktiliste mängude najal.

Kõrvuti tendentsiga õpetada lapsi nende iseseisvas mängus, kuigi seda on kõige loomulikum teha didaktilistes mängudes, on tegelikus elus küllaltki laialdaselt levinud nn. vaigistav, rahustav suhtumine lastesse mängu puhul. Kõnealuse suhtumise olemus seisneb selles, et täiskasvanud ei vasta laste küsimustele ega arenda nende juurdlevat vaimu ning teadmishimu, vaid püüavad juhtida mängu tal-

latud rada mööda, pidurdades seega laste vaimset arenemist ja nendes mitmekülgsete huvide kujunemist.

Ülalöeldu selgituseks toome allpool katkendi ühe mängu ja selle pedagoogilise juhtimise üleskirjutusest.

Mängutegevuse ajal võtsid 6 poisikest, kelle vanus oli 5—6,5 aastat, ehitusmaterjali ja hakkasid aurikut ehitama. Esialgu paigutasid nad ehitusmaterjali pikisuunas. Siis ütles kasvataja: „Asetage ehitusmaterjal teisiti. Aurikule on see ükskõik, aga teil on parem: saate kahekaupa istuda. Kuid esialgu ehitage aurik, pärast juba jaotate tegelased.“ Üks poisike läks kasvataja juurde ja küsis: „Vahest ma hakkän admiraliks?“ Kasvataja langetas otsuse: „Hakka pealegi. Ma vaatan, mis admiral sust tuleb!“

Lasteaedade töös pole kasvataja taoline tegevus erandiks ja see seletub lapse vaimse tegevuse juhtimise alahindamisega mängude puhul.

Tsiteerides laialdaselt A. M. Gorki väljendust, et mängu kaudu tunnetab laps maailma, ei ole eelkoolipedagoogika töötajad välja selgitanud, kuidas see suur kirjanik tõepoolest suhtus vaimsesse ja kõlbelisse kasvatusse mängu kaudu. Gorki seisukohta mängu suhtes vaatlevad eelkoolipedagoogika töötajad lahus uue inimese kasvatamise ülesannetest. Kuid Gorki oli arvamisel, et „iseloomu kujundamine ja tahte kasvatamine on võimalikud üksnes tingimusel, kui lastel on laialdane isetegevus töös, õppimisel, mängudes...“⁹ See Gorki kõige olulisem mõte ei ole kunagi eelkoolipedagoogikas esinenud, kuigi viimane on püüdnud suure kirjaniku ideedele tugineda.

Mängu ja täiskasvanute osa laste kasvatamisel käsitas Gorki laias mõttes. Ta nõudis täiskasvanuult osavõtlikku suhtumist laste mängudesse. Enda kohta kirjutab ta, et mängimine koos lastega on tema vana harjumus ja et lastega mängides jutustab ta neile ülilõbusaid lugusid, sealhulgas nähtavasti ka niisuguseid, mis laste tunnetusvõimet avardavad. Gorki oli arvamisel, et täiskasvanute kohuseks on luua lastele mängu, mis avardavad nende silmaringi, ent kirjanikud peaksid kirjutama lastele raamatuid, mis võimaldavad arendada mängude süžeid, kusjuures need mängud peaksid kasvatama lastes huvi töötava inimese vastu ja virgutama lapsi töötajate jäljendamisele õilsate ning julgete tegude suhtes.

Meie ajastu andekaim poeet Vladimir Majakovski ilmutas gorkilikku arusaamist raamatu, ent raamatu kaudu ka mängu osast lastes huvi kasvatamisel mitmesuguste elukutsete vastu, kui ta kirjutab lastele niisugused raamatud, nagu on seda „Kelleks saada?“ ja „Lugu meredest ja majakast“.

Gorki nõudis kunstnikelt, et need valmistaksid lasteraamatuile head illustratsioonid, mis tooksid maailma laste silme ette, virgutaksid laste fantaasiat ja annaksid ainet mängimiseks; ta meenutas korduvalt, et laste vaatlus- ja täheldamisvõimet on vaja arendada. Väites, et laps „tunnetab teda ümbritsevat maailma esijoones ja kõige hõlpsamini mängu ja mänguasjade kaudu“, ei asunud Gorki lapse tunnetusprotsessi stiihilise kulgemise kaitsja positsioonile, vaid nõudis, et täiskasvanud abistaksid lapsi maailma tunnetamisel juttude vestmise, raamatute ja mänguasjade näol.

⁹ Горький, А. М., журнал «Летопись», 1917, № 7—8, стр. 188.

A. M. Gorki näitas veenvalt, et meie ajastu lastele on vaja anda töökasvatust ja et on tähtis arendada laste vaatlusvõimet. Neid ülesandeid ei eraldanud Gorki kasvatustööst mängu kaudu, vaid pidas võimalikuks lahendada need ülesanded seoses lastel tekkiva mängimistarbega.

Laste silmaringi laiendamise ulatus seoses mängu arenemisega.

Vaimses ja kõlbelises suhtes kasvatuslikult väärtuslike mängude harrastamise tähtsaks tingimuseks on laste silmaringi avardamine. Kuid laste silmaringi avardamise ulatuse ja piiride küsimus ei ole eelkoolipedagoogikas veel lahendatud.

Haridusalane programm, mida sisaldab praegune „Juhend lasteaias kasvatajale“, ei anna samuti kuigivõrd täpseid piire, mille ulatuses tuleks eelkooliealise lapse silmaringi avardada. Nii näiteks öeldakse selles juhendis laste tutvustamise kohta mitmesuguste transpordiliikidega üksnes järgmist:

„Tuleb laiendada laste kujutlusi kodulinna transpordist: jutustada, et pikamaasõitudeks on raudteerongid, aurikud, lennukid; aurikut juhivad kapten, lennukit lendur; nad töötavad hästi...“¹⁰

Nagu näeme, ei leidu siin konkreetseid juhtnööre kujutluste mahu suhtes, mis lastele transpordi alalt tuleb anda. Kuid on selge, et seda, mida siin transpordi alalt soovitatakse käsitleda, on vanema rühma lastele liiga napilt. Kas 5—7-aastase lapse teadmishimu on rahuldatud, kui talle öeldakse, et aurikut juhivad kapten?

Lähtudes eelkooliealise lapse igakülgse arendamise ülesandest, oleme arvamusel, et kujutlused, mis me lapsele anname, peavad aitama tal luua õige suhtumise Nõukogudemaa elunähtustesse ja arendama mängudes tema fantaasiat, iseseisvust ning algatusvõimet.

Lapse kujutluste arendamine peab olema kooskõlas tema arusaamisega ja teenima lõppkokkuvõttes lapse isiku õiget kujunemist. Allpool vaatleme, kuidas seda väidet rakendada laste kujutluste avardamisel meremeeste ja laevadokkide kohta. Auriku mängimine on romantiline matkaharrastus, mis köidab lapsi õige varakult. Et laste huvi selle mängu vastu alles hoida ja edasi arendada, tuleb neile esitada meremeeste eredaid kujusid ja avardada nende kujutlusi meremeeste tööst ja laevu ehitavaist ning parandavaist töölistest, ent samuti sõidust laeval.

Sellest seisukohast ei saa mööda minna V. Majakovski lasteraamatust „Lugu meredest ja majakast“, mille see suur poeet on kirjutanud spetsiaalselt laste romantilise mängu arendamiseks. Selles oma töös kujutab Majakovski töölist laeval tema raske ja vastutusrikka töö näitamise kaudu suure pedagoogilise meisterlikkusega. Tarkade lakooniliste ja südide värssidega äratavad poeet lastes tegutsemishimu. Selle raamatu joonised, olles „onu Majakovski tehtud“, juhivad laste tähelepanu tegevuste iseloomule mängus.

Avardades laste kujutlusi romantilise mängu jaoks, mis kasvatab nendes püüdu tööle, ei koorma me laste mälu teadmistega, vaid kujundame ja arendame neis teadmishimu.

Lastele on vaja anda ka teadmisi, mis kasvatavad nendes huvi tehnikas vastu. N. K. Krupskaja, märkides, et tänapäeva lastel on palju

¹⁰ Juhend lasteaias kasvatajale, ERK, Tallinn, 1955, lk. 115.

tehnikasse puutuvaid küsimusi, kirjutas: „On tähtis, et oleks huvi tehnika vastu. Näiteks lennuk lendas mööda ja lapsed hakkavad sellest kõnelema. Seda küsimust lennuki suhtes ei tule summutada, vaid selle üle on vaja lastega mõnusalt vestelda. Või näiteks lapsed nägid autot, mis on neile ju huvitav. Seda huvi ei tule nüristada, vaid vastupidi, seda tuleb virgutada, tehnika vastu tuleb huvi kasvatada.“¹¹

Äratades lastes huvi tehnika vastu, tutvustades neid täiskasvanute tööga ja kasvatades neis huvi ning armastust töö vastu, anname neile ühtlasi uut materjali tajutu aktiivseks ümbertöötamiseks.

Mängus saavad lapsed võimaluse kinnistada seda, mida nad on teada saanud, ja teha iseseisvaid üldistusi ning fantaseerida. Tegevus- ja loomisprotsess põhjustab uusi küsimusi.

Mängu ja töö seosest.

Keskmise ja iseäranis vanema rühma lastele on mäng huvitav siis, kui nad mängu kulgemisel saavad voolida või kartongist ja puidust mänguasju teha. Laste fantaseerimiskirg seostub siin püüdega ise teha mänguasjad, millega nad hiljem mängivad. Mänguasjade valmistamine laste endi poolt on väärtuslik selle poolest, et see arendab lastes visadust, leidlikkust, taiplikkust ja kannatlikkust. Seepärast virgutab kasvataja lapsi seesugusele mängule, mis omandab mõneks ajaks töömängu iseloomu, kus seostuvad mäng, töö ja kujutamine.

Et lastes oli äratatud huvi tegelastega mängude vastu ja soov ehitada laev, kus on parras, tekk, komandosild ja mastid, siis avaldus neis püüde teha laev esijoones oma kavatsuste kohaselt.

Siinkohal esitame tüüpilise episoodi sellest, kuidas lapsed mängisid aurikut „Smelõi“, kusjuures selle mänguga kaasnes töö. Rühm lapsi alustab mängu. Jura poole pöördudes ütleb Saša: „Kas sõidame põhja poole?“ Jura (kapten) vastab: „Ehitame enne laeva, siis sõidame.“ Kõik nõustuvad sellega. Hakataksegi ehitusmaterjalist laeva meisterdama. Kaks poisikest teise laua juures ehitavad „meremeeste kodu“. Mäng kulgeb rahulikult.

Neis rahulikes sihipärastes ja arukates tegevustes väljendub tõeliselt emotsionaalne mänguharrastus. Huvi mängu vastu ei avaldu üksnes ägedais ja kärarikkais tegevustes, vaid ka vaikes keskendunud töös mänguasjade valmistamisel, mis on mängu enese koostisosaks. Griša, võtnud tüki paberit ja lõiganud sellest välja ankru osad, kleebib pika pabeririba ülemise otsa külge aasa, ent alumise otsa külge kaarja kujundi. Aasa külge seob ta niidi. Saša ja Jura tõmbavad piki laeva nõõri. Sellal lõikab Borja paberist haamrikese. Kasvataja küsib Borjalt: „Kellele sa selle haamrikese tegid?“ Borja vastab: „Tuukrile. Ainult olen unustanud, mida tal seal teha.“

Siin täheldame huvitavat ja iseloomulikku nähtust, mis on omane eelkooliealiste laste vanema rühma tegelastega mängudele: soov teha oma tegelaste tegevused sisukamaks. Tulles vastu laste sellele soovile, toob kasvataja raamatu ja ütleb: „Kuula, mida tuuker teeb.“ Ja seejärel loeb ta katkendi jutustusest „Tuukrid“. Teda kuulab tähelepanelikult mitte üksnes Borja, vaid veel kolm last. Lugemine kestab neli minutit.

¹¹ Крупская. Н. К., О дошкольном воспитании, журнал «Дошкольное воспитание», 1931, № 12.

Soov tegutseda mängus vastavalt endale võetud osale tõstab lastes huvi ettelugemise kuulamise vastu ega eemalda neid mängust, vaid, nagu näitab vastavate laste käitumise edasine vaatlemine, muudab mängu sisukamaks ning sihipärasemaks.

Individuaalsete ja kollektiivsete huvide ergutamine mängus.

Aurikumängu harrastamine ei tähenda seda, et kõik 29 last rühmas lakkaksid mängimast teisi mängu, mis neid enne köitsid. Neid lapsi, kes harrastasid teisi mängu, ei takistanud nende tegevuses keegi. Näiteks samal ajal, kui eespool mainitud aurikumängu üleskirjutus tehti, mängisid need lapsed, kes aurikumängust osa ei võtnud, laste- aeda, linnufarmi garaaži ehitamist, nukuteatrit ja kabet või voolisid plastiliinist ja õmblesid.

Kuid nagu näitasid spetsiaalselt korraldatud vaatlused, mängis edaspidi 29 lapsest kuu aja kestel eri päevadel aurikut kakskümmend last. Mängul oli mitmesugune iseloom: ühtedele pakkus huvi „auriku“ ehitamine ehitusmaterjalist, teistele mänguasjade valmistamine „auriku“ sisustamiseks, kolmandaid köitis „meremeeste kodu“ ja „auriku“ ehitamine lumest. Seega oli ses mängus igal vanema rühma lapsel võimalik oma individuaalseid huvisid ja kalduvusi omamoodi esile tuua.

Laste käitumise vaatlemine mängude puhul näitab, et laste kujutluse täpsustamine ning avardamine elunähtuste suhtes soodustab seda, et lastes kasvab huvi täiskasvanute mitmekülgse tegevuse vastu.

Nüüd aurikut mängides käitusid lapsed hoopis teisiti, kui sama mängu puhul esimest korda, millal nad avaldasid soovi aurikut mängida, kuid ei teadnud, mida neil teha tuleb, kuidas ehitusmaterjalist asju valmistada ja kuidas ühe või teise tegelasena esineda, mille tõttu nad avaldasid vähest initsiatiivi. Antud korral köitsid lapsi mitmesugused tööd, nagu mänguasjade valmistamine ja „auriku“ ehitamine, ning mängutegevuste sooritamine vastavalt sellele, kellenä esineti. Nüüd juhtis kasvataja lapsi sootu teisiti, kui selle mängu puhul esimesel korral. Kasvataja üksnes ei seletanud lastele seda, millest nad aru ei saanud, vaid osutas neile ka abi: a) „auriku“ ehitamisel, b) mänguasjade valmistamisel ja c) mängu süžee edasiarendamisel. Märkusi laste käitumise kohta kasvataja ei teinud, sest lapsed, keda mäng ja mängu jaoks mänguasjade valmistamine olid kaasa kiskunud, käitusid rahulikult.

Auriku mängimine selle mängu viimasel etapil oli eriti väärtuslik kõrbelise kasvatusseisukohast. Mängu sel etapil tegeleb üks rühm lapsi huviga ehitustööga ning mänguasjade valmistamisega. Sisuliselt on see mäng omapärane töö. Teine rühm lapsi sisustab samal ajal „koka“ jaoks „kööki“. Olles „kokk“, ütleb Ljalja: „Lõuna on valmis.“ Saša palub: „Tooge mulle lõunasöök.“ Ljalja keeldub talle toomast, öeldes: „Kui kõigile meremeestele toome lõunasöögi, siis anname ka sulle.“ Ja siis, toonud plastmassist taldriku, ütleb Sašale: „Noh, koori kartuleid.“ Saša vastab: „Ei, ma valmistan nüüdsama meelsamini söögi- sedeli,“ ja hakkab paberist väikest raamatukest meisterdama. Siis ütleb talle Ljalja: „Kõik on valmis. Nüüd toome lõunasöögi.“ Saša märgib

põhjendatult: „Sa ütle kõigile, muidu ühed saavad süüa, teised jäävad ilma.“ Seal toobki Borja „laevatekile“ palju väikesi nukke-„reisijaid“ ja seab need laua ümber istuma.

Toodud näited kinnitavad mõtet, et laste kõlblelist kasvatust kollektiivis on võimatu lahutada laste vaimsest areemisest mängus ja tegevustes. Ja niihästi „laeva“ ehitamisel ja mänguasjade valmistamisel omandatud oskused kui ka lastejuttudest saadud teadmised ja V. Majakovski lasteraamatu kuulamisel tekkinud elamused — kõik see on mõjustanud laste käitumist ja vastastikuseid suhteid mängus. Võis tähele panna, kui sõbralikult lapsed mängu sisu üle mõtteid vahetasid, kui kollektiivselt nad mänguasjade valmistamisel töötasid ja kuidas nad selles töös üksteist abistasid, et neid mänguasju võimalikult paremini teha.

Mängus tegelastena esinedes õppisid lapsed ühiskondliku käitumise reegleid täitma ja jäljendasid täiskasvanute tööalaseid suhteid: „meremehed“ allusid „kaptenile“, „tuuker“ pidas sidet „dispetšeriga“, „kokalt“ luba küsimata ei istunud „madrus“ lõunalauda jne. Andmed laste käitumise kohta aurikut mängides tõendavad N. K. Krupskaja mõtet, et kõik mängud ei kasvata kollektiviste. Kollektivisti omadused kujunevad üksnes niisugustes mängudes, kus lapsi seob ühine huvi ja kus iga lapse aktiivsuse avaldamiseks on avarad võimalused.

Seostades kaks vahendit — mängu ja õpetamise, oskas kasvataja rikastada laste kujutlusi, õpetada neid ehitama ning mänguasju valmistama ja arendada ning organiseerida mängu nii, et see kujunes niihästi kõlblise kui ka vaimse kasvatusvahendiks.

Seoses sellega, mis eespool on öeldud auriku ja linnufarmi mängimise kohta, ei saa nõustuda D. V. Mendžeritskaja järgneva väitega: „Mängu sisu mõjustamine on pikaajaline protsess, ent mitte üksikule mängule mõju avaldamine.“¹² See väide viib kasvatajad segadusse. Meie uurimuse andmed ja eesrindlike kasvatajate kogemused näitavad, et lastele mõju avaldamine kulgeb üksikute mängude („aurik“, „raudtee“, „teater“, „metroo ehitamine“ jt.) mõjustamise kaudu.

Laste mängude senise juhtimise puudusi on see, et rahuldustunnet, mida lapsed tunnevad muusika, kehakultuuri ja liikumismängude harastamisel, ei kasutata selleks, et kasvatada neis algatus- ja loomisvõimet ning isetegevust.

Lastele muusika ja laulmise, rütmiliste liigutuste, voolimise ja joonistamise õpetamine ning laste vaatlusvõime arendamine on sel etapil eraldatud laste võimete ja isetegevuse arendamisest mängu kaudu. Lapsi õpetatakse tegevustel voolima, välja lõikama ja konstrueerima, kuid seejuures alahinnatakse laste vajaduste tähtsust kujutamise ja tööalase tegevuse järele, mis tekivad lastel mängudes.

Mängu juhtimise olulisi momente seisnebki selles, et seostada mäng oskuslikult voolimise, töö, jutustamise ja ilmeke lugemisega ning suunata laste endi initsiatiivi.

Laste mängu ei tule käsitada stiihilise nähtusena, vaid tegevusena, mis, olles tihedas seoses õpetamise ja laste tööalase tegevusega, annab lastele oskusi, arendab nende mälu ja avarab nende silmaringi ning peab kujunema tähtsaimaks kasvatusvahendiks lasteaegade töös.

¹² Менджеричкая, Д. В., Основные вопросы руководства творческой игрой, журнал «Дошкольное воспитание», 1955, № 8, стр. 16.

Kogemusi tööst lastevanematega.*

A. JÄRV,

Viljandi I 7-klassilise Kooli õppealajuhataja.

Mõned aastad tagasi seisnes Viljandi I 7-klassilise Kooli koostöö lastevanematega kasvatusküsimustes peamiselt individuaalsetes vestlustes nende lastevanematega, kes olid kooli kutsutud lapse halva käitumise või puuduliku õppeedukuse pärast. Muidugi esinesid õpetajad kasvatusstauduslike loengutega ka lastevanemate üld- ja klassikoosolekutel.

Sageli tuli koosolekutele vähe lastevanemaid, eeskätt need, kes ei vajanud koduses kasvatusstauds õpetaja abi. Nende vanemate laste kasvatamisega ei olnud koolil raskusi.

Parem kontakt oli tarvis saavutada just nende lastevanematega, kelle lapsed sageli rikkusid distsipliini või täitsid oma tööülesandeid lohakalt. Tuli välja selgitada, milliseid vigu tehakse koduses laste kasvatamisel ja milliseid vanemaid on tarvis koduses kasvatusstauds abistada.

Kontakti saavutamiseks lastevanematega kasutasime mitmesuguseid võtteid.

1. Sidusime loengud lastevanematele õpilaste isetegevuslike ettekannetega, millest võttis osa võimalikult palju õpilasi, eriti just need, kelle vanemaid oli vaja koosolekule saada. Loengud algasid alles pärast ettekandeid. Õpilastele tehti ülesandeks paluda vanemaid nende ettekannetele.

2. Koosolekutele kutsumiseks kasutasime mitmekesiseid viise. Mõnikord teatas klassijuhataja isiklikult paljudele vanematele koosolekust, eriti nendele, keda ta tahtis koosolekul näha. Sageli paluti ka aktiivseid lastevanemaid mõni teine lapsevanem koosolekule kaasa tuua. Kõige paremaid tulemusi kontakti süvendamisel lastevanematega on andnud siiski õpilaste esinemine isetegevuslike ettekannetega koosolekul. Enamik lastevanemaid soovib oma lapsi esinemas näha, samuti soovivad lapsed, et neid vaadataks. Kuid kõige olulisem on hästi organiseeritud koosolek, mis on huvitav ja annab lastevanematele kasulikke näpunäiteid.

Toon siinkohal näite IV klassi õpetaja tööst lastevanematega.

1954/55. õ.-a. oli IV klass koolis tuntud halva distsipliini ja tööülesannete lohaka täitmise poolest.

Õpilased ei olnud pahatahtlikud, kuid väga egoistlikud, jonnakad, püsimatud ja riiakad. Iseloomustades alljärgnevalt üksikuid õpilasi,

* Ette kantud II vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel 1956. a. (III auhind).

püüan anda klassist selgema pildi. Jüri L. tahtis alati olla tähelepanu keskpunktiks. Ta soovis, et teda alati siis küsitaks, kui ta tunniks oli hästi õppinud, et teda alati kiidetaks ja tema tööd tunnustataks.

Ilmar S. muutus trotslikuks, kui talle tehti märkus või kui teda keelati. Jüri M. lõi oma kaaslasi iga temale ebaõiglasena näiva teo pärast ja püüdis ennast alati õigustada. Tülitseti ja isegi kakeldi kehalise kasvatuses tunnis saadud mänguvõitude pärast jne.

Õpetajate ja klassijuhataja vestlused ja märkused andsid vähe tagajärgi. Klassijuhataja, küllastades õpilaste kodusid, kuulis, kuidas lastevanemad süüdistasid üksteise lapsi, kooli jne.

Otsustati korraldada lastevanemate ja õpilaste ühine koosolek.

Koosoleku ettevalmistus algas juba klassis. Õpilased said ülesandeks iseloomustada üksteist, tuua välja head ja halvad nähtused klassi elus. Õpilane J. K. sõnastas klassi iseloomustuse värsivormis.

Niisugune iseloomustus tekitas klassis elevust, aga vead võeti omaks ja töötati end kokku võtta ning parandada.

Iga õpilane joonistas koosoleku kutse. Kutsed segati ja saadeti igale lapsevanemale. Koosolekuks koostasid õpilased lühikese isetegevuskava.

Koosoleku eesmärgiks oli näidata lastevanematele õpilasi klassi-kollektiivis, ühtlasi vaadelda õpilaste ja nende vanemate käitumist ning teatud tähelepanekuid hiljem arutleda.

Koosoleku päevakord oli järgmine:

1. Selgitav sõnavõtt õppealajuhatajalt.
2. Luuletus IV klassi iseloomustamiseks — õpilane J. K.
3. Isetegevuslik osa.
4. Uhis mängud.
5. Arutelu lastevanematega.

Koosoleku kestel tegid õpetajad tähelepanekuid nii õpilaste kui ka lastevanemate kohta. Varem leppisid õpetajad omavahel kokku, et nad keelavad ja pidurdavad õpilasi võimalikult vähe.

Parimaid võimalusi täiendavate tähelepanekute kogumiseks andsid uhis mängud. Korraldati võistlus-, tähelepanu-, osavus- ja ringmänge. Lastevanemad olid enamikus pealtvaataja osas.

Võistluse ajal paistis oma käitumiselt silma õpilane Jüri L., kes ka ebaausate võtetega püüdis oma poolele võitu saavutada. Õpilase ema aga õhutas poega hüüetega ja hakkas vahetevahel õpilaste mängu otseselt segama: „Las' nüüd Jüri viskab! Ära sina teda sega! Las' Jüri seisab siin!“

Õpilaste hulgas tekkis selle vastu protesti nagu tavaliselt. Osa lastevanemaid reageeris sellele, osa vaikus.

Endistest tähelepanekutest oli teada, et Jüri nõudis ka õppetundides endale eesõigusi ja oli pahane, kui ta ei saavutanud seda, mida soovis. Uhiselt tehti Jüri emale selgeks, et kollektiivis tuleb arvestada ka teiste nõudmisi ja kui ta oma last kasvatab egoistlikel motiividel, ei tee ta temale elu kollektiivis kergemaks, vaid vastupidi — raskeks.

Ilmar S. ema oli toonud koosolekule ka oma kolmeaastase tütre. Laps oli väga julge ja lõbustas ennast saalis ringijooksimisega ka siis, kui see segas teiste mängu. Ta võttis palli või mõne teise just üldiseks mänguks vajaliku eseme ja kasutas seda nii, nagu tema tahtis. Ema

vaatas seda pealt ja imetles, kui elav ja osav on tema väikene tütar. Hiljem, kui see küsimus koosolekul arutusele võeti, seletas ema, et tema tütrekene olevat liiga väike selleks, et teda keelata.

Kodune väärkasvatuse ilmnes ka Ilmaris. Ilmar oli andekas laps, aga niipea kui ta ei saanud oma tahtmist mööda talitada, lakkas ta töötamast. Ta oli harjunud oma tahtmist alati jonniga läbi viima. Sama katsetas ta ka koolis. Koduses kasvatuses tehtud vea tõttu oli Ilmaril koolis palju enam pahandusi kui teistel õpilastel, kes olid harjunud keeldu ja käsku arvestama. Siit selgus, et Ilmari emaga oli tarvis sagedamini vestelda ja abistada teda mõningate kasvatusküsimuste lahendamisel.

Siinkohal pole võimalik ära tuua kõiki näiteid ja neile järgnenud arutlusi. Kokku võttes võib öelda, et selle koosolekuga suunati lastevanemate tähelepanu mõningatele vigadele nende kasvatustöös ja näidati ära, kuidas need vead süvenedes võivad kahjustada lapse tulevast elu.

Teiseks, loodi sügavam arusaamine kasvatustööst ja kasvatusraskestest nii kodus kui ka koolis. Lastevanemad ja õpetajad hakkasid paremini üksteist mõistma, mis on vajalikke eeldusi edukaks kasvatustööks. Lõpuks oli see ka katseks õpetada lastevanemaid vaatlema ja arutlema.

Muidugi ei muutunud IV klassi käitumine pärast koosolekut n. ö. paugupealt, aga õpetaja leidis klassis edaspidi vastuvõtlikuma pinna.

Õpetaja töö muutus kergemaks ka selle tõttu, et ta leidis kodudelt toetust. Klassi lastevanemad tulid edaspidi meelsamini koosolekutele, külastasid kooli individuaalselt ja teatasid vahel kooli mõningatest väärnähtustest, mida nad olid näinud või kuulnud. Näiteks: kevadel läks rühm selle klassi poisse pärast õppetundide lõppu jalgpalliväljakule, mis asus poolel teel kodu ja kooli vahel. Kodus seletati oma hiliist tulekut mõne üritusega koolis. Lapsevanem E. R., kes lapsi seal mängimas nägi, teatas sellest kooli ja nii avastati asi õigeaegselt.

Muidugi korraldatakse meie koolis ka teistsuguseid klassi lastevanemate koosolekuid. Koosolekutest osavõtt on elavam nendes klassides, kus õpetajal on parem kontakt lastevanematega, nagu käesoleval aastal V klassis.

Lastevanemate üldkoosolekutest võtab tavaliselt osa umbes 70% lastevanematest. Nendel koosolekutel on esinetud kasvatusküsimusi käsitlevate ettekannetega, nagu töökasvatusest perekonnas, kultuursest käitumisest, õpilaste vaba aja veetmise juhtimisest jne.

Samuti on organiseeritud isetegevuslikke ettekandeid ja õpilaste tööde näitusi.

Teise töövormina rakendame lastevanemate pedagoogilise teadlikkuse tõstmiseks lastevanemate lektooriumi. Mõned aastad tagasi piirdus meie lektooriumi töö õpetajate poolt koostatud referaatide ettekandmisega ja neile järgnevate sõnavõttudega. Need referaadid, mis valmistati kirjanduslike allikate järgi, olid üldist laadi ega puudutanud konkreetset oma kooli elu. Seetõttu võtsid lastevanemad harilikult väga tagasihoidlikult sõna.

Uhel niisugusel koosolekul ütles üks lastevanemaid: „Miks teie kõnelete meile niisugust tarka juttu! Me võime seda ka ise raamatutest lugeda, aga meie ei oska seda oma laste kasvatamisel kasutada. Kõnelge meile parem, kuidas meie peame omi lapsi kasvatama just

meile antud tingimustes." Jutt oli kodusest järelevalvest ja õpilaste päevarežiimist. Sellest alates püüame enne vastavat ettekannet välja selgitada konkreetseid näiteid ja raskusi meie õpilasperest ja nende kodudest. Nende näidete ja kirjanduslike allikate põhjal koostatud ettekannetes püüame lahendada meie kooli probleeme.

Näiteks: möödunud aasta novembrikuus oli lastevanemate lektoriümis ettekanne „Töö osa koduse kasvatuses töhustamisel“. Selle ettekande koostamiseks ja järgnevateks sõnavõttudeks kogusid materjali kõik õpetajad. Ainet saadi kodude külastamistest, vestlustest lastevanematega, vestlustest õpilastega ja vaatlustest nii kodus, koolis kui ka väljaspool kooli.

Kogunes mitmesugust materjali. Näiteks: VI kl. lapsevanem K. keelas oma tütrele osavõtu kevadisest ekskursioonist põhjusel, et ta vajab lapse abi koduses töös. Kui klassijuhataja läks nimetatud õpilase koju, siis selgus, et ema polnud haige ega koormatud ülemäärase tööga, vaid ta oli läinud sõbratari sünnipäevale ja jätnud kogu koduse töö — lehma, sea, kanade ja partide talitamise — lapse hoolde. Loomulikult on hea, kui laps suudab abistada ema kõigi nende tööde tegemisel. Antud juhul toimis ema aga täiesti väärtalt, kuna ekskursioon oli ju mõeldud koolis õpitu süvendamiseks ja lapse silmaringi laiendamiseks. Kui aga ema pidas tähtsamaks oma sõbratari sünnipäeva, mis kestis ühe päeva lõunast teise hommikuni ja vaheaja järele veel kauem, siis andis ta nii lapse tööarmastusele kui ka õpihimule tubli hoobi, mida koolil üksi on väga raske välja ravidada. Lapsevanem K. saavutas oma kasvatuses seda, et tema tütar hakkas tööd vihkama ning kasutas iga võimalust kodust väljasaamiseks ja äraolemiseks.

Või teine analoogiline lugu: lapsevanem K. ütles oma lastele (üks neist õppis I, teine IV ja kolmas VII klassis), et ta läheb välja loomi talitama. Et aga ema ei tulnud oodatud ajaks tuppa, jooksid lapsed lauta ema otsima. Sealt leidsid nad ainult ema vanad riided, kuna ema ennast laudas ei olnud: ema oli läinud kinno. Muidugi hoolitsesid head naabrid ja kaasõpilased, et ema tegu laste eest saladuseks ei jääks, kuigi ema tegi enda teada kõik kavalasti ja targasti, püüdes jätta lastele mulje, et ta on tööl. Ka selle perekonna laste juures on märgata tööarmastuse puudumist ja lohakust.

III kl. õpilase L. B. ema seletas, et tema lapsel ei olevat vaja teha mingisugust muud tööd peale õppimise, niikaua kuni ta veel ise elab. Laps ei oskavat kartuleidki koorida ega tuld pliidi alla teha, rääkimata siis veel muudest kodustest töödest. Laps pidavat istuma oma laua taga ja õppima, aga õpetamine on juba õpetaja asi. Tema, ema, kontrollib, et laps aga laua taga istuks.

Niisugune laps tunneb end välja lülitatuna oma kodust. Ema ei vaja tema abi, aga tema ei saa ka ise mingit abi oma emalt.

VII klassi juhataja leidis õpilase E. L. kodu väga korratuna: voodid korrastamata, toidunõud pesemata, riided ja jalanõud vedelemas kõikjal. Tütarlaps vabandas punastades, et ema polevat neli päeva kodus olnud.

IV kl. õpilase T. V. ema vabandas oma poja ees, et ta polevat saanud aega puhastada tema kingi. Taolisi näiteid koguti palju.

Positiivseid näiteid töökasvatusest: koolis tuntakse töökatenähtena ja korralikkudena õpilasi K-sid. Lapsi on kolm. Ema ise jutustab, et ta

andis jõukohaseid tööülesandeid lastele juba enne kooli. Nüüd, õpilastena, on igal lapsel kodus täita oma kindlad kohustused.

Nii toob II kl. poiss kauplusest perele leiva, makstes leiva eest sellekohasest kassast ja pidades ühtlasi arvestust kulude kohta. Teine, IV kl. õpilane, toob iga päev piima ja viib ema poolt valmis pandud toidu ettenähtud ajal kanadele. Kolmas, VII klassi õpilane, hoolitseb, et köögis oleks vajalikult põletuspuid, mis saetakse ja lõhutakse valmis kogu perega ühiselt pühapäeval. Täites niisuguseid ülesandeid, tunneb laps end perekonnas vajaliku ja vastutava liikmena. Ta harjub oma tööülesandeid täitma ja ka rahaliste kulutuste tegemise ning arvestustega toime tulema.

Lapsevanem N., kelle lapsed on käitumiselt korrektsed, abivalmid ja töökad, seletab, et tema tütreid korrastavad kodus toad, jagades tööülesanded omavahel. Kui ema oli haiglane, abistasid nad teda tema tööruumi korrastamisel töökohal.

Toodi näiteid ka niisugustest lastevanematest ja lastest, kes tööülesandeid täitvatesse lastesse suhtuvad mõnitavalt ja pilkavalt, ning mõisteti niisugune teguviis hukka.

Töös lastevanematega on vajalikud klassijuhataja kõnetunnid. Igal klassijuhatajal on määratud nädalas üks kõnetund, mille aeg on lastevanematele õpilaspäeviku kaudu teatavaks tehtud. Ka seda võimalust kasutavad lastevanemad, kuid siiski mitte küllaldaselt määral. Aga ka muul ajal kooli tulnud lastevanemad saavad nõu klassijuhatajailt, kooli direktorilt või õppealajuhatajalt.

Klassijuhataja kõnetunnis jutustas III kl. õpilase E. K. ema, et tema tütar ei tule koolist õigeaegselt koju ja valetab emale, et oli mingi üritus, millest ta pidi osa võtma, või et ta jäeti pärast tunde järele õppima. Õpilase E. töö üle aga õpetajad ei nurisenud. Ema ei saanud aru, miks tema laps valetab. Emaga vesteldes selgus, et kodus piirati liigselt õpilase E. liikumist. E. sai sageli peksta ega saanud enam välja sellel päeval, kui ta tuli koju hiljem. E. oli oma loomult väga elav laps. Ta tahtis liikuda, näha; tal oli väga raske ära tulla, kui teised lapsed kogunesid pioneerikoonduseks, ringide tööks jne. Linnas oli tal raske peatumata mööduda vaateakendest jne.

Klassijuhataja seletas emale, et ainult karmus ei anna lapse kasvatamisel häid tagajärgi, vaid ema peab rohkem püüdma mõista oma last. On tarvis rohkem koos temaga viibida väljas, vestelda ja vaadelda ning selgitada sõbralikult nii sõnapidamise, täpsuse kui ka oma aja õige kasutamise vajadust. Ema on seda nüüd teinud, saavutades oma lapse kasvatamisel selleski osas nimetamisväärsed tulemusi.

Individuaalsetel vestlustel kuulame rõõmuga ka nende lastevanemate kõnelusi, kes kasvatustöös on saavutanud häid tulemusi. Need kõnelused algavad küll sageli sellest, et nähakse vigu oma naabri kasvatustöös ja sellega võrreldes tuuakse esile enda vourused. Aga ka niisugustel vestlustel on oma positiivne külg, sest klassijuhataja õpib nende kaudu tundma lastevanema suhtumist kasvatusküsimustesse ja saab neid teadmisi kasutada laste mõistmisel ja suunamisel. Positiivseid näiteid õpilaste käitumisest kasutavad klassijuhatajad sageli ka vestlustes klassijuhatajatundides.

Individuaalsetes vestlustes juhime lastevanemaid ka vastava pedagoogilise kirjanduse lugemisele. Paljud lastevanemad on lugenud Makarenko teoseid, olles saanud need kas kooli raamatukogust või

isegi rajooni pedagoogilisest kabinetist. Eriti huvitavad lastevanemaid „Nõukogude Naise“ kasvatuslikud artiklid ja Eesti NSV Poliitiliste ja Teadusalaste Teadmiste Levitamise Ühingu väljaanded, nagu M. Terri „Vanemate autoriteedist laste kasvatamisel“, T. Artemenko „Õpilase töökasvatus perekonnas“ ning ajakiri „Семья и школа“ jt.

Meie kooli koostöö lastevanematega on kandnud vilja vähemalt selles osas, et lastevanemad tahavad kasvatusküsimustega tegelda. Seda võib järeldada asjaolust, et mitmed lastevanematest on esinenud ettekannetega koolis ja rajooni pedagoogilistel lugemistel. Sõnavõttudega esinesid mõned lastevanemad ka rajooni lastevanemate konverentsil.

Kooli lastevanemate komitee võttis käesoleval õppeaastal oma töökavva peale majanduslike küsimuste ka pedagoogilisi üritusi. Näiteks korraldati 10. nov. m. a. temaatiline õhtu teemal „Kuidas käituvad meie lapsed“.

Sel puhul võttis kolm lastevanemat endale ülesandeks koguda positiivseid näiteid laste käitumise kohta, teha kokkuvõtte nendest tähelepanekutest ja see ette kanda nimetatud õhtul, et siis üheskoos arutleda, kuidas kasvatada lastes viisakat käitumist.

Temaatiline õhtu algas lastevanemate ettekannetega vaatluste tulemustest.

Lapsevanem T. oli vaadelnud noorte käitumist tänaval ja omnibusis. Vaatluse tulemusena ta arvas, et noored ei eksi viisakusreeglite vastu alati ulakusest, vaid sellepärast, et nad ei tea, kuidas käituda. Temale tulnud linnas vastu mõned õpilased, kes teda esimesel kohtumisel kenasti teretanud, teisel kohtumisel teretanud juba piinliku näoga, aga kolmandal korral pole enam teadnud, mida teha ja kuhu vaadata, kas teretada veel või mitte. Sama nõutu näoga on ta näinud noori omnibussile minekul: kas lasta kõigil enne minna ja jääda ise viimaseks või keda lasta enda ees, kellele pakkuda istet jne. Sageli on lastel niisugustes küsimustes raske kodust abi saada, sest ka vanemad ei oska alati nõu anda.

Lapsevanem P. rääkis, et tema tähelepanekute kohaselt on viisaka käitumisega need lapsed, kelle vanemad käituvad ise korrektselt. See on ka arusaadav, sest viisaka käitumisega vanemad suudavad ka oma lastes kasvatada kultuurse käitumise harjumusi.

Õpetaja ettekande ja lastevanemate vaatluste põhjal tehti kokkuvõtte: peeti vajalikuks „Õpilasreeglite“ laiendamist ja seletamist, millele nii õpetajad kui ka lastevanemad võivad tugineda oma edaspidises töös.

Sellele temaatilisele õhtule kogunes palju lastevanemaid. Näis, et niisugune õhtu on lastevanematele huvitavam kui tavaline loeng.

Et sellel õhtul toodi esile laste käitumises peamiselt head, siis ei olnud ka nendel vanematel, kelle lapsed sageli käituvad halvasti, otseselt põhjust karta koosolekut, sest selle tulipunktiks polnud halbade laste käitumise arutamine, vaid hea kaudu näitamine, kuidas üldist kasvatusööd parandada.

Peale selle külastavad lastevanemate komitee liikmed kooli ja jälgivad laste käitumist vaheajal, kooli tülles ja koduteel. Vaatluste tulemused kantakse selleks eriti sisse seatud vihikutesse, kuhu nimeliselt kantakse ka õpetajate ja õpilaskomitee liikmete tähelepanekud. Arvestus toimub punktisüsteemi alusel. Lastevanemate komitee kinkis koo-

lile rändpunalipu, mis antakse nädala tulemuste kokkuvõtte põhjal paremini käitunud klassile. See üritus on aidanud palju kaasa distsipliini paranemisele koolis.

Eksimused koolikorra vastu on järjest vähenenud. Uhtlasi on õpilased harjunud üksteise käitumist terasemalt jälgima, kusjuures kaasõpilased sageli mõjustavad oma klassi rahutumaid ja lohakamaid õpilasi korralikumale käitumisele.

Lastevanemad abistavad kooli ka isetegevusõhtute korraldamisel, hoolitsedes ruumide, pääsmete, kuulutuste jne. eest ning aidates uhtlasi kostüüme õmmelda ja esinedes ettekannetega. Nääripuuks aitavad lastevanemad kingituspakke valmistada.

Kevadel on üheks tähtsamaks traditsiooniliseks ürituseks VII klasside ärasaatmine. Lastevanemad abistavad kooli lõpuaktuse, -peo ja ekskursionide läbiviimisel.

Rakendame lastevanemaid ühiskondlikule tööle kooli huvides mitte ainult materiaalse kasu pärast, vaid palju enam selleks, et kodu ja kooli siduda. Nii on lastevanemad abistanud kooli küttepude veol, kooliaias puude juurimisel, sanitaarremondi tegemisel jne.

Kasvatades lastevanemates huvi ja lugupidamist kooli vastu, näidates neile, et nende abi ja osavõtt kooli elust ja tegevusest on vajalik ja teretulnud, saavutatakse nendega tihedam koostöö, mis on suureks eelduseks paremate tulemuste saavutamisel õppe-kasvatustöös. Selle koostöö tõttu moodustavad õpilased, õpetajad ja lastevanemad ühise pere, kus mõistetakse hukka distsipliinirikumised ja kus iga liige kaitseb teadlikult oma kooli au.

Lastevanemad pöörduvad üha sagedamini õpetajate poole palvega saada vajalikku kaasabi või nõuannet oma laste kasvatamiseks, sest nad hakkavad mõistma, et teadmised laste kasvatamisel on niisama vajalikud kui muudelgi aladel.

Tööd lastevanematega kavatseme edaspidi veelgi mitmekesisemaks muuta.

Kui kool suudab võita lastevanemate usalduse, äratada nendes huvi kasvatusküsimuste vastu ning suunata neid vaatlema, arvustama ja õppima, siis on ta kasvatajana omal kohal ning suudab täita temale usaldatud ülesannet kasvatada noortest tublid, distsiplineeritud ja töökad kommunistliku ühiskonna ülesehitajad.



SISUKORD

Juhtkiri. Koolide ja lasteasutuste materiaalne baas vajab tugevdamist ning ajakohastamist . . .	321
B. Sööt. Keele leksikaalsed ja fra-seoloogilised väljendusvahendid . . .	325
K. Leht. Eesti keele õpetamise päevamuredest ja uuest eesti keele programmist	337
E. Etverk. Trigonomeetriliste võr-randite käsitus X klassis . . .	343
S. Maasing. Laulu kasutamisest vene keele hääldamise õpeta-misel II klassis	357
R. Žukovskaja. Mäng laste kas-vatamise vahendina	364
A. Järv. Kogemusi tööst lasteva-nematega	377

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Укрепить и усовер-шенствовать материальную ба-зу школ и детских учреждений . . .	321
Б. Сэет. Лексические и фразеоло-гические средства выражения языка	325
К. Лехт. О наболевших вопросах преподавания эстонского языка и о новой программе эстонского языка	337
Э. Этверк. Изучение тригонометри-ческих уравнений в X клас-се	343
С. Маазинг. Опыт использования песен при преподавании про-изношения в II классе	357
Р. Жуковская. Игра как средст-во воспитания детей	364
А. Ярв. Из опыта работы с ро-дителями	377

Toimetuse kolleegium: R. Kalling, L. Hallop (toimetaja aj. kt.), L. Prits, M. Salum, J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 4. VI 1956. Trükkimisele antud 18. VI 1956. Trükiarv 3380. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestus-poognaid 5,84. MB-05603. Tellimise nr. 1056. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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



122 1580

Rbl. 3.—

4 JUL 1950

I 9765
(6)

012
✓