

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

11

1958

ER
RAAMATUKOGU

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVI AASTAKAIK

NR. 1

IAANUAR

1958

Teise õppepoolaasta aktuaalseid ülesandeid.

Meie vabariigi koolides on tehtud ära suur töö NLKP XX kongressi ajalooliste otsuste elluviimisel, kuid koolide töös on veel rida probleeme, mille lahendamisele on vaja senisest sootuks suuremat tähelepanu osutada.

Üheks olulisemaks probleemiks teisel õppepoolaastal on koolikohustuse seaduse täitmine. Sellest räägime juba aastaid, mõistes, et üldise seitsmeaastase koolikohustuse jäägita täitmine on äärmiselt tähtis elanikkonna haridusliku taseme tõstmise huvides ja see on üheks olulisemaks eeltingimuseks üleminekul üldisele keskharidusele.

Kuigi koolikohustuse täitmine on meil mõnevõrra paranenud, on siiski veel palju neid noori, kes pole lõpetanud seitsmeklassilist kooli. Asi seisneb nimelt selles, et mitte kõik õpilased ei jõua seitsmenda klassi lõpetamiseni, vaid osa neist lõpetab oma koolitee juba III, IV või V klassiga; nad on korranud klassikursust mitmes klassis, saanud vahepeal 16-aastaseks ja lahkuvad koolist kui mitte koolikohustuslikud. Nii tekibki olukord, et kuigi õpilane täidab koolikohustust, ei lõpeta ta siiski seitsmeklassilist kooli.

Siit tulenebki iga pedagoogi, iga haridusalal töötaja ülesanne: võidelda selle eest, et võimalikult kõik õpilased lõpetaksid seitsmenda klassi, s. o. täidaksid koolikohustuse.

Esimene ja kõige olulisem ülesanne selles on organiseerida õppetöö nii, et klassikursust kordama jäävate õpilaste arv oleks viidud miinimumini. See nõuab õppetöö õiget organiseerimist õpetaja poolt: pearõhk õppetöös peab olema

õppetunnil, kus õppeaine hea ja aktiivse läbitöötamise tulemusena õpilaste poolt omandatakse, kodus aga jääb ainult korrata ja kinnistada õpitavat; on tingimata vajalik, et iga minutit õppetunnist kasutataks ratsionaalselt, et kogu klass oleks tööle organiseeritud.

Kuid ei saa vaikida ka teistest põhjustest. Maakoolide puhul (enamik koole asub aga maal või rajoonikeskustes) ei saa märkimata jätta lapse kodu kaugust koolist. Pikk koolitee on sageli halva edasijõudmise põhjuseks, tingib samuti korratut kooliskäimist ja tihti ka koolikohustuse mittetäitmist. Olukorda saaks parandada nende õpilaste internaati paigutamise teel, kuid kahjuks ei ole iga kooli juures internaati või ei suuda olemasolevad ruumikitsikuse tõttu vastu võtta kõiki õpilasi, keda oleks vaja sinna paigutada. Järelikult tuleb astuda energilisemaid samme internaadiruumide laiendamiseks. Eeskätt tuleb maakoolide internaatide ehitamisele kaasa tõmmata kolhoose, sest internaati on ju vaja kolhoosnikute lastele. Senini on meie vabariigis kolhoosid koolihoonete ehitamisest kõrvale jäänud. Teadaolevalt andmeil on koolihoonete ehitamist planeerinud ainult üksikud kolhoosid. Seda peaks aga hoopis laialdasemalt praktiseerima.

Loomulikult ei lahendaks see küsimust korruga, sest ehitamine on ikkagi seotud ajaga. Õpilastele peame aga paremad kooliskäimise tingimused organiseerima koheselt. On iseendast mõistetav, et kolhoosid ja sovhoosid peaksid organiseerima kaugemal elu-

nèvate õpilaste transportimise kooli ja tagasi koju. Seda on siiani organiseeritud aga äärmiselt vähe, kuigi selleks on suur vajadus ja laialdased võimalused. On vajalik, et koolide juhtkonnad, haridusorganid ja kolhoosnikud-lastevanemad tõstaksid need küsimused otsustavalt üles kolhooside juhatuste ees ja leiaksid koos positiivse lahenduse. Samuti on vajalik organiseerida kolhooside ja sovhooside abi maakoolide õpilastele sooja lõuna andmisel.

Järgmise küsimusena, mis teisel õppeaastal koolidel ja haridusorganitel tuleb aktiivselt päevakorda võtta, on õpilaste koormuse edasine vähendamine. Pole normaalne, et pärast 5—6 õppetundi koolis õpilased kodus valmistuksid järgmiseks päevaks veel 3—4 tundi ja rohkemgi. Seega ei jää neil üldse aega kultuuriliseks meelelahutuseks ja muuks arendavaks tegevuseks.

Kahjuks on laialt levinud praktika, et koolis õppeainet ei õpetata lastele selgeks, vaid nad peavad selle kodus iseseisvalt omandama. See nõuab aga õpilastelt ülisuurt pingutust ja ajakulu.

Rõõmustavalt peab märkima siiski seda, et paljud koolid on suutnud õpilaste koduse töökoormuse küsimused õigesti lahendada, nii et vanemate klasside õpilastel ei tule üle kahe tunni koduseid ülesandeid valmistada, nooremate klasside õpilased tulevad aga koduse õppetööga toime veelgi lühema ajaga. Nende tulemusteni peaks aga jõudma iga kool. Selleks on vaja, et koolide juhtkonnad ja inspektorid kontrolliks õpilaste koduse õppetöö koormust. Saadud andmed aga tuleb läbi töötada ja kasutada õppeprotsessi paremaks organiseerimiseks.

Siiani valitses meie koolides praktika: esmaspäevaks ja pühadele järgnevas päevaks anti õpilastele koduseid õppeülesandeid ja paljud õpetajad andsid veel tavaliselt rohkem, põhjendades seda asjaoluga, et pühapäeval ja pühade ajal pole õppetunde ja siis on õpilastel õppimiseks rohkem aega. Need pedagoogid unustasid, et ka õpilastel on pühapäev puhkuseks, kultuuriliseks meelelahutuseks jne.

Selle väära praktika likvideerimiseks andis Eesti NSV haridusminister 12. detsembril 1957. a. käskkirja, millega tehakse ettepanek korraldada vabariigi üldhariduslike koolide kõikides klassides (I—XI) õppetöö selliselt, et õpilastele ei antaks koduseid ja kirjalikke töid esmaspäevadeks ja pühadejärgseteks päevadeks ega korraldataks nendel päevadel ka kontroll-

töid. Laupäeval ja pühade-eelsetel päevadel aga ei või olla üle viie õppetunni, õpilaste nõupidamisi, koosolekuid ega täiendavaid õppeülesandeid.

See samm on järjekordne panus õpilaste koormuse vähendamiseks. See annab õpilastele võimaluse laupäeval õppetundidest ülejäänud aega ja puhkepäeva kasutada oma äranägemisel kas puhkuseks või mingiks tegevuseks aktiivse ja kasuliku vaba aja veetmise raames.

Koolide ja haridusosakondade ees seisab aga ülesanne õppetöö koolides organiseerida selliselt, et seda nõuet saaks edukalt täita. See nõuab tunniplaanide otstarbekat koostamist, õppe-materjali õiget jaotamist, kuid mis kõige olulisem — õpetaja poolt õiget tööd organiseerimist õppetundides. On selge, et seega õppetöö koormus teiste päevade osas veidi suureneb, kuid see ei tohi suurendada õpilaste kodust tööd, vaid peab tasakaalustuma õppeprotsessi parema organiseerimisega. Raskusi võib tekkida nende õppeainetega, kus on ainult 1—2 nädalatundi. Siin ongi vaja tunniplaan seada selliselt, et esmaspäevadele ei langeks nende õppeainete tunde.

Koolides on sagedased juhtumid, kus ühel päeval samas klassis tehakse kuni 3 kontrolltööd. Nüüd see hädaoht suureneb veelgi, sest esmaspäeval pole lubatud kontrolltöid teha. Samas klassis ei tohi päevas üle ühe kontrolltöö olla. Selle täitmist peavad aga senisest tõhusamalt kontrollima koolide direktorid, õppealajuhatajad ja koolide inspektorid.

Õpilastele vaba aja reserveerimine laupäeval ja puhkepäeval seab veel ühe tähtsa ülesande koolidele. Nimelt tuleb senisest hoopis rohkem korraldada koolides huvitavaid ja sisukaid vaba aja veetmise üritusi — puhkeõhtuid, omaloomingulisi üritusi, spordiüritusi, võistlusi, viktoriine jt. Need oleksid õpilastele meeldivaks vahelduseks ning meelelahutuseks ja nende kaudu kasvatame õpilasi.

Õppetöö selline ümberkorraldamine aitab kahtlemata õpilaste koduse töö koormust normaalsemaks muuta, kuid mitte täielikult, sest läbivõetav õppe-materjal (õppeprogrammid) jääb samaks. Õpilaste ülekoormuse täieliku likvideerimise huvides on vajalik, et Eesti NSV Haridusministeerium tähelepanelikult läbi vaataks õppeprogrammid, milles on veel palju ülelligset ja tarbetut, ning kõik ülearuse ja õpilasi asjatult koormava välja jätaks.

Partei XX kongress märkis, et õppetöö koolides toimub lahus igapäevase



elu vajadustest, on seega elust irdunud. Kongress rõhutas, et õppeprotsess tuleb organiseerida selliselt, et see annaks õpilastele vajalikke teadmisi, oskusi ja vilumusi, mida nad võiksid edukalt kasutada pärast kooli lõpetamist tootmistöös; et õppetöö oleks tihedalt seotud eluga ja kasvataks õpilastes armastust töö, eriti tootmistöö vastu; et meie kool laseks välja kultuurseid, kõrgete moraalsete omadustega noori, kes on võimelised meie maal üles ehitama kommunismi.

Need küsimused peavad olema pedagoogilises töös kesksel kohal. Kuid mitte alati pole nende lahendamine õnnestunud. Tarvitses vaid heita pilk 1957. a. kevadel keskkooli lõpetanud noorte praegusele tegevusele, ja me saame objektiivse hinnangu oma senisele tööle. Pärast keskkooli lõpetamist siirdus osa noori kõrgematesse õppeasutustesse. Need, kellel see ei õnnestunud, hakkasid otsima «puhast tööd», kuid tootmistööle ja eriti põllumajandusse läksid tööle vähesed. Enamik asus aga kantseleitööle, selle mittelemisel jäid koguni töötä, oma vanemate ülalpidamisele. On kurb tõde, et osa keskkooli lõpetajaist põlgab tootmistööd, mille vastu kool pole suutnud neis armastust kasvatada. See näitab koolide töö suuri puudusi ja lünki.

Tööarmastuse kasvatamise seisukohast on oluline õpilaste suvevaheajal kasuliku töö organiseerimine. Eriti hulgaliselt on koolinoored võtnud osa jõukohasest tootmistööst kolhoosides, kuid maakoolides on see enamikel juhtudel olnud koolide poolt ilma kindla suunitluseta. Seda tööd tuleb aga teha organiseeritult, nagu tegid paljud koolid, eriti linnakoolid. Näiteks Tallinna 2., 16., 17., 22. keskkool jt. organiseerisid suvel õpilastele laagrid kolhoosides, mis mõjusid õpilastesse kasvatuslikult hästi ning andsid neile samuti praktilisi töökogemusi.

Kuid kahjuks on veel vähesed koolid organiseerinud kolhoosides õpilaste suvelaagreid. Iga koolikollektiivi ülesandeks on õpilastele suvelaagri organiseerimine kolhoosis. Nagu seda kinnitavad koolide senised töökogemused, peab eeltööd alustama juba nüüd. Tuleb lahendada laagri organiseerimisega seoses olevad küsimused, nagu: töötamise tingimused, majutamine jm.

Kolhoosides suvelaagrite korraldamine pole ainuke tee õpilastele kasuliku suvepuhkuse ning töö organiseerimisel. On veel teisigi võimalusi, nagu õpilaste organiseeritud töö tööstusettevõtteis, majanduslikud tööd koolides jm. Eriti oluline koht on selles kooli õppe-

katseaial. Iga kooli kohustuseks on hästi ja õigeaegselt organiseerida töö kooli õppe-katseaial. Peetagu ühtlasi silmas küsimust (ja selleks on praegu ülim aeg), mis alal ja kui ulatuslikult saab organiseerida õpilastele töö loomavõi linnukasvatustes, sest koolid on sel alal mahajäänud olukorras võrreldes taimekasvatusega.

Laialdaselt on levinud meie koolides ehitustegevus õpilaste kasuliku töö vormina. Palju on koole, kus õpilaste kaastegevusel on ehitatud soojad ja külmad kasvuhooned. Isegi enam, Tallinna 2. Keskkool ehitas õpilaste ja õppejõudude töö tulemusena kooliõuele kahekorruselise hoone, mille kasutuselevõtmine lahendab koolis ruumikitsikuse. Koolis oli õpilastest organiseeritud ehitustrust, kus õpilased graafiku järgi võtsid osa mitte üksnes ehitamisest, vaid ka tööde juhtimisest, arvestamisest jne. Siin omandasid õpilased ka tööde organiseerimise kogemusi. Samuti ehitas Mustla Keskkool 1957. a. suvel õpilaste ja õpetajate jõul oma koolimajale kolmanda korruse. Puiatu Seitsmeklassiline Kool ehitas õppetöökoja ruumid ja aiamaajakese, jt.

Kõigi nende küsimuste üle on vaja järele mõelda, et õpilaste suvevaheajaga kasulikult täita. Tuleb arvestada, et peale õpilaste tööst osavõtmise on need üritused ka neile aktiivse puhkuse organiseerimise seisukohalt väga tähtsad.

Ei tohi unustada, et suvevaheaja töö organiseerimisel on vaja lastevanemad ja õpilased selleks ette valmistada. Küsimusi tuleb selgitada lastevanemate komitees, koosolekutel, individuaalvestlustes jne., et organiseeritav üritus oleks vanemaile selge ja et nad omalt poolt abistaksid selle kordaminekut.

Kuid samuti tuleb õpilaskollektiiv tööks ette valmistada, selgitustööle kaasa tömmates pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ja õpilaskomitee. Alles küsimuse igakülgse ettevalmistamise teel saame tagada ürituse hea edu.

Seoses selle probleemiga seisab koolidel ja haridusosakondadel ees veel üks tähtis ülesanne: pidev selgitustöö õpilaste ja lastevanematega, et noored pärast keskkooli lõpetamist siirduksid senisest rohkem tootmistööle. Seda tuleb teha pidevalt õppe-kasvatustöös, praktiliste tööde, tootmistöö organiseerimise jt. ürituste kaudu. Meie eesmärgiks on tublide, teotaheliste noorte kasvatamine.

Siinjuures on muidugi koolide ja haridusorganite ülesandeks aidata noortel pärast keskkooli lõpetamist

leida neile sobiv töö. Selleks tuleb astuda kontakti tööstusettevõtete ja kolhooside ning sovhooside juhtkondadega.

Teise õppepolaasta aktuaalsemate ülesannete hulka kuulub õpilaste käitumiskultuuri parandamine.

Päris tavaline on, ja seda eriti linnakoolides, et ainult üksikud õpilased tervitavad kooliruumides viibivaid külalisi, annavad täiskasvanuile teed treppidel ja ustest sisenemisel, hoopis harva kuuleb aga õpilaste suust sõna «täna» ja «palun». Veelgi halvem on õpilaste käitumine väljaspool kooli.

Võiks nagu arvata, et meie koolinoorsugu ei taha ega püüagi omandada kultuurse käitumise harjumusi. On tõsi, et koolides osa õpilasi ripub kodanlike igandite kammitsais ning püüab matkida lõnguslikku käitumist ja riietust. Kuid sageli õpilane ei oska viisakalt käituda, sest me pole lastele seda õpetanud. Ja siit tulenebki ülesanne õpetajatele, klassijuhatajatele — kogu pedagoogilisele kollektiivile: kasvata õpilastes käitumiskultuuri. Siin ei piisa ühest-kahest üldsõnalisest vestlusest, nagu seda tavatsetakse, vaid tuleb teha pidevat ja järjekindlat tööd. Seega iga kooli pedagoogilise kollektiivi ülesandeks on läbi arutada võimalused ja vahendid õpilaste käitumiskultuuri tõstmiseks ja pideva õpetamisega, ühtsete nõudmistega ja isikliku eeskujuga seda neis juurutada. Sellele tööle tuleb kaasa tõmmata ka õpilasorganisatsioonid ja lastevanemad. Kooli ülesannetesse kuulub tihendada sidet lastevanematega, juhendada neid laste käitumise alal, teha selgitustööd lastevanemate töökohtade kaudu vastavate vestluste, ettekannete jms. teel.

Käitumiskultuuri tõstmisele aitaks kaasa õpilaste vormiriietuse kandmine, kuid pole jõutud niigi kaugele, et iga õpilane kannaks vormimütsi, rääkimata vormiriietusest. Vormimütsi kandmine aga oleks väga suure kasvatusliku väärtusega, sest see distsiplineerib õpilast, sunnib teda korrigeerima oma käitumist. Seega seisab koolide ees ülesanne: õpilaste vormiriietuse kandmise küsimuse läbiarutamine lastevanematega ja võimaluste leidmine esialgu üle minna vormimütside kandmisele. Hiljem, olenedes konkreetsetest võimalustest, tuleb kooli sisse viia ka vormiriietuse kandmine.

Kuni pole saavutatud vormiriietuse kandmist, on tingimata vajalik selgitada ja nõuda, et õpilase riietus oleks sobiv, mitte aga lõnguslik, nagu seda paljudes koolides näeme. Ei tohiks koolides tütarlastele lubada ka nn. daamide soenguid, vaid õpilase soeng peab

olema lihtne ja korralik. Samuti põhjalikult tuleb parandada õpilaste kõnekultuuri, millele senini vähest tähelepanu on osutatud. Koolide direktioonid ning kooli õppe- ja kasvatusööd kontrollivad isikud peavad kasvatusküsimustele suuremat tähelepanu osutama.

NLKP XX ja ÜLKNÜ XII kongressi otsuste täitmisel, kus rõhutati vajadust kasvatada meie noori revolutsiooniliste ja tööalaste traditsioonide vaimus, Nõukogude kodumaale ja kommunistlikule parteile ustavuse ja armastuse vaimus, on pioneeritöö meie koolides paranenud, muutunud sisukamaks ja mitmekesisemaks.

Kuid pioneerimalevate töös esineb veel tõsiseid puudusi, millele juhtis tähelepanu ÜLKNÜ Keskkomitee VIII pleenum, mis toimus 1957. a. novembri lõpul Moskvast.

ÜLKNÜ Keskkomitee VIII pleenumi otsus V. I. Lenini nimelise pioneeriorganisatsiooni töö parandamise abinõude kohta seab meie koolide pioneerimalevatele, vanempioneerijuhtidele ja kõigile pedagoogidele konkreetsed ülesanded. See olgu igale pioneer- ja komsomolitöötajale ning pedagoogile tegevusjuhendiks töös õpilastega. Pleenumi otsus ja selles kavandatud laiaulatuslike abinõude elluviimine kuulub koolide ja haridusorganite tähtsamate ülesannete hulka teisel õppepolaastal. On tingimata vajalik, et iga pioneeritöötaja ja pedagoog põhjalikumalt tundma õpiks seda dokumenti. Eriti suurt tähelepanu tuleks pioneeritöös osutada kasvatusööle, milles on suuri lünki. Tuleb juhendada V. I. Lenini põhimõttest, et pioneeritöö tuleb tihedalt siduda ümbritseva eluga ja sotsialistliku ülesehitustööga. Kuid ka organisatsioonilises osas on terve rida uuendusi, millega tuleb tähelepanelikult tutvuda ja mida oskuslikult ellu viia.

Rääkides pioneeritööst ei tohi sugugi unustada kommunistlike noorte tööd, kellele kuulub juhtiv koht kooli õpilasorganisatsioonide hulgas ja kellel ka ÜLKNÜ Keskkomitee pleenumi otsuse täitmisel on suured ülesanded.

Lõpuks peatuksime ülesandel, mille täitmine on küll endastmõistetav, kuid mida ei saa siiski nimetamata jätta, see on õppeaasta põhiülesanne — lõpetada edukalt käesolev õppeaasta. Koolid ning haridusorganid peavad rakendama selleks kogu jõu.

Puudutatud küsimused ei haara kaugektki kogu koolitööd, kuid need on probleemid, millele seni pole küllaldaselt tähelepanu osutatud, kuigi nad on suure tähtsusega noorte kasvatamisel.

Õppetöö organiseerimise kogemusi maakooli internaadis.*

M. ALLA,

Holstre Seitsmeklassilise Kooli direktor.

Üldise koolikohustuse seaduse täitmise kindlustamiseks on maakoolide juurde organiseeritud internaadid. Kooli internaat peab nädala kestel olema õpilasele teiseks koduks, sageli paremaks kui seda on õpilase enda kodu, sest toimub ju töö organiseerimine internaadis pedagoogide juhtimisel.

Õppetöö maht on kehtivate õppeprogrammide kohaselt suur. Pole õpilastele ea- ega jõukohane istuda hommikupoolikul koolis keskmiselt kuues õppetunnis ja pärast seda õhtupoolikul õppida internaadis 4—5 tundi. 10—14-aastane laps ei ole võimeline taluma nii suurt töökoormust.

Siit tulenebki põhioõue õppetöös: asetada õppetöö raskuspunkt õppetunnile ja sellega seoses vähendada õpilaste kodust töökoormust.

Meie kooli pedagoogiline kollektiiv on arvamisel, et kui koolis õppetöö on õigesti organiseeritud, ei kulu algklasside õpilastel koduste õppeülesannete täitmiseks üle ühe ja V—VII klasside õpilastel üle kahe tunni päevas.

Selleks paneme igas õppetunnis pearõhu õppematerjali läbitöötamisele ja kinnistamisele, kulutades selleks vähemalt 30 minutit õppetunnist. Õppematerjal töötatakse õppetunnis läbi nii, et saavutataks ühelt poolt kogu klassi aktiivsus ja teiselt poolt õpilase harjumus iseseisvaks tööks. Õppematerjali kinnistamisel kasutame võimalikult teist-sugust meetodit kui aine läbitöötamisel.

Kodused ülesanded anneme õpilastele sellise arvestusega, et V—VII klassi õpilasel ei kuluks keelte ja matemaatika õppimiseks päevas üle 30 min. Ajaloo, geograafia, keemia, bioloogia jt. õppeainete õppimisega peab õpilane toime tulema 15 minutiga iga aine kohta. Seega ei tohiks V—VII klassi õpilase kodune töö kesta üle 2 tunni (30 + 30 + 30 + 15 + 15 min.). IV klassi õpilane kulutab koduste ülesannete täitmiseks keskmiselt 1,5 tundi: 30 min. eesti keelele, 30 min. vene keelele, 20 min. matemaatikale, 10 min. geograafiale, bioloogiale või ajaloole. II—III klassi õpilane peab toime tulema 1 tunniga koduste õppeülesannete täitmiseks: nii vene keelele ja eesti keelele kui ka matemaatikale peaks piisama 20 minutist igaühe kohta. Kui I klassi õpilasele on vaja anda koduseid õppeülesandeid, siis tuleb seda teha arvestusega, et õpilane tuleks toime 1/2-tunnise tööga, õppides eesti keelt 15 ja matemaikat 15 min.

On ilmne, et kui õppetunnis on töötatud sisukalt ja kasutatud racionaalselt iga minutit, kui aine käsitus on huvitav ja kui kasutatakse

* Ette kantud III vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel Tallinnas (III auhind).

antud teemale sobivat meetodit, tuleb keskmine õpilane õppetundideks ettevalmistumisel antud ajaga toime.

Korraldasime klassijuhatajatundides katse järgmise päeva õppeülesannete sobivas järjekorras täitmise kohta ja tulemused näitasid, et valdav enamik õpilasi tuleb toime aine täiesti rahuldava omandamisega eespool märgitud aja jooksul.

Eeltoodu tingis meie kooli internaadis päevarežiimi muutmise. Lühendasime õppimistundide aega, ülejäänud aja andsime juurde vaba aja veetmise üritusteks. Nii kehtib meie internaadis praegu järgmine päevarežiim:

Kell	7.00	—	äratamine,
"	7.00—7.45	—	hommikvõimlemine, pesemine, riietumine, voodite korrastamine,
"	7.45—8.15	—	hommikune õppeainete kordamine,
"	8.15—8.30	—	hommikusöök,
"	8.30—9.00	—	vaba aeg enne õppetunde,
"	9.00—15.00	—	koolitöö, lõunasöök,
"	15.00—17.00	—	vaba aeg,
"	17.00—19.00	—	koduste õppeülesannete täitmine,
"	19.00—20.30	—	õhtusöök, vaba aeg,
"	20.30—21.00	—	I—IV kl. õpilastel pesemine, magamaminek,
"	20.30—21.30	—	V—VII kl. õpilastel nn. „vaikne tund“,
"	21.30—22.00	—	V—VII kl. õpilastel pesemine, magamaminek,
"	22.00—7.00	—	öörahu.

Õppimistundide organiseerimine on kõige vastutusrikkam tööloik internaadi pedagoogilise personali töös. On tarvis hoolikat ja läbimõeldud tööd õpilastega, et tagada nende koduste õppeülesannete rahuldav täitmine.

Internaadi kasvatustöö päevikusse, kuhu on kantud õppenädalate kaupa kasvatajate tööplaanid konkreetsete üritustega igas internaadi-töö lõigus, märgib kasvataja lahtrisse „õppetöö“ konkreetsed õpilased, kes vajavad erilist kontrollimist ja kasvataja abi koduste ülesannete täitmisel. Selleks vestleb kasvataja tööle asudes aineõpetajate ja klassijuhatajatega. Eriti oluline on siin kasvataja tihe kontakt V—VII kl. eesti keele, vene keele ja matemaatika õpetajaga, kellelt kasvataja saab konkreetset näpunäidet, mida ühe või teise õpilase juures tuleks silmas pidada ja mida kontrollida.

Taolist moodust kasutavad meil kõik internaadikasvatajad.

Meie kooli internaadis on õpilased jaotatud õppeülesannete täitmiseks kahte rühma: vanemas rühmas on V—VII klasside õpilased, noorem rühmas aga I—IV klasside õpilased. Kumbki rühm töötab eraldi ruumis eri kasvataja juhtimisel.

Meie internaadis töötab 4 poole kohaga kasvatajat. Kindlat õpilasarühma neile kinnistatud ei ole, vaid nad töötavad paarikaupa järgnevalt: üks kasvataja on terve õppenädala nn. pea-, teine abikasvataja. Internaati võetakse üle neljapäeva hommikul. Peakasvataja vastutab internaadi kogu töö, nagu õppimistundide organiseerimise, vaba aja veetmise, sanitaarreežiimi täitmise jne. eest. Tema korraldab ka vanema rühma õppimistunnid. Abikasvataja viibib noorema rühma juures. Järgmisel õppenädalal vahetavad kasvatajad osad: kes oli abikasvataja, on nüüd nädal aega peakasvataja ja vastupidi. Siis alustab tööd

järgnevaks 2 nädalaks järgmine paar kasvatajaid. Kasvatajate taolise tööjaotuse tingis peamiselt kasvatajate töökoormuse ühtlustamise nõue. Meil töötavad kasvatajatena algklasside õpetajad, kellele osutub kõige pingutavamaks töö vanema õppimisrühmaga. Seda aga hõlbustab kasvataja tihe kontakt aineõpetajatega.

Ühe kasvataja tööd terve õppenädala vältel tingib asjaolu, et mitme päeva jooksul jälgib ja kontrollib kasvataja õpilase tööd kindlasti tõhusamalt kui üheainsa õppepäevaga. Neljapäeviti alustame tööd seepärast, et kasvatajal-õpetajal on väga pikk ja pingutav tööpäev ning puhkepäev keset nii pingutavat tööd on hädavajalik.

Asun seisukohal, et internaadikasvataja peaks andma ka ise tunde. Kasvatajal, kes pole otseselt seotud õppetööga, on raske suunata ja kontrollida tööd internaadis. Näit. õpetab meil vanemates klassides ajalugu õpetaja, kes töötab ka internaadikasvatajana, Tema töö on olnud edukas eriti vanema õppimisrühmaga, sest ta tunneb õpilasi ja on nendega otseses kontaktis õppetöö kaudu.

Suur tähtsus on õppimiseks soodsate välistingimuste loomisel. Internaadi vaba aja veetmise ürituste hulgas on meil ette nähtud õpilaste igapäevane, vähemalt tunniajaline väljasviibimine pärast koolitunde. Oleme sel ajal korraldanud õpilastega lühimatku, jalutuskäike ja maastikumänge; sügiseti ja kevaditi korrastame kooli ümbrust, talvel aga suusatame, uisutame ja kelgutame. Pärast väljasviibimist on õpilased õppimistunnis värsked ja reipad.

Väljasviibimisel on silmas peetud asjaolu, et õpilased end liialt ei väsitaks. Näiteks tunniajaline intensiivne lumesõda väsitaks õpilasi liialt ja õppimistunnis ei suudaks nad enam aktiivselt töötada.

Õppimisruumid, mida kasutati hommikupoolikul klassidena, koristatakse ja tuulutatakse. Oleme püüdnud ruumides iga päev hoida sobivat temperatuuri ja hoolitseda korraliku valgustuse eest.

Nagu klassis, nii on ka internaadi õppimistunnis oluline tähtsus õpilaste paigutamisel. Oleme arvestanud iga õpilase individuaalseid iseärasusi ja võimeid iseseisvaks tööks. Rahutud ja hajuva tähelepanuga õpilased paigutame istuma esimestesse pinkidesse rahuliku naabri kõrvale. East tingituna leidub selliseid lapsi kõige rohkem alg- ja V klassides. Niisuguse õpilase isoleerimine teistest endataolistest paneb ta keskendatumalt tööle. Laisklejad, kes oleksid valmis teistelt maha kirjutamagi, paigutame teiste klasside õpilaste keskele. Kui selline õpilane õppimistunnis on pandud n. ö. kasvataja silma alla sooritama oma õppeülesandeid, peab ta need tegema ise. Lobisejad asetame istuma vaiksete õpilaste kõrvale.

Selline õpilaste paigutamine ei kaota muidugi ühel hoobil kõiki väärnähtusi õppimises ega taga iga õpilase iseseisvat, keskendatud tööd, aga internaadi õpilaste suure arvu juures abistab oluliselt kasvatajat.

Internaadi õppimistundides valitseb niisamasugune kord nagu päevastes õppetundides. Õpilane lahkub klassist või kohalt ainult kasvataja loal.

Et õppimistundi saaks alustada täpselt ja et õpilastel oleksid vajalikud ettevalmistused iseseisvaks õppimiseks õigeaegselt tehtud, anname 5 minutit enne töö algust eelkella. Selle 5 minuti jooksul toovad õpilased õppimisruumi kõik õppimiseks vajaliku, korrapidaja aga kontrollib ruumi korrasolekut.

On väga tähtis, et õpilased teaksid, kuidas õppida, s. o. missuguses järjekorras ja mil viisil on otstarbekohane õppida üksikuid õppeaineid.

Õpetajad ja internaadikasvatajad on sellest õpilastega õppeaasta algul põhjalikult ja konkreetselt vestelnud. Soovitame, et õpilane alustaks puhanuna tööd nendes õppeainetes, mis nõuavad kõige suuremat pingutust, nagu matemaatika ja füüsika ülesanded ning grammatilised harjutused ja reeglid keeltes, uued sõnad ja uus tekst vene keeles. Teises järjekorras õpitakse ajalugu, geograafiat jt. aineid, viimistletakse õppetundides alustatud jooniseid, tabeleid, kokkuvõtteid ja skeeme. Eeltoodu kehtib esijoones vanema õppimisrühma kohta. Alklasside õpilased alustavad tööd matemaatikaga, seejärel õpivad nad eesti ja vene keelt.

Viimasel ajal oleme praktiseerinud moodust, et õpilane ei valmistaks ette „homseks“, vaid õpiks neid õppeaineid, mille tunnid tal olid samal päeval koolis, hoolimata sellest, kas aine on järgmise päeva tunniplaanis või mitte. Sellise õppimisviisi eeliseks on, et õpilane valmistab ette seda, mis tal on värskest meeles. Kui valmistatakse homseks, siis neis aineis, milles on ainult 2 tundi nädalas, on möödunud õpetaja seletustest paar päeva ja sellega on jõutud juba unustada nii faktilist materjali kui ka õpetaja seletusi, mis olid vajalikud küsimusest arusaamiseks. See, mis oli kord juba täiesti arusaadav, on jäänud uuesti võõraks.

Seejuures on alati võimalik korrata järgmisel päeval tunniplaanis olevaid aineid. Nii mitte üksnes ei õpita iga tundi, vaid ka korratakse seda. Korratakse siis, kui unustamine pole veel alanud.

Igas õpilaskollektiivis on erinevate mälutüüpidega õpilasi ja igas õppetunnis on oluline aine käsitus, mis haaraks õpilase mitmeid meeli. Sama printsiipi tuleb rakendada ka internaadi õppimistundides.

Noorema õppimisrühma õpilastel on võimalik häälega lugedes õppida selgeks eesti ja vene keele lugemispala või luuletus. Meie kooli internaadi noorema rühma õppimistunnis on 45—50 õpilast. Neid kõiki pole aga võimalik saata häälega lugemiseks teistesse ruumidesse. Seejärel lubasime seda teha samas õppimisruumis. Kontrollinud ja veendunud, et kõigil on kirjalikud tööd tehtud, andis kasvataja loa valjusti õppimiseks. Siin kerkisid aga üles mitmed raskused. Osa õpilasi oli häiritud, kippus kuulama ainult teisi, osa lapsi unustas enese ja luges väga valjusti, mõni vallatu proovis üldises „mõminas“ teha isevärki häälitusi. Kasvataja ei suutnud parima tahtmise juures kõiki üheaegselt jälgida. Seejärel oleme katsetanud teistsuguseid viise, mis on andnud paremaid tulemusi. Panime I klassi õpilased eraldi valjusti lugema oma klassi, mis asetseb rühma õppimisruumi vahetus läheduses. I klassis loevad kõik õpilased valjusti, unustades ümbruse. Neid abistama ja korda pidama oleme suunanud peale kasvataja veel teiste klasside paremaid õpilasi, kes oma kodused ülesanded täidavad kiiresti ja kellele enesele lugemine ei valmistaks raskusi.

II, III ja IV klassi õpilased saavad kasvatajalt loa minna mõnda teise ruumi valjusti õppima.

Ka vanemas õppimisrühmas oleme õpilastele võimaldanud valjusti õppimist eri ruumis. Nii õpitakse üksikult pähe luuletusi, loetakse vene keele tekste ja õpitakse uusi sõnu, harjutatakse jutustamist. Pean märkima, et õpilased on väga leidlikud enesele sobiva nurga leidmisel iseseisvaks valjusti õppimiseks. Juba aastaid valmistub VII kl. õpilane Riina tundideks pööningutrepil istudes, raamat põlvedel. Tüdruk väidab, et see olevat tema armsaim paik koolimajas ja et just seal temale jäävat kõik paremini meelde. Veel armastatakse

õppida saalis kateedris või jalutades piki koridori. Meie ei ole õpilastele keelanud valida õppimiseks niisuguseid kohti.

Kasvatajatel tuleb siin aga valvsalt kontrollida, kas õpilane tõesti õpib või jalutab niisama koolimajas, segades teisi. Tabanud sellise õpilase, ei lubata teda enam õppimisruumist lahkuda või antakse ta korraliku õpilase hoole alla.

Peale individuaalse õppimise praktiseeritakse meie kooli internaadis veel eraldi õppimist rühmiti. Kui näiteks homme on geograafia tund VI klassis, lähevad VI klassi õpilased koos kõrvalklassi kaardi juurde õppima. Seal jutustatakse üksteisele õpitavat, kuni kõigil on aine selge. Kui järgmisel päeval on etteütlus eesti või vene keelest, siirdub selle klassi rühm eri ruumi, korraldab kollektiivse etteütlu, kordab reegleid, erandeid reeglitest jne. Paljudele õpilastele valmistab raskusi vene keele uute sõnade õppimine. Seda tehakse meil tavaliselt jälle eri klassis üksikult või rühmiti tahvli kasutades.

Õpilasi rühmadena õppima saates määrab kasvataja ühe eeskujulikult käituvat õpilase rühmavanemaks, kes juhib õppimisrühma tööd ja juhul, kui keegi rühmast ei tööta tõsiselt, teatab korrarikumisest kasvatajale.

Eri ruumis õppimine nii individuaalselt kui ka rühmiti on sageli andnud paremaid tulemusi kui õppimine üldrühmas, kus on 40—50 õpilast. Meie internaadi õpilaste seas on hajuva tähelepanuga õpilasi, kes isegi siis on häiritud, kui juhtub kellelgi kukkuma sulle või keegi krabinal pöörab raamatulehte. Ja suure õppimisrühma juures tekib sageli häirivaid asjaolusid. Just niisuguseid õpilasi on kõige enam aidanud õppimine eri ruumis.

Internaadikasvataja ülesandeks on iga päev kontrollida, kuidas õpilased on täitnud õppeülesanded. Igapäevase kontrollimise eesmärgiks on ergutada ja suunata iga õpilast korralikule õppeülesannete täitmisele.

Õhtuse õppimistunni esimesel poolel, kui õpilased täidavad kirjalikke ülesandeid, liigub kasvataja pingiridade vahel ja vaatleb, kuidas õpilased kirjutavad, kas korralikult või kiirustades ja lohakalt. Eriti peab kasvataja silmas neid õpilasi, kes püüavad töö ruttu ära teha. Lohakalt kirjutatud tööd laseb kasvataja teha uuesti. Kirjaliku töö sisu kontrollib kasvataja valikuliselt. Suure õppimisrühma korral ei suuda kasvataja kõigi õpilaste kirjalikke töid läbi vaadata, pealegi võtaks see õpilaselt vastutuse aineõpetaja ees õppetunnis. Valikkontrolli tuleb teha eriti nende õpilaste puhul, kes kalduvad laisklemisele või mugavusele. Nii nõudis internaadi juhataja ühel päeval õppimistunni lõpul näha V kl. õpilase Toivo kirjalikke töid. Toivo esitas aritmeetika koduste tööde vihiku, mis näis võrdlemisi korralik. Ka viimased ülesanded olid lahendatud. Lähemal vaatlusel aga selgus, et Toivo oli „lahendanud“ ülesande lihtmurdudega järgmiselt: jätnud arvutamata liitmise ja lahutamise esimestes ja teistes sulgudes, lahendanud ainult kolmanda sulgavaldis, liitnud, korrutanud saadu juhuslike arvudega ja saanud õpikus antud vastuse. Toivo oli andekas, kuid laisk. Pealiskaudsel vaatlemisel oli siin kõik korras, tegelikult oli poiss lahendanud ainult poole ülesandest.

Või: VII kl. õpilase Reinu vihikud on korratud, teda tuleb järjekindlalt sundida paremini töötama. Kord oli Rein kirjutanud järgmiseks päevaks eesti keele harjutuse küll lõpuni, kuid jätnud määramata

enamiku lauseliikmeid. Seda kavatses ta teha alles järgmisel hommikul naabri vihiku abil.

Taolised väärnähtused nõuavad põhjalikku valikkontrolli kirjalike ülesannete täitmise üle.

Nooremas õppimisrühmas on meie kooli internaadi kasvatajad püüdnud kontrollida enamikku õpilasi. Kontrollimine algab teisel õppimistunnil. Õpilased on kontrollimisega harjunud. Lõpetanud töö, tuleb õpilane kasvataja juurde ja esitab viimasele oma kirjalikud tööd, vastab kasvataja küsimustele, loeb ette osa lugemispalast. Kõik see toimub vaikselt, sest osa õpilasi alles õpib samas ruumis. Õpilased on harjunud kätt tõstes kasvatajale teatama oma soovist vastata, kasvataja oma äranägemisel kutsub õpilase enese juurde kontrollimiseks. Niisugune kontrollimisviis vältib õpilaste korraga vastamise soovi.

Vanemas õppimisrühmas kontrollib kasvataja teise õppimistunni lõpul valikuliselt suuliste õppeülesannete täitmist, eriti neid õpilasi, kellel esineb ühes või teises õppeaines ebaedukust. Sageli juhtub, et selline õpilane oskab õpitu algust hästi, lõpuni aga jutustada ei suuda või jutustab teatud teemat, näit. füüsikas, küll raamatulikult, kuid sisusse tungimata. Enne õpilase rahuldavat vastust aga ei loeta tema õppeülesandeid täidetuks ja ta pannakse pärast õhtusööki uuesti õppima. Taoline kontroll on kõige enam virgutanud õpilasi intensiivsele tööle.

Internaadi juhataja on mitmel korral nädalas samuti valikuliselt kontrollinud õpilaste õppimist. See on olnud ühtlasi kontrolliks kasvatajate töö üle õppimistundides ja aidanud välja selgitada õpilaste õhtu-poolset töökoormust.

Nooremas õppimisrühmas on juhataja samaaegselt kasvatajaga teisel õppimistunnil kontrollinud üksikuid õpilasi ja hiljem muljed läbi arutanud kasvatajaga ja klassijuhatajaga.

Vanemas õppimisrühmas ei olnud sama kontrollimisviisi juhataja poolt otstarbekas, sest kontrollimine samas ruumis tõmbas enesele liigselt teiste õpilaste tähelepanu, häirides neid töö juures. Olen praktiseerinud siin teisi mooduseid, näit.: 1) õppimistundide algul teatan, et täna tulevad minu juurde õppimistundide lõpul kontrollimiseks järgmised õpilased (teatan nimed). Seda moodust olen kasutanud üksikute õpilaste iseseisva töötamise oskuse tundmaõppimiseks. 2) Teatan õppimistundide algul, et täna tulevad minu juurde õppeülesannete täitmise kontrollimiseks 4 õpilast, kelle nimed teatan alles õppimise lõpul. See kontrollimisviis on eriti ergutanud laisklejaid paremini õppima. 3) Palun näiteks VII klassist kõik õpilased õppimise lõpul eri ruumi, kus frontaalse küsitlemise kaudu saan pildi õpilaste teadmistest järgmiseks õppepäevaks.

Igal juhul peab internaadi juhataja sageli kontrollima internaadi õpilaste õppimist, et sel teel avastada lünki õpilaste õppimises. Pärast internaadi juhataja poolt tehtud valikkontrolli teatab ta selle tulemustest aineõpetajale.

Ka aineõpetajad külastavad internaati ja annavad vajaduse korral konsultatsioone.

Peale selle oleme rakendanud õpilaste omavahelist šeflust. Nooremas õppimisrühmas on meil terve rida häid õpilasi, kes ise omandavad õpitava väga kiiresti ja kes suure huvi ning rõõmuga on valmis kannatlikult jälgima ebaeduka kaasõpilase veerimist, küsima temalt ükskordüht, harjutama vene keele sõnu ja hääldamist, õppima eesti

keele ortograafiat jne. Vanemas õppimisrühmas oleme rakendanud õpilastevahelist šeflust just suuliselt õpitava osas, samuti ortograafiliste harjutuste puhul. Matemaatika ülesannetega, samuti keeleliste harjutustega, kirjanditega jne. peavad aga õpilased ise toime tulema, sest õpilastevaheline šeflus kujuneks siin ikkagi õige lahenduskäigu või õige keelendi etteütlemiseks.

Kell 20.30—21.30 on meie kooli internaadis vanemale õppimisrühmale organiseeritud nn. „vaikne tund“. Õpilastele meeldib see väga. Siis nokitseb enamik õpilasi vastavalt oma soovile. Nad loevad, joonistavad, kirjutavad kirju, teevad kaastööd seinalehele, korrastavad õppevahendeid ja albumeid, tütarlapsed teevad näputööd jne. Mitmed aga on pandud kasvataja või internaadi juhataja poolt veel õppima.

Igahommikune pooletunnine kordamine on osutunud väga vajalikuks kõigile õpilastele. Nüüd puhanuina süvenevad õpilased innukalt suuliselt õpitu kordamisse või viimistlevad veel vihikutes üht-teist.

Selliselt organiseeritud õppimisega oleme saavutanud internaadiõpilaste üldiselt parema edasijõudmise koolis. Konkreetseid näiteid selle kohta, et internaati vastuvõetud õpilase õppeedukus on tõusnud, on palju.

Nii oli meil käesoleval sügisel kooli valulapseks V klassi õpilane Elmar. Kasvult suur, elavaloomuline õpilane, kes koduse järelevalve puudumisel kunagi ei teinud ära oma õppetööd järgmiseks päevaks ja pärast tunde vargsi minema hiilis, kui tal oli kästus tegemata jäetud töö ära teha. Vestlused vanematega ei aidanud. Lisaks sellele sagesid distsipliinirikumised. Aitas internaat. II õppeveerandil nõustusid vanemad poissi internaati paigutama. Poisile hakkas elu internaadis väga meeldima ja I poolaasta lõpuks jäi tema tunnistusele endiste 6—7 puuduliku asemel 2 puudulikku: eesti ja vene keele kirjalik, milles klassile järelejõudmine ei läinud nii kiiresti. Poisil tekkis uuesti huvi õppida ja koolis käia, ta käitus kuulekalt ja seltsimehelikult, oli abivalmis ja rõõmus. Elmar oli õigel teel.

Oli aga ka vastupidiseid juhtumeid, kus internaati asunud õpilase õppeedukus esialgu langes. II õppeveerandil tuli meie kooli ja ka internaati II klassi õpilane Heikki. Eelmise kooli vahetus läheduses elades käis poiss kodus ja ema istus iga päev koduse õppimise ajal ta kõrval. Iga täht maaliti ema valvsa silma all, iga number kirjutati matemaatika vihikusse ema abiga. I õppeveerandi oli poiss lõpetanud lausa viitega. Internaadis oli õpilane algul väga abitu, vihikusse tekkis tindiplekke ja matemaatika ülesannete iseseisva lahendamiseks oli asi halb. II õppeveerandi lõpuks oli poisi tunnistus hoopiski halvem. Viga seisnes siin selles, et kodus õppides oli lapselt võetud igasugune vastutus oma töö eest, ta ei osanudki iseseisvalt töötada. Internaadis nõuti temalt aga iseseisvat tööd ja poiss sattus esialgu raskustesse.

Kas meie kooli internaadis on puudulike hinnetega õpilasi? On mõningaid. Need on lapsed, kes eriti aeglase arenemise või pikemaajalise haiguse tõttu ei suuda teistega sammu pidada.

On väga vajalik, et meie haridusorganid edaspidi pühendaksid senisest suuremat tähelepanu õppe- ja kasvatustöö küsimustele koolide internaatides. Oleks tarvilik uurida ja süstematiseerida koolide seniseid kogemusi, et tõhusalt abistada koole selles väga mitmepalgelises ja vastutusrikkas õppe- ja kasvatustöö lõigus.

A. H. Tammsaare romaani „Põrgupõhja uus Vanapagan“ käsitlemisest X klassis.

Ü. TONTS,

Tartu VIII Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja.

Käesoleva aasta 30. jaanuaril möödub 80 aastat Anton Hansen-Tammsaare sünnist. 80 ei ole juubeliarv, see on ainult tähtpäev, kuid nimi, millega see arv sedapuhku on seotud, paneb meid rääkima ja kirjutama nii, nagu seda tehakse juubeli puhul. Meil on ju ainult üks Tammsaare — kunstnik, kes oma loomingus kedagi ega midagi ei korda, kirjanik, kelle teosed pakuvad lugejaile ammendamatu materjali inimhinge keerukuse, rikkuse ja ilu tundmaõppimiseks.

Hinnangut Tammsaare loomingu kasvatuslikule ja tunnetuslikule väärtusele, millega otseselt on tegeldud väga vähe, peaks objektiivselt peegeldama see, kui võrd ja missuguste teostega on kirjanik esindatud õppeprogrammis. Pooleliolevast õppeaastast alates kuulub sinna lisaks «Tõele ja õigusele» ning «Põrgupõhja uuele Vanapaganale» analüüsitava ka «Kõrboja peremees». See on tervitatav parandus.

Rõõmustav on kirjaniku muuseumi organiseerimine. Tore on, et lugeja saab «Kõrboja peremehe» ja publitsistikavalimikud. Oleks hea, kui märgataks ka seda, et meil pole juba kaua aega müügil niisugust iseenesest mõistetavat kultuurieset ja esmast õppevahendit nagu Tammsaare pilt!

I. Lähtekohad.

Kuipalju õpetajaid, niipalju on ka kirjanduse õpetamise metoodilisi variante ja üksikute teoste tõlgitsemise võimalusi. Allpool toodud käsitle, selle puuduste-vooruste aluseks on olnud järgmised kaalutlused ja seisukohad:

1. Kirjanduse õpetamise metoodikas pole oluline mitte töö tehnilise külje, selle pisisajade-nüansside ettenägemine, nagu seda tehakse kõige viimase ajani mitmetes üleliiduliselt levinud metoodilistes väljaannetes (näiteks A. A. Липаев, Т. А. Липаева, «Преподавание русской литературы в VIII классе нерусской школы», Учпедгиз, 1955), vaid ennekoike kogemuste vahetamine tähtsamates sisulistest ja metoodilistes küsimustes.

2. «Põrgupõhja uus Vanapagan» on nõudlik teos, mis oma mitmeplaanilisusega viib õpilase algul tõenäoliselt segadusse, tekitab arusaamatust ja küsitavusi. Opetaja peab need arusaamatused lahendama, kuid seejuures rangelt vältima lihtsustamist.

3. Tammsaare loomingu kunstilist omapära on eeldatavasti juba üldis-
tavalts käsitletud eelmiste romaanide puhul, mis annavad selleks sobiva-
mat materjali. Seetõttu on neid probleeme vaadeldud ainult hädavaja-
likkuse piirides, kusjuures peaarõhk langeb uuele küsimusele — satiiri-
küsimusele.

II. Käsitluse eeltööd ja eesmärgid. Materjali jaotusest ja käsitluse meetodist.

On üldtunnustatud talitusviis, et kirjandusõpetaja laseb õppeaasta lõpul
õpilastel üles märkida järgmises klassis analüüsimisele tulevate kirjan-
dusteoste loetelu. Uue õppeaasta algul tuleb seda muidugi korrata (meie
kiiresti muutuvaid programme arvestades ka parandada). Isegi kui võtta
selleks terve tund, saavad kommentaarid teoste suure arvu tõttu olla
ainult tagasihoidlikud. «Põrgupõhja uue Vanapagana» puhul tuleb küll
arvestada teose omapära ja «raskust» ning õpilasi juba aegsasti ette val-
mistada selle lugemiseks ja sellest arusaamiseks. Tuleb kindlasti rõhu-
tada, et selle teose puhul on analüüsimine eriti vajalik. Mõni aeg enne
analüüsi algust (vastavalt sellele, missugused on kuskil õpilaste töö-
harjumused), kui enamik õpilasi tõenäoliselt veel kord (või esimest
korda) loeb romaani, võib juba anda konkreetse ülesande: jälgitagu hoo-
likalt, mis on teoses loomulik, reaalne, mis üleloomulik.

Romaan on üks kättesaadavamaid ja selle lugemine tervikuna täiesti
reaalne nõue.

Käsitluses on tähtsamaks peetud järgmisi eesmärgid:

1) kasvatuslikult: süvendada ekspluateerimisvahekordade, kodanliku
klassimoraali ja religiooni kriitika kaudu õpilastes eitavat, hukkamõist-
vat suhtumist kapitalistlikku ühiskonda;

2) õpetuslikult: süvendada õpilastes arusaamist sellest, et sõnakunsti
väljendusvahendid ja -laadid on väga mitmekesised; õpetada õpilasi
nägema ja hindama meisterliku satiiri suurt paljastavat jõudu.

See on muidugi küsimuse üldine lahendus. Igas tunnis me rõhutame
materjalist sõltuvalt ühte või teist väiksemat, kitsamat probleemi. Käsit-
luse kasvatuslik mõju sõltub suurel määral õpetaja leidlikkusest. Het-
kekski ei tohi muidugi unustada seda aabitsatõde, et eraldi pole saavu-
tatavad ei kasvatuslikud ega õpetuslikud eesmärgid, vaid ainult koos,
esimene teise ja teine esimese abil. Ideid ei saa jätta «õhku rippuma»,
need kukuvad alla ja kaotavad oma jõu; teose vorm pole imetusobjekt
omaette, kirjanik ei loo koomilisi olukordi selleks, et lugeja naeraks ja
imetleks autori vaimukust, vaid selleks, et lugeja hakkaks mõistma kapi-
talistliku süsteemi närusust, madalust, mädasust.

«Põrgupõhja uue Vanapagana» käsitlus on antud juhul jagatud nel-
jale tunnile, mis peaks praegu Tammsaarele eraldatud tundide üldarvu
juures olema maksimaalne. Teos on seda igati väärt, kuid tundide arv ei
ole muidugi obligatoorne, sest aja jaotamine sama autori teoste vahel on
jäetud õpetaja mureks. Materjal on jaotatud nii:

1. t u n d. Tammsaare looming 30-ndate aastate II poolel. «Põrgupõhja
uue Vanapagana» ilmumine, suur huvi teose vastu. Teose omapära —
reaalsuse segamine näilise ebarealaalsusega. Teema, tegelased.

2. t u n d. Jürka iseloomustus. Kaval-Antsu iseloomustus. Nende vahe-
kord. Peategelased kui suurte ühiskondlike üldistuste kandjad.

3. t u n d. Kodanliku ühiskonna kriitika romaanis: a) kirik ja religioon, b) kultuuri väärareng, c) üldhinnang ühiskondlikule korrale.

4. t u n d. Romaani idee. Romaani kunstiline külg: kunstiline liialdus, satiir ja selle väljendusvahendid. Dialoogirikkus. Kompositsioon. Teose koht Tammsaare loomingus ja eesti kirjanduses.

Meetodi küsimus. Allpool on lähtutud sellest, et analüüside pühendatud kirjandustund erineb oma ülesehituselt tunduvalt kirjaniku elulugu või ülevaate teemat käsitlevast tunnist. Siin ei kulutata aega individuaalsele kontrollile, ei ole kinnistamist tunni lõpul. Tunni algul kontrollitakse mõne läbimõeldult valitud frontaalse küsimusega, kuidas on õpilased aru saanud eelmises tunnis analüüsitud probleemidest, samuti kirjalikkude koduülesannete (kavastamine, referaat) sooritamist. Kirjanduse õppimise eesmärgiks ei ole ju teadmiste miinimumi omandamine, vaid arusaamine kunstiteosest. Kõige olulisem on tunnis arutelu, vestlus, mida õpetaja oma küsimustega, vastuväidetega, resümeedega suunab ja juhib. Õpilaste teadmisi hinnatakse osavõtu järgi arutelust: teose faktilise külje tundmine, seisukohtade loogilisus, originaalsus, võitlus oma arusaamade eest, teose kunstipärasuse tunnetamine. Seda ei ole muidugi kerge teha, sest õpilased kipuvad eelistama rutiinset vaikimist analüüsi ajal ja päheõpitud vastuse «hiilgavat» mahaleierdamist järgmises tunnis. Mugavam on ju reprodutseerida kui ise mõelda! Kuid teisi teid kunstiteose analüüsiks ei ole. Allakirjutanu ei pretendeeri muidugi originaalsusele, kirjanduse õpetamise metoodika juures peatumise peamiseks eesmärgiks oli antud juhul soov toetada sm. Koemetsa seisukohti samas küsimuses, millest ta kirjutab ajakirjas «Nõukogude Kool» nr. 11, 1957. a.

III. Töö teosega.

1. t u n d. Meenutatakse ja süvendatakse iseloomustust, mille õpetaja Tammsaare loomingu ülevaates tema 30-ndate aastate II poole loomingu andis. Oluline on märkida, et 30-ndate aastate keskpaigast alates jõudis Tammsaare teda ümbritseva elu ja ühiskonna suhtes ilmselt niisuguste uutele järeldustele, mida ta ei pidanud võimalikuks otse välja öelda ega saanud seepärast avaldada talle omases realistliku romaani vormis. Miks? Ilmselt seepärast, et need järeldused mõistsid kodanliku korra järsult hukka. Tuli leida teised väljendusviisid, mis ei takistaks teoste avaldamist ning oleksid jõulised ja teravad. Esimeseks lahenduseks tekkinud olukorras on näidend «Kuningal on külm» (1936), kus kirjanik väga vaimukalt ja sapiselt naerab kodanliku korra üle. 1939. a. valminud ja ilmunud romaanis «Põrgupõhja uus Vanapagan» kasutab kirjanik põhiliselt neidsamu väljendusvahendeid, kuid lööb rohkem otse ja avalikult, läheb oma kriitikas ja kriitilistes järeldustes palju kaugemale ja sügavamale.

Romaani ilmumine oli suursündmuseks eesti kirjandusel. Seda tõendab näiteks 9. apr. 1940. a. «Päevalehes» väljapaistval kohal ilmunud teade, kus muuseas kirjutatakse: ««Noor-Eesti» kirjastuse andmeil on kadunud A. H. Tammsaare viimse romaani «Põrgupõhja uus Vanapagan» esimene trükk juba läbi müüdud. See romaan ilmus teatavasti möödunud aasta 11. detsembriks ja seda trükiti 2000 eksemplari. Romaani läks rohkesti juba enne kirjaniku surma, eriti on tõusnud nõudmine selle romaani kui Tammsaare viimse testamendi järele pärast tema surma.»

Analoogiline teade ilmus samal ajal ka «Postimehes». Kas 2000 eksemplari on suur või väike tiraaž? Kuidas kuskil. Tänapäeva Eestis nii väike, et ilukirjandust selles ei trükitagi. «Põrgupõhja uus Vanapagan» on Nõukogude Eestis ilmunud 3 trükis, kusjuures viimase trüki tiraaž oli näiteks 28000 eksemplari. Ja kõik see on läbi müüdud. Järeldused sellest võrdlusest teevad õpilased ise. Näide sellest, missuguseid kasvatustlikke lisaesemärke võib teose käsitlemisega ühendada.

Analüüsi esimene samm on selle teose puhul erilise tähtsusega. Küsimuses ei ole ainult huvi äratamine, õpilaste kaasatõmbamine, hoopis tähtsam on, kas teos muutub arusaadavaks, reaalseks, vastuvõetavaks. Alustame küsimusest, millele rõhutatult juhiti tähelepanu juba varem: Mis on teoses reaalne, mis ebareaalne? Kus lõpeb reaalne maailm, elu, kus algab fantaasia, muinasjutt? Arvamusi ja arusaamisi on muidugi mitmesuguseid, järeldus, millele õpilased tuleb juhtida, on üks: sündmustik romaanis on reaalne. Milliseid muinasjutu sugemeid teoses leidub? Jürka kinnitab korduvalt ja väga veendunult, et ta on vanapagan, et ta tuli maa peale selleks, et õndsaks saada ja siis põrgut edasi pidada jne. See on aga ka peaaegu kõik. Pole ühtegi n. ö. käegakatsutavat sündmustikulist tõendit selle kohta, et Jürka tõepoolest on üleloomulik või et teoses sünniks üleloomulikke asju. Seejuures aga laseb kirjanik teoses siin ja seal tegelastel tavalisi sündmusi tõlgitseda kui üleloomulikke, põimib niisuguseid mõtteid ja arutlusi, mis loovad kujutluse muinasjutust. Ja lugeja laseb end kõigest sellest kaasa kiskuda. Milleks oli seda vaja? Niiviisi «deformeeritud» maailmas jäävad kirjanikule tegelaste iseloomustamisel, ühiskondlike suhete kujutamisel ja üldse kõiges vabad käed: ta võib vabalt liialdada ja teravdada. Vastuväide «elus nii ei ole» langeb ära, sest me loeme ju... muinasjuttu! Arukas lugeja leiab aga kergesti, et tegemist on siiski reaalse elu kujutamisega.

Niisugusesse ebatavalisse maailma sobivad hästi peategelasteks Kaval-Ants ja Jürka, eesti rahvatraditsiooni populaarsed tegelased. Nende päritolu õpilased tunnevad, tuleb selgitada, et kirjanik on rahvaluulest võtnud peaaegu ainult nimed.

Vaadeldud küsimus on üks analüüsi raskemaid. Õpetaja peab siin hooliga jälgima, kui võrd õpilased suudavad selle mõttekäiguga kaasa tulla, peab vajaduse korral kordama, täiendama, tooma uusi näiteid. Ja õpilased saavad aru, et esimesel pilgul nii segasena näiv teos seisab terveniisti reaalse elu pinnal, nad hakkavad mõistma, kuidas põrgu, Peetrus ja vanapagan aitavad kirjanikul ütelda kogu tõtt kodanlikust Eestist.

Nüüd ei tohiks romaani teema määramine õpilastele enam raskusi valmistada. Seejuures ei ole põhjust kuigivõrd aega kulutada ajaloolise tausta andmiseks. «Põrgupõhja uus Vanapagan» erineb selles mõttes oluliselt enamikust ilukirjanduslikest teostest, sest siin ongi teose aineks, sündmustikuks sama materjal, mis tavaliselt lisatakse analüüsile pealkirja all «Ajalooline taust». Tuleb talitada tavade vastu, muidu tekib tarbetu kordamine.

Tegelaste süsteemi selgitades tuleb tähelepanu juhtida asjaolule, et konflikt jagab siin, ja seda Tammsaare romaanides esimest korda, tegelased selgelt ja järsult kaheks: ekspluateerijateks ja ekspluateeritavateks. Vaheastmeid ei ole. Varasemates romaanides oli teisiti. Jälle fakt, mis kõneleb muutustest kirjaniku maailmapildis, tema maailmavaates. Teisel on kaks võrdselt vajalikku peategelast, kes kannavad kogu sündmustikku, nii et kõrvaltegelaste osa jääb üsna tagasihoidlikuks.

Tunni lõpul teatab õpetaja, et järgmisel korral analüüsitakse Antsu ja Jürka karakterit ning vahekorda. Selle ettevalmistamiseks kavastavad õpilased kodus kirjalikult Jürka ja Antsu suhete arenguloo.

2. t u n d. Lühikese küsitluse järel, mille eesmärgiks on esimese tunni sõlmküsimuse mõistmise kontrollimine, asutakse teema juurde «Jürka ja Kaval-Antsu ning nende vahekord».

Missuguses järjekorras küsimusi lahendada? «Kontsentreerime» kõigepealt raamatus n. ö. laialipillutult asuvad karakterid, et neid hinnata ja selgitada, missuguseid üldistusi kirjanik nende kaudu on andnud; edasi selgitame, missuguse üldistuse ta on teinud nende vahekorra kujutamisega.

Alustame Jürkast. «Päritolu» küsimus on eelmisel tunnil lahendatud ja ei tohiks enam segada. Õpilased meenutavad sündmusi ja episoodi, mis näitavad Jürkale iseloomulikke üldinimlikke jooni. Selgub, et Jürka on aus (suhtumine vargusesse konfliktis Mallega), heasüdamlik, hell mees, armastav isa (hoolitsemine haige Juula eest, vestlus Juulaga enne selle surma, hoolitsus Riia eest), lihtsameelne ja usaldav (kassi püüdmine, vahekord Antsuga), töökas ja visa, tugev ja julge, kindel ja püsiv oma töökspidamistes ja veendumustes. Mõned ilmekad katkendid (näiteks Jürka ja Riia) loetakse ette. Missugused nendest joontest on antud n. ö. loomulikus suuruses, missugustega on liialdatud? Selgub, et kõige üldinimlikumad jooned, nagu ausus, heasüdamlikkus ja töökus tunduvad täiesti reaalsena. Sama ei saa aga ütelda Jürka lihtsameelsuse kohta, see muutub kohati kohtluseks, lausa usutamatuks. Lihtsameelsusest ja pimedast usaldusest Antsu vastu aga sõltub suuresti Jürka olukord.

Resümeerime: Jürka on reaalne inimene, orjastatud, pimestatud ja mahajäänud kehvik; selgesti ja tugevasti on välja joonistatud selle lihtsa tööinimese hingeline ilu, tema headus. Jürka karakterijooned sobivad omavahel ja üksteisega; kirjaniku sümpaatia on ilmselt tema poolel; et aga ilmekamalt kujutada kodanliku Eesti tegelikkust, et luua pinda satiirilise käsitluslaadi jaoks, selleks kirjanik liialdab tema taipamatuse, lihtsameelsuse, leplikkuse, üldse elust mahajäämise kujutamisel.

Kaval-Antsu puhul on õpilased muidugi kohe valmis tegema järeldusi. Küsimus on neile selge. Püüame aga sellega mitte rutata ja anname sama ülesande: leida Antsu üldinimlikud jooned. Nimetatakse ja tõestatakse muidugi tema kavalust, silmakirjatsemist, valelikkust, ahnust, eba-inimlikku julmust, võltsusklikkust. Nüüd juhime tähelepanu sellele, et siin iga uus näide, uus järeldus suuremal või vähemal määral kordab eelmisi, sest kõik need on negatiivsed ja iseloomustavad Antsu kui halba ja kahjulikku inimest. Kogu teoses pole ainustki vastupidist näidet. Niisugust karakterit pole me Tammsaare loomingus varem kohanud. Kas Ants jääb reaalsuse piiridesse? Antsu üldinimlikud jooned on seepärast niivõrd teravdatud, tunduvad kohati liialdatutena, et need on ühtlasi tema klassiomased jooned. Mõlemale peategelasele iseloomulikke liialdused on vastastikku seotud, teenivad üht ja sama eesmärki: näidata kirjaniku poolt valitud satiirilises vormis tõde kapitalistlikust eksploatatsioonist.

Niisiis, Jürka harukordne passiivsus, taipamatus ja leplikkus ühelt poolt, Antsu ebatavaliselt leidlik kiskjalikkus teiselt poolt näitavad lugejale eksploatatsioonivahekorda nagu luubi all. Algab see vahekord väga tavaliselt — kehvik ei suuda tasuda orjastavat laenu. Antsu eksploatatsiooniseenus muudab selle võla t a s u m a t u k s. Tundub, et väljapääsu ei ole: «Oma» ühiskonna silmis on Ants tubli ja eeskujulik kodanik, Jürka aga lausa alaväärtuslik olend — siin juba keegi end vahele ei sega! Keh-

viku kannatus katkeb ja nüüd selgub, et ta on tugev, et ta on võimeline Antsu hävitama.

Missuguseid võtteid on Tammsaare kasutanud peategelaste iseloomustamiseks? Jürka iseloom avaneb järk-järgult, üksikud episoodid annavad uusi jooni, üldpilt üha täieneb, muutub detailsemaks. Nii on igas heas teoses. Iseloomustav on ka Jürka napsõnaline kõne, milles ei ole kavalust ega kõverusi.

Antsust saame pildi teisiti. Lugeja õpib teda kiiresti tundma, sest teod ja olukorrad küll muutuvad, kuid ikka ja jälle korduvad juba tuttavad negatiivsed jooned. Erilist tähelepanu väärib Antsu paljusõnaline kõne. Kirjanik laseb Antsul väga palju kõnelda. Seda mitte ainult Antsu iseloomustamiseks, vaid ka seepärast, et siin peituvad suurepäraseid võimalused satiiriks. Näidetena sobivad lugemiseks Jürka ja Antsu vestlus lk-del 107—109* (Ants on ostnud oksjonil Põrgupõhja); lk-del 124—125, kus Ants selgitab Jürkale, miks ta peab renti tõstma, lk. 130, kus Ants «tõestab» Jürkale, et viimane on kohustatud andma noorema poja Kusta hukkunud venna asemele Antsu masina juurde. Kirjanik laseb Antsul nii palju, nii häbitult valetada ja keerutada, et kõik, millest Ants kõneleb — isamaa, rahvuslikkus jne. —, muutub naeruväärseks. Niiviisi, näiliselt ilma igasuguse omapoolse tendentslikkuseta — aga see just ongi kunstis väga oluline! — muutuvad põrmuks valitsevale klassile tähtsad ja «pühad» mõisted.

Romaani teised tegelased kõnelevad vahel küll huvitavaid asju, panevad lugeja mõtlema, sündmustikus neil aga olulist osa ei ole. Liialdamist nende karakterites ei ole. Kui esinebki midagi ebaharilikku (kooljaluu kaksikute peas), siis ilmselt seepärast, et kirjanik loob niiviisi võimalusi kõrvalepõigeteks, ironilisteks arutlusteks.

Koduülesandeks sobib referaat «Jürka ja Antsu dialoogid» (näiteks suuliselt, kirjaliku kavaga), mis aitab oluliselt süvendada üht kõige iseloomulikumat külge peategelaste karakterite loomisest.

3. t u n d. Teemaks on «Kodanlik ühiskond ja selle kriitika romaanis». On selge, et see on eelmise tunni materjaliga tihedalt seotud. Lahendame teema nii: 1) kiriku ja religiooni kriitika, 2) kultuuri väärtuse kodanlikus ühiskonnas, 3) üldised järeldused romaanis kujutatud ühiskondliku korra kohta.

Teoses on ainult üks siiralt usklik tegelane (lihtsameelne Jürka), kuid usust on siin palju juttu. Seda muidugi mitte juhuslikult.

Kuidas on lood pastori usklikkusega? Halvasti, tema usk on hoopis nõrk. Sõnades on kõik korras, kuid kui õpetajahärra puutub kokku Jürka siira usklikkusega, satub ta segadusse ja reedab end. Kirjanik paneb pastori suhu sõnad, mis teevad kogu tema õpetuse naeruväärseks: «Pead uskuma võimatut, siis saad õndsaks» (lk. 48).

Usundi tõeline ühiskondlik funktsioon selgub Antsu ja Jürka vahekorra. Ants on innukas kirikutegelane, ta kõneleb sageli usust ja jumalast. Mida siis ja milleks? Kui ta märkab Jürka rahulolematust, nurinat, siis ruttab ta kohe seletama, et ebavõrdsus ja orjus on maailma seatud jumala tahtel ja mõttetu ning rumal oleks selle vastu võidelda (lk. 69). Kui tal tekib kahtlus, et Jürka ei tööta küllalt intensiivselt, siis ruttab ta meelde tuletama, et vaene inimene saab ainult tööga õndsaks (lk. 118). Lõpuni selgitab kirjanik Antsu vahekorra usundiga XIV peatükis, kui Ants läheb end armulauale kirjutama, et Maia surmaga seotud pattu andeks saada

* Kõik leheküljeviited käesolevas kirjutises on antud romaani 1954. a. väljaande järgi.

(alates lk. 146). Selgub, et Ants ainult silmakirjatseb maailma ees, olles veendunud, et õpetajagi teeb sedasama. Rõhutada tuleb siin, ja korduvalt, esinevat motiivi — Ants kardab, et kui Jürka saab teada tõtt tema tegudest, lööb ta tema maha. Hiljem selgub, et mitte asjatult. Pattude andekssaamine on talle aga nii harjunud asi, et ta tuleb lauakirikust koju hoopis kergema südamega.

Kui usundi kriitika on põhiprobleemi lahutamatu osa, siis kultuuriküsimuste käsitlemine toimub just pealiinist kõrvalekaldumiste kaudu. Satiiri ja irooniaga ründab Tammsaare paljusid väärtendentse ja -nähtusi kodanlikus kultuuris, nagu lõimitamine ameerika teaduse ees, viljatu tähenärimine ja teoretiseerimine teaduses, šovinistlikud targutused eesti kirjanduse ümber (lk. 114), salongikultuur (koertenäituse kommentaarid), reaalsusest irdunud kultuuritsemine igapäevases elus (Jürka kodukaunistamine). Hästi sobib klassis lugemiseks kodukaunistamise lugu, mis väga tabavalt iseloomustab kirjaniku satiirilisi võtteid.

Lõpuks võib arutluses õpilaste tähelepanu juhtida veel mõningatele mõtteavaldustele: niisugune on kokkuvõtte kehviku olukorrast, mis tekib Jürka naabrimehe peas (lk. 177); Antsu ülimusliku ühiskondliku seisukoha eeliste kokkuvõtte (lk-d 179—180); pastori mõtted (lk. 149), kus muuseas on lakooniline fraas: «Ants ise on maksvad seadused teinud ja Ants ise kasutab neid.»

4. t u n d. Pärast Tammsaare teose põhjal tehtud üldiste järelduste meenutamist, mis toimub tunni algul, sobib väga hästi romaani idee kindlaksmääramine. See järeldub nüüd lihtsalt ja loogiliselt romaani lõpplahendusest. Sellega seoses võib küsimuste varal kontrollida, kas õpilased saavad õigesti aru romaani rahvalikkusest, kuidas nad mõistavad selle kriitilist realismi.

Edasi teeme üldistusi teose kunstilise omapära kohta, mis on analüüsi käigus koos sisuga olnud pidevalt vaatluse all.

1. Romaani kõige omapärasemaks jooneks on kunstilise liialduse kasutamine, mille tõttu näiteks Ants muutub lausa monstrikaks, koletiseks. Tugeva liialduse kasutamine realistliku sündmustikuga teoses saab täiesti loomulikuks seetõttu, et kirjanik loob näilise muinasjutulisuse õhkkonna. Seejuures ei ole liialdust kasutatud kõiges ja kõikjal, vaid kindlate sisuliste eesmärkide saavutamiseks: karakterite osas alluvad liialdusele ainult peategelased, ja siingi Jürka karakteris ainult need küljed, mis määravad tema koha ja osa ühiskonnas.

2. Romaan on oma hoiakult ja laadilt erakordselt kriitiline. Lugeja satiiriline elamus, satiiriline suhtumine kujutatavasse saavutatakse just originaalsete arutluste ja mõttekoomika kaudu. Ilmekas näide selle illustreerimiseks, kuigi klassis tervikuna lugemiseks liiga pikk, on 9. peatükk: jutustades maaparanduslaenust ja selle tagajärgedest avab kirjanik järjest asjade ja nähtuste uusi ja ootamatuid külgi, näitab, kui suhteline, tinglik ja vilets on kõik Kava-Antsu maailmas, kuidas siin kõik on näiline: Ants «päästab» Jürka! Teine sobiv näide on 12. ptk. alguses, kus kirjanik, lastes formaalselt arutlejaks olla Antsul, hindab tabavalt imperialistlike sõdade olemust.

Sarkastilisi mõtteavaldusi on paljudel romaani tegelastel ja neid ei saa sageli võtta kui ütlejat iseloomustavaid, vaid kui omaette tõdesid. Silmakirjalik pastor ründab silmakirjatsevat Antsu ja paljastab usundi reaktsioonilist osa ühiskonnas; sageli on tõe väljaütlejaks Ants, sama Ants, kes ise on kirjaniku pilke ja hukkamõistu objektiks. Näiteid selle kohta on arvukalt: lk-d 97, 98, 105 («... meiesugused kõnnid, nagu sina

ja mina, ei tohi üldse kätt kroonuraha külge pista»). Ka kirjaniku iroonilisi mõtteid salongikultuuri kohta väljendab Ants, ja seda suurepärase pilkega. Niisugune «enesekriitika» annab uudse koomilise efekti.

3. Romaan on üks dialoogirikamaid eesti kirjanduses. Kontrastne väljendusviis aitab rõhutada erinevust Jürka ja tema vastasleeri vahel. Dialoogidest ja arutlustest, millel sageli on filosoferiv kallak, selgub enamik olulisi mõtteid. Dialoogide suur osakaal tõstab tublisti romaani huvitavust ja loetavust.

4. Romaani kompositsiooniline üldskeem on väga lihtne, sest tegelasi on vähe ja tegevus peaaegu ei välju Antsu ja Jürka suhete ringist. Kuid romaanis on rohkesti kõrvalepõikeid, peamiselt arutlevat laadi, mis on sündmustikuga nõrgalt seotud (näiteks kontide uurimine) või hoopis sidumata (surnud puu ja elav inimene). Need kõrvalepõiked suurendavad romaani publitsistlikku teravust, süvendavad teose satiirilist põhitooni, kuid ühtlasi hajutavad lugeja tähelepanu ja nõrgendavad sündmustikulist pinget.

Lõpuks küsimus teose tähtsusest meie kirjanduses.

«Põrgupõhja uus Vanapagan» on üks eesti kirjanduse kõige ühiskondlikumaid romaane. Meil ei ole teist läbinisti satiirilist ühiskonnakriitilist romaani. Oma ilmumise ajal oli see teos väga võitlev ja aktuaalne, näide sellest, kui tugevad ja viljakad olid kodanlikus Eestis progressiivse rahvusliku kultuuri traditsioonid.

Lähim ümbrus esteetilise kasvatuse vahendina.

A. PIIRMA,

Tallinna 7. Lasteaia kasvataja.

Nii nagu taim pöördub alati valguse poole, nii pöördub inimene ilu poole. Samuti kui valgus on vajalik taimele kasvamiseks, nii kõik, mis on ilus ja esteetiline, on vajalik inimese isiksuse harmooniliseks arenemiseks juba tema varasemaist eluaastaist alates. Kuigi juba imik sirutab käed värvilise eseme poole, jääb kuulatama heli, naeratab vastu ema naeratusele, on see siiski veel vaid ebateadlik, vaistuline pöördumine kõige meeldiva poole. Tegelikult õpib inimene ilu tajuma ja taotlema alles oma arenemise käigus ümbritseva elu, looduse ja kunsti kaudu. Lapse õpetajaiks ja juhtijaiks on eeskätt täiskasvanud: vanemad, kasvatajad ja õpetajad. Sellepärast ongi oluline, et täiskasvanud, kes tegelevad laste kasvatamisega, ise omaksid sügavat esteetilist tajumisvõimet, et nad ise taotleksid ilu ja harmooniat neid ümbritsevas keskkonnas.

Lähtudes nõukogude pedagoogika ühest põhiprintsiibist — lapse kasvatamisel ning õpetamisel alustada lapse kõige lähemast ümbrusest — rakendan ma seda nõuet ka lapse esteetilisel kasvatamisel.

Igapäevases töös lasteaia kasvatajana taotlen kõigepealt, et minu kasvandikud õpiksid nägema ilu oma vahetus ümbruses, kõige lihtsaimas, kõige tavalisemais, kuid neile kõige lähemais esemes, näiteks riitusesemis, mänguasjades, mitmesuguseis tarbeesemis. Nii muutub ilu lastele vajaduseks ja nad ise püüavad kõikjal leida midagi kaunist. Kuid tähtis ei ole mitte ainult see, et laps õpiks märkama ilusaid asju oma ümbruses, vaid palju tähtsam on, et laps õpiks vaatlema ja nägema, mis nimelt on ilusat ühes või teises esemes, ning mõistma, miks üks või teine asi talle meeldib. Sel kombel muutub ilu mõiste lapsele reaalsemaks, konkreetselt tajutavaks. Just see konkreetsus ilu tajumisel ongi lapse ilumeele arenemise ja tema isikliku maitse kujunemise peamiseks teguriks. Ühtlasi õpetan lapsi hoidlikult suhtuma oma ümbruse ilusse: kaitsma ilusat lille, hästi hoidma uut kaunist mänguasja, raamatut ja riituseset. Hoidlik suhtumine ilusse aktiveerib ka last ennast ilu looma.

Enamasti annavad lapsed ise oma hinnangu esemete kohta nende lähemas ümbruses, pöördudes kasvataja poole kas juba veendunult, nagu 6-aastane Peeter: „Vaadake, minu õel Iiral on täna uued sussid, väga ilusad!“ või siis kahtlevalt ja oma hinnangule nagu kinnitust otsides: „Kasvataja, mul on küll ilus põll, eks ole?“ Mõlemal juhul on tegemist aktiivsete lastega, kellel on juba elav huvi ümbruse vastu.

Siin on kasvataja ülesandeks seda loomulikku huvi toetada ja arendada. Lasen sellistel juhtudel lastel nimetatud esemeid lähemalt vaadelda, suunan lapsi leidma ning ütlema, mis neis esemesis on ilusat. Nii ütlesin Peetrile: „Iral on tõesti ilusad sussid, mulle nad ka meeldivad, aga ütle mulle, mis sulle nende juures meeldib?“ Peeter hakkas õhinal seletama: „Et nad on ilusad punased ja uued ja läikivad ja siledad ja — aga kasvataja, mis teile nende juures meeldib?“ „Mulle? Noh, arva ära, Peeter, mis mulle meeldib?“ Peeter vaatab tähelepanelikult Iira sussikesi ja hüüab: „Muidugi, need tutid siin!“ Korraga katab Peeter mõlema peoga tutid sussidel ja hüüab veendunult: „Ei, ilma nende tuttideta sussid ei oleksi nii ilusad!“ Selline lihtne kasvataja poolt juhitud ilusa eseme analüüs suunab last edaspidi juba ise, omal algatusel leidma, mis on ilusat ühes või teises vaadeldavas asjas. Last, kes oma arvamuse esitab kahtlevalt, julgustan, nõustudes tema hinnanguga ja kiites seda heaks teiste laste ees. Sel kombel hajutan lapses pikkamööda tema ilumeele arenemist pidurdava kahtlemise. Näiteks ei julgenud kuueaastane Silvi kunagi kindlalt oma arvamist avaldada ja pöördus alati minu poole küsimustega: „Kasvataja, kas ma panen lillevaasi siia lauale, kas siin on ilus? Kasvataja, kas see nukk meeldib teile ka? Kasvataja, kuidas on ilus siia mustrit joonistada, kas teen lilled või marjad?“ Hakkasin Silvit pidevalt julgustama ja püüdsin ennetada Silvi küsimusi, teda kiitvalt esile tõstes: „Vaadake, lapsed, kui ilusasti Silvi lillevaase lauale hakkab panema!“ või „Lapsed, laseme Silvil valida nukule kleidi, ta valib kindlasti kõige ilusama.“ Laps muutus kord-korralt julgemaks ja kindlamaks ning lõpuks loobus sootuks oma kahtlevatest küsimustest.

Raskem on muidugi ilu suhtes passiivsete lastega, kes ei tunne loomulikku vajadust oma hinnangut anda. Sellistel lastel on kindlasti kõige raskem märgata ilu neid ümbritsevas elus ja ka kasvatajal on raske neid lapsi jälgida ning juhendada. Pean siiski ütlema, et ilu suhtes täiesti passiivseid lapsi esineb harva ja need on peaaegu eranditult kas füüsiliselt või vaimselt haiged lapsed. Tavaliselt on niinimetatud „passiivsetes lastes“ huvi ümbruse vastu ja aktiivsus lihtsalt uinavas seisundis ja vajavad sageli vaid tõuget, et ärgata ja õitsele puhkeda. Seepärast püüan sellisele lapsele võimalikult sageli näidata ilu ta ümbruses ja suunata teda märkama ilusat just selles, millega ta parajasti tegeleb. Kui näiteks selline laps ehitab klotsidega, kutsun ma enda juurde teise lapse ja ütlen temale, nii et ehitaja seda kuuleks: „Anu, tule siia, ma näitan sulle midagi ilusat! Vaata, kui ilusasti Toivol täna ehitus välja tuleb!“ Toivo, kes seni ehitas tujutult ja hooletult, püüab oma ehitust kohendada. Mina aga annan Anule mõned vineerist lehtpuud ja väikese lipu ning soovitan: „Sa, Anu, küsi Toivolt, talle võib-olla läheb neid vaja.“ Anu küsibki ja Toivo võtab pakutud mänguasjad vastu ning hakkab nendega kaunistama oma ehitust. Ta püüab seda teha võimalikult hästi, sest meie Anuga ju vaatame, „kui ilusasti Toivol ehitus välja tuleb“.

Tulnud hommikul lasteaeda, pöörduvad lapsed tavaliselt otsekohe kasvataja poole, näidates oma juuksepaelu, sukki, sokke, põllesesi: „Mul on täna ilus kleit!“, „Mul on uus ilus pael“, „Mul on ilusad sukad“ jne. Jälgides selliseid laste väljendusi, panin tähele, et tavaliselt neis esemesis ei olnudki midagi eriliselt ilusat, kuid lapsele need olid ilusad peamiselt seepärast, et nad olid puhtad ja kortsumata. „Vaata, kui ilusad sukakummid mul täna on!“ ütles väike kolmeaas-

tane Ene, näidates oma sukakumme, mille ilu seisnes vaid selles, et ema oli õmmelnud neile uued aasad. Aastast aastasse kuuleb kasvataja iga päev selliseid laste väljendusi ja enamasti ei pane ta neid tähele ega ilmuta tõsist huvi selle vastu, mis lapsele meeldib.

Süvenedes põhjalikumalt väikese lapse esteetilise kasvatuse küsimustesse, ei saa me mööda minna nendest lapse algelistest oma ümb-ruse esteetilise tajumise avaldustest. Leian, et siit on just õige alus-tada lapse ilumeele arendamist, süvendades lapse loomulikku, tervet iluvaistu, mis peab kauniks kõike puhast ja korralikku.

Kui mõni laps näitab mulle oma uut kleiti, puhast värskelt triigitud põlle jne., avaldan selle vastu elavat huvi ja juhin sellele ka teiste laste tähelepanu. Seega suunan lapsi nägema ilu nende ümbruses ja mitte ainult igaühe enda, vaid ka teiste laste juures. Koos vaatleme, mille poolest vaadeldav asi on ilus, miks see meeldib jne. Püüan teha seda nii, et uue asja omanik ei muutuks upsakaks ega hakkaks uhkel-dama. Juhin laste tähelepanu sellele, et tähtis ei ole niivõrd ilusa asja omanik, kui just see, kes selle ilusa asja tegi. Näiteks tuleb lasteaeda nelja-aastane Kersti uues ilusas helerohelises flanellkleidis. Muidugi pöördub ta kohe minu poole: „Kasvataja, vaadake, kui ilus kleit mul täna on!“ Ma ilmutan huvi: „Tõesti, Kersti, sul on väga kena kleit. Astu veidi kaugemale, siis ma näen paremini. See on vist küll päris uus. Kes selle sulle õmbles?“ Kersti on õnnelik minu tähelepanust ja hüüab: „Uus, täitsa uus — vanaema just eile õmbles, terve päeva õmbles! Aga õhtul, kui ema koju tuli, siis tõi veel need nõöbid ja tegi nõöpaugud ja pani selle lipsukese ette!“ Juba on kogunenud tei-sigi lapsi meie ümber, kes kõik tahavad vaadelda Kerstit ta uues klei-dis, ja mina pöördun nende poole: „Vaadake, lapsed, kui ilusa kleidi õmbles vanaema Kerstile. Vanaema tegi palju tööd, õmbles terve päeva ja nüüd ongi meie Kerstil uus ilus kleit. Kas meeldib teile?“ Lapsed vaatlevad ilusat kleiti, silitavad riidet üsna õrnalt, et seda hoida. „Nii ilus, pehme ja heleroheline“, „Just heleroheline on ilus“, „Aga nõöbid on ka ilusad“, räägivad lapsed läbisegi. Mina aga lisan: „Kersti kleit on nii ilus uus, ei ole veel ühtki plekki ega kortsu. Sa, Kersti, püüa oma kleiti hoida nii, et see jääski ilusaks. Ilu-sat asja peab ju hoidma, muidu see varsti ei olegi enam ilus.“ Huvitav oli jälgida kogu päeva jooksul, kuidas Kersti kleit oli nagu kogu rühma ühine, ilus omandus. Peeter, vallatu ja rahutu poiss, põrgates mitmel korral mänguhoos Kersti vastu, silitas kleiti, üteldes: „Ega ma ei kortsutanud, kogemata puutusin vastu.“ Olga ja Virge aga võtsid endi hooleks valvata, et Kersti ei istuks põrandale. Jüri aitas Kerstil pesemise juures keerata üles käised, Toomas tõi tooli, et Kersti võiks asetada magama minnes sellele oma uue kleidi. Kersti ise oli nii püüd-lik, et õhtuks tõesti ei olnud kleidil veel ainsatki plekki. Kogu päev valitses rõõmus elevus ja lapsed said kauni esteetilise elamuse.

Riietusesemed on lapsele kõige lähedasemad ning loomulikult hak-kavad lapse ilumeel ja maitse kõige enne avalduma just tema riietus-esemetes. Sageli püütakse lastes selliseid ilumeele avaldusi maha suruda, kartes, et huvi riietusesemete vastu põhjustab edevust. Leian, et on põhjendamatu seda karta, sest edevus on lapse ilutunnetamisele veel kaunis võõras. Tegelikult laps tunneb ainult siirast rõõmu ilusast riietusesemest ja ta tahab seda tingimata teistele näidata.

Õpetan lapsi pidevalt tähelepanu pöörama oma välimusele ja taot-len, et lapsed harjuksid hoolitsema oma välimuse eest. Enne lõunale

minekut ja pärast lamamistundi teevad lapsed end minu abiga „ilusaks“, s. t. seovad lahtised paelad, nõobivad nõobid, palmivad patsid, kammivad juuksed siledaks jne. Vanema rühma lapsi võib selleks määratud ajal alati näha peegli ees ennast korrastamas. Esteetilise kasvatuse seisukohalt on väga oluline, et lapsed juba varakult õpiksid hoolitsemise oma välimuse eest ka peegli abil. Huvitav on märkida, et algul, kui peegel toodi meie ruumi, tuli ette ka edvistamist: poisid tegid koledaid nägusid peeglisse, tütarlapsed aga naersid nagu piinlikkust tundes. Hajutasin selle edvistamise kiiresti, tarvitades ise laste nähes meie peeglit mitte demonstriivselt, vaid nagu möödaminnes: seisatades peegli ees ja siludes juukseid, kohendades kitlit jne. Nii juhtisin ka lapsi kasutama peeglit tarbeesemena. Näiteks ütlesin Tamarale: „Su juuksed ei ole korras. Palun, mine peegli juurde ja korrasta end!“ või Peetrile: „Peeter, ole hea, vaata peeglisse, mis on viga sinu traksidel!“ jne. Oma välimuse eest hoolitsemine ei saa muudata edevuseks, kui see täiskasvanute poolt on rajatud tervetele, mõistlikele ja lihtsatele esteetilistele alustele, mille elementideks on eeskätt korralikkus ja puhtus. Kui lapses süveneb veendumus, et korralikkus ja puhtus on ilumõistest lahutamatud, siis hakkab ta kujunev maitse arenema õiges suunas. Huvitavalt kõneles mulle Jüri ema. Tema 6-aastane poeg Jüri keeldus hommikul riietumast ema poolt pakutavasse uude ülikonda ja palus emalt teist, juba kantud ülikonda. Ema sõnadele: „Aga, Jüri, roheline ülikond on ju uus ja palju ilusam kui see pruun,“ vastas Jüri: „Ah, ema, kuidas ta siis ilus on, nõobid tulevad kogu aeg lahti ja särk paistab välja.“ Siin on juba näha, et laps käsitab korralikku ilusana.

Jaotades laste aega lasteaia kollektiivis harmooniliselt ja otstarbekalt, muudan lastele kohustusliku päevarežiimi kauniks harjumuste reaks ja kasvatan lapsi armastama hea kollektiivi esteetilist elu.

Lastekollektiivi muudavad kauniks režiimi hea täitmine ja laste disiplineeritud käitumise ilu. Eriti suure esteetilise väärtusega on kollektiivis kindlaks kujunenud traditsioonid, näiteks laste sünnipäevade pühitsemine, laste pidulik vastuvõtmine lasteaeda, laste pidulik koolisaatmine jne. Sünnipäevad on meie lasteaia röömsad päevad mitte ainult sünnipäevalapsele, vaid kõigile. Tähistame sünnipäeva kindla traditsiooni kohaselt. Pärast hommikusööki koguneb kogu lasteaia-pere saali, kusjuures viimasena tuleb saali see rühm, kus on sünnipäevalaps, viimasega kõige ees. Täiskasvanutest on kohal juhataja ja võimalikult ka teised lasteaia töötajad. Rühma kasvataja räägib lühidalt sissejuhatuseks: „Meie rühmas on täna sünnipäevalaps, ta saab meil täna juba 5-aastaseks. Ütle, Virge, kes toob sulle sünnipäevalapse tooli.“ Virge nimetab kellegi nime ja see, õnnelikuna sünnipäevalapse tähelepanust, toob kasvataja poolt varem valmis pandud tooli. Muusikaline kasvataja teeb ettepaneku laulda „Sünnipäevalaulu“. Laulu lõppedes küsib kasvataja sünnipäevalapselt, millist laulu ta veel soovib kuulda. Tema soovil lauldakse veel 2—3 laulu. Seejärel valib sünnipäevalaps 6—8 last, kes kogu kollektiivi hurraa-hüüete saatel teda toolil üles tõstavad nii mitu korda kui vanaks ta saab. Siis on hetkeline vaikus, et sünnipäevalaps saaks tänada. Kasvataja õnnitleb veel kord last ja toonitab, et nüüd ta on saanud jälle suuremaks — on juba 5-aastane.

Kingituseks sünnipäevalapsele valmistatakse album, mis sisaldab kogu rühma laste joonistusi ja kasvataja poolt joonistatud kaanepildi.

Kaanepildiks joonistan tavaliselt midagi, mis tuletaks meelde lapse vanuseaastate arvu. Näiteks 5-aastaseks saanud Virgele joonistasin oksale neli linnukest, viies aga lendab, tiivad laiali.

Juhtides laste tähelepanu ilule nende igapäevases ümbruses, püüan esile tõsta neid isikuid, kes on tegevad selle ilu loomises, ja ühtlasi taotlen, et lapsed aitaksid seda ilu säilitada. Astume hommikul puhtasse, koristatud rühmaruumi, peatume ja ma ütlen lastele: „Vaadake, kui ilus on meie tuba! Puhtaks pestud põrand, puhtad laudlinad laudadel, vaasikesed lilledega, toolid korralikult laudade ääres. Kes küll tegi meie toa nii ilusaks?“ Lapsed vastavad kooris: „Tädi Meeri! Tädi Meeri koristas toa ilusaks.“ Vastan: „Õigus, lapsed, meie hea tädi Meeri armastab, et kõik oleks ilus, ta koristas, pesi ja puhastas — ja näete, kui ilusaks ta oskas teha meie toa. Aga mis te arvate, lapsed, kas meie oskame hoida seda tuba ilusana?“ Lapsed hakkavad ärevalt seletama, kuidas saaks hoida rühmaruumis korda ja puhtust: „Meie ka paneme toolid laua äärde“, „Ei viska paberit maha“, „Ei aja kohvi lauale“ jne. Asetades lastega puhtaid rätikuid kappidesse, vaatleme, kui ilus on puhas hästi triigitud rätik. Toonitan, et meie pesunaine pesi ja triikis need ilusad rätikud.

Püüan hoida oma rühmaruumid puhtana ja korralikuna ning asetada mööbli, pildid ja lilled võimalikult kaunilt, nii et ruum tervikuna avaldaks lapsele esteetilist mõju. Kuid ka kõige kaunim ümbrus võib kaotada oma esteetilise mõju, kui ta muutub lapsele igavaks. Lapsi paelub kõik, mis on uus ja huvitav. Et lapsed ei kaotaks huvi ruumide vastu, kus nad päevast päeva viibivad, selleks toon vahete vahel rühmaruumi uusi esemeid: uue vaasi, uue pildi või mõne lastele kohase ilueseme. Näiteks paelus tugevasti laste tähelepanu ja avaldas sügavat esteetilist mõju elavnurgas taimede vahele asetatud kaunis keraamiline kitsekene. See valmistas lastele rõõmu ja äratas nende fantaasiat. Priit vaatles kitsekest ja ütles: „Vaat“, kus ilus kitseke! Nagu metsas kõnnib kitseke — näete, nüüd tõstab pead ja tahab puulehti napsata!“

Rühmaruumi kaunistamisest lasen ka lastel aktiivselt osa võtta. Nad asetavad lilli ja oksi vaasidesse, millega kaunistavad söögilaudu. Paigutame koos lastega elavnurgas ja akendel asetsevad taimi vahete vahel teisiti, et need oleksid huvitavamad. Ruumis on paar pildiraami, milles saab pilte vahetada. Lasen lastel valida, millist pilti nad tahaksid asetada seinale. Nii võimaldan lastel ise kogeda rõõmu ja rahuldust, mida pakub ümbruse kaunistamine oma maitse kohaselt. Mõnikord aga valmistan lastele meeldiva üllatuse, asetades teisiti kogu ruumi sisustuse, mööbli, pildid, vaibad, laste mängunurgad. Kord leidsid lapsed jalutuskäigult tulles ümberkorraldatud rühmaruumi eest — algas siis alles hõiskamine! „Nagu päris uus tuba! Ilus tuba! Palju toredam kui enne!“ jne.

Eriti püüan korras hoida laste mänguasjad. Mänguasja on ese, millega laps pidevalt tegeleb ja mis pidevalt mõjustab lapse ilumeelt. See pärast on mänguasjal suur tähtsus lapse esteetilisest kasvatuses. Uued rõõmsavärvilised mänguasjad valmistavad lastele palju rõõmu. Kuid ka vanad, tarvitatud mänguasjad pakuvad lastele rõõmu, kui neid värskendada uute heledate värvidega. Meie lasteaias on kombeks igal sügisel kõik vanad mänguasjad katta uute värvidega ja alati valmistab lastele suurt rõõmu, kui nad kohtavad tuntud asjakesi nagu uutena. Suurt tähelepanu pööran ma ka laste nukkudele, täiendades

pidevalt nende riietust. Teen seda tavaliselt õhtuti laste nähes ja võimalikult ka laste abil. Sageli pesen koos lastega nukkude pesu, triigin laste nähes nukkude riideid ja lapsed ise riietavad nukud puhastesse riietesse. Hiljem vaatleme, kui ilusad on meie nukud puhastes voodites ja puhastes kleitides. Lastele meeldib mängida ilusate korralike ja parandatud mänguasjadega. Nad valivad riulilt tavaliselt ikka värskest värvitud, äsjaparandatud või uusi mänguasju.

Ilu avaldab lapsele suurt emotsionaalset mõju, haarab teda ja valmistab talle rõõmsat naudingut, kuid tähelepanu nõrga kontsentreerimise tõttu ei suuda laps tajuda ilu kuigi sügavalt. Nähes uut ilusat eset, haarab laps selle ilu kogu oma olemusega, märkamata eseme üksikosasid, kuju ja sageli isegi värvust. Arvestades eelkoolialiste laste tähelepanu iseärasusi ja nende väheseid kogemusi ümbritseva elu esteetilises tunnetamises, suunan lapsi ilusaid asju täpsemalt vaatlema ja konkreetsemalt eraldama detaile, seega sügavamalt tunnetama asja ilu. Kui nooremas rühmas avan karbi uue nukuga, hüüavad kõik lapsed: „Oi, kui ilus nukk!“, „Palun mulle! Mulle!“ Mina aga alustan lastega järgnevat vestlust:

Mina: „Lapsed, nukk tahab teiega rääkida, kuulake, mis ta teile ütleb!“

Võtan nuku karbist välja, nukk teeb kummarduse:

„Tere, lapsed! Ma olen uus nukk. Minuga ei ole veel keegi mänginud. Tulin teiega mängima. Kas ma meeldin teile?“

Lapsed: „Ja, meeldid, meeldid, ilus nukk!“

Nukk: „Ma tahan teile näidata oma uut kleiti. Vaadake, missugune see on!“

Lapsed: „Punanel punane!“

Anu: „Punane ja täpid sees, väikesed täpikesed, palju!“

Priit: „Valged täpid, palju, palju!“

Tia: „Nukk, mul on ka niisugune kleit kodus, punane ja täpid sees.“

Nukk: „Kleit on mul ilus punane, valgete täpikestega. Vaadake siia, mul on siin ilusad nööbid kleidi ees.“

Priit: „Punased nööbid! Üks, kaks, kolm! Kolm nööpi.“

Lea: „Üks, kaks, kolm nööpi ja läigivad.“

Anneli: „Nagu marjad!“

Priit: „Nukk, sul on punane pael ka peas!“

Slava: „Nukk, näita oma kingi!“

Kersti: „Kingad on nukul punased. Oi, kui ilusad punased ja tutikes-tega nagu päris kingad!“

Nukk (näitab oma valgele kraele): „Lapsed, vaadake, mis mul siin veel on?“

Slava: „See on krae, valge krae. Näe, nukk, minul on ka valge krae!“

Virge: „Nukk, kas su kleit laiaks ka läheb? Keeruta, keeruta! Näita, kuidas kleit laiaks läheb!“

Nukk keerutab ja kleit lööb kellukesena laiali. Lapsed on vaimustuses, plaksutavad käsi, hüüavad läbisegi: „Oi, kui ilus! Meie nukk!“ jne.

Nukk: „Lapsed, kas te ei küsigi, mis mu nimi on. Tulin teiega mängima, aga teie ei saa mind hüüdagi.“

Lapsed küsivad nüüd nuku nime. Nukk aga vastab:

„Ma olen ju veel nii uus nukk, et mul nime ei olegi. Teie pange mulle ilus nimi ja siis hakkame mängima.“

Lapsed hüüavad läbiseigi nimesid, nukk valib neist ühe:

„Nüüd hakkame mängima, et minul on sünnipäev, eks ole?“

Algabki ühine lõbus mäng, kus nukk on kõikide laste tähelepanu objektiks. Nii tutvustades väikestele lastele uut nukku, juhtisin mängides laste tähelepanu sellele, mille poolest uus nukk on ilus (täpikes-tega kleit, valge krae, läikivad nõöbid). Lapsed, keskendanud oma tähelepanu uuele nukule, said nüüd palju suuremat huvitust ja rõõmu mänguasjast. Kogu tegevus oli lastele huvitav ja pakkus neile rõõmu.

Teine näide vanema rühma lastega. Meil on saalis suur aken, peaaegu kogu seina ulatuses. Sellele aknale pandi uued külgekardinad kaunist suurelillelisest kangast. Kardinal mõjusid väga dekoratiivselt. Astunud saali, hüüdsid vanema rühma lapsed otsekohe: „Uus kardinal! Ilusad kardinalid!“ Tõmbasin kardinalid akna ette laiali, et lapsed saaksid paremini vaadelda mustrit.

Kasvataja: „Vaadake, lapsed, missugune ilus muster on kardinal.“

Vello: „Siin on nii palju suuri lilli!“

Liivi: „Jah, palju lilli. Mõned on punased, väga tumedad. Aga need on siin helepunased.“

Anu: „Vaadake, vaadake! Lehed ka päris lehtede sarnased, sakilised ja rohelised.“

Vello: „Vaadake, lillede varred on üsna tumedad, ja kui ilusasti kõverad, ja need siin nagu rõngad.“

Kasvataja: „Lapsed, kustutame nüüd saalis valguse ja vaatame, kuidas väline valgus kardinalist läbi paistab.“ Laste silmade ees lööb muster lausa sädelema.

Kui lapsed harjuvad ilusaid esemeid tähelepanelikumalt ja põhjalikumalt vaatlema, nende ilu lahti mõtestama ja analüüsima, muutub neile otse vajalikuks vaadata iga kaunist asja põhjalikult, et näha rohkem detaile ja tunnetada ilusa asja ilu sügavamalt. Kui lasteaiale toodi uued kohvitassid, siis hakkasid lapsed juba omal algatusel vaatlema, kui kaunilt on tassidele asetatud muster marjakestest ja lehtedest — vaheldumisi kolm marjakest ja üks mari lehtedega.

Kord märkasin kolme vanema rühma poissi istumas põrandal ja midagi väga teraselt uurimas. Astusin nende juurde ja nägin, et neil olid käes mustrilised tsellofaanist kompvekipaberid. „Kasvataja,“ hüüdsid nad mind nähes, „vaadake, kui ilusad kompvekipaberid meil on! Missugused keerulised jooned on neile peale joonistatud. Alguses neid ei näegi, aga kui paned silma ette ja vaatad akna poole, siis on hästi ilusad!“ Vaatasin laste kombel pabereid vastu valgust — need olid tõesti kenad kompvekipaberid. Tegin poistele ettepaneku kleepida need kaunid paberid kaustikusse valgele alusele. Nüüd oli muster eriti selgesti näha. Laste algatusel hakkasimegi sellesse kaustikusse koguma huvitavaid kompvekipabereid.

Eelnevas puudutasin seda lõiku esteetilisest kasvatuses, mis on niivõrd igapäevane ja lihtne, et tundub tähtsusetuna. Kuid piasjasjadel on sügavad juured ja igapäevane elu koos meie kõige lähema ümbrusega panebki aluse meie ilunõuetele ja kujundab meis sügava tarviduse ilu järele. Kaheldav on sellise inimese ilutunnetamise sügavus, kes küll külastab kontserte ja demonstriiivselt kõneleb kunstinäitustest, kuid trammile minnes lükkab küünarnukkidega kõrvale vanakese ja oma kodus sallib ämblikuvõrke nurkades ning tolmua kirjutuslaual. Lapsed, õppinud ilu nägema, hindama ja nautima oma lähemas ümbruses, omandavad lihtsad ja terved esteetilise tunnetamise alused.

Muusikalisest kasvatustööst IV klassis.

R. PÄTS,

Ed. Viide nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi muusika kateedri dotsent.

Laulmine.

Neljanda õppeaastaga lõpeb algkooli etapp. Seepärast on IV klassis vaja erilist rõhku panna varemalt õpitud laulude kinnistamisele ja ettenähtud uute ühislaulude selgeksõppimisele. Teiste laulude valik, nende õpetamine ja osaliselt ühislauluvaraks kujundamine jääb, nagu ikka, vabaks. Laiendada võiks õppematerjali kodumaa-, looduse-, pioneeri-, matka-, rahva- ja tähtpäevalaulude osas.

Laulud õpitakse selgeks kuulmise ja eelmistel õppeaastatel omandatud teadmiste ning oskuste najal.

Domineerima jääb ikka ühehäälnelaulmine, kuid kahehäälnelaulmise algastmena tuleks asuda ka kergemate keerdlaulude (kaanonite) õppimisele, mis annaks esialgseid kogemusi häälte omavaheliseks sobitamiseks. Vajalike kogemuste omandamisel tuleks paralleelselt siirduda ka lihtsale harmoonilisele kahehäälnelaulule.

Alpool esitame näiteid laulude käsitlusest.

Th. Hansen, «Emasüda». L. Koidula tekst.

Ornaalmeline tundelaul emaarmastusest L. Koidula luuletekstile. Viisi autoriks on asjaarmastaja-laululooja Th. Hansen (möödunud sajandi lõpuveerandil). Laul oma liigutava luuleteksti ja haarava viisiga on saanud üldtuntuks, olles ühtlasi ainulaadseks sellel temaatikal. Sobiv käsitleda rahvusvahelise naistepäeva puhul (8. märtsil). Tõstnud sel puhul kollektiivses arutluses ilmekate näidetega esile naiste töö ühiskondlikku tähtsust ja väärtust, tuleks edasi arendada vestlust naisest kui emast. Sellest annab kujuka ja haarava elamuse laulu «Emasüda» ilmekas ettekanne õpetaja poolt.

Ettekandele võiks vahetult järgneda laulu õpetamine, mis koosneks: 1) teksti läbitöötamisest massideklamatsioonina; 2) viisi ettemängimisest-laulmisest ja järellaulmisest (seoses sellega anda sel-

gitust ja taotleda pehmet ning painduvat kõla, kõlalist puhtust, artikuleerimise selgust ja ettekande ilmekust); möödaminnes puudutada ka laulu taktimõõtu (3-löögiline, eeltaktiga) ja helilaadi (mažoor); 3) laulu lõplikust kujundamisest. Järgneks ettekanne rühmades ja üksikult.

Eesti tantsuviis «Labajalavalss».

Üldtuntud röömsailmeline vana eesti rahvatants. Käsitlust võiks alustada lühivestlusega tantsust. Tants on ikka olnud rahva seas noorusliku elurõõmu üheks väljendusvahendiks. «Labajalavalss» on üks tuntumaid ja levinumaid vanu eesti rahvatantse. See on pöördtants. Nimetus tuleneb sellest, et seda tantsu tantsitakse tervel tallal, labajalal. Üldine tantsulaad on rahulik, kiikumiseta ja painutatseta, seejuures iseloomulikuks on tantsulõigu lõpus rõhksammud takti I ja II osal:



är - a la - se kä - si lah - ti.

Järgneks «Labajalavalsi» ettekanne lauluna (soovitatav tagasihoidliku rütmikindla klaverisaatega).

Edasi tuleks anda laulu teksti kohta lühike seletus. «Labajalavalsi» tekstiks

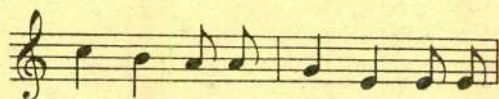
on sõnademäng, milles kajastub labajalavalsile omast rütmikust ühenduses tantsule iseloomulike rõhksammudega. Esilekerkiv rütmiline motiiv on:



Tam, tam, ta - ra

Et luua teadlikku suhtumist laulu rütmikasse, võiks noodiraamatu järgi kollektiivselt lugeda rütmiliseid rütmisilpidega. See tasandab teed ka laulu meloodilisele

jälgimisele. Kui enne laulu õpetamist on juba tutvustatud tehtud nootide asukohaga joonestikul, võiks rütmiliseid lugeda ka noodinimedega:



Do si la-la sol mi mi-mi jne.

Siit edasi tuleks juba asuda viisi õppimisele noodi järgi. Õppimisprotsessis tuleks õpilaste tähelepanu juhtida ka laulu vormile, näidates seda kolmejärgulisena (3-osalisena), kusjuures I ja III osa on sarnased.

Hääldamisel tuleks nõuda selgust ja karakterisust. Ettekanne kujunegu hoogsaks ja tujurikkaks. Võimelisemaid õpilasi on kohane rakendada noodi järgi laulu algmotiivi ülesotsimisele ka klaveril.

Kui viis on kindlalt omandatud, võiks kogu klassiga ka laulu II hääle selgeks õppida ja järgnevalt kahehäälselt harjutada.

Oleks sobiv kogu klassiga mõlemad häälepartiid hästi selgeks õppida ja siis laulu kahehäälselt harjutada, rakendades häälerühmi vaheldumisi I ja II häält laulma.

Laulu I. salmi laulab I hääleüks. 2. salmis liitub II hääle väga lihtsal kujul, koosnedes vaid helilaadi kahest tähtsamast toonist ja ühinedes salmi teises pooles I häälega unissoonseks (ühelhäälses) lauluks. 3. salm kujutab endast keerdlaulu (kaanonit). Laulu läbitöötamine õpetaja teadlikul juhtimisel sellises kahehäälsuses on õpilastele huvitav, ühtlasi aga rikastab see neid kooslaulmise algkogemustega.

Vene rahvalaul «Kõnnin pärjaga ma».

Elavaloomuline mängulaul, mis kajastab mänguliigutusi ja rõõmutunnet mängulisest liikumisest.

Laulu taktimõõt on 2-löögiline, helilaad — minoor; kahehääline.

Laulu põhiviis koosneb kahest lausekestest (fraasist). Esimene neist on rahulikuma, teine pisut liikuvama rütmiga. Mõlemad lausekesed korduvad. Laul on kujundatud väga lihtsas kahehäälsuses, mis häälerühmade iseseisva liikumise tõttu kannab huvitavat polüfoonilist ilmet.

J. Simm, «Kevadekuulutajad». A. Kitzbergi tekst.

Laul kajastab rõõmsaid kevadtundeid taasärkava looduse ja sillerdava linnulaulu taustal. Sobiv käsitleda märtsis seoses varajaste kevadmeeleolude tekkimisega.

Lühikesele kevadmeeleolulisele sissejuhatavale vestlusele järgnegu uue laulu tutvustamine. Selle tekst on pärit A. Kitzbergi laulumängust «Kosjasõit», muusika autor on vanameister J. Simm.

Taktimõõt on peamiselt 3-löögiline,

kuid paiguti vahelduv 2-löögilisega, algus — lühikese eeltaktiga; helilaad — mažoor.

Üldiselt on laul elavalt voolava rütmilis-meloodilise liikumisega. Kõlalis-dünaamiliselt püsib tagasihoidlikuna, kuid nõuab elavust ja paindlikku, nõtket ettekannet.

Erilist tähelepanu tuleb osutada:

1) meloodiliste käikude lõppudes täpsele rütmilisele väljapidamisele, 2) linnulaulu matkivate häälsuste (tsirr, kuku, rääk-rääk, kiri-küüt) karaktersele väljatöötamisele teksti osas.

Võimaluse korral võiks klassis selgeks õppida ka II hääle ja siis, õpilasi kahte häälerühma jaotades, laulu harjutada kahehäälselt.

Töö häälekujundamise, hingamise ja hääldamise alal jätkub süvendatud kujul, kusjuures tuleks kasutada laulude kõrval pidevalt ka eriharjutusi. Samuti jätkub hääle ulatuse kinnistamine *si — mi'' (fa'')* piires.

Tavaliselt võiks iga tund alata selliste hääleharjutustega (mis oleksid ühtlasi ka „lahtilaulmiseks“). Hääleharjutused valida laulikust.

Muusikaliste teadmiste ja oskuste arendamine.

Muusikaliste teadmiste ja oskuste alal seltsib rütmilisele läbitöötamisele, milles nüüd süvendatult käsitletakse punkteeritud rütme, meloodiline element juba kindlamal kujul. Meloodiline käsitlus jääbki esialgu vaid diatoonilisse piirkonda ja keerleb kogu aeg põhitooni ümber, millest lähtudes ka teised toonid oma funktsioonid saavad. Seejuures piirduks analüüs esialgu vaid astmelises liikumises ja kolmkõla käikudes arenevate viisikestega. Et niisugused käigud moodustavad tähtsa põhialuse helilise liikumise mõistmiseks, siis tuleb neis täielikult koduneda heliredeli piirides, et hiljem heliredeli raamistikust ka väljapoole (madalamale ja kõrgemale) ulatuvate astmetega ja nende omavaheliste suhetega tutvuda.

Mõne laulu läbitöötamisel kogeme, et lauluviis tervikuna on üldiselt enam-vähem kergesti meelde jääv, kuid sama laulu täpne kõrgus või mõni üksik heli ei püsi kehtvalt meeles. Sellest tuleneb, et kui tahame täna õpitud laulu ka homme samas kõrguses laulda, siis peame „häält võtma“ mõne muusikalise instrumendi (klaveri, harmooniumi, viiuli, akordioni või hääleraua) järgi.

See asjaolu tingib vajaduse mõnd pilli tundma õppida. Sobivamaks vahendiks on kahtlemata klaver, orel või akordion.

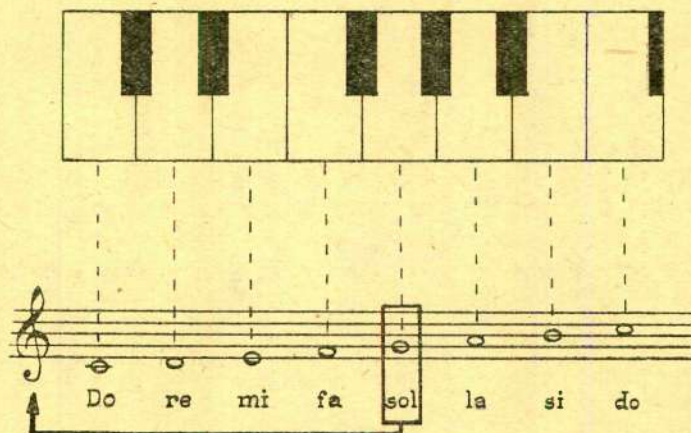
Nende pillide klaviatuuri tundmaõppimiseks tuleks see joonistada tahvlile ja vihikusse.

Sellele järgnevalt näitame mõnest lihtsast klaveril mängitud laulust lähtudes, et kõigil klaveril mängitavatel helidel on oma kindel koht ka noodijoonestikul, mis võimaldabki iga heliteost noodi järgi täpselt kõrguses mängida.

Siin tuleme noodi võtme (*sol-* ehk *g-võtme*) selgitamise juurde. Väljume tuntud tõigast, et *sol-* ehk *g-võti* on aja jooksul kujunenud noodijoonestiku teisele joonele asetatud *g*-tähest, mis noodi *g* ehk *sol* koha teisel joonel kindlaks määrab:



Olles ära seletanud, et kõigi teiste toonide kohad toonide järjestikus (*do, re, mi, fa, sol, la, si, do*) noodijoonestikul kujunevad *sol*'i järgi, tuleb asuda nootide õppimisele.



Ka siin on õppimiseks vaja teatav süsteem luua (näit. orienteerudes esialgu kindlamini meeldejäävate toetuspunktide järgi):



Klaviatuuris juhime tähelepanu kaheksugustele klahvidele: valgetele ja mustadele. Mängimisel ilmneb, et iga klahv annab heli, millel on püsiv kõrgus ja vastav nimetus. Esialgu vaatleme vaid valgeid klahve ja fikseerime neile vastavate kindla kõrgusega helide nimetused:

do re mi fa sol la si.

Ühtlasi näitame, et see järjestik kordub perioodiliselt, kuid nii, et igal uuel kordumisel on ta eelmisest justkui ühe korruse (oktaavi) võrra kõrgem. Sellest teeme järelduse, et tundes eeltoodud klahve, võime vabalt orienteeruda kogu ulatuslikus klaviatuuris.

Klaviatuuri kindlamaks tundmaõppimiseks suuname õpilased orienteeruma mustade klahvide järgi, mis paari- ja kolmikukaupa vaheldudes pakuvad selleks soodsaid toetuspunkte. Luues siin kindla õppimissüsteemi (näit. mustade paari ees — *do*, kolmiku ees — *fa*, paari järel — *mi*, kolmiku järel — *si*, paari vahel — *re*, kolmiku vahel — *sol, la*) ja rakendades õpilasi selle järgi klaveril vajalikke klahve üles otsima, tutvustamegi neid esialgselt heli täpse kõrgusega.

Oskuste kinnistamiseks tehakse mõne aja jooksul klaviatuuri tundmaõppimise kollektiivseid harjutusi.

Harjutamisel võiks kasutada seinatahvlile riputatavat klaviatuuri-tabelit.

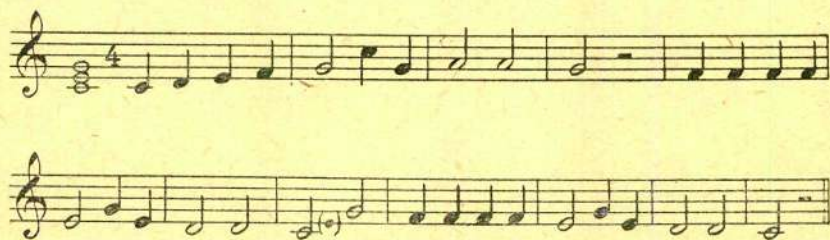
Esialgu võiksid õppimisele tulla noodid maksimaalselt ühe oktaavi ulatuses ($do^1—do^2$) ja sedagi järkude kaupa: $do^1—sol^1$; $do^1—do^2$.

aalsete võimete piirides. Samuti on kasulikud helitabamisharjutused rändnoodi abil.

Helitabamisharjutuste puhul (kas etteütlemise või rändnoodi järgi) tuleks lähtuda kergeist kolmkõla ja heliredeli järjestikest, piirdudes esialgu kvindi ja seksti ulatusega, näit.:



Järgnevalt võiks melodiline ulatus kolmkõla ja heliastmiku kaudu avarduda oktaavini ja pisut üle sellegi, näit.:



Seni õppisime helitabamist, lähtudes põhitoonist. See lähtepunkt (põhitoon) jääb püsima ka siis, kui viis algab mõnest teisest heliredeli toonist, s. t. enne niisuguse viisi tabamisele asumist loome õpilastele selge kujutluse põhitoonist ja vastavast kolmkõlast (laulame ette põhitooni ja kolmkõla), mis jäävad neile orienteerumise aluseks. Hiljem, kui õpilased helitabamises on omandanud juba suurema kindluse, avardub melodiline liikumine mõlemale poole põhitooni.

Helitabamisharjutusi on sobiv siduda klassis käsitlusele tulevate lauludega, näit. „Mängulauluga“, „Labajalavalsiga“ jne.

Niisuguste helitabamisharjutuste eel on sobiv laulda mažoorheli-redelit ja kolmkõla, et sellega õpilasi kindlamini juhtida helilaadi. Toimugu need harjutused kas etteütlemise või rändnoodi järgi, alati vajavad nad õpetaja poolt teadlikku juhtimist, uute nähtuste selgitamist, mõningate toetuspunktide andmist hüpete ja raskemate käikude tabamiseks jne., eelkõige aga kindlailmelist kujundamist teraviklike motiivide kaudu.

Nende harjutuste aluseks ei tohi mingil tingimusel kujuneda justkui sihitult siia-sinna lonkivad helide järjestikud, vaid kindla ilmelised motiivid, mis moodustavad tervikliku vormi.

Üldse aga on niisuguste harjutuste jaoks sobiv kasutada rohkem ühetaolist rütmilist kujundamist väga mõõdukas tempos. Seejuures on küllaltki tähtis, et kujundamine oma motiivistikuga võimaldaks puhkuseks lihtsaid meloodilisi kadentse (peatusi). Näit.:



Kui tähtsamad helisuhted mažoor-helilaadis on järk-järgult läbi töötatud, siirduakse minoor-helilaadi vaatlemisele kuulmise järgi.

Meenutades õpitud laule, tehakse tähelepanek, et ühed neist on eraldalt röömsakõlalised (näit. „Ketramas“, „Süda tuksub“, „Uhti, uhti uhkesti“), teised aga pehme iseloomuga, mõnikord isegi kurvakõlalised (näit. „Miks sa nutad lillekene“, „Meil aiaäärne tänavas“). Samas selgitatakse, et röömsakõlaliste laulude aluseks on meile juba tuntud röömsakõlaline heliastmik, mida nimetatakse mažoor-heliredeliks, ja kõik laulud, mis on loodud selle heliastmiku alusel, ongi röömsakõlalised. Neid nimetatakse mažoor-helilaadi kuuluvaks. Demonstreerides lauldes ka nukrakõlalist heliastmikku, selgitab õpetaja, et seda nimetatakse minoor-heliastmikuks ja laulud, mille aluseks on olnud minoor-heliastmik, on pehme- või nukrakõlalised. Nad kuuluvad nn. minoor-helilaadi.

Siinkohal võiks esitada üht ja sama tuttavat laulu — algul mažooris, siis minooris.

Mažooris:



Lapsed tuppa, ta-li tu-leb. Lu-me-llell on õu-es ju.

Minooris:



Lapsed tuppa, ta-li tu-leb. Lu-me-llell on õu-es ju.

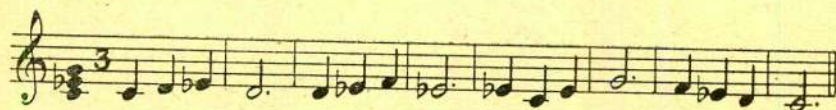
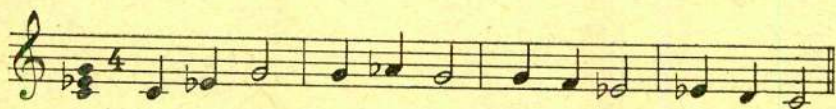
See toob eredaimalt esile mažoori ja minoori kõlaliselt erineva iseloomu.

Sellele järgnevalt sobiks mažoor- ja minoor-heliastmikke kõrvuti kuulata ja nende astmevahesid võrrelda. Ilmneb, et nii ühes kui teises

heliredelis kõik astmevahed pole ühesuurused. Suuremaid vahesid nimetame tervetoonilisteks, väiksemaid aga pooletonilisteks. Seejärel teeme tähelepaneku, et pooletonilised astmevahed kummaski heliastmikus on eri kohtadel, mis tähendab seda, et nende heliastmikude ehitus on erinev. Selle asjaolu esitamegi nende heliastmike kõlalise erinevuse põhjusena. See erinevus ilmneb veelgi selgemini, kui kummagi heliastmiku kuulamise ja vaatluse najal ehitada piltlikud heliastmikud ja need kõrvutada.

Järgneb järjekindel helisuhete läbitöötamine minoor-helilaadis. See toimub samuti nagu mažoori puhul (kolmkõla, astmeline liikumine, olulisemad hüpped) helitabamisharjutuste kaudu etteütlemise ja rändnoodi järgi, kusjuures oskused kinnistatakse sobivate lihtviisikeste ja keerdlaulude abil. Seda on sobivaim teha laululise töö ettevalmistuseks või selle vaheldusena. Seoses käsitletavate lauludega moodustavad harjutused osakese laululisest tööst.

Lähteks on, nagu mažooriski, esialgu kerged kolmkõla ja heliredeli järjestikud piiratud ulatuses — *do*-minooris — madaldusmärkidega nootide *mi*, *la* ja *si* ees, mis vajab muidugi vastavat selgitust. Näit.:



Hiljem avardame ka minooris helitabamise võimed oktaavini ja sellest väljapoolegi, näiteks seoses lauluga „Miks sa nutad, lillekene?“



Et omandatud kogemused ka praktikas rakendamist leiaksid, siis tuleb laulude ja instrumentaalpalade käsitlemisega seoses korraldada ka helilaadi kindlaksmääramise harjutusi kuulmise järgi. Selleks lauldakse või mängitakse õpilastele ette mitmesuguseid laule ja tantse (mažooris ja minooris). Et kuulnud muusika tavaliselt jätab kuulajasse ka helilaadi muljeid, siis toimub orienteerumine helilaadis pärast helindi tähelepanelikku kuulamist vaistuliselt, lauldud kolmkõla järgi (eeldades, et mažoor- ja minoor-kolmkõlad on juba mõne üldtuntud laulu algkäigu kaudu — näit. „Miks sa nutad, lillekene“ minoori jaoks ja „Lapsed tупpa“ mažoori jaoks — hästi tundma õpitud).

Selliselt korraldatud kuulamised, vaatlused ja helitabamisharjutused, aga ka kergemate viisikeste ja kaanonite rütmilis-meloodiline analüüs ning noodistamine ühise arutluse najal elustavad ja mitmekesistavad õppetööd. Kui neid rakendada sobival hetkel, suhtuvad õpilased neisse

erilise heameelega, sest need tiivustavad õpilaste iseseisvat muusikalist tegevust, pakkudes ühtlasi mõnusat meelelahutust ja rikastades nende teadmisi ning võimeid.

*

Et rütmilis-meloodilisest analüüsist ja sellega seoses teostatavast noodistamisest kindlamat ülevaadet saada, toome siin töökäigu skemaatilise kirjelduse.

Noodistamine kuulmise järgi ja laulu läbitöötamine eeldavad järgnevaid töö-etape:

- 1) laulu teksti kirjutamine silbitatult joonestikuga klassitahvlile (õpilased noodivihikuisse);
- 2) takti analüüs ja märkimine kuulmise järgi (rõhuliste silpide järgi orienteerudes);
- 3) helilaadi analüüs (kuulmise järgi kindlaks määrata, kas laul on mažooris või minooris; noodivõtme, kolmkõla ja taktimõõdu märkimine joonestiku algusse);
- 4) ettelaulmine üksikute motiivide kaupa; motiivide meloodiline ja rütmiline analüüs (lähtudes mažoor-heliredelist ja kolmkõlast, rütmisilpidest ja käeviipeist) ning noodistamine ühiste tähelepanekute ja arutluse najal;
- 5) noodistatud viisi laulmine noodinimetustega, nooti jälgides, pikaldases tempos;
- 6) viisi laulmine elavamas tempos rütmisilpidega;
- 7) viisi laulmine tekstiga;
- 8) päheõppimine ja täiesti iseseisev laulmine;
- 9) laulu rakendamine kaanonina võimaluse korral;
- 10) väljakujundamine tasavägiseks tervikuks.

Niisugune töö toimub süstemaatiliselt tavalise koolilaulu repertuaari läbitöötamise kõrval, millesse ka omandatud teadmised, oskused ja vilumused omakorda järk-järgult sisse lülitatakse.

*

IV õppeaasta, millal helilaadi tajus on juba küllalt kujunenud, on parimaks ajaks siirduda ka kahehäälsel laulmise süstemaatilisele viljelemisele. See toimub soodsaimalt lihtsate kaanonite kaudu.

Õpetanud sobiva kaanoni kogu klassile selgeks ja kontrollinud üksikute rühmade küllaldast laululist iseseisvust, alustame kooslaulmist. Ükskõik mitmehäälsel rakendust kaanon ka ei võimaldaks, ikkagi teeme algust kahehäälselga. Algul see ei taha hästi õnnestuda, sest kooslaulu harjumatus tõttu kipuvad häälepartiid teineteist segama ja ajuti satutakse intensiivsemalt laulva rühma meloodilise mõju alla. Selle vältimiseks topivad õpilased mõnikord sõrmed kõrvadesse, et naaberrühmal end mitte segada lasta. See võte on aga täiesti väär ja selle eest tuleb õpilasi kategooriliselt hoiatada. Tööd tuleb arendada selliselt, et õpilased harjuksid üksteist just kuulama, oma häälepartiit naaberrühma laulmisega sobitama ja vaid kuulamise ning sobitamise kaudu omandaksid kooslaulu kogemusi. Ka tuleb pidurdada üksteisest ülelaulmist. Tuleb taotleda tagasihoidlikku, mõnusat ja tasavägist kõlalist sobivust võimaldavat laulmist. Kannatliku suhtumise ja ergutava ning abistava käsitlusega saavutatakse see peagi. Siis tuntakse juba suurt mõnu harmoonilisest kõlast, mis pakub uudse ja mõjuva elamuse.

Soodsate muusikaliste eelduste juures võib kaanoni rakenduslikku külge järk-järgult avardada 3—4-häälsuseni.

Kui kaanonite kaudu on omandatud juba rohkem kooslaulu koge-

musi, võiks siirduda lihtsama harmoonilise struktuuriga (paralleelseis käikudes areneva) kahehääle laulmise viljelemisele ning harmoonilise painduvuse taotlemisele, mis kooslaulu elamuslikkust veelgi süvendab.

Nii kaanonite kui ka teiste kahehääleste laulude laulmisel toimitagu tuntud pedagoogilise põhimõtte järgi: kergemalt raskemale. Selleks pakuvad noodiraamatus esinevad materjalid küllaltki soodsaid võimalusi.

Olgu siin toodud kahe- ja mitmehääleste kaanonite lühiloetelu arvestusega, et sama materjal on väga sobiv ka rütmilis-meloodiliseks analüüsiks: „Sepapoisid“, „Rõõmulaul“, „Kägu“, „Hällilaul“, „Jüripäev meil kätte sai“, „Sügislaul“, „Matkalaul“, „Kevadlaul“.

Kõiki laule tuleb õppida noodist, seejuures rakendades peale muusikalise vaistu ka seni omandatud teadmisi ja õpetaja laululist abi. Muidugi läheb noodist laulmine algul pisut abitult, kuid õigel juhtimisel see muutub kord-korralt kindlamaks. Vähemasti leiab õpilane noodist juba tuge.

Muusikakuulamine.

Väga mõnusat vaheldust tunnis pakub õpilastele ettemängimine klaveril või mõnel muul pillil. Selleks otstarbeks võib rakendada ka muusikaliselt arenenud õpilasi, kui neid klassis leidub. Et muusikakuulamine oleks aktiivne, siis on vaja korraldada kuulamisele eelnevalt või järgnevalt vestlus vastaval teemal ja lasta õpilastel analüüsida ettemängitud (või ka magnetofonil esitatud) muusika mõningaid elemente. Tarbe korral võib ettemängitavat siduda marssimise, taktilöömise või mõne muu sobiva tegevusega. Niisugused toimingud, kui nad on leidlikult korraldatud, mõjuvad vaimu värskendavalt ja süvendavad õpilastes muusika mõistmist.

Toome siin mõningaid näidiseid esitatavate palade käsitluse kohta.

A. Novikov, «Maailma demokraatliku noorsoo hümn». L. Ošanini tekst.

See on kogu maailma eesrindlike noorte seas laialt levinud nõukogude helilooja A. Novikovi laul, milles avaldub vankumatu usk kõigi maade demokraatliku noorsoo jõusse rahu ja õnne eest võitlemisel.

Enne laulu esitamist jutustame laulu autorist A. Novikovist kui ühest tuntu- mast nõukogude massilaulude loojast, kelle looming oma elulisuse ja eruditega on väga levinud nõukogude rahvaste seas ja rahvademokraatiamaades. Märkimist pälviv, et 1947. a. maailma demokraatliku noorsoo festivalil Prahase helises esmakordselt A. Novikovi laul «Kõigi rahvaste lapsed...», mille festivalist osavõtjad, kes olid pärit kõige mitmekesisemait mailt, otsemaid valisid maailma demokraatliku noorsoo hümniks. Seda tuleb märkida laulu ehtsa massilisuse tunnuseks, milles võime kohe ka ise veenduda, kuulates kõnesolevat laulu.

Järgneb laulu esitamine õpetaja poolt klaveri saatel või magnetofonilt.

Ettekande lõppedes tuleks esitada mõningad kohased küsimused õpilastele, mis aktiveerivad neid laulu iseloomustama hoogsas marsilauluna, mille algus oma minoorse rühiga kajastab ohtu rahule ja demokraatlike inimeste rahu- unistust, kuna mažoorne refrään (vajaduse korral meenutada refrääni kui laulu korduva lõpuosa mõistet) kirkalt väljendab möödunud lahinguis karastatud noorte murdumatut sõprust võitluses rahu eest kogu maailmas.

E. Kapp, «Pioneeride marss».

Siin kuuleme huvitava loo meie lähedast keskkonnast, meie kõikide poolt armastatud noorte eesrindlaste pioneeride elust. Loo nimetus on «Pioneeride marss». Selle on loonud meie tuntud helilooja Eugen Kapp ühe osana oma ulatuslikumas klaveripalade sarjas «Tallinna pildid». Helilooja on püüdnud

selle klaveripalade sarjaga väljendada muusikas mõningaid Tallinna linnale kõige iseloomulikumaid jooni. Selles leiame niisuguseid palu, nagu: «Kadri-

org kevadel», «Russalka», «Uus turg», «Laulupidu» jne. Kõige selle keskel sammuvad südilt pioneerid. Justkui noorte kindla sammu taustal



kuuleme heledakõlalist fanfaarimotiivi,



mis areneb röömsaks marsiks. Sellega liitub ka uljas, kuid soojakõlaline, kõi-

gile tuntud pioneeride laulu motiiv,



milles kajastub armastus kodumaa vastu. Taas kõlab tuttav fanfaarimotiiv, sellega seltsib teine, ja sellise kooskõlalise kokkukutse signaali taustal justkui tajume rivi korraldumist. Rivi korraldunud, jätkub endine marss, mis kindlal sammul kaob kaugusse, jättes meisse ilusa mulje eluröömsaist, tublidest pioneeridest.

Tuleb lisada, et helilooja pole siin taotlenud mitte ainult väliselt mõjuva pildikese edasiandmist pioneeride elust, vaid selles helindis on väljendust leidnud ka need soojad tunded, mis meie kodumaad armastavail inimestel on eesrindliku noorsoo vastu. See annab teosele erilise väärtuse. Järgneb pala ettekanne.

W. A. Mozart, «Kevadeigatsus».

Laulus kajastub kevademeelo: rõõm, helgus ja linnulaul.

Algul võiks vestelda laulu autorist W. A. Mozartist (nimi seinatahvlile kirjutada). Sobiks näidata mõnd olulist pilti Mozartist (näit. tuntud perekonnapilti, kus väike Wolfgang istub klaveri juures, kõrval isa viiuldamas, eemal öde Nannerl laulmas) ja tema portreed.¹

¹ Vt. A. Alšvang, «Beethoven», Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1957, lk-d 33 ja 80.

Vestluses näidata Mozartit kõikide aegade erakordselt andeka heliloojana, kes elas umbes 200 aastat tagasi; jutustada episoode ta elust, ta lapsepõlve kontsertidest Euroopa tähtsamais pealinnades. Ka tuleks kõnelda ta väga suure loomingu mitmekesisusest (laulud, orkestrimuusika, ooperid jm.) ja alla kriipsutada, et Mozarti heliteosed oma siiralt südamliku sisu ja meisterliku teostusega on aastasade jooksul röömustanud kuulajaid. Edasi tuleks jutustada seda, et Mozarti elu ei olnud kerge. See oli ajastu, kus valitsesid feodaalid. Enamik rahvast elas viletsuses. Mozart suri noorelt. Elus ei olnud ta kunagi norutaja. Ta heliteostest kõlab usk inimkonna paremasse tulevikku.

Röömsat, elujaatavat meeleolu kajastub ka ta kevadlaulus «Suur kontsert».

L. Beethoven, «Kooparav».

Enne laulu käsitlemist vestelgu õpetaja Beethovenist kui suurest heliloojast (nimi kirjutada seinatahvlile). Näidata Beethoveni portreed.² Tuleks jutustada, et Beethoveni loomingus on palju ilusat, sügavasisulist, kaasakiskuvat; enamik ta loomingust on suurteosed.

² Sealsamas, lk-d 224—225, 233, 240 ja 256.

Järgnevalt soovitada laulu tähelepänelikult kuulata, süveneda selle sisusse ja hiljem see oma sõnadega ümber jutustada. Seejärel laul klaveri saatel tagasihoidlikult ette laulda, et sisu saaks esile kerkida.

*Ma käinud läbi palju maid,
mul kaasas koopaorav.
Ja igal pool ma süüa sain,
mul kaasas koopaorav.
∴ Ma käinud siin ja käinud seal,
mul kaasas koopaorav. ∴*

Vestlust arendades küsida, kellest laulus räägitakse. Lapsed ei tea. Selgitada: rändurmoosekandist, kes käis majast majja. Lapsed küsivad: miks on tal koopaorav kaasas? Vastus: et inimesi juurde meelitada ja annetusi korjata. Millisena näib kuulnud laulu järgi tolleaegse moosekandi elu? Raske, sest see olenes suuresti rikaste inimeste armust. Jutustada rändurmoosekantidest ja nende elust vanal ajal.

Edasi kõneldagu laulu iseloomust: on see rõõmsa- või kurvatooniline? Leitakse,

et kurvatooniline. Ka rändurmoosekandi elu oli kurb.

Seejärel sobiks laulu veel kord esitada ja laste tähelepanu juhtida klaverisaatele (saatemäng meenutab vanaaegset väntpilli «leierkasti», mis mehaanilise pillina andis ühetoonilisi lugusid).

Lõpuks võiks seda laulu kõrvutada varemalt vaadeldud Mozarti rõõmsakõlalise lauluga «Kevadeigatsus». Iseloomustada mõlemaid laule: üks on kurb, teine rõõmus (minoor, mažoor).

P. Tšaikovski, «Lõokese laul».

Klaveripalade sarjast «Aastaajad» — «Märts». Selle pala juhtmõtteks on vene luuletaja A. Maikovi kevadmeeolulise luuletuse salm, milles keskne koht on lõolaulul. Samuti on meile juba tuntud vene helilooja P. Tšaikovski muusikapala peakujundiks motiiv, mis karakterse trilerdamise kaudu teisendudes, annab edasi mitte niivõrd lõolaulu helilist järgiaimamist, vaid esmajoones pehmet kevadmeeolu.



Palale on omane mõtisklev, unistav meeleolu, sest siin pole tegemist mingi matkiva helipildiga, vaid helilooja väljen-

dab neid igatsuslikke tundeid ja meeleolusid, mis inimeses ärkavad avaras kevadises looduses.

On endastmõistetav, et selline palade ettekanne klaveril peab olema eeskujulik. Kui õpetaja ei ole suuteline esitama muusikapala kunstinõuetele vastavalt (kui koolis puuduvad ka demonstreerimise võimalused magnetofonilt ja heliplaadilt), siis kasutatagu vastav aeg pigem laululiseks tegevuseks, nagu seda lubabki õppeprogrammi seletuskiri.

Muusikakuulamise kõrval on sobivaks ja huvitavaks tegevuseks ka rühmadevaheline võistluslaulmine laulude kordamisel. Nii-sugune võistluslaulmine võib toimuda ka üksikult. See huvitab õpilasi ja arendab laulu selgust ja ilmekust.

Võimaluse piires tuleb kasutada ka rütmipille töö-, marsi-, tantsu- ja mängulaulude esitamisel.

*

Nii-sugune mitmekesine õppetöö (analüüs, süntees, kuulamine, vaatlemine, ettemängimine, laulude õppimine ja laulmine, üksikute õpilaste ja õpilasarühmade rakendamine, rütmipillide rakendamine jne.) pakub õpilastele rohkesti huvi, elavat musitseerimisvõimalust ja võimetekohast tegevust, ühtlasi aga kindlustab see algkooli lõpetajale hädavajalikud kogemused edaspidisteks teadlikeks harrastusteks muusika alal.

MÄNGE SUUSKADEL.

E. ISOP,

TRÜ kehalise kasvatuse ja sporditeooria kateedri vanemõpetaja.

Mängud suuskadel on heaks vahendiks suusatajaile vajalike kehaliste võimete, erialaste oskuste ja vilumuste ning tahteliste omaduste arendamiseks. Lisaks sellele tõstavad mängud kehalise kasvatuse või treeningtundide emotsionaalsust.

Ühele või teisele mängule eelnegu kindlasti mängus kasutatavate suusatamistehnika elementide õpetamine. Mängudeks valitagu tuule eest varjatud koht.

Peatuksime mõnedel mängudel, mida saab kasutada nii kehalise kasvatuse kui ka treeningtundides.

Sõdurid õppusel.

Osavõtjaid vähemalt 8.

Ettevalmistus mänguks. Kahte võrdarvulisse võistkonda jaotatud mängijad suusatavad vabalt väljakul. Rivistumiskohad mõlemale võistkonnale tähistatakse lippude abil.

Mäng. Mängujuhi käskluse järel rivistuvad mõlemad võistkonnad, kumbki oma rivistumiskohas vastavalt käsklusele (kolonni ühekaupa, ühte viirgu suuskadel või suuskadega). Kiiremini rivistunud võistkonnale arvestatakse 1 punkt. Seejärel lastakse mängijad rivitult, antakse uus käsklus rivistumiseks jne. Rivistumist korratakse 5 korda. Mängu võidab rohkem punkte kogunud võistkond.

Mängu reeglid. Rivistumine loetakse lõpetatuks, kui mängijad on asunud igaüks oma kohale rivis, võtnud õiged vahed või kaugused, joondunud ning seejärel asunud valveseisangusse.

Ümber — marss!

Osavõtjaid vähemalt 4.

Ettevalmistus mänguks. Mängu mängitakse nelinurksel õpperajal. Mängujuht määrab ühe mängijaist juhtmängijaks. Viimane asub väljaku keskel. Ulejäänud mängijad seisavad õpperajal.

Mäng. Juhtmängija nimetab suusatamisviisi ja annab käskluse liikumiseks, näiteks: «Kahesammuline paaristõukeline! Sammu — marss!». Selle käskluse järel kasutavad kõik suusatajad õpperajal edasilikumiseks ainult antud suusatamisviisi.

Juhtmängija vilesignaali (käskluse) järel peavad suusatajad kohe peatuma, ümber pöörduma ja alustama sõitu vastupidises suunas.

Mängijale, kes viimasena alustab vastupidises suunas suusatamist, arvestatakse 1 karistuspunkt ja ta vahetab koha juhtmängijaga.

Mängu võidab mängija, kellel mängu lõpuks ei ole ühtki karistuspunkti või kellel on neid kõige vähem.

Mängu reeglid. 1. Mängijad peavad liikuma rajal keskmises või kiires tempos. 2. Mängijat, kes kasutab edasiliikumiseks teist suusatamisviisi kui käskluses nimetatud, karistatakse 1 karistuspunktiga. 3. Kui kaks või rohkem suusatajat alustavad pärast vilesignaali üheaegselt viimastena liikumist vastupidises suunas, siis karistatakse igaüht neist 1 karistuspunktiga, kusjuures üks vahetab välja juhtmängija.

Kes viskab kaugemale?

Osavõtjaid vähemalt 4.

Ettevalmistus mänguks. Mänguks vajatakse kahte 2—3-sentimeetrise läbimõõduga ja 50 cm pikkust keppi. Üks kepp on värvitud roheliseks, teine pruuniks.

Mängujuht jaotab mängijad kahte võrdarvulisse võistkonda — «pruunideks» ja «rohelisteks». Mõlemad võistkonnad rivistatakse ühise stardijoone taha kolonni ühekaupa. «Roheliste» võistkonna kolonni esimesele mängijale antakse pruun kepp, «pruunide» võistkonna esimesele mängijale — roheline kepp.

Mäng. Pärast mängujuhi signaali viskavad mõlema võistkonna esimesed mängijad kepi võimalikult kaugemale ja suusatavad kohe keppidele järele. Seejuures peab «roheliste» võistkonna mängija tagasi tooma roheline kepi, «pruunide» võistkonna mängija aga pruuni kepi. Kes neist esimesena stardijoone ületab, toob oma võistkonnale ühe punkti. Mäng kestab seni, kuni kõik võistlejad on ühe korra läbi mänginud. Võidab võistkond, kes saavutab rohkem punkte.

Mängu reeglid. Kepi viskamisel ei tohi mängijad stardijoont ületada.

Teatesuusatamine lipukestega.

Osavõtjaid vähemalt 10.

Ettevalmistus mänguks. Mängijad jaotatakse 5—6-liikmelisteks võrdarvulisteks võistkondadeks ja rivistatakse ühise stardijoone taha eraldi kolonnidesse, mille vahe on 4—5 m. Iga võistkonna ette, stardijoonest 50—60 m kaugusele asetatakse lumme püsti tähis (suusakepp, oks, lipp vms.). Iga võistkonna esimene mängija on varustatud lipukesega.

Mäng. Mängujuhi käskluse peale suusatab igast kolonnist esimene mängija oma võistkonna tähise juurde, asetab sinna lipukese ja pöörduv seejärel stardijoonele tagasi. Kui esimene mängija on ülesande täitmiselt tagasi tulles ületanud stardijoone, alustab suusatamist tähise suunas sama võistkonna järgmine mängija. Viimane toob esimese mängija poolt tähise juurde lumme asetatud lipukese tagasi stardijoonele ning annab selle seal üle kolmandale mängijale jne. Ülesande täitnud mängijad asuvad oma võistkonna kolonni lõppu. Võistlus võib toimuda nii keppe kasutades kui ka ilma.

Võistluse võidab võistkond, kelle viimane mängija ületab stardijoone esimesena.

Teine variant: Iga tähise juures on torgatud lumme 1 paar signaliseerimislipukesi. Tähseni jõudnud mängija võtab lipukesed lumest, pöörduv näoga kolonnide poole ja annab morse tähestikus lippude abil edasi mängujuhi poolt kindlaksmääratud tähe, numברי või sõna ning lõpetab lipukeste ristamisega all (sõna vahe). Seejärel torkab ta lipukesed uuesti lumme ja suusatab oma võistkonna kolonni lõppu. Lipukeste ristamine all on stardisignaalsiks järgmisele sama võistkonna mängijale. Iga õigesti edasiantud tähe, numברי või sõna eest arvestatakse võistkonnale 1 punkt. Esimesena võistluse lõpetanud võistkonnale arvestatakse 5 punkti, järgmisele 4 jne. Võidab rohkem punkte saavutanud võistkond.

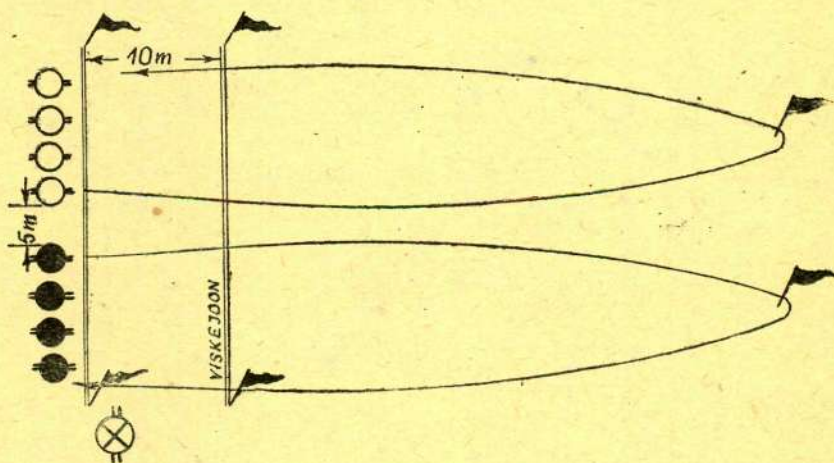
Teatesuusatamisi võib korraldada nii lauskmaal kui ka mäel.

Mängureeglid. 1. Järjekordne mängija ei tohi väljuda stardist enne, kui ülesande täitmiselt tagasitulev mängija on ületanud stardijoonet või ristanud lipukesed all. Süüdlane kutsutakse mängujuhi poolt stardijoonetaha tagasi ning seejärel lubatakse tal uuesti startida.

Teatesuusatamine tule all.

Osavõtjaid vähemalt 4.

Ettevalmistus mänguks. Mängijad jaotatakse kahte võrdarvulisse võistkonda ning rivistatakse eraldi viirgudesse ühise stardijoonetaha selliselt, et mõlema viiru paremtiibsed mängijad seisaksid kõrvuti (ühe viiru parem tiib asub vasakul pool). Viirgude vahe on 5 m, vahed viirgudes üksikute mängijate vahel — 1 m. Stardijoonest 10 m kaugusele märgitakse suusaraja ja lipukeste abil viskejoon. Viimasest 25—50 m kaugusele asetatakse mõlema võistkonna ette lumme püsti tähis (joon. 1).



Joon. 1.

Mäng. Mängujuhi käskluse järel stardib mõlemast võistkonnast esimene mängija, ületab viskejoone ja sõitnud ümber tähise, pöörduv uuesti tagasi stardijoonetale. Kui ta on selle ületanud, väljub stardist sama võistkonna järgmine paremtiibne mängija jne., kuni kõik mängijad on ülesande täitnud. Mõlema võistkonna mängijad stardivad alati ühest ja samast kohast. «Tule all» suusatanud mängijad asuvad pärast stardijoonet ületamist oma võistkonna vasakule tiivale.

Viirus seisvad mängijad püüavad lumepallidega tabada tähise suunas suusatavat vastasvõistkonna mängijat, kui see asub viskejoone ja tähise vahelisel alal. Iga tabamuse eest arvestatakse võistkonnale 1 punkt. Esimesena teatesuusatamise lõpetanud võistkonnale arvestatakse 10 punkti. Mängu võidab rohkem punkte saavutanud võistkond.

Mängu reeglid. 1. Mängijad ei tohi lumepalle visates astuda üle stardijoone, vastasel korral tabamust ei loeta. 2. Lumepalle ei tohi visata enne, kui vastasvõistkonna suusataja on ületanud viskejoone. Samuti ei tohi mängijad lumepallidega visata tähise juurest tagasipöörduvat vastasvõistkonna mängijat, vastasel korral arvestatakse süüdlasele võistkonnale iga visatud lumepalli eest 1 miinuspunkt. 3. Viskamiseks võib kasutada ainult pehmeid lumepalle, mis ei sisalda kõvu esemeid. Vastasel korral loetakse süüdlane võistkond kaotajaks. 4. Mängija, kes asub ülesannet täitma enne, kui tagasitulev oma võistkonna mängija on ületanud stardijoone, kutsutakse mängujuhi poolt stardijoone taha tagasi, et starti korrata.

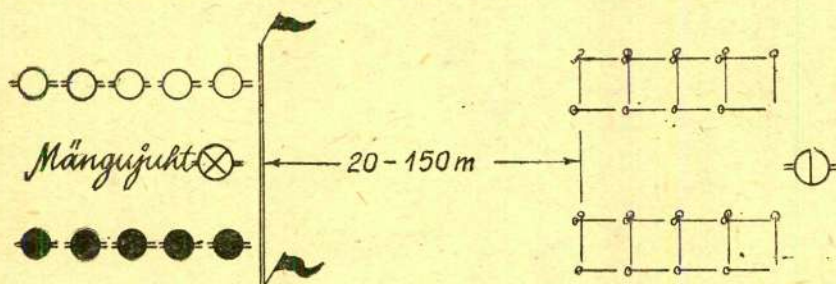
Kepid ruutudesse!

Osavõtjaid vähemalt 20.

Ettevalmistus mänguks. Mängijad jaotatakse 2 võrdarvulisse võistkonda ja rivistatakse keppideta eraldi kolonnidesse ühise stardijoone taha. Kolonnide vahe on 3—5 m. Stardijoonest 20—150 m kaugusele moodustatakse kummagi võistkonna ette suusakeppidest 4 ruutu (joon. 2). Mõlema võistkonna esimese mängija käes on 4 suusakeppi.

Mäng. Pärast mängu alustamise signaali sõidab igast kolonnist esimene mängija 4 suusakeppiga oma võistkonna ruutude juurde, torkab igasse ruutu ühe suusakepi lumme püsti, suusatab siis oma võistkonna juurde tagasi ning stardijoone ületamisel puudutab käega järgmise mängija ettesirutatud kätt. Seejärel suusatab viimane ruutude juurde, toob sealt kepid tagasi ja annab need üle kolmandale mängijale. Kolmas mängija suusatab nüüd ruutude juurde, asetab igasse ruutu ühe kepi jne. Võistluse lõpetanud mängijad asuvad oma kolonni lõppu.

Mängu võidab võistkond, kelle viimane mängija esimesena ületab stardijoone ülesande täitmisel tagasi tulles.



Joon. 2.

Mängu reeglid. 1. Enneaegselt stardijoone ületanud mängija kutsub mängujuht tagasi. Seejärel lubatakse tal stardijoone tagant uuesti väljuda. 2. Mängija peab asetama igasse ruutu kepi püsti nii, et see maha

ei kukuks, vastasel korral kutsub ruutude juures seisev mängujuhi abi ta tagasi viga kõrvaldama. Sama tehakse ka nende mängijatega, kes ruudustiku segamini on ajanud.

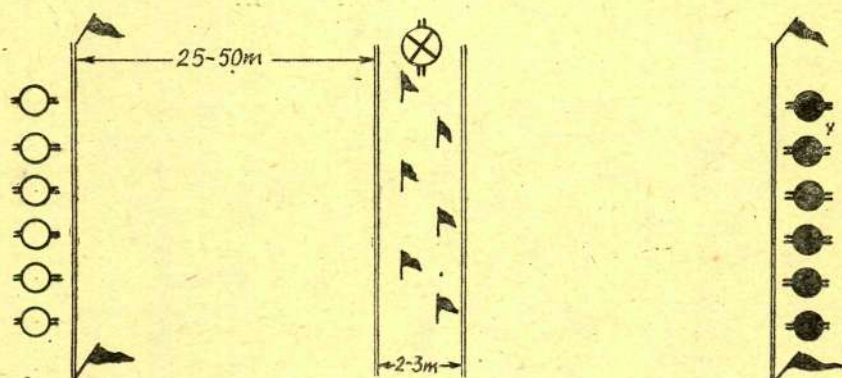
Suusatamine lippude järel.

Osavõtjaid vähemalt 4.

Ettevalmistus mänguks. Mängijad jaotatakse kahte võrdarvulisse võistkonda ning rivistatakse eraldi ühte viirgu rinnati, teineteisest 60—100 m kaugusel asuvate stardijoonte taha. Mängijad asuvad üksteisest 2 m kaugusel. Kumbki võistkond valib kapteni. Mõlemast stardijoonest võrdsel kaugusel tähistatakse 2—3 m laiune «koridor». Koridoris torgatakse male korras lumme 4—30 lipukest, olenevalt mängijate arvust (joon. 3.).

M ä n g. Mängu alustamise signaali peale suusatavad mõlemad võistkonnad kiiresti lipukeste juurde ja püüavad neid võimalikult rohkem oma valdusse saada. Seejärel pöörduvad võistkonnad stardijoonest tagasi, kus kaptenid teevad kindlaks kaasatoodud lipukeste arvu. Iga lipukese eest arvestatakse võistkonnale 1 punkt. Võidab rohkem punkte saavutanud võistkond.

Mängu kordamisel asetavad võistkondade kaptenid lipukesed uuesti koridori tagasi.



Joon. 3.

Mängu reeglid. 1. Iga mängija võib korjata lumest piiramata arvu lipukest. 2. Vastasvõistkonna mängijatelt lipukeste rebimine on keelatud. Süüdlast võistkonda karistatakse iga taolise juhtumi eest 1 karistuspunktiga. Karistuspunktid arvestatakse maha võistkonna poolt kogutud punktide summast. 3. Enne mängu alustamise signaali ei tohi mängijad stardijoonest tagant väljuda. Selle reegli vastu eksinud võistkonda karistatakse 10 karistuspunktiga.

Pukseerimine.

Osavõtjaid vähemalt 6.

Ettevalmistus mänguks. Mängijad rivistatakse ühte viirgu ühise stardijoonega. 100 m kaugusel stardijoonest märgitakse sellele paralleelne finišijoon. Mängujuht laseb viirul lugeda kolmeks. Iga kolmik moodustab võistkonna. Võistkonnad asetsevad üksteisest 5 m kaugusel. Vahe võistkonna üksikute mängijate vahel on 1 m. Iga mängija sõidab endale sisse suusaraja finišijooneni ja pöörduv siis stardijoonele tagasi. Nr. 2 igas kolmikus taganeb veidi, asetab kepid lumme püsti ning võtab kinni nr. 1 ja nr. 3 poolt ulatatud sisemiste keppide alumistest otstest (joon. 4).



Joon. 4.

Mäng. Mängujuhi käskluse peale veavad igas kolmikus mängijad nr. 1 ja nr. 3 (pukseerijad) nr. 2 (pukseeritava) enda järel finišijoonega. Seal vahetavad mängijad osad ning jätkavad sõitu stardijoonega suunas. Selle taga vahetavad mängijad uuesti osad. Kolmik, kes esimesena ületab teistkordselt finišijoonet, tunnistatakse võitjaks.

Sama mängu võib mängida ka teatesuusatamisena.

Mängu reeglid. 1. Pukseeritav peab laskma ennast pukseerijatel vedada, ise mingisuguseid liigutusi tegemata. 2. Igas kolmikus võib üht mängijat pukseerida ainult ühe etapi. 3. Mängijad võivad osasid vahetada ainult finiši- või stardijoonega. Nende reeglite vastu eksimisel eemaldatakse süüdlane kolmik võistlusest.

Suusatajad, kohtadele!

Osavõtjaid vähemalt 5.

Ettevalmistus mänguks. Mängu mängitakse nelinurgakujulisel õpperajal. Mängujuht määrab ühe mängijaist juhtmängijaks. Ülejäänud mängijad suusatavad aeglaselt õpperajal, üksteisest 2–3 suusapikkuse kaugusel.

Mäng. Õpperaja keskel keppideta suusataja juhtmängija läheb kord ühe, kord teise suusataja juurde ja annab käskluse: «Minu järel — marss!» Väljakutsutu asetab kepid lumme püsti ja liigub juhtmängija järel. Nii kutsub juhtmängija üksteise järel välja kõik suusatajad. Õpperada, kus suusatajad varem keppidega suusatasid, tähistavad ainult lumme torgatud kepid. Juhtmängija käskluse peale: «Suusatajad, kohta-

dele!» püüavad kõik suusatajad kiiresti suusatada oma või ükskõik kelle keppide juurde ja haarata neist kinni. Sama teeb ka juhtmängija. See, kes hilineb ja jääb keppideta, hakkab uueks juhtmängijaks.

Võidavad mängijad, kes mänguks määratud aja jooksul pole kordagi juhtmängijaks olnud.

Mängu reeglid. 1. Väljakutsutu peab liikuma juhtmängija järel, temast 2—3 suusapikkuse kaugusel. 2. Iga järgmine väljakutsutu asub eelmisena väljakutsutud suusataja selja taha ja järgneb temale. 3. Juhtmängija võib mängijad viia õpperajast 30—40 m kaugusele, muuta liikumisel suunda jms.

Viimase mehe sõit.

Osavõtjaid vähemalt 4.

Ettevalmistus mänguks. Enne mängu algust sõidetakse sisse kaks teineteisest 1,5—2 m kaugusel kulgevat 300—600 m pikkust paralleelset ringrada. Mängijad rivistatakse risti ringradadele ühte viirgu ühise stardijoone taha.

Mäng. Mängujuhi käskluse peale suusatavad kõik mängijad ringradadele ja püüavad seda läbida teistest kiiremini. Iga ringi läbimisel langeb viimasena (või 2—5 viimastena) stardijoone ületanud mängija võistlusest välja ning lahkub rajalt.

Viimasena (või 2—5 viimastena) ringrajale jäänud suusataja tunnistatakse võitjaks.

Mängu reeglid. Suusatamisel ringrajalt ei tohi mängijad «otse» sõita.

Esimese mehe sõit.

Osavõtjaid vähemalt 4.

Ettevalmistus mänguks ja mängu reeglid on samad, mis mängus «Viimase mehe sõit».

Mäng. Suusataja (või 2—5 suusatajat), kes läbis esimese ringi kõige kiiremini, tunnistatakse esikohale tulnuks ning ta lahkub ringrajalt. Ülejäänud mängijad suusatavad edasi. Teise ringi kõige kiiremini läbinud mängija (või 2—5 mängijat) saavutab teise koha ning lahkub samuti rajalt. Ülejäänud mängijad suusatavad edasi ja võistlevad kolmanda koha pärast jne.

Patrullid.

Osavõtjaid vähemalt 8.

Ettevalmistus mänguks. Mängijad jaotatakse 2—4 võrdarvulisse võistkonda. Iga võistkond valib kapteni. Kaptenid rivistavad oma võistkonnad ühise stardijoone taha eraldi kolonni, kolonnide vahe on 5—10 m. Stardijoonest 500—2000 m kaugusel asetsev puu vms. määratakse finišiks. Võistlus toimub jälgedeta lumel.

Mäng. Mängujuhi käskluse peale asuvad võistkonnad teele finiši suunas. Kaptenite korralduse kohaselt vahetab iga võistkond suunajat. Suunaja vahetamiseks astub endine suunaja rajalt kõrvale ning kui tema võistkonna mängijad on möödunud, asub ta kolonni lõppu.

Võistluse võidab võistkond, kelle viimane mängija jõuab finišisse esimesena.

Mängu reeglid. Distsantsi läbimise kestel peavad kõik mängijad olema järjekorras ühe korra suunajaks. Vastasel korral loetakse võistkond võistlustest väljalangenuks.

Metallitööd.

T. USSISOO.

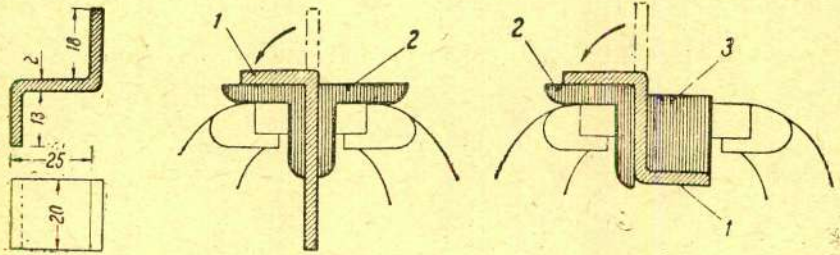
(Järg. Algus vt. «Nõukogude Kool» nr. 12, 1957.)

d) Latt- ja varbmaterjali painutamine.

Täisnurkse nurkraua valmistamine (joon. 25) toimub järgmiselt:

1) vastava paksusega lehtmater-

jalist raiutakse välja toorik; 2) õg-
vendatakse see; 3) viilimisega ant-
takse toorikule vajalik laius; 4) kin-
nitatakse kahe nurkpaki vahel
kruustangidesse; 5) painutatakse
täisnurgi detaili üks haru; 6) va-

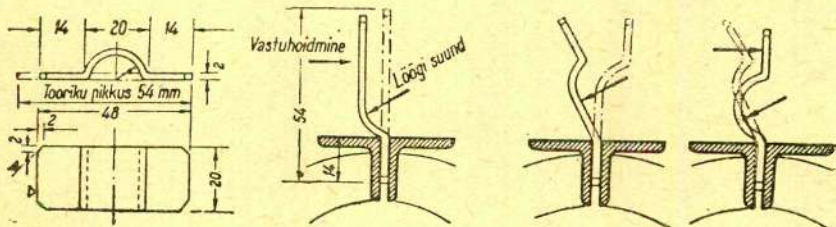


Joon. 25

bastatakse detail kruustangide
vahelt ja asendatakse üks nurkpakk
neljakandilise klotsiga; 7) kinnita-
takse detail kruustangide nurkpaki
ja klotsi vahele; 8) painutatakse
täisnurgi detaili teine haru; 9) va-
bastatakse detail kruustangide va-

helt; 10) viilimisega antakse detaili
harudele ettenähtud pikkus;
11) eemaldatakse kisud detaili ser-
vadelt.

Poolümmargune klamber (joon. 26) valmistatakse järg-
miselt:

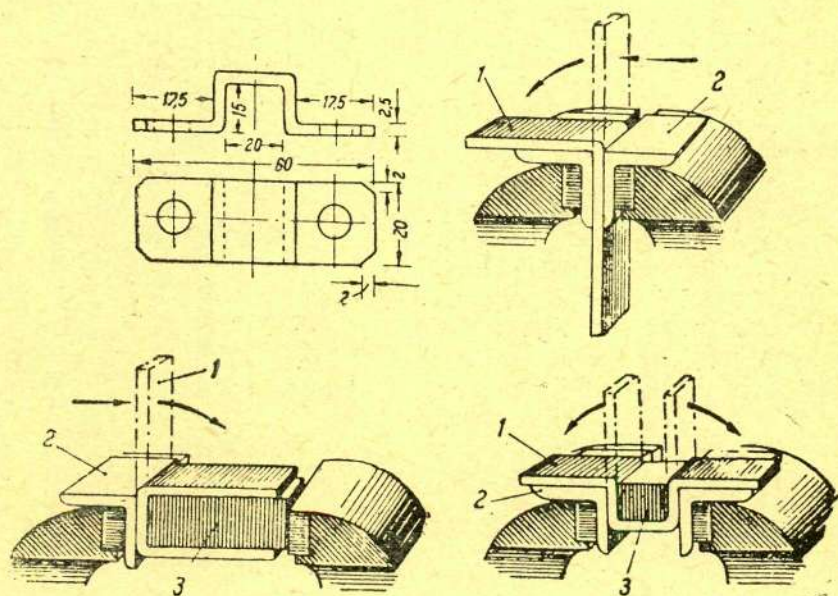


Joon. 26.

1) latile märgitakse klambri tooriku pikkus ja raiutakse see maha; 2) toorikul mõõdetakse välja ja märgitakse klambri sirgete harude pikkus; 3) toorik kinnitatakse kruustangide nurkpakkide vahele nii, et märkjoon jääks pakkide ülemise tasapinna kõrgusele; 4) klambri esimene sirge haru painutatakse ja ümara osa esimene pool taotakse välja; 5) detail vabastatakse kruustangide vahelt ja kinnitatakse uuesti teisest otsast märkjoone kõrguselt; 6) klambri teine

sirge haru painutatakse ja ümara osa teine pool taotakse välja; 7) kruustangide laialikeeratud mokkade vahel kujundatakse torni abil lõplikult klambri ümar osa ja rihitakse klambri kogu profiil; 8) detail ja nurkpakid võetakse kruustangide vahelt ära; 9) klambri otsad viilitakse vajalikku mõõtu.

Täisnurkne klamber (joon. 27) valmistatakse (pärast tooriku maharaiumist ja otste märkimist) järgmiselt:



Joon. 27.

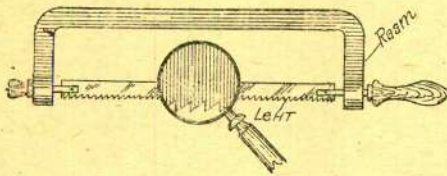
1) toorik kinnitatakse nurkpakkide vahel kruustangidesse märkjoone kõrguselt; 2) painutatakse klambri üks haru; 3) detail vabastatakse kruustangide vahelt ja kinnitatakse uuesti teisest otsast nurkpaki ja suure klotsi vahele; 4) painutatakse klambri teine haru; 5) võetakse detail kruustangide vahelt ära; 6) märgitakse klambri painutatud harudele nende pikkus; 7) pannakse kohale ka teine nurkpakk

ja, asetades klambri vahele sobiva klotsi, kinnitatakse klamber märkjoonte kõrguselt kruustangide vahele; 8) painutatakse klambri üks haru; 9) painutatakse klambri teine haru; 10) rihitakse painutused nurgiku järgi; 11) viilitakse klambri otsad mõõtu; 12) eemaldatakse kisud klambri servadelt.

e) Käsisaeg ehitus ja selle käsitsemine.

Käsisaag koosneb kahest osast

— saelehest ja -raamist (joon. 28). Raami ühes otsas on käepidemega sabaosa ja teises otsas — liikuv pea koos tõmbekruvi ja tiibmutriga saelehe pingutamiseks.



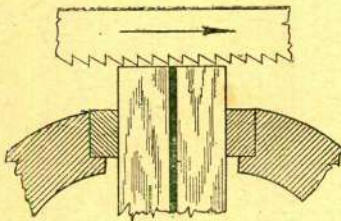
Joon. 28.

Käsisaega saagimisel seistakse kruustangide ees poolpöördes, astudes vasaku jalaga veidi ettepoole. Saelehte pingutatakse niipalju, et see saagimisel ei painduks.

Saele surutakse ainult seda ettepoole lükates; sae tagasiliikumisel antakse aga saehammastele võimalus vabalt libiseda metalli pinnal. Et tagada sae õige suund saagimisel, tehakse esemele viiliga väike täke või pilu.

Käsisaag võetakse paremasse kätte nii, et käepide toetuks vastu peopesa ja põial asetseks käepideme peal, kusjuures nelja sõrmega hoitakse käepidet altpoolt. Vasaku käega võetakse kinni saeraami esimesest otsast.

Õhukeste metallplaatide saagimine. Ohukesed metallplaadid pigistatakse puitklotside vahele ja saetakse siis läbi koos viimastega (joon. 29).

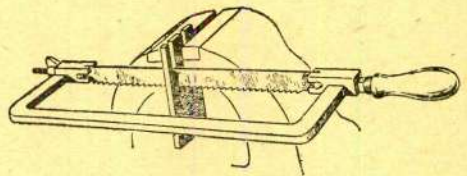


Joon. 29.

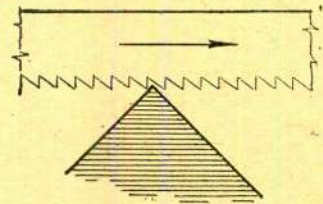
Pikkade ja kitsaste ribade saagimisel kinnitatakse saeleht risti saeraamisse (joon. 30).

Täiesti lubamatu on saagi selliselt käsitseda, nagu seda näitab joon. 31. Sellisel saagimisel võivad saehambad murduda. Saelehe õiget hoidu ja õiget saagimist näidatakse joon. 32.

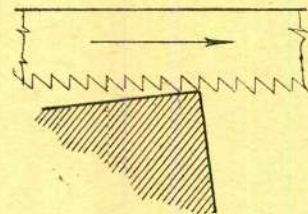
Murdunud hammastega saelehe korrastamine. Nagu eespool selgus, võivad saelehe hambad ebaõigel saagimisel murduda. Seda tuleb vältida, käsitsetes saagi õigesti. Juhul, kui kas või ainult ükski saehammas murdub,



Joon. 30.



Joon. 31.

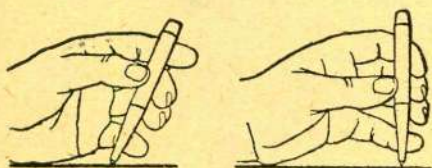


Joon. 32.

tuleb käial kohe mõlemalt poolt murdunud hammast veel üks hammas eemaldada, et vältida nende edasist murdumist.

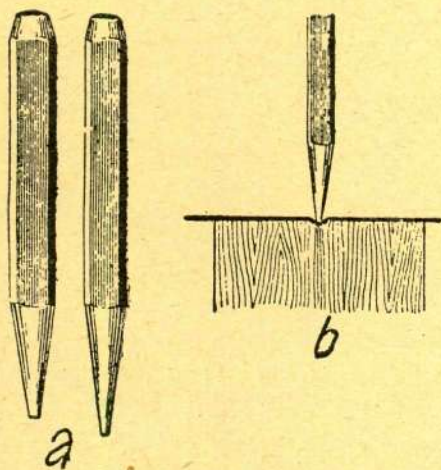
f) *Torni ja märkli käsitsemine.*

Märkel e. kärn (joon. 33) olgu hästi karastatud ja teritatud. Märklit kasutatakse pisikeste koonusekujuliste augukeste (pesade) löömiseks, mis on vajalikud spiraalpuuri e. keerdpuuri teravikule täpse koha leidmiseks.



Joon. 33.

Torn on sarnane märkliga. Torniga lüüakse augud plekisse, vitsrauasse jne. Ka võib torniga varem sisselöödud auke suuremaks teha. Joon. 34 a on kujutatud kaks torni, millest üks on peenemate ja teine jämedamate augukeste löömiseks. Augukeste löömisel asetatakse ese kõva süüga püstisele puitpakule (joon. 34 b).



Joon. 34.

g) *Puurid ja puurimine.*

Metallide puurimisel kasutatakse peamiselt spiraal- e. keerdpuure

(joon. 35), millega võib puurida täpselt ja kiiresti. Keerdpuur töötab mitte ainult oma kahe lõiketeraga, vaid samuti ka spiraalsete külgeteradega, millest tulenebki ta nimetus.

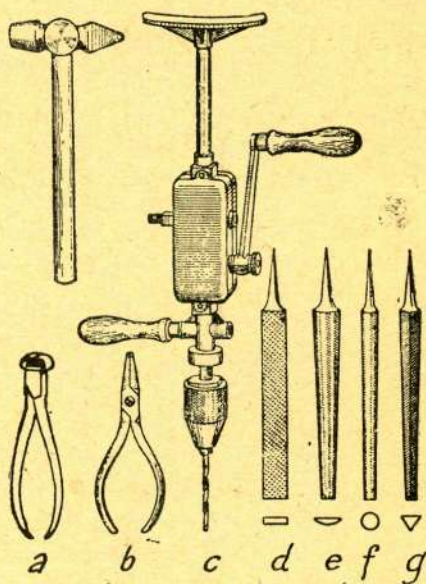


Joon. 35.

Metallide puurimisel kasutatakse erilist puurivänta (puurmasinat), mida kujutab joon. 36 c. Selle puudumisel võib kasutada ka puudutöötlemise puuri vänta.

h) *Metalli viilimine.*

Viilimine on lukksepa tähtsamaid operatsioone. Seda rakendatakse tavaliselt pärast meisliga raiumist,



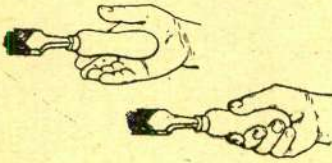
Joon. 36.

raamsaega saagimist, kuid samuti ka detailide sobitamisel ja tööde viimistlemisel.

Viile on väga mitmesuguseid (joon. 36 d—g). On lapikuid ehk lameviile — d, poolümaraid — e, ümaraid — f, kolmekandilisi — g jne.

Hammaste järgi jagunevad viilid raspliteks, jämeda ja peene raidega viilideks ning sametviilideks. Väikseid, eriti peene raidega viile nimetatakse häileviilideks.

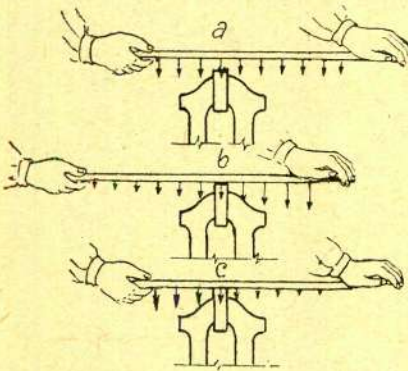
Viili tuleb hoida õigesti käepidemest (viilipeast), nii et selle tagumine osa suruks parema käe peopessa ja põial asetseks üleval (joon. 37).



Joon. 37.

Viilimisel tuleb vasaku käe peopesa asetada viili esiosale nii, et sõrmed oleksid vabalt välja sirutatud. Parema käega lükata viili sujuvalt edasi (joon. 38 a).

Viili ettepoole lükkamisel tuleb reguleerida survet viilile: alguses suruda vasaku käega tugevamalt (joon. 38 b), siis järk-järgult vähendada vasaku käe survet, samaaegselt suurendades parema käe survet viilile (joon. 38 c). Tagasilikumisel (vaba liikumine) viilile



Joon. 38.

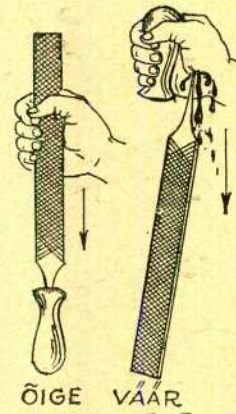
ei suruta, sest viilimine toimub ainult ettepoole liikumisel. Ettepoole lükkamisel tuleb viili hoida rangelt paralleelsena viilitava pinnaga

ning õigesti reguleerida viilile antavat survet. Kui selgub, et endapoolsem osa töödeldavast pinnast on viilitud madalamaks, näitab see, et parem käsi surub viilile liiga tugevasti. Sel juhul tuleb vähendada parema käe survet, ühtlasi kontrollides, kas kruustangid ei ole liiga kõrged. Ümberpöörduvalt, kui viilitakse madalamaks materjali kaugem serv, on vaja vähendada vasaku käe survet ja samaaegselt ka kontrollida, kas töödeldav pind ei asetse liiga madalal.

Viiliga tehakse normaalselt 50—70 lüket minutis. Kiirematempoline töö väsitab ruttu ega ole küllalt korralik.

i) Ohutustehnilisi eeskirju.

Kunagi ei tohi töötada murdunud servadega, nõrgalt kinnitatud käepidemega või muul viisil korras-



Joon. 39.

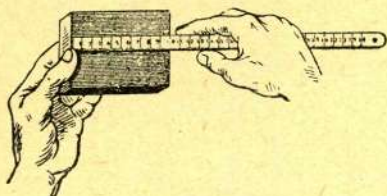
tamata viilidega, sest nendega töötades võib vigastada kätt. Eriti kardetav on nõrgalt kinnitatud käepide, sest viili tagasilikumisel võib see otsast ära libiseda, kusjuures viilisaba võib peopessa tungida.

Et viilipea oleks tugevasti kinnitatud, puuritakse sellesse auk, mille läbimõõt võrdub viilisaba keskmise läbimõõduga, sügavus aga viilisaba pikkusega. Järgmiseks võetakse samamõõdulise sa-

baga vana viil, kuumutatakse see tuliseks ning kiiresti torgatakse puuritud käepideme avasse. Seega põletatakse avale tarvilik kuju. Nüüd võib sellesse hõlpsasti asetada uue viili, lüües selle kergelt käepidemesse. Viili käepidemesse löömisel peab kinni hoidma viilist, mitte kunagi käepidemest (joon. 39, õige ja väär).

III. Lukksepa mõõte- ja kontrollriistad.

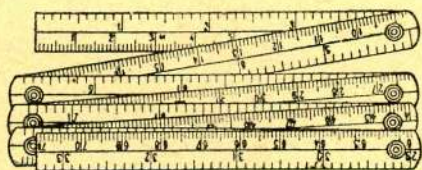
Mõõteriistadel on lukksepatöös suur tähtsus. Need on samaväärsed tööriistadega. Võiks öelda, et ilma täpse mõõteriistata ei ole lukksepp võimeline ühtki detaili ega eset valmistama.



Joon. 40.

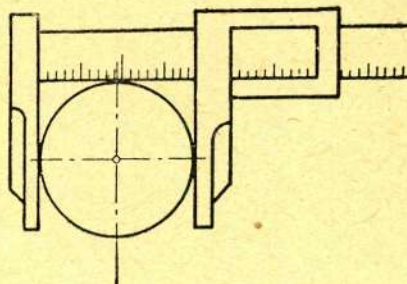
Vajalikumaid mõõteriistu on mõõtejoonlaud (joon. 40), mida kasutatakse välis- ja sisejoonmõõtmete ning kauguste mõõtmiseks. Selle mõõtmistäpsus on 0,5 mm. Joon. 40 on näidatud mõõtejoonlaua kasutamine.

Kaasaskandmiseks on sobiv kokkupandav meeter (joon. 41), millele sageli on märgitud ka tollid.



Joon. 41.

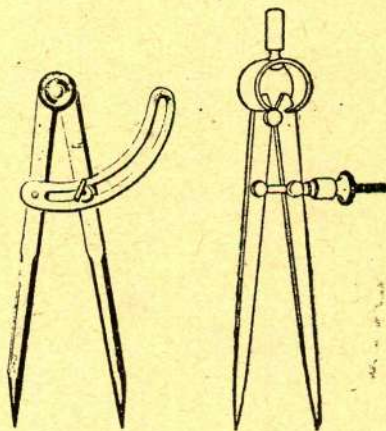
Välis- ja sisejoonmõõtmete täpsemaks mõõtmiseks kasutatakse nihkkaliibrit. See koosneb mõõtejoonlauast ja kahest harust, millest



Joon. 42.

üks on paigalseisev ja teine liikuv. Joon. 42 kujutab silindri läbimõõdu mõõtmist nihkkaliibriga.

Peale mõõteriistade vajab lukksepp veel mitmeid ülekandemõõteriistu. Alltoodud joonised (joonised 43—50) kujutavad nende kasutamist.



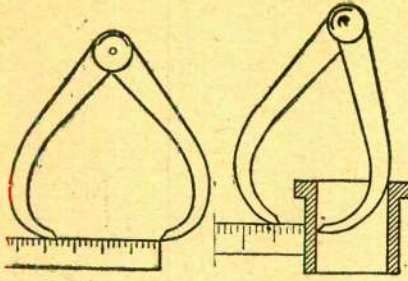
Joon. 43 ja 44.

Joon. 43: kaarega sirkel.

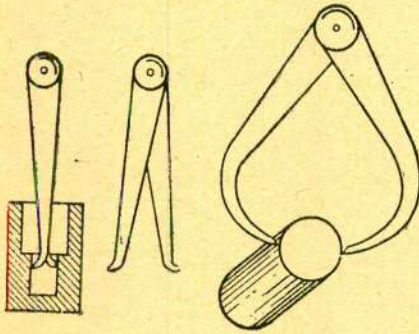
Joon. 44: vedruga sirkel.

Joon. 45: mõõtmete võtmine tastriga.

Joon. 46: toru seinapaksuse mõõtmine tastriga.



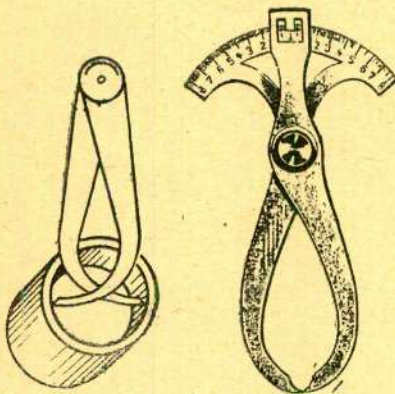
Joon. 45 ja 46.



Joon. 47 ja 48.

Joon. 47: augu läbimõõdu mõõtmine sisetastriga.

Joon. 48: silindri välisläbimõõdu mõõtmine välistastriga.



Joon. 49 ja 50.

Joon. 49: toru siseläbimõõdu mõõtmine tastriga.

Joon. 50: mõõteskaalaga taster.

IV. Tehniliste jooniste lugemise harjutusi.

Nagu tehniline joonestamine, nii toimub ka tehniliste jooniste lugemine kolmel tasapinnal: eest- (frontaal-, pea-), kül- ja pealtvaade, vahel isegi kuuel tasapinnal.

Kõik praktilised tööd kooli õppetöökodades tuleb teha jooniste järgi, mis on varustatud vastavate mõõtmetega ja kus ese on kujutatud kahel või kolmel projektsioonitasapinnal. Ilma tehnilise jooniseta on raske, isegi võimatu anda käsitöö tundi. Sellest tuleneb vajadus, et õpilased oskaksid tehnilist joonist lugeda.

Joonise lugemisel tuleb kõigepealt vaadata joonise pealkirjale, mis õpilastele kasutamiseks valmistatud joonistel võib paikneda ka joonise ülaserval. Edasi on vajalik välja selgitada, mitu projektsiooni on joonisel kujutatud, missugune neist on peavaade (frontaalprojektsioon, eestvaade) ja kas joonisel on pealtvaade ja külvaade. Alati tuleb tähelepanu juhtida kolmele projektsioonitasapinnale, samuti ka telgjoontele. Telgjooned koosnevad peentest katkelistest (10 mm vaheldub 1 mm) juusjoontest.

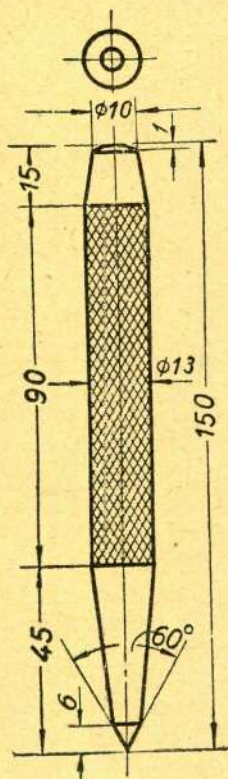
Seejärel tuleb joonis tähelepanelikult ja täpselt läbi vaadata ja välja selgitada, kas ei ole joonisel mingeid täiendavaid projektsioone, kohtlõikeid (viimaseid on kerge leida, sest lõiked on viirutatud kaldjoontega paremale poole).

Sageli kannab joonis mitmesuguseid tingmärke, mille tundmine on vajalik joonise lugemiseks. Täht R tähendab raadiust, arv selle juures raadiuse pikkust, märk σ tähendab diameetrit, Δ — töödeldava pinna siledust, ∇ — jämeda raidega viiliga või raspliga silutud pinda, $\nabla\nabla$ — peenema viiliga silutud pinda, $\nabla\nabla\nabla$ — peene raidega viili ja šaaberdamise abil siledaks viilitud pinda, $\nabla\nabla\nabla\nabla$ — peenima raidega sametviili, õli ja

kriidipulbri abil töödeldud, silutud ja lihvitud pinda.

Joonise lugemise algharjutuseks võiksid olla märkli joonis (joon. 51) ja vasara joonis (joon. 52). Küsimused märkli joonise puhul võivad olla järgmised:

1. Missugune detail on kujutatud joonisel?
2. Mitu projektsiooni on antud ja mida selgitavad need projektsioonid?
3. Kas joonisel on näidatud detailloiget?
4. Mida tähendab mõõde 60°?
5. Leida kõige pikemad mõõtmed pikkuses, laiuses ja läbimõõdus?
6. Mida tähendavad $\phi 10$ ja $\phi 13$?
7. Mida tähendavad mõõtmed 1 ja 6?
8. Mida tähendavad ülal kaks konsentrilist ringi?
9. Näidata, kus asuvad telgjooned?
10. Mida tähendab rombikujuline viirutus ja miks see on vajalik?



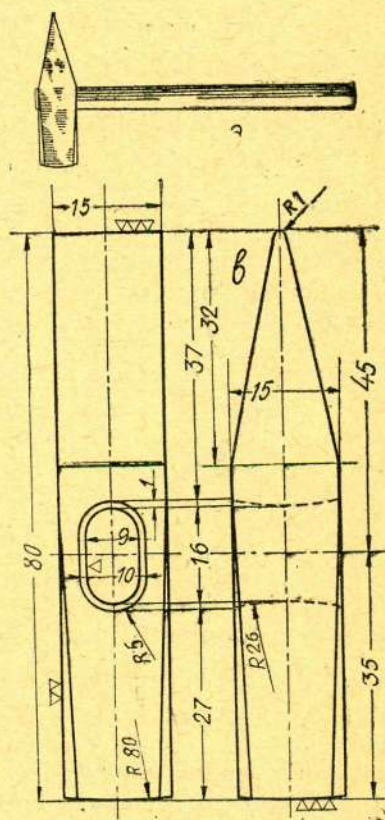
Joon. 51.

Vasara joonise lugemine võiks toimuda järgmiste küsimuste abil:

1. Mida kujutab joonis 52 a, b?
2. Mitu projektsiooni on antud?
3. Mida tähendavad ∇ , $\nabla\nabla$, $\nabla\nabla\nabla$? Seletage nende ülesanne.
4. Mida tähendavad kaks punktiirkaarjoont?
5. Kas on nende punktiirkaarte vajadust ka mujal näha?
6. Mida tähendavad R1, R5, R26 ja

R80? 7. Mida näitavad mõõtmed 16, 35, 45, 32, 37 ja 80? 8. Mida kujutavad kaks ovaalset kõverjoont ja ∇ ning mõõtmed 9, 10? 9. Kuidas saab kindlaks teha vasara ristlõike? 10. Missugune projektsioonidest on siin peavaade (frontaal-) ja missugune külgvaade? 11. Mitu projektsiooni on joonisel ja kas puudub veel projektsioone? 12. Mida kujutab endast vasara löögipind ja kas seda saab tõestada selle joonise kaudu?

Peab märkima, et jooniste lugemine on üldse raske ülesanne ja selle oskuse omandamiseks vajatakse pikemaajalist praktikat.



Joon. 52.

Hindamisprobleemi jätkuks.

K. LEHT,

Eesti NSV Haridusministeeriumi õpikute osakonna juhataja asetäitja.

Kõnealuse probleemi aktiivne arutlemine tähendab seda, et me oleme lõpuks õppeprotsessi ennast analüüsima hakanud. Ja on ka viimane aeg, sest siiani oleme püüdnud kõiki õppetöö ebakohti halbade õppeprogrammide ja õpikutega seletada. Me ei taha sugugi väita, et õpikute ja programmidega on kõik korras, et nende puudused tuleks «päevakorrast maha võtta». Kuid programmid ja õpikud on pigem õpetamise eeltingimus, kuigi ülitähtis, ja isegi siis, kui nad ideaalsed on, ei ole küsimus *kuidas õpetada?* veel lahendatud.

«Nõukogude Koolis» arenev mõttevahetus sai algtõuke uute eesti keele programmide ja õpikute väljatöötamise käigus ja see ei ole juhuslik. Kõigile, kes sellesse töösse süvenesid, sai selgeks, et uus suund keeleõpetuses ei pääse mõjule tardunud hindamissüsteemi ja üldise meetoodilise tuimuse aktiivse vastumõju tõttu. Nüüd on selgesti ilmnenu, et hindamisprobleem erutab kogu õpetajaskonda. Ja juba praegusel etapil, kui sõnavõttud on veel täies hoos, leiavad mõned ettepanekud ellurakendamist. Hindamispraktika väärkülgedele juhitakse tähelepanu Eesti NSV haridusministri vastavasisulisel käskkirjas (9. veebr. 1957 nr. 22); lähemal ajal ilmuvad meetoodilised juhendid, mis käsitlevad hindamist mitmes suhtes uutelt alustelt. Ent küsimus tervikuna vajab veel hoolikat arutlemist, kaalumist ja paljude lahtiste otste lõpuni mõtlemist.

Käesolev sõnavõtt taotleb tähelepanu juhtida mõnele aspektile, mis siiani on liiga põgusalt riivamist leidnud või vaateväljast sootuks kõrvale jäänud.

Teadmiste kontrollimise ja hindamise vahekorras.

Teadmiste kontrollimine ei tarvitse hindamisega kattuda ega piirduda, selle sfäär peaks olema laiem, taotledes igal võimalusel (mitte ainult vastavas tunni osas) jälgida õpilaste edasijõudmist ja teadmiste taset. Pidev teadmiste kontroll laiemas mõttes on *hindamise* aluseks ja eelduseks, tagades õpilaste arenemisest, teadmistest ja võimetest tervikliku mulje ja vältides juhuslikkust ning ebaobjektiivsust. See on üldtuntud pedagoogiline tõde, ent me rikume seda praktikas kurvastavalt sageli. Teadmiste kontrollimine toimub harva ja pinnapealselt, tihti ainult vajadusest hinnata. Opetamise meetoodiline tuimus — õppevestluse vähene kasutamine, individuaalse küsitlemise liigne domineerimine, praktiliste oskuste kujundamise tagasihoidlik osatähtsus — see kõik ei soodusta, vaid takistab õpilaste töö ja teadmiste pidevat jälgimist. Veel halvem on, kui hindamine (s. o. fikseeritud hinded) satub õpilasest

ajapikka kujunenud üldmuljega otsesesse vastuollu (näit. konkreetsed hinded näitavad «nelja», üldmulje ei ulatu «kolmest» kõrgemale). Niisuguse, pedagoogiliselt väga ohtliku olukorra vältimiseks on õieti ainult üks lahendus: ühelt poolt — õpetaja tundku oma õpilaste edasijõudmist võimalikult hästi; teiselt poolt — «...õpetajale tuleb anda tagasi tema loomulik õigus hinnata õpilast oma parema äratundmise alusel», nagu sm. Koemets õigesti rõhutab (vt. «Nõukogude Kool» nr. 11, 1957). Tõepoolest, õpetajat usaldades ei tarvitseks riski karta, usaldus, vastuoksa, ergutab ja süvendab vastutustunnet.

Teadmiste kontrollimise ja hindamise vahekorras on veel teine väga kaaluva tähtsusega aspekt, ja nimelt: missugust teadmiste kontrollimise astet pidada hinde vääriliseks ja kuidas hindamise praktilist külge korraldada. Uudseid mõtteid esitavad ja ettepanekuid leevad sm-d Vaide, Järv ja Koemets. Kuid probleemi lahendamine nõuab ilmselt elava praktika kaaluvat sõna. Kahju on, et Tartu V Keskkooli eksperimendist selles suunas midagi konkreetsemat teada ei ole.

Mispärast tuleks rääkida jõudluse hindamisest.

Õpetamise eesmärgiks ei tule pidada ainult teadmiste hulka, vaid ka õpilaste tööinnu ergutamist, huvi sisendamist teadmiste omandamise vastu, soovi vaimse arenemise üha kõrgemale astmele tõusta. Niisuguse suhtumise kujundamist, mis on kahtlemata kõige nõudlikumaid löike pedagoogilises kunstis, toetab õigetest pedagoogilistel alustel seisev hindamine. Kuid teadmiste hindamise mõistesse nagu ei mahuks see tähtis komponent, mis väljendab õpilase arengut teadmiste omandamise teel. Kui me hindame ainult küsitlemise momenti resultati, jääb sageli varjatuks kaks asjaolu: kuidas õpilane antud resultadi on saavutanud ja kas selle hindamine oli objektiivne, s. t. kooskõlas õpilase teadmiste ja võimete üldise tasemega. Aga nii üht kui ka teist on äärmiselt oluline teada. Lubatagu asjakohane näide tõsielust.

On õpilasi, kes iga teadmise-raasukese oma positiivsesse kontosse oskavad kirjutada, aga on ka neid, kelle pagasist hinde huvides paljugi kaotsi läheb, küll loomupärasest tagasihoidlikkusest, küll kidakeelsusest. Üks viimastest, VI kl. tüdruk, otsustas end kirjanduslikus lugemises «kolmelt» «neljale» võidelda. Teda küsitleti veerandi jooksul kaks korda. Esimesel juhul tuli tal pala peategelast iseloomustada. Vastus kvalifitseeriti sisu ümberjutustuseks ja hinnati «vaevalise kolmega». Teisel puhul pidi õpilane päheõpitud luuletuse esitama. Komadeni «äraõpitud» värsid takerdusid (küllap erutuse tõttu) ning asi lõppes ka sedapuhku «kolmega», ja nii ka kogu õppeveerand. Õpetajale aga jäi teadmata, et tüdruk tegi tõsisid pingutusi — harjutas jutustamist, ütles kodus õele luuletusi üles, kuid pidi tasuks, liialdamata öeldes, raske psüühilise trauma üle elama.

Näide on mitmeti tähendusrikas ja mitte põrmugi ebatavaline. Tõenäoline on, et õpilase jõudlus (lubatagu juba siinkohal seda terminit kasutada) õppeveerandi jooksul tõusis: ta tundis hästi faktilist materjali, luges rohkem ja arendas mingisugusel määral ka oma väljendusoskust (polnud tema süü, et see ebapedagoogilise atmosfääri tõttu ilmsiks ei tulnud), kuid see jäi hindamata. Õpetaja peasüü selles seisnebki, et ta

õpilase jõudlust ei jälginud ja hindamise kasvatuslikku toimet ei mõistnud.

Kuigi termin asja ei lahenda, tundub, et jõudluse hindamisest rääkida oleks sisuliselt tabavam.

Hindamisala laiendamise vajadusest.

Tunni osade range eraldamise rutiin on jõudluse jälgimise ja ka hindamise õppeprotsessi teistest külgedest lahti rebinud. Ometi on teada, et hindamise võimalusi pakub ka näiteks uue aine läbitöötamine. Need on õieti pedagoogiliselt üliväärtuslikud juhtumid, kui õpilane tabavate näidetega või õigete järeldustega uue teema läbitöötamisest osa võtab ja seda edasi viia aitab. Mida väärtuslikku õpilane sel puhul ilmutab? Eelkõige aines orienteerumist, samuti aktiivset mõttetööd ja elavat huvi. Kas see ei vääri äramärkimist! Tõsi, igakord ei tarvitse hinnet panna, õpilasele valmistab rõõmu ka võimalus ennast avaldada, peale selle on õpetaja käsutuses tunnustav sõna. Ja kõige tähtsam on, et pidevad tähelepanekud sadestuvad üldiseks muljeks õpilase tööst ja võimetest ning on objektiivse hindamise aluseks.

Sm. Rea rõhutab oma sõnavõtus («Nõukogude Kool» nr. 6, 1957) praktiliste oskuste hindamise tähtsust. See väärib allakriipsutamist. Me oleme tähele pannud, et õpilane tunneb sootuks suuremat rõõmu omandatud oskuse kui teoreetilise teadmise üle. Ja see on päris loomulik, sest oskus on küpsem ja vaevanõudvam saavutus. Meil on aga ainult «alasti teadmiste» hindamise tendents sügavalt juurdunud, harjutuste ja ülesannete täitmist peetakse hinnet mittevääriavaks. See on meie kooli üldise arengusuuna seisukohalt — õpetus olgu elulähedane — lausa lubamatu.

Hinde absoluutsest ja suhtelisest väärtusest.

Jõudluse hindamine on alati tugevasti suhteline ja mitte kunagi absoluutne, olenedes klassi tasemest, õpetajast, kes hindab, ja paljust muust. Uhesõnaga — margapuuga ei ole siin palju peale hakata. Õpetajale on kõige stabiilsemaks jõudlusnormiks riiklik programm, mis on hindamise ühiskondlikuks mõõdupuuks. Õpetaja eesmärgiks on jõudlus nõutud tasemele viia ja selle alusel ka hinnata. Aga mis teha siis, kui klassi tase (jõudlus) seisab nõutud tasemest tunduvalt madalamal? Kas pidada üldkehtivast jõudlusnormist rangelt kinni ja hinnata enamikku õpilasi alla rahuldava või teha «hinnaalandust», s. t. hinnata klassi taset aluseks võttes?

Massiline «kahtedega ergutamine» tundub nõukogude pedagoogika seisukohalt vastuvõtmatuna ja viljatuna. Jääb üle nõudlikkuse järkjärgulise tõstmise tee kuni vajaliku taseme saavutamiseni.

Samasugune analoogia ilmneb ka üksikõpilase puhul. Panna õpilasele, kes on teistest maha jäänud, kuid kelle jõudlus käib tõusuteed, ergutuseks rahuldav hinne, kui ta nõutavat taset on saavutamata, pole pedagoogiline viga, vaid tarkus. Mõtlevale pedagoogile on see täiesti mõistetav, ainult mõni inspektor, kes on tugev eeskirjade tundmises, aga nõrk pedagoogikas, võib sel puhul segadusse sattuda.

Frontaalsest tööst ja meetodist.

Sm. Vaide kasutab oma artiklis («Nõukogude Kool» nr. 3, 1957) paralleelselt mõisteid «frontaalne töö» ja «frontaalne meetod». Siin näib puuduvat mõisteline täpsus.

Frontaalse töö all mõistame, nagu ka artiklist selgub, kõiki neid võtteid, mida õpetaja kasutab kogu klassi töölerakendamiseks, näiteks õppevestlus, kollektiivne hääldamisharjutus, peastarvutamine, vaikne lugemine jne. Seega on frontaalne töö paljude töövormide summa. Mida aga mõista «frontaalse meetodi» all? Tundub, et seda mõistet kiputakse tarvitama ühe konkreetse õppemeetodi, nimelt vestlusmeetodi tähenduses, mida seiguse huvides tuleks vältida.

Seoses sellega veel üks märkus. Sm. Koemets kahtleb, kas frontaalse tööga on võimalik nii palju saavutada, nagu sm. Vaide eeldab, ning hoiatab kõiki lootusi ühele meetodile rajamast. Tundub, et frontaalse tööga (kui seda on mõeldud) liialdamist kogu tema võtete mitmekesisuses tuleb vaevalt karta (õpilaste mitmekülgse rakendamise ohtu pole ju kunagi esinenud), küll aga on tõsi, et ühe õppemeetodi tingimusteta eelistamine ei õigusta ennast.

Mõned märkused eesti keele ja kirjanduse hindamise kohta.

Suulise ja kirjaliku hinde lahutamise kriitika sm. Koemetsa artiklis on aegunud. 1957/1958. õ.-a. eesti keele programmi seletuskirjas on selgesti öeldud, et pannakse ainult üks hinne — eesti keele hinne, mis peab väljendama õpilase suulise ja kirjaliku väljenduse oskust.

Kirjanduses on hindamine eriliselt komplitseeritud ja seda just arvesse tulevate komponentide rohkuse tõttu (kirjandusliku materjali tundmine, oskus kirjandusteost mõista ja seda tunnetada, mõtete küllus ja originaalsus, mõtete seostamine ja nende väljendamise oskus, kõnekultuur). Sm. Koemets nuriseb, et «programmide seletuskirjad jätvad ebaselgeks küsimuse, mis on kirjanduse käsitlemisel primaarne, kas õpetuslik külg, teadmised või kasvatus.» (Nõukogude Kool» nr. 11, 1957, lk. 697.) See pole õige. Kirjanduse programmi seletuskirjas öeldakse: «Kirjanduse õpetamise eesmärk ei piirdu kaugeltki kirjanduslike faktide tundmaõppimisega. Peamine rõhk langeb kirjanduse ideeliste ja kunstiliste väärtuste sügavale tunnetamisele.»¹ (Minu sõrendus — K. L.) Rõhutades kirjanduse kasvatustlikku mõju ja väärtust, ei saa õpetuslikku külge sugugi tagaplaanile suruda, kas või juba seepärast, et ta on kirjanduse mõistmise ja tunnetamise alus ning eeldus. Sm. Koemetsa artiklist, eriti teesist, mille järgi kirjandustunnid kasvatavateks ja õpetavateks klassifitseeritakse, võib seda välja lüüa. «Tund, kus peasi on faktide õppimine, kulgeb erinevalt tunnist, mille eesmärgiks on õpilastes veendumuste, vaadete ja iseloomu kujundamine, ilutunde kasvatamine ning emotsioonide harimine,» väidetakse artiklis (lk. 697). Kirjanduse programmis ei ole selliseid teemasid, mis ei võimalda veendumusi, vaateid ja iseloomu kujundada ning emotsioone esile kutsuda. Iga kirjandustund, mis tahes teemat ta ka ei käsitleks, on eba-

¹ Keskkooli programmid 1957/1958. õppeaastaks. Kirjandus, ERK, Tallinn, 1957, lk. 4.

õnnestunud, kui ta ühtaegu ei kasvata. Et emotsionaalne külg on rõhutatud ühe teema puhul rohkem (luule käsitlemine), teise puhul vähem (elulood, ülevaate-teemad), on mõistagi õige, kuid see ei väära põhiteesi. Õige on ka see, et erinevad teemad nõuavad erinevat meetodilist lähenemist.

Ka kirjanduse õpetamise kahefaasiline töövorm, mida kõnealuses artiklis soovitatakse, kutsub vastuväiteid esile. Ehkki see hindamisest natuke kaugele viib, tuleb sellel peatuda.

Sm. Koemets lähtub nähtavasti mitte kirjanduse ajaloo, vaid kirjandusliku lugemise kursuse eesmärgist. Juttu on nimelt ainult kirjanduslikust teosest ja selle emotsionaalsest-esteetilisest mõjust. Kuid me ei või ju maha salata kirjanduse ajaloo põhijoonte tundmise vajadust, tema tähtsust ühiskondliku mõtte ja võitluse arengus. Ilma selleta oleks üksikteoste vaatlus lausa pinnatu ja mõistmine puudulik. Asjal on ka teine külg. Kõigi vajalike komponentide arvestamine, mida programm ette näeb, mõjutab ka kirjanduse õpetamise meetodilist külge. Ainult «vaba mõttevahetuse, diskussiooni ja vestlusega» toime ei tule. Oma kindel koht jääb siiski õpetaja jutustusele ega ole selles midagi halba, kui see teiste meetoditega normaalselt vaheldub ja kõigile meetodilistele nõuetele vastab. Samuti ei saa eitada kinnistamist, kui teema seda eeldab.

Hindamise kohta on rõhutatud, et «hinnata tuleb õpilaste osavõttu arutlusest, kus ilmneb nende oskus mõista teost, välja tuua ja põhjendada oma seisukohti, leida paralleele teistest teostest ja elust». Et arutlusest osavõtt eeldab ka teoste ja faktilise materjali tundmist, võib selle väitega põhijoontes nõustuda.

Omamoodi pähkliks on kirjandite hindamine. Et kirjand hõlmab elemente nii keele kui ka kirjanduse valdkonnast, on pearaskus selles, kumba külge määravaks pidada, kuhu arvata kirjandi hinne — kas kirjanduse või keele hinde juurde. On soovitatud kaks hinnet panna. Üldise reeglina ei tule see kõne alla, sest teravam lahkuminek sisulise külje ja keelelise taseme vahel pole valdav nähtus. Loovkirjandi puhul aga ei sobi see lahendus põhimõtteliselt. Keele hinnet ei tohi nimelt kitsalt tõlgitseda. See ei ole ainult puhtortograafilise külje peegeldus, vaid kirjalik väljendusoskus laiemas mõttes, oskus mõtteid loogiliselt arendada ja väljendada. Seepärast tuleks keelelist külge (märgitud laiemas tähenduses) määravaks lugeda ja kirjandi hinne keele hinde juurde arvata. Niisugusele otsusele jõudis ka Haridusministeeriumi eesti keele ainekomisjon.

Õige on, et mõnel juhul, kui kirjandi sisuline külg on väljapaistvalt õnnestunud ja hinnet kahandavad ainult puhtortograafilised vead, tundub niisugune hindamise alus ebaõigena. Kuid niisugused juhud pole kuigi sagedased. Pealegi ei jää õpilase kirjanduslikud võimed seepärast veel hindamata. Niisuguse kirjandi puhul on soovitatav sisulisi väärtusi retsensioonis eriti esile tõsta.

Mõnevõrra tuleks kirjandi hindamisel arvesse võtta ka töö ulatust. Kui näiteks töö on tavalisest ulatuslikum, sisult ja stiililt laitmatu, võiks ortograafilise külje osas õpilase kasuks mõõndusi teha. Niisugused juhud ei tohiks aga hindamise üldist taset mõjutada ja ülehindamist stimuleerida.

Üldiselt tuleb kirjandisse suhtuda mitte kui tavalisse kontrolltöösse, vaid kui õpilase loominguilisse taotlusse, mis eeldab individuaalse lähenemise vajadust iga töö puudustele ja positiivsetele külgedele,

Käesolevat mõttevahetust tuleb tervitada kui sügavat ja põhimõttelist tungimist õppeprotsessi põhiprobleemidesse. Algataja-osa ja üldse «jāme ots» on seejuures tegelike õpetajate käes. Pedagoogikateadlaste, eesotsas kahe kõrgema kooli — Tartu Riikliku Ülikooli ja E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi — vastavate kateedritega, inertne hoiak tundub lihtsalt uskumatuna. Tuleb välja öelda, et õpetamise teoreetiliste aluste uurimine ja valgustamine meie vabariigi pedagoogikateaduses on nullile väga lähedal, kui välja arvata sm. Koemetsa asjalikud esinemised pedagoogilises ajakirjanduses. Peamine põhjus näib siin seisnevat selles, et meie pedagoogikateadlased ei süvene tegeliku õppeprotsessi uurimisse vabariigi koolides. TRÜ pedagoogika kateedril siiski on mõnes küsimuses koolidega sidemeid loodud ja koostööd algatatud. Pedagoogilise instituudi vastav kateeder vaatab aga koolielu sootuks «kaunist kaugelest».

Teadusliku mõtte kinnikülmumine pedagoogika valdkonnas maksab aga valusalt kätte. Paljusid kaalukaid küsimusi tuleb lahendada kobamisi, «katse ja eksituse meetodi» alusel. Ja need, kes peaksid vagusid ajama ja teed näitama, on sageli tagantjärele agarad kriitilisi hoople jagama.

Omajagu süüd on ka Haridusministeeriumil, kes pedagoogilise töö sõlmküsimuste laiemal teoreetilisel uurimisel vajadust küllalt resoluutselt esile ei ole tõstnud.

Ääremärkusi õppetöö numbritega hindamise puhul.

O. RUNK,

*Tallinna Polütehnilise Instituudi joonestamise ja kujutava geomeetria
kateedri dotsent.*

Diskussioon õppetöö hindamise probleemi ümber on nähtavasti jõudnud kulminatsioonini: seni kehtinud hindamissüsteemi on tugevasti rünnatud ja see kipub käriseva igast oma õmblusest; samal ajal aga kristalliseeruvad värsketes tuultes kiiresti uued seisukohad, mis mõneti kattuvad ka varasemast ajast tuntud seisukohtadega.

Diskussioonist osavõtjad üksmeelselt hindavad väga kõrgelt frontaalset õppemeetodit ja panevad suuri lootusi üldmuljele, mida see meetod võimaldab saada igast õpilasest eraldi. See kõik on hea ja õige, kuid ainult eeldusel, et 1) õpetaja on ideaalne õpetaja ja 2) klass on ideaalne ning suuruselt paras «front». Teame aga, et keskmine õpetaja on tavaline inimene ja ta pole võib-olla võimeline tund tunni järele tegema hiilgavat tööd frontidel, milledest mõned on väga laiad (ülisuured klassid!), mõned liiga rasked (distsipliin!). Frontaalne meetod nõuab õpetajalt rohkem vaimset ja füüsilist pingutust ning pedagoogilist meisterlikkust kui

mis tahes muu meetod. Ja siiski jääb tal suure klassi puhul ikkagi rida õpilasi silmapaari vahele, kas või nende õpilaste loomupärase tagasihoidlikkuse tõttu. Seepärast võib ka frontaalse õppemeetodi puhul saada mulje üksikuist õpilastest konkreetse klassi koosseisus olla üsnagi kasin ja ebakindel. Tugeva ja kõigi teistega otseselt võrreldava mulje pakub ikkagi õpilase kirjalik töö, eriti kirjand, kõige paremini aga just loovkirjand. Laste koolitööd jälgides paneb imestama, kui vähe lastakse õpilastel teha loovkirjandeid ja kui palju igasuguseid muid kirjalikke töid mälupagasi baasil. Asun seisukohal, et õpilaste kirjandite hindamisel ei tuleks kasutada numbrilisi hindeid, vaid sõnades väljendatud otsust, mille õpetaja peaks kirjutama töö alla vahetult pärast selle läbilugemist, saadud värske mulje põhjal. Õpetaja tabav märkus töö kohta on kasvatuslikus mõttes kümneid kordi kaalukam kui tühipaljas number! Ainult juhul, kui töö tõesti on säärane, et see õpetaja hinges mingit vastukaja ei tekita ega mingit elavat märkust esile ei kutsu (mida tohiks küll ainult harva juhtuda), lubagu õpetaja endale töö hindamist vaid palja šabloonse hindava sõnaga (*väga hea, hea, rahuldav, mitterahuldav¹, nõrk*), vältides igal juhul numbrit, kuigi numbri kirjutamine läheks kiiremini.

Allakirjutanu omaaegne eesti keele õpetaja harrastas sõnadega kommenteerimist hindamise asemel. Mäletan igavesti ühte tema kommentaari minu kirjandi hinnanguna: «Stiil lopsakalt lohakas!» See huumoriga pooleks, kuid täiesti teenitud märkus on mind rohkem kasvatanud, kui kogu kooli ajal saadud numbrilised hinnangud kokku. Ma hakkasin erilist tähelepanu omistama stiiliküsimustele, kaldudes isegi liialdama oma püüdlikkusega sellel alal. Ülikoolipõlves sain täiesti ootamatult äkki ühelt õppejõult, kes ka harrastas tabavaid kommentaare, ühe matemaatilise tõestusprobleemi kirjapaneku alla märkuse: «Mõtte selgus ohvriks toodud stiilile.» Teadagi läks seegi märkus mulle väga südamesse. Ja see tuleb mulle ikka ja alati meelde, kui istun mis tahes loova kirjaliku töö kallal. Võin kinnitada, et just need kaks märkust on teinud minust kirjamehesel määral, nagu olen, ja tahaksin nende eest ütelda suur aitäh oma õpetajatele veel tagantjärele, aastakümneid hiljem.

Numbritega ehk oleks vajalik keelealase kirjaliku töö alla märkida tehtud vigade arv, vajaduse korral eristades ka vigade tüüpe. Arvan, et tehtud vigade arv kõneleb asjalikumat keelt kui numbriline hinne, eriti kui viimane pannakse mehaaniliselt. Näiteks eesti keeles etteütluste hindamisel V—VII klassis võib õpetaja kõik hindamisraskused kaotada lihtsalt järgmise, praktikast hästi tuntud tabelikese abil (aluseks on võetud seni kehtivad hindamisnormid):

vigade arv:	0	1—4 ²	5—8 ³	8—12 ⁴
hinne:	5	4	3	2

Näitame, kui uskumatult vääri tulemusi võib saada säärase mehaanilise hindamisega. Jälgime järgmist tabelit, kus jooksvate hinnete tuletamise aluseks on olnud eelmine «saatuslik» tabelikene.

¹ Olgu tähendatud, et kooli hindamissüsteemis kasutatav termin *puudulik* on inetu ja ebasobiv oma mitmemõttelisuse tõttu; oleks vaja leida mingi parem selle asemele.

² Neist mitte üle 2 ortograafilise vea.

³ Neist mitte üle 4 ortograafilise vea.

⁴ Neist mitte üle 7 ortograafilise vea.

Õpilane	Vigade arv üksikutes etteütlustes	Veerandis kokku vigu	Üksikhinded		Koonddhinne	
			etteütluste eest	suuline	mehaaniline	õiglane
A	0 4 0 3 0	7	5 4 5 4 5	4 5	5	4—5
B	1 1 2 1 1	6	4 4 4 4 4	5 5	4	5
C	3 4 4 3 4	18	4 4 4 4 4	3 3	4	3
D	5 2 5 5 1	18	3 4 3 3 4	3 4	3	3

Tabelist nähtub selgesti, et õpilane B on esinenud tugevamalt kui õpilane A, aga mehaaniliselt arvatud hinne tuleb tal madalam; samuti on ilmne, et õpilane C on õpilasest D tegelikult nõrgem, aga mehaaniliselt arvatud hinne tuleb tal kõrgem. Säärased drastilised väärtulemused on tegelikus koolitöös sagedased nähtused.

Toonitan, et igasuguste etteütluste tulemuste väärtuse mõõdupuuks tohiks olla ainult tegelikult tehtud vigade otsene arv; neid arvusi võib siis hindamisperioodi lõpul juba rahulikult summeerida, tulemusi võrrelda ning koonddhinded panna välja saadud summade alusel, arvestades ka teisi hindeid ja üldist muljet.

Aastahinne võib olla, aga see ei tarvitse olla veerandihinnete aritmeetiline keskmine. Näiteks kõik alljärgnevad hinnetejadad tunnistusel on ühtviisi loomulikud:

2 3 4 4	4	3 3 3 2	3
2 3 4 4	3	5 5 4 4	4
3 3 3 2	2	4 4 5 5	5

Mehaanilist hindamist koolis ei või siiski lõplikult hukka mõista ega kõrvale heita; seda tuleb vaid oskuslikult rakendada. Asendamatu on see näiteks matemaatika kontrolltööde hindamisel. Seejuures oleks vajalik juhtida tähelepanu tavalistele eksimustele süsteemi rakendamisel.

Olgu ülesandeid näiteks kaks, üks suhteliselt raske, teine kerge. Olgu õpilane A lahendanud õigesti raskema, valesti kergema, õpilane B aga ümberpöörduvalt — lahendanud õigesti kergema, kuid valesti raskema. Kumb õpilane on esinenud tugevamalt? Loomulikult see, kes lahendas õigesti raskema ülesande, arvatakse, järelikult A. Aga eks ole eksimine kergetes küsimustes matemaatikas (ja mujalgi) suurem puudus, kui eksimine rasketes küsimustes! See sunnib aga eelmist otsust tõsiselt revideerima. Ei tohi unustada, et uudne materjal on õpilasele alati raske ja selles eksimine sageli isegi üsna loomulik. Vanas, korduvalt kasutatud ja seega teadvuses juba juurdunud materjalis (kui kerges) eksimine on aga lubamatu ja seda tuleb näidata ka hinde suurema vähendamisega. See on nii muidugi nimelt sisuliste vigade osas, arvutusvigadest kõneleme hiljem omaette.

Niisiis tuleb tõsiselt revideerida levinud arvamust, et ülesannete kaalu (raskuse) ja selle eest väljateenitava hindeosa vahel peab valitsema nimelt võrdeline olenevus. Ja mida õieti nimetada ülesande «raskuseks»? Kas see on võrdeline ajaga, mis õpetajal kulub ülesande lahendamiseks? Või on see võrdeline ajaga, mis keskmisel õpilasel kulub ülesande lahendamiseks? Mõlemad alused on muidugi võrratult erinevad! Õpetajal endal kuluvat aega igatahes ei või võtta kaalumise aluseks juba seetõttu, et tema poolt koostatud ülesande, samuti varem korduvalt

läbitöötatud ülesande lahendamine tundub talle ikka lihtsana ja toimub peaaegu automaatselt.

Nähtavasti oleks õigem aluseks võtta keskmisel õpilasel ülesande lahendamiseks kuluv aeg. Aga seda saaks kindlaks teha alles kontrolltöö ajal, kasutades stoppereid eraldi iga õpilase juures ja arvutades tulemuste keskmise. Nii selgub, et ülesannete nn. kaalumise enne töö sooritamist ja pealegi õpetaja enda tundmuste järgi on vägagi spekulatiivne asi. Aga kuidas siis seilest täbarast olukorrast pääseda? Tundub, et väljapääs peitub siin järgmiste abinõude rakendamises.

1. Kontrolltöö üksikud ülesanded (üksainus küllalt pikk ülesanne pole sobiv kontrolltööks) olgu valitud või koostatud kõik võimalikult samakaalulised, arvestades «kaalumisel» võimalikult keskmise õpilase võimeid ja õpetaja kogemusi eelmistest aastatest.

2. Kontrolltöö ülesannete esitamisel õpilastele tuleb ühtlasi teatada, et ülesanded on kõik võrdse kaaluga ja lahendamise järjekord on vaba: igaüks alustagu sellest, mis tundub talle kõige lihtsamana. On nimelt väga tähtis, et iga õpilane asuks lahendama seda ülesannet, millest ta tunneb ennast kõige kindlamini üle olevat; sellega saavutab ta vajaliku rahuliku meeleolu kogu tööks. Nõuda õpilastelt kontrolltöö ülesannete lahendamist antud järjekorras (nagu seda sageli tehakse) on kindlasti ebapedagoogiline.

3. Tööde parandamisel rakendada «miinuspunktide» süsteemi, kaaludes asjalikult iga üksikut viga. Näiteks koosnegu kontrolltöö kolmest (võrdkaalulisest!) ülesandest; kui kogukaaluks võtta 50 punkti (milline arv on eelistatav sellepärast, et siis saavutuse kümnendik on mehaaniliselt tõlgendatav ka hindena), siis iga ülesande kaal on $16\frac{2}{3} \approx 17$ punkti. Miinuspunktid märgime iga vea kohta eraldi vihiku äärele. Kui nendeks osutuvad näiteks -3 , -7 , -3 ja -6 , siis saavutuseks jääb $50 - 19 = 31$ punkti. See annaks numbriliseks hindeks 3,1 ehk 3, s. t. *rahuldav*. Soovitaaksin matemaatika õpetajailgi võimalikult vältida numbrilisi hindeid, asendades need sõnalistega, lisades vajalikke kommentaare või piirdudes ainult kommentaaridega ja asjalike märkustega, nagu:

«Korda õpikust § 7!»

«Oled unustanud murdude taandamise eeskirja!»

«Ruutvõrrandi lahendusvalem peab olema peas!»

«Ülesanne on lahendatud tähelepanuväärselt originaalselt!»

«Nii olnuks hoopis lihtsam: (näidatud, kuidas nimelt).»

Toonitan veelkordselt, et õpetaja poolt punasega (ja endastmõistetavalt korraliku käekirjaga) kirjutatud märkus on kasvatuslikult sootu mõjuvam kui tühipaljas number. Ka õpilase vanematele kõneleb see palju rohkem kui number. Saavutused punktides võivad üldse töö alla märkimata jääda, aitab, kui need on õpetajal endal märgitud; õpilasel on aga tähtis teada, kuidas õpetaja on kaalunud tema iga viga — seda ta näeb miinuspunktidest. Tehtud kirjalikke märkusi aga pole õpetajal vaja kuhugi mujale ümber kirjutada (selleks pole tal aegagi!) — need jäävad talle meelde ja summeeruvad üldmuljesse õpilasest. Kõik õpetaja poolt tema pika pingerikka kutsetöö jooksul tehtud kommentaarid jäävad aga tema tuhandete õpilaste vihikutesse püsima. Sääraseid vihikuid armastatakse säilitada ja nii mõnigi kord vaadatakse neid hillisemas elus hardusega, meenutades oma ilusat koolipõlve ja head õpetajat. See on õieti õpetaja tõelise kasvatustöö igiväärtuslik vilj.

Mõni sõna veel arvutusvigade «kaalumisest». Arvutusveasse tuleb suhtuda sõltuvalt sellest, kas tööaeg on rangelt piiratud (nagu kontrolltöös)

või mitte. Ka matemaatika professorid teevad arvutusvigu! Arvutus on loomult niisugune töö, mida ilmtingimata peab kontrollima, isegi korduvalt. Kui õpilastele on kontrolltööks antud küllalt palju arvutamist ning kontrollimiseks pole aega reserveeritud, siis, loomulikult, ei võigi häid tulemusi oodata, veel vähem aga tohib iga arvutusvea eest õpilase hinnet mehaaniliselt vähendada. Näiteks V kl. matemaatika kontrolltöös teeb õpilane pika arvutusülesande lõpus (viimases tehtes!) tühise arvutusvea, õpetaja aga ei arvesta, et õpilane on poole kogu ajast kulutanud ülesande sisu õigesti lahtimõtestamiseks ja ka õigesti arvutamiseks. Kas see on õiglane? — pealegi kui kogu töö ulatus on küllalt suur ega jäta aega vajalikuks kontrollimiseks! Aga nii on mõnedel õpetajatel kombeks talitada. Minu arvates on siin ainus õige seisukoht arvestada arvutusvea eest miinuspunkte 10 — 20% ulatuses ülesande kaalust, mitte rohkem. Ülisuur rangus, mille puhul iga viga annulleerib kogu lahenduse, sobib ainult kõrgemas kooli ja sinnagi eriotstarbeks. Koolis, eriti aga algklassides nii ranget printsiipi rakendada ei tohiks.

Lubatagu mul lõpuks tuua üks huvitav näide selle kohta, kuidas ka tavalistest tuntud hindamissüsteemidest sootuks erineva süsteemiga võib saavutada häid tulemusi. Üks minu endisi õpetajaid rakendas võorkeele õpetamisel hindamissüsteemi, milles kõigil õpilastel esinesid jooksvate hinnetena ainult viied! Õpetaja ei küsitlenud õpilasi oma äranägemise järgi (nagu tavaliselt tehakse), vaid õpilased läksid temale vastama enda vabal soovil ainult siis, kui nad lootsid saada puhta viie. Seejuures polnud viie saamine sugugi kerge asi: ainus viga vastuses, samuti isegi liiga pikaks veninud paus vastamisel põhjustasid tagasisaatmise. Nii pidi iga õpilane endale omaalgatuslikult «korjama» semestri jooksul võimalikult palju viisi, sest semestri koondhinne sõltus juba väljateenitud viite üldarvust ega olnud hoopiski mitte jooksvate hinnete aritmeetiline keskmine! Teadagi sõltus semestrihinne ka iga õpilase kohta saadud üldmuljest, milleks see omapärane süsteem pakkus suurepäraseid võimalusi. Võiks arvata, et säärane süsteem võimaldas laisklemist. Kaugeltki mitte! Peaaegu iga õpilane püüdis peaaegu igaks tunniks õppida hädavajaliku uue viie saamiseks ja vastata soovijaid oli alati küllalt; vähestel aga läks asi korda, teistel tuli rajada lootused järgmisele korrale. Kirjalikke töid tehti suhteliselt vähe. Pearõhk oli pandud elava kõnekeele õppimisele ja selles osas oli efekt ilmne.

SISUKORD

Juhtkiri. Teise õppepöolaasta aktuaalseid ülesandeid	1
M. Alla. Õppetöö organiseerimise kogemusi maakooli internaadis	5
Ü. Tont. A. H. Tammsaare romaani «Põrgupõhja uus Vanapagan» käsitlemisest X klassis	12
A. Piirma. Lähim ümbrus esteetilise kasvatus vahendina	20
R. Päts. Muusikalisest kasvatus-tööst IV klassis	27
E. Isop. Mänge suuskadel	39
T. Ussisoo. Metallitööd	46
K. Leht. Hindamisprobleemi jätkuks	54
O. Rünk. Ääremärkusi õppetöö numbritega hindamise puhul	59

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Актуальные вопросы на второе полугодие	1
М. Алла. Опыт организации учебной работы в интернате сельской школы	5
Ю. Тонт. О преподавании романа А. Х. Таммсааре «Новый Ванапеган из Пыргупьхья» в X классе	12
А. Пиirma. Окружающая среда как средство эстетического воспитания	20
Р. Пятс. О музыкальном воспитании в IV классе	27
Э. Исоп. Игры на лыжах	39
Т. Уссисоо. Работы по металлу	46
К. Лехт. Продолжение проблемы оценки	54
О. Рюнк. Пометки о выставлении оценок за учебную работу цифрами	59

Toimetuse kolleegium: L. Hallop, R. Kalling, L. Prits, M. Salum,

A. Sepp (toimetaja), J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. I 1958. Trükkimisele antud 10. I 1958. Trükiarv 3370. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 6,0. MB-00313. Tellimise nr. 1954. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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

Rbl. 3.—