

Nõukogude K O O L

ËESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

5

1958

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVI AASTAKAIK

NR. 5

MAI

1958

Mobiliseerida kõik jõud uueks õppeaastaks ettevalmistamisele.

Üks ulatuslikumaid ja vastutusrikkamaid ülesandeid suvevaheajal on koolide ja lasteasutuste ettevalmistamine uueks õppeaastaks. On päris selge, et rajoonide ja koolide valmisolekust õppeaasta alguseks sõltub suuresti õppe-kasvatustöö edu. Seda tõsiasi kinnitavad veenvalt eelmiste aastate kogemused. Seepärast ongi tingimata vajalik, et rakendataks kõik jõud ja pingutused selle vastutusriika ülesande kvaliteetseks ja õigeaegseks täitmiseks. Iga kooli, lasteasutuse ja haridusosakonna südameasjaks peab olema selle tööga hästi toime tulla. Kuid kas piisab ainult nende asutuste püüdlustest ning tööst selle heaks kordaminekuks?

Koolide ja lasteasutuste õigeaegne valmisolek uueks õppeaastaks sõltub oluliselt ka sellest, kui võrd aktiivselt suudame siin peale koolide ja haridusorganite kaasa tõmmata teisi asutusi ja organisatsioone, kes mingil määral on seotud ettevalmistuse ülesannetega. Partei rajooni- (linna-) komiteede ning rajoonide (linna-) TSN täitevkomiteede aktiivne organiseeriv tegevus on suure tähtsusega õigeaegsel koolide ettevalmistamisel uueks õppeaastaks. Seepärast on äärmiselt vajalik, et haridusosakonnad tõstaksid selle küsimuse täie tõsidusega.

Seoses uueks õppeaastaks ettevalmistamisega on haridusosakondade ülesandeks organiseerida laialdane ühiskondlik aktiiv. Selle küsimusega peaksid rajoonis tegelema nii kolhoosid, sovhoosid kui ka teised asutused ja organisatsioonid, kellel on selleks materiaalseid võimalusi. Eelmiste aastate kogemused näitavad, et haridusosakonnad, kes on oma töö selli-

selt organiseerinud, on suutnud koolid ja lasteasutused uueks õppeaastaks hästi ette valmistada.

Nimetatud küsimust peaks juba selle töö algstaadiumis arutatama kas rajooni TSN täitevkomitees, rajooninõukogu istungjärgul või partei rajoonikomitees, kus kavandatakse ja esitatakse konkreetseid ülesanded külanõukogudele, remonti teostatavatele organisatsioonidele, koolidele ja teistele asutustele. Sageli arutatakse seda küsimust aga alles augustikuus ning konstateeritakse ettevalmistustööde halba kulgu, kuid siis osutub abi hiliseks.

Küsimuse arutamisest peaksid osa võtma kõik asutused, kellel on ülesandeid, eriti koolide materiaalse baasi tugevdamisel. Haridusosakondadel tuleb kontrollida vastuvõetud otsuste täitmist ning kõrvaldada võimalikud takistused ja häired.

Ettevalmistustööde käigu ja tulemuste kontrollimisele, abistamisele ja suunamisele tuleks tingimata kaasa tõmmata rajooni ja külade TSN TK alalised hariduskomisjonid, andes nende liikmetele konkreetseid ülesandeid. Alalised hariduskomisjonid rajoonis on suur jõud ja selle oskuslik ärakasutamine annab häid tulemusi. Kahjuks on seda jõudu senini väga vähe kasutatud. Või juhul, kui ongi kasutatud, siis sageli ainult ühekordseks tegevuseks, rakendamata seda pidevalt.

Samuti on senini hoopis vähe kasutatud haridusosakondade abilistena uueks õppeaastaks ettevalmistamisel haridusnõukogusid. Sootuks rohkem peaksid haridusosakonnad rakendama sellele tööle ka haridusnõukogu liikmeid, andes neile nii ühekordseid kui ka pikemaajalisi üles-

andeid, mille täitmise eest nad oleksid vastutavad.

Hästi on teinud need haridusosakonnad, kes juba on arutanud koolide uueks õppeaastaks ettevalmistuse küsimust rajoonis ja fikseerinud nii tähtajaliselt kui ka täitjate osas üritused, mis on vajalikud, et koolid ja lasteasutused oleksid õigeaegselt valmis algavaks õppeaastaks. Nii arutati Harju rajoonis koolide uueks õppeaastaks ettevalmistamise küsimust juba aprillikuus rajooni juhtivate organite, kolhooside, sovhooside, koolide ja ettevõtete esindajate osavõtul, kes võtsid vastu sotsialistlikud kohustused koolide edukaks ettevalmistamiseks ja esitasid sel alal sotsialistliku võistluse üleskutse.

Harju rajooni sotsialistlikud kohustused (mis sotsialistliku võistluse üleskutsena avaldatakse ka ajakirjanduses) hõlmavad konkreetsete üritustena kõiki uueks õppeaastaks ettevalmistamise küsimusi ja nende täitmine tagab koolide valmisoleku õppekasvatustööks ning selle normaalse teostuse alates esimesest koolipäevast. On vajalik, et kõik haridusosakonnad tutvuksid põhjalikult selle üleskutsega ja olenevalt rajooni tingimustest ja vajadusest kavandaksid vastavad üritused ka oma rajoonis ning organiseeriksid püstitatud ülesannete edukat täitmist.

Probleeme, millega tuleb tegelda, ja küsimusi, mida lahendada uueks õppeaastaks ettevalmistamise käigus, on palju nii õppekasvatustöö kui ka majanduselu valdkonnas. Seepärast on vajalik, et uueks õppeaastaks ettevalmistus ei toimuks ühekülgsest, et ei jäetaks osa probleeme unarusse, vaid et tulipunktis oleksid üheaegselt kõik küsimused.

Olulisemaiks ülesannete meie koolide töös on üleminek üldisele keskharidusele ja õppetöö edasine polütehniliseerimine. See peab täiel määral kajastuma ka uueks õppeaastaks ettevalmistumisel. Siit tulebki koolide materiaalse baasi tugevdamise vajadus ja ülesanne.

Oleminekul üldisele keskharidusele on tunduvalt suurenenud õpilaste, eriti aga VIII—XI klassi õpilaste arv. Nimetatud klassides õpib tänava üle 24 000 õpilase, kuid see arv kasvab pidevalt järgnevate aastate jooksul. Üksnes järgmiseks õppeaastaks suureneb see arv enam kui 2500 õpilase võrra. On päris selge, et õpilaste arvu kasvamisega peab kaasnema ka uute koolihoonete ehitamise intensiivsus.

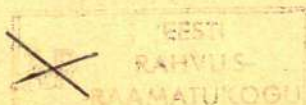
Kuid koolide ehitamise tempo ei suuda sammu pidada elu kasvavate nõuetega. Aastast aastasse on edasi lükkunud mitmete koolimajade valmimise ja kasutuselevõtmise tähtajad. Sääraste ehitusobjektidena võiks nimetada Elva Keskkooli hoonet, mida ehitab Tartu Rajoonidevaheline Ehitus-Remonttööde Trust,

uut keskkoolihoonet Pärnus, mille ehitamist alustati juba 1954. aastal ja mida ehitab Pärnu Territoriaalne Üldelhituse Trust, jt. koolimaju. Koolimajade valmimise viibimine aga takistab suuresti normaalset koolitööd. Ka 1958. aastal on ette nähtud 5 uue koolimaja valmimine. Kuid nagu selgus Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekul 22. aprillil s. a., kus arutati Keila ja Põlva Keskkooli ning Vaida Seitsmeklassilise Kooli hoonete ehitamise olukorda, võib tekkida tõsisemid raskusi nende valmimisel ettenähtud tähtajaks. Suurimaks takistuseks on objektide ebakorrapärane ehitusmaterjalidega varustamine ehitusorganisatsioonide poolt, tööjõu vähesus ja ehitusprotsesside mehhaniseerimise madal tase. On vajalik, et ehitusorganisatsioonid kõrvaldaksid need takistused ning kindlustaksid ehitustööde normaalse käigu. Eesti NSV Haridusministeeriumi kapitaalehituse osakonnal ja rajoonide TSN täitevkomiteedel ja nende haridusosakondadel tuleb pidevalt kontrollida ehitustööde käiku ja kvaliteeti ning osutada omapoolset abi tööd pidurdavate raskuste kõrvaldamisel. Eriti saavad täitevkomiteed abistada tööjõu küsimuse lahendamisel. Ehitustöödel võiksid väga edukalt kaasa aidata lastevanemad ning suvel ka vanemate klasside õpilased, nagu näeme mitmete koolide kogemustest. Ehitusorganisatsioonidelt tuleb nõuda aga hoopis suuremat vastutust tööde õigeaegse ja kvaliteetse teostuse eest.

Koolihoonete ja internaatide ehitamise olukorda soodustab tunduvalt Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus käesoleva aasta 28. jaanuarist, millega on lubatud kolhoosidel ja sovhoosidel ehitada koolimaju ja internaatide. Seda moodust tuleks rakendada kohe ja päris ulatuslikult. Senini on teada aga ainult üksikuid kolhoose, kes seda on planeerinud. Rajoonide haridusosakonnad ja koolid, kus uute hoonete ehitamise küsimus osutub vajalikuks ning kolhooside ja sovhooside majanduslikud tingimused ehitamist võimaldavad, peaksid rajooni TSN täitevkomiteede toetusel küsimuse üles tõstma ja taotlema selle elluviimist.

Kuid koolide materiaalse baasi tugevdamine ja kindlustamine ei seisne üksnes uute koolihoonete ehitamises, vaid uueks õppeaastaks tuleb korrastada ja remondida ka olemasolevaid kooli- ja internaatide ruume, olenevalt vajadusest kas kapital- või sanitaarremondi korras.

Käesoleval aastal on eraldatud koolimajade ja lasteasutuste kapitalremondiks vabariigis ca 17 miljonit rubla, mis on ligi 2 miljoni rubla võrra rohkem kui eelmisel aastal. Seda summat tuleb kasutada säästlikult ja otstarbekalt. Kohe pärast õppetöö lõppu tuleks täie hooga



alustada koolihoonete remontimist, Sageli aga viivitatakse sellega põhjuseta ega jõuta seepärast ka õigeaegselt valmis.

Veelgi soovitatavam on remonttöödega alustada juba õppetöö ajal. Näiteks katuse ja fassaadi parandamised ei sega sugugi õppetööd. Aja võitmine sellega on aga väga oluline ja vajalik. Kuid senini on remonttööd alustanud ainult vähesed koolid, kuigi selleks oleks võimalusi hoopis rohkem.

Remonttööde puhul on väga oluline remondimaterjalide ja tööjõuga varustamine. Kuid juba praegu on kuulda signaale, et vajalikud materjalid saabuvad väga korrapäraselt, juhuslikult või on nende saamisega hoopiski raskusi. Remonte teostavad organisatsioonid ja rajoonide TSN TK kohaliku majanduse osakonnad, kellele eraldatakse uue korra kohaselt remondimaterjalid, peavad selles korra looma. Haridusministeeriumi kohuseks oleks aga igati kaasa aidata Riiklikult Plaanikomisjonilt eraldatavate materjalide kättesaamiseks ettenähtud koguses ja õigeaegselt. Häirete puhul peaksid haridusosakonnad sellest kohe teatama ministeeriumile. Ühtlasi tuleks kokkulepelt kolhooside juhatustega leida võimalusi kohalike ressursside palju laialdasemaks kasutamiseks.

Mis puutub tööjõusse, siis tuleks koolihoonete ja -mööbli remontimisele senisest hoopis rohkem kaasa tõmmata lastevanemaid, koolitöötajaid ja ka vanemate klasside õpilasi. Märkida võiks siinkohal Mustla ja Väraska Keskkooli ning paljusid teisi koole, kes on seda moodust juba edukalt kasutanud. Ja sel pole mitte üksnes majanduslik, vaid ka sügavalt kasvatuslik eesmärk. Oma kätega remonditud ruumidesse ja mööblisse suhtuvad õpilased ning kogu koolikollektiiv hoopis säästlikumalt ja lugupidavamalt. Lapsevanemaid aga seob see tihedamalt kooliga.

Pealegi on koolihoonete ja inventari remontimine konkreetne ülesanne koolide komsomoliorganisatsioonidele. Meenutagem siinkohal ÜLKNÜ XIII kongressi otsust, kus tehti komsomoliorganisatsioonidele ülesandeks tegelda mingi konkreetse praktilise tööülesande lahendamisega. Seda tuleks koolide uueks õppeaastaks ettevalmistamisel tõsiselt arvestada.

Koolihoonete ja -mööbli remontimisega seoses tahaks veel peatuda ühel küsimusel. Nimelt on saanud mõnedes koolides halvaks harjumuseks igal aastal taotleda summasid kapitaalremondiks ja kasutada need sageli sanitaarremondiks, nagu seinte ja lagede värvimiseks ja muudeks sisemisteks töödeks. Samaaegselt aga jäetakse hoonete välisremont, nagu katuste ja välisvoodri parandamine ning

muu vajalik tagaplaanile. Ka selles tuleb haridusosakondadel kord luua. Iga haridusosakond peaks kavandama koolihoonete kapitaalremondi perspektiivplaani. Tuleks jõuda selleni, et remondisummasid ei pihustataks paljude objektide vahel, vaid olenevalt tegelikest vajadustest antaks koolile küllaldane summa kapitaalremondiks. Seega saaksid hooned põhjalikult remonditud ning järgneval 3—5 aastal võiks piirduda ainult sanitaarremondiga. Teatud aja jooksul aga saaksid kõik koolid vajaliku kapitaalremondi.

Koolihoonete ja internaatide remontimisel ei tohi unustada tervishoiuüandeid, vaid neid tuleks kõigiti arvestada. Sageli võib aga näha enne õppeaasta algust remonditud ruume — seinad, laed, põrandad, ukсед ja aknad on värvitud, kuid samas vajaksid aknaraamid põhjalikku remonti või koguni uuendamist, ahjud ei anna küllalt soojust või valgustuspunktide arv klassiruumides ei võimalda normaalset valgustust, õhutamisvõimalused on piiratud ega ole arvestatud muid sanitaarüandeid. Eriti suuri puudujääke on paljudes õppetöökodades, kus tingimused pole kooskõlas sanitaareeskirjade ja -normidega.

Suuremat tähelepanu tuleks osutada ka koolihoonete elektrifitseerimisele. Seda enam, et praegu toimub elektrienergia laialdane rakendamine kogu meie maal.

Üks oluline majanduslik küsimus uueks õppeaastaks ettevalmistamisel on koolide ja lasteasutuste varustamine küttega. Nagu olemasolevad andmed kõnelevad, on selles osas tänava meil olukord mõnevõrra parem kui eelmistel aastatel. Tarvitseb märkida, et näiteks Põltsamaa rajooni koolid on küttega juba varustatud 75% ulatuses aastavajadusest ning reas koolides on see kohal isegi 100%-liselt.

Koolide küttega varustamisel on nõrgem koht kütte ülestootamine metsas. See tekitab koolidele suuri raskusi, sest metsamajanditel pole küllaldaselt tööjõudu. Siin saavad koole edukalt abistada kolhoosid ja lastevanemad, kelle abi koolid peaksid hoopis rohkem kasutama.

Uueks õppeaastaks ettevalmistamise käigus tuleb aktiivselt päevakorda võtta ka õpilaste toitlustamise küsimus uuel õppeaastal. Eespoolmärgitud Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus kohustab organiseerima koolide internaatides kõigi õpilaste toitlustamise, kuid samuti võtma tarvitusele abinõud sooja eine kindlustamiseks neile õpilastele, kes internaadis ei ela. Siinjuures on majanduslikult tugevamate kolhooside soovitatud korraldada kolhoosnikute laste tasuta toitlustamine koolides, eeskätt aineliselt kehvamate vanemate lastele.

Toitlustamisküsimuse selline korraldamine on väga vajalik ülesanne, mida koolidel ja haridusorganitel koos rajoonide TSN täitevkomiteedega tuleb kohapeal lahendada. Tuleb välja selgitada kolhooside ja lastevanemate võimalused, laste vajadused, koolide ruumilised tingimused jne. Kõiki neid tegureid arvestades saab asuda ülesande täitmisele.

Koolide uueks õppeaastaks ettevalmistamisel tuleb suurt tähelepanu osutada kaadriküsimusele, õpetajaskonna enesetäiendamisele ja kvalifikatsiooni tõstmisele, tööülesannete kindlaksmääramisele järgmiseks õppeaastaks.

Eeloleval suvel, nagu eelmistel aastatelgi, organiseerib Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut õpetajatele rea suvekursusi, kus neid tutvustatakse uusimate metoodiliste seisukohtadega, valgustatakse teooriaküsimusi, kus õpetajad teevad praktilisi töid jne. On vajalik, et koolid ja haridusosakonnad suunaksid õpetajaid nendest kursustest osa võtma. Kursustest osavõtjad peaksid saadud teadmisi hiljem edasi andma rajooni õpetajatele.

Häid võimalusi enesetäiendamiseks pakuvad veel matkad ja ekskursioonid küll kirjanduslikesse ja ajaloolistesse paikadesse, küll kodumaa looduse ja geograafia paremaks tundmaõppimiseks jne. Paljud haridusosakonnad on seda oma töös arvestanud, ning ekskursioonid ja matkad õpetajatega on saanud nende töö lahutamatuks osaks. Samuti organiseerivad nad suvel õpetajatele lühiseminare, pioneeritööks kogemuste saamise eesmärgil telklaagreid jne. Neid töövorme tuleks praktiseerida igas rajoonis.

Uheks vajalikuks küsimuseks, mille koolide direktorid enne õpetajate suvepuhkusele minekut peavad lahendama, on tööjaotus järgmiseks õppeaastaks. Sellel on oluline tähtsus, sest teades, millistes klassides ning millise koormusega õpetaja järgmisel aastal töötab, saab ta end suve jooksul selleks ette valmistada: tutvuda programmide ja õpikute, metoodilise kirjandusega, valmistada või soetada näitlikke õppevahendeid. Siit tuleneb vajadus, et Haridusministeerium koos Eesti Riikliku Kirjastuse ja Raamatukaubanduse Valitsusega kindlustaksid koolidele õpikute ja programmide õigeaegse kättesaamise. On otse lubamatu, et veel septembris puudub mõnedes koolides õpikuid või mõni programm pole koolideni jõudnud. See takistab normaalset tööd, rääkimata sellest, et õpetajal oleks vajalik olnud nendega ja nendes tehtud muudatustega enne õppeaasta algust tutvuda ja neid oma tööplaani kavandamisel arvestada. Muudatusi, olgu siis suuremaid või väiksemaid, leidub neis aga alati.

Rääkides uueks õppeaastaks ettevalmistamisest ei tohi unustada õpetajatele sisuka suvepuhkuse organiseerimist. Eespool on märgitud matkad, ekskursioonid jt. üritused, mis sobivad nii enesetäiendamiseks kui ka sisukaks puhkuseks. Kuid ei tohiks unustada ka puhkekodusid, sanatooriume, jõukohast füüsilist tööd kolhoosis-sovhoosis ja paljusid muid üritusi, mis oleksid õpetajatele vahelduseks, millest nad ammandaksid uut jõudu ja energiat ning loovat suhtumist töösse uuel õppeaastal.

Samuti ei tohi koolide direktsoonid unustada, et kooli õppe-kasvatustöö plaan kuulub läbivaatamisele ja kinnitamisele vahetult enne uue õppeaasta algust. Et kasvatustöö plaan oleks koostatud hästi läbimõeldult, oleks konkreetne ning haarakas igakülgsest koolitöö küsimusi, on vaja asuda õigeaegselt selle koostamisele. Sel puhul on vaja põhjalikult analüüsida eelmise õppeaasta töötulemusi ja puudujääke ning neist tulenevaist konkreetseist vajadustest lähtudes püstitada uue õppeaasta ülesanded. See töö kuulub uueks õppeaastaks ettevalmistusse ning ei hõlma mitte üksnes kooli juhtkonda, vaid kogu kollektiivi, kes peab selles direktsoonile täielikku abi osutama.

Uhe suurema üritusena uueks õppeaastaks ettevalmistamisel on abinõude tarvituselevõtmine seitsmeklassilise koolikohustuse täieliku täitmise kindlustamiseks. Kahjuks esineb meil veel koolikohustuse seaduse põhjuseta mittetäitjaid ja korratuid kooliskäijaid. Eriti rohkesti on neid õppeaasta algul, mis tunduvalt häirib õppetööd. Koolidel ja haridusosakondadel, toetudes rajoonide ja linnade, külade ja alevite TSN täitevkomiteedele ning asutuste ja ühiskondlike organisatsioonide abile, on suured ülesanded koolikohustuse täitmises. Tuleb võtta tarvitusele kõik abinõud, et ükski koolikohustuslik laps ei jääks uuel õppeaastal kõrvale õppetööst. Eeldatavate tõrkujate suhtes tuleks rakendada abinõusid juba enne õppeaasta algust. Eriti oluline selles on sügav ja ulatuslik selgitustöö lastevanemate hulgas, kuid samuti toitlustamise, internaati paigutamise jt. vajalike küsimuste korraldamine.

Nagu näeme, on palju neid küsimusi, millega tuleb tegelda ja mida peab lahendama uueks õppeaastaks ettevalmistamise käigus, kuid kaugeltki mitte kõigil ei suutnud me siinkohal peatuda. On vajalik, et koolid, haridusorganid ja teised asutused ning organisatsioonid, kes on seotud nende küsimustega, tõsiselt suhtuksid oma ülesannetesse. Hästi ettevalmistatult alustada uut õppeaastat olgu meie kõigi ühine püüe.

Eetilised vestlused koolis.

A. ELANGO,

TRU pedagoogika kateedri juhataja.

Meie koolides on esinenud minevikus ja esineb mõnikord veel praegugi niihästi õppetöös kui ka õpilaste kasvatuslikul mõjustamisel liigset verbalismi, sõnadetegemist.

Teiselt poolt leidub pedagoogilisel rindel töötajate hulgas ka neid, kes eitavad igasugust kõnelemist õpilastega kõlbelistel teemadel, pidades seda moraliseerimiseks, millel ei olevat mingit positiivset mõju ei õpilaste maailmavaate kujunemisele ega nende käitumisele.

Mõlemad seisukohad on ühekülgsed ja ekslikud. Tunnetuslikud elemendid etendavad teadliku nõukogude inimese käitumises suurt osa; veelgi suurem on nende tähtsus noorsoo kõlbelises kujunemises. Me peame püüdma selle poole, et inimene oleks teadlik sellest, miks ta ühel juhul käitub nii, teisel juhul teisiti. Niisuguse teadlikkuse saavutamiseks tutvustame noori juba varakult kommunistliku moraali aluste, lähtekohtade ja normidega.

Juba enne kooli astumist kujuneb õpilasel perekonna miljöö ja vanemate selgitavate sõnade mõjul elementaarseid kõlbelisi kujutlusi ja mõisteid. Koolis tuleb neid vastavalt lapse pidevale arenemisele täpsustada ja süvendada ning uusi juurde kujundada. «Kui rikkalikult võiks areneda mõistus, milline veendumuste energia sünniks inimeses ja liituks kogu tema olemusega, kui teda juba esimestest eluaastatest alates õpetatakse mõtlema selle üle, mis ta teeb, kui laps iga oma teo puhul oleks teadlik, et see on tarvilik ja õiglane,» kirjutab N. Dobroljubov.¹

Kõlbelised kujutlused ja mõisted kujunevad õpilastel põhiliselt õppetöö protsessis, kõigis õppeainetes. Ühegi meie koolis õpetatava õppeaine ülesandeks ei ole neid kujundada süstemaatiliselt, plaanipäraselt. Seejärel on õppetundides toimuvat kõlbelise maailmavaate kujundamist vaja täiendada mitmesuguste klassiväliste loengute, õhtute, konverentside ja ennekõike süstemaatiliste eetiliste vestluste teel.

Huvitav on märkida, et just A. Makarenko, kelle pedagoogilises süsteemis on kesksel kohal kasvandike kollektiivse elu organiseerimine, tunnetas täie selgusega eetiliste vestluste tarvilikkust. «Mul ei olnud õigust niisugust õppeainet, nagu kõlblusõpetus, sisse tuua, kuid mul oli minu enda poolt koostatud programm, mida ma käsitlesin oma kasvandikega üldkoosolekuil, kasutades mitmesuguseid juhtumeid. Mul olid... niisuguste teoreetiliste kõlbeliste vestluste konspektid koostatud ja mul oli aega oma tööd selles suunas mõnevõrra täiustada; ma nägin niisuguse moraali-

¹ Н. А. Добролюбов. Избранные педагогические высказывания. Москва, 1936, стр. 47.

teooria väga häid, suuri tulemusi.»² A. Makarenko oli veendunud, et tulevikus, meie kooli arenedes, tullakse ka üldhariduslikus koolis niisuguse töövormi juurde. Tema veendumus osutus õigeaks, sest praegu kasutatakse eetilisi vestlusi peaaegu kõigis koolides. Kuid eetiliste vestluste tase meie koolides on ebaühtlane, sest õpetajaid on selleks vähe instrueeritud ning abistatud.

Oskamatult peetud eetilistel vestlustel on tõepoolest oht muutuda viljatuks moraliseerimiseks. Kui õpilastele räägitakse ammu tuttavatest ja selgetest küsimustest, kui vestlus neile enam midagi uut ei paku, siis ei avalda see neisse positiivselt kasvatavat mõju.

Tegelikust koolielust võib tuua palju näiteid, kuidas isegi tagasihoidlik, napisõnaline, kuid asjakohane vestlus aitab õpilasel oma käitumise ekslikkusest aru saada.

VIII klassi õpilane J. lõi teisel õpilasel prillid katki ja naeris siis tema abituse üle. Kui klassijuhataja sellest teada sai, ütles ta J-le, et see pärast tunde tuleks tema juurde. Vahepeal oli aga klassijuhatajatund, kus klassijuhataja jutustas väljamõeldud loo sellest, kuidas üks nende kooli õpilane olevat sügavalt solvanud teist tema defekti — kogelemise pärast. Peale tunde tuli J. ja ütles: «Õpetaja, ma sain aru, keda te mõtlesite. Ma juba vabandusin H. ees ja ta polegi mulle enam pahane. Prillid aga lasen omal kulul ära parandada.» Sellega jutt lõppes. Kas oleks siin vaja olnud veel moraliseerimist? — Muidugi mitte. Kuid kas oleks klassijuhataja samasuguse efekti saavutanud ilma vastava vestluseta tunnis? — Ka mitte.

Mitmes Leningradi koolis (näit. 245. keskkoolis), kus pikemat aega on toimunud eetilised vestlused, täheldatakse nende ilmselt positiivset mõju õpilaste käitumisele. Vestlustest võtavad õpilased aktiivselt osa ning küsimuste arutlemisel juhitakse seltsimeheliikult tähelepanu üksteise puudustele.³

Eetilisi vestlusi nooremas koolieas on otstarbekas siduda seletava lugemisega. Iseseisva nähtusena on neil suurem tähtsus alates keskmisest koolieast, millal noorukid hakkavad teadlikult otsima vastuseid mitmesugustele maailmavaatelistele küsimustele. Haripunktile jõuab õpilaste huvi niisuguste vestluste vastu vanemas koolieas. Nõukogude koolis tõstatatakse eetilisi küsimusi üles komsomoliorganisatsioonides, kus nende üle tekivad mõnikord elavad, ägedad vaidlused. Otstarbekas on neid arutleda ka klassijuhatajatundides kõikide õpilaste osavõtul.

Millistest põhimõtetest tuleks klassijuhatajal lähtuda eetiliste vestluste teemade valikul?

Eetiline vestlus täidab oma ülesande ainult siis, kui ta vastab laste huvidele ja nende arenemise tasemele. Kogemused V—XI klassides näitavad, et õpilasi huvitavad peamiselt niisugused vestlused, mis käsitlevad mõnd põhilist kõlbelist probleemi. Kui vestluse aineks on mõni konkreetne eksimus klassis või mahajäävus õppimises ja kui vestluse kaudu püütakse vahetult mõjustada klassi käitumist, siis on õpilaste osavõtt vestlusest harilikult palju loium. Klassijuhatajatunni ebaõnnestumine ongi sageli tingitud just sellest, et pearõhk asetatakse halvasti õppivate või distsiplineerimatute õpilaste noomimisele, selle asemel et arendada elavat diskussiooni noori erutavate probleemide üle.

² A. S. Макаренко. *Кommunistlikust kasvatuses*. Tallinn, 1954, lk. 259.

³ В. Д. И. Сафронов. *О методике нравственного воспитания*. «Советская педагогика», 1956, № 12, стр. 24.

Eriti huvitab vestlus õpilasi siis, kui nad ise tõstatavad küsimusi. Nii kuulis ühe XI klassi juhataja, kuidas õpilased pärast seda, kui nad olid ühiselt vaadanud filmi «Othello», elavalt arutlesid, kas Othello armukadedus oli õigustatud. Klassijuhataja pani ette võtta küsimus lähema klassijuhatajatunni päevakorda, millega õpilased meeleldi nõustusid. Tunnis arenes elav keskustelu armastuse ja kiivuse üle.

Mitte alati ei saa klassijuhataja jääda ootama, kuni õpilased tõstatavad mõne probleemi, vahel ta määrab selle omalt poolt. Õppetöös, ühiskondlikus tegevuses, ekskursioonidel, pioneerikoondustel või komsomolikoosolekutel paneb klassijuhataja tähele, mis õpilasi huvitab, mille üle neil tekivad lahkarmused, milliseid ekslikke arusaamisi esineb nendel, ja vastavalt sellele valibki ta vestluste teemad.

Viljandi C. R. Jakobsoni nim. I Keskkooli X klassi juhataja pani tähele, et õpilased tundsid huvi mitmesuguste usuliste traditsioonide, nagu leeriskäimine, kiriklik laulatus jne. vastu. Ta otsustas korraldada klassijuhatajatundides rea vestlusi traditsioonidest. Esimeses tunnis vesteldi eesti rahvatraditsioonidest ja nende tekkimise alustest. Teises tunnis paljastasid kommunistlikud noored usuliste ja kiriklike traditsioonide reaktioonilist olemust, kolmandas vesteldi oma kooli ja klassi traditsioonidest ning kaaluti, millised nendest väärivad edasist juurutamist ja millistest tuleks loobuda.

Teiseks lähtekohaks eetiliste vestluste teemade valikul on nende vestluste plaani *pärasuse, süsteemaatilise põhimõtte*. Kui juhinduda ainult õpilaste huvidest, siis võiksid paljud kommunistliku moraali olulised probleemid jääda üldse puudutamata. Sellepärast koostab enamik klassijuhatajaid endale mitme aasta peale eetiliste vestluste temaatilise plaani. Nad näevad selles plaanis ette teemasid, mis käsitlevad nõukogude patriotismi ja rahvaste sõprust, kommunistlikku töösse-suhtumist, austust ühiskondliku ja kaaskodanike isikliku omandi vastu, teadlikku distsipliini ja kultuurset käitumist, võitlust kodanlike igandite ja väärharjumuste vastu, kollektiivsust, sõprust ja seltsimeheliikkust, julgust, ausust, tööarmastust, täpsust jne. Kõiki neid probleeme tuleb käsitleda vastavalt õpilaste erinevatele vanuse- ja arenemisastmetele. Ka õpilaskollektiivi igapäevasest elust väljakasvavaid küsimusi saab ja tuleb seostada kommunistliku moraali probleemidega. Täiesti otstarbekas on eetilisi vestlusi nooremates ja keskmistes klassides siduda «Õpilasreeglite» läbitöötamisega.⁴

Klassijuhataja poolt koostatud eetiliste vestluste temaatika peab olema seevõrra paindlik, et ta ei takistaks kiiret reageerimist õpilaste või nõukogude ühiskonna elus esilekerkivatele probleemidele. Siit tulenebki *aktuaalsuse põhimõte* — kolmas lähtekoht eetiliste vestluste teemade valikul.

Meie kiiretempoline elu ja hoogne sotsialistlik ülesehitustöö asetavad õpilasi mõnigi kord küsimuste ette, mida ka osavam klassijuhataja pikema aja peale ette näha ei võinud. Kommunistliku partei ja Nõukogude valit-

⁴ Pedagoogilises kirjanduses esineb mõningaid katseid koostada näidistemaatikaid eetiliste vestluste jaoks. Kõige populaarsemaks on saanud N. Boldõrjovi toimetusel ilmunud käsiraamatus «Классный руководитель» sisalduv temaatika. Praegu on Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemial käsil kooli üldise kasvatustöö programmi koostamine, kus nähakse ette ka põhilised eetiliste vestluste teemad. Kõigil sellistel temaatikatel on õpetaja suhtes muidugi ainult abistav, mitte dikteeriv iseloom.

suse otsused peavad olema mitte ainult poliitinformatsiooni, vaid ka eetiliste vestluste aineks.

Või oletame näiteks, et koolil avaneb võimalus oma kasvuhuone ehitamiseks. Otsekohe on vaja vestelda õpilastega ühiskondlikult kasuliku töö tähtsusest ja õigest organiseerimisest. Kui koolile on külla tulemas mõne vennasvabariigi või rahvademokraatiamaa noorte esindajad, siis on sobiv vestelda õpilastega rahvaste sõprusest, nooremates klassides aga juhtida õpilaste tähelepanu kultuurse käitumise kommetele külaliste vastuvõtmisel.

Klassijuhatajate täit tähelepanu nõuab eetiliste vestluste sidumine mitmesuguste revolutsiooniliste tähtpäevadega, nagu Oktoobrirevolutsiooni või Nõukogude armee aastapäev, rahvusvaheline naistepäev, 1. mai püha jms. Vilumatute klassijuhatajate käes muutuvad nende tähtpäevadele pühendatud vestlused igal aastal ühtede ja samade, tihti õpilastele juba teadaolevate faktide tuimaks kordamiseks. Sageli opereeritakse samade faktidega ka nende tähtpäevade puhul korraldatavatel ülekoolilistel aktustel. Kogenud klassijuhataja läheneb nende tähtpäevadele igal aastal ise vaatenurga all ja mõtestab neid oma vestlustes vastavalt õpilaste vanuseastmele erinevalt lahti. Nii jutustab ta Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva puhul V klassis eredaid episoode Talvepalee ründamisest ja Ajutise Valitsuse lõdisevate ministrite areteerimisest, näidates sinna juurde reproduktioone vastavatest maalidest; VI—VII klassis räägib ta Leninist kui Oktoobrirevolutsiooni juhust ja Rahvakomissaride Nõukogu esimesest esimehest; VIII—X klassis, kus õpilased ajaloo tundidest on juba tuttavad kodanlike revolutsioonidega Lääne-Euroopas, näitab ta, kuidas need ühe ekspluateeriva klassi asemel tõid võimule teise, Oktoobrirevolutsioon aga tegi jäädavalt lõpu ühiskonna jagunemisele antagonistlikeks klassideks; XI klassis vestleb ta õpilastega jagunemisele antagonistlikeks klassideks; XII klassis vestleb ta õpilastega sellest, kuidas Oktoobrirevolutsiooni päevil eesti töötava rahva südames süttinud tuli kommunistliku partei õhusel edasi põles ja 1940. aasta juunipäeval võimsaks leegiks paisus.

Järgnevalt vaatleme, kuidas eetilist vestlust nõnda teostada, et selle mõju õpilastesse oleks võimalikult sügav ja kauakestev.

Vestlus algab harilikult klassijuhataja sõnavõtuga, mille käigus püstitatakse vestluse probleem. Nooremates klassides on soovitatav vestluse lähtekohaks võtta mõni konkreetne juhtum klassi, kooli või ümbruskonna elust. Ka ilukirjandus, olukirjeldused, sõnumid laste ajakirjadest ja ajalehtedest pakuvad suurel hulgal materjali niisugusteks vestlusteks. Kirjanduslikke allikaid võib kasutada kas otse ettelugemiseks või jutustamiseks. Otsene ettelugemine on eriti tähtis sel juhul, kui on vaja säilitada käsiteldava pala kunstipärast vormi, näit. luuletuse puhul. A. H. Tammsaare nim. Tartu I Keskkoolis toimus õnnestunud vestlus kohusetundest, mille sissejuhatuses klassijuhataja luges mõned katkendid A. Makarenko teosest «Pedagoogiline poem» I (lk. 434—436). (Ettenägelikud klassijuhatajad koguvad selliseid näiteid aegsasti tagavaraks.) Seejärel tõid õpilased analoogilisi näiteid oma kogemustest.

Näiteid ja lookesi on kasulik lõpetada küsimusega: Miks? Kellel oli õigus? Mis teie sellest arvate? Niisugused küsimused panevad õpilasi mõtlema ja ergutavad neid sõna võtma.

Miski ei kutsu noortes esile nii sügavaid elamusi kui kino- ja teatrietenduste jälgimine. Sellepärast kasutavad paljud klassijuhatajad nende etenduste ühisküllastamisel saadud muljeid lähtekohana eetilisteks vestlusteks. Pääagu kõikides Tartu koolides organiseeriti vanematele õpilastele filmi

«Jutustus esimesest armastusest» ühisvaatamisi ning vesteldi selle najal sõprusest ja seltsimehelikkusest. Heaks lähtekohaks vestlusele teemal «Milline peab olema nõukogude tütarlaps» oli RT «Vanemuine» lavastatud L. Kompuse näidend «Eksamid».

Nooruk tunnetab kergemini teiste inimeste jooni kui enda omi, teiste mõistmine jõuab ette enda mõistmisest. Sellepärast on parem eetilise vestluse lähtepunktiks valida mõne üldtuntud isiku või kirjandusliku kuju iseloomu ja käitumise analüüs. Alles vestluse käigus võib üle minna oma klassikollektiivi elu käsitlemisele. Laps vajab eeskujusid, kelle tegevust ta järgi aimata, keda austada ja armastada võiks. Sellepärast on kasvatuslões end ammu õigustanud kõlbeliste tõdede esitamine konkreetsete inimeste kehatüüpides. Seda tõika tuleb arvesse võtta ka eetiliste vestluste puhul ja sagedasti kasutada biograafilist ning autobiograafilist kirjandust, mis käsitleb meie maa ja kogu inimkonna parimate esindajate elu.

Õpilastele tuleb võimaldada esitatud probleemi või sündmuse kohta vabalt oma mõtteid avaldada, ilma et õpetaja oma arvamust alati ette teataks. Vestluse käigus on soovitatav olulisemad mõtted või vestluse plaan märkida tahvile ja ergutada ka õpilasi selleks oma vihikuid kasutama (mõned klassijuhatajad on selleks eri vihiku sisse seadnud). Mõne vestluse puhul on sobiv õpilastele anda ülesandeid edasiseks järelemõtlemiseks. Mõnikord on klassijuhatajad sel eesmärgil, osalt aga ka õpilaste arvamuste teadasaamiseks, sidunud vestlustega kirjandeid.

Kui mingis küsimuses on jõutud ühisele seisukohale, mingile kindlale järeldusele, tuleb selle valguses vaadelda ja hinnata ebasoovitavaid fakte koolikollektiivi elus ja märkida ära teed nende ärahoidmiseks või kõrvaldamiseks. Vastuvõetud otsuse täitmist tuleb süstemaatiliselt kontrollida. Näit. pärast vestlust hoidlikust suhtumisest ühiskonna omandisse on sobiv teha õpikute, koolipinkide ja muu klassi sisustuse ülevaatus; sedasama võib korrata paari kuu pärast, et välja selgitada, millist mõju vestlus tegelikult avaldas. Eetiliste vestluste kasvatuslik efekt on üsna väike, kui tuletatud järeldused, teoreetilised seisukohad ei leia rakendamist ja kinnitamist õpilaste tegudes.

Nooremates klassides on otstarbekas seoses mõningate vestlustega õpetada ja harjutada lapsi õigesti käituma. Eriti kehtib see vestluste kohta kultuurse käitumise kommetest, nagu: kuidas tuleb pöörduda õpetaja poole, kui ta on üksik, või siis, kui ta räägib teistega, kuidas tervitada sõpru ja vanemaid inimesi, kuidas tänada osutatud teenete eest, kuidas ise osutada teeneid jne.

Selleks, et kõlbelised teadmised muutuksid veendumuseks ja käitumise juhendiks, tuleb neid mitte ainult tunnetada, vaid ka sügavalt läbi elada. Sellepärast tuleb eetilisi vestlusi pidada nii, et need ärataksid õpilastes tugevaid ja kestvaid tundmusi. A. H. Tammsaare nim. Tartu I Keskkooli X klassis korraldati vestlus emast (üliõpilaste pedagoogilise praktika raamides). Kõigepealt pöördus praktikant õpilaste poole küsimusega, kes on neile kõige lähemad inimesed. Õpilased leidsid peaaegu üksmeelselt, et vanemad, eriti ema. Meeleolu loomiseks luges üks õpilane katkendi selle kohta, kui liigutatult Oleg Koševoi lahkus oma emast (A. Fadejevi «Noor kaardivägi», Tallinn, 1954, lk. 59—61). Seejärel selgitati vestluse teel välja teod, millega me ema rõõmustame (hea õppimine, sõnakuulelikkus, viisakas kohtlemine, abivalmidus jne.) ning millega kurvastame (laiskus, ebaviisakas ja hoolimatu kohtlemine, sõnakuulmatus, valelikkus

jne.). Lõpuks deklameeris üks õpilane L. Koidula luuletust «Ema süda» ja teine J. Smuuli «Mälestusi isast». Vestlus oli väga emotsionaalne.

Vestluse emotsionaalsust on võimalik tõsta sellega, et näidatakse õpilastele teemakohaseid pilte, võimalikult reproduktsioone maalidest. Sellised pildid, nagu «Jälle «kaks»», «Vastuvõtt komsomoli» jne. on paljudele klassijuhatajatele olnud abiks vestluste elustamisel.

Eetilise vestluse edu sõltub suurel määral sellest, kui võrd hoolikalt õpetaja selleks valmistub. Enamik klassijuhatajaid koostavad vestluse plaani, kus märgivad ära vestluse lähtekoha, õpilastele esitatavad küsimused ja lõppkokkuvõtte.

Vestluste ettevalmistamisele on soovitatav kaasa haarata ka õpilasi, eriti pioneere ja kommunistlikke noori. Selleks on vaja vestluse teema aegsasti teatavaks teha ja õpilaste vahel ülesanded ära jaotada. Üks VII klassi juhataja sai teada, et tema klassi vanemad ja tugevamad õpilased tungivad koduteel kallale noorematele. Ta planeeris vestluse teemal «Nõukogude noor on alati abivalmis». Ühtlasi tegi ta klassi korralikumatele õpilastele ülesandeks 3—4 päeva jooksul süstemaatiliselt jälgida kaasõpilaste kojuminekut ja sel puhul esinevaid väärnähtusi ning nendest klassijuhatajatunnis kõnelda. Pärast seda, kui klassijuhataja oli vestluse sissejuhatuseks rääkinud sotsialistlikust humanismist kui ühest meie inimeste ilusamast joonest — hoolitsusest raukade, haigete, laste eest, andis ta sõna õpilastele, kes oma vaatluste najal paljastasid mõningate klassikaaslaste näotu käitumise nooremate suhtes. Nende esinemine avaldas tugevat mõju ja võttis süüdlastelt võimaluse oma eksimusi salata.

Keskmites ja vanemates klassides võib õpilastele teha ülesandeks lugeda vestluseks läbi mõned ilukirjanduslikud teosed ja märkida ära teatud nähtuste kirjeldamine nendes. Planeerides vestlust teemal «Julgusest ja mehisusest», kutsus VII klassi juhataja oma õpilasi üles, et igaüks neist esitaks vähemalt ühe näite mõnest loetud raamatust, kus kirjeldatakse julget ja mehist käitumist. Eriti juhtis ta tähelepanu järgmistele teostele: H. Pukk, «Kaks punast kaelarätti», J. Verne, «Saladuslik saar», A. Gaidar, «Timur ja tema meeskond», J. Iljina, «Neljas kõrgus», M. Twain, «Tom Sawyeri seiklused».

Vestluste ettevalmistamisel saab edukalt kasutada ka kooli ja klassi seinalehte, kus võib vestluse teemaga seotud mõtteid esile tuua, paljastada väärnähtusi, esitada küsimusi järelemõtlemiseks jne.

Õpilaste veenmine kõlbelise vestluse käigus õnnestub seda kindlamini, mida enam veendunud on õpetaja ise. Oma eeskujuga, oma kindlusega ja parteiliselt võitleva hoiakuga mõjustab ta mitte ainult õpilaste mõistust, vaid ka nende tundmusi. Erilise tundlikkusega reageerivad õpilased ükskõiksusele ja unisusele vestluste puhul. Eetiliste vestluste ajal ei saa õpetaja oma autoriteeti ülal hoida hinnete ega karistustega, vaid tal tuleb tugineda ainult oma ideelisele kindlusele ja meetodilisele meisterlikkusele. Seejuures pole vaja mingit kunstlikku paatost ega afekteeritud žestikulatsiooni — kui ülestõstetud küsimused on aktuaalsed ja õpetaja veendunudult esitab ning kaitseb õiget seisukohta, siis kisub ta ka õpilasi kaasa.

Ernst Säreava realism.

A. VINKEL,

filoloogiateaduste kandidaat.

Alles aprilli esimestel päevadel oli allakirjutanul võimalik imetleda 90. juubelile läheneva Eesti NSV rahvakirjaniku ning elupõlise pedagoogi Ernst Säreava ammendamatu temperamenti, mõtte avarust ja optimistlikku huvi elu vastu, mis ei näinud hoolivat haigluse ega kõrge ea tõketest. Ja järsku levis 13. aprillil teade, et seda eesti kirjanduse patriarhi ei ole enam... Tõesti raske uskuda ja leppida tuntud vormeliga: looja on surnud, aga tema teosed elavad edasi...

Ernst Säreava-Petersoni meisterlike teoste taga seisab suur, sügavalt humanistlik isiksus, kes võttis ilukirjanduslikus või publitsistlikus vormis sõna mitte isikliku kuulsuse või majanduslike kasude saavutamiseks, vaid sisemise vajaduse sunnil. Sellest tema väljaastumiste jõulisus ja siirus, tema omapärane kunstnikupale eesti kriitilise realismi võimsas voolus.

Rahvakirjanik Säreava ja tema looming on üks: nad jäävad elama meie teadvuses kõigi füsioloogiliste seaduste kiuste, armastus rahva vastu ning töö tema parema tuleviku eest võidab surma.

*

Terminid *realist* ja *kriitiline realist* on meie üldises kirjanduskäsitluses ning õpikutes väga sagedasti kasutatavad mõisted. Sealjuures ei minda pahatihti paljast meetodi konstateerimisest palju kaugemale. See on aga ainult küsimuse asetus, kuid kaugeltki mitte lahendus. Eriti üldhariduslikus koolis, kus õpilastel pole mõisted veel selged ega kindlad, on vaja avada realismi kui kirjanduse põhimeetodi olemus selle üksikasjades. Ainult konkreetsete kirjandusteoste analüüsimise käigus saab õpilane vahetult tajuda, kuidas realistlik meetod ilmneb ainevalikus, ideestikus, tegelaste kujunduses, teose žanris, kompositsioonis ja keelelis-stiililiste vahendite kasutamises. Edasi ei tohi unustada, et iga silmapaistva autori realismil on oma individuaalsed jooned, mis annavadki tema teostele nende kordumatu võlu. Nii teeme õigesti, kui kirjandusteose meetodi iseloomustamisel kõrvuti üldiste tunnustega selgitame välja ka antud autori realismi omapära. Lõpuks tuleb silmas pidada, et pika loominguperioodiga kirjaniku stiil ei jää aastakümnete jooksul samaks, vaid teeb seoses muutustega kirjanduselus läbi omapärase arengu. Kui me seda momenti ei arvesta, moonutame tegelikkust, näitame kirjaniku loomingut vaesemana, kui ta tegelikult oli.

Nendest põhimõtetest lähtudes on alljärgnevas käsitluses püütud iseloomustada E. Säreava-Petersoni loomingumeetodi evolutsiooni, kusjuures peatume üksikasjalisemalt keskkooli programmis olevatel teostel.

E. Säreava esimesed arvestatavad kirjanduslikud katsetused kuuluvad 1880-ndatesse aastatesse. Trükki on nendest pääsnud lühipala «Nälg»

(1890) ja pikem jutustus «Ei iialgi!» (alustatud 1881, ilmunud 1895). Algaja kirjaniku mainitud teoseid lugedes meenub eesti 1880-ndate aastate proosa (M. Põdderi «Bob Ellerheina» ja E. Aspe «Ennosaare Aini» kõrval võib-olla ka Juh. Liiv), aga ka noore Särgava lemmikud maailmakirjanduses (Schiller, L. Tolstoi). Vastavalt sellele on mainitud varasemate teoste konflikt moraalsest laadi ning tegelaste saatus oleneb ennekoike nende endi eetilisest tublidusest, «vabast tahtest».

Jutustuses «Ei iialgi!», mille tegevus algab 1850. a. paiku, näidatakse, kuidas erakordse muusikalise andekusega talupoissi Rombergi märkavad ümbruse jõukad inimesed, kelle toetusel ta saab õppida koguni Pariisis. Kuid noormehest ei tule siiski midagi, sest tal pole küllalt sisemist tõsidust: ta kaldub maailma hiilguse ja sära järele jooksuma. Nõnda kaotab viiuldaja käest kõik ja tapab enese joodikuna oma kunagi mahajäetud pruudi Agnese akna all. Oma kõlbelist elukäsitust rõhutab kirjanik ka autorikõnes: «Inimese õigele käekäigule paneb aluse muidugi ta enese meelekindlus ning ettevõttejulgus... õigel teel hoidumist tüürivad inimese enese vaba tahe ja õige meel; tuul, meri ja maa kuulutavad häda ainult sellele, kellel pole õiget meelt ega oma vaba tahtet.» Samuti hüüab autor jutustuse algul, nähtavasti oma peategelase saatust silmas pidades: «Aga häda sellele, kes ise oma elu kevadet on rikkunud, häda ka sellele, kes teise eluõnne mulla sisse on julgenud tõugata...» Vastavalt sellele, et kirjaniku huvi objektiks pole sotsiaal-majanduslike olude kriitika, on ka teose «Ei iialgi!» tegelased joonistatud n. ö. suvaliselt: pastor Holli, Rombergi ande avastajat ning esimest arendajat, on kujutatud heatahtliku hingelise inimesena; vabrikant König, kelle rahadega Romberg Pariisis õpib, nimetab ennast suureks talurahvaarmastajaks ja võitleb selle eest, et eesti rahva andekust avalikuks tuua. Siin on hoopis erinev lähemine võrreldes sellega, kuidas kirjanik iseloomustab valitseva kihi esindajaid «Paisetes» ja «Rahvavalgustajas».

Kirjaniku professionaalne oskus tegelaste konkreetsel kujundamisel jätab esikteoste küllalt palju soovida. Ta ei unusta küll oma kangelaste portreesid joonistada, aga need on tavaliselt šabloonilised ja primitiivsed. Tegelaste keel on üldiselt individualiseerimata. Vähe õhkub jutustuse lehekülgedelt 1850-ndate aastate ühiskondliku olustiku hõngu. Selle asemel on pearõhk asetatud hingeliste elamuste efektsele esiletoomisele. Viimase tendentsiga on kooskõlas küllalt keeruka intriigi kriminaalset ja romantilist laadi elemendid. Romantikat tajume eriti jutustuse lõpplahenduses (Rombergi viiulimäng ning enesetapp kuuvalgel ööl Agnese akna all). Juba oma esimestes teostes kasutab Särgava omapäraseid allegoorilis-sümboolseid tegelasi (Nälg) või situatsioone (Stegbergi salapärase lend üle jõe) ja seesuguste vahendite poole pöördub kirjanik kogu oma loomingulisele jooksul.

Vaadeldavate teoste sõnastusstiilis aga ei kohta me veel hilisemale Särgavale iseloomulikku lapidaarsust ja asjalikkust. See on tingitud ühelt poolt autori väljakujunematuselt, teiselt poolt aga ka ilmetest romantilistest eeskujudest. Nii kasutab ta ühe emotsionaalse olukorra iseloomustamiseks järgmist suuresõnalist pildistikku: «Suure hooga, nagu põleva maja juures sädemete must-tuhate katuse sisselangemisel taeva poole tõuseb ja taeva laotusele ning pilvedele hirmsat kuma annab, nii et iga inimene kohkub ja kartuses, ahastuses ja hirmus õnnetute peale mõtleb, nõnda kees ka Stegbergi süda vihast, needmisest ja kättemaksimistahetst. Piksehäälega tormasid Johanni viimsed sõnad Kaarli südamesse.» Autori

poetiline leksikon on küllalt kitsas, millele viitab niisuguste sõnade, nagu *kena*, *urisema* jms. väga sagedane kasutamine.

Kõiki neid tunnuseid silmas pidades võime öelda, et Särgava pole oma varasemates teostes täismööduline realist, veel vähem kriitiline realist. Viimast ei saa veel oodatagi, sest Eestis polnud kriitiline realism 1880-ndatel aastatel veel kirjanduse võitlusloosungiks saanud.

Küll aga langeb Särgava järgmine jutustus «Õnnetu õnnelik» (1899) kriitilise realismi perioodi, kuigi me ei tea, kas seegi teos on otsekohe enne avaldamist kirjutatud. Igal juhul kohtame siin juba kriitilisele realismile iseloomulikku tegelaste tüpiseerimist vastavalt nende ühiskondlike asendile. Nii toimub tegevus Kõrkaru talus, kus valitseb jõuka maakodanluse mentaliteet: peremees uhkustab oma rahaga ning pakub purjus päi tütart koos suure kaasavaraga naiseks, tema tühised lapsed aga ihaldavad abielluda sakstega — mõisaametnikega. Jutu ideeliseks eesmärgiks pole siiski maakodanluse sotsiaalse palge paljastamine: autor on keskele kohale tõstnud jällegi eluõppelise küsimuse — abielluda tuleb mitte naise ilule, vaid tema tublidusele vaadates. Seda tõestatakse puussepp Hans Puurmanni ebaõnnestunud naitumislooga. Autoripoolsete moraali põhimõtete esitamiseks on teosesse toodud koolmeister Mätiku kuju. Jutustuse tegelaste kujunduses ja keeles kohtame hilisemale Särgavale iseloomulikke võtteid (näit. tõusikute karakteriseerimine saksastunud perekonnanimedega, rahvapärased kõnekäänud ning võrdlused jne.). Seega on «Õnnetu õnnelik» üleminekuteoseks «Ei iialgi!» romantilis-moralistliku ja «Paisete» kriitilis-realistliku maneeeri vahel.

1899. aastaks, kui ilmus «Paisete» esimene vihik, oli Särgava juba tutvunud vene uuema, sotsiaalseid pahesid paljastava kirjandusega (Gleb Uspenski jt.), samal ajal kui järjest kasvavate ühiskondlike vastuolude tingimustes oli E. Vilde muutnud kriitilise realismi («Külmale maale», 1896) eesti proosa võitlusmeetodiks. Muide on Oheliku Madisel ja tema saunikute elul (novellis «Tulge appi!») mõndagi ühist Virgu Andresega ja Väljaotsa sauna rahva viletsusega.

Kõik need tegurid — nii ühiskondlikud, kirjanduslikud kui ka Särgava isiklik temperament — teritasid kirjaniku pilku nägema paiseid, s. o. mitmesuguseid sotsiaalseid pahesid, eriti maal, ning suunasid teda neid paljastama teravalt kriitilises vormis. Kirjanik kavandabki terve novellide seeria pealkirjaga «Paised», mille esialgset plaani ta küll täpselt ei teosta, kuid mis sellest hoolimata näitab mitmekülgselt maakehvikute elu viletsust ja ühiskonnakihte ning asutusi, kes selles süüdi on. See autori humanistlik-kriitiline elukäsitlus määrab ka «Paisete» konkreetse teema ja tegelaste esituse, faabulaarenduse ning novellide stiililised vahendid. Ühtlasi on kirjanik selleks ajaks jõudnud oma kunstilises arengus meisterlikkusele.

Üks õnnestunumaid «Paisete» seeria novelle on «Ühe härja elulugu». Juba jutu alguses kriipsutab autor alla oma teema valimist argipäevalust: «See lugu näib väga igapäevane olevat ja sellepärast ma tust just kirjutan; kirjanikud aga otsivad iseäralikke lugusid, et nendega lugejaid huvitada.» Sellega on tahtetud rõhutada ka meetodi realistlikkust, kujutatud olukordade ja inimeste tüüpilisust. Nõnda maalibki kirjanik õnnestunult härja eluloo raamides episoodi mõisniku lõa otsas rabeleva renditaluniku vaevasest elust: Kirjukannu Jaan ja ta naine Iba püüavad oma rahapuudust kergendada lihalooma kasvatamisega, kuid see ei anna

soovitud tulemusi, sest mõisnik peab oma talupoegade maksujõu tõusu teraselt silmas, et esimesel võimalusel renti suurendada.

Ühiskonnakriitilisele eesmärgile vastavalt on valitud ka novelli sisu üksikasjad: Kirjukannu pere olevikust ja minevikust antakse peaaegu ainult niisuguseid fakte, mis aitavad rendikohapidaja elu vaesust ja väljavaatetust valgustada. Ainuke, kelle hingelellu autor laseb pilku heita, on Jaan, ja temagi peas keerlevad lahendamatud küsimused oma raske olukorra üle: «Mis pidi pojast saama? Mida võis ta pojale anda? Miks oli talle poeg sündinud?»

Kui maha arvata üksikud detailid, nagu Iba punakad juuksed ja arm ning soolatüügas härjaostja näol, on autor loobunud oma tegelaste, tavaliste taluinimeste välismuse kirjeldamisest. Ainult peategelase — tõuvasika «portree» leiab paaril korral visandamist. Kogu see ökonoomiline süsteem sõltub ilmselt teose sisulistest eesmärkidest, teose peaideest, mille järgi härja elu on parem kui rendikohapidaja oma, sest esimese eest hoolitsetakse, teine on aga jäetud saatuse hooleks. Rendikohapidaja loomaliku olukorra rõhutamiseks on autor novelli kompositsioonis osavalt rakendanud korduvaid allegoorilis-sümboolseid pilte — Jaani mõtteid ning painajalike unenäokujutusi endast kui kütkestatud härjast, keda kihutab taga mõisnik või personifitseeritud nälg.

Huvitav on märkida, et Särgava ei anna oma tõsi-asjalikus esituslaadis ruumi looduskirjeldustele. Ainult Juku varrudei käiakse oraseid vaatamas, kuid seegi motiiv on sisse toodud selleks, et anda põhjust dialoogiks päriskohapidajate ja rentnike elu erinevuse teemal. Dialoog ongi Särgava teoste kandev osa. Jutustusega «Ei iialgi!» võrreldes pühendab kirjanik «Paisetes» tähelepanu tegelaste kõneviisi individualiseerimisele — see on talupoeglikult karm, ilustamata, usutav. Autori stiili on ilmunud ironia, sarkasm ja poleemilis-publitsistlikud elemendid. Näiteks kujutatakse «Ühe härja eluloo» algul iroonilistes värvides mõisniku «headust» ning talupoegadele korraldatud jaaniõhtut mõisas. Teisal ütleb kirjanik seoses etteheidetega, et eesti talupoeg on must, elades koos loomadega: «Ah, et kõik inimesed nii mustad oleksid, et nad oma vendadest, kes on nende pärast külmas ja näljas, hädas ja viletsuses, vaesuses ja haiguses... umbes niigi palju lugu peaksid, kui eestlased oma loomadest: neid tупpa sooja võtaksid, neid eneste sarnasteks peaksid! Oh, oleks nii ropp terve maailm!»

«Ühe härja elulugu» on nagu elavast elust välja lõigatud tükk, kus ei tundu kirjaniku väljamõeldist ja mille lugemisel ei teki küsimust, mis on siin positiivne, mis negatiivne, millise jaatava ideaali eest kirjanik välja astub; sellest hoolimata on autori sotsiaalne protest igaühele selge. Ja selles elulisuses seisnebki pala esteetilis-eetiline võlu.

Kui «Ühe härja elulugu» valgustab renditalupoja ja mõisniku vahelisi vastuolusid, siis «Paisete» viimane anne «Tulge appi!» (1901) ja selle jutu järg «Oheliku-onu jõulunägemine» (ilmunud ajalehes «Teataja» 1901. a.) tõestavad, et tolle aja pärisperemes võis oma teenijate, eriti aga laostunud sauniku suhtes olla niisama südametu ekspluateerija kui mõisnik rendikohapidaja vastu. Et põhijutustuse ulatus on «Ühe härja elulooga» võrreldes tunduvalt suurem, siis saab autor siin mitmekülgsemalt valgustada talu- ja saunaolustikku. Novellis on rohkem tegelasi, tegevuskohadki vahelduvad talu, sauna ja kiriku vahel. Poleemiliseks probleemiks, millele toetub novelli «Tulge appi!» esteetilis-kunstiline ehitus, on autori opositsiooniline seisukoht kiriklike misjonikorjanduste

suhtes. Osavate eluliste vastuseadmistega näitab kirjanik, et samal ajal, kui misjonilehes ja kirikukantslist kujutatakse karjuvates värvides «Indiamaa» paganate viletsust ning kutsutakse üles annetama oma veeringuid misjonitööks sellel kaugel maal, valitseb kirikutalitaja Oheliku Madise kõige lähemas naabruses, ta omal maal — Kiisa saunas — samasugune või veelgi hullem vaimne pimedus ning aineiline puudus kui India paganate hulgas.

Kirjanik ei jäta lugejat kahevahele, et Kiisa Tooma joomine ja laste toored kombad on tingitud perekonna väljakannatamatust sotsiaalsest olustikust. Näeme, kuidas kirjanik siingi iseloomustab oma tegelasi ning paneb neid mõtlema ja teotsema vastavalt nende sotsiaalsele asendile, s. t. loob ühiskondlikke tüüpe. Teiste hulgas on jutustuses tähtis koht antud taluteenijatele — sulasele Antonile ja tüdruk Liisule, kusjuures Anton on eesti kirjanduse üheks esimeseks küllalt teadlikuks maaproletaarlase kujuk, kes «oma varakult küpsenud peas löi... enesele maailmavaate, mis teda teiste, iseäranis Oheliku Madise meelet vastikuks, paturaks tegi». Talu rikkuste tegelikke kokkukandjaid nimetab Särgava Antoni suu kaudu täies selguses. Muidugi võib tekkida küsimus: kas XIX sajandi talusulased oskasid tõesti nii asjalikult ning klassiteadlikult arutleda? Kuid teose ideelisi eesmärke teenib Antoni kuju suurepäraselt. Meetodi seisukohalt vaadates on kirjanik siin kasutanud kuju ideelise teritamise võtet, nagu me tunneme seda näit. seoses Gorki Pavel Vlassoviga, kuigi viimane on loodud hoopis teistes tingimustes.

Oma elukujutuse veenvamaks põhjendamiseks kasutab Särgava novellis «Tulge appi!» arvulisi andmeid, kombineerib ajalehe-väljavõtteid, kasutab, nagu mujalgi, korduvalt piibli fraseoloogiat ja pilte, kuid enamasti iroonilise alltekstiga. Ta ei unusta parodeerimast ka oma varasemate teoste kriitikuid. Tegelasi iseloomustab kirjanik ennekõike kõneliselt, dialoogis ja tegevusega, kuid annab ka üksikuid huvitavaid (Voki-Kepsu kirjeldus) või karakterseid detaile välimusest (Madise «rasvane, jumalakarlik nägu»).

Kirjaniku sõnavara on rahvalik ning mitmekesine. Kiisa rahva sõimlemiste kujutuses kohtame rohkesti naturalistlikke pilte ning vulgaarseid väljendeid. Omapäraseks võtteks, mida leiame kogu Särgava loomingus, on inimeste tegevuse võrdlemine loomade omaga. Mõnikord on need võrdlused arendatud ulatuslikumateks allegooriateks, nagu siis, kui Anton esimeses peatükis peale Madise süüdistusi tunneb enese olevat kärbse, keda ämblik oma võrku mässib. Eriti ulatuslikke mõistupilte kohtame «Oheliku-onu jõulunägemises», mis osalt on võib-olla põhjustatud ka tsenseerimistingimustest.

Ka ülejäänud «Paisete» jutud on kantud samast ühiskonnakriitilisest paatosest. Eriti terav on see novellis «Marjad silmas», kus naelutatakse kinni mitmesuguseid tolle aja talurahva ja maakehviistu elu kitsaskohti. Erilise monumentaalsusega tõuseb siin aga esile eluvõõra ning vana-meelse balti-saksa pastori kuju.

«Paisete» laadiga liitub tihedalt 1902. aastal «Teatajas» ilmunud «Jõulupuu», kus kirjeldatakse töötu perekonna elu linnas ning paljastatakse kirikliku heategevuse küündimatust proletariaadi hädade leevendamiseks.

Kirjanik Särgava ei leppinud oma paljastavas loomingus ainult lühemate vormidega. Tema kõige ulatuslikumaks ühiskonnakriitiliseks teoseks on «Rahvavalgustaja», mis läheneb juba romaani mõõtmetele. Siin on kir-

janik saanud anda veelgi laiema panoraami sajandi lõpu eesti maa- ja alevielu stagnatsioonist. «Paiset» üksikrännakute asemel kritiseerib kirjanik suuremal või väiksemal määral kogu tolaeagset ühiskondlikku elu võimutseva tsaristliku reaktsiooni tingimustes. Keskseks küsimuseks jutustuses on aga vabaharidus- ja koolitöö, mis oli kirjanikule kõige südamelähedasem ja mida ta isiklikust kogemusest hästi tundis. Tüüpilise väikekodanliku pesa — Mudila alevi olustiku raamides paljastab autor kibedalt seltskondlikus ja eraelus kobrutavat tühisust ja egoismi, langetades igal pool eitavaid hinnanguid.

Juba jutustuse algul, kus kirjeldatakse Mudila parema seltskonna tühi- seid olenguid, rõhutab kirjanik, et karvamütse ja kirjusid suurrätikuid kandvail lihtrahva liikmeil pole linnakombeid harrastavate suurnikega midagi ühist. Vastuolude teravnemine, kommete metsistumine ja tsaristliku surve kasvamine sajandi lõpu ühiskonnas löikab pinna alt ka seltskondlikul tööil, eriti kui rahvast eraldunud paremlased püüavad seda arendada eluvõõras idealistlikus laadis. Pole siis ime, et kirjaniku satiirilise suhtumise osaliseks saab noor kooliõpetaja Madaras, kes ei uuri rahvaharidustööle asudes maaühiskonna eri kihtide reaalseid vajadusi, vaid on kantud «Postimehe» ringkondade ilukõnelisest idealismist, rahvusliku iseteadvuse ja tõeseda kõbla aluse kasvatamise ajast ja arust läinud «ideaalidest». Kui Madaras osutub lisaks sellele veel selgrootuks kompromisside meheks, kes karskusseltsi asutamisel on kantud suurel määral isiklikust lõbuihast ning auahnusest, siis pole imestada, et tema rahva sekka minemine lõppes täieliku fiaskoga. Teiselt poolt ei takista see aga Madarat uues töökohas majanduslikult hoopis reaalsemale pinnale toetuvat karjääri tegemast.

Satiirilisest käsitlusest vaba, s. t. autorile lähem on teine Mudila köstri abiline koolitöös — materialistlike vaadetega Jürisson. Viimane läheneb skeptilise pilguga seltsielu arendamise võimaluste kehtivates sumbunud oludes. Kompromissi asemel seniste institutsioonide ja elulaadiga nõuab ta vana eest ära koristamist: «Mitte edasi ei tule meil ehitada, vaid uuesti ehitada — see on õige tee!» Need Jürissoni sõnad on väga lähedased kirjaniku mõttemõlgutustele teose kirjutamise ajal. Nimelt loeme tema kir- jast Jakob Tammele 2. juulil 1903: «... kui hea meelega tahaksin ma lõh- kuda kõike seda vana, seda kobedat — kui hea on sinna pauke panna!» Ometi ei saavuta ka Jürisson midagi: ta loobub seltsi juhtimisest, samuti ei jõua ta võitluses iganenu vastu toolileeni ümberpööramisest kauge- male. Ka tema lahkub Mudilast ja üldse koolitöölt. Sellega on autor taht- nud näidata, et sajandi lõpu reaktsioonilistes oludes pole ka kriitilis- printsipiaalse mõtteviisiga inimesel võimalusi edukaks ühiskondlikuks tööks. Jürisson sõnastab seda sajandi lõpu õhupuuduse tunnet järgmi- selt: «Senikaua kui mõnedel on võimalik teha kõik ja teistele on jäetud võimalus teha mitte midagi, senikaua on raske elada!»

«Rahvavalgustajas» kui pikemas jutustuses on autoril olnud võimalik mitmekülgsemalt välja joonistada olustikku ja tegelasi. Olustikukriiti- kat leiame eriti teose algul, kus kirjeldatakse Mudila suurnike elu ja olenguid. Talurahva hulgas leviva rahatõusikluse ja kombetoorusega tutvustab autor lugejaid vallavanem Krõitsbergi jootude kirjelduse kaudu. Jutustuse küllalt rohkearvulistele tegelastele on kirjanik andnud igapähele oma näo, elukäsituse ja biograafia. Meie silmade ette tõusevad kooliõpetajad — rahvavalgustajad, silmakirjatsev köster Arnikas, vana- meelne pastor, veider mõisnik, rida naistegelasi, kellest emand Maasikas

kujutab endast esimest vaba moraaliga naist Säreava loomingus. Anne-
manni kujuga näitab Säreava, et tal ei puudu kalduvused ka elu ja in-
meste humoristlikuks kujutamiseks.

Kui «Rahvavalgustaja» nihilistlik realism iseloomustab Säreavat
revolutsiooni-eelsel perioodil, siis Lilienbachi «Edasi» esimeses andes
ilmunud laast «Maa ägab» peegeldab kirjaniku meeleolusid revol-
tsiooni ajal. Selle allegoorilise visandi stiil on ilmsesti revolutsioonilis-
romantiline.

Ühtlasi kirjutas Säreava neil aastail edasi ka realistlikus maneeris,
kuid hoidus niisugustest suurtest ning teravalt opositsioonilistest üldis-
tustest nagu «Paisetes» ja «Rahvavalgustajas». Üsna lähedane «Pai-
sete» maa-ainestikule on veel tema «Kolonist». See 1905. aastal tegeliku
eeskuju järgi loodud ning 1906. a. ilmunud meisterlik novell sisaldab
oma süžees tugevaid võitlustendentse mõisniku ülekohtu vastu, kuid
lõplahendus erineb tunduvalt Säreava eelnevatest ühiskonnakriitilis-
test teostest. Nimelt kohtame seal kriitilis-eitava dissonantsi asemel
konstruktiivsemat laadi ideed: renditalupoega ühelt maatükilt teisele
kihutanud mõisnik saab lõpuks aru, et ta on ülekohtu teinud ning kingib
Kajumaa talu selle ülesharijale eluaegseks kasutamiseks. Sellele vastab
Kajumaa Madis vägivalla-kavatsusest loobumisega mõisniku vastu.
Kuigi jutu süžee kujunemisele võis mõju avaldada vastav tegeliku elu
juhtum, peegeldub teiselt poolt selles kahtlemata ka autori maailmavaa-
teline rahunemine pärast 1905. aastat. On huvitav märkida, et kirjanik
pidas «Kolonisti» oma parimaks teoseks.

Edasi siirdub aga Säreava ka teemavalikus kihivastuoluldel ühis-
kondliku elu eriküsimuste — pealischituslike nähtuste juurde. Nimelt
kerkib Säreava loomingus jällegi esile moraaliprobleem, nagu see oli
iseloomulik ka tema varasematele teostele. Siiski ei tähenda see kau-
geltki täielikku tagasipöördumist tolleaegse maneeeri juurde: kui kirjanik
oma esimestes jutustustes võitles kehtivate institutsioonide (näit. abi-
elu) puhtuse ja õige sisu eest, siis nüüd säilitab ta oma kriitilis-paljas-
tava hoiaku, esinedes seniste moraalireeglite eitajana uute, vabade
armastussuhete nimel. Seega käsitleb ta nüüd ka moraaliküsimust tihe-
dalt ühiskondlik-opositsioonilises plaanis.

Muide, see kriitilise diapasooni teatav kitsenemine ja pehmenemine
on üldse iseloomulik eesti revolutsioonijärgsele realismile. Samuti on
ka naisküsimus huvitanud mitmeid teisi autoreid (Vilde, Münther), kus-
juures Säreava oli siiski üks esimesi selle teema käsitlejaid. Nagu
nägime, oli juba emand Maasikas «Rahvavalgustajas» iseseisev, abielu
vabalt käsitav naine. Teiseks on iseloomulik, et abielu- ja moraalivaba-
duse küsimused kõitsid Säreava tähelepanu õige pikka aega. See uus
ainevalik annab omapärase iseloomu ka tema hilisema loominguperioodi
realismile.

Nii pole 1904. a. kirjutatud ja 1905. a. ilmunud üsna heas jutustuses
«Liisi» hukkamõist suunatud peategelase võrgutaja Männiku Arturi
ühiskondliku asendi ega moraalsete omaduste vastu nagu «Paisetes»
novellis «Issanda kiituseks», kuigi Artur on rikka kirikuvõõrmündri lii-
derlik poeg. Seevastu huvitab autorit Liisi armastuse psühholoogiline
ning kombeõiguslik külg, kusjuures viimases osas on mõnevõrra rünna-
tud naise valikuvabadust allasuruvat traditsioonilist moraali. Täiel rin-
del aga astub kaasaegse abielu ja naise rõhumise vastu välja 1907. a.
ilmunud jutustus «Elsa», kus nimategelane ei tundu enam elava inime-

sena, vaid naisõiguse ruuporina. Siiski on ka see teos põhiliselt kriitiline. Kunstimeisterlikkusest tundub «Elsa» läbimõtlematuna, osalt venitatuna, osalt üleaaruse materjaliga kuhjatuna (sisaldades muuseas konseptiivsel kujul ka juba varem kasutatud «Liisi» süžee).

Uue moraali küsimustega tegeleb ka Särgava draama «Sõnajala õis» (1920), millele viitab muuseas teose moto: «Dogmade surm tähendab moraali sündimist» (Kant). Autor on siin nähtavasti eeskujuks võtnud Ibseni perekonna-draamad, kuid pole siiski suutnud luua ehedat lava-teost. «Sõnajala õis» on dramaatiliselt ja hingeeluliselt üsna hõre: sisuliselt jääb konflikt lahendamata, uus moraal üksikasjades rakendamata, sest Arna tervenemine ei lõpeta armastusintriiži, vaid muudab selle veel keerulisemaks. Särgava lavalised võtted — pikne, müristamine, revolvr-id, tiiki hüppamine jm. — tunduvad kunstlikena ja vananenutena. Ka jätab muinasjutulis-sümbolsete võtete kasutamine lugeja-vaataja teata-val määral segadusse. Näidendi meetodi üle otsustamiseks oleks vaja lähemalt teada, kuivõrd oli Särgava puudutatud uusromantilis-sümbolist-likust huvist eesti realistide (Luts, Tammsaare) hulgas 1920-nda aasta paiku. Ühiskonnakriitiline element on nõrgem kui üheski teises Särgava teoses, piirdudes ainult praost Simmeli isiku ja konservatiivse maailma-vaate hävitamisega.

Uuesti pöördub Särgava laiema ühiskonnakriitika juurde oma teises näidendis «Uus minister» (1922), näidates selles mitmeid kodanliku Eesti algaastate avaliku elu pahesid, teiste seas ka kooliõpilaste hul-gas levivaid «ultrademokraatlikke» nõudmisi. Tegevuskohaks on tuttav Mudila ja ei puudu ka vana Annemann, «Rahvavalgustaja» nalja-hammas. Näidendi realism erineb aga suuresti «Rahvavalgustaja» omast: nimelt on siin tunduvalt kahanenud kirjaniku varasem sarkas-tiline eitamispaatos; selle asemel on meil tegu komöödiaga, kus kirja-nik naerab väikekodanliku alevielu ja «suurpoliitika» juhuslikul ristumi-sel ilmsiks tulevate pahede üle, kohati arendades neid grotesksuseni. Ta teeb seda rahvalikult lopsakas keeles, kuigi dramaturgiliselt mitte kõige eeskujulikumalt.

Satiirilise-eitavasse laadi jõudis Särgava tagasi 1933. a. avaldatud lühipaljas «Josua», kus ta oma ühiskonnakriitilise sisu peidab jällegi ulatusliku allegooria taha, millist vormi, nagu öeldud, kirjanik on kasu-tanud kogu oma loomingu jooksul, eriti siin mainimata jäänud lühema-tes teostes («Kurvad linnud», «Kain ja Aabel» jt.).

Nõnda näeme, kuidas Särgava realism on teinud läbi omapärase arengu, mis on tingitud ühelt poolt Eesti poliitilise ja kirjandusliku elu käigust rohkem kui poole sajandi jooksul, teiselt poolt aga autori enda vaadete ja maitsete muutumisest.

Kogemusi internaatkooli õppe-kasvatustöös.

L. KÖRGESAAR,

Rakvere Internaatkooli õppealajuhataja.

Rakvere Pedagoogilise Kooli baasil loodud Rakvere Internaatkool alustas tööd 1. septembril 1956. aastal. Käesolevas artiklis vaatleme, mis on Eesti NSV esimeses internaatkoolis ligemale kahe aasta jooksul ära tehtud ja missuguste probleemidega koolis praegu tegeldakse.

Õppe- ja materiaalsest baasist.

Rakvere Internaatkool päris pedagoogiliselt koolilt tugeva õppe- ja materiaalse baasi. Selle kooli raamatukogus oli ligi 17 000 köidet. Füüsika, loodusteaduste, kirjanduse, ajaloo, pedagoogika ja pioneeritöö kabinet olid hästi varustatud õppevahendite, aparaatide ja seadmetega. Eriti rohkesti oli näitlikustamisvahendeid algõpetuse osas. Avar võimla, rikkalik spordinventar, staadion, lasketiir, mänguväljak, uisu- ja suusabaas loovad soodsad tingimused kehakultuuriga tegelemiseks. Internaatkool sai oma valdusse hea kontsertklaveri, mitu pianaanot, puhk- ja keelpilliorkestri komplekti. Oli olemas hädavajalik sisustus puidu- ning metallitöökodade jaoks ja õmblusmasinaid.

Kooli asukoht on internaatkoolile väga sobiv: kool asub linna serval, eemal liiklusteedest ja tänavatest. Koolimaja ees on suur aed ja staadion, taga, mõnesaja meetri kaugusel, okaspuumetsa tukk, taamal sovhoosi põlud ja metsad ning koolimajast ca 1,5 km kaugusel 50 ha suurune internaatkooli abimajand.

Õpetajate ja kasvatajate kaadrist.

Rakvere Internaatkooli õpetajate ja kasvatajate kaader komplekteeriti peamiselt Rakvere Pedagoogilise Kooli õpetajaist-metoodikuist ja harjutuskooli kogemustega pedagoogidest, kes suutsid juba alates esimestest päevadest luua klassis tõsise töömeeleolu.

Kasvatajate hulgas olid kodumajanduse spetsialist, aianduse eriteadlane, kaks kehakultuuri õpetajat. Kaks kasvatajat oskavad mängida klaverit ja akordioni, kaks on mänginud puhkpilliorkestris. Viiel kasvatajal on kõrgem haridus. Vanemkasvatajaks määrati suure pedagoogilise staažiga naisõpetaja, kes on silma paistnud hea klassijuhatajana üldhariduslikus koolis ja omab kõrgemat haridust ning küllaldasid teadmisi ja oskusi kodumajandusest.

Internaatkooli esimeste kasvandike hulgas oli palju niisuguseid õpilasi, kelle käitumisega oli eelmistes koolides olnud tõsiseid raskusi, kellel puudusid korraharjumused ja distsipliin. Kuid meie õpetajate ning kasvatajate kaader osutus küllalt tugevaks, nii et juba mõne nädalaga suutsime saavutada normaalse distsipliini. Suur osa oli selles meeskasvatajail.

Kasvataja töö vajab väga mitmekülgsete võimetega inimest, kes peale muu oleks oma töö entusiast. Ta peab tundma kasvatustöö vorme ja meetodeid, suutma lahendada laste elu-olustikulisi küsimusi, nõudma kasvandikelt korralikku käitumist, juurutama neisse elementaarseid tervishoidlikke harjumusi.

Tõsine on kaadriprobleem ka internaatkooli õpetajate osas. Eriaine õpetajail on internaatkoolis, kus pole paralleelklasse, tunduvalt raskem töötada kui suures, paljude paralleelklassidega üldhariduslikus koolis. Sellepärast peaks internaatkoolide stabiliseerumise perioodil need koolid komplekteeritama tugeva kaadriga.

Kasvatusgruppide moodustamisest ja kasvatajate töö organiseerimisest.

Internaatkoolide põhimääruse kohaselt on igas klassis ja samuti igas kasvatusgrupis 30 õpilast. I—VII klassini on igale grupile antud kaks kasvatajakohta, VIII klassist alates — üks koht. Niisiis oli meil möödunud õppeaastal 14 kasvatajakohta, nendest üks vanemkasvataja. Vaba päeva võimaldamiseks töötasid esimesel õppeaastal nn. vahetuskasvatajad, kes hommikul ka äratasid kasvandikud ja korraldasid hommikvõimlemise. Üheksal kasvatajal olid grupid, kusjuures noorematest õpilastest koosnevad grupid olid väiksemad.

Esimesel poolaastal katsetasime erivanuseliste gruppidega, kusjuures I ja VII kl. poistest moodustati 2 segagruppi, II ja VI kl. poistest — 2 segagruppi jne. Raskusi oli aga ettevalmistustundidega: nooremad kulusid õppimiseks tunduvalt vähem aega kui vanemad ja segasid vanemaid valjusti lugemisega; klassidesse oli vaja paigutada eri suuruses mööblit. Teisel poolaastal likvideerisime erivanuselistest õpilastest segagrupid.

Kuid kasvatusgruppide probleem jäi ikka lahendamata. Samavanuseliste kasvandike gruppidega töötamisel ei saa juttugi olla kasvatajate võrdsetest töötingimustest: algklassidega, eriti I ja II klassiga on kasvatajal võrreldamatult raskem töötada kui vanematest õpilastest koosnevate gruppidega. Vanemate õpilaste abi šefluse kujul oli juhuslikku laadi ega ulatunud kõikidesse koolipäeva lõikudesse. Samavanuselistel õpilastel pole, kellelt õppida, keda matkida (peale kasvataja ja õpetaja).

Toetudes mõnede Moskva internaatkoolide kogemustele erivanuseliste kasvatusgruppidega, kelle tööd üleliidulisel internaatkoolide direktorite nõupidamisel Moskvast tutvustati, otsustasime käesoleva õppeaasta algusest taas moodustada erivanuseliste õpilaste grupid, kusjuures igasse gruppi kuulub õpilasi I-st kuni VIII klassini (eraldi poeg- ja tütarlaste grupid). Praegu on 240 õpilast jaotatud kaheksasse kasvatusgruppi, 5 poeglase ja 3 tütarlaste gruppi. Tütarlaste grupid on suuremad, neis on 32—34 õpilast, poeglase gruppides on 27—30 õpilast. Internaadis on igal grupil oma tuba. Väikestele (I—IV kl.) on määratud kindlad šefid vanematest õpilastest, kellega kõrvuti voodites magatakse, süüakse sööklas hommiku- ja õhtueine, käiakse koos saunas jne. Šeff abistab oma hoolealust kõikides küsimustes, eeskätt eneseteenindamise osas. Eriti südamlikke, koduseid suhteid võib näha tütarlaste gruppides.

Erivanuseliste kasvatusgruppide poolt ja vastu võib tuua palju argumente. Väidetakse, et kasvataja ei saa erivanuseliste gruppidega korraldada vestlusi, arutlusi, matku, ekskursioone. Mis puutub vestlustesse, siis teatud teemadel, nagu korra ja puhtuse tähtsusest, rõivastumisest, viisakast käitumisest jne., saab kõnelda ka erivanuseliste grupis. Vestlusi poli-

tilistel ja teistel teemadel võib korraldada klassijuhatajatundides või osa grupiga. Ekskursioone ja matku organiseeritakse klasside kaupa.

Erivanuselistest kasvandikest gruppide moodustamine pole kasulik mitte ainult köögi, söökla, sauna, magamistoa, rõivaste ja jalatsite pärast, vaid see lahendab palju tähtsaid kasvatusprobleeme. Kui meiegi kollektiivis leidus möödunud õppeaastal skeptikuid niisuguste «segagruppide» otstarbekuse suhtes, siis nüüd on kasvatajad veendunud nende paremuses.

Kogemused on näidanud, et niisugustes kasvatusgruppides tekib soe, perekondlik õhkkond, lapsed muutuvad rahulikuks, kaob see eriline käratsev ja närviline meeleolu, mis on iseloomulik paarikümnest samaealisest õpilasest koosnevale rühmale. Niisugune perekondlik rühmitus on võimeline tegutsema iseseisvalt, lahendama palju küsimusi omal jõul. Kasvataja vabaneb otsese käskija-keelaja kohustustest üldiseks suunajaks ja tooniandjaks, sest grupivanem — vanema klassi õpilane — ja grupi aktiiv on tema abilisteks. Meie 8 grupivanemat on saanud tõelisteks autoriteetideks ja organisaatoriteks. Need õpilased, olles vabastatud korrapidaja kohustustest, äratavad hommikuvõimlemise, võtavad toakorrapidajatelt toad vastu, organiseerivad oma grupi sööklasse minekuks, kontrollivad lauayanemate tööd, vastutavad laupäevase pesuvahetuse eest, koostavad kojusõitjate nimekirjad, korrapidajate graafikud jm. Mitmeil grupivanemal on loomupärast pedagoogilist takti ja nad on väga nõudlikud.

Paljud lapsevanemad tunnevad oma laste šeffe või šellusaluseid ja kutsuvad neid sageli endale koos oma lapsega külla. On iseenesest mõistetav, et niisugused vahekorrad nooremate ja vanemate laste vahel väldivad väga paljusid ohte ja pahesid, mis samavanuseliste laste hulgas võiksid vanemas koolieas tekkida.

Erivanuseliste kasvatusgruppide loomisest alates on meil internaadikord ja üldine mentaliteet tunduvalt paremaks muutunud. Lapsed korras-tavad hoolsamini tube, paranenud on distsipliin ja käitumine.

Et ettevalmistustund segagrupiga on raskendatud (klassis peaksid olema erineva suurusega koolipingid, nooremad õpilased segaksid vanemaid jne.), siis otsustasime ettevalmistustunnid korraldada klasside kaupa (V—VIII kl.) kella 17.00—19.00 igale klassile kinnitatud erikasvataja-pedagoogi järelevalve all. Seega toimub klasside jagunemine gruppideks kell 19.00, millal grupikasvataja tuleb tööle, töötades oma grupiga kella 22.00-ni, s. o. 3 t. päevas. Kaks ülejäänud töötundi (kasvataja tööaeg on 5 t. päevas) jäävad laupäevaks, pühapäevaks ja riiklikeks pühadeks.

Alates möödunud aasta märtsikuust rakendame algklassides Moskva XV Internaatkooli eeskujul moodust, et ettevalmistustunnis töötavad kasvandikud õpetaja-klassijuhataja juhatusel. Selline moodus väldib arusaamatusi õpetajate ja kasvatajate vahel õppe edukuse küsimustes, sunnib õpetajaid õigesti doseerima koduseid ülesandeid, aitab ennetada õpilaste hooletust, võimaldab töötada individuaalselt teatud õpilastega, õpetada lapsi iseseisvalt töötama.*

Õppeplaanist ja -programmidest.

Õppetöö internaatkoolis toimub samadel alustel ning samade õppeprogrammide ja -plaani järgi nagu tavalistes üldhariduslikes koolides. Ka

* Vt. ka Б. Е. Ширвиндт. Домашние задания в условиях школы-интерната. Ажакірі «Начальная школа» nr. 1, 1957, lk. 14.

probleemid on meil needsamad mis sealgi: programmide ülekuhjatuse ebaolulisega, mitmete õpikute puisus, igavus, eale mittevastavus jne. Kehalise kasvatus tundide arvu tuleks suurendada vähemalt 4 tunnini nädalas. Mis puutub õpilaste koormuse suurenemisse, siis on teada, et kehakultuuriga tegelemine ei koorma kedagi üle. Vastupidi: kui õpilastel oleks iga päev üks kehalise kasvatus tund, võiks loota õppe edukuse üldist paranemist. Samuti võiks internaatkoolides suurendada tööõpetuse tundide arvu, ilma et tarvitseks karta ühtluskooli põhimõtte rikkumist. Miks ei võiks tööõpetust olla internaatkooli õppeplaanis samuti näiteks 2 tundi nädalas alates II klassist ja 4 tundi nädalas alates IV klassist?

Töökasvatusest ja klassivälisest tööst.

Internaatkool peab andma oma õpilastele võimalikult rohkem töövilumusi ja -oskusi. Kuni pole välja töötatud eriprogramme ega juhendusi, püüab iga kool ise oma võimaluste piires seda nõuet rahuldada.

Alates 1957. aasta sügisest töötavad meil käsitöö, masinakirja, kulinaaria, kodunduse ja rakenduskunsti ring ning õpetatakse klaverimängu. Kõige rohkem õpilasi töötab käsitööringis. III ja IV kl. tüdrukud moodustavad ühe rühma, töötades 2 korda nädalas à 2 tundi; V, VI, VII ja VIII klassi tütarlapsed, moodustades 4 eri rühma, töötavad 1 kord nädalas à 2 tundi. V ja VI kl. tütarlapsed õpivad kodundust 1 tund nädalas. VII ja VIII kl. tütarlapsed — kulinaariat, kumbki klass 2 tundi nädalas. Rakenduskunsti ja masinakirja ring töötavad väiksema arvu õpilastega (7 ja 8), samuti õpetatakse klaverimängu eriti musikaalseile kasvandikele.

Seoses puidu- ja metallitöökodade ümberehitamisega avaneb edaspidi võimalus viia ka poeglase tööõpetus ja praktilised tööd laiemale alusele. Seni on poisid töötanud osavate käte, tehnika- ja kinoringis. Edaspidi hakkavad tööle foto- ja motoring ning tõenäoliselt jõuame varsti ka tootmistegevuseni oma puidu-, metalli- ja õmblustöökodades.

Kõneldes õpilaste töökasvatusest ei saa mainimata jätta seda suurt eneseteeninduslikku tööd, mida internaatkooli õpilased teevad iga päev oma tubade korrastamisel, rõivaste parandamisel, köögis ja sööklas.

Palju tööd on õpilased ära teinud abimajandis. Käesoleva õppeaasta algul olid V—VIII kl. õpilased need, kes koristasid saagi abimajandis. Edaspidi kujuneb abimajandist koht, kus õpilased saavad tegelikult tutvuda põllumajanduse alustega ja võtta osa jõukohasest tootvast tööst.

Meie kooli ajalukku on läinud omal kombel romantiline metsaaktsioon Rakverest 25 km kaugel Põlula metskonnas. Töötasime möödunud kevadel ja suvel üles kaks raielanki koolile kütte- ja tarbepuude saamiseks. Romantika seisnes selles, et õõbiti metsas, telklaagris Põlula jõe kaldal. Kuigi selle aktsiooni puhul ilmnes mõningaid organisatsioonilisi puudusi, andis see edaspidiseks kogemusi ja karastas ning tugevdas kollektiivi. Suvel töötasid õpilased ühe kuu jooksul gruppide kaupa kooliaias ja abimajandis, karastades oma tervist töö ja puhkuse vaheldusega, ujumise, pallimängu, kergejõustikuga. Eriti meelde jäävad olid marja- ja seeneretked Võsu randa, Neeruti mägedesse ja mujale, kus lõbusa sai ühendada kasulikuga: korjati suurel hulgal marju ja seeni talviseks toidulisaks, õpiti tundma ja armastama kodumaa loodust. Veel talvepakase ajal meenutati heldimusega neid suviseid automatku.

Internaatkooli esimese suve töö organiseerimisel ja juhtimisel esines rida puudusi (kasvatajate ja õpetajate puhkuse planeerimisel, suviste

tööde arvestamisel, õpilaste vaba aja sisustamisel), mida sel suvel saame vältida.

Klassivälises töös on edukas kooli kehakultuurikollektiiv. Hästi on esinenud käsi- ja võrkpallurid, suusatajad ja kergejõustiklased, tulles üle-rajoonilistel koolidevahelistel võistlustel korduvalt esikohtadele.

Üheks teguriks, mis kahtlemata avaldab positiivset mõju meie õpilaste kehakultuuri-alastele huvidele, on õpetajate ja kasvatajate aktiivne kaasalöömine. Rakvere Pedagoogiline Kool pärandas meie internaatkooli pedagoogilisele perele head sporditraditsioonid. Korduvalt on meie kooli õpetajate võrkpallivõistkond olnud rajooni meistriks.

Tundub, et paljudes koolides on kehakultuuri-alane töö üldistest õppekasvatustöö eesmärkidest irdunud. Viga seisneb selles, et õpetajad tegelevad ise lubamatult vähe kehakultuuriga. Oleks tarvis, et spordielu suunajad, kehalise kasvatusõpetajad ja treenerid süveneksid senisest rohkem noorsoo kasvatus üldesmärkidesse, igakülgset arenenud isiksuse kasvatamise probleemidesse ja lähema eesmärgina õpetaksid noorsportlastele selgeks hea rühi ja korraliku käitumise alged. Teiselt poolt aga peaksid õpetajad, noorsoo kasvatajad, ise tingimata tegelema vähemalt ühe spordialaga.

Kehakultuuri kõrval on õpilastele üheks meeldivamaks vaba aja harrastuseks muusika. Kahjuks ei leidunud sellist muusika õpetajat, oma ala entusiast, kes oleks võinud õpetada internaatkoolis laulmist ja klaverimängu ning juhatada keel- ja puhkpilliorkestrit. Praegu töötavad kolm eri õpetajat, millest tingituna esineb muusikalises kasvatuses paratamatult teatud killustatus. Möödunud õppeaastal saavutas edu poistekoor, esinedes rajooni ülevaatusel. Tegutsevad mudilaskoor, lastekoor, ansamblid ja solistid. Suurema saavutusena võib nimetada käesoleva aasta näärdeks õpitud lasteoperit «Kuidas leiti näärpüü», mis toodi lavale näiteringi ja muusikaringi ühistööna.

Neljapäeviti on meil nn. ringide päev: sel päeval töötavad kella 15.15—16.45 tehnika, kirjanduse, näite-, naturalistide, vene keele ja rakendus kunsti ring. Meil on olnud põhimõtteks, et iga õpilane võtaks ühe ringi tööst osa. Muidugi, käsitöö ringid ja kehakultuuri seksioonid (võrk- ja korvpall, suusatamine, uisutamine, võimlemine, akrobaatika, malekabe jt.) töötavad pidevalt terve nädala, pühapäeviti aga peetakse võistlusi gruppide vahel vastavalt koolisisese spartakiaadi kavale.

Raskemaks küsimuseks on olnud laupäeva õhtute ja pühapäevade sisustamine, sest enamik õpilasi jääb pühapäevaks internaatkooli. Peale spordivõistluste on pühapäeviti päevakavas kinoseanss, vahetevahel ekskursioon, teatrikülastus, kontsert, kohtumisõhtu jm. Möödunud õppeaastal panime aluse klassiõhtute tavale. Laupäeviti korraldas üks klass kinise tee- või kohviõhtu, kuhu kutsuti teiste klasside esindajaid, õpetajaid ja kasvatajaid. Lauldi, mängiti, esineti isetegevuskavaga. Sama isetegevuskava esitati pühapäeva õhtul kogu kooliperele. Sel aastal oleme jätkanud niisuguste õhtute korraldamist, olles veendunud, et need osutuvad kasvatuslikult tõhusaiks ja otse asendamatuiks kultuurse käitumise ja üldise mentaliteedi arendamisel.

Seoses haridusministri käskkirjaga õpilaste koormuse vähendamisest kavatseme tulevikus pühapäeviti peale kehakultuuri-alase tegevuse korraldada rohkem pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni üritusi, ekskursioone, matku ja väljasõite.

Pioneeri- ja komsomolitööst.

Pioneerorganisatsioonil on Rakvere Internaatkoolis eriti suur tähtsus ja soodsad tingimused tegutsemiseks. Sobiv lõkkeplats asetseb otse koolimaja taga männimetsa ääres; ümbruse metsad ja mäed on nagu loodud maastikumängude jaoks; pioneeride kasutada on suur võimla, aula, pioneerituba; häid praktilise töö võimalusi pakuvad kooli õppe-katseaed ja abimajand.

Tõepoolest, pioneerid on hakanud oma organisatsiooni armastama ja lähevad rõõmuga kaasa kõikide üritustega. Ühe massiüritusena käesoleval õppeaastal võib nimetada sõprusnädalat rahvaste sõpruse teemal, mille puhul algatati kirjavahetust kõikide liiduvabariikide internaatkoolide õpilastega. Sõprusnädala lõppakordiks oli kohtumisõhtu Moskva noorsoofestivali delegaadiga lõkke ääres. Ka pioneerorganisatsiooni korraldatud näärikarneval oli väga lõbus.

Kuigi meie pioneerorganisatsiooni töö on leidnud tunnustust (sellega käis tutvumas näiteks Soome pioneerijuhtide delegatsioon), ei saa märkimata jätta, et klassijuhatajad, õpetajad ja kasvatajad ei ole kasutanud kaugeltki kõiki pioneeritöö vorme, et tõsta veelgi pioneerorganisatsiooni osatähtsust õpilaskonnas.

Komsomoliorganisatsioon on veel väike, kuid kommunistlikud noored on osanud oma abi pakkuda kooli elu-olu paremaks korraldamiseks, organiseerides kontrollbrigaadid internaadi tubades parima grupi väljaselgitamiseks. Nad on samuti teinud tõhusat tööd õppeedukuse eest võitlemisel VIII klassis. Komsomoliorganisatsiooni šefiks on õpetajate ja kasvatajate komsomoliorganisatsioon, kelle juhendamisel suudetakse komsomoliorganisatsiooni töö tõsta kõrgele tasemele.

*

Internaatkoolil on ligemale kaheaastase töö kogemused. Õppe-kasvatustöö edasiseks täiustamiseks tuleb jätkata tavaliste üldhariduslike koolide parimate saavutuste juurutamist internaatkooli töösse, samuti kriitiliselt hinnata oma kogemusi ja leida uusi teid laste kasvatamisel. Sealjuures peame silmas, et uut tüüpi õppe- ja kasvatusasutuse tingimused loovad võimaluse lapse elu kõikide külgede süsteempäraseks ja kava-kindlaks korraldamiseks ning võimaldavad järelikult lapse isiksuse iga-külgsel väljaarendamist. Internaatkooli tingimustes vabaneb kasvatusprotsess juhuslikest nähtustest, stiihilisusest lapse isiksuse kujundamisel.

Tahame loota, et kasvandikud, kes on astunud meie kooli, kujunevad tõepoolest igakülgselt arenenud inimesteks, ausaiks, julgeiks, töökaiks kodanikeks. Selle suure eesmärgi saavutamiseks on meil veel palju teha. On tarvis õpilased liita tõeliseks kollektiiviks, kes ühises tegevuses taotleb ühiseid eesmärke. Neid eesmärke, väikesi ja suuri, on vaja rohkem üles seada, et nende kättevõitmisel kollektiiv saaks kasvada ja areneda. Tarvis on senisest enam usaldada kasvandikke, muuta nad kasvatajate abilisteks. On vaja rohkem toetuda kollektiivi nõukogule, kes koosneb grupivane- maist, klassiorganisaatoreist, pioneerimaleva nõukogu esimehest ja komsomoliorganisatsiooni sekretärist. Rakendades aktiivi peab soodustama tema initsiatiivi, vältima aktivistide eraldumist kasvandike põhimassist.

Tõsiseks probleemiks on mõnel kasvandikul esinev ülalpeetava-parasiidi psüühika. Kasvandik on kindlustatud kõige vajalikuga ega suuda mõista,

missuguste jõupingutustega on loodud kõik need materiaalsed väärtused, mida ta nii enesestmõistetavalt kasutab. Seda suhtumist saab kaotada ainult juhul, kui lülitame lapsed aktiivsesse tööprotsessi, eakohasesse tootmistegevusse.

Eriline koht on internaatkooli õpilaste intellektuaalse kasvatuse küsimisel. Internaatkoolidesse võeti vastu eeskätt need lapsed, kel polnud isa või ema, kel puudusid normaalsed elamistingimused jne. On loomulik, et internaatkooli astumisel ilmnes mõnedel õpilastel mahajäämus arenemises, huvideringi ja kujutluste kitsus ning ühekülgsus.

Internaatkooli kasvandike õppetöö analüüs näitab, et paljudel neist olid teadmistes suured lüngad ja vähestel olid välja kujunenud õiged õppimisharjumused, nad olid võimetud kestmaks vaimseks tööks. Mõnedel oli töötempo liiga aeglane. Kõik need puudused pidurdavad internaatkooli kasvandikel huvi tärkamist õppimise suhtes, takistavad neis armastuse ja austuse arenemist teadmiste vastu ja tingivad sageli isegi ilmselt eitava suhtumise õppetöösse.

Nende puuduste likvideerimiseks on vaja õpilastesse pidevalt sisendada õiget suhtumist õppimisse, arendada neis vaimseid huve, iseseisvust ja vastutustunnet. Väga suur tähtsus on selles töös individuaalsel lähenemisel, et välja selgitada, milles mahajäämus esineb, millest see on tingitud ja kuidas seda ületada.

Eriline tähtsus on kasvandike silmaringi avardamisel ja neis vaimsete huvide äratamisel klassivälise töö, eeskätt ilukirjanduse ja populaar-teadusliku kirjanduse lugemise kaudu. On vaja kasutada kõiki moodsaid (kirjandusõhtute organiseerimine, individuaalne vestlus huvialade väljaselgitamiseks, kirjanduslike viktoriinide korraldamine jne.) avaliku arvamuse loomiseks. Vaja on korraldada võistlusi parima kaarditundja, parima deklamaatori, parima kirjandusetundja jne. väljaselgitamiseks.

Edu saavutamiseks peab iga kasvataja põhjalikult süvenema oma kasvandiku kujunemise iseärasustesse, tema minevikku ja olevikku.

Internaatkooli küsimusi käsitlevat kirjandust:

В. Ильин. Дневник директора школы-интерната. «Народное образование», 1957.

Б. Е. Ширвиндт. Домашние задания в условиях школы-интерната. «Начальная школа», 1957, № 1.

Лян-Фен. Школы-интернаты в Китае. «Народное образование», 1957, № 2.

Д. И. Божович и Л. С. Славина. Некоторые вопросы воспитательной работы в школах-интернатах. «Советская педагогика», 1957, № 9.

М. Смирнов. Сплочение детского коллектива. «Народное образование», 1957, № 7.

Б. Е. Ширвиндт. Режим дня и правила внутреннего распорядка в школе-интернате. «Начальная школа», 1957, № 4.

П. Сырнев. Дружная работа учителей и воспитателей школ-интернатов. «Начальная школа», 1957, № 7.

И. А. Каиров. Основные вопросы организации и содержания учебно-воспитательной работы в школах-интернатах. «Советская педагогика», 1956, № 7.

Е. Афанасенко. Всемерно совершенствовать работу школ-интернатов. «Народное образование», 1957, № 5.

Õpilase töövihiku kasutamisest geograafia alal.

A. TOOMUS,

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi geograafia kabineti juhataja.

Käesoleva ülevaate koostamisel on kasutatud vaatlusi ja tähelepanekuid Eesti NSV koolidest viimase viie õppeaasta jooksul. Õppetundides tehtud vaatluste kõrval on kogutud andmeid ka kaudsel teel — vestlustel õpetajatega, õpilaste tööde näituste jälgimisel jne. Lähema analüüsi alla on võetud õpilaste geograafia töövihikuid erinevatest klassidest ja koolidest.

Üldiselt suhtuvad geograafia õpetajad töövihikute kasutamisse pooldavalt. Enamik neist peab vihiku rakendamist õppetöös tingimata vajalikuks ja nad otsivad ise järjest sobivamaid vihikute kasutamise viise. Teine osa õpetajaid kasutab geograafia töövihikut, tundmata aga selle järele erilist vajadust. On ka neid pedagooge, kes leiavad, et vihikuga töötamiseks kuluvat aega saab teiste meetodite rakendamisel kasutada otstarbekamalt.

Arvamus, nagu väheneks õpilaste töökoormus geograafia töövihikute ja kontuurkaartide(!) ärajätmisega, on tingitud pedagoogilise protsessi olemuse vähesest tundmisest. Õpilase töökoormust ei vähendata mitmekesiste tööviiside ärajätmisega, vaid seda saab teha aine jõukohaseks muutmisega, õppematerjali piiramise ning otstarbekate töövõtete rakendamisega.

Põhimõtteliselt tuleb töövihiku rakendamist geograafia tundides pidada vajalikuks. Programm näeb ette teemasid ja tööülesandeid, mida tuleb käsitleda selgitavate jooniste kaasabil, tihti sobib aine mõistmiseks esitada skeeme ja diagramme ning nii mõnegi küsimuse selgitamiseks tuleb kirjutada täiendavaid ridu — kõigil neil juhtudel on vajalik õpilase töövihik. Töö vihikuga erineb sõnalistest käsitusviisidest, aktiveerib õplasi, võimaldab anda mitmeid iseseisvaid ülesandeid, rakendada praktilisi harjutusi jne., mis kõik kergendavad aine sügavamat omandamist ning vähendavad ühekülgset raamatust õppimise koormust.

Õpilase töövihiku sissekannete väljatöötamine stimuleerib ka õpetajat oma töö viimistlemisele, sest iga vihikusse tehtav märge, kokkuvõtte või joonis nõuab hoolsat läbimõttlemist.

Seega kõneleb rida didaktilisi ja pedagoogilisi seisukohti õpilase töövihiku kasutamise poolt.

Alljärgnev analüüs püüab anda ülevaate Eesti NSV koolides kasutatavate geograafia töövihikute sisust.

*

Viiendate klasside esimeste õppetundide sissekanded geograafia töövihikus võimaldavad mõnel määral jälgida ilmavaatluste organiseeri-

miseks tehtavat tööd. Vihik toob ära vaatlustabelite vorme ning ilmastiku elementide ülesmärkimiseks kasutatavaid tingmärke. Kahjuks puudub koolidel ilmavaatlusteks metoodiline juhend ja seetõttu esineb palju erinevaid märkimisviise. Näiteks: vihm ☉ või Δ ; udu \equiv või U; rahe \blacktriangle või \circ jne. Tuule suunda märgitakse sõnadega, ilmakaarte rahvusvaheliste märkidega ja nooltega nii tuule suunas kui ka vastu tuule suunda. Viimane tähistusviis esineb V kl. geograafia õpikus (1956. ja 1957. a. trükk) antud ebaõige juhenduse tõttu. Vaatlusvihiku vormina on soovitatav kasutada õppeaasta algusest peale V klassi geograafia õpikus (lk. 79) antud vormi, sest see on ülevaatlikum kui lk. 6 toodud ilmastiku kalendri vorm.

Töövihikud ei tõsta kuidagi esile sissejuhatavate tundide spetsiifikat. Lühidalt on märgitud füüsilise geograafia aine ja eesmärgid, maadeuurijate nimed ning aastaarvud.

Teema «Plaan ja kaart» all tehtud sissekanded peegeldavad väga nõrgalt selle teema käsitlemist vaatluste ja praktiliste tööde põhjal. Vaatevälja ja horisondi mõisted esitatakse sõnaliste definitsioonidena, nagu need on õpikus antud. Vahel esineb ka jooniseid, mis mõnel määral aitavad konkretiseerida definitsioonide sõnastust.

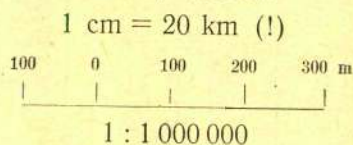
Ilmakaarte tundmaõppimiseks on peaaegu kõigis töövihikuis ilmakaarestiku skeem, nimetustega eesti ja vene keeles, mõnikord ka rahvusvaheliste märkidega. Kompassi tutvustatakse selle üksikosasid loetledes, vahel kompassi kujutades joonisel. Üksikujuhtudel nähtub, et õppetunnis on kasutatud näitlikustamisvahendina ka magnetnõela. Oleks tarvilik, et koos kompassi osade loetlemisega vihikus antaks ka nende otstarve. Harva on märgitud töövihikusse ilmakaarte määramise võtted kohalike tunnuste alusel ja peaaegu puuduvad suundade määramise ülesanded maastikul.

Väga harva kasutatakse geograafia töövihikut ülesannete lahendamiseks ja harjutuste tegemiseks. Üks selliseid juhtumeid esineb seoses teemaga «Suundade tähistamine paberil». Kuid siingi on õpetaja aktiivsus olnud üsna väike, sest niisugust harjutusmaterjali pakub õpik. Kauguste mõõtmise teemale ei ole vihikus leitud mingit rakendust. Esineb ainult üksikuid näiteid sammude pikkuse leidmiseks vajalikest aritmeetilistest tehetest. Opetajal oleks aga vaja anda vihikus mitmeid juhendusi mõõtmise tehnika kohta. Näiteks: milliste ühikutega on otstarbekas avaldada mõõtarve koolitee pikkuse mõõtmisel (m), tööde puhul kooli õuel (m), klassiruumi plaani valmistamisel (m, dm), koolilaua suuruse määramisel (m, cm), raamatu või vihiku mõõtmisel (cm), pliiatsi pikkuse määramisel (cm, mm).

Õpilastes on vaja kujundada arusaamine ka mõõtmise täpsusest. Opetaja valib kontrolliks teatava vahemaa, mõõdab selle võimalikult täpselt, ja jätab saadud arvu algul enda teada, kontrollarvuks. Õpilased mõõdavad sama vahemaa mitmete vahenditega ning märgivad töövihikusse vahemaa pikkuse sammudega mõõtes, mõõdulatti, -nööri, mõõtesirkli või ruletti kasutades. Opetaja kontrollarv näitab vigade suurust. Kõiki ebatäpsusi tuleks analüüsida ja näidata ära vigade põhjused.

Küllaldasid teadmisi ja praktilisi oskusi omav õpilane suudab mõõtmisvahendit võrdlemisi täpselt kasutada. Selleks peavad aga töövihikus olema juhendused, kuidas tuleb toimida ruletiga pikemat vahemaad mõõtes, kuidas määrata mõõtesirkliga tehtud mõõtmiste täpsust, kuidas ebatäpsust parandada jne.

Kaardimõõdu kui kursuse põhilise ja küllalt raske küsimuse läbitöötamine ei ole vihikuis alati leidnud väärilist kohta. Õpiku tõlke eeskujul esineb sissekannetes ikka veel sääraseid vigu, nagu 1 cm = 1 m. Mõõtkavade näidised antakse süsteemita, näiteks:



Antud juhul on silmas peetud ainult mõõtkava tähistamise välist vormi ning esitatud kolm mõõtkava ja kolm tähistusviisi. Õpilastele tuleb aga näidata, et sisult sama mõõtkava võib tähistada kolmel eri viisil — sellega pöörame tähelepanu ka tähistusviisi sisulisele küljele. Näiteks:

mõõtkava 1 cm — 10 m märgime teisiti veel $\frac{0 \quad 10 \quad 20 \quad 30}{| \quad | \quad | \quad |}$ või 1 : 1 000.

Topograafiliste tingmärkide tundmaõpetamisel on töö piirdunud nende ühekordse joonistamisega vihikusse. Harva on näha, et nende kasutamist on harjutatud. Hoopiski ei pöörata tähelepanu tingmärkide standardkujule, suurusele ja paigutamise korrale plaanil.

Tegelikult on töövihikus vajalikud spetsiaalsed harjutused, mis kindlustaksid tingmärkide äratundmise ja oskuse neid õigesti joonestada ja skemaatilistel plaanidel õigesti paigutada.

Maismaa pinnavorme tutvustatakse õigesti reljeefi läbilõiget kujutava skeemi alusel, aga sealsamas ei näita töövihik, et pinnavormidega tutvumisel oleks kasutatud ka vaatlusi kooli ümbruse maastikul ja ekskursionide puhul või et oleks tehtud mõõtmisi näiteks künka kõrguse määramiseks. Töövihik pakub häid võimalusi vaatluste sidumiseks õpitava materjaliga, kuid neid võimalusi ei ole ära kasutatud.

Vaatluste ja välitööde ülesanded furnuleeritagu töövihikus koos vastavate juhenditega. Näiteks: Mis suunas ja kui kaugel koolimajast asetseb kõrgendik või lohkvorm, selle suhteline kõrgus (sügavus), milline nõlv (veer) on järsk, milline laugjas, mis materjalist koosneb kõrgendik, milline on kihtide järjestus ning paksus jne.

Teatavasti tehakse peaaegu kõigis koolides praktilisi töid maakoha kõrguse ja merede sügavuse määramiseks kaardi värvide skaala põhjal, kuid ükski selline ülesanne pole sattunud õpilase töövihikusse. Oleks täiesti loomulik, et seesuguseid praktilisi harjutusi antaks õpilastele individuaalseks tööks, kusjuures töövihikusse märgitaks ülesande sõnastus, töö juures vajaliku kaardi nimetus või number ja ka ülesande lahendus.

Skemaatilisi jooniseid kasutatakse seoses teemaga «Vesi maakeral». Enamasti domineerivad siin õpiku eeskujud. Harva leiame probleeme püstitavaid küsimusi õpilastele mõtlemiseks, nagu: Milliseid kihte läbib vesi? Kuidas satub põhjavesi maapinnale? Milline peab olema kaevu ehitus, et sealt saada puhast vett? Päril tarbetult kirjutatakse küllalt selgete jooniste juurde definitsiooni meenutavaid selgitusi, näiteks: «Kohta, kust jõgi algab, nimetatakse jõe lähteks.»

Siseveestiku käsitlemisega näib tavaliselt lõppevat õpetaja loomingu osa V klassi geograafia töövihikus. Minnakse üle põhiliselt õpiku joonistele ja hulgalistele sõnalistele kokkuvõtetele, mille seas on tihti vigaseid ja viimistlemata tekste.

Ebamääraseks kujunevad mõned õpilaste joonised teemal «Maa kujut

ja liikumised». Siin tuleks anda harjutusi kaardi mõiste selgitamiseks ja kraadide lugemiseks, kuid neid ei esine. Sobivad on ülesanded koha määramiseks koordinaatide põhjal.

Konkreetse vaatlusmaterjali kasutamata jätmine torkab silma ka teema «Ilm ja kliima» puhul. Enamik koole teeb ilmavaatlusi, ja õpilaste poolt kogutud andmed ning nende põhjal antud ülesanded peaksid olema esikohal. Vähe on mõtet teha töövihikusse joonis termomeetrist, mida lapsed tunnevad juba algklassidest ning millega neil on olnud küllaldasi kokkupuuteid. Selle asemel peaks töövihikus olema juhendeid selle kohta, kuidas termomeetrit õigesti kohta paigutada, kuidas vältida niiskuse ja päikesepaiste mõju tema näitudele jms.

Ilmavaatluste andmeid tuleb töövihikus mitmekülgset läbi töötada. Võetakse valitud andmestik, esitatakse selle kohta küsimus ning ülesandeid ja märgitakse vajalikud kokkuvõtted või näidatakse, millistest nähtustest teha järeldusi.

Järgnevate teemade puhul on töövihiku osa suhteliselt tagasihoidlik. Looduslike võõndite käsitlemisest on vihiku lehekülgedel taime- ja loomaliikide loetelused, millest võõndi kui loodusliku kompleksi käsitlus esile ei kerki. Ometi peab loodusliku võõndi käsitlemise põhiprintsiibiks olema kompleksi esiletõstmine. Vihikus tehtavaist kokkuvõttest ei tohi jätta välja võõndi asukoha märkimist geograafiliste laiuste, merede või suuremate reljeefivormide suhtes, kliimat iseloomustavaid näitajaid, taimekatte kohanemist, loomastiku seost üldiste maastikuliste tingimustega ja lõpuks ülevaadet inimese majanduslikust tegevusest vaadeldavas võõndis.

Üldiselt paistab V klassi geograafia töövihikuist, et paremini on käsitletud kursuse esimest poolt. Küllaltki ulatuslik programm raskete probleemidega kursuse keskosas ning õpetaja väsimus õppeaasta lõpu poole vähendab nähtavasti õpetaja iseseisvat meetodilist loomingu ning ta asub kopeerima õpiku võtteid.

Õpiku matkimisel kasutatakse töövihikus mõnikord materjale, mis sinna ei sobi. Näiteks ei ole mingisugust õpetuslikku väärtust poolkerade kaardivõrgu kujutise ärajoonistamisel. Opilane teeb seda suurte moonutustega ja tema teadvusse võib jääda häirivaid eksikujutlusi. Samuti ei ole mõtet lasta kujutada ringi ja püüda seda silma järgi kraadideks jaotada, kusjuures õpilane ei mõtlegi, kui palju ta neid jaotusi näiteks veerandringile paigutab. Samal ajal jääb vihikust välja hulk väärtuslikku materjali, nagu rahvapärased ilmaennustused, mida lapsed nii huviga arutlevad.

Geograafia töövihikute sõnaliste ülestähenduste negatiivseks küljeks on definitsioonide liigne esiletõstmine: õppetundides kasutatakse väga sageli definitsioone nii teema käsitlemisel kui ka õpilaste teadmiste kontrollimisel, ja kui neid märgitakse ka veel vihikusse, siis rõhutatakse definitsioonide tähtsust juba liigselt. Esimeseks ülesandeks peab olema nähtuste selgitamine ja objektidest tõepäraste kujutluste loomine. Töövihikus peavad seega silma paistma nähtuste ja mõistete käsitlemisel puutuvad selgitavad võtted ja harjutusülesanded, mille lõppkokkuvõttena tutvustame õpilasi ka definitsiooni sõnastusega. Kas on üldse vajadust definitsiooni kirjutamiseks vihikusse, kui see esineb juba õpikus?

Oluliseks puuduseks V klassi õpilaste töövihikus on vigased tekstid, omavoliliselt lühendatud ja moonutatud definitsioonid ning vead õpilaste poolt tehtud jooniseis. Vigade põhjused on kindlasti mitmesugused ja õpetaja saab nende tekkimist vältida põhjaliku ettevalmistusega õppe-

tunniks, tekstide tahvlile kirjutamisega, võimalike vigade eest hoiatamisega ja lõpuks vihikute kontrollimise ja hindamise süsteemi kaudu.

Paljudel juhtudel on ilmselt selge, et vead on tingitud õpetaja vähesest tööst vihiku sissekanneteks kasutatava materjali alal. Väited, nagu «Udu tekib väikestest veepiiskadest, mis püsivad õhus ja liiguvad veekogude suunas», «Kaardimõõduks nimetatakse suurust, mis näitab, mitu korda joonisel kujutatud kaugus on väiksem tegelikust suurusest» osutavad, et on tegemist aine vähese tundmisega õpetaja poolt. Tihti esineb sissekandeid, mis ei vasta pealkirjale. Näiteks:

Jõgede kasutamine majanduslikus elus.

1. Jõed annavad: vett, kalu, liiklemiseks, parvetatakse metsa, pannakse käiku masinad.

2. Kunstlikud järved: Rõbinski, Tšemljanski.

Merede ja ookeanide sügavused.

1. Sügavusi märgitakse skaala järele.

2. Soolsus 35 g — 1 liitris.

Punases meres 39—40 g l l.

Neis näiteis ilmneb tekstide vähene viimistlus, mille tõttu kannatavad loogilisus, väljenduste täpsus ja teksti õige paigutus. Võimalik, et õpetaja ei olnud õppetunniks valmistumisel mõelnud vihikusse tehtavate sissekannete sõnastamisele ja paigutamisele ning improviseeris need alles õppetunnis.

Kõik üksikküsimused, mis on seoses töövihikusse kantava materjaliga, tuleb hoolikalt läbi mõelda. Töövihiku kasutamine võib olla tõeliseks meetodiliseks kooliks õpetajale. Säilitades eelmiste aastate vihikuid, hankides neid võrdluseks teistelt õpetajatelt ja pidevalt sissekandeid täiustades, selgitame peagi välja head võtted töövihiku otstarbekaks kasutamiseks.

Võrreldes V klassi õpilaste töövihikuid õppeaastatest 1950/51 ja 1955/56, tuleb märkida edusamme nii üldises arusaamises vihiku otstarbest kui ka vihiku sisulises osas.

Veel selgemini kui V õppeaasta puhul kerkivad geograafia töövihikute meetodilise kujundamise puudused esile VI klassis.

Õppeaasta esimestes tundides korratakse kaardi põhjal maailmajaguseid, mandreid ja ookeane. Töövihikul on siin tagasihoidlik osa, sest teemat saab hästi läbi töötada seinakaardi abil. Küll aga peaksid vihikus olema ülesanded programmikohaseist praktilistest töödest. Ilmavaatluste kohta tehtud märkmed näitavad, et VI klassis ei ole ilmavaatlused tihti kõrgemal tasemel kui IV klassis. Vaadeldavate alade maht ja täpsus on samad, vaatluste juhendeid vihikuis ei esine.

Vaatleme siin ainult Euroopa füüsilis-geograafilise ülevaate läbitöötamist töövihiku alusel, sest teiste maailmajagude puhul korduvad analoogilised töövõtted.

Heaks tuleb pidada arvuliste andmete konkretiseerimist diagrammidega, mis võrdlevad Euroopa pindala ja rahvastiku arvu vastavate andmetega teistes maailmajagudes. Kahjuks kasutatakse sellist võrdlust vähe.

Asendit ja rannajoone liigestatust iseloomustatakse mõnikord ebamääraste üldistustega, nagu «mereline asend» ja «hästi liigestatud». Uusi mõisteid selgitatakse töövihiku kaudu harva. Paljudel juhtudel esineb rannajoone üksikelementide nomenklatuuri.

Teatava mandri suhet merega mõistavad õpilased kõige konkreetsemalt siis, kui nad iseseisvas töös peavad võrdlema teatud punktide (õpetaja valikul) kaugusi meredest. Vahel on oluline ka määrata, millisest vee- kogust on vaja kaugusi mõõta. Nii on Euroopa suhtes oluline määrata kaugus Atlandi ookeanist.

Pinnavormid märgitakse samuti nimetuste ära kirjutamisega, maa- varade kohta tuuakse nende loetelud ja leiukohad. Nomenklatuur on töö- vihikus teisejärgulise tähtsusega, sest selle õige koht oleks kontuurkaar- dil.

Euroopa geoloogilise mineviku kohta on üksikuid kuivi konstateerivaid väljendusi, nagu «Euroopas oli jääaeg». Ei pea arvama, nagu piisaks ainult jääaja nimetamisest — mõiste vajab pidevat süvendamist. Siin on võimalik leida ka töövihikule oma osa.

Uue mõiste «isoterm» kohta tuuakse definitsioon. Kliima küsimustes antakse ainult kliimat kujundavate tegurite ja kliimavaldkondade loetelu. Puuduvad ülesanded, mis süvendaksid kliimakaardi mõistmist.

Isotermi mõiste esineb VI klassis esmakordselt ja selle selgitamiseks on hea kasutada kontuurkaarti või visandkaarti, millele märgitakse rida sama temperatuuri punkte. Kui õpilased need punktid joonega ühendavad, ei saa jääda selgusetuks käsitletava mõiste sisu.

Siseveestiku puhul loetletakse jõgesid ja järvi, harva esineb ka mõne- sõnaline iseloomustus.

Taimkatte- ja mullastikuvööndeid on selgitatud liikide loetlemisega. Üksikuil juhtudel on vööndite paiknemisest valmistatud visandskeeme. Mäestikes esinevad vööndid esitatakse vastava skemaatilise joonise abil.

Loodusliku vööndi kui füüsilis-geograafilise kompleksi käsitlusse jääb lünk, sest esitatakse ainult taimede ja loomade liigid. Loetelud paiguta- take tihti tabelleisse, mis ei tõsta esile kompleksi kuuluvate indiviidide kohanemist ümbritsevate tingimustega. Vööndite kohta tehtavais kokku- võtteis tuleb arvestada kõigi seoste esiletõstmise võimalusi.

Euroopa rahvastiku jagunemist keelterühmade alusel kujutatakse «kast-skeemidena», mõnikord ka tabelitena riikide nimetustega ja elanike arvudega.

Poliitilise kaardi käsitlust tähistavad riikide ja nende pealinnade nimed, kuid õigem oleks nende märkimiseks kasutada kontuurkaarti.

Ka VI klassi geograafia töövihikuis välditakse enamikult praktilisi töid, ülesandeid, tööd õpikuga jne. Kui vihikus ongi märgitud maailma- jao äärmiste punktide ulatus, siis kindlasti mitte ülesande vormis, vaid lihtsalt andmete ära kirjutamisena õpikust või klassitahvliilt. Vihikuis on mõnikord kava Hiina looduse kirjeldamiseks kaardi põhjal, aga kirjeldust ennast ei esine.

Ülesande komplitseeritus ei võimaldagi selle edukat täitmist, kui pole eelnevalt tehtud harjutusi erikaartide lugemiseks. Töövihik võiks anda juba eespool ülesandeid asendi ja reljeefi iseloomustamiseks, maapinna kallakuse määramiseks, veelahkmete leidmiseks, kliimatingimuste näita- jate otsimiseks kaardilt jne. Alles peale seda on mõeldav kompleksne kir- jeldus antud kava põhjal.

Palju sarnasust VI klassi-vihikutega on ka VII klassis kasutatavail geograafia töövihikuil, mida iseloomustab samuti laialdane faktilise materjali esitamine. Konstateerivad kokkuvõtted ja selgitus ning ana- lüüs jäävad tagaplaanile.

VII klassis koostatakse hulgaliselt kavu. Näiteks pealkirja all

«Põhjarajoon» esineb varem kasutusel olnud Tšefranovi õpiku järgi koostatud kava: Asend. Piirid. Reljeef. Maavarad. Kliima. Siseveed. Rahvastik. Jne. Ühe kooli õpilaste vihikuis oli sääraselt kavastatud 20 õppetundi, milledes kõigis esinesid ühed ja samad kavapunktid samas järjekorras. Seega kaotab kavastamine mõtte. Esineb ka veidi laiendatud kavu, kus iga kavapunkti järele on kirjutatud andmeid ja nomenklatuuri.

VII klassi vihikuis esineb samuti rajoonide kaarte, mille kontuurid on saadud kopeerimisega. Enamikul juhtudel on neid kasutatud oblastite märkimiseks, minnes mööda füüsilise geograafia vajadustest.

Eesti NSV geograafia käsitus töövihikuis seisneb enamasti programmis märgitud nomenklatuuri kordamises.

Oma ümbruse detailsema tundmise nõue eeldab mitmesuguste ülesannete täitmist, mida pakub näidistena juba õpik.

Mõnedki õpetajad on leidnud VI ja VII klassis ka häid töövõtteid, mis illustreerivad või selgitavad õpitavat materjali. Mõnel juhul ebaõnnestuvad need katsed, sest puudub seos küsimuse sisu ja lahendusviisi kui vormi vahel. Ei ole otstarbekas kujutada mõne ala kliimatingimusi või poliitilist jaotust «kast-skeemina», ebaoluliste andmete vastandamine ei anna iseloomustust, ei sobi kasutada visandkaarte rannajoone elementide märkimiseks jne.

Et õpetajad seisavad töövihiku otstarbekal rakendamisel küllalt tõsiste raskuste ees, näitab seegi asjaolu, et mõnedes vihikutes on sissekandeid tehtud pikkade vaheaegade järel ja mitmete ulatuslike teemade käsitlusest ei leidu neis jälgegi.

Kokku võttes tuleb VI ja VII klasside geograafia töövihikuid pidada meetoodiliselt nõrgemaiks kui V klassi omi: esimesi läbib ühekülgne nomenklatuuri ja loetelude esitamise printsiip ning suhteliselt vähe on rõhutatud teemade geograafilist sisu, õpilaste iseseisvat tööd, mõistete selgitamist töövihiku kaudu ja muid võtteid.

Kui V—VII klassini võib geograafia töövihiku kasutamist muude töövõtete hulgas pidada enam-vähem üldiseks, siis majandusgeograafia tundides kasutatakse töövihikut tunduvalt harvemini. Majandusgeograafia õpetajate hulgas levib arvamus, nagu poleks töövihikul siin enam tähtsust. See vaatekoht ei ole aga kaugelki õigustatud, sest vastavalt õpilaste intellektuaalsete võimete kasvamisele avaneb ka töövihiku kasutamiseks uusi võimalusi.

Vaatluse all olnud töövihikuis jätkub teemakohaste kavade kirjutamine, konspekteeritakse õpiku lehekülgede tekste, nende kõrval on kaarte, kuid enam füüsilis-geograafilise või administratiivse sisuga kui majanduskaartidena, majandusgeograafilisi seoseid kujutatakse skeemidena, andmeid esitatakse diagrammidena jne. Seegi loetelu näitab, et vihiku sisu ei tarvitseks kaugeltki olla üksluine, kui neid töövorme kasutatakse kombineerituna, aga tegelikkuses on igal õpetajal enam-vähem üks neist töövormidest — ühel kavad, teisel konspektid, kolmandal skeemid jne.

Faktilist materjali esitatakse palju kas nimedena, arvudena, andmetena toodangu kasvust rahvademokraatiamaades ning selle langusest kapitalistlikes riikides jne.

Majandusgeograafia õpetajate ülesandeks jääb töövõtete mitmekesistamine, loobumine ainult sõnalisest aine käsitusviisist ja ka õpilase töövihiku osatähtsuse suurendamine.

Õpilase töövihiku sisuline ja ka kujunduslik külg sõltub suuresti tööd juhendava õpetaja tööviisidest ja teemade selgitamiseks valitud meetodi-

listest lahendustest, mistõttu sama klassi kursust käsitlevate töövihikute sisus esineb suuri erinevusi. Vihikute sisuline ühtlus oleks saavutatav, kui õpetajail oleks vastav meetodiline eeskiri või meetodiliselt ettevalmistatud ja trükituna koolidele kättesaadavaks tehtud geograafia töövihikud. Selline töövihik peaks sisaldama küsimuste, ülesannete, kontuurkaartide, tabelite jms. kõrval ka vabu lehekülgi, mida õpetaja saaks kasutada omal äranägemisel — oma meetodilise loomingu seisukohalt. Praeguses olukorras, kus ei saa esile tõsta õpikute eriti kõrget kvaliteeti, oleks niisugune töövihik vajalik, sellega saaks hoida kokku aega, tõhustada õpetamisprotsessi ja õpetajail oleks eeskujuna koos loomingu- ja vabadusega vihikute kasutamiseks.

Geograafia töövihikute olukorra analüüsile tuginedes võib määrata kindlaks põhilised puudused selle tööviisi rakendamisel ja esitada ka meetodilist laadi nõuandeid töötamiseks vihikutega.

Geograafia töövihiku kasutamine ei ole mingil määral eesmärk, vaid vahend — töövõte, mida tuleb rakendada siis, kui see aine sisu, eesmärkide ja käsitusviisi seisukohalt osutub vajalikuks. Üldiselt levinud sõnalise õpetamise kõrval pakub töö vihikuga väga head võimalust vahelduse loomiseks, võimaldab olulist rõhutada, teatavaid külgi probleemidest esile tõsta, aitab ainet selgitada, sügavamalt läbi töötada, praktilisi oskusi omandada jne.

Sissekannete sisuline ja vormiline külg kuuluvad täpselt väljatöötamisele õppetunniks valmistumise käigus, kus valitakse kõige olulisem materjal ning leitakse sellele kõige ülevaatlikum ja lühem esitamise vorm.

Töös võib soovitada järgmisi konkreetseid ülesandeid:

1) ainet selgitavad joonised ja skeemid, mida õpetaja kasutab klassitahvlil ning mis varustatakse vajalike selgitavate juurdekirjutustega;

2) diagrammid, kartogrammid ja kartodiagrammid, mis eriti majandusgeograafias konkretiseerivad mitmesuguseid arvulisi suhteid;

3) visandkaardid ja kaartskeemid, mis tihti asendavad defitsiitseiks osutuvaid kontuurkaarte;

4) sõnalised kokkuvõtted, nagu selgitused, definitsioonid, sõnade seletused, nimede hääldamine või tähendus, kirjeldused antud kava alusel õpiku kasutamise kohta, ülesanded ja nende lahendused, küsimused õpiku teksti või kaardi kohta, andmed koos järeldustega, andmete vastandamine, võrdlused, tabeli kujul esitatud materjalid süstematiseerimise või seoste jälgimise ülesandega, kavad ja lühikesed konspektid;

5) praktiliste välitööde, vaatluste ja ekskursioonide käigus kogutud materjalide fikseerimine ja nende läbitöötamise ülesanded;

6) õpetaja poolt esitatava illustreeriva lisamaterjali kohta tehtavad märkmed;

7) nomenklatuur koos täiendavate selgitustega;

8) juhendid individuaalseks tööks, praktilisteks töödeks jne.;

9) mõnel määral võib kasutada ka illustreerivat väljalõikematerjali ajalehtedest jms.

Loetletud ülesanded ei haara kõiki võimalusi töövihiku kasutamisel. Igal geograafia õpetajal on laialdane vaba tööväli, mida tuleb kasutada koos loova mõttega.

Saatematerjali kasutamisest VII klassi zooloogia tundides.

M. ANNILO,

Tallinna XVIII Keskkooli õpetaja.

Zooloogia tunde saab huvitavamaks muuta mitmekesise saatematerjali kasutamisega. Selle ülesande teenistuses on ilukirjandus, populaarteaduslik kirjandus, diapositiivid, filmid, pildid jne.

Tunni teemat süvendava kirjandusliku katkendi lugemine äratab esmajoones huvi zooloogia-alase kirjanduse vastu. Sealt pole aga kuigi pikk tee huvini mitmesuguste loomade ja taimede elu vastu. Saateaine tõstab õppetunni emotsionaalsust ja suurendab õpilaste tähelepanu ning huvi õpitava küsimuse vastu.

Millal ja mil määral kasutada lisamaterjali zooloogia õpetamisel? Kahtlemata on see mitmest asjaolust: käsitledavast teemast, lisamaterjali hulgast ja selle rakendamiseks ettenähtud ajast.

Olen saateainet kasutanud: 1) vastava meeoleu loomiseks uue aine käsitlemise eel; 2) uue aine käsitlemisel, kohe peale vastava osa esitamist; 3) kinnistavas osas.

Lisamaterjal ei tarvitse olla pikk. Vastavast kirjandusest otsime välja katkendid, mis illustreerivad käsitletavat küsimust.

Saatematerjali esitab tavaliselt õpetaja. Juba tunni ettevalmistamisel on vaja analüüsida lugemiseks määratud teksti, tehes vajaduse korral kärpeid või lihtsustades seda. Ka on oluline teksti esitamise viis: ilmetult ettekantud materjal raiskab aega ega täida eesmärki.

Saateainet võib aga lasta lugeda või jutustada ka õpilastel. Neile tuleb sel juhul lugemiseks määratud tekst aegsasti kätte anda, neid juhendada ja enne tundi kontrollida nende valmisolekut.

Muidugi on mõeldav anda ka kogu klassile koduseks läbitöötamiseks vastavasisulisi artikleid või katkendeid ajakirjadest, ajalehtedest või raamatutest, kui need on õpilastele kättesaadavad.

Kui aga teoseid või ajakirju pole piisavalt, võib anda saateaine läbitöötamiseks rühmale või ka üksikule õpilasele. Järgmises tunnis esitatakse see kokkuvõttena või lühireferaadina. Mõlemal juhul tuleb tingimata silmas pidada, et see töö ei muutuks õpilastele koormavaks.

Saatematerjalis orienteerumiseks on vajalik sisse seada kartoteek. Selleks tuleks iga teema või alateema jaoks võtta eri kaardid ning märkida neile kõik saatematerjali andmed. Näiteks:

Teema «Limused».

«Mageveemolluskid» — «Säde» nr. 54, 1956. a.

«Tigu-tšempion» — «Säde» nr. 79, 1956. a.

«Kuidas kasutab inimene molluske» — «Säde» nr. 74 ja 75, 1957. a.

Uue kirjanduse ilmumisega täieneb kartoteek pidevalt. Täolist kartoteeki saavad kasutada ka geograafia ja algklasside õpetajad vajaliku illustreeriva saatematerjali leidmiseks.

Zooloogiat peame õpetama reaalseil objektidel. Kuid alati pole see teostatav. Näiteks pole võimalik õpilasi põhjalikumalt tutvustada troopilise faunaga. Siin võtamegi abiks illustreeriva materjali: kirjanduse, pildid, filmid jne.

Alljärgnevalt annan mõningat saatematerjali, mis aitab muuta huvitavamaks zoologia õpetamist VII klassis.

Teema «Limused» käsitlemisel kasutasin saateainelist lugemist peale limustega tutvunemist. Selle teema viimases tunnis lugesin õpilastele «Sädemes» nr. 75, 1957. a. avaldatud kirjutist «Kuidas kasutab inimene molluske». Aine kinnistamisel kasutasin ka loetud materjali, ühtlasi märkisime tähtsamad kasutamiskiisid töövihikuisse.

Lülijalgsete alateema «Võitlus põllumajanduse kahjurite vastu» käsitlemisel saame kasutada N. Plavilštšikovi raamatut «Noortele looduse-sõpradele».

Raamatu lehekülgedelt 40—41 saame teada järgmist: «Hävitada kõigest tuhat mardikat, see tähendab hävitada umbes 500 emalooma, mis omakorda tähendab 30 000—35 000 tulevase muna, tulevase vastse hävitamist, sadade noorte puude hoidmist tervetena.» Seda katkendit lugesin õpilastele enne kahjurite tõrjeviiside käsitlemisele asumist sissejuhatavas vestluses.

Samast raamatust leiame sobivat saateainet ka lehekülgedelt 70—81. Bioloogiliseks tõrjeks kasutatavaist lülijalgseist loeme ajakirjast «Sotsialistlik Põllumajandus» nr. 8, 1956. a., lk. 30—32.

Haigusi edasikandvate putukate kohta kirjutab N. Plavilštšikov oma eespoolnimetatud raamatus (lk. 64—65).

Mesilaste elu kohta on laialdast ja huvitavat materjali J. Halifmani raamatus «Mesilased» ja J. Frolovi raamatus «Instinktist mõistuseni» (lk. 38—39). Et mesilasi käsitleme kahes tunnis, siis on võimalus saateainet kasutada mõlemast teosest. Esimeses tunnis, kui käsitlesime mesilaste elu tarus, lugesin jutustamise vahele sobivaid katkendeid J. Frolovi raamatust «Instinktist mõistuseni».

Teiseks tunniks leidsin sülemlemise kohta huvitavat saateainet J. Halifmani eespoolnimetatud teosest. Selles tunnis lugesin saateainet tunni lõpul, sest uue materjali käsitlemisest jäi aega pikemaks (umbes 10-minutiliseks) lugemiseks.

Mesilaste elu aitavad selgitada ka filmid «Mesilaste elu» ja «Putukate instinktid».

Rändmesinduse kasulikkusest võib lugeda samuti teises mesilasi käsitlevas tunnis ajakirjast «Sotsialistlik Põllumajandus» (1957. a. nr. 6, lk. 271): «Parematel lennupäevadel, kui mesilased said lennata saagi järele enam-vähem ühtlaselt kogu päeva jooksul, kogusid tugevad pered 4—5 kg nektarit pere kohta.»

Teemat «Jõevähk» käsitlesime samuti kahes tunnis. Paar päeva varem andsin ühele õpilasele ette valmistada «Sädemes» nr. 56, 1957. a. ilmunud artikli «Vähi uus ülikond». Päev enne ettekande esitamist kontrollisin seda ja andsin õpilasele veel vajalikke juhtnööre. Pärast vähi eluviisi ja välimuse kirjeldamist ja sellealast vestlust luges õpilane artikli ette. Sama artikkel kirjeldas peale vähi uute katete tekkimise ka vähi paljune-mist. Ehkki viimane kuulus järgmisse tundi, soovitasin ka seda hästi meeles pidada. Järgmises tunnis rajasin selle osa vestlusest juba õpilastele tuttavale materjalile.

Teemale «Jõevähk» saame saatematerjali R. Rohu raamatust «Jutte

loomadest». Leheküljelt 58 loeme: «... sest vähk, tema ei vali toitu väga nõudlikult ja kui saarmas söi havil ära selja ja ülejäanud osad viskas minema, siis ütlesid vähid talle nende eest aitähki». «Säde» toob 1955. a. 60. ja 1957. a. 66. numbris jõevähist artikli «Mida arvestada kala-vähipüügil».

Kalade klassiga tutvumiseks on programmis ette nähtud 7 tundi. Nende teemade kohta leidub palju huvitavat saateainet.

Kalade mitmekesisust käsitlesin õpikus antud tüüpidel. Enne kinnistavat osa lugesin «Pioneeris» nr. 9, 1956. a. avaldatud artiklist «Elusad elektrijaamad» järgmist: «Kulus miljoneid aastaid, kuni mõnedel kalaliikidel osa kehakudesid muutus niivõrd, et nende elektrilaengud said tähtsaks kallaletungivahendiks...» Selle katkendi lugemine ergutas õpilasi jutustama filmides ja piltidel nähtud ohtlikest süvamere-kaladest. Huvitavat vestlust jätkasid õpilased omavahel ka vahetunnis.

Teema «Kalandusest Nõukogude Liidus ja kalakaitse ning kalarikkuste suurendamisest» käsitlemise eel andsin õpilastele läbi lugeda «Õhtulehe» artikli (1956. a., nr. 240) «Kiiremini kui koduveses» (enamikul õpilastest oli ajaleht olemas). Tunnis, kõneldes kalade aklimatiseerimisest, jutustasid õpilased ajalehe artikli sisu. Täiendasin seda materjali veel sobivate andmetega «Sädemes» nr. 66, 1955. a. ilmunud artiklist «Uued elanikud Araali meres» ja sama ajalehe (nr. 43, 1955. a.) artiklist «Rohkem kalu merre». Kalade ümberasustamist käsitleb ka «Sädeme» (nr. 82, 1957. a.) artikkel «Uued järveelanikud».

Töenduslikest kaladest jutustab K. Smirnov raamatus «Loomade elust» (lk. 26): «Marjaterade hulk, mida võib anda üks emane tursk, ületab sageli 5—6 miljonit.» Samale teemale leiame saateainet ka N. Tarassovi teosest «Meri elab» (lk. 224).

Tunniks teemal «Kalakasvatus» leidsin huvitavat saateainet «Pioneeris» nr. 11, 1955. a., lk. 21—22 avaldatud artiklist, mis käsitleb radioaktiivsete ainete kasutamist tiigikalanduses. Seda võiks asendada «Pioneeris» nr. 2, 1957. a. ilmunud kirjutisega kalade märgistamisest, nende vanuse määramisest.

Teema «Kahepaiksed» kohta leiame õpilasi huvitavat materjali järgmistest raamatutest: K. Smirnovi «Loomade elust» (lk. 63—66) ja N. Plavilštšikovi «Noortele loodusesõpradele» (lk. 49—54). Hästi tutvustab kahepaikseid ka «Sädemes» nr. 23, 1957. a. ilmunud artikkel «Konn ja ta sugulased».

Roomajate kohta leiame palju huvitavaid tähelepanekuid J. Spangenbergi raamatust «Looduseuurija märkmed» (lk. 45—51). Teema «Maod» käsitlemisel jääb tunni lõpus aega saatematerjali lugemiseks. Peale tunni kinnistavat osa lugesin õpilastele 8—10 minuti vältel eespoolnimetatud raamatust pala «Amuuri roninastik».

Roomajate kohta loeme veel N. Tarassovi raamatust «Meri elab» (lk. 195—196) ja B. Fedorovi raamatust «Kõrbe pale» (lk. 123—127). Roomajate elu selgitab ka film «Kõrbe roomajad».

Teemaga «Lindude klass» tutvunetakse 11 tunni jooksul. Selle teema kohta on laialdast ja huvitavat kirjandust. Näiteks leidub lõik J. Spangenbergi raamatust «Looduseuurija märkmed» (lk. 206—208), mis väga ilmekalt näitab lindude kõrgemat organisatsiooni võrreldes roomajatega.

Lindude mitmekesisust käsitleme 2—3 tunnis. Esimeses tunnis käsitleme suitsupääsukest ja kiilututest lindudest jaanalindu. Et eriti viimane on õpilastele vähetuntud, lugesin selle mitmekülsemaks tutvustamiseks

«Sädemes» nr. 18, 1957. a. ilmunud kirjutist «Lennuvõimetud linnud». Koduseks ülesandeks jäi õpilastele koostada lihtne võrdlev tabelike hea lennuvõimega ja lennuvõimetute lindude kohta.

	Kiiluga linnud Pääsuke	Kiilutud linnud Jaanalind
1. Elukeskkond	Ohus	Lagedail tasandikel
2. Kulgemine	Kiire lend	Kiire jooks
3. Jalgade ehitus	Nõrgad, väikesed, küünistega	Tugevad, 2 varbaga
4. Toitumine	Putukatest, õhus	Segatoiduline
5. Pesitsemine	Mudast pesa- katuse all	Liivast lohk

Lindude kohta leiame veel vajalikku materjali järgmistest raamatutest: K. Smirnovi «Loomade elust» (lk. 122), N. Plavilštšikovi «Noortele loodusõpradele» (lk. 268—269), M. Prišvini «Kuldne aas» (lk. 93—95), A. Uspenski «Askania Nova» (lk. 72), R. Rohu «Jutte loomadest» (lk. 20), J. Frolovi «Instinktist mõistuseeni» (lk. 43). Viimasest loome: «Kägu muneb võorastesse pesadesse mitte «kuritahtlikkusest», mitte «kombelõtvusest», vaid seepärast, et ta erinevalt teistest metslindudest muneb suurte vaheaegadega ega suuda kõiki poegi üheaegselt välja haududa.»

Eriti huvitavad õpilasi lindude ränded ja rõngastamine. Seepärast olen püüdnud selle osa juurde hankida huvitavat saatematerjali. Andmeid olen kogunud mitmest artiklist rännete pikkuse, rännuteede jne. kohta. Lugenud katkendi mitmesuguste lindude rännuteedest, märkisime kaardile paberist ribakestega rännu alg- ja lõpp-punktid.

Lindude rännetest annab ülevaate M. Prišvin oma teoses «Kuldne aas» (lk. 114—115), «Sädemes» (nr. 19, 1955. a.) ilmunud artikkel «Rändlindude saabumine» ja «Rändlinnud asuvad tee» (nr. 78, 1956. a.), J. Piigi «Tagametsa tiivuline pere» (lk. 86—87). Rännete kohta leidub veel materjali ka 1956. a. «Pioneeris» nr. 8, lk. 27. Lindude kaitsealast Puhtu laiust loome 1956. a. «Pioneeris» nr. 7, lk-del 17—18 ilmunud kirjutisest.

Peale vestlust meie tuntumate lindude pesitsemisviisidest lugesin õpilastele katkendi J. Spangenbergi «Looduseuurija märkmetest» (lk. 98—100): «Esmakordselt linnukolooniasse sattunud inimene on jahmunud ja kurdistatud paljuhäälelisest kisast, kärast ja tiibade laksutamisest...» Õpilased jutustavad varemloetud nn. «linnulaatadest». Sellise saatelugemise võib ühendada sobivate filmide vaatamisega, näit. «Arktika linnulaadad» jne.

Kasulikkude lindude kaitsest ja juurdemeelitamisest räägib J. Piigi raamat «Tagametsa tiivuline pere» (lk. 69—71), «Sädeme» (nr. 11, 1956. a.) artikkel «Kaitske linde ja loomi!» ja N. Plavilštšikovi «Noortele loodusõpradele» (lk-d 127—128 ja 180—182).

Kodulindude põlvnemise käsitlemisel lugesin õpilastele pärast uuele ainele üleminekut katkendi «Sädeme» (nr. 76, 1956. a.) artiklist «Koduloomade teke ja kujunemine»: «Pardid on kodustatud vist hiinlaste poolt, haned olid juba ammu tuntud Egiptuses...» Sellele järgnes juba üksik-asjalisem selgitus kodukanade põlvnemisest.

Kukkurloomade käsitlemisel kasutasin saatematerjali kanguru jt. kukkurloomade sigimise kohta. Peale kanguru eluviisi kirjeldamist lugesin õpilastele katkendi K. Smirnovi teosest «Loomade elust» (lk. 130—133). Kangurust kui haruldasest looduskaitse alla võetud loomast leiame kirjutise 1957. a. «Pioneeris» nr. 3, lk. 23.

Putuktoiduliste esindaja muti käsitlemiseks kulub üks tund, seejuures jääb piisavalt aega lisaaine lugemiseks. Et K. Smirnovi teoses «Loomade elust» lk. 69 loeme üksikasjaliselt mutist kui äärmiselt hästi kohanenud loomast, siis ehitin edaspidise vestluse loetud materjalile. Võrdleme mutti ja eelmises tunnis käsitletud kukkurloomi keskkonnaga kohanemise seisukohalt. Seega seostan uue aine kinnistamise varemõpitu kordamisega.

Käsitledes kasulikke närilisi oravat ja jänest, leiame saatematerjali mõlema sugukonna kohta piisavalt. Kasutasin sel tunnil jänese sigimist käsitlevat saateainet. Selle kohta leidub väga huvitavat ja lastele arusaadavat materjali K. Smirnovi teoses «Loomade elust» (lk. 72—75). Lugemisele järgnes kogu uue materjali kinnistamine, kusjuures esitasin küsimusi ka loetust.

Jänese jutustab veel N. Plavilštšikov raamatus «Noortele loodusesõpradele» (lk. 280—283) ja A. Serebrovski raamatus «Bioloogilised matkad» (lk. 241—242).

Saateainet jänesele võib aga asendada sobiva ainega oravast. Muidugi ei anna me samas tunnis mõlema kohta lisamaterjali. Oravast loeme järgmistest raamatutest: J. Piigi «Tagametsa tiivuline pere» (lk. 54—55), K. Smirnovi «Loomade elust» (lk. 76—78), N. Plavilštšikovi «Noortele loodusesõpradele» (lk. 271), «Sädemest» nr. 94, 1957. a.

Kõneldes kahjurnärilistest suslikutest, nende talveunest, loen õpilastele katkendi ka suslikute suveunest, mida leiame J. Spangenbergi raamatust «Looduseuurija märkmed» (lk. 87). Õpilastele on uudiseks, et mõned loomad magavad ka nn. «suveund». Kollane suslik «... langeb kohati suveunne mais-juunis, kui vaid saabub kuumus ja kuivavad mahlakad taimed».

Teema «Kiskjalised» käsitlemiseks on ette nähtud 1 tund. Et materjali üheks tunniks on palju, siis jääb saateaine kasutamiseks aega piiratult. Seepärast tuleb otsida niisugune materjal, mis annab edasi kõige karaktersemat.

Et koerlaste sugukonnast tekitab hunt põllumajandusele tunduvat kahju, esitasin tema kohta huvitava katkendi J. Spangenbergi teosest «Looduseuurija märkmed» (lk. 158—159). Katkendi esitasin pärast seda, kui tutvunesime huntide kahjuritgevusega. Õpilased said aru, miks on jahikalendris hundijaht lubatud aasta läbi. Huntide kahjulikkusest toob illustreerivat statistilist materjali ajakiri «Sotsialistlik Põllumajandus» (nr. 7, 1956. a., lk. 41): «1955. a. hävitasid hundid meie vabariigis 103 hobust, 193 veist ja 769 lammast, seega ligi 3 korda rohkem kui 1954. a.» Hundijahist jutustatakse «Pioneeris» nr. 3, 1957. a., lk. 22.

Eespooltoodud saateainet huntidest võime aga asendada lugudega karudest, rebastest või ka koertest.

Karu kohta pakub lisamaterjali «Säde» nr. 24, 1956. a. ja K. Smirnovi raamat «Loomade elust» (lk. 42 ja lk. 82).

J. Spangenbergi teoses «Looduseuurija märkmed» leiame suurepärase kirjelduse karude perekonnaelu keerulisusest.

Rebasest loeme R. Rohu teosest «Jutte loomadest» (lk. 33), «Sädemest» nr. 17, 1955. a. — «Meie rebane» ja nr. 44, 1956. a. — «Meie Marki».

«Sädemest» nr. 30, 1957. a. loeme järgmist: «Arvestused näitavad, et rebased hävitavad Eesti NSV-s aastas 60 000—90 000 jänest, s. o. 4—5 korda rohkem kui jahimehed sama aja jooksul...»

Kaslaste kohta leiame saateainet 1957. a. «Sädemest» nr. 24 — «Hiigelkassid — lövi ja tiiger» ja lövide kohta 1955. a. «Pioneerist» nr. 12, lk. 27.

Koertest huvitavat materjali on «Sädemes»: «Barride kodumaal» (nr. 97, 1955. a.), «Külastage neljajalgseid sõpru» (nr. 70, 1956. a.) ja «Nähtamatuid jälgi mööda» (nr. 68, 1955. a.), J. Spangenbergi raamatust «Looduseuurija märkmed» (lk. 143—144).

Seltside «Loivalised ja vaalalised» kohta leidub samuti piisavalt saatematerjali. Et nende seltside kaht esindajat käsitleme samas tunnis, siis valisin lühikese vaalu iseloomustava katkendi. Selleks sobis «Sädeme» (nr. 3, 1956. a.) artikkel «Suurim ja väikseim selgroogne loom». Õpilasi pani hämmastama, et vaala kehas on 8000 l verd, et ta süda kaalub 700 kg, kopsus on 14 000 l õhku, sooltoru pikkus on veerand km, maomaht 3000 l, et ta poeg on sündides 6—7 m pikk, tarvitab 5—6 ämbrit piima söögikorral ja võtab iga päev kaalus juurde 100 kg. Selle katkendi lugemine loob elevust ja aitab saada kujutlust maailma suurimast imetajast.

Vaalalistest kirjutab K. Smirnov raamatus «Loomade elust» (lk. 40). Seal saavad õpilased teada, et vaaladel nabaväät püsib pikemat aega ja poeg on oma ema järel nagu veoköiel.

Loivaliste kohta saame materjali K. Smirnovi raamatust «Loomade elust» (lk. 32—38) ja «Sädeme» (nr. 25, 1956. a.) artiklist «Uued elanikud laeva saunas», N. Tarassovi raamatust «Meri elab» (lk. 240—242 ja lk. 191), ka «Sädemest» nr. 27, 1957. a.

Seltsist «Sõralised» käsitlesime metssiga ja põhjapõtra samas tunnis. Metsseast kirjutab J. Spangenberg «Looduseuurija märkmetes» (lk. 147—148), A. Uspenski raamatus «Askania Nova» (lk. 89) ja ajaleht «Säde» nr. 19, 1956. a.

Põhjapõdrast loeme K. Smirnovi raamatust «Loomade elust» (lk. 59—61).

Kabjaliste käsitlemisel võib lugeda huvitava katkendi sõjaaegse Askania Nova looduskaitsealast. Seda on sobiv siduda jutustusega hobuse põlvnemisest. Nimetatud katkendi leiame A. Uspenski «Askania Novas» lk-l 72. Selles loome, kuidas sõjamõllus läksid kaduma looduskaitsealal elutsevad prževalski hobused ja milliseid pingutusi tegid teadlased selle liigi taastamisel. Teema «Kabjalised» kohta leiame veel saatematerjali ajakirjast «Sotsialistlik Põllumajandus» (nr. 11, 1956. a., lk. 44—45).

Londiliste kohta leidub huvitavat saateainet B. Zitkovi lasteraamatus «Elevandist». See lühike jutustus on nii köitvalt kirjutatud, et lugesin ta tervenisti õpilastele ette. Selles on ilukirjanduslikus vormis jutustatud elevandi kehaehituse iseärasustest, ta kohanemisest džunglieluga jne. Loetud materjali läbi arutades jutustasin veel elevandi hammaste ehitusest jne. Selle palakese lugemisest said õpilased teadmiste kõrval ka meelde jääva elamuse.

Teema «Karusloomade kasvatus ja nende kaitse» tutvustab õpilasi mitmesuguste neile vähemtuntud loomadega, näit. kopruga, soobliga jne. Õpilased ei tunne ka põhjusi, miks üks või teine loomaliik on võetud loo-

duskaitse alla. Huvitavalt kirjutab sellest K. Smirnov oma raamatus «Loomade elust» (lk. 78—81). Õpilastele saab arusaadavaks näit. soobli looduskaitse alla võtmise vajadus. Karusloomade kasvatuses ja nende kaitsest kõneleb veel A. Uspenski teos «Askania Nova» (lk. 8), V. Tšaplina «Neljalajlsed sõbrad» (lk-d 105 ja 156—159), «Säde» nr. 7, 1957. a.

Teema «Põllumajanduslikud loomad» on kaunis laialdane ja võrreldes teiste varemõpitudetega tuntum (eriti maakoolide õpilastele). Selle teema käsitlemisel on üheks tähtsamaks eesmärgiks tutvustada õpilasi meie põllumajandusliku tootmise saavutustega. Selleks leidub küllaldast materjali ajakirjanduses. Olen leidnud statistilisi andmeid ajalehtedest («Noorte Hää», «Rahva Hää») ja põllumajanduslikest ajakirjadest.

Selle materjali alusel olen lasknud koostada 2—3 õpilasel diagramme (joon- või tulp-) ja vormistada neid õppevahenditeks. Kahtlemata on see neile õpilastele seekord lisatööks; siiski olen taotlenud, et aasta vältel teeks iga õpilane kas üksikult või kahe-kolmekesi koos ühe õppevahendi.

Teema «Põllumajanduslikud loomad» käsitlemist aitab mitmekesisendada «Sädeme» artikkel (1956. a., nr-d 75 ja 76) loomade põlvnemisest. Loomade kodustamisest jutustab B. Fedorovitš teoses «Kõrbe pale» (lk-d 138—139 ja 146—147). Veiste hooldamisest jutustab artikkel, mis ilmus «Sädemes» (nr. 38 ja 40, 1955. a.) Lüpsjaist-karjatalitajaist loome «Sädemes» (nr. 57, 1957. a.). Sageli leiame «Sädemest» ka õpilaste kirjutisi vanemate abistamisest põllumajanduslike loomade hooldamisel.

Inimeste põlvnemine iidseist inimlaadseist ahvidest on teema, mis väga huvitab õpilasi ja mis kutsub esile rea küsimusi. Selle teema käsitlemisel võib näidata valguspilte ahvinimestest ja filmi «Inimene ja ahv». Samas tunnis võib õpilastele lugeda K. Smirnovi raamatust «Loomade elust» (lk. 113—119) katkendi: «Ent oma esivanemateks me neid (šimpansi, gorillat ja orangutangi) nimetada ei või, oleme ainult ühise tüve harud ja põlvneme ühisest esivanemast, kes elas kauge geoloogilise ajastu troopilises metsas...»

Ahvide kohta võib lisamaterjali leida ka B. Žitkovi teosest «Jutte loomadest» (lk-d 86, 88—89) ja «Pioneerist» nr. 12, 1955. a., lk. 26.

Zoologia sissejuhatav osa käsitleb loomariigi mitmekesisust ja muutumist elutingimuste mõjul. Sobivat saateainet selle kohta leiame «Sädemes» (nr. 76, 1956. a.) «Koduloomade teke ja muutumine». Õpilasi huvitab muistne loomariik. Ammendavat saatematerjali selle küsimuse selgitamiseks pakuvad V. Obrutševi teosed «Plutoonia» ja «Sannikovi maa». Paleontoloogide tööst kirjutab huvitavalt M. Salum «Sädemes» (nr. 24, 1957. a.).

Mitmekesise saatematerjali kasutamise tõttu on laienenud õpilaste silmaring ja süvenenud nende huvi bioloogia-alase populaarteadusliku kirjanduse vastu. Sageli kirjutavad õpilased endile üles teose autori ja pealkirja, et osta või laenutada see raamat ja tutvuda lähemalt ta sisuga.

Tööst muusikaliselt arengult mahajäänud lastega.

A. TAMM,

Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud.

Küsimus tööst muusikaliselt arengult mahajäänud lastega on olnud suhteliselt vähe teoreetikute-metoodikute huviobjektiks, mida laseb oletada vastava erialase kirjanduse peaaegu täielik puudumine. Küll aga on mahajäämuse kõrvaldamine õpilaste muusikalises arengus, nende laululiste võimete arendamine huvitanud alati iga tegelikku lauluõpetajat koolis.

Ometi on lauluõpetajad selle olulise tööloiguga senini tegelnud väga vähe, sest see töö on küllaltki raske ning nõuab aineõpetajalt tohutut kannatust ja visadust, ennekõike aga aega. Õppeplaanides ettenähtud laulutundide arv on piiratud, neist piisab vaevalt õppeprogrammi materjali läbivõtmiseks. Laululises töös piirdatakse loomulikult normaalselt arenenud lastega ja mõistetavail põhjustel tegeldakse rohkem muusikaliselt andekatega: siin on ju töötulemused silmanähtavad ja rõõmustavad nii õpetajat kui ka õpilast. Töö muusikaliselt arengult mahajäänutega on aga jäetud vaeslapse ossa.

Seda nähtust ei saa pidada normaalseks, vaid tööle muusikaliselt arengult mahajäänutega tuleks osutada erilist tähelepanu.

Pilt väikelaste muusikaliste võimete osas on üldiselt niisama kirju nagu laste üldiste vaimsete võimete osaski. On väikelapsi, kes juba varakult õpivad lauluviisi pidama; on küllalt keskpäraste laululiste võimetega lapsi ning paraku suur on nendegi laste protsent, kes oma muusikaliselt arengult maha jäävad, kes ei suuda viisi pidada.

Viimaste protsent on kõrge eriti varajasemas lapseas, näit. on see üsna kõrge lasteaedade nooremates rühmades. Kooliealistest lastest on neid üsna rohkesti I ja II kl. õpilaste seas.

Ei ole liigne alla kriipsutada, et muusikaliselt arengult mahajäänud õpilaste «saatus» on küllaltki kurb, sest just säärased puudulike laululiste võimetega lapsed (muide ka täiskasvanud) sageli eriti meelsasti tahaksid musitseerida. Et nad seda teistega koos ja samaväärselt teha ei suuda, toob see neile kahtlemata psüühilisi kannatusi.

Koolis on säärased õpilased otsesest musitseerimisest sageli välja lülitatud: nad ei laula kaasa kooli kooris, harva rakendatakse neid tööle kooliorkestris, kui see on olemas, jne.

Tõsi küll, muusikaliselt arengult mahajäänud lapsed võtavad ju osa klassi laulutundidest. Kuid sealgi ei suuda paljud neist sammu pidada edukamatega; vastupidi — vahemaa edukamate kiirema arengu tõttu võib muutuda veelgi suuremaks, ja selle ületamine vanemas koolieas on juba raskem.

Et tööl muusikaliselt arengult mahajäänud lastega on eriline tähtsus just nooremas koolieas, peaks olema selge. I ja II kl. õpilastes avaldub veel ehtne lapsepärane huvi musitseerimise vastu. Veel usuvad nad siiralt oma võimeisse ja — mis on peamine — nad on vastuvõtlikud veenmisele, et nad suudavad laulda.

Arvestades eelöeldut peaksid just I ja II kl. lauluõpetajad püüdma leida aega ja teid individuaalseks ning spetsiaalseks kollektiivseks tööks muusikaliselt arengult mahajäänud õpilastega.

Otsustava tähtsusega muusikalises kasvatuses on õpetaja isiklik mõju, ta enda elav huvi ja armastus muusika-alase töö vastu ning oskus muusikat — lihtsat, helget, elurõõmsat vahendada nii, et see lastelegi saaks elamuseks.

Kui laululine töö muusikaliselt arenenud lastega ei tekita erilisi probleeme, siis kerkib neid töös mahajäänutega mitmeid. Ei saa siin tööd alustada tavalises korras: alustada ühisest rõõmsast musitseerimisest, laulust, vaid siin tuleb asuda uute meetodiliste võtete otsingule, mis aitaksid võita needki lapsed muusikale.

Vältimatuks osutub ennekõike ülevaate saamine nende laste muusikalistest eeldustest.

*

Kavatsusega alustada tööd muusikaliselt arengult mahajäänud lastega Tallinna XXI Keskkooli esimestes klassides, hospiteerisin 1956. a. sügisel, umbes kuu aega pärast õppetöö algust, nimetatud kooli esimeste klasside laulutunde. Ilmnes, et neis klassides (I-a, I-b, I-c) oli küllalt kõrge protsent laululiselt mahajäänud õpilasi. Et kõigi kolme klassi muusikaliselt mahajäänud õpilastega töötamine olnuks raske, eriti silmas pidades nende individuaalse jälgimise vajadust, tuli piirduda valikrühmaga. Valikrühma moodustamiseks korraldasin kõigi I-a ja I-b klassi õpilaste individuaalse küsitluse. Küsimuste sari «esimeses voorus» pidi ligikaudu andma pildi tingimustest ning neist võimalikest muusikalistest mõjustustest, mida õpilane oli seni saanud kodus või lasteaias; ühtlasi pidi see üldjoontes selgitama õpilase muusikaliste võimete olemasoleva taseme.

Nii tuli «esimeses voorus» igal õpilasel vastata järgmistele küsimustele: 1. Kas õpilase kodus ta vanemad, vennad, õed, vanavanemad laulavad. 2. Kas õpilase kodus harrastatakse mingisugust pillimuusikat, jaataval korral millist ja kelle poolt. 3. Kas õpilane on käinud lasteaias. 4. Kas õpilane lasteaias on laulnud või mänginud mõnda pilli.

Järgnevalt lasksin katsealusel õpilasel laulda laule, mis olid selgeks õpitud klassi laulutundides ajavahemikul õppeaasta algusest kuni küsitluspäevani. Neid laule oli kolm: «Mutionu pidu» — eesti rahvaviis, «Laste marss» — A. Velmet ja «Tiiu talutütrenene» — eesti rahvaviis. Iga õpilane võis neist lauludest laulda oma valiku järgi salmi või ka mõne muu laulu omal soovil.

Selle küsitluse ja laululiste tähelepanekute alusel ilmnes, et I-a kl. 43 õpilase kodudes lauldi siiski 36-l juhtumil. Ei ole liigne märkida, et 7 õpilasest, kes väitsid, et nende kodus keegi ei laula, olid 5 selgeilmelised «jorutajad». I-b kl. õpilastest oli 22-l võimalus kodus kuulata laulu. Pillimuusikat tehti kodudes 45 juhtumil.

Esialgse selektsiooni tulemusena selgus, et arenenud tonaalsustundega õpilasi kahe klassi kohta oli 30, 12 õpilast vahetasid helistikku, ilmselt valinud laulule liiga kõrge põhitooni; 22 õpilast suutsid suunaliselt vaevalt tabada meloodia kulgu ja 21 õpilast osutusid ilmseiks «jorutajaiks».

Esimese selektsiooniga lülitasin välja kõik arenenud tonaalsustundega õpilased. Järgnes «teine voor», millest võttis osa 49 õpilast (ositi hõlmates helistiku vahetanud õpilasi).

Katsealuste õpilaste muusikalise kuulmise olemuse provisoorseks selgitamiseks mängisin neile klaveril ühe eespoolmainitud lauludest küsimusega, kas õpilane tunneb ära ettekantud laulu.

Katsete tulemusena ilmnes, et 40 õpilast tundsid ära tuttava lauluviisi klaveril ettemängituna, kuna 9 õpilast ei suutnud seda. Oletades, et õpilased pole harjunud klaveri tämbriga, esitasin nimetatud õpilastele sellisama viisikese lauldes silbil «lal». Sel puhul tundis viisikese ära vaid üks neist õpilastest, 8 aga tundsid laulukese ära alles selle esitamisel sõnadena.

Et osa toellaulvaist õpilastest oli klassi lauluõpetaja juba lülitanud mudilaskoori, siis valisin õpperühma kahe klassi õpilastest 33 — kõik «jorutajad» pluss toellauljaidki.

Et selgitada õpilaste t a h e t ja h u v i muusikalise töö vastu, esitasin teistkordsel küsitlusel katsealustele õpilastele järgmised küsimused: 1. Kas õpilane meelsasti laulab. 2. Kas õpilasele meeldib k u u l a t a laulu või pillimuusikat. 3. Kas õpilasele meeldiks muusika saatel liikuda, marsida, mängida jne.

Neile küsimustele vastas katsealuseist 49-st õpilasest jaatavalt 48 ning tundus, et ainuke eitavaid vastuseid andnud õpilane tegi seda vaid tujukusest. See moment on küllaltki oluline, sest huvi ja tahe on edu tingimuseks eriti kõne all olevas näiliselt vähetootavas tööloigus.

Küsitlused ja tähelepanekud andsid juba mingi provisoorse pildi valikrühma muusikalisest tasemest ja mingisugusel määral ka nende muusikalise mahajäämuse põhjustest. Olgu märgitud, et selle valikrühma õpilastel ei olnud märgata üldiselt mingeid vaimse mahajäämuse tunnuseid: tegemist oli igati normaalsete lastega, kellest osa olid vaiksamad, tagasihoidlikumad, distsiplineeritumad, teised — eriti poisid — elavad, aktiivsed, teotahtelised.

Valikrühma õpilaste muusikalise mahajäämuse põhjuseks ei saanud pidada vastavate pärilike dispositsioonide puudumist. Uurijate (psühholoog prof. B. Teplov jt.) väite järgi on ilma erandita kõigil väikelastel vastavad alged, mis soodsatel tingimustel võivad kujuneda suuremal või vähemal määral arenenud muusikalisteks võimeteks.

Et katsealustel õpilastel nende muusikalised alged ei olnud küllaldaselt arenenud, selle põhjuseks pidi olema ebasoodne muusikaline miljöo, küllaldaste muusikaliste muljete ning eeskujude ja ehk laululiste võimalustegi puudumine. Neid asjaolusid silmas pidades tuligi suunata edaspidist tööd valikrühmaga.

Töö tingimuste osas oli küsimus kooskõlastatud Tallinna XXI Keskkooli direktiooni, aineõpetaja ja klassijuhatajatega, viimaste kaudu ka lastevanematega, sest lastel tuli jääda selleks spetsiaalseks tööks kauem kooli. Töö valikrühmaga toimus kord nädalas, pärast viimast tundi.

Oleks normaalne, et seesugust tööd teeks kooli lauluõpetaja ise, kellel aasta algusest peale on kontakt õpilastega ja kes neid paremini tunneb. Kahtlemata stimuleerib ka hinne lapsi nende püüdlustes ning mõnevõrra soodustab aineõpetaja tööd. Antud juhtumil hinne arvesse ei tulnud, küll aga vihje, et õpilaste laululiste võimete paranedes võiksid nad kaasa laulda mudilaskooris. See huvitas neid vägagi.

Et valikrühm oli arvult küllalt suur — 33 õpilast, siis raskendas see ulatuslikumat individuaalset tööd. Tekkis vajadus rakendada töövõtteid, mis võimalikult suuremal määral oleksid haaranud kogu kollektiivi. Kollektiivsete töövõtete rakendamist tingis seegi seik, et valikrühma töö toimus pärast tunde, ajal, millal teised klassikaaslased olid vabad. See pärast tuli algusest peale hoolitseda selle eest, et töö valikrühmaga oleks kantud rõõmsast meeleolust, oleks mitmekülgne, huvitav, mis korvaks nende vaba aja kaotust.

Nii algas töö valikrühmaga.

Ent mida teha, millest alata? Sellele polnudki nii kerge vastust leida, sest tegemist oli ju suure hulga mittelaulvate lastega laulutunni s. Ja esimene tund oli siingi küllalt suure tähtsusega edaspidise töö mõttes.

Siin aitas vana proovitud pedagoogiline printsiip — lähtuda tuleb lapsele lähimast, tuttavast.

Õnneks oli aineõpetaja jõudnud klassi laulutundides seni selgeks õpetada laste lemmiklaulu «Mutionu pidu», mida lapsed olid laulnud, tõlgendades selle sisu vastavate liigutustega. Sellest toredast lastelaulust, mille sisu on konkreetne, reljeefselt piltlik, tulvil lapsepärast huumorit, algaski töö. Veel enam — «Mutionu pidu» jäi pikemaks ajaks valikrühma muusikalist tööd siduvaks ja keskendavaks aineks, mille baasil tehti esimesi muusika-alaseid tähelepanekuid.

Et valikrühma õpilaste omapoolne aktiivne musitseerimine — laulmine — ei saanud olla lähtekohaks, on selge. Et valikrühma muusikaline mahajäämus ilmnes ennekõike heli kõrguse, meloodia taju osas, laiemas mõttes — muusikaliste kuuldekujutluste osas, siis tuligi lähtuda muusikaliste kuuldekujutluste arendamisest. See võime toetub suuresti muusikalisele mälule ja harjumusele kuulnud meloodiat talletada ning tarbe korral reprodutseerida.

Nagu selektsiooni «teises voores», nii ka nüüd esitasin klaveril «Mutionu peo», küsides, kas õpilased tunnevad ära, mis laul see on. Laste näod löid särama ning käed tõusid õhinal vastamiseks: «Mutionu pidu!» Seejärel esitasin sellesama laulukese kõrgregistris (III oktaav) figureeritud bassiga ja kiiremas tempos. Nüüdki tundsid õpilased ära oma lemmiklaulu. Veelkordselt esitasin laulukese aeglases tempos ja madalregistris (suur oktaav). Ka nüüd tunti ära tuttav laul. Tundus, et õpilased orienteerusid registrites laiemas ulatuses üsna hästi, kuigi ei olnud esialgu juttu nende erinevustest.

Järgnes vestlus «Mutionu peo» ainetel. Meenutati, milliseid külalisi oli mutionu peole palunud. Õpilased võtsid vestlusest elavalt osa. Et aktiveerida õpilasi muusikaliselt mõtlema, katsusime ühiselt määratleda, missuguseid loomadest peokülalisi võiks iseloomustada «Mutionu» muusikaga kesk-, madal- ja kõrgregistris.

Lihtsuse pärast algasin madalregistriga ja aeglases tempos. Ilma pikemata iseloomustasid lapsed seda kui «karu muusikat». Keskgregistris (I oktaav) esitatu sobis põdrale ja reinuvaderile. Ent kõrgregistris esitatu puhul oli lahkarvamusi. Osa õpilasi soovis selle muusika kaudu iseloomustada jäneseid ja oravaid, osa — linde. Leppisime siiski kokku, et see tähendab «lindude muusikat».

Seejärel asus kogu valikrühm liikuma «Mutionu peo» muusika saatel, rakendades nende poolt varem õpitud liigutusi: põder — harali sõrmedega risti asetatud käed pea kohal; linnud — tiivalööke matkivad käte liigutu-

sed külgedel; karu — tammuvad kohmakad äeglased sammud; rebane — kikirvarvul liikumine.

Ja nüüd mindi mutionu peole! Järgnes korraldus: vastavalt esitatud muusikale marssides teha peokülaliste — «põdra», «karu» või «lindude» muusikale kohaseid liigutusi.

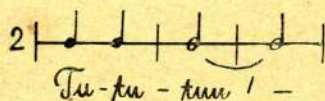
Muidugi oli algul tublisti möödalöömist. Ammugi mitte kõik õpilased ei suutnud kohe reageerida muusika muudatustele, vastavalt sellele oma liigutusi muutes. Samuti jättis soovida liikumise rütm, aga üldjoontes siiski läks. Küll aga tundus, et see uudne moment — liikumine muusika järgi — oli neile meeltnööda.

Nüüd järgnes laulmine. Lähtekohaks võis olla mingi hääliitsus, «laul» ühel toonil. Et anda «laulule» konkreetne sisu, vältides väheütlevate üksikute juhuslike häälikute laulmist, viidi jutt taas peokülalistele. Tähelepanu keskusse võtsime kulli, ja nimelt öökulli, sest selle hääliitsust «uhuu!» võisime ju laululiselt matkida. Püüdsime seda teha ühiselt. Iga õpilane laulis «omal viisil», s. t. erinevas kõrguses, sest ühistooni tabamine ei õnnestunud meil ei laulu ega ka klaveri toel. Ent küsimus ei olnudki antud juhitud helikõrguse õiges tabamises, vaid laste julgustamises «laulda», sest see oli ju laulutund.

Et oldi mutionu külalised, siis tuli külaliste lõbustamiseks pakkuda muusikat k u l a m i s e k s. Nii laulsin neile G. Ernesaksa lõbusa lastelaulu «Rongisõit». Jälgides valikrühma õpilasi «Rongisõidu» ettekande ajal, võis julgesti väita, et kõigil neil oli emotsionaalse kaasaelamise võimet.

Tore oli jälgida, kuidas üha erinevamad tundevarjundid mänglesid laste nägudel! Ilmselt valmistas neile lõbu tore reisiseltskond ja nende reisi eesmärgid. Milline elavnemine oli hetkel, kui laulus oli juttu rongi kraavimine, sest rongijuht — piilupart oli tukkuma jäänud. Lõbu tegi lastele reisijate paaniline jooks ja ilmne situatsioonikoomika. Viimase salmi esitasin nukralt ja aeglaselt, millele õpilasedki elasid kaasa nukra ilmega.

Kuna juttu oli rongisõidust, siis uue «laulukesena» katsusime matkida rongi vilet:



Et selgi puhul ei olnud võimalik tabada ühistooni, sellest ei tohtinud lasta end heidutada. Oluline oli vaid see, et lapsed said mingisugust laulule lähenevat häält teha.

Et liikumine muusika järgi näis lastele meeldivat, pealegi on sellel positiivne mõju laste rütmitunde arendamisel, tehti tunni lõpul ja ka järgnevais tundides korralikku marssimist mõne lihtsa marsitempolise lastelaulu saatel.

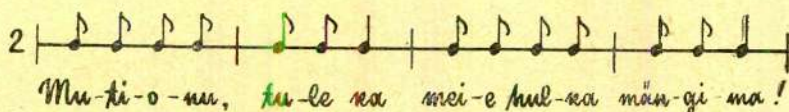
Juba esimese tunni tähelepanekute põhjal võis nentida kõigi valikrühma kuuluvate õpilaste elavat huvi muusikalise tegevuse vastu, aktiivset tahtet liikuda muusika saatel, rõõmu mängulisest tegevusest laulu sisu dramatiseerimisel jne. Ühtlasi ilmnis, et õpilastele ei teinud raskusi eraldada kontrastselt erinevat muusikat registreerimise mõttes, mispärast võis julgesti väita, et nendel õpilastel ei esinenud helilist kurtust. Rõõmustavalt võis aga märkida meloodilise kuulmise osas helilaaditunde olemasolu, sest

õpilased tundsid ära tuttava lauluviisi nii kesk-, kõrg- kui ka madalregistris, esitatuna mitmesuguses tempos, ja reageerisid sellele elavusega. Oluline mahajäämus ilmnis aga muusikaliste kuuldekujutluste osas — antud üksiku heli reprodutseerimisel nõutavas kõrguses. Siin tuligi leida teid asja parandamiseks.

Et I klassis muusikaline töö põhiliselt peab kandma seda mängulist ilmet, mis tal on lasteaias, siis tundsid eespool käsitletud võtted olevat meetoodiliselt omal kohal.

«Mutionu peol» käidi veel järgmisteski tundides, kusjuures võis märgata enamiku õpilaste juures paranemist reageerimises mitmesuguste peokülaliste muusikale.

Loomulikult tuli avardada «repertuaari» improviseeritud laulukestega. Näit. «lauluke» «Mutionu peo» ainetel:

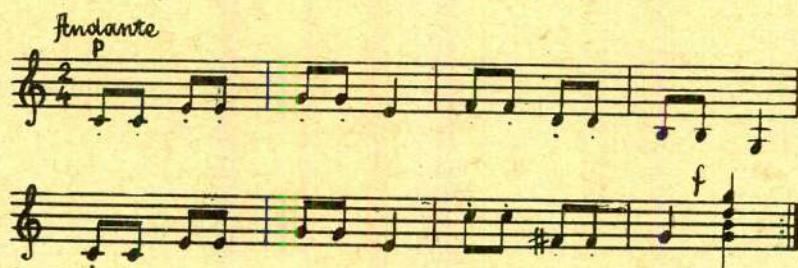


Katsusime tabada seda ühetoonilist viisikest ühistoonil do¹. «Ühislauluna» see ei õnnestunud. Küll aga suutsid üsna mitmed õpilased individuaalselt katsetades laulukest järgi laulda ettelauldud kõrguses. Rütmis ei olnud kellelgi eksimusi.

Individuaalseid katsetusi sooritades ilmnis juba esimestes tundides, et õpilased huvitusid sellest tööst vaid niivõrd, kui see puudutas neid isiklikult: väga paljud avaldasid kohe soovi üksikult laulmiseks. Ent niipea, kui oma «lauluke» oli ära lauldud, kustus huvi teiste «esinemise» vastu.

Et vältida huvi vaibumist rühmas tehtava töö vastu, tuli rakendada üha uusi töövõtteid, mis oleksid õpilasi haaranud frontaalselt. Üks võtteist on töö rütmika alal, pakkudes neile esialgu kuulamiseks muusikat, mille rütmile nad oleksid võinud kaasa elada ja selle rütmi isegi teatavate mootorsete liigutustega, näiteks plaksutamisega välja elada.

Tundus sobivana esitada esialgu kuulamiseks J. Haydni «Üllatussümfoonia» I osa teema, mis karakterilt on lihtne ja lapsepärane:



Samas oli soodne võimalus kõnelda J. Haydnist kui suurest heliloojast, kes on loonud palju kauneid laule ja pillimuusikat. Kuulamiseks pakutut nimetasid lapsed «trummilööja» muusikaks ja nende ülesandeks oli fraasi lõpul jõulise akordi ajal reageerida tugeva plaksuga. Plaksutamise vastu

tundsivad lapsed nähtavat huvi ning hoidsid käed löögivalmis. Esialgu plaksutasid nad korralduse kohaselt, hiljem aga ise muusikale reageerides. Seda muusikat kasutasin ka saatemuusikana marssimisel koos plaksutamise- ja aeglasemalt. Muidugi oli siingi küllalt mõõdalöömist — osalt aeglasest reageerimisest, tähelepanematuses, muusikalise fraasi lõpu mittetaipamisest, aga kindlasti ka selgest vallatusest.

Edaspidise töö käigus rütmika alal rakendasin plaksutamist juba väikese rütmilise fraasina:



See oli mõeldud «saatemuusikaks» lastelaulukesele «Päkapikk» (eesti rahvaviis «Kaera-Jaan»). Seda rütmilist fraasikest suutsid õpilased õigesti plaksutada niikaua, kui see polnud seotud lauluga. Andis tublisti harjutada, kuni nad esialgu minu laulule õigesti suutsid kaasa plaksutada.

Et õpilased olid korduvalt avaldanud soovi pikema laulu õppimiseks, siis võtsimegi käsile «Päkapiku». Kui nad olid ühe salmi sõnad selgeks õppinud, laulsin neile korduvalt ette viisikest, mida katsusime koos laulda. Muidugi oli see algul endiselt «kirju».

Individaalseil katsetustel, mida õpilastega igas tunnis tegin (ca 10—12 õpil.), ilmnis toredaid üllatusi: suur osa katsealuseid õpilasi suutis laulukest laulda üsna puhtalt ja õiges intervallilises vahekorras. Eriti rõõmustav oli seik, et nende hulgas oli terve rida endisi «jorutajaid». Aga muidugi oli ka neid, kes «Päkapikku» jorutasid mingil ühel madaltoonil.

Katsetustest «Päkapikuga» ilmnis, et paljud õpilased kaldusid esimest käiku — suurt tertsi laulma väikese tertsinä. Et see nähtus oli võrdlemisi ulatuslik, võib oletada, et väikese tertsi tabamine lastele on lihtsam. Seda peaks silmas pidama repertuaari valikul.

Uue momendina tuli rakendusele «muusikaline» mõistatus didaktilise mänguna, mille puhul esitasin neile tuntud Humperdincki laulu «Mehikene metsas». Lastele meeldis lauluke ilmselt. Ettekannet jälgisid nad suure huviga: üha enam löi silmi särama, üha enam tõusis käsi, valmis andma mõistatuse lahendust. Ja kui meelsasti oleksid nad ise tahtnud seda laulukest laulda!

Seniseilt katsetustelt muusikaliste fraasikeste eristamiseks kõrg-, keskj- ja madalregistris siirdusin ka teiste muusikaliste nähtuste vaatlusele ja vastavate tähelepanekute tegemisele. Nii tegin neile ülesandeks eristada fraase, mis esitasin kord valjusti, kord vaikselt, kord kiiremini, kord aeglasemalt. Tempo ja dünaamika muudatustele, muidugi väga reljeefse erinevuse puhul, reageerisid õpilased võrdlemisi vastuvõetavalt, registreeraldamises ka laias ulatuses. Ent väiksema diapasooni puhul oli juba raskusi.

Parema ülevaate saamiseks õpilaste senisest laululiste võimete arengust püüdsin neid helilindistada Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi muusika kateedris. Helilindistamise tulemuste põhjal avanes mul võimalus täpsemalt orienteeruda hääleulatuse piirides, milles õpilased suutsid laululist häält teha (väike oktaav la — I oktaav sol #). Samuti avanes võimalus neid rühmitada ühistoonide alusel, mida rakendasin hiljem rühmiti laulmisel.

Senise töö käigus laulukesega «Päkapikk» ilmnis, et suur osa õpilasi tuli sellega üsna kenasti toime. Nii tundus tertsikäiguline hüpe ja astme-

line liikumine alla olevat neile jõukohane, kuigi paljude juures oli veel küllalt ebakindlust.

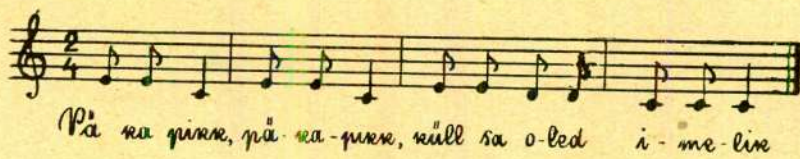
Repertuaari laiendamise mõttes ja katsetamiseks, kuidas õpilased võiksid toime tulla astmelise liikumisega üles, katsetasime laulukese «Rongisõit» esimese osaga. Selle ulatus oli juba kvint. Muidugi — ülesanne oli raske, kuid laul meeldis neile ju väga.

Teksti ära õppinud, asusime jälgima viisikese meloodilist liikumist, võttes abiks kõik võimalikud visuaalse näitlikustamise vahendid. Siis kordasime mitmes tunnis fraasikeste meloodilisi käike. Muidugi suutis minu poolt antud ühistoonil kaasa laulda vaid osa õpilasi, teised laulsid küll suunaliselt meloodia kulgu matkides, kuid kindlalt «omal viisil». Ühtlasi kontrollisin ka individuaalselt. Nii ilmnes, et mõni rühm suutis «Rongisõidu» esimest fraasi, s. o. astmeliselt kulgevat meloodia käiku üles laulda kvindi ulatuses üsna toredasti. Allatulek aga tekitas üldiselt raskusi, tõenäoliselt mõnevõrra keerulisema rütmi pärast.

Individuaalsetel katsetustel esines üksikute õpilaste juures rõõmustavaid tulemusi. Näiteks Tiidul, kes eriti aktiivselt püüdis tööst osa võtta, esines pikemat aega nagu mingi pidurdus. Kui ta siis korra «Rongisõidu» esimese fraasi toredasti ära laulis, oli mul põhjust talle tunnustavalt ütelda: «Tiit, sinust saab tubli laulja!» Oleks olnud väärt näha seda rõõmu, mis tol hetkel helkis selle lapse särasilmis!

Et lähenemas oli kevad ja seega õppetöö lõpp, siis uusi elemente töös ma enam ei rakendanud. Küll aga püüdsin süvendada seniseid võtteid: rütmilist liikumist, marssimist reageerimisega muusika muudatustele (kiirem, aeglasem; f — harilik kõnd ja p — kikivarvul), võistlust marssimisel suuremais rühmades (a- ja b-kl.), laulmist rühmades ja paarikaupa, üksikult jne. Kõigi rakendatud võtete puhul olid individuaalsed erinevused suured.

Töö lõpetamisel 20. mail 1957. a. toimus teistkordne helilindistamine, mispuhul iga õpilase ülesandeks oli laulda fraas «Päkapiku» esimesest salmist.



Helilindistamise tulemused võivad esmakordsele kuulajale küll tunduda väheütlevaina, kuid valikrühma töö pikema-ajalisele jälgijale on nad silmapaistva edu märgiks.

Nii võis kõigi õpilaste juures märgata helikõrguse tundlikkuse arenemist, tõi küll — suurte individuaalsete erinevustega. Võib oletada, et kõik valikrühma õpilased on helilise liikumise vastuvõtuvõimega, s. t. neil on mingisugusel määral meloodilist kuulmist. See väljendub tuttava lauluviisi äratundmises, mis omakorda viitab katsealuste õpilaste helilaadi-tunde olemasolule elementaarsel kujul.

Tuginedes helilindistamise tulemuste vaatlusele võis märkida, et kuuldeulatuse osas rõhuv enamus õpilasi suutsid eraldada sekundilisi käike keskregistris (la-sol'), mis on küllaltki peen piir helikõrguslike vahede eraldamiseks.

Muusikaliste kuuldekujutluste arendamisel, milles mahajäämus oli suurim, on olulisimaks teguriks sobiv muusikaline miljö, soodne muusikaline keskkond. Antud juhtumil oli selleks kool. Kuuldekujutluste osas oli ju edu märgatav — tõsi, suurte individuaalsete erinevustega. Tundus, et selles küsimuses aitas palju kaasa õpilase isiklik suhtumine asjasse, huvi, tähelepanu, tahe — või nende puudumine.

Valikrühma rütmide arenemine oli normaalne, sest rütmilisi eksimusi oli vähe nii laululises ettekandes kui ka marssides.

Reageerimine dünaamikale õnnestus üldiselt paremini kui tempo muudatustele. Registrite määramisel olid õpilased taibukad, ühed rohkem, teised vähem.

Küll aga võib konstateerida kõigil valikrühma õpilastel võimet emotsionaalseks osavõtuks muusikalises ettekandest. Kaasa elasid õpilased eriti selliseile lauludele, mis neile sisuliselt meeldisid. Need olid enamuses konkreetse sisuga laulud: «Mutionu pidu», «Rongisõit», «Tooma laulukoor», «Mehikene metsas». See ilmnis nende rõõmsas näoilmes, säravais silmis.

Olgu muide märgitud, et kogu töö valikrühmaga hõlmas 12 praktilist tundi à 30—35 min., neist I poolaastal 3, teisel 9. Lisaks kulus 4 tundi õpilaste selekteerimiseks valikrühma ning 2 tundi helilindistamiseks.

1957. a. sügisel jätkasin seda tööd, ent nüüd juba n. ü. «koondrühmaga», mille moodustasid esialgse seleksiooni põhjal kvalifitseeritud «jorutajad». Rühmas oli 15 õpilast, kellest aktiivsema tuumiku moodustasid 10 õpilast. Ülejäänud olid suutelised juba koos klassiga töötama.

Rühma koondasin väikesearvulisemaks nimme, et igas tunnis võiks individuaalselt küsitleda, seega koguda enam tähelepanekuid.

Esimeseks olulisemaks tähelepanekuks oli kogu rühma tohutu tagasimineku suve kestel; jäi mulje, nagu poleks varem nendega üldse muusikaliselt tegeldud. Siit tuleneb oluline praktiline järeldus: muusikalised mõjustused olgu p i d e v a d!

Uusi metoodilisi võtteid sel õppeaastal ma ei rakendanud. Küll aga seadsin eesmärgiks kogu tähelepanu keskendada ühistooni tabamisele. See võttis tublisti aega, kuid viimaks siiski tabasime esimese lähtetoonina si-*b*. Tähelepanu pälvib seik, et ühistooni tabamine õnnestus paremini just p i a n o s! Siis katsusime väikese sek. ulatusega laulukesega jõudu: «Lapsed marsivad», mida kasutasime koos rütmilise plaksutamisega ja marssimisega lipukandjate ja «trummilööja» juhtimisel.

Aegamööda «avardasime» diapasooni: asusime õppima laule tertsi ulatuses («Kägu kukub kuuse otsas», «Mõistata», «Kes aias» — esimene pool jt.).

Süvendav töö toimus ka rütmika alal: plaksutamine, marssimine, takti viipamine, millega lapsed tulid hästi toime. Samas jätkus töö tähelepanekute tegemiseks tempo muudatuste ja dünaamika osas, samuti helikõrguslike vahede eraldamiseks (võrreldes kõrgemaid ja madalamaid toone). Paralleelselt pakkusin ka muusikat kuulamiseks (laulukesi, klaveripalu), mille aineil arendasime vestlust. Isegi taktimõõdu määramisega said nad hakkama (2- ja 3-osalised taktid).

Suurimaks puudujäägiks oli siiski helikõrgusliku taju küsimus, pigemini koordinatsiooni puudumine kuuldeorgani ja hääleaparaadi vahel. Selle puuduse kõrvaldamine nõuab aga pikaajalist ja süstemaatilist tööd.

*

Ülalkirjeldatud töö muusikaliselt arengult mahajäänud lastega, mille eesmärgiks oli nende võimalikult mitmekülgne muusikaline mõjustamine, kaasa arvatud ka laululiste võimete miinimumi taotlus, hõlmas põhiliselt järgmisi üksikosi:

1. Töö rütmika ja motoorse aktiivsuse arendamise alal: rütmiliste fraasikeste plaksutamine, marssimine, marssimine koos plaksutamisega.

2. Töö dünaamika ja tempo alal: mitmesuguste dünaamiliselt ja tempoliselt erinevate muusikaliste lühifraaside karakteriseerimine; marssimine vastavalt saatemuusika dünaamika ja tempo muudatustele.

3. Töö heli kõrguse taju ja meloodika alal: registrite määratlemine (kõrg-, kesk- ja madalreg.); helitabamisharjutusi üksikuil toonidel; ühe- tooniliste laulukeste laulmine; laulukeste laulmine terti ja kvindi ulatuses rühmiti ja individuaalselt.

4. Töö emotsionaalse komponendi ja muusikaliste kuuldekujutluste arendamise alal kuulamiseks pakutava repertuaari kaudu. Materjal: rõhuvas enamuses s a a t e t a lastelaulukesed, harvem saatega laulukesed ja klaveripalad; mänguline tegevus, palakeste dramatiseerimine.

Töö käigus tehtud tähelepanekute põhjal võib väita, et kõik lapsed, eriti nooremas eas, tunnevad huvi muusikalise ja laululise tegevuse vastu. Seda huvi ja tahet, mis on esmaseks tagatiseks tulemuste saavutamisel mistahes töös, tuleb igati püüda säilitada ja võimalust mööda laiendada ka muusikaliselt arengult mahajäänud lastes.

Töös viimastega tuleb ennekõike selgitada mahajäämuse põhjused (laste kuulde- ja hääleorgani häired, psüühilised häired — liigne tagasihoidlikkus, laste kodused olud jne.).

Otsustava tähtsusega edaspidises töö käigus on õpetaja isiklik huvi selle näiliselt vähehuvitava tööloigu vastu, ta võime luua sõbralik, usalduslik vahekord õpilastega ning tähelepanelik ja julgustav suhtumine õpilaste saavutustesse.

Töös mahajäänutega tuleb rakendada spetsiifilist õppematerjali, jõukohast ja samas huvitavat. Selle vahendamine õpetaja poolt olgu elamuslik, kuid mitte ülepakutud.

Töö mahajäänutega peaks toimuma nii individuaalselt kui ka kollektiivselt, kusjuures individuaalsele tööle tuleks juhtida erilist tähelepanu. Õpilaste individuaalne abistamine toimugu õpetaja vahetul juhtimisel; otsustav on kasutada ka laululiste võimetega kaasõpilasi, sest omaealiste eeskuju on tavaliselt mitmeti virgutavam kui täiskasvanute saavutused.

Seesugune töö annab kindlasti tulemusi. Tulemused on seda paremad, mida varem tööga alustatakse. Seepärast tuleks kooliealiste laste puhul sellisele tööle erilist rõhku panna I ja II klassis. Loomulikult ei ole kõigi õpilaste arenemise tempo ühtlane, kuid mingisugusel määral on kõik õpilased muusikaliselt arendatavad.

Teid ja võtteid muusikaliselt arengult mahajäänud laste abistamiseks tuleks leida üha uusi, ent olulisim on selleks tööks leida a e g a. Ja kuigi see töö esialgu toimuks lauluõpetaja vaba aja arvel, siis korvab seda tööd suurim tasu — väikeste lauljate ehtne laulmisrõõm.

Tekstülesannete käsitlemisest algklassides.

H. VIHERMÄE,

Viljandi Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli õpetaja.

Tekstülesannete lahendamine arendab õpilaste loogilist mõtlemist ja taiplikkust ning aitab neid ette valmistada eluks.

Kõikides algklassides lahendatakse tekstülesandeid paralleelselt tehete õppimisega, seepärast peab juba esimesest klassist alates pöörama neile vajalikku tähelepanu.

Alljärgnevalt annan kokkuvõtliku ülevaate sellest, kuidas olen toiminud tekstülesannete käsitlemisel algklassides.

Esimeses klassis lahendame esimesed sõnalised ülesanded peast, ilma tehete üleskirjutamiseta. Algul esitan ülesandeid ise. Peagi aga rakendan ülesannete koostamisele ka õpilasi. Selleks annavad häid võimalusi aritmeetika õpikus olevad pildid. Suunan õpilased pildi vaatlemisele (näit. arv kolme puhul pilt, millel sõidavad jalgratastel kaks poissi ja üks tüdruk) ja koostan ise pildi järgi ülesande. Järgmisel pildil, arv nelja puhul on voolimisega tegevuses kaks tütarlast ja kaks poissi. Siin esitan küsimused: Mida teevad pildilolevad lapsed? Kui palju on tütarlapsi? Kui palju on poisse?

Nüüd koostavad õpilased järgmise ülesande: Kaks tütarlast ja kaks poissi voolisid linde. Mitu last oli kokku? Vastuse loendavad õpilased pildi järgi, sest vastavat tehet pole veel õpitud.

Nii koostavad õpilased piltide järgi ülesandeid ja vastavad neile loendamise tulemustega, kuni hakatakse õppima tehteid. Peale õpiku piltide olen lasknud ülesandeid koostada ka mitmesuguste tundi kaasatoodud või klassis leiduvate esemete järgi.

Liitmise ja lahutamise õpetamisel olen kasutanud ülesannete lahendamisel mitmesugust didaktilist materjali, näiteks ringe, ruute, pulgakesi, arvelauda jne. Arvelaul on sel puhul kõikidel traatidel ühelised. Sel perioodil olen õpetanud ka antud ülesandele õiget küsimust esitama. Näiteks asetan üles pildi, millel kasvab puu all 3 seent, ja küsin: Mitu seent kasvab puu all? (3 seent.) Nüüd jutustan, et varsti kasvab veel 2 seent, ja asetan juurde seente aplikatsioonid. Küsin: Mitu seent on puu all kokku? (5 seent.) Millise tehtega lahendasite selle ülesande? (Liitmistehtega.) Ütelge tehe! (3 seenega liita 2 seent on 5 seent.) Siin ja ka alati edaspidi olen õpilastelt tehte ütlemisel järjekindlalt nõudnud nimetuste kasutamist. Edasi asetan üles pildi, millel on kujutatud pääsukesed traadil, ja jutustan: Traadil istus 8 pääsukest, 1 pääsuke lendas ära (võtan ära ühe pääsukese aplikatsiooni). Mõtelge nüüd, milline küsimus tuleks sellele ülesandele esitada! Järgneb küsimuse esitamine õpilaste poolt ja ülesande lahendamine.

Mida enam laienevad õpilaste teadmised, seda sagedamini hakkandma ülesandeid ilma näitlikustamiseta, s. t. püüan muuta aine käsitle-

mist abstraktsemaks. Ülesandeid valin õpikust ja koostan neid ise ka ümbritsevast elust. Näit.: Pioneeritoas on 9 oktoobrilast, nende hulgas on 4 poissi, ülejäänud on tüdrukud. Kui palju on tüdrukuid?

Ka õpilastel lasen koostada ülesandeid nende eneste tähelepanekute järgi. Toon siinkohal mõned näited õpilaste poolt koostatud ülesannetest.

1. Kui ma kooli tulin, oli autode seisukohas 7 autot. 2 autot sõitis ära. Mitu autot jäi seisukohale?

2. Eile läksime koolist koju viiekesi. Marju pööras kõrvaltänavale. Mitmekesi läksime meie edasi?

3. Meie klassis on 5 suurt ja 3 väikest kappi. Mitu kappi on kokku? Jne.

Kui õpilasi on harjutatud ise ülesandeid koostama, ülesannetele küsimusi asetama ja neile suuliselt vastama, siis ei tee ühe tehtega ülesannetest arusaamine ja lahendamine neile mingisuguseid raskusi. Ülesannete koostamisel meeldib õpilastele veel see, et olen neile sageli lubanud peale ülesande esitamist ise küsitleda kaasõpilasi ja otsustada, kas küsitletu lahendas ülesande õigesti.

Lasen tekstülesandeid koostada ka antud tehetele. Näiteks: 14 raamatuga liita 5 raamatut. Sel juhul koostavad õpilased ülesande raamatutest. Kuid mõnikord annan ülesande koostamiseks ainult tehte ilma nimetuseta, näit. 20 — 4. Nüüd leiavad õpilased nimetused ise.

Kui on selge ühe tehtega ülesannete lahendamine, millele suuresti aitab kaasa just ülesannete koostamine õpilaste eneste poolt, siis tuleb asuda kahe tehtega ülesannete lahendamisele.

Kahe tehtega ülesannete lahendamisele asudes olen lähtunud lihtülesannetest ja kasutanud rohkesti näitlikustamist. Toon näiteks esimese kahe tehtega ülesande käsitlemise.

Algul vestleme: Kuhu lendavad paljud linnud talveks? (Soojale maale.) Neil lindudel, kes jäävad talveks meile, on külmal ajal tihti toidupuudus. Kes saavad linde abistada? (Lapsed.) Kuidas? (Nad asetavad üles lindude toidulauale.) Kes teist on seda teinud? (Õpilased annavad käetõstmisega märku.) Nüüd kuulake, ma jutustan teile Antsust. Ants asetaski ka üles lindude toidulauale (joonistan tahvlile) ja pani sellele tangu. Sööma lendas algul 4 tihast ja siis veel 3 tihast (asetan toidulauale lindude aplikatsioonid). Mida saame arvutada? (Mitu tihast lendas toidulauale?) Järgneb tehte ütlemine ja selle üleskirjutamine. Seejärel jutustan edasi: Kaks tihast lendas toidulaualt ära (võtan ära kahe linnu aplikatsioonid). Mida saame nüüd arvutada? Järgneb jälle tehte ütlemine ja selle üleskirjutamine.

Nüüd jutustan veel kord sama ülesande terviklikult: Toidulauale lendas algul 4 tihast, siis veel 3 tihast, 2 neist lendas uuesti ära. Mitu tihast jäi toidulauale?

Et leida, mitu tihast jäi toidulauale, selleks tuli algul leida, palju neid seal üldse oli ja alles siis saime leida, mitu tihast jäi toidulauale. See ülesanne lahendub kahe tehtega. Asetan tehete ette järjekorra numbrid.

Lahendame nii lihtülesanneteks jaotatuna mitu ülesannet, lastes arusaamise kujundamiseks, et mitte kõigis ülesannetes pole võimalik kohe lõpuküsimusele vastust saada, vaid enne seda on vaja veel sooritada üks tehe. Olen õpetanud ka kahe tehtega ülesandeid koostama antud tehetele. Näit. 9 õunaga + 4 õuna — 6 õuna. Sellisele tehtele võib koostada järgmise ülesande: Ema ostis turult 9 õuna, vanaema 4 õuna, 6 õuna anti lastele. Mitu õuna jäi järele?

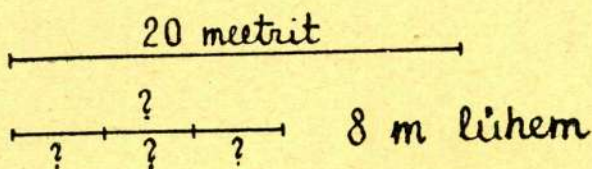
Ka kahetehteliste ülesannete koostamiseks võib anda tehte ilma nime-

tusteta, näit.: $10 - 5 + 2$. Selle kohta võib koostada näiteks ülesande: Ennul oli 10 marki, nendest andis ta vennale 5 marki, isa aga andis Ennule 2 marki. Mitu marki on nüüd Ennul?

Harjutan õpilasi otsustama, kas ülesanne lahendub ühe või kahe teh- tega. Samuti peavad nad oskama leida, millise ülesandega on üks või teine ülesanne sarnane ja milles seisneb nende erinevus (teised arvud ja nimetused). Kui õpikus on mitu ühtmoodi lahendatavat ülesannet järjest, siis olen neist seletanud ainult ühe, teisi peavad nad oskama ise lahenda, tuleb ainult õpilastel lasta jõuda järeldusele, et need lahenduvad samuti nagu seletatud ülesanne.

Ülesannete selgitamisel tuleb peale teiste näitlikustamisvahendite kasu- tada ka tahvlijooniseid koos ülesande andmete üleskirjutamisega. Võtame näiteks ülesande: Metsatöölised saagisid maha kaks mäнди, üks oli 20 meetrit pikk, teine 8 m lühem. Lühem mäнд lõigati kolmeks võrdseks osaks. Kui pikk tuli iga osa?

Pärast ülesande lugemist kas õpetaja või õpilaste poolt või õpetaja jutustamist küsin: Mitu mäнди saeti maha? (2 mäнди.) Kui pikk oli üks mäнд? (20 meetrit.) Nüüd tõmban tahvlile joone, mis kujutab üht mäнди, ja kirjutan juurde pikkuse. Küsin edasi: Kui pikk oli teine mäнд? (Ei ole teada.) Mis on teada teise männi kohta? (Oli 8 meetrit lühem.) Tõmban tahvlile teise joone ja kirjutan andmed. Mis tehti teise männiga? (Lõigati 3-ks võrdseks osaks.) Mida ülesandes küsitakse? (Kui pikk oli iga osa?) Täiendan joonist küsimärkidega ja tahvlil on järgmine ülesande piltlik kujutus:



Lasen õpilastel ülesande veel kord tahvlil olevate andmete järgi korrata ja asun ülesande selgitamisele.

Milline mäнд lõigati tükkideks? (Teine.) Küsitakse, kui pikk oli iga osa, aga me ei tea ju veel, kui pikk mäнд tükkideks lõigati. Mis tuleb enne arvutada? (Kui pikk oli teine mäнд?) Mis on teise männi kohta teada? (Oli 8 m lühem kui esimene mäнд.) Millise teh- tega tuleb leida teise männi pikkus? (Lahutamistehtega.) Leidke! Nüüd teame, et 12 meetri pik- kune mäнд lõigati kolmeks võrdseks osaks. Mida saab nüüd arvutada? (Kui pikk tuli iga osa?) Millise teh- tega seda leida? (Jagamistehtega.) Leidke, kui pikk oli iga osa! (4 meetrit.)

Muidugi võib seda ülesannet arutleda ka teistviisi. Nimelt: Mis on öel- dud teise männi pikkuse kohta? (8 m lühem.) Mida saate leida? (Teise männi pikkuse.) Leidke! Mitmeks võrdseks osaks lõigati teine mäнд? (Kolmeks.) Mis teh- tega leida iga osa pikkus? (Jagamistehtega.) Leidke! II klassis näeb programm ette ka mahutusjagamise. Senini on õpilased tegelnud ainult jagamisega võrdseteks osadeks, seepärast on mahutus- jagamise käsitlemisel vaja kasutada näitlikustamist ja põhjalikult selgi- tada mahutusjagamise üleskirjutamise viisi.

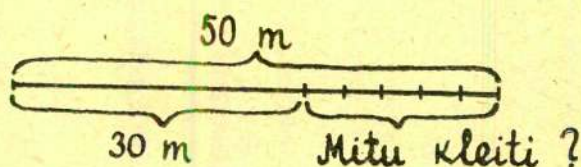
Õpikus on antud esimesena järgmine ülesanne: 12 pioneeri rivistusid algul ühte ritta, pärast aga jaotusid paaridesse. Mitu paari sai? On ära

toodud ka vastav pilt, kuid ei tohiks piirduda ainult selle pildi vaatlemisega. Olen kutsunud klassi ette 12 õpilast, paigutanud nad algul ühteritta, seejärel paarikaupa ja lasknud siis paarid ära lugeda. Seda ülesannet võib näitlikustada ka aplikatsioonidega tahvlil.

Küsin: Mitu pioneeri tuli klassi ette? (12.) Kuidas nad algul seisid? (Ühes reas.) Mitme pioneeri kaupa jaotasime nad paaridesse? (Kahekaupa.) Mitu paari saime? (Kuus paari.) Koos arutlemisega kirjutame üles tehte: 12 pioneeri : 2 pioneeri kaupa = 6. Esimeste ülesannete juures ei ole ma jagatisele veel mingisugust nimetust asetanud. Olen lasknud selle ainult öelda. Küll aga olen kohe juhtinud tähelepanu jagaja juures olevale nimetusele, sest võrdelise jagamise puhul siin nimetus puudus.

Siinkohal esitan näitena veel ühe ülesande lahendamise mahutusjagamisele: Omblustöökojas oli 50 meetrit riidet. 30 meetrist riidest õmmeldi kostüüme, ülejäänud riidest kleite. Mitu kleiti õmmeldi, kui igale kleidile kulus 4 m riidet?

Ülesande kordamisel kirjutatakse andmed tahvlile.



Selles ülesandes küsitakse: Mitu kleiti õmmeldi? On teada ka, kui palju riidet kulub üheks kleidiks, kuid pole teada, kui palju riidet oli kleitide jaoks üldse. Mida tuleb kõige enne arvutada? (Kui palju riidet jäi kleitidele.) Kuidas saame seda leida? (Kogu riide pikkusest tuleb lahutada kostüümidele mineva riide pikkus.) Kuidas leida, mitu kleiti õmmeldi? (Selleks tuleb kõikideks kleitideks kuluva riide pikkus jaotada 4 meetri kaupa.) Miks 4 m kaupa? (Sest igale kleidile kulus 4 m riidet.) Täiendan joonist, jaotades kleitideks kuluva riide pikkuse 4 meetri kaupa. Siin lasen ka jagatisele kirjutada nimetuse sulgudes: $20 \text{ m} : 4 \text{ m} = 5$ (kleiti).

Kui mahutusjagamine on käsitletud, olen kohe kõrvutanud kaks jagamisviisi, võrdelise ja mahutusjagamise, et jõuda selgusele, kuivõrd õpilased suudavad neid eraldada, s. t. kas nad on omandanud mõlemad jagamisviisid teadlikult.

Hea on siin samade andmetega ülesanne sõnastada kahel viisil nii, et ta kord lahendub võrdelise jagamise, kord mahutusjagamise teel.

Näiteks: Meie klassis on 12 õpilast (seepärast nii vähe, et on tegemist liitklassiga). Need õpilased istuvad võrdsest kuues pingis. Mitu õpilast on igas pingis? (Võrdeline jagamine.)

Meie klassis on 12 õpilast. Need on paigutatud istuma kahe õpilase kaupa. Mitu pinki vajatakse? (Mahutusjagamine.)

Rõhutada tuleb, et vastuse nimetus peab olema see, mille kohta on esitatud küsimus, esimesel juhul õpilast, teisel juhul pinki.

Erilist tähelepanu olen pööranud II klassis ka ülesannetele, milles käsitletakse mõisteid *võrra suurem*, *korda suurem* ja *võrra vähem* ning *korda vähem*. Nende mõistete süvendamiseks on hea esitada kontrollimisel vastajale küsimusi: Mis tuleb teha, kui ülesandes on öeldud *võrra rohkem*, *korda rohkem* jne.?

Näitena võrra ja korda suurem tundmise süvendamiseks toon järgmise ülesande: Tõmmake 3 joont, esimene 4 cm pikk, teine 3 korda pikem kui esimene ja kolmas 3 cm võrra pikem kui teine. Kui pikk on kolmas joon?

Kuidas tuleb leida teise joone pikkus? (Tuleb $4 \text{ cm} \times 3$.) Millised sõnad ülesandes näitavad, et tuleb korrutada? (Korda pikem.) Kuidas leida kolmanda joone pikkus? (Teise joone pikkusega liita 3 cm.) Miks liita? (Sest ülesandes on öeldud võrra pikem.)

See ülesanne on hea veel selle poolest, et siin õpilased joonte tõmbamisega arendavad mõõtmisoskust.

Veel üks näide ülesande lahendamiseks, milles on kasutatud mõistet võrra vähem ja mahutusjagamist.

Ühes korvis on 29 kg tomateid, teises 13 kg võrra vähem. Need tomatid tuleb asetada 9 kg kaupa kastidesse. Mitu kasti on selleks tarvis?

Kirjutun tahvlile andmed:

I korvis 29 kg

II „ 13 „ võrra vähem.

Kõik tomatid 9 kg kaupa kastidesse.

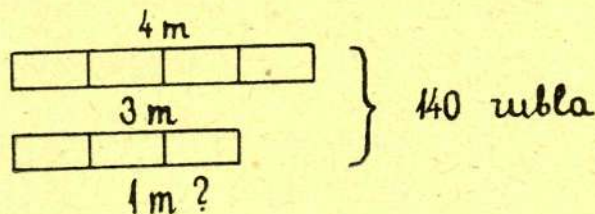
Mitu kasti vajati?

Nende tahvlile kirjutatud andmete põhjal lasen õpilastel korrata ülesande sisu.

Mis on meil ülesandes juba teada? (Kui palju tomateid oli esimeses korvis, kui palju teises korvis vähem ja et kõik tomatid pandi 9 kg kaupa kastidesse.) Mida on vaja leida? (Mitu kasti vajati.) Kas saame seda kohe leida? (Ei, sest me ei tea, kui palju tomateid oli üldse.) Mis tuleb kõige enne leida? (Mitu kg tomateid oli teises korvis.) Kuidas seda leida? (Tuleb 29 kg lahutada 13 kg.) Miks lahutada? (Ülesandes on öeldud, et teises korvis oli 13 kg võrra vähem.) Nüüd on meil teada, kui palju oli tomateid esimeses ja kui palju teises korvis. Mida saab nüüd arvutada? (Kui palju oli üldse tomateid.) Kuidas? (Liita mõlemas korvis olevate tomatite kaal.) Mitte lasta lihtsalt öelda: $29 \text{ kg} + 16 \text{ kg}$, sest õpilased peavad ka teadma, mis on 29 kg ja mis 16 kg. Edasi: Mis tehti kõikide tomatitega? (Pandi 9 kg kaupa kastidesse.) Mis tuleb teha? (Kogu tomatite hulk jaotada 9 kg kaupa.) Mis saate nimetuseks? (Kasti.) Mitu kasti vajati? (5 kasti.)

III ja IV klassis muutuvad ülesanded juba keerulisemaks, esinevad tüüpülesanded. Iga uue tüübi juurde asumisel kasutan näitlikustamist ja arutleme ülesanded õpilaste aktiivsel osavõtul üksikasjaliselt läbi. Esitan III klassi õpikust ülesande nr. 250 — lahendamine võrdelisele jagamisele. (Ema ostis vanema tütre kleidi jaoks 4 m riidet ja noorema tütre kleidi jaoks 3 m niisamasugust riidet. Kogu riide eest maksis ta 140 rubla. Kui palju maksis riide meetri? Suunates selle ülesande lahendamisel õpilased loogiliselt mõtlema, küsin, mille eest maksti 140 rubla. (Kogu riide eest.) Meil on aga tarvis teada ühe meetri riide hinda.

Tahvlile joonistan:



Õpilased leiavad esiteks, kui palju oli riidet, ja siis, kui palju maksis 1 m riidet.

Küsin: Kuidas leiate, kui palju maksis 1 m riidet? (Tuleb 140 rbl : 7.) Miks? (Oli 7 m riidet.) Mitu korda on 1 m riidet odavam kui 7 m? (7 korda.)

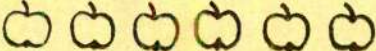
Täiendan sama ülesannet küsimustega: Kui palju maksis 4 m riidet? Kui palju maksis 3 m riidet? (Miks korrutada 4-ga, miks 3-ga?)


Seletan edasi, et küsimused: Kui palju maksis 4 m riidet? ja Kui palju maksis 3 m riidet? võime asendada ühe küsimusega: Kui palju maksis kumbki tükk riidet? Siit teeme järelduse, et kui ülesandes on küsimus: Kui palju maksis kumbki tükk riidet, siis ülesande lahendamisel tuleb sellest teha kaks küsimust ja leida kaks vastust.

Kui üks ülesandetüüp on põhjalikult käsitletud ja küllaldaselt süvendatud, siis annan kodused ülesanded ilma igasuguse ettevalmistuseta. Tingimuseks niisugusel juhul on see, et iga õpilane lahendaks antud ülesanded täiesti iseseisvalt, kasutamata kellegi kaasabi.

Ülesannete puhul tundmatu leidmisele kahe arvu vahe järgi saab näitlikustamiseks edukalt kasutada aplikatsioone või tahvlijoonist. Näiteks: Mart ja Toomas ostsid turult ühehinnalisi õunu. Mart ostis 6, Toomas 9 õuna. Toomas maksis oma õunte eest 3 rbl. rohkem. Kui palju maksis õunte eest Mart, kui palju Toomas?

Koos ülesande jutustamisega asetan tahvlile õunte aplikatsioonid:

Mart 

Toomas 

maksis 3 rbl. rohkem.

Kui palju maksis õunte eest Mart, kui palju Toomas?

Miks maksis Toomas rohkem? (Ostis rohkem õunu.) Kuidas saame leida, mitu õuna ostis Toomas rohkem? (9 õunast — 6 õuna = 3 õuna.) Kui palju ta 3 õuna eest rohkem maksis? (3 rubla.) Mida saame nüüd arvutada? (Kui palju maksis üks õun.) Arvutage!

Edasi sarnaneb ülesande lahenduskäik võrdelise jagamise ülesannetega.

Kui on käsitletud nii võrdelise jagamise tüüp kui ka tundmatu leidmine kahe arvu vahe järgi, kõrvutan need ülesanded ja lasen leida, milles seisneb vahe nende ülesannete sõnastuses ja lahendusviisis. Olen andnud õpilastele mõlemat tüüpi ülesandeid ja lasknud määrata, kumma tüübi järgi tuleb ülesanne lahendada.

Liikumisülesannete puhul kasutan tahvlijoonist ja selleks eraldi valmistatud õppevahendit, mis koosneb lauakesest, millele on märgitud kilomeetrid ja millele saab asetada kas inimeste, mootorrataste või autode aplikatsioonid nii, et neid on võimalik edasi nihutada.

Võtame ülesande nr. 970 III kl. õpikust (1957. a. väljaanne).

Kaks jalakäijat väljusid üheaegselt teineteisele vastu kahest külast ja kohtusid kolme tunni pärast. Esimene jalakäija käis tunnis 4 km, teine 5 km. Kui suur oli vahemaa nende külade vahel?

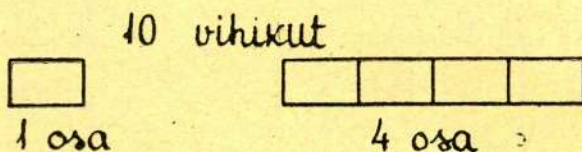
Kui olen asetanud lauakesele kumbagi külasse inimese aplikatsiooni ja märkinud lipukesega kohtumiskoha, algab ülesande arutus. Mitu km käis esimene jalakäija tunnis? (4 km.) Tõstan esimese aplikatsiooni 4 km edasi. Mitu tundi käis esimene jalakäija? (3 tundi.) Tõstan aplikatsiooni veel ja veel kord edasi. Mida saame leida? (Kui palju käis esimene jalakäija.) Kuidas? (Ühes tunnis käidud kilomeetrite hulk korrutada käimiseks kulutatud ajaga.) Sama käigu teen ka teise jalakäija kujutisega. Lõpuks küsin, kuidas leida külade vahemaa, kui on teada, kui palju käis kuni kohtumiseni kumbki jalakäija? (Tuleb liita mõlema jalakäija poolt käidud tee pikkus.)

Näitan, et sama ülesannet saab ka lühemalt lahendada. Tõstan korraga edasi mõlemad aplikatsioonid ja seletan, et ega teine jalakäija seni paigal seisnud, kui esimene edasi liikus, sest ülesandes on öeldud, et jalakäijad väljusid küladest üheaegselt. Üks jalakäija läbis tunnis 4, teine 5 kilomeetrit. Mida saame arvutada? (Mitu kilomeetrit läbisid kaks jalakäijat tunnis kokku.) Mitu tundi nad üldse käisid? (3 tundi.) Mida saame nüüd arvutada? (Kui palju maad käisid 2 jalakäijat kolme tunniga.) Nüüd seletan, et kolme tunniga läbitud maa ongi külade vahemaa ja seepärast on parem küsida: Kui suur oli nende külade vahemaa?

Siinkohal tuleb esile tõsta ka viimase lahendusviisi paremust.

IV klassi osas toon näite ülesannete käsitlemisest summa ja suhte järgi. Võtame ülesande: Kahel õpilasel oli kokku 10 vihikut, ühel oli kõikidest vihikutest 1 osa, teisel 4 osa. Mitu vihikut oli teisel poisil?

Teen tahvlile nelinurga, mille juurde märgin 1 osa ja teise neli korda suurema nelinurga, mille jaotan neljaks võrdseks osaks ja märgin juurde 4 osa.



Seletan, et selle ülesandetuubi puhul tuleb algul leida, mitu võrdset osa on kokku (1 osaga liita 4 osa on 5 osa). Tähendab, kõik 10 vihikut moodustavad 5 osa. Et leida, kui suur oli üks osa kõikidest vihikutest, tuleb $10 \text{ vihikut} : 5 = 2 \text{ vihikut}$. Ühel poisil oli 1 osa vihikutest, see tähendab, et tal oli kaks vihikut. Teisel poisil oli 4 osa vihikutest, järelikult oli tal 4 korda rohkem vihikuid kui esimesel poisil. Kuidas siis leida, kui palju vihikuid oli teisel poisil? (Tuleb esimese poisi vihikute arv korrutada neljaga.)

Et me liitklassis kõiki tekstülesandeid ei suuda lahendada kirjallikult, siis olen andnud vahetevahel kodus suuliselt ette valmistada 4–5 ülesannet. Järgmine tund on peamiselt kontrollimise tund. Eesmärgil, et õpilased lahendaksid rohkem ülesandeid, olen lasknud iseseisva töö osas liitklassis lahendada tekstülesandeid ainult tehetega, kusjuures kontrollimisel lasen asetada küsimused suuliselt.

Kõikide tüüpülesannete puhul lasen õpilastel endil koostada ülesandeid, mis süvendab nende lahendamise oskust. Samuti jälgin, et andmed vastaksid tegelikkusele. Vähe on sellest, kui lastakse ainult õpilastel koostada ülesandeid. Ka õpetajal tuleb seda teha, kasutades kohalikku mater-

jali, sest see muudab aritmeetika elulähedasemaks ja rõhutab selle õppimise vajadust. Viljandis võime ülesannete koostamisel edukalt kasutada lina- ja tikuvabriku toodangut, ehitustegevust linnas, teede ehitamist, nende parandamist, linnainimeste toiduainetega varustamist kolhooside poolt jne.

Ka paljusid õpikus olevaid ülesandeid saab muuta nii, et nad käsitleksid kohalikku materjali. Näiteks geomeetrilise materjali puhul ülesande nr. 583 (IV kl. õpik) eeskujul võib anda oma kodukolhoosi heinamaa pikkuse ja laiuse ning lasta arvutada, kui palju heina saab kolhoos sellelt heinamaalt. Edasi võib anda kolhoosi heinaküüni pikkuse, laiuse, kõrguse ja lasta arvutada, kas sellelt heinamaalt saadud heinad mahuvad küüni, kui 1 m³ heinu kaalub 60 kg.

Ülesande nr. 584 (IV kl. õpik) eeskujul võib anda mõne oma linna asfalteeritud tänava pikkuse ja laiuse (veel parem, lasta need ära mõõta) ja siis arvutada, kui palju asfalti läks selle tänava asfalteerimiseks.

Toon veel mõned näited kohaliku materjali alusel koostatud ülesannetest:

1) Viljandi rajooni «Koidu» kolhoos oli lepingu põhjal kohustatud müüma Viljandi Tarbijate Kooperatiivi Varumiskontorile 1957. a. sügisel 56 tonni kartuleid. Tegelikult müüs «Koidu» kolhoos 153 tonni kartuleid. Tonn kartuleid maksab 530 rubla. Mitme rubla võrra ületas «Koidu» kolhoos plaani kartulite müügi alal varumiskontorile 1957. a. sügisel?

2) Ema andis Pillele ja Lindale kummalegi hooldada ühe kana. Pille sai 23 ja Linda 28 muna kuus. Lapsed viisid munad turule. Linda sai munade eest 3 rbl. rohkem kui Pille. Kui palju raha sai kumbki tüdruk munade eest?

3) Meie kooli IV klassi õpilased Märt ja Jüri käisid koos klassiga abistamas kartulivõtmisel «Linda» kolhoosi. Märt võttis 5, Jüri 8 vakka kartuleid. Jüri sai 6 rubla rohkem tasu. Kui palju raha sai kumbki poiss võetud kartulite eest?

4) Viljandist Tallinna on 170 km. Viljandist ja Tallinnast väljusid üheaegselt teineteisele vastu kaks veoautot. Viljandist väljuv auto sõitis tunnis 42 km, Tallinnast väljuv auto 43 km. Mitme tunni pärast kohtusid need autod?

5) Kolm õpilast, kes elasid ühes majas, lugesid samme kodunt kooli. Esimene õpilane sai 156 sammu, teine 158 sammu ja kolmas õpilane 154 sammu. Mitu sammu oli nende õpilaste kodunt keskmiselt koolini?

6) «Uue Tee» kolhoosi eesrindlik lüpsja Maimu Kolt lüpsis ühelt lehmalt nädalas 140 liitrit piima. Tema hooldada on 12 lehma. Kui palju piima lüpsis ta kuus kõikidelt lemadelt? (Arvestada kuus 30 päeva.)

7) Tartu—Viljandi maantee parandamiseks veeti 240 tonni kruusa. Autobaasi autod tegid 50 sõitu, kolhooside masinad 30 sõitu. Kui palju vedas kohale kruusa autobaas, kui palju kolhoosid?

Pöörates tekstülesannete lahendamisele vajalikku tähelepanu, sidudes neid ümbritseva eluga, harjutades õpilasi endid koostama tekstülesandeid, võib nende ülesannete lahendamisel saavutada vajalikke tulemusi.

Mõõtmise tulemuse vea hindamisest ja tehetest ligikaudsete arvudega VI klassis.*

A. KASVAND, J. LANG.

Mõõtmise probleem on meie keskkooli esimese astme matemaatika ja füüsika õpetamise põhiprobleeme. Igapäevane elu nõuab mõõtmisoskust, kuid ühtlasi ka teadlikku suhtumist mõõtmise tulemuste võimalikku täpsusse. Oleks ekslik kasvatada õpilastes pimedat usku arvusse kui täpsesse mõõtmise tulemusse. Oma töö tulemuse asjalik kriitika tõstab töö väärtust, sest meil kujuneb sellega vajalik kriteerium oma töö hindamiseks. See kõik kehtib täiel määral ka mõõtmisel saadud arvude, samuti nende arvudega teostatud tehete tulemuste hindamisel.

Meie matemaatika õpetamise uues programmis ja selle alusel projekteeritud õpikutes on püütud seda õpetamise nõuet arvestada, kuid ainult osaliselt. Nii on käsitletud küll mõõtmisel tekkinud vea suurust, kuid vea ülemmäära küsimust seoses aritmeetiliste tehetega ei ole märgitud ei õppeprogrammis ega ole puudutatud seda ka projekteeritavates õpikutes. Tekib nähtav puudujääk — ühest küljest õpitakse küll tundma mõõtmisel tekkinud vigade suurusi, kuid tehete sooritamine ligikaudsete arvudega toimub endiselt, eeldusega, et andmed on täpsed. Seega ei oska õpilane edaspidi endale kuidagi aru anda, kuivõrd täpsed on tehete resultaadid, mis saadakse tehete puhul ligikaudsete arvudega.

Kas ei oleks otstarbekohane alates kuuendast klassist hakata tegelema ka selle küsimusega? Meie arvates oleks see vajalik järgmistel kaalutlustel.

Kuuendas klassis oleks vea ülemmäära küsimuse käsitlemine kõige kohasem, sest siin õpitakse tundma tähte arvu tähisena, samuti tehteid täheliste suurustega, mis on vea ülemmäära valemi tuletamiseks vajalik.

Teiseks on kuuenda klassi õpilased juba niivõrd osavad kirjalike tehete sooritamisel, et need iseäralised võtted, mida kasutatakse tehetes ligikaudsete arvudega, ei saa neid nende töös desorienteerida. Peastarvutamise oskus, mida tuleb järjest süvendada, leiab siin head ja otstarbekat rakendamist.

Veel üheks põhjuseks, miks tuleks ligikaudsete arvudega tehete käsitlemist alustada just kuuendas klassis, on see, et nimetatud klassis algab füüsika õpetamine, kus on võimalik leida palju häid rakendamisvõimalusi. Töö kujuneks siisuguseks, et matemaatika õpetaja töötaks välja põhilised vigade arvutamise viisid ja annaks õpilastele kätte ka tehete teostamise võtted ligikaudsete arvudega, füüsika õpetaja kordaks, täiendaks ja rakendaks neid. Vanemates klassides ja hiljem kõrgemas koolis, kui õpilaste arvutusvõtted ja väärad arusaamised arvust kui mõõtmise täpsest tulemusest on juba kivilinenud, on seda teha hoopis raskem.

* Avaldatud mõttevahetuse korras.

Järgnevalt katsume anda lühikese projekti nende teemade käsitlemiseks kuuendas klassis. Tegelikult õpetajailt loodame saada nende ettepanekute kohta motiveeritud arvamusi.

1. Praktika näitab, et ükski mõõtmine ei ole päris ehk absoluutselt täpne. Mispärast on see nõnda?

a) Mõõtmisel võidakse eksida, teha juhuslikke vigu, eriti siis, kui tuleb silmaga hinnata mõõdukriipsust üleulatuvat väikest osa. Niisuguste vigade mõju kõrvaldamiseks tuleb teha mitu mõõtmist ja võtta saadud tulemustest aritmeetiline keskmine.

b) Mõõtmisvahendid, nagu mõõtejoonlauad, mõõdulindid, vihid jne. ise pole päris täpsed. Kõik nad erinevad neile märgitud väärtusest, kuigi õige väikese suuruse võrra. Mida täpsem peab olema mõõtmise tulemus, seda täpsem peab olema ka mõõtmisvahend.

c) Mõõtmisel ei kasutata alati õigeid mõõtmisvõtteid. Näiteks kui me ei aseta pikkuse mõõtmisel mõõdu nullkriipsu korralikult kohakuti mõõdetava pikkuse algpunktiga või silma vaatesiht ei ole ristis mõõteskaalaga, vähendame sellega mõõtmise tulemuse täpsust.

2. Arvestades mõõtmisel esinenud juhuslikke ja muid vigu, peab koos iga korralikult toimetatud mõõtmise tulemusega olema antud ka võimaliku vea ülemmäär ehk absoluutne viga. Vea ülemmäär kirjutatakse mõõtmise tulemuse kõrvale. Näiteks kui laua pikkus on 146 cm ja mõõtmisel esinev võimalik viga ei ületa $\pm 0,5$ cm, siis kirjutame selle nõnda: $(146 \pm 0,5)$ cm. See tähendab, et mõõdetava pikkuse õige väärtus on 146,5 cm ja 145,5 cm vahel. Mõõtmise tulemus $(25 \pm 0,3)$ g tähendab, et õige tulemus on 25,3 g ja 24,7 g vahel.

Et meie mõõdetava suuruse õiget (täpset) väärtust kunagi ei tea, siis pole tegelikult mõtet kõnelda ka mõõtmise veast, s. o. vahest õige väärtuse ja mõõtmise tulemuse vahel. Küll aga võime mõõtmisel hinnata vea ülemmäära, mis määrab ära vahemiku, milles asub õige väärtus.

Kui mõõtmise tulemusena saadud arvus pole vea ülemmäära märgitud, siis tuleb seda mõista nõnda, et see arv on antud vea ülemmääraga, mis võrdub selle arvu viimase koha poole ühikuga. Näiteks 2,4 mm tähendab sama kui $(2,4 \pm 0,05)$ mm.

Kokkuvõttena peame meeles: Kõik mõõtmise tulemused on ligikaudsed. Mõõtmise tulemuses peab olema näha ka mõõtmise vea ülemmäär; mõõtmise tulemus on seda täpsem, mida väiksem on vea ülemmäär võrreldes mõõdetava suurusega.

Näiteks Tartu—Tallinna vahelise raudteeliini pikkus on 191 km ja pliiatsi pikkus 18 cm. Mõlemad pikkused on antud viimase koha pooleühikulise veaga. Kumb mõõtmise tulemus on antud täpsemalt? See, kumma viga on suhteliselt ehk relatiivselt väiksem. Sellele küsimusele vastamiseks leiame mõlemal juhul nn. suhtelise ehk relatiivse viga: $0,5 \text{ km} : 191 \text{ km} = \frac{1}{382} = 0,3\%$; $0,5 \text{ cm} : 18 \text{ cm} = \frac{1}{36} = 3\%$. Nagu näha, on esimesel juhul suhteline viga 10 korda väiksem kui teisel juhul, järelikult mõõtmise tulemus ka täpsem.

Kui tahame pliiatsi pikkuse mõõtmise suhtelist viga vähendada, siis peame mõõtma tema pikkust täpsemalt. Näiteks kui pliiatsi pikkuse mõõtmise tulemuseks on $(17,8 \pm 0,05)$ cm, siis selle mõõtmise suhteline viga on $0,05 \text{ cm} : 17,8 \text{ cm} = \frac{1}{356} = 0,3\%$.

3. Liitmisel ja lahutamisel on summa või vahe vea ülemmäär võrdne andmete vigade ülemmäärade absoluutsete väärtuste summaga (ka vahe puhul tuleb vead liita!). Näiteks kui vähendatava viga on $\pm 0,5$ cm ja lahutatava viga $\pm 0,1$ cm, siis vahe vea ülemmäär on $\pm (0,5 \text{ cm} + 0,1 \text{ cm}) = \pm 0,6$ cm. Niisama suur on vea ülemmäär nende arvude liitmisel.

Et kõigi vigade ülemmäärade summa on alati suurem kui kõige suurem üksiku arvu vea ülemmäär, siis võime üldise juhendina arvutuse tulemuse täpsuse hindamisel liitmise ja lahutamise puhul märkida: tulemuse vea ülemmäär ei saa olla väiksem kasutada olevate andmete suurimast vea ülemmäärast.

4. Vea ülemmäära arvutamine korrutamise ja jagamise puhul on küllaltki tülikas. Seetõttu on soovitatav korrutamisel ning jagamisel kasutada liigsetest ebaõigetest viimastest kohtadest hoidumiseks järgmist lihtsat üldlaadilist juhist: arvutamise tulemuse täpsus üldiselt ei saa olla suurem andmete (antud arvude) täpsusest.

Näiteks meil on vaja korrutada 2,4 cm 3,14-ga. Saame 7,536. Et esimene tegur on õige ainult kümnendikkudeni (kaks õiget kohta), siis ka korrutise üldiselt võivad olla veel õiged ainult kümnendikud (alati pole nad seda mitte!). Tähendab, sajandikud (3) ja tuhandikud (6) kui ilmselt ebaõiged tuleb ära jätta. Seega meie korrutamise tulemuseks on 7,5 cm (kaks õiget kohta), mitte aga 7,536 cm (neli õiget kohta).

Samalaadselt toimime ka jagamisel. Näiteks $8,9 : 2,75 = 3,2$, mitte aga 3,23636. Kui aga tahame korrutise või jagatise vea ülemmäära leida täpselt, siis tuleb kasutada järgmisi juhiseid.

5. Korrutise või jagatise suhteline viga võrdub andmete (tegurid või jagatav ning jagaja) suhteliste vigade summaga.

Korrutise absoluutse vea ülemmäär võrdub korrutise ja selle suhtelise vea korrutisega.

Jagatise absoluutse vea ülemmäär võrdub jagatise ja selle suhtelise vea korrutisega.

Rakendame neid juhiseid eelmiste näidete kohta.

Arvutame tegurite 2,4 ja 3,14 suhteliste vigade summa: $\frac{0,05}{2,4} + \frac{0,005}{3,14} = 0,02 + 0,0016 \approx 0,022$. Korrutame selle korrutisega: $0,022 \cdot 2,4 \cdot 3,14 = 0,17$. Tähendab, viga võib esineda juba kümnendikes, seetõttu pole mõtet korrutises võtta rohkem kohti, kui on varem saadud tulemuses 7,5.

Rakendame nüüd antud juhiseid ka jagamise näidise kohta. $\frac{0,05}{8,9} + \frac{0,005}{2,75} = 0,0056 + 0,0018 = 0,0074$; $3,2 \cdot 0,0074 = 0,024$. Siit näeme, et jagatis 3,2, milles on kaks õiget kohta, sobib, sest järgmine koht — sajandikud — on juba vigane.

6. Korrutise ja jagatise vea ülemmäära valemit võiks seniste programmide kehtimisel tuletada kuuendas klassis, pärast binoomide korrutamise käsitlemist, projekteeritavate programmide kehtima hakkamisel aga seitsmendas klassis, kuna kuuendas klassis võiks anda valemid ilma tuletamiseta.

Korrutise vea ülemmäära leiame ilma suhtelise vea arvutamata järgmiselt: olgu ühe teguri tõeline (täpsus) suurus x , tema ligikaudne väärtus a , vea ülemmäär selle juures $\pm \alpha$. Teise teguri vastavad

väärtused olgu $y, b, \pm \beta$. Nüüd saame võrdused: $x = a \pm \alpha; y = b \pm \beta$. Korrutame nad: $x \cdot y = (a \pm \alpha) \cdot (b \pm \beta) = ab \pm a\beta \pm b\alpha \pm \alpha\beta \approx ab \pm \pm (a\beta + b\alpha)$, sest $\alpha\beta$ kui teise järgu väikse suuruse võime ära jätta. Nii siis xy asemel ab võttes teeksimise vea, mille ülemmäär on $\pm (a\beta + b\alpha)$. Sõnades: kahe teguri korrutise vea ülemmäär on võrdne ühe teguri ligikaudse väärtuse ja teise teguri vea ülemmäära korrutisega, millega tuleb liita teise teguri ligikaudse väärtuse ja esimese teguri vea ülemmäära korrutisega.

Kui on antud näiteks korrutada $2,6 (\pm 0,1)$ ja $4,8 (\pm 0,1)$, siis nende ligikaudsete arvude korrutamisel tekib viga, mille ülemmäär on: $\pm (2,6 \cdot 0,1 + 4,8 \cdot 0,1) = \pm (0,26 + 0,48) = \pm 0,74 \approx \pm 0,8$.

Samale tulemusele jõuaksime ka siis, kui tegurite vigade suhteliste vigade ülemmäärade summa korrutaksime korrutise ligikaudse väärtusega.

7. Jagatise vea ülemmäära valemi saaksime järgmiselt: $x = a \pm \alpha; y = b \pm \beta; \frac{x}{y} = \frac{a \pm \alpha}{b \pm \beta}$. Kaotame nimetajast vea ülemmäära, korrutades selleks lugejat ja nimetajat $(b \pm \beta)$ -ga:

$$\frac{x}{y} = \frac{(a \pm \alpha) \cdot (b \pm \beta)}{(b \pm \beta)(b \pm \beta)} = \frac{ab \pm b\alpha \pm a\beta \pm \alpha\beta}{b^2 - \beta^2} \approx \frac{ab \pm (b\alpha + a\beta)}{b^2}$$

kus teise järgu väikesed suurused $\alpha\beta$ ja β^2 võime ära jätta.

Avaldisi võime veel teisendada ja me saame lõpuks:

$$\frac{x}{y} \approx \frac{a}{b} \pm \frac{a\beta + b\alpha}{b^2}$$

Võttes nüüd tõelise (täpse) jagatise $\frac{x}{y}$ asemel $\frac{a}{b}$ me teeme vea, mille ülemmäär on $\pm \frac{a\beta + b\alpha}{b^2}$, sõnades: jagatise vea ülemmäära saamiseks liidame jagatava ligikaudse väärtuse ja jagaja vea ülemmäära korrutisega jagaja ligikaudse väärtuse ja jagatava vea ülemmäära korrutise, lõpuks saadud summa jagame jagaja ligikaudse väärtuse ruuduga (jagaja ligikaudse väärtuse võtame ümardatult puudusega).

Näide: 1) $5,67 (\pm 0,02) : 24,25 (\pm 0,02)$

Jagatise vea ülemmäär:

$$\pm \frac{5,67 \cdot 0,02 + 24,25 \cdot 0,02}{24^2} \approx \pm \frac{0,11 + 0,49}{24^2} \approx \pm \frac{0,60}{576} \approx \pm 0,001$$

8. Kui õpilased oskavad liitmise, lahutamise, korrutamise ja jagamise tulemuse vea ülemmäära leida, siis on meil kerge otsustada, kui täpset vastust maksab otsida. Toome näiteid kõige nelja tehte kohta.

a) Liitmisel saadud tulemuse vea ülemmäär on võrdne liidetavate vigade ülemmäärade summaga.

3,6	7	Teise liidetava vea ülemmäär on 0,05, muude liidetavate vigade ülemmäärad on kõik väiksemad. Seega ümardame kõiki liidetavaid kümnendikeni, võttes veel arvesse ka ärastatavate kümnendkohtadest saadud kümnendikud.
1,5		
4,1	92	
9,4		

b) Lahutamise tulemuse vea ülemmäär on võrdne vähendatava ja lahutatava vigade ülemmäärade summaga.

$$\begin{array}{r|l} 18,5 & 2 \\ - 7,8 & \\ \hline 10,7 & \end{array} \quad \begin{array}{l} \text{Vähendatava vea ülemmäär on } \pm 0,005, \\ \text{lahutatava vea ülemmäär } \pm 0,05, \\ \text{vahe vea ülemmäär: } \pm (0,005 + 0,05) = \pm 0,055. \end{array}$$

Tulemused on võimalik arvestada ainult kümnendikeni, kuna vea ülemmäär on üle 5 sajandiku.

c) Korrutamise tulemuse vea ülemmäära arvutame tuletatud valemi järgi.

N ä i d e: $16,85 (\pm 0,02) \cdot 72,58 (\pm 0,03)$

Korrutise vea ülemmäära arvestamine:

$$\pm (16,85 \cdot 0,03 + 72,58 \cdot 0,02) = \pm (0,504 + 1,450) \approx 1,9 \approx 2.$$

Tehe teostatakse järgmiselt:

$$16,85 \cdot 72,58 = \begin{array}{r} 1,685 \cdot 725,8 \\ \quad \quad 725,8 \\ \quad \quad 435,5 \\ \quad \quad 58,0 \\ \quad \quad 3,6 \\ \hline 1222,9 \end{array} \quad \begin{array}{l} 1) \text{ Korrutame esiteks 1 tervega.} \\ 2) \text{ Korrutame 6 kümnendikuga, jättes tule-} \\ \quad \text{muses sajandikud ära.} \\ 3) \text{ Korrutame 8 sajandikuga, jättes tulemu-} \\ \quad \text{ses tuhandikud ja kümnendikud ära.} \\ 4) \text{ Korrutame 5 tuhandikuga, jättes järele} \\ \quad \text{ainult terved ja kümnendikud.} \end{array}$$

Korrutise ligikaudne väärtus on seega 1223 (± 2).

d) Jagatise vea ülemmäära leiame jälle tuletatud valemi järgi ja, vea ülemmäära arvesse võttes, leiame jagatise andmete kohase täpsusega.

N ä i d e: $12,8 (\pm 0,1) : 0,57 (\pm 0,005)$. Vea ülemmäär:

$$\pm \frac{12,8 \cdot 0,005 + 0,57 \cdot 0,1}{0,57^2} = \pm \frac{0,064 + 0,057}{0,32} = \pm \frac{0,120}{0,32} \approx \pm 0,4.$$

Jagatise ligikaudset väärtust on mõtet arvestada ainult kuni terveteni. Teostame siiski jagamise kuni kümnendikeni ja siis ümardame tulemust terveteni.

Jagamist on soovitatav teostada järgmiselt:

$$12,8 : 0,57 = 1280 : 57 = 22,4 \approx 22.$$

$$\begin{array}{r} 114 \\ \hline 140 \\ 114 \\ \hline 26 \\ 23 \end{array}$$

M ä r k u s: Viimane koht jagatises saadakse 26 jagamisel 5,7-ga.

9. Võiks veel käsitleda ligikaudsete arvude ruudu ja kuubi vea ülemmäära küsimust ja nende ligikaudsete väärtuste arvutamist, kuid kuendas klassis piisaks aritmeetilistest tehetest, seitsmendas ja kaheksandas klassis võiks anda täiendavaid juhatusi ruudu, kuubi, ruutjuure ja kuupjuure vea ülemmäära arvutamiseks, samuti võiks seal näidata nende ligikaudsete väärtuste leidmist.

Kui õpilased neidki väheseid juhatusi oskaksid oma töös rakendada, siis muutuks nende töö hoopis sisukamaks, nad õpiksid kriitiliselt suhtuma oma arvutustulemusesse, oskaksid teha lihtsamaidki vigade ülemmäärade arvestusi ja käsitleda ligikaudseid suurusi tehetes otstarbekamalt. Töö oleks produktiivne ainult siis, kui ka järgnevatel õppeaastatel õpitud teadmisi järjekindlalt rakendatakse nii matemaatika kui ka füüsika tundides, samuti koduste tööülesannete täitmisel.

SISUKORD

Juhtkiri. Mobiliseerida kõik jõud uueks õppeaastaks ettevalmistamisele	257
A. Elango. Eetilised vestlused koolis	261
A. Vinkel. Ernst Särgava realism	267
L. Kõrgesaar. Kogemusi internaatkooli õppe-kasvatustöös	275
A. Toomus. Opilase töövihiku kasutamist geograafia alal	282
M. Annilo. Saatematerjali kasutamisest VII klassi zooloogia tundides	290
A. Tamm. Tööst muusikaliselt arengult mahajäänud lastega	297
H. Vihermäe. Tekstülesannete küsitlemisest algklassides	307
A. Kasvand, J. Lang. Mõõtmise tulemuse vea hindamisest ja tehetest ligikaudsete arvudega VI klassis	315

СОДЕРЖАНИЕ

Передова. Мобилизовать все силы к подготовке нового учебного года	257
А. Эланго. Этические беседы в школе	261
А. Винкель. Реализм творчества Эрнста Сяргава	267
Л. Кьргесаар. Из опыта учебно-воспитательной работы школы-интерната	275
А. Тоомус. Об использовании рабочих тетрадей по географии	282
М. Аннило. Об использовании дополнительных материалов на уроках зоологии в VI классе	290
А. Тамм. О работе с детьми, оставшими в музыкальном развитии	297
Х. Виherмяе. О решении задач в начальных классах	307
А. Касванд, И. Ланг. Об оценке ошибки измерения и действия с приближенными числами в VI классе	315

OIENDUS.

«Nõukogude Koolis» nr. 4, 1958. a. lk-l 246 tuleb 6. käände puhul sõnad *пол* ja *луг* arvata 5-ndast tulbast 4-ndasse kuuluvaks.

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. V 1958. Trükkimisele antud 9. V 1958. Trükiarv 3150. Paber 70 × 108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60 × 92 kchaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 6,02. MB-02540. Tellimise nr. 704. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/53.

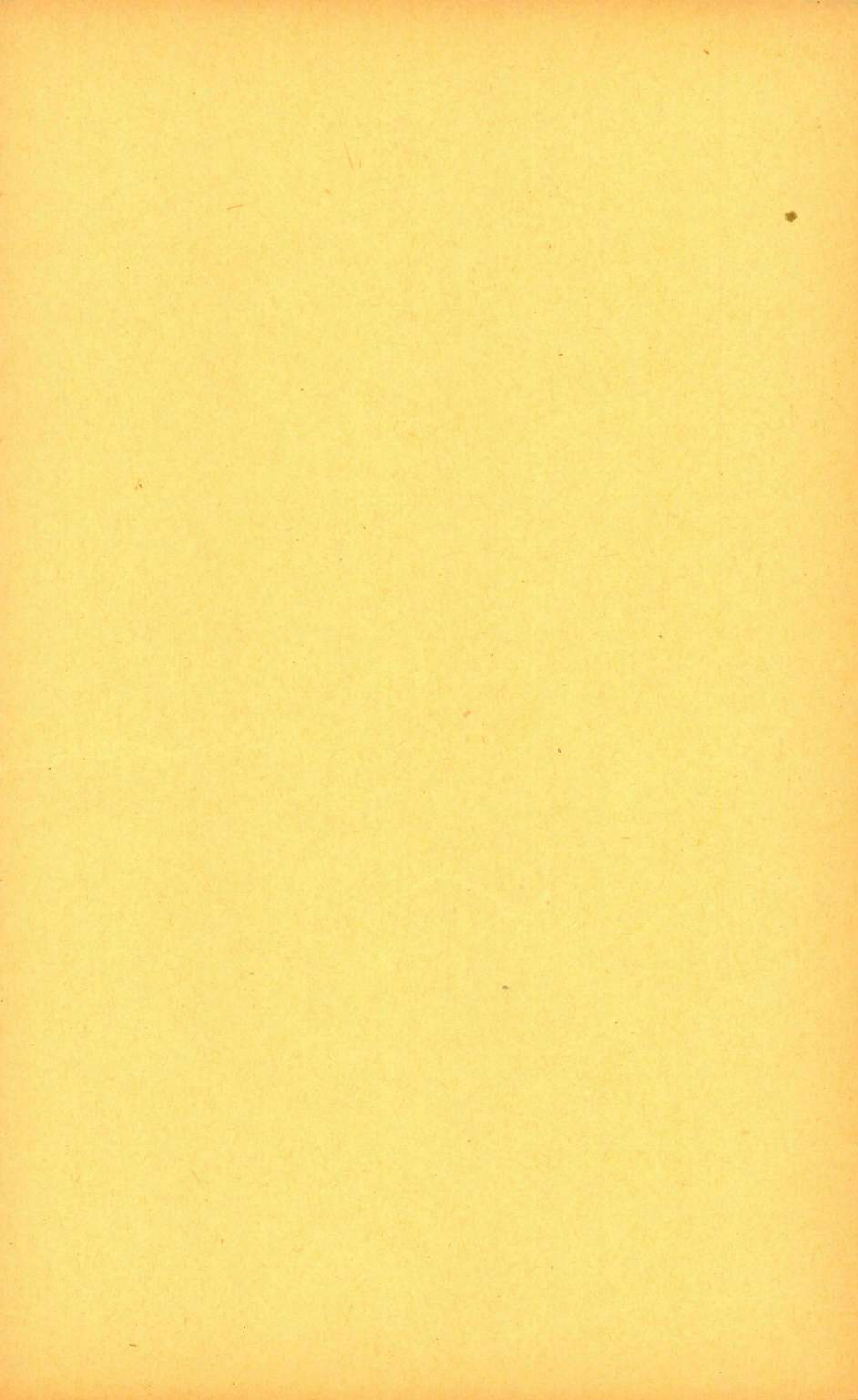
Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse Peavalitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке

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



Rbl. 3.—