

Õukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

4

1957



I 976 S

Kõigi maade proletarilased, ühinege!

SLINDEKSEMPLAR

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XV AASTAKAIK

8448

NR. 4

APRILL

1957

Õpilaste töökasvatuse küsimusi.

ootmisvahendite ühiskondlikul omandusel rajanev nõukogude ühiskond, mida ei lõhesta antagonistlikud vastuolud, on tervikuna eluliselt huvitatud sellest, et ühiskonna tootlikud jõud areneksid edasi maksimaalse kiirusega, et kasvaks kiirel sammul ühiskonna heaolu, et edeneks teadus, et rikastuks ning süveneks kultuur. See on aga omakorda võimalik üksnes siis, kui ühiskonna iga liige on sügavalt haritud ja kasvatatud, kui ühiskonna iga liikme võimed on igakülgsest arenenud.

Selle meie ühiskonna objektiivsetest tingimustest võrsuva ülla eesmärgi taotlemiseks on eelkõige vaja muidugi meie noorsoole anda kaasaja tasemel seisvat haridust, mitmekülgseid ning sügavaid teadmisi, nagu seda rõhutas Lenin oma kõnes Venemaa Kommunistliku Noorsooühingu III kongressil 1920. aasta 2. oktoobril.

Kuid ühtlasi näitas Lenin, et meie noorsoost ei saa kasvatada aktiivseid kommunistliku ühiskonna liikmeid üksnes mitmekülgsete teadmiste, üksnes raamatutarkuse andmise teel, vaid kõrvuti teadmiste andmisega tuleb meie noorsugu maast-madalast kasvatada teadlikuks ja distsiplineeritud tööks, taotledes seda, et meie noored igas külas ja linnas teeksid ka ühiskondlikult kasulikke ning vajalikke tööd, et noorsugu seostaks oma õpingud tööliste ja talupoegade tööga.

Nagu teada, on õppimise seostamine tööga üldse, sealhulgas ka õpilaste tootmistööga marksistliku pedagoogika olulisi üldisi põhimõtteid, mille tõstsid esile juba Marx ja Engels, rõhutades

ühtlasi, et noorsoo töö on vajalik mitte üksnes ühiskondliku rikkuse suurendamiseks, vaid ka noorte igakülgseks kasvatamiseks ning arendamiseks, sest muul viisil ei ole seda võimalik saavutada.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX ja XX kongressi koolialaste otsuste valguses on need tõed teoreetiliste väidete valdkonnast kantud tegeliku elu valdkonda ja on saanud praktiliseks võitlusülesandeks meie õpetajatele, koolidele, haridusorganeile ja pedagoogikateadlastele.

Tööpoolest: kui meil lähemate aastate jooksul täielik keskharidus muutub üldiseks, millega seoses suur osa noorsoost astub keskkoolipingilt otse ellu, siis on ilma pikemata selge, kuj aktuaalne ning eluline on ülesanne õpetada noorsugu töötama, kasvatada noortes armastust ning lugupidamist töö vastu, mis on niihästi kogu meie ühiskonna kui ka iga tema liikme elu ning arendamise aluseks.

Kui silmas pidada, et nende tõdede vaimus on meie õpetajad, koolid ja haridusorganid, ent ka meie pedagoogikateadlased töötanud alles lühikest aega, siis tuleb muidugi tõele au andes tunnistada, et töökasvatuse alal on nende väheste aastatega küllaltki palju suudetud ära teha.

Et selles veenduda, tarvitseb vaid meenutada, et veel 3—4 aastat tagasi oli meie üldhariduslik kool peamiselt ning oluliselt raamatukool, mis püüdis õpetuslikke ning kasvatuslikke ülesandeid lahendada eeskätt raamatutarkuse abil, kusjuures selle raamatutarkuse maht kippus aastatega üha

suurenema, ja seda kõike peeti üsna loomulikuks. Kes ei mäletaks, et veel 1953/54. õppeaastal ei tundnud meie üldhariduslike koolide õppeplaan algklasside käsitöödki, kõnelemata töökojas tehtavatest praktilistest töödest V—VII klassis ja praktikumidest keskkooliklassides. Loomulikult ei saanud siis juttu olla ka mingist töökojast või selle sisustusest.

Muidugi, õpilasringe, mis taotlesid oma liikmeile ka mõningate tööskuste andmist, töötas meie koolides ka tollal, kuid nende ringide materiaalne baas oli väga kitsas: paar vasarat, tangid, naaskel ja käärid oli juba hea varustus, sest paljudes koolides polnud neidki. Kooliaedu oli 4—5 aastat tagasi küll juba väga arvukalt ja paljud neist olid üldise tunnustuse võitnud, kuid kooliaedades töötasid tol ajal harilikult vaid agaramad noored naturalistid. Suvepäevadel oli siis õpilast väga harva kooliaias näha, sest haridusorganidki polnud veel arusaamisele jõudnud, et õpilaste töötamine kooliaias on mitte üksnes õpetuslikult ja kasvatuslikult vajalik, vaid ka nõutav, kohustuslik.

Nüüd peame enesestmõistetavaks, et üldhariduslike koolide õppeplaanis peab olema käsitöö algklassides, töökodades tehtavad praktilised tööd V—VII klassis ja praktikumid keskkooliklassides; et igal seitsmeklassilisel koolil peab olema puidu- ja metallitöökoda ja igal keskkoolil peale selle kabinetid praktikumide tarvis; et töötamine kooliaias pole mitte ainult vajalik, vaid ka nõutav, kohustuslik; et ekskursioonidele on mõeldud mitte ainult programmides, vaid ka õppeplaanis, jne.

Kuigi nihked koolitöö polütehnikiseerimise suunas on ilmsed, kuigi õpilastele praktiliste teadmiste ja oskuste andmine on tublisti paranenud ja kuigi siin-seal astutakse samme, esialgu küll arglikke ja kobavaid samme õppetöö seostamiseks õpilaste tootmistööga selle sõna otseses tähenduses, konstateeris partei XX kongress ometi õigustatult, et meie üldhariduslike koolide töö üldiseks puuduseks on mõningane irdumine elust ning keskkoolilõpetanute vähene ettevalmistus praktiliseks tegevuseks, millega seoses juhtis kongress koolide ja haridusorganite tähelepanu sellele, et õpilasi tuleb süstemaatiliselt õpetada töötama ettevõtteis, kolhoosides ja sovhoosides, koolide töökodades ja aedades.

Vaadakem allpool natuke lähemalt, kuidas edeneb meie vabariigi üldhariduslike koolides selle olulise õpetus-

liku ning kasvatusliku ülesande täitmine ja mis kitsaskohad ning täiendavad probleemid meil siin lahendamist ootavad.

Peatugem eelkõige kooliaedadel. Kahtlemata on kooliaiad õpilaste praktilise tegevuse baasidena meie vabariigi üldhariduslikes koolides mitte üksnes kõige rohkem levinud, vaid ka nende rajamisel, kujundamisel ja nendes tööorganiseerimisel on meie koolidel kõige rohkem kogemusi.

Seetõttu on meie kooliaedadel suuri teeneid mitte üksnes õpilastes tööarmastuse kasvatamisel ja praktiliste teadmiste ning oskuste andmisel aia- ja põllukultuuride kasvatamiseks, vaid ka aianduse populariseerimisel ümbuskonnas ning mitmete uudiskultuuride tutvustamisel ja levitamisel kolhoosides (näit. maapirn).

Kooliaedade töös saavutatud edusammudest kõneleb kahtlemata ka see, et ikka rohkem koole on saanud õiguse esineda vastavate väljapanekutega niihästi üleliidulisel põllumajandusnäitusel Moskvas kui ka vabariiklikul põllumajandusnäitusel Tallinnas, kusjuures mitmed neist, nagu näiteks Mustla ja Ahja Keskkool ning Võru III Seitsmeklassiline Kool ja Kurenurme Seitsmeklassiline Kool, on juba korduvalt esinenud ja korduvalt autasustatud.

Võib rõõmustavalt märkida, et õpilaste osavõtt kooliaedades tehtavatest töödest, katsetest ja vaatlustest on aastast aastasse kasvanud ja praegu võime paremate kooliaedade puhul õpilaste osavõtuga täiesti rahule jääda.

Ja see on ka loomulik, sest kooliaed pakub tõepoolest mitmekülgset jõu- ja huvikohast tegevust väga paljudele õpilastele ka suvevaheajal.

Vahel võib kuulda arvamust, et ilutaimedel polevat kooliaias suuremat tähtsust, sest ilu ei saavat ju patta panna ega suhu pista. Olulised kooliaias olevat ainult köögiviljad, marjapõõsad, viljapuud ja põllukultuurid, sest need on ette nähtud ka vastavais programmides ning õpikutes.

Säärase ühekülse arvamusega ei saa aga nõustuda, sest esteetilise tunnete arendamine on inimese igakülse kasvatamise lahutamatu koostisosa. Kui me jätame hooletusse õpilaste ilumeele arendamise, siis tekivad paratamatult lüngad ka kommunistliku kasvatustöö muudesse osadesse.

Sellega seoses on väga iseloomulik märkida, et meie vabariigi tuntumais kooliaedades ei ole iluaia-osa kuskil unustatud. Võib veendunult väita, et nende aedade väljapaistvad saavutused

on lahutamatu seotud väljaarendatud iluaia-osa olemasoluga.

Kui aastaid tagasi oli lavasid vaid vähestes kooliaedades ja kasvuhoonet polnud üheski neist, siis praegu võime lavasid leida juba kõikjal ja kasvuhoonegi pole mingiks harulduseks, vaid nende arv on jõudsasti kasvamas.

Lavad ja kasvuhoone pakuvad rohkesti täiendavaid võimalusi õpilaste töölerakendamiseks, vaatluste ja katsete korraldamiseks.

Kui taimekasvatuse alal meie kooliaedade tegevus on arenenud laiuti ja sügavuti, siis ei saa seda ütelda loomakasvatuse kohta. Enamgi: loomakasvatuse on tänini kooliaedade töö nõrgaks küljeks.

Ometi on vabariigis mitmeid koole, kus ka loomakasvatusega on algust tehtud. Nii näiteks on Viljandi II Keskkoolis juba mitmeid aastaid kasvatatud angoaraküülikuid, Mustla Keskkool on kogu vabariigis tuttavaks saanud kanakasvatusega ja mesilaste pidamine on leidnud teed arvukaisse kooliaedadesse.

Muidugi on tõsi, et loomade pidamine nõuab sootüü suuremat hoolt kui taimede kasvatamine, kuid ühtlasi pakub loomade pidamine õpilaste töökasvatuse mõttes väga tõhusaid võimalusi, mida koolid ei peaks kasutamata jätma. Arvame, et küülikute ja mesilaste pidamine ei tohiks hea tahtmise juures kuskil erilisi raskusi valmistada.

Kooliaedade töö laienemine ja süvenemine on meie noorsoo töökasvatuse tõhustamise seisukohast väga positiivne nähtus, kuid ühtlasi on sellega kaasnenud bioloogia õpetajate ja kooliaedade juhatajate ülesannete ning vastutuse märgatav suurenemine. Arvukad tähelepanekud näitavad, et seal, kus see üha suurenev töö on laotud üksnes bioloogia õpetaja ja kooliaia juhataja õlule, kus pedagoogide kollektiiv eesotsas direktoriga on asjast kõrvale jäänud, hakkab tööde organiseerimine kooliaias lonkama ja kooliaed ei suuda oma õpetuslikku ning kasvatuslikku osa täies ulatuses täita. Neis koolides aga, kus kõigepealt direktor, nagu seda tulebki loomulikult pidada, peab kooliaia üldist juhtimist oma südameasjaks ja kus pedagoogide kollektiiv tervikuna, eriti aga muidugi klassijuhatajad, igati bioloogia õpetajale ja kooliaia juhatajale abiks on — seal kulgeb töö kooliaias ülesmäge, täites aega õpilastes tööarmastuse kasvatamise ja praktiliste teadmiste ning oskuste andmise ülesannet. Meie tub-

lide kooliaedade puhul ongi tegemist põhiliselt sellega, et bioloogia õpetaja ja kooliaia juhataja kogemuste ning entusiasmiga kaasneb kogu pedagoogide kollektiivi aktiivne koostöö ja abi, eesotsas direktoriga.

Tahaksime siinkohal täie jõuga rõhutada, et kellelgi pole õigust bioloogia õpetaja entusiasmiga kooliaia suhtes kurjasti tarvitada, veeretades kooliaia seotud suure ja mitmekülgse töö üksnes tema õlule, sest õpilastes tööarmastuse kasvatamine ja nendele praktiliste teadmiste ning oskuste andmine pole üksiku õpetaja, vaid kooli kui terviku ühine vastutusriikas ülesanne.

Töökodade rajamisele ja sisustamisele asuti alles paar aastat tagasi seoses vastavate muudatustega õppeplaanis. Hoolimata lühikesest ajast on ka sel alal tunduvalt edu saavutatud, sest töökodad on suudetud rajada mitte üksnes enamikus keskkoolides, vaid ka suures osas seitsmeklassilistes koolides.

Ometi ei saa siinkohal silmi kinni pigistada tõsiasja ees, et paljudel koolidel siiski töökoda puudub ja et rajatud töökodade hulgas on arvukalt neid, mis ei rahulda mitmeid olulisi pedagoogilisi ja tervishoiulisi nõudeid.

On päris selge, et nende kitsaskohtade kõrvaldamisega ei suuda vastavad koolid üksi toime tulla, vaid siin on vajalik ka haridusorganite abi.

Eeskätt koolide ja vastavate õpetajate leidlikkuse ning enesealgatuse ja šeffkäitiste vastutuleku ning abi tõttu on suudetud töökodasid ka sisustada. Muidugi on töökodade sisustus üldiselt veel väga ebaküllaldane, vahel ka õpilaste jaoks mitte just kohane.

Kahjuks on vabariigi haridusorganite osa töökodade sisustamisel olnud senini enam kui tagasihoidlik. Ka siin tuleb ütelda, et niisugust tähtsat küsimust ei suuda koolid üksnes omal jõul rahuldavalt lahendada.

Ühtlasi tuleb märkida, et Haridusministeeriumi poolt koolide jaoks tellitud kahe töökohaga õpilashöövelpingid on paljudel juhtumitel valmistatud tehniliste tingimuste mittevastavalt ega rahulda seetõttu neile esitatud nõudeid. Höövelpinke vajavad koolid aga veel väga suurel hulgal. Seepärast tuleb tellijal kõigiti hoolitseda selle eest, et koolidele valmistatakse tööpoolest ainult korralikud höövelpingid.

Haridusministeerium on tellinud koolidele ka suurema hulga hõõvli-pakke, millede järele tuntakse töökodades suurt vajadust.

Nende väheste aastatega on ühtlasi selgunud, et senistes praktiliste tööde

programmides V—VII klassile, ent samuti ka praktikumide programmides keskkooliklassidele on olulisi puudusi, milledest siinkohal märgitagu kaht: 1) töökojas tehtavate praktiliste tööde programmi hulka on arvatud ka praktilised tööd kooliaias, kuigi neid erinevaid alasid ei suuda õpetada üks ja sama õpetaja; 2) praktiliste tööde puhul V—VII klassis nagu praktikumide puhul keskkooliklassideski ei ole mingil määral arvesse võetud soolilist erinevustest tulenevaid vajadusi.

Et meie õpetajad ja lastevanemad on nendele puudustele korduvalt tähelepanu juhtinud, siis on Haridusministeerium asunud neid kõrvaldama, milleks on kavatsus viia kooliaias tehtavad praktilised tööd bioloogia programmi hulka ja näha ette vastavaid praktilisi töid ka tütarlastele niihästi seitsmeklassilise kooli kui ka keskkooli osas. Pole kahtlust, et need muudatused tulevad asjale kasuks.

Töökodadest kõneldes ei saa muidugi unustada algklasside tööõpetust, mida saab korraldada ka tavalises klassiruumis, kuid mille puhul on meil samuti aktuaalseid lahendamist vajavaid küsimusi, olgu siis koolide varustamisel vastavate töömaterjalide ja -riistadega või siis algklasside õpetajate ettevalmistuse täiendamisel selles osas.

Nende ja paljude muudegi lähendamist vajavate aktuaalsete küsimuste kõrval on ühtlasi rõõm konstateerida, kuidas praktiliste tööde õppeplaani võtmise ja töökodade organiseerimisega on avardunud koolide võimalused anda õpilastele elus vajalikke praktilisi teadmisi ja oskusi, kasvatada neis armastust töö vastu.

Kui palju kasulikku ja head on õpilased juba ära teinud töökodade sisustamisel ja tööriistade kordaseadmisel, alates viili- ja peitlipeade valmistamisest ning lõpetades töölaudade ehitamisega, seda teab igaüks, kes meie koolide tööd selles osas on jälginud. Ja kui kärmesti on õpilased viimastel nädalatel töökodades ametis olnud, et kõigil rehadel ja labidatel oleksid korralikud varred, et pikeerimiskaste ja kanderamee oleks küllaldaselt hulgal — ühe sõnaga, et aiatööde hooaeg võiks tööriistade suhtes kõigiti ettevalmistatult alata, seda on võinud iga terane silm tähele panna.

Kui tähtis polekski töökasvatuse seisukohast see, mida õpilased töökojas valmistavad, on ometi samavõrd oluline ka see, kuidas nad seda teevad.

Töö puhtus, korralikkus ja täpsus ning töövõtete otstarbekohasus on

mitte üksnes kasvatuslikult olulised, vaid need on igal sammul vajalikud ka elus, tootmistöös. Ei saa ütelda, et igas koolis kõigele sellele nõutavat tähelepanu pöörataks. Seetõttu võimegi täheldada, et uued hõõvelpingid on mõnel pool juba seesuguse välimusega, nagu oleksid need palju aastaid kasutusel olnud, ja valmistööde täpsus, puhtus ning ilu jätvad sageli soovida. Meenutagem ka siin rahvasõna: pigem vähem, aga paremini.

Kuigi koolide töökodasid, vähemalt nende praeguse sisustuse juures, ei saa kõrvutada tootmisettevõtete vastavate töökodadega, pakuvad need ometi mitmeid võimalusi töökoha otstarbeka organiseerimise ja korrashoiu õpetamiseks, mis on samuti kasvatuslikult väga tähtis. Mitmed selle ala õpetajad jätvad aga need küsimused silmapaari vahele ja siis juhtubki, et tööriistade paigutuses pole mingit korda ning töö lõppedes jäetakse töökoht koristamata.

Töökodades tehtava tööga ei taotleta õpilastele üksnes töökohase õpetamist, vaid ka õpilaste loova algatuse ja tehnilise mõtlemise arendamist. Sellest seisukohast on oluline, et õpetaja kõike ise ette ei näitaks, vaid virgutaks ka õpilasi esitama oma arvamusi ning kaalutlusi valmistatava eseme suuruse, konstruktsiooni, materjalide, tööoperatsioonide järjekorra jms. kohta.

Peab aga ütlemata, et töökojas tehtavate praktiliste tööde seda kasvatuslikult olulist külge ei peeta alati nõutavalt silmas.

Nagu mitmed kogemused tõendavad, on senised edusammud niihästi kooliaedade alal kui ka töökojas tehtavate praktiliste tööde ja praktikumide osas loonud mõningaid eeldusi ning tingimusi selleks, et anda noortele üldhariduslikes koolides ulatuslikumaid teadmisi ja oskusi ka kitsamal erialal, nagu näiteks taime- ja loomakasvatuse, auto, mootorratta ja traktori juhtimise, kino- ja fotoaparaadi käsitsemise ning elektrimontaažitöö alal. Loomulikult ei saa seda täiendavat ülesannet lahendada praeguse õppeplaani ja praeguste programmide raamides, vaid klassivälise töö korras.

Toogem allpool selle üldise väite selgituseks mõned näited tegelikust koolitööst.

Võru III Seitsmeklassilises Koolis on teadupärast tubli ja arvukas noorte naturalistide ring, kelle töö on leidnud tunnustamist nii üleliidulisel kui ka vabariiklikul põllumajandusnäitusel. Aastate jooksul on ringi tegevus seda-

võrd laienenud ja süvenenud, et selle liikmeid ei rahulda enam töötamine ühel frondil, vaid vastavalt huvidele ning kalduvustele soovitakse sügavamalt tundma õppida kitsamaid erialasid. Seetõttu on ringi koosseisus organiseeritud noorte linnukasvatajate, loomakasvatajate, traktoristide, aednike ja mesinike sektiioon. Iga sektiiooni õppekursus on planeeritud kahele-kolmele õppeaastale, kusjuures talvel õpitakse peamiselt teoreetilisi küsimusi, kevadel, suvel ja sügisel tehakse eeskätt praktilisi töid. Sektiiooni õppekursuse edukas lõpetamine peaks andma noorele ka vastava kvalifikatsiooni.

Pole kahtlust, et taolist diferentseerumist hakkame täheldama ka mujal.

Masinaõpetuse praktikum keskkooliklassides on soodustanud tublisti auto-, mootorratta- ja traktoriringide tööd. Ka siin ei taheta leppida sellega, et autot, mootorratast või traktorit ainult tundma õppida, vaid tingimata teatakse omandada ka auto, mootorratta või traktori juhtimise oskus ning vastav luba.

Nii näiteks on Tallinna XVI Keskkoolis neljal õpilasel mootorratta juhtimise luba ja ühel õpilasel ka III liigi autojuhi luba. On ette näha, et õppeaasta lõpuks omandab veel kümme-kond õpilast amatörautojuhi või III liigi autojuhi loa.

Elektrotehnika praktikum on soodustanud ja süvendanud klassivälisi tööd selles osas, mis pärast teatud kvalifikatsioonijooni omandamine elektrimontaažitöö alal on ka siin aktuaalseks ülesandeks.

Need on vaid üksikud näited avarundunud võimalustest, ent ka uutest arvukatest ülesannetest töökasvatuse alal, mis nõuavad vabariigi haridusorganeilt tõsist tähelepanu. Siin on vaja kohaseid samme astuda vastavate programmide koostamiseks. vastavate kvalifikatsiooninormide väljatöötamiseks, ent ka vastava õppekirjanduse soetamiseks.

Masinaõpetuse ja elektrotehnika praktikumi alal kohtame juba fakte, millede puhul mõningane osa keskkooli vanemate klasside õpilasi on leidnud tee tööstusettevõttesse tootmispraktika sooritamiseks, et keskkooli lõpetamisel omandada näit. teatud liigi treiali kvalifikatsioon, nagu seda võime rõõmsalt konstateerida Tallinna XVII Keskkooli ja Viivikonna Keskkooli puhul.

Pole kahtlust, et ka need positiivsed algatused hakkavad kiiruga levima,

nõudes vabariigi haridusorganeilt mitmete küsimuste operatiivset lahendamist.

Õpilaste pedagoogiliselt organiseeritud töö kolhoosides, sealhulgas ka õpilaste suvelaagrid, milledest paar-kolm aastat tagasi võis kõnelda kui üksikutest näidetest, on nüüd kujunemas õpilaste töökasvatuse vajalikuks ning oluliseks lüliks.

Praegu pole enam harulduseks, kui seitsmeklassilise kooli õpilaste suvise põllumajandusliku töö mahtu väljendatakse 2000 normipäevaga (Valga rajooni Restu kooli õpilased töötasid mullu suvel välja koguni 2400 normipäeva) ja mõne keskkooli õpilaste suvise põllumajandusliku töö kokkuvõtteks tuleb 4000 normipäeva (Mustla Keskkooli õpilased on aga kahe viimase suvega kokku üle 12 000 normipäeva välja töötanud).

Väga soovitatavad kasvatuslikust ning õpetuslikust seisukohast on linnakoolide õpilaste suvelaagrid kolhoosides. nagu neid juba paljud Tallinna koolid (näit. Tallinna II Keskkool, Tallinna XVII Keskkool jt.) on korraldanud ja eeloleval suvel korraldavad. Ka Tartu koolid peaksid õpilaste suvelaagrite korraldamisele suuremat tähelepanu pöörama.

Kuid linnakoolide puhul muutub ühtlasi ikka aktuaalsemaks õpilaste tootmistöö korraldamine tööstus- ja transpordiettevõtteis, ehitustegevuses jm., mille kohta näit. Ukraina ja Läti NSV koolides on juba rohkesti tegelikke kogemusi, meie vabariigis veel mitte.

Ühtlasi ei saa jätta märkimata, et kõik see, mis meil senini õpilaste tootmistöö organiseerimise alal põllumajanduses ja tootmispraktika korraldamise alal tööstusettevõtteis on saavutatud, tuleb kanda koolide ja õpetajate pedagoogilise enesealgatuse arvele, sest meie vabariigi haridusorganite korraldavat kätt pole siin veel kuskil tundda.

Sel tähtsal alal on aga arvukalt küsimusi, mida saab edukalt lahendada üksnes koostöös teiste vastavate ministereidudega.

Seega nägime. et viimaseil aastail. vastavalt partei XIX ja XX kongressi koolialastele otsustele, on meie vabariigi koolide ja haridusorganite tegevus õpilaste töökasvatuse alal tunduvalt elavnenud. mis on hakanud andma ka tulemusi. Ühtlasi võisime veenduda, et sel alal on veel arvukalt kitsaskohti ja probleeme, millede lahendamisel ei piisa koolide pingutustest, vaid on vajalik ka vabariigi haridusorganite nõu ning abi.

Koolisese metoodilise töö süsteemist.

H. LIIMETS,

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri õppejõud.

Viimasel ajal on sageli kuulda pettumust ja rahulolematust koolisese metoodilise töö suhtes. Selgub, et kooli metoodilistes komisjonides ja pedagoogilises nõukogus toimunud ettekanded ning nende arutelud, vastastikused tundide külastamised ja näidistunnid — seega kõik metoodilise töö põhilised meetodid, ei anna suuremat praktilist kasu. Õpetaja töö nende mõjul ei muutu ega parane alati. See on põhjustanud pettumuse ja ükskõiksuse kogu metoodilise töö suhtes.

Nendes meeoludes on mõnel pool pandud kahtluse alla koolisese metoodilise töö senised vormid ja meetodid ning asutud otsima uusi, tõhusamaid.¹ Nii on Viljandi, Loksa ja mõnedes muudes rajoonides kaotatud koolisese metoodilised komisjonid ja organiseeritud koolidevahelised. Need on aidanud tööd parandada eriti väikestes koolides, kus on vähe sama aine õpetajaid ning kus seega puudub küllaldane alus asjalikuks kollektiivseks mõttevahetuseks. Juba on aga selgunud ka sellise organisatsioonilise vormi puudused: see ei rahulda täiel määral ei keskkoolide ega ka seitsmeklassiliste koolide kõiki konkreetseid vajadusi. Saab ju arutleda ikka eelkõige neid probleeme, mis on ühised kõigile või vähemalt enamikule. Tartu Linna Pedagoogiline Kabinet soovitas oma linna koolidel koolisese metoodilised komisjonid kaotada, pöörata erilist tähelepanu iga õpetaja individuaalsele enesetäiendamisele ja osavõtule ülelinnaliste aineseksioonide tööst. Juba esimesel aastal on selgunud, et see viis pole siiski küllalt otstarbekas. Laialdasemalt on hakatud praktiseerima tootmisõupidamisi, nõupidamisi kooli metoodilise kabineti juures (Viljandi I Keskkool), metoodilisi konverentse jne. Võib kindel olla, et otsingud jätkuvad veelgi.

Rahulolematuse ja uute organisatsiooniliste vormide otsingute kõrval näeme aga, et paljudes koolides on saavutatud metoodilises töös häid tulemusi, ilma seniseid, peaaegu sajandi vältel kasutatud töövorme ja meetodeid oluliselt muutmata. Seda kinnitavad Tartu VII ja X Seitsmeklassilise Kooli, Tallinna XVI Keskkooli, Viljandi I Keskkooli, Võru I Seitsmeklassilise Kooli ja Viljandi rajooni Puiatu Seitsmeklassilise Kooli kogemused. Hiljuti võisime „Nõukogude Õpetaja“ veergudelt lugeda Raasiku Seitsmeklassilise Kooli positiivsetest kogemustest. See viib paratamatult mõttele, et metoodilises töös esinenud

¹ Metoodiline töö peab vastama koolide nõuetele, „Nõukogude Õpetaja“, 1955, nr. 34.

Передовая журнала «Народное образование», 1956, № 12, стр. 3.

puudused pole tingitud senistest töövormidest ja meetodeist, vähemalt mitte põhiliselt.

Iga töö ja tegevuse puhul tulenevad selle vormid ja meetodid kõigepealt töö olemusest, eesmärkidest, mida soovitakse selle töö kaudu saavutada. Edasi mõjustavad vormide ja meetodite valikut veel konkreetsed tingimused. Nõnda tulebki meil küsida: milliseid töövorme ja meetodeid dikteerib metoodilise töö olemus ja kas on seda seni vähe arvestatud? Teiseks peaksime küsima: milliseid metoodilise töö vorme ja meetodeid mõjustavaid tüüpilisi iseärasusi võime kohata meie koolide töötingimustes?

Vaatlemegi siis eelkõige metoodilist tööd üldse ja eriti koolisisese metoodilise töö olemust.

Vastavalt metoodilise töö põhimäärusele on see töö „põhiliseks lülits õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise süsteemis”². Seega on metoodilise töö põhiülesandeks õpetajatele tööks vajalike teadmiste süvendamine, uute oskuste ja vilumuste kujundamine või olemasolevate täiendamine. Kõige selle tulemusena kasvab õpetaja töömeisterlikkus, kvalifikatsioon.

Leidub aga ka teistsuguseid käsitusi. Sageli vaadeldakse metoodilist tööd kui üht koolijuhtimise vormi, peamiselt just õpetajate instrueerimise vahendit, aga isegi kui kontrollimisvahendit. Selgesti väljendab seda näiteks N. G. Kassatkin, kes väidab, et ta vaatleb metoodilist tööd „kui kooli õppe-kasvatustliku tegevuse juhtimise väga tähtsat vormi”³. Sisult samal seisukohal on ka J. I. Perovski, vaadeldes näidistunde kui peamiselt juhtimise, instrueerimise vahendit.⁴ I. A. Kairovi jt. toimetusel ilmunud pedagoogika õpikus vaadeldakse metoodilist tööd kui üht moodust, mille kaudu pedagoogiline kollektiiv võtab osa kooli juhtimisest.⁵ Üksikud autorid erinevad selles, et mõned peavad metoodiliseks tööks ainult kollektiivset tööd, teised aga ka individuaalset tööd, nagu õpetaja tundide kontrollimine ja selle alusel vestlused õpetajaga. Viimasel juhul samastatakse metoodiline töö kontrollimisega.

Vaadeldud seisukohti ei saa pidada õigeks. Siin on tegemist metoodilise töö mõiste lubamatu kitsendamise ja isegi moonutamisega. Metoodilist tööd ei tingi mitte instrueerimise või kontrollimise vajadused, vaid hoopis teised asjaolud.

Õpetaja tööle aluseks olevad teadused — pedagoogika, metoodika, psühholoogia — rikastuvad üha uute andmetega, samuti arenevad need teadused, millele toetub õppeaine. Muutuvad ka ühiskonna nõuded õppe- ja kasvatustöö suhtes. Õpetaja töö saab seista oma aja teaduse ja ühiskonna vajaduste kõrgusel vaid sel juhul, kui õpetaja pidevalt töötab enesearendamisel, oma kvalifikatsiooni tõstmisel. Sellest ei vabasta teda ka paljuaastased kogemused. Õigusega kirjutas tuntud saksa pedagoog A. Diesterweg juba möödunud sajandi esimesel poolel, et õpetaja on ainult n i i k a u a võimeline tõeliselt kasvatama

² Kooli metoodilise töö põhimäärus, kinnitatud Eesti NSV haridusministri poolt 10. det. 1952. a. Kogumik „Abiks haridusalal töötajale”, Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaanne, Tallinn, 1953, lk. 210.

³ Н. Г. К а с с а т к и н, Из опыта методической работы в средней школе. Сборник «Организационно-педагогические вопросы школьной работы», М., Изд-во АПН РСФСР, 1953, стр. 45.

⁴ J. I. P e r o v s k i, Õppe-kasvatustöö juhtimine koolis, Tallinn, 1953, lk. 60.

⁵ Педагогика, под редакцией И. А. Кайрова и др., Москва, Учпедгиз, 1956, стр. 421—426.

ja harima, kuni ta töötab tõelise enesekasvatuse ja eneseharimise kallal.⁶

Pideva enesetäiendamise paratamatus tuleneb ka pedagoogilise töö iseärasustest. Nimelt on siin äärmiselt varieeruvad töötingimused: õpilaste muutumine seoses arenemisega, nende jooksvate huvide muutumine, õpilaste koosseisu vaheldumine jne. Sellest tingitult seisab õpetaja üha uute probleemide ees. Igal üksikjuhul tuleb küsimus lahendada uuesti. See nõuab kõigepealt oma töö hoolikat analüüsimist, sageli ka pöördumist kirjanduse poole, arutlust ja mõttevahetust kolleegidega. Igasugune rutiini laskumine võib põhjustada vaid ebaõnnestumisi. Õpetaja peab järjest oma tööd loovalt ümber kujundama. Sellega on vahetult seotud ka teadmiste, oskuste ja vilumuste täiendamine.

Näeme, et vajadus metoodilise töö järele on igal juhul olemas, sõltumata sellest, kas õpetaja tööd keegi pidevalt juhib või mitte. Selles mõttes pole õige pidada seda juhtimise vormiks. Kui vaatleme metoodilise töö vorme ja meetodeid, siis selgubki kohe, et sageli on raske ütelda, et tegemist oleks juhtimisega, isegi kui vaatleme ainult neid meetodeid, mida propageerivad eespool nimetatud pedagoogid. Näiteks kahe võrdvõimelise õpetaja vastastikune tundide külastamine kogemuste vahetamise eesmärgil. Kes keda siin juhib?

Metoodilist tööd oleks õige vaadelda iseseisva tööloiguna õpetaja tegevuses, sellise tööloiguna, millest tunduval määral oleneb kogu muu töö õnnestumine. Paljud puudused senises metoodilises töös tulevadki selle töö väärast käsitusest.

Sellest on tingitud kõigepealt ühekülgsus metoodilise töö vormides. Nimelt kollektiivse töö — metoodiliste komisjonide, pedagoogilise nõukogu, tootmisnõupidamiste — peamiseks muutmine ja individuaalse töö kängumine või selle täielik ignoreerimine. Arvati, et õpetaja areneb ainult koosolekutel ja teistel kollektiivsetel üritustel, kus kooli juhtija ise või mõni kaaslane teda „õpetab“. Kooli juhtijad hakkasid taga ajama koosolekute suurt arvu, et demonstreerida, kui hoolikalt nad „juhivad“. Seetõttu organiseeriti mitmedki üritused vaid protokollide ja aruannete jaoks, mitte selleks, et mõnda aktuaalset metoodilist probleemi lahendada.

Mõned kooli juhtijad ja pedagoogikateadlased siiski ei eita individuaalset tööd (seda vist küll süsteemi täielikkuse pärast). Nad peavad selleks aga tundide külastamist kooli juhtijate poolt ja selle alusel õpetajatele nõu andmist. Seega metoodilist tööd ei tee õpetaja, vaid juhtija. Säärase käsituse kohaselt on üsna hästi läbi töötatud õpetajate töö kontrollimise ja nende individuaalse juhendamise metoodika. Kuid milline on õpetaja töö nende juhendite alusel, kuidas juhendeid ellu rakendada, see on jäänud täiesti kõrvale.

Metoodilise töö olemuse väärast mõistmisest on tingitud ka juhtivate haridusorganite ja kooli juhtkonna kalduvus liigselt reglementeerida selle töö sisu.⁷ Selle tagajärjel ei arvestata õpetajate huvisid ja vajadusi, surutakse maha nende initsiatiiv, nende loov ja elav töö.

⁶ A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Paderbarn, Verlag von Ferdinand Schöningh, 1921, S. 24.

⁷ Vt. ka artiklit: Metoodiline töö peab vastama koolielu nõuetele, „Nõukogude Õpetaja“, 1955, nr. 34.

Передовая журнала «Народное образование», 1956, № 12, стр. 4.

Kuigi metoodilist tööd ei saa vaadelda juhtimise vormina, peame siiski silmas pidama selle töö tihedat seost juhtimisega. Metoodilise töö suunamise kaudu kooli juhtijad võivad saavutada kogu kooli töö kvaliteedi tõusu. Seetõttu on kooli juhtijatel tähtis tegelda eriti metoodilise töö suunamisega, mis seisneb õpetajate töös avastatud puuduste ja juhtivate haridusorganite nõuete alusel probleemide püstitamises üksikutele õpetajatele või ka kollektiivile, küsimuste läbitöötamise juhendamises ja kontrollimises. Kõige selle juures ei tohi unustada, et tegemist on kollektiivi või üksiku õpetaja loova tööga.

Mõistes õigesti metoodilise töö olemust, võime kindlaks määrata üksikute töövormide, nimelt individuaalse ja kollektiivse töö tähtsuse ning vahekorra kogu metoodilise töö süsteemis, samuti koolisiselt toimuva metoodilise töö tähtsuse.

Individuaalse metoodilise töö all peaksime mõistma õpetaja iseseisvat enesetäiendamist pedagoogiliste teaduste ja õppeaine alal. See teostub vastavasse kirjandusse süvenedes, kolleegide tööd vaadeldes, oma tööd analüüsides, oma tööst ja kirjanduse alusel ettekandeid koostades, aruandeid või artikleid kirjutades. Individuaalset metoodilist tööd tuleb pidada peamiseks ja põhiliseks kogu metoodilise töö süsteemis. See on tingitud reast asjaoludest. Paljud raskused ja lüngad töös selguvad õpetajale endale, ilma et keegi kõrvaline isik neile oleks tähelepanu juhtinud, kui õpetaja ise huvitub oma töötulemustest ning neid analüüsib. See suunab õpetajat ka iseseisvalt lahendusi otsima. Hulk probleeme on individuaalsed, kolleegidega mitte ühised. Nende lahendamine eeldab, et kõigil oleks küsimus enne iseseisvalt läbi mõeldud. Töö kollektiivsetes organites on sageli väheviljakas sellepärast, et õpetajad hakkavad arutletavale probleemile mõtlema alles koosolekul. Ka siis, kui kollektiivne üritus on määratud õpetajatele uute teadmiste andmiseks, nagu ettekande puhul, peaks iga kuulaja juba enne ettekannet mõtlema käsitletavale probleemile, vähemalt analüüsima oma tööd vastavas küsimuses. Sel puhul on arutelu hoopis viljakam. Pärast ettekande kuulamist ja arutelu järgneb esitatud mõtete rakendamine oma töös. Viimane aga toimub põhiliselt iseseisvalt, individuaalselt. Nõnda tõuseb individuaalne töö tähtsusele kohale.

Iseseisva töö esikohale tõusmine on tingitud ka sellest, et õpetaja on haritud inimene, kes on iseseisvalt võimeline orienteeruma kirjanduses ja konkreetsetes töös.

Milline on kollektiivse töö osa metoodilise töö süsteemis?

Kollektiivne töö — ettekannete kuulamine ja arutlemine, kirjanduse arutlemised, näidisürituste vaatlemine ja arutlemine — täidab põhiliselt kaht ülesannet. Esiteks abistab ta individuaalset metoodilist tööd. Oma mõtete väljendamise vajadus ettekandes või ka ainult sõnavõtus sunnib oma arvamusi täpsustama, lõpuni mõtlema. Kollektiivselt arutledes selgub kergesti ühekülgne lähenemine mõnele nähtusele. Arutluses kolleegidega ilmnevad ka lüngad ja puudused oma teadmistes. Kollektiivse töö sellele väärtusele viitas omal ajal A. Diesterweg⁸ ja pidas kollektiivset tööd õpetaja enesearendamise oluliseks lülis.

Teiseks kollektiivse metoodilise töö ülesandeks on luua vaadete ja tegevuse ühtsus pedagoogilises kollektiivis. See asjaolu muudab kollektiivse metoodilise töö tingimata tarvilikuks just ühe kooli piirides.

⁸ A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, S. 42—43.

Pedagoogide kollektiivi kujundamise huvides ei paku küllalt ei koolidevaheline ega ülerrajooniline või -linnaline meetodiline töö, sest ühiseid probleeme on kõige enam ikka sama kooli õpetajatel. Seejärel tuleb meil hoolega jälgida Võru I Seitsmeklassilise Kooli ja Raasiku Seitsmeklassilise Kooli kogemusi, mis näitavad, et väikestes koolides on võimalik organiseerida sisukat kollektiivset metoodilist tööd. Muidugi ei saa eitada ka ulatuslikumate kokkutulekute vajalikkust paljudele koolidele ühiste probleemide alal.

Seega toimub kogu metoodiline töö individuaalses ja kollektiivses vormis, kusjuures mõlemad vormid on vajalikud ja olulised. Senise metoodilise töö puuduseks on olnud vähene tähelepanu õpetaja individuaalsele metoodilisele tööle.

Metoodilise töö kui õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise vormi olemusest tuleneb veel üks oluline lähtekoht, mida selle töö organiseerimisel peaks arvestama. Nimelt tuleb vaadelda õpetajate metoodilist tööd kui psühholoogilist nähtust. Uute teadmiste andmine, oskuste ja vilumuste kujundamine või ka olemasolevate täiendamine on protsess, mille seaduspärasusi on uurinud ja uurib psühholoogia. On loomulik siis, et õpetajate metoodilise töö organiseerimisel tuleks toetuda psühholoogia poolt avastatud seaduspärasustele, neid arvestada. Senises metoodilist tööd käsitlevas kirjanduses on sellest vaikides mööda mindud, ja tundub, et see ongi üks põhjusi, miks metoodiline töö on vähe efektiivne: kogu töö või osa sellest on psühholoogiliselt vääralt organiseeritud.

Iga metoodilises töös kasutatavat tööviisi tuleks hinnata sellelt seisukohalt, missugust osa ta võib täita teadmiste andmise ning oskuste ja vilumuste kujunemise protsessis. Edasi tuleb vaadelda, millistes konkreetsetes tingimustes üks või teine meetod osutub otstarbekamaks. Kõigi metoodilise töö meetodite tundmine nimetatud seisukohtadelt võimaldab neid sihikindlalt kasutada konkreetsete ülesannete lahendamisel.

Vaatleme kõigepealt, milliseid meetodeid kasutatakse uute teadmiste andmiseks.

Küllalt sagedasti kasutatakse ettekannet, kus süstemaatiliselt vaadeldakse mõnd meetodika, didaktika või kasvatustöö probleemi. Ettekannet tuleks kasutada neil juhtudel, kui suurel hulgal kollektiivist on vaadeldav probleem puudulikult lahendatud või kui lahendused on suuresti erinevad, nõnda et on tarvis anda teadmisi ja ühtlustada seisukohti. Ettekanne on eriti vajalik siis, kui kirjandust käsitletava küsimuse kohta pole küllaldaselt saadaval. Eriti on olulised ettekanDED ulatuslikumate probleemide puhul, nagu teemadel „Kokkuvõtlik kordamine kursuse lõpul“, „Õpilaskollektiivi kujundamise metoodika“ jms.

Ettekande kõrval võib uusi teadmisi omandada kolleegide elava töö jälgimise kaudu näidistundides ja vastastikku külastatavais tundides. Vaadeldu analüüsimine ja võrdlemine oma tööga rikastab õpetajate teadmisi eriti üksikute metoodiliste võtete alal. Seda moodust on metoodilises töös otstarbekas kasutada eriti kitsamate probleemide puhul. Tartu koolides on korraldatud näidistunde teemadel „Õpilaste aktiveerimine frontaalse küsitlemise kaudu“, „Õpilaste iseseisev töö tunnis“ jne. Selle mooduse kasutamise eelduseks on, et koolis töötaks selline õpetaja, kes käsitlemisele tuleva

probleemi on hästi lahendanud. Näidistundi kasutatakse õpetajatele uute meetodite tutvustamiseks siis, kui seda vajab rida õpetajaid. Kui aga on teatud raskusi ainult mõne üksiku õpetaja töös, siis on tal kasulikum õppida kolleegidelt vastastikuse tundide küllastamise korras.

Ulatuslikumate küsimuste puhul on soovitatav, et ettekande kõrval mõne kitsama üksikprobleemi kohta korraldataks ka näidistunde⁹, kus demonstreeritakse õnnestunud kordamisvõtteid. Nõnda tehti Tartu X Seitsmeklassilises Koolis seoses teema „Kokkuvõtlik kordamine kursuse lõpul“ läbitöötamisega.

Uheks oluliseks teadmiste allikaks on kahtlemata pedagoogiline kirjandus ja perioodika. Millal kasutada eelkõige kirjandust ning loobuda ettekandest ja näidistundidest? Eriti siis, kui teatud puudused või raskused esinevad vaid üksikute õpetajate töös. Kui vajalik kirjandus on igale õpetajale kättesaadav ning tegemist on piiratud arvu allikatega (1—2 teosega), siis võidakse kogu probleem individuaalselt läbi töötada kirjanduse alusel. Kollektiivselt tuleks arutleda, mida loetust rakendada oma töös. Suurel määral just iseseisvale tööle kirjandusega toetus Tallinna XVI Keskkoolis teema „Õpilaste aktiivsuse ja iseseisva mõtlemise arendamine õppeprotsessis“ esialgne läbitöötamine 1955/56. õ.-a.

Nagu näeme, on teadmiste andmisel võimalik kasutada rida meetodeid, kusjuures sõltuvalt konkreetsest olukorrast võib osutada mõni neist teistest otstarbekamaks.

Igasugune teadmiste omandamise edu sõltub suuresti mõnedest psühholoogilistest tingimustest, eriti huvist ja tähelepanust. Psühholoogiaalased uurimused näitavad, et huvi teatud probleemi vastu tõuseb siis, kui see probleem on meile eluliselt tähtis. Sellest järgneb, et teatud küsimusele pühendatud ettekande või näidistundi puhul peab õpetajatele enne selge olema käsitledava küsimuse tähtsus tema isiklikule tööle.

Seda saab saavutada mitmel viisil.

Uheks mooduseks on õpetaja puuduste analüüsimine seoses tundide küllastamisega kooli juhtijate poolt. Kui õpetaja oma puudusi teab ning otsib teid nende parandamiseks, siis on tal vastavasisulisel ettekande kuulamiseks või näidistundide vaatlemiseks positiivne hoiak olemas. Väga paljusid kollektiivi liikmeid või kogu kollektiivi puudutavate küsimuste puhul on ainult tundide küllastamise kaudu raske luua vajalikku hoiakut, sest vahetult enne ettekannet ei jõuta kõigi tunde küllastada.

Teine sageli kasutatav viis on kogu kollektiivi või teatud aine õpetajate töötulemuste kollektiivne analüüsimine mõne probleemi alal. Siin näidatakse kas pedagoogilise nõukogu koosolekul kogu kollektiivile või metoodilise komisjoni koosolekul teatud aine õpetajatele nende töös esinevaid puudusi või lahendamata probleeme ning püstitatakse ülesanne asuda vastavaid probleeme metoodilise töö korras läbi töötama. Seda ülesannet võivad täita õppeveerandi, poolaasta või õppeaasta töötulemusi analüüsivad pedagoogilise nõukogu koosolekul või siis kooli töötulemuste analüüs mõne üksikküsimuse alal, nagu pioneeritöös, ideelis-poliitilise kasvatustöö alal, õpilaste mõtlemise

⁹ Pikemalt on seda küsimust vaadeldud artiklis: H. Liimets, Näidistundide osa koolisisises metoodilises töös, „Nõukogude Kool“, 1956, nr. 1, lk. 59—60.

arendamise alal jne. Selline töö oleks vajalikuks sissejuhatuseks järgnevale metoodilisele tööle.

Kolmas viis on soovitada õpetajatele lugemiseks artikleid ajakirjandusest, kus teatud õppe- ja kasvatustöö nähtus on seatud probleemina laiemal avalikkuse ette. See äratav huvi ka vastava küsimuse käsitlemiseks oma koolis.

Seosest kollektiivi töö vajadustega ei piisa selleks, et kindlustada ettekande või tunni tähelepanelikku ja mõtlikku kuulamist.

Tähelepanu tõstab teatud eelteadmiste ja omade arvamuste olemasolu käsitledavas küsimuses. Seda võib saavutada kollektiivi ettevalmistamisega ettekande kuulamiseks või tunni vaatlemiseks. Ettevalmistus võib seisneda oma töö eelnevas analüüsis. Nii pidid Tartu X Seitsmeklassilises Koolis kõik õpetajad enne ettekande „Raskemaid probleeme kooli ja kodu koostöös“ (1955/56. õppeaastal) järele mõtlema järgmiste küsimuste üle, mis teatati neile eelnevalt: 1. Miks lastevanemate osavõtt koosolekutele langeb vanemates klassides? 2. Miks mõned koosolekud on olnud osavõturohkemad kui teised? 3. Millistel põhjustel on tekkinud mõnikord lastevanematega konflikte? Sama moodust kasutati 1956. a. kevadel Tartu VII Seitsmeklassilises Koolis näidistundide vaatlemisel.

Ettekannete ja iseseisvalt loetud kirjanduse arutelu eel on soovitatav organiseerida ka vastastikust tundide külastamist. Nähtud tundide võrdlemine omade tundidega tekitab probleeme ja suunab ettekandest ja selle ühisest arutelust vastuseid otsima.

Ei saa muidugi unustada, et kõige olulisemaks jääb ettekanne ise. Kui see on konkreetne, oma kooli elust võetud juhtude analüüsil põhjendatud, siis kindlustab see ikka tähelepaneliku kuulamise.

Teadmiste andmine õpetajatele, neile uute meetodite tutvustamine või olemasolevate rakendamistingimuste täpsustamine on vaid esimene etapp metoodilises töös. Sageli aga peatubki koolides kogu töö sellel astmel. Kuulatakse ära loeng, vaadeldakse näidistundi, loetakse võib-olla kirjandustki, kuid sellele ei järgne enam midagi. Metoodilisel töö on aga tulemusi vaid siis, kui esialgsele teadmiste rikastamisele järgneb omandatud teadmiste kasutamine praktikas, oskuste kujundamine.

Oskused kujunevad teatavasti harjutamise teel. Harjutamise efekt sõltub eriti sellest, kui võrd on harjutaja teadlik oma vigadest. Ettekandele järgneval oskuste kujundamisel tulebki metoodiline töö organiseerida nõnda, et õpetaja pidevalt teaks oma tulemusi uute meetodite või võtete rakendamisel. Osalt võime kasutada siin individuaalset ja osalt kollektiivset metoodilist tööd.

Üheks tähtsamaks individuaalse töö meetodiks sel perioodil on oma töö analüüsimine, mis seisneb isiklikku tööd iseloomustavate faktide kogumises, süstematiseerimises ja hindamises. Siia kuuluvad eelkõige õpilaste vastused ja nende käitumine, sest need peegeldavad nii või teisiti õpetaja tööd. Uute meetodite või võtete rakendamise korral peaks õpetaja jälgima, kas õpilased omandavad ainet paremini kui varem, kas nad on muutunud endisest tähelepanelikumaks jne. See võimaldab uusi meetodeid täpsustada, muuta vastavaks konkreetsetele oludele või anda neile hoopis negatiivne hinnang.

Paljud eesrindlikud õpetajad teevad oma töö õnnestumise ja esine-

nud puuduste kohta märkmeid kas iga tunni või teema läbivõtmise järel. Seda on praktiseerinud Tartu XI Seitsmeklassilise Kooli õpetaja L. Seiler, Tartu VII Seitsmeklassilise Kooli õppealajuhataja E. Voitk, Tartu II Keskkooli õppealajuhataja L. Paaver jt.

Kõrvuti oma töö analüüsimisega peaks toimuma vastastikune tundide külastamine, et abistada üksteist uute tööviiside efektiivsuse analüüsimisel. See on kasulik ka kogemuste vahetamise huvides.

Ka kooli juhtkond peaks õpetajate töö kontrollimisel pöörama erilist tähelepanu sellele, kuidas kasutatakse neid uusi meetodeid ja võtteid, mida soovitati pedagoogilise nõukogu või metoodilise komisjoni koosolekul, mida vaadeldi kolleegi tunnis või mida omandati kirjandusest.

Kui kollektiiv selliselt, individuaalselt oma tööd analüüsides ja kolleegide tunde külastades, on mõnda aega töötanud ja mõned õpetajad on saavutanud juba suhteliselt häid tulemusi, siis on soovitatav organiseerida mõned näidistunnid, et demonstreerida, kuidas neil on uued meetodid õnnestunud.

Kogu töö võib lõppeda kollektiivi kogemusi üldistava ettekandega pedagoogilises nõukogus, kus näidatakse eriti seda, mida probleemi läbitöötamine tõi õpetajate töösse uut, mis küsimuste alal toodi uut ka metoodikasse või pedagoogikasse. Ettekandes tuleks näidata ka seda, millised küsimused veel valmistavad raskusi ja vajavad edasist süvendamist.

Selline oli põhimõtteliselt Tartu X Seitsmeklassilises Koolis teema „Individaalsed vestlused lastevanematega ja nende metoodika“ läbitöötamine 1954/55. õppeaastal. Sügisel esines õpetaja R. Pirk ettekandega kirjanduse alusel. Ettekandes esitatud põhimõtteid pidid kõik õpetajad oma töös rakendama ning tulemusi pidevalt analüüsima. Teema iseärasustest tingitult toimus kogu töö pärast ettekannet ainult individuaalselt. Iga klassijuhataja pidi esitama kahe kodukülastuse ja vestluse kirjaliku analüüsi. Veebruaris töötas õpetaja R. Pirk kõik kolleegidelt saadud materjalid ja oma kogemused läbi ning esines pedagoogilise nõukogu koosolekul ettekandega kollektiivi kogemustest lastevanematega vestluste organiseerimise alal. Õpetajate kogemustest selgus hulk uusi põhimõtteid vestluste metoodikas, mida seni kirjanduseski polnud käsitletud. Sm. R. Pirgi ettekanne esitati Tartu 1955. a. pedagoogilistel lugemistel, kus ta sai III auhinna. Küsimuse läbitöötamise positiivne mõju avaldus lastevanemate komitee senisest intensiivsemas tegevuses ja lastevanemate üldises huvi kasvus kooli vastu. See väljendus ilmekalt lastevanemate koosolekutest ja lektoriumidest osavõtjate arvu kasvus: kui 1953/54. õ.-a. oli keskmine osavõtjate arv 37, siis 1954/55. õ.-a. oli see arv juba 62 ja 1955/56. õ.-a. 64.

Tõus on üldine, mida näitab meile ka suurima ja väikseima osavõtjate arvu võrdlus: kui 1953/54. õ.-a. oli suurim osavõtjate arv 59, siis 1954/55. õ.-a. oli see juba 101 ja 1955/56. õ.-a. 131.

Kui 1953/54. õ.-a. väikseim osavõtjate arv oli 21, siis 1954/55. õ.-a. oli see 28 ja 1955/56. õ.-a. 27.

See kõik näitab, et probleemi läbitöötamine oli tõhus. Võrreldes sama kooli varasema tööga ja ka teiste koolide tööga, oli antud juhul metoodilise töö süsteemis uudseks elemendiks kõigi õpetajate suuna-

mine intensiivsele individuaalsele metoodilisele tööle pärast ettekan-
net. Seda tulebki lugeda heade tulemuste üheks olulisemaks põhjuseks.

Eeltoodud põhimõtetest lähtudes töötati 1955/56. õ.-a. Tartu VII
Seitsmeklassilises Koolis läbi teemad „Õpilaste aktiivsuse ja iseseisva
mõtlemise arendamine teadmiste kontrollimise kaudu“ ja „Õpilaste
aktiivsuse ja iseseisva mõtlemise arendamine uue aine käsitlemisel“.

Küsimuse kohta anti teadmisi metoodiliste komisjonide koosoleku-
tel, kus komisjoni esimees, keda enne oli instrueeritud linna pedagoog-
gilises kabinetis, esines informatsiooniga õpilaste aktiivsuse ja ise-
seisva mõtlemise kasvatamise teede kohta. Enne seda pidid kõik õpe-
tajad läbi töötama ka mõned artiklid. Ühises arutluses otsustati, mil-
liseid uusi meetodeid töös kasutada. Saadud teadmisi asuti rakendama,
kusjuures õpetajad jälgisid kriitiliselt ka oma tööd. Seejärel organi-
seeriti suurel hulgal näidistunde nende õpetajate juures, kellel uued
meetodid eelnevas individuaalses töös olid paremini omandatud.
Kokkuvõtted tehti ametiühingu tootmisnõupidamisel. Sellisel süste-
maatilisel töö oli suur mõju õpetajate töötulemustele. Kooli direktor
sm. E. Einasto kirjutab oma 1955/56. õ.-a. aruandes nende teemade läbi-
töötamise tulemustest järgmist: „1. Õpilased hakkasid aktiivsemalt
osa võtma tunni kõikidest etappidest, millega seoses vähenesid ka dist-
sipliinirikumused. 2. Küsitlemise metoodika mitmekesistamine või-
maldas hinnata rohkem õpilasi. See stimuleeris õpilasi igaks tunniks
õppima ja vähendas ka veerandihinnete juhuslikkust. 3. Iseseisva töö
meetodi rakendamine . . . uue aine käsitlemisel süvendas õpilastes ise-
seisva töö oskust ning muutis nõnda õpilastele kergemaks ka kodu-
ülesannete ettevalmistamise.“

Sellisel viisil organiseeritud metoodiline töö, nagu koolide praktika
näitab, annab tulemusi. Kahtlemata kulub nõnda ühe probleemi läbi-
töötamisele hoopis rohkem aega kui varem. Tähelepanekud näitavad,
et üle 1—2 küsimuse aasta jooksul läbi töötada ei suudeta.

Eeltoodu alusel arvame, et senised koolisisese metoodilise töö mee-
todid on end õigustanud. Ei ole olulist alust heita neid kõrvale ja
asuda otsima uusi organisatsioonilisi vorme ja meetodeid. Senise töö
vähene edukus on eelkõige tingitud kindla süsteemi puudumisest töös.
Nimelt on sageli pööratud tähelepanu vaid teadmiste andmisele, kus-
juures sellegi juures ei ole alati arvestatud, missugune meetod on
konkreetsel juhul kõige sobivam. Liialdati enamasti ettekannetega.
Näidistunde organiseeriti, kuid metoodilise eesmärgita. Teine oluline
etapp töös — uute töömeetodite rakendamine, uute oskuste kujunda-
mine õpetajatel — toimus enamasti organiseerimatult. Kes tahtis ja
viitsis, see rakendas nähtut-kuuldut-loetut oma töös, võidi aga jätkata
ka vanas vaimus.

Nõnda kujunes, et mõnel pool oli kuulatud häid ettekandeid, jälgitud
huvitavaid tunde, kuid kollektiivi enamiku töö jäi selliseks, nagu see
oli olnud ennegi. Isegi kooli juhtijate soovitusel ja ettepanekud seos-
es tundide külastamisega jäävad sageli ellu rakendamata, nii et juh-
tijad peavad üha meenutama sama.¹⁰ See näitab metoodilise mõtte tar-
dumist. Põhjusi on siin kindlasti mitmeid, küll ajapuudus, küll kirjan-
duse vähesus jne. Üheks süüdlaseks metoodilise mõtte tardumises on
aga ka halvasti organiseeritud metoodiline töö ise. Meil on aga olemas
kõik eeldused selle parandamiseks.

¹⁰ Vt. näiteks „Nõukogude Kool“, 1955, nr. 11, lk. 643.

Koolikrundi planeerimisest ja kujundamisest.

E. KÄRNER,

Kilingi-Nõmme raj. Võiduküla Seitsmeklassilise Kooli direktor.

Koolide hästi korrastatud ja kaunistatud ümbrus omab suurt õpetuslikku ja kasvatuslikku tähtsust eelkõige kooli enese ja ta pedagoogilise tegevuse seisukohalt, kuid ühtlasi on kaunis kooliümbrus järeletegemisväärseks eeskujuks kogu ümbruskonnale.

Seetõttu olgu koolikrunt korrastatud nõnda, et see ühest küljest teeniks nõukogude kooli kasvatuslikke ja õpetuslikke eesmärke, teisest küljest aga moodustaks välisilmelt kauni terviku, mis tõstaks kooli oma ümbruskonnas ka väliselt sellele kõrgusele, mida meie kool tõeliselt väärrib.

Meie pedagoogid-entusiastid on aastate jooksul ära teinud suure töö koolide ümbruse kaunistamisel. Paljudes koolides on aga see tähtis töö pooleli. Pealegi on veel arvukalt koole, kus koolihoone ümbrus pakub õige mahajäetud ja iluvaest pilti. Seetõttu peatumegi allpool koolikrundi planeerimise ja kujundamise mõnedel põhilistel küsimustel.

Koolikrundi planeerimise ja kujundamise lähtekohti.

Asudes antud teema käsitlemisele, ei ole ülearune meelde tuletada kommunistliku kasvatuses põhilisi osi, milledeks on: kehaline kasvatus, vaimne kasvatus, polütehniline õpetus, kõlbeline kasvatus ja esteetiline kasvatus. Seda silmas pidades peab koolil olema ajakohane spordibaas spordi- ja mänguväljakute näol ja küllaldase suurusega õppekatseaed vastavate osakondade ning ehitustega. Kui kõlbelise kasvatuses põhiliseks koostisosaks on patriotismi kasvatamine, s. o. õpilastes armastuse kasvatamine oma kodu, kodumaa ja oma sotsialistliku riigi vastu, siis esteetilise kasvatuses kaudu arendame noortes ilutunnet ja õpetame neid nägema oma kodu ja kooli ning meie kodumaa looduse ilu, millega istutamegi lastesse armastust Nõukogude kodumaa vastu. Seetõttu peetaksegi tähtsaks kooliümbruse haljastamise ja kaunistamisega seotud küsimusi ja soovitatakse haljastalade pindala osatähtsust tõsta.

Projekteerijal tuleb hoolikalt tutvuda kohapealsete looduslike tingimustega, et valida koolihoone asupaigaks sobiv koht ka mullastiku suhtes, ühtlasi nõu pidades kogunud pedagoogidega, sest siis on võimalik igale olukorrale õige lahendus leida juba enne koolihoone ehitamist.

Kui koolikrunt kannatab liigvee all, tuleb planeerida kuivendus kas

lahtiste piirde- või kogujakraavidega, õppe-katseaias aga torudrenaažiga, et puuviljaaedades põhjavesi ei tõuseks kõrgemale kui 1,5 m ja marjaaedades mitte kõrgemale kui 1 m. Tasasel maal anda planeerimisega ka väljakuile kuni 2° kallak vihmavee äravooluks. Liivastel aladel, kus maapind kehv ja kannatab kuivuse all, tuleb viljapuude ja marjapõõsaste istutusaugud täita kompostmullaga. Põhja- ja Lääne-Eesti madalatel paerähkmuldadel näha ette haljastustöödeks mulla juurdevedu.

Reljeefi seisukohalt võiks koolihoone asuda muust ümbrusest veidi kõrgemal, maastikuliselt kaunis kohas veekogu läheduses. Koolihoone fassaad olgu suunatud lõunasse, linnas muidugi tänava poole. Õppekatseaias sobivaks asukohaks on maa-ala kallakuga 5—10° lõunasse, edelasse või kagusse. Järsud kallakud ei sobi õppe-katseaiaks, küll aga koolipuistu ja kiviktaimla rajamiseks (näit. Suure-Jaani Keskkooli puistu).

Oluliseks teguriks planeerimisel ja haljastamisel on kohalik taimkate, mida tuleb võimalikult aluseks võtta ja ära kasutada, säilitades sellega ühtlasi maastiku iseloomu. Domineerivad ümbruskonnas okaspuud, istutame rannapiirkondades kaitseks meretuulte eest männipuistu. Nõmmealadele sobib nõmmetaimedest kiviktaimla, mille taga plaanil on madalad mägi- ja harilikud männid. On ümbruskonnale iseloomulikud kase-kuuse segapuistud, kasutame koolikrundi haljastamiseks kaski ja teisi lehtpuid. Nägusad on sügisel punavad pihlakobarad tumeroheliste kuuskede foonil. Muidugi tuleb koolipuistu või puukooli piirdeala dendroloogiliseks väljakujundamiseks istutada sinna ka teisi sobivaid, tutvustamist vajavaid puude ja põõsaste liike. Kus koolihooned asetsevad endistes mõisaparkides, tuleb pargid säilitada ja rekonstrueerida, kusjuures spordiväljakud paigutatagu nii, et parkide ilu selle all ei kannataks.

Koolikrundi suurus ja selle põhiosade arvestus.

Meie vabariigis kehtivate eeskirjade alusel on koolikrundi suurusks ette nähtud alg-, seitsmeklassilistes ja keskkoolides 0,5—2,0 ha, kusjuures maakoolides, kus kooliringkonnas on üle 250 majapidamise, võib see ulatuda kuni 4,0 ha-ni. Eesti NSV haridusministri 29. märtsi 1952. a. käskkirja nr. 68 alusel tuleb aga eraldada maal ja töölisaleveis asuvate alg-, seitsmeklassiliste ja keskkoolide juurde 0,5—2,0 ha suurused õppe-katseaiad. Siin leiame vastuolu koolikruntide lubatud suuruse ja üksnes õppe-katseaiaks ettenähtud maa-ala suuruse vahel. Teisest küljest Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu ja Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee 21. juuni 1945. a. määruse nr. 553 alusel kohustati rajama uusi koolihooneid linnas ja maal, kus kooliringkonnas on kuni 250 majapidamist, tüüp-üldplaani nr. 1 järgi koolikrundi üldsuurusega 2,0 ha, millest üle 1 ha on eraldatud spordi- ja mänguväljakuteks. Õppe-katseaiaks on eraldatud ainult 2000 m² ja sedagi kolmes eraldatud tükis. Põhilise haljastusena ümbritseb krundi vaid puude rida. Rajoonikeskustes ja töölisaleveis, kus kooli spordiväljak jääb ainukeseks ja selle rajamisele ning korrashoiule aitavad kaasa kohalikud spordikollektiivid, võib sellise suure spordiväljaku rajamine tulla kõne alla, sel juhul tuleb aga suurendada koolikrundi pindala.

Piisavaks lahenduseks suurematele seitsmeklassilistele ja kesk-koolidele võiks lugeda tüüp-üldplaani nr. 3 toodud spordiväljaku mõõtmetega $46 \times 113,5$ m (ilma piirdeta, pindala 5221 m^2). Sellises suuruses spordiväljak annab võimaluse jalgpalli harrastamiseks, ühtlasi vähenevad aga tunduvalt väljaku rajamise ja hooldamise kulud, kusjuures maa-ala kokkuhoiu arvel saab suurendada õppe-katseaia, iluaia ja koolipuistu, s. o. kooli üldise haljasala pindala $0,5$ ha võrra.

4 ha-se pindalaga tüüp-üldplaani on põhiliselt kogu krunt planeeritud spordi tarbeks. Õppe-katseaiaks on üle jäänud kitsad eraldatud maaribad krundi piirdel pindalaga 3175 m^2 .

Eesti NSV arhitektid on senini kasutanud $1,5$ ha suuruse koolikrundi planeerimisel orienteeruvalt järgnevaid pinnauhikuid: 1) spordiväljak 3540 m^2 , 2) õppe-katseaed 3000 m^2 , 3) mänguväljak noorematele õpilastele 800 m^2 , 4) majandusõu 300 m^2 , 5) hoonestus 1200 m^2 , 6) teed, väljakud 2260 m^2 , 7) haljasala 4080 m^2 . Linnades, kus see võimalik, tuleks koolikrundi suurendada $2,0$ ha-ni, sest sellega avaneb võimalus suurendada spordiväljakut tüüp nr. 3 mõõtmeteni (jalgpalliväljak!) ja avardada ühtlasi õppe-katseaia ja koolipuistu pindala.

Maal ja töölisasulais paiknevate suuremate seitsmeklassiliste ja keskkoolide kruntide suuruseks tuleks arvata 5 ha, mille kohta on vajalik Eesti NSV Haridusministeeriumi ja teiste kompetentsete organite seisukohavõtt. Sellise suurusega krundi võiks järgnevalt planeerida: 1) hooned 1200 m^2 , 2) majandusõu 500 m^2 , 3) teed ja väljakud 2200 m^2 , 4) nooremate õpilaste mänguväljak 800 m^2 , 5) spordiväljak (tüüp nr. 3) 5200 m^2 , 6) õppe-katseaed 5000 — $10\,000 \text{ m}^2$, 7) eesaed, iluaed, muru 3000 m^2 , 8) koolipuistu (-park) 5000 — $10\,000 \text{ m}^2$, 9) õpetajate aed ja aiamaa ca $10\,000 \text{ m}^2$, 10) internaadi tarbema* ca $17\,000 \text{ m}^2$.

Koolikrundi planeerimine ja kujundamine.

Puudub koolil arhitekti poolt valmistatud plaan oma krundi kohta, teha see mõõtkavas $1 : 500$. Eelnevalt krunt ära mõõta, kasutades seejuures õpilaste abi, ja visandile kanda olemasolevad ehitused, teed jms. Plaani koostamisel kasutada üldtuntud tingmärke (vt. lk. 210).

Kui plaani valmistamisel kasutatakse värvitoone, siis värvida teed helepruuniks, vesi, kraavid siniseks, katsepõllud kollaseks, okaspuud sinakasroheliseks, lehtpuud roheliseks, muru heleroheliseks, lilled punaseks, hooned telliskivipunaseks.

Lillepeenarde kohta valmistatakse detailplaanid mõõtkavas $1 : 100$. (Vt. A. Niine ja A. Süvalepp, „Üheaastased lilled“, 1955; A. Niine, „Püsilillepeenar“, 1956.)

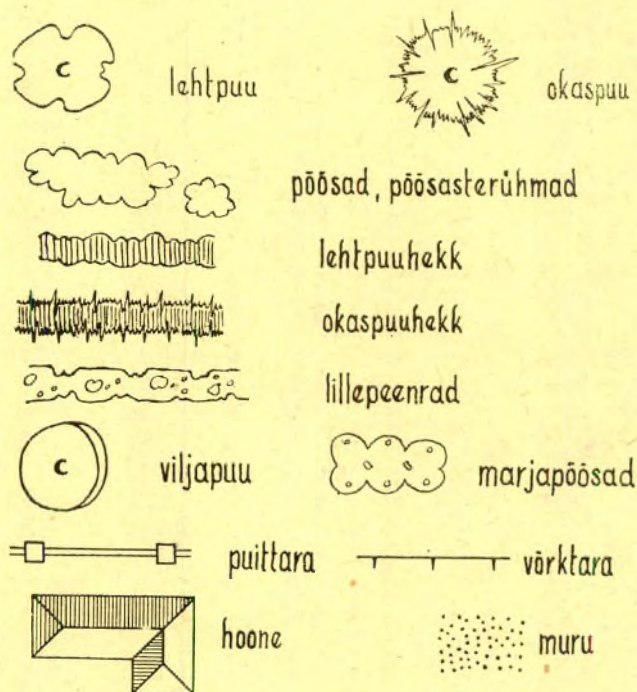
Planeerimisele asudes kanda esmalt plaanile vajalikud teed. Peatee, mis saab alguse maanteelt ja suundub kooli juurde, tuleks rajada puisteena. Puud olgu võimalikult ühest liigist ja korrapäraste sirgete tüvedega kogu tee ulatuses. 8 — 15 -meetrised puude vahed reas on küllaldased. Puuderead asetatagu teest vähemalt 1 — 2 m kaugusele. Sobivad lehtpuud puisteedeks on pärnad, tammed, vahtrad, ka kõrgetüvelised õunapuud. Okaspuudest on kasutatud puistee rajamiseks

* Seda osa koolikrundist on harilikult nimetatud kooli puuviljaaiaks, vahel ka kooli tulundusaiaks. Toim.



lehist. Elamukvartalite piirkonnas on nägusad kaskede või pihlakatega kaunistatud puiesteed.

On soovitatav, et 3—6 m laiused teed suunduksid peasissekäigu juurde ja majandusõuele, samuti spordiväljakule ja õppe-katseaeda. Vastavalt tuletõrjenõuetele jäetakse koolihoone ümber 5—6 m laiune



Joon. 1: plaani koostamisel kasutatavaid tingimärke.

tee. See rajatakse otse koolihoone ümber või, mis veel nägusam, koolihoone ja tee vahele jäetakse kas 1—3 m laiune püsilillepeenar, mille taga on kiviktaimla kõrgemate püsililledega, või murule istutatakse õitsvaid põõsaid (põõsasroosid, jasmiinid, forsüütiad, dier-villad). Nägusad on ka keravormilised elupuud. Õppe-katseaia ja iluaia võivad teed olla kitsamad (1,5—2,0 m). Teede rajamiseks kasu-tada kruusa ja killustikku, eriti nägus on punastest tellistest killustik. Põhja-Eesti oludes võiks kitsamad iluaia teed katta kas korrapäraste või vabavormiliste paeplaatidega, mis hõlbustab teede korrahooidu. Samal otstarbel ääristatagu tee serv kas muru või kividega. Muru-mättad kinnitatakse tee servale puuvaiakestega. Muruääris vajab aga suve jooksul mitmekordset lõikamist. Teed võib ääristada veel serviti laotud pae- või telliskividega. Nurkadega ülespoole laotud tellistest või valgeks lubjatud munakividest teeäärised on inetud.

Järgnevalt tuleks planeerida kaitseistandikud krundi piirdele tuule kaitseks õppe-katseaiale, spordiväljakule, kogu ansamblile. Kaitse-

istandiku võib rajada ühest või mitmest puude ja põõsaste reast. Aeglaselt kasvavate puude eluiga on pikk, kuid nad laasuvad kiiresti (tamm, vaher). Pärn võib tihedama kaherealise istutuse puhul anda hea kaitseistanduse (Räpina Aiandustehnikum). Kuusk võib anda tõhusat kaitset, kuid kasvab aeglaselt, kusjuures ühtlane tumeroheline kuusehekk vajab maastikupildis täiendust lehtpuude näol. Kiirelt kasvavad papli- ja pajuliigid (*Populus berolinensis* — berliini pappel, *Salix viminalis* — vitspaju) on lühikese eaga.

Lähtudes neist kaalutlustest võiks rajada valitsevate lääne- ja loodetuulte, ent samuti külmade põhja- ja kirdetuulte eest kaitseks viierealise puistutaolise kaitseistandiku, kusjuures tuulepoolne rida võiks koosneda läätspuupõõsastest, järgmine rida tiheda lehestikuga tatari vahtratest, keskmine rida kiirelt kasvavatest papliliikidest, neljas rida lehistest ja krundipoolne rida kuuskedest (vt. „Aianduse käsiraamat“, 1956, lk. 191). Kuuskede rea ette sobib istutada gruppe pihlakatest. Krundi lõunapoolseks piirdeks võib kasutada kibuvitsa- (*Rosa canina*) või sarapuu-istandust.

Püstitanud eesmärgi planeerida koolikrunt kooskõlalise tervikuna, tuleb olemasolevale maa-alale paigutada järgnevad elemendid:

1. Eesaeid: kooli fassaadi ees asetsev korrastatud iluaia osa peasissekäigule suunatud tee ääres nägusate lillepeenardega ääristatud muruväljakutega. Muruväljaku nurkadesse istutada kas roose või teisi ilupõõsaid. Ka lipuvarda koht on eesaias. Kui eesaeda tahetakse paigutada vaase ja skulptuure, siis olgu need tõepoolest väärtuslikud. Tingimata tuleks hoiduda näotutest kaunistustest, nagu seda on tsementvaasid, sammastena kujundatud puitväravad jt.

2. Majandusõuele suundub eraldi sissesõidutee, siin asetsevad puukuur, autogaraaž-traktorikuur jt. vajalikud kõrvalhooned. Majandusõuel tuleb ette näha jalgrataste ja suuskade panipaik, korralikult kaetav prügikast, liivakast (liiv teede katteks), tuletõrje veepaak ja maaoludes lasipuuva varjualune hobuste sidumiseks. Majandusõue tuleks hekiga piirata.

3. Iluaed valmistagu meie silmale ilu ja olgu meile ühtlasi puhkekohaks. Tavaliselt on kooli iluaed orgaaniliselt seotud koolihoonega, kusjuures põhimotiiviks jääb vaade hoonele. Siia rajame küllaldase murupinnaga aiaosa, mille vastaskülje (koolihoone suhtes) ääristame kas vabavormilise või põetava põõsastaraga; viimase astmestiku süvenditesse loome lihtsate, kuid nägusate pinkide abil puhkekohad. Muru võiks kaunistada grupp hõbekuuski ja nurkades ilupõõsad (roosid). Tee piirab muru koolihoone poolt. Teed kaunistab tee ja koolihoone vaheline kuni 3 m laiune kiviktaimla-püsilillepeenar. Muidugi, iluaedade kujundamiseks on raske anda mingit üldist retsepti, sest iga antud olukord tingib erineva lahenduse.

4. Mänguväljak noorematele õpilastele tuleb planeerida talatava muruga. Näeme ette koha lihtsale lastekiigele, ronimisredelitele ja muudele vajalikele võimlemisriistadele. Mänguväljak asetsegu võimalikult lõunakaarte suunas.

5. Spordiväljaku rajamise küsimust puudutasime eespool. On välja töötatud spordiväljakud suurusega 0,18—2,0 ha, kusjuures koolidele osutus sobivamaks tüüp nr. 3, mille pindala koos piirdega on 0,58 ha.

6. Õppekatseaed peaks olema koolikrundile paigutatud sel-

liselt, et hädavajalik tarastamine ei halvendaks krundi üldmuljet. Õppe-katseaia maa-ala peaks olema ühes massiivis. Ei ole soovitatav, et tee spordiväljakule läbiks õppe-katseaeda. Õppe-katseaia suurus peab vastama õpilaste arvule, vastasel korral võib esineda õpilaste ülekoormamist suviste ülesannetega. Ka suurematele maakoolidele jätkub kuni 1 ha-sest pindalast.

Õppe-katseaia planeerimisel võib peatee rajada ringteena, mille puhul keskele jääksid osakonnad, peateest väljapoole marjapõõsad ja tahapoole viljapuud. Teisel juhul peatee poolitaks kooliaia maa-ala ja teatud osakonnad paikneksid peatee ääres. Vajaduse korral tuleb rajada veel kitsamaid teid teiste osakondade juurde pääsemiseks. Osakondade planeerimisel tuleb paratamatult arvestada reljeefi, mullastikku jt. kohalikke tingimusi. Võime eeldada, et teatud osakonnad liituvad kooli üldise haljasalaga. Õppe-katseaia kujundamisel võiks orienteeruvalt juhinduda järgmisest põhijaotusest:

1) Dekoratiivtaimede osakond on sobiv viia ühendusse iluaiaga, andes talle vastava kujunduse, mis võimaldab vaatlejal tutvuda paljude üheaastaste ja püsililledega.

2) Süstemaatika (vahel ka bioloogia osakonnaks nimetatud) osakond võib olla jätkuks dekoratiivtaimede osakonnale. Sellesse osakonda koondatakse tähtsamate sugukondade lõikes nägusam ja õppeotstarvet täitev taimmaterjal püsililledest, ent ka mõningaist madalamaist ilupõõsast. Ökoloogiliste gruppide kujundamiseks ja taimede kohanemisnähtuste selgitamiseks annab paremaid võimalusi koolipuistu koos puukooliga. Mitmesuguste paljunemisviiside tutvustamist ja katseid darvinismi alal on kohane korraldada puukoolis.

3) Puukool. Üldiselt tuntakse meil vähe ilupuid ja -põõsaid. Riiklikes puukoolides tegeldakse õige vähe või üldse mitte ilutaimede kasvatamisega. Kust siis saada vääristatud sireleid, kauneid roosaõielisi viirpuid, lõhnavaid jasmii-ne, vääristatud hõbekuuski, püramiidtammi ja paljusid teisi ilupuid ning -põõsaid, enne kui hakkab koole varustama Tallinna lähistelega rajatava botaanikaaed?

Paljud teadlikud pedagoogid on rajanud kohapeal puukooli, kus kasvatakse ilutaimi ja vähesel määral ka marjapõõsaste ning viljapuude istikuid. Pealegi pakub puukool õpilastele rohkesti huvitavat ning jõukohast tegevust.

Puukooli piirdeala tuleks kujundada muruna, kuhu koondatakse mitmesuguse suuruse ja vormiga ilupuid ning -põõsaid. Siia juurde kuuluvad muidugi ka puhkepingid. Sobivasse kohta rajatagu pergola vääntaimede tutvustamiseks. Puukooli sissepääsu juurde sobivad püramiidtammed. Selline dendroloogiliselt mitmekülgne näidisaiake piiratuga põõ-

sastaraga ja võimaluse korral seotagu ühest küljest iluaiaga, teisest küljest aga koolipuistuga.

4) Algklasside osakonnaks olgu sobiv maa-ala vastavate väljadega igale (I—IV) klassile.

5) Katmikalal rajatagu vajalik arv lavasid lilledele ja kõõgiviljataimede ettekasvatamiseks. Kasvuhoone on võimalik ehitada koos tööriistade hoiuruumi ning juurviljahoidlaga. Kahekülgeline kasvuhoone paiknegu põhja-lõuna suunas, ühekülgeline aga klaasialusega vastu lõunat. Lavade ja kasvuhoone lähedusse tuleks rajada kompostmuldade hoiukohad.

6) Zooloogia osakonnas tuleks võimaluste piires esmajärjekorras planeerida mesilaste ja küülikute pidamine. Kodulindude ja muude loomade pidamine nõuab eriehitusi.

7) Geograafia väljak on sageli ühenduses meteoroloogia väljakuga, nõudes päikesele, tuulele ja sademetele avatud maa-ala.

8) Vabaõhuklass on soovitatav piirata põõsastaraga. Õpetajalaua ees tuleks ette näha demonstratsioonipeenar, liivakast ja tugi kantava tahvli riputamiseks.

9) Põldtaimede 6—9-väljaline osakond.

10) Kõõgiviljade 4—5-väljaline osakond.

11) Viljapuude ja marjapõõsaste osakonnad.

12) Kiviktaimla rajada kas koolihoonet piirava tee ja seinavahelisele alale, koolipuistusse või mujale reljeefilt sobivamale alale.

Õppe-katseaia suuruseks võiks arvestada vastavalt kooli tüübile ja suurusele: algkoolidele 0,05—0,1 ha, seitsmeklassilistele koolidele 0,3—0,5 ha, kesk-koolidele 0,5—1,0 ha.

7. Koolipuistu. Metsad ja pargid on meie linnade, töölisasulate ning külade kopsud: ilma nendeta oleks nagu raske hingata. Kased, männid ja kuused on meie turismikeskuste kaitsjad. Kui kõledad oleksid Pühajärve kaldad ilma metsadeta! Iselaadselt kaunid on nii Saaremaa puisniidud oma kaskede, tammede ja saartega kui ka Riia lahe kalda põdrasamblikuga kaetud lütemännikud.

Tahtmatult tekib küsimus: palju oleme oma koolide juurde juurviljade kõrval istutanud ilupuid ja -põõsaid ning rajanud puistuid — mälestusmärke oma tööst, mis jäävad püsima ka järgnevatele sugupõlvetele. Ja kas ei või näiteks Suure-Jaani Keskkooli pedagoogid ja õpilased, ent samuti kohalikud elanikudki uhkust tunda endise koolijuhataja Kondase poolt vahest ainult paar aastakümnet tagasi paisjärve kaldapealsele rajatud dendroloogiliselt üsna liikiderikka koolipuistu üle.

Andkem eluõigus koolipuistule ja võtkem seda arvesse uute ehitatavate koolihoonete projekteerimisel ning olemasolevate kaunistamisel. Väiksemate koolide juures, kus ei ole võimalik rajada jalgpalliväljakut, võiks mängumuru jooksurada kulgeda läbi koolipuistu.

8. Õpetajate aia rajamine on mõeldav maaoludes. Meie maa-koolide õpetajate korterid asuvad sageli koolihoonest üsna kaugel ega rahulda alati õpetajaid mitmes muuski suhtes. Kas ei ole see üheks põhjuseks, miks mõned pedagoogid ei taha meeeldi maale tööle tulla. Miks me ei võiks siis koolikrundil eraldada kindla maa-ala õpetajate majale koos kõrvalhoonega, mille juurde saab rajada õpetajate kollektiivse puuvilja- ja marjaaia ning vajaliku aiamaa köögivilja kasvatamiseks elamu vahetus läheduses. Pole kahtlust, et kõige selle tulemusena kasvab õpetajais huvi maakoolide töö vastu üldse, sealhulgas ka aianduslike küsimuste vastu, mis hõlbustaks tunduvalt huviste tööde juhendamist õppe-katseaias.

9. Internaadi tarbema on maaoludes vajalik internaadi osaliseks varustamiseks köögiviljaga. Kütte ja toiduainete veoks on vaja hobust pidada, millega laheneks ühtlasi õppe-katseiaia varustamine orgaanilise väetisega.

Märkmeid projekteeritud koolikruntide kohta.

Vähe on meie ajakirjanduses käsitletud koolikruntide planeerimise ja kujundamise küsimusi vastava ala eriteadlaste poolt. Kas ei oleks koguni otstarbekohane korraldada võistlus koolikrundi eeskujuliku kujunduse saamiseks, mis avaldaks positiivset mõju koolikruntide planeerimisele ning kujundamisele tervikuna.

Käesoleva artikli koostamisel osutus võimalikuks tutvuda vaid üksikute juba rajatud või rajamisele tulevate koolikruntide plaanidega.

Üldiselt paistab silma koolikruntide maa-ala piiratus. Meie maarajoonides ei tohiks aga selle olulise küsimuse lahendamisel maapuudus kuskil takistuseks kujuneda. Võtame näiteks käesoleval aastal ehitamisele tuleva Jõhvi raj. Jaama Seitsmeklassilise Kooli krundi

plaani, mille on valmistanud Linna- ja Maaehituse Ministeeriumi Riiklik Projekteerimise Instituut „Estongiprogestroi“ (projekti autor arh. I. Jaagus). Krundi suurus on 1,5 ha (maakool!). Siin ei ole jätkunud maad ei eesaiale, koolipuistule ega õpetajate aiale. Isegi lipuvarras on paigutatud mängumuru keskele. Suurema osa krundist võtab enda alla spordiväljak. Spordiväljaku piire, samuti koolihoone ja spordiväljaku vaheline ala on haljastamata. Jooksurajalt koolikrundi piirini on ainult 2 m! Kui sel puhul taotleti tüüp nr. 3-le vastavat spordiväljakut jalgpalliväljakuga, siis oleks tulnud krundile planeerida juurdelõige, et arhitektil oleks olnud võimalik kavandada nõuetekohast haljastusprojekti. Ei ole ju puuderida koolikrundi loodeküljel ja grupp puid kooli majandusõuel veel

küllaldaseks haljastuseks. Hästi on lahendatud vesivarustuse küsimus.

Põlva Keskkooli ehitamisel oleva hoone on projekteerinud arh. P. Aarman. Ka siin paistab silma maa-asula keskkoolile eraldatud krundi piiratus. Tunduv osa krundist — üle 1 ha — on kulutatud spordi- ja tenniseväljakuks. Õppe-katseaiaks on eraldatud 0,35 ha, mis maakeskkoolile ei ole küllaldane. Kasvuhoone on projekteeritud aia kauge-masse ossa, mis raskendab selle varustamist veega ja mõnevõrra ka hooldamistõid kasvumajas. Õppe-katseaija juurde kuuluv meteoroloogia ja geograafia väljak ning zooloogia ja bioloogia osakond koos vabaõhuklassiga on paigutatud koolihoone lõunapoolse fassaadi ette. Kas ei oleks otstarbekohasem viia geograafia ja meteoroloogia väljak vabaõhuklassi juurde ja vabanenud ala kujundada ees- või iluaiana. Zooloogia osakonnale, kus asetsevad mesipuud, küülikupuudid ja kuhu vajadusel ehitatakse lindla, tuleks leida õppe-katseaias rahu-likum eraldatud ala. Bioloogia osakondi on koolides senini vähe rajatud. Selle osakonna funktsioone võib täita süsteemaatika osakond ja paljundamise osas puukool. Tenniseväljak on piiratud puudereaga, kuid kahju, et see tiigi kaldal paiknev maa-ala ei ole planeeritud koolipuistuks. Koolihoone põhjapoolse fassaadi ette on rajatud teedega tükel-datud lillede, dekoratiivtaimede ja puude osakond. Kas poleks kohane rajada siia muruväljak, mis oleks kaarjalt ääristatud ilupuude ja -põõsastega. Põõsaste ette murupinnale võiks istutada püsilil-lede gruppe. Ja kas ei sobiks väljaku kaugemasse ossa istutada grupp sihvaid siberi nulge laiavõraliste puude vahele. Taolise kujunduse ja istutusmaterjali valikuga saaksime nägusa dendroloogilise puistu.

Linnakoolidest on siinkohal võimalik vaadelda Tartus Tähe tänavasse 880-le õpilasele ehitatava keskkoolihoone krundi plaani, mille on koostanud arhi-

tekt K. Lassmann. Fassaadi ette on projekteeritud 12,5 m laiune 600 m² pindalaga asfalteeritud väljak. Kord juba rajatud, on muidugi selle korraashoid hõlpus, kuid oleks jätkunud ka tuletõrje-nõuetele vastavast 6 m laiusest asfalt-teest, ülejääva osa oleks võinud aga liita eesaia. Kuigi linnaoludes on nime-tatud krunt küllalt suur, on siingi keha-kultuuri eest hoolitsetud hästi ja suurem osa pindalast on spordiväljaku ja män-guväljakute all. Rajades tüüp nr. 3-le vas-tava spordiväljaku, vabaneks 0,25 ha maad haljastusele või õppe-katseaiaks. Viimane on sellise suure õpilaste arvuga keskkoolile ette nähtud vaid 900 m². Võib ka küsida, kas iluaeda planeeritud tsemendist aiavaasid on omal kohal.

Käesolevale tööle lisatud Kilingi-Nõmme raj. Võiduküla Seitsmeklassilise Kooli kui väikese õpilaste arvuga 5-komplektilise maakooli krundi plaan on koostatud kooli oma jõududega 1954. a. Põhjavee kõrge seis, nõrgkivi ja rohkete kivide esinemine nõudsid põhjalikke melioratiivseid ettevalmistusi (endine metsamaa). Krundi kogusuurus on küll 6 ha, kuid sellest enamik on metsa all. Krundi ülesharitud 1 ha-sele pindalale on koolihoone peasissekäigule viiva tee äärde paigutatud eesaed, põh-japoolse fassaadi ette mängumuru, mida ümbritsev õksurada läbib ühtlasi teena eesaia ja koolipuistu, mis jätkub idasse loodusliku puistuna. Puustuga liitub puu-kool, mille piirdealale on projekteeritud istutada tutvustamist vajavad ilupõõsad. Lõunapoolse fassaadi ees, kuhu on suu-natud ka klasside aknad, paikneb iluaed koos kiviktaimlaga. Õppe-katseaeda eral-dab hoone piirdealast mitmesuguste ilu-puude rida. Iluaiauga liitub õppe-katse-aias dekoratiivtaimede osakond. Krundi reljeefist tingitult on kasvuhoone raju-tud kõrgemale ning ühtlasi kuivemale maapinnale. Õppe-katseaija kõrvale on planeeritud rajada õpetajate aed ja juurdelõike saamisel ka internaadi tarbe-maa.

Eespool toodut kokku võttes tuleks märkida järgmist:

1. Planeerimisel püütagu ette näha koolide kaugemaid perspektiive, andes eluõiguse nägusalt haljastatud koolikruntidele.
2. Koolide juurde rajatagu koolipuistud ja iluaiad, mis tõstaks koolide tähtsust haljastustööde populariseerimisel.
3. Istutusmaterjali ettekasvatamiseks ja levitamiseks asutatagu koolide juurde väikesed puukoolid. Ilupuude ja -põõsaste seemneid, mida ei saa koguda kohapeal, tuleks tsentraliseeritult tellida kas Eesti NSV Haridusministeeriumil või Vabariiklikul Noorte Naturalistide Jaamal.
4. Riiklikud puukoolid peaksid kasvatama ja paljundama vormipuid kui ka muid väärtuslikke ilupuid ja -põõsaid, hoolitsedes ühtlasi selle eest, et nende kohaletoimetamine tellijaile oleks hõlbustatud.

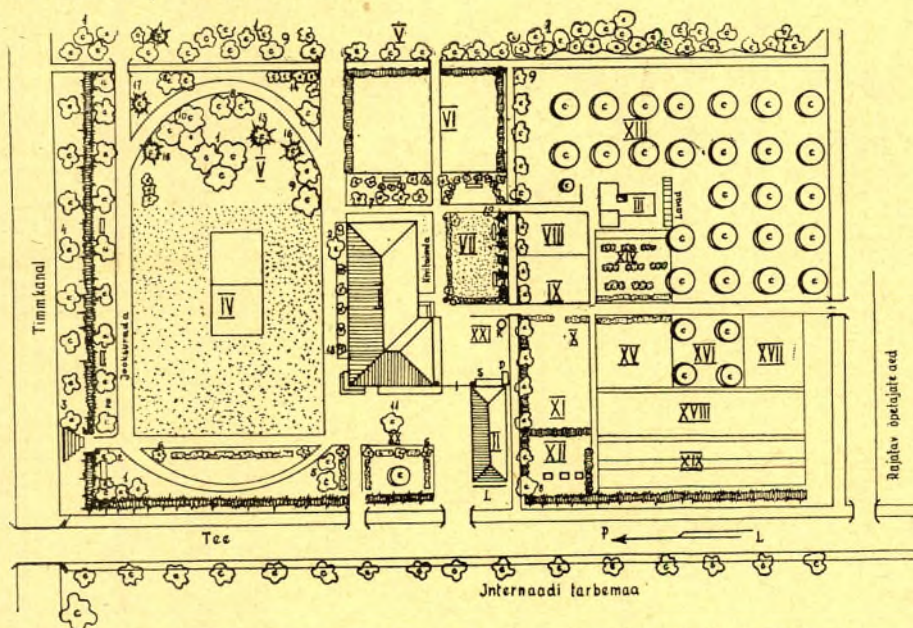
5. Koolid varustatagu küllaldases suuruses maatükkidega (linnas kuni 2 ha, maal suuremate koolide puhul 5 ha).

6. Valmistatagu ette arhitekte koolikruntide planeerimiseks. Vas-tav arhitekt-konsultant peaks töötama Eesti NSV Haridusministeeriumi Kapitaaletistute Valitsuses. Igal koolil peaks olema asjatundli-kult koostatud ja kinnitatud koolikrundi plaan, mida samm-sammult ellu viiakse.

7. Korraldatagu koolikruntide planeerimise võistlus uute ideede saa-miseks ja näidisprojektide koostamiseks.

8. Koolihoonete projekteerimisel projekteeritagu ka heakorras-tus, eraldades põhitöödeks vastavad summad.

9. Kevade saabudes asutagu koolides uue jõuga kooliümbruse kor-rastamisele ja kaunistamisele.



Joon. 2: Kilingi-Nõmme raj. Võiduküla Seitsmeklassilise Kooli krundi plaan:

I — koolihoone, II — puukuur, III — kasvuhuone, IV — mänguväljak, V — kooli-puistu, VI — puukool, VII — iluaed, VIII — süstemaatika osakond, IX — dekoratiiv-taimed, X — vabaõhuklass, XI — geograafia väljak, XII — mesila, XIII — puuvilja-aed, XIV — marjaaed, XV — algklasside osakond, XVI — kollektsoonide osakond, XVII — zooloogia osakond, XVIII — köögiviljad, XIX — põllukultuurid, XX — eesaed.

Toimetuse järelmärkus. Koolikrundi planeerimist käsitledes tõstab autor üles mitmeid põhimõttelise tähtsusega küsimusi (koolikrundi soovitatav suurus, koolipuistu, internaadi tarbemaa, resp. kooli viljapuu- ja marjaaed, õpetajate aed, eesaed, iluaed jt.), millel on soliidne pedagoogiline põhjendus ja milledest mit-meidki (näit. koolikrundi suurus, koolipuistu, internaadi tarbemaa jt.) on paljudes koolides juba rakendatud.

Ometi on need küsimused üldiselt korraldamata, nagu sellele viitab ka kõne-aluse artikli autor.

Seda vajalikum on nende küsimuste laialdane arutlemine. Seepärast palubki toime-tus lugejaid, eriti aga bioloogia õpetajaid, kooliaedade juhatajaid ja koolide direktoreid, kirjutada oma arvamustest ja ettepanekutest käesolevas artiklis esitatud mõtete kohta, piirdumata mõistagi siin näiteina toodud küsimustega.

Matemaatika õpetamise reformi taotlustest XIX saj. lõpul ja XX saj. algul.

O. PRINITS,

Tartu Riikliku Ülikooli teoreetilise mehhaanika kateedri vanemõpetaja.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX ja XX kongressil arutati ka mitmeid ulatuslikke kooliellu puutuvaid küsimusi. Neist tuleb siinkohal eriti esile tõsta kahte: kõigile noortele keskhariduse andmisele asumist ja üldhariduse polütehniliseerimist.

Seoses nende otsustega on matemaatika õpetamises juba tehtud mõningaid muudatusi. Eelkõige on püütud tuua matemaatika õpetamisse polütehnilise hariduse elemente. Nii on matemaatika programmi võetud praktilisi maamõõdulaseid töid. Eelseisvaks suuremaks uuenduseks töötab kujuneda funktsionaalse sõltuvuse mõiste senisest ulatuslikum käsitus, mis hõlmaks ka diferentsiaal- ja integraalarvutuse algeid. Nende küsimuste õppeprogrammi võtmise üle diskuteeriti elavalt ajakirja „Математика в школе“ veergudel ka juba enne NLKP XIX kongressi. Seal leiduvatest artiklitest väärivad erilist tähelepanu professorite Markuševitši ja Novosjolovi 1950. aastal ilmunud kirjutised¹, kus esimene räägib küsimuse poolt, teine — vastu.

Probleem ise pole uus. Seda on käsitletud paljudes kirjutistes ja neis tehtud ettepanekuid on paljude maade koolitöös erineval viisil rakendatud. Eriti elavalt tegeldi selle küsimusega käesoleva sajandi algul, millal see seisis matemaatika õpetamise reformi taotlustes esikohal. Teisteks reformiliikumise poolt püstitatud olulisemateks nõueteks olid elava ruumilise kujutluse arendamine ja matemaatika õpetamise lähendamine tegeliku elu vajadustele. Liikumise eesotsas seisnud teadlaste ja koolimeeste esmaseks püüdeks oli jõuda selleni, et funktsionaalse sõltuvuse mõiste saaks kogu koolimatemaatika lüli-sambaks.

Reformiliikumise perioodil ja sellele järgnenud ajal, s. o. kokku enam kui poole sajandi kestel tehtud töö kogemused on seda väärt, et neid ära kasutada meil praegu päevakorras seisvate matemaatika õpetamise probleemide lahendamisel.

¹ А. И. Маркушевич, О повышении идейно-теоретического уровня преподавания математики в средней школе, «Математика в школе», № 1, 1950 г.

С. И. Новоселов, К вопросу о введении элементов дифференциального и интегрального исчисления в курс средней школы, «Математика в школе», № 2, 1950 г.

1. Matemaatika õpetamise reformi taotlused Inglismaal.

Nõukogude koolis rakendatava polütehnilise hariduse printsiipidele on üsna lähedased käesoleva sajandi algul Inglismaal arenenud nn. Perry - liikumise juhtmõtted.

John Perry, Jaapani kõrgema tehnilise hariduse rajajaid, hiljem Londoni Tehnikaülikooli professor, nägi matemaatika kui õppeaine väärtust mitte üksnes selles, et see arendab õpilase vaimseid võimeid, vaid ta juhtis ühtlasi tähelepanu matemaatika rakendatavusele. Perry väitis, et iga noor on õigustatud koolilt nõudma, et see annaks talle kaasa erialase kirjanduse kasutamise oskuse, vilumuse sooritada töös vajalikke arvutusi, oskuse vaadelda meid ümbritsevat loodust ja korraldada katseid. Selle eesmärgi saavutamiseks nõudis Perry, et tulevastele matemaatika õpetajatele ei õpetataks ainult puhtmatemaatilisi distsipliine, vaid ka mehhaanikat, füüsikat ja teisi loodusteaduslikke distsipliine. Perry eitas mehhaaniliselt teostatavate arvutuste ja lõputute abstraktsete tõestuste arendavat väärtust. Ta rõhutas näitlikkuse vajalikkust matemaatika sõlmmõistete (näit. funktsiooni mõiste) käsitlemisel.

Perry alustas ägedat võitlust Inglismaal sajandite vältel tugevalt juurdunud traditsiooniga õpetada geomeetriat Eukleidese „Elementide“ järgi. Ta ütles tabavalt: „Meil pole nii palju aega kui Eukleidesel.“ Perry eitas Eukleidese abstraktse deduktiivse geomeetria ainuõpetamise kasulikkust. Ta rõhutas aritmeetika ja geomeetria sidumise vajadust õppeprotsessis. Sealjuures omistas ta mõõtmistele ja katsetele eriti suurt osatähtsust. Graafiliste meetodite rakendamist nõudis ta nii aritmeetikas kui ka algebras, graafiku varal käsitles ta ka funktsiooni mõistet, samuti tuletist.

Eriti suure populaarsuse võitis Perry matemaatika õpetamisega töölistele. Oma vastavad loengud andis ta välja raamatuna², mis leidis laialdast kasutamist Inglismaal ja tõlgiti paljudesse keeltesse. Raamat algab ristkoordinaatide käsitlemisega, mida põhjendatakse sellega, et funktsiooni graafilise esituse tundmine on tähtis ja vajalik töölistelegi.

Perry juhtmõtted matemaatika õpetamise alal võiks kokku võtta järgmiselt: et kasvatada õpilastes tervet mõistust ja arendada nende mõtlemisvõimet, tuleb hoiduda skolastilistest meetoditest ja rajada tööainele, mida pakub tänapäev.

2. Reformitaotlused Prantsusmaal.

Teiseks matemaatika õpetamise aktuaalseks küsimuseks on meil diferentsiaalarvutuse algete kooli õppeprogrammi võtmine. Sama küsimuse tõstatasid täie selgusega juba 60 aasta eest oma koolides prantslased. Mõni aasta hiljem, 1902. a. kehtestatud programmid tõid radikaalse muudatuse Prantsusmaa kooliellu. Neis programmides anti reaalinetele, eeskätt matemaatikale ja füüsikale, tunduvalt suurem osatähtsus kui see oli neil varem olnud. Muudatused matemaatika õppeprogrammis seisnesid järgnevas:

² J. Perry, Practical Mathematics, Lessons delivered to working men, London, Wyman, 1899.

a) võeti õppeprogrammi tuletise mõiste, selle lihtsamad rakendused ja integraalarvutuse idee;

b) geomeetria käsitlemine rajati geomeetriliste teisenduste printsiibile (lüke, pööre, sarnasusteisendus, peegeldusteisendus);

c) suurendati rakenduste osatähtsust matemaatika kursuses, jättes välja õppematerjali, millel pole praktilisi rakendusi.

Nende uuenduste eestvõitlejaks oli tollal veel noor, kuid juba nimekas professor *Emile Borel*. Ta juhtis tähelepanu XVII saj. suurte matemaatikute saavutustele ja viimastel rajanevatele suurtele võitudele tehnika valdkonnas. Uhes oma kõnes ütles Borel: „Ükski tänapäeva tsivilisatsiooni element ei saa eksisteerida ilma mehhaanika printsiipideta, ilma analüütilise geomeetria ja diferentsiaalarvutusega. Pole ühtki tegevusala, kus ei rakenduks geeniuste 'Galilei', Descartes'i, Newton'i ja Leibniz'i tugev mõju. Ma siin siiski eksisin: midagi on ometi roninud välja selle mõju alt ja on jäänud muutusetu — see on matemaatika õpetamise süsteem koolis.“³

Oma juhtumõtete põhjendamisel pidas Borel analüütilise geomeetria ja diferentsiaalarvutuse algete õpetamist ja omandamist lihtsamaks kui näiteks stereomeetrias toodavaid arutlusi pöördkehade ruumaladest või algebras esitatavat teise astme võrrandi uurimist.

Uhtaegu oma nõuete esitamisega juhtis Borel tähelepanu kehtivate õppeprogrammide vähendamise võimalustele. Nendest on tähelepanuväärsemad: harilike murdude üksikasjalisest käsitlemisest loobumine, sest mõõtmisel ja arvutamisel töötatakse eranditult kümnendsüsteemis ja seega on vajalikud ainult kümnendmurrud; nende ülesannete õigel kohal käsitlemine, mis enne lahendatakse keerukaid teid kasutades, mille käsitlemine aga veidi hiljem kasutusele võetavate võtetega tunduvalt lihtsustub.

Borel rõhutas ka ajaloolise elemendi sissetoomise vajadust koolimatemaatikasse. Ta võrdles matemaatika õpetajat, kes jätab klassile tutvustamata Leibniz'i, Newton'i, Descartes'i ja Galilei' nimed, ajaloo õpetajaga, kes oma tundides jätab käsitlemata Prantsuse revolutsiooni.

Borel polnud ainult uute mõtete kandjaks; ta seisis esirinnas ka nende elluviimisel: tema poolt uues vaimus kirjutatud matemaatika õpikute järgi õppis prantsuse noorsugu mitmed aastakümned.

3. Reformitaotlused Saksamaal.

Eriti laia ulatuse omandasid matemaatika õpetamise reformi taotlused Saksamaal, kus selle ürituse etteotsa astus Göttingeni ülikooli ülemaailmse kuulsusega professor *Felix Klein*.

XVIII saj. viimastel aastakümnetel, tänu Humboldt'i, Wolff'i ja teiste humanistliku koolihariduse eest võitlejate tegevusele, kõrvaldati Saksamaa koolide õppeprogrammidest kõik rakendusmatemaatilise kallakuga palad. Harjutustikest kõrvaldati kõik tegelikku ellu puutuv materjal. Matemaatika õpetamise eesmärgina tunnistati vaid range loogilise mõtlemise arendamist. XIX saj. keskel oli koolimatemaatika Saksamaal täielikult elust irdunud: lahendati enamikus mõttetuid üles-

³ Tsiteerin venekeelse tõlke järgi: Как согласовать преподавание в средней школе с прогрессом науки, Доклад Э. Бореля, Вестник опытной физики и элементарной математики, № 623—624, Одесса, 1912.

andeid, kasutati mõttetu täpsusega tabelleid jne. Seda kõike näeme ka veel XIX sajandi teisel poolel, s. t. loodusteaduste ja tehnika õitsetajõudmise ajastul. Nii teaduse kui tehnika esindajate, aga ka matemaatika õpetajate eneste poolt tõsteti järjest teravamini üles küsimus matemaatika õpetamise reformi vajadusest. Eriti tähtsal kohal seisis see küsimus 1891. a. Braunschweigis toimunud koolimeeste nõupidamisel, kuid olulisi tulemusi seal siiski ei saavutatud.

Innustava tõuke matemaatika õpetamise reformi taotlustele andis 1900. a. ilmunud Kleini ja Riecke raamat⁴, kus selgelt formuleeritakse olulised uuendusliikumise ees seisvad probleemid ja tehakse ettepanekud nende lahendamiseks.

Uuendustele jõutakse märksa ligemale pärast seda, kui võimas Saksa Loodusuurijate ja Arstide Selts lülitas oma töökavasse ka põhilisemad kooliuuenduse küsimused. Selleks andsid esimese tõuke 1901. a. Hamburgis toimunud Loodusuurijate ja Arstide Seltsi päeval püstitatud nn. Hamburgi teesid, milles nõuti bioloogia taastamist keskkooli õppeainena: viimane oli keskkooli õppeainete nimestikust kustutatud pärast seda, kui ühes koolis oli Darwini õpetust esitatud konservatiivsele avalikkusele vastuvõtmatul kujul. 1903. a. Kasselis toimunud seltsi päeval kaasusid bioloogide nõuetega ka matemaatikute ja füüsikute pretensioonid. Kasseli päeval tehti Felix Kleinile ülesandeks koostada ülevaade füüsika ja matemaatika õpetamise olukorrast Saksa koolides. Kleini vastav ettekanne kuulati ära 1904. a. Loodusuurijate ja Arstide Seltsi päeval Breslaus. Felix Klein, nähes Prantsusmaal juba teoks saanud koolireformi, pooldas tuliselt vastavate uuenduste elluviimist ka Saksamaal. Oma ettekandes nõudis ta funktsiooni mõiste asetamist kesksele kohale matemaatika õpetamises ning diferentsiaal- ja integraalarvutuse algete käsitlemist kooli lõpuklassides. Breslau koosolekul moodustati Saksa Loodusuurijate ja Arstide Seltsi juures matemaatika õpetamise komisjon eesotsas Felix Kleiniga. Komisjonile tehti ülesandeks lõplikult vormistada ettepanekud matemaatika õpetamise reformimiseks. 1905. a. Meranis ja aasta hiljem Stuttgartis esitas komisjon oma ajaloolise tähtsusega ettepanekud, mis on tänapäevani tuntud Merani plaani nimetuse all. Selles plaanis nõuti kõigi formaalsete ja praktiliselt väärtusetute programmipalade kustutamist ja pandi ette need asendada loodust ja inimelu hõlmavate küsimustega. Endise formaalse eesmärgi asemele seati matemaatika õpetamise peaeesmärgiks funktsionaalse mõtlemise ja ruumilise kujutluse arendamine. Metoodilisest küljest nõudis Merani plaan arvutuste ja konstruktsioonide käsitlemist kõige tihedamas seoses teineteisega ja näitliku joonise kõige laialdasemat kasutamist õppevahendina. F. Kleini poolt juhitud komisjon töötas välja ka näidisprogrammi humanitaargümnaasiumidele. Selle järgi töötamine pidi kindlustama:

a) et õpilased saavad teaduslikul tasemel seisva ülevaate koolis õpetatavast matemaatikast;

b) et nad hästi orienteeruvad selle probleemides;

c) et nad oskavad lahendada tegelikkusest pärinevaid matemaatilise sisuga ülesandeid ja

⁴ F. Klein und E. Riecke, Ueber angewandte Mathematik und Physik in ihrer Bedeutung für den Unterricht an den höheren Schulen, Leipzig, 1900.

d) et nad mõistavad matemaatika osa kaasaja loodusteaduses ja kaasaja kultuuris üldse.

Diferentsiaal- ja integraalarvutuse alged olid selles programmis asetatud sulgudesse, kuna siia kuuluvate palade käsitlemise vajaduse küsimuses ei saavutatud komisjoni ühtset seisukohta.

1907. a. lõpetas matemaatika õpetamise komisjon oma tegevuse, kuna temale pandud ülesanded olid lahendatud. Kui lõpuks 1909. a. Loodusuurijate ja Arstide Seltsi järjekordsel kokkutulekul Freiburgis tehti kokkuvõtteid Merani plaani elluviimise kogemuste kohta, siis pääsesid lõplikult võidule matemaatilise analüüsi algete programmi võtmise idee pooldajad.

1904—1907. a. tegutsenud matemaatika õpetamise komisjon ja eriti tema Merani plaan olid võimsaks tõukejõuks intensiivsele metoodiliste küsimuste käsitlemisele nii Saksamaal kui ka teistes Euroopa maades ning Ameerika Ühendriikides.

4. Rahvusvaheline Matemaatika Õpetamise Komisjon (RMÖK).

Ülemaailmne tihedam suhtlemine matemaatikute vahel algas 1897. a. Zürichis organiseeritud I ülemaailmse matemaatikute kongressiga. Nii sel esimesel kongressil kui ka järgnevail (1900. a. Pariisis ja 1904. a. Heidelbergis) arutati ka matemaatika õpetamisega seoses olevaid küsimusi. Viimaks 1908. a. IV ülemaailmsel matemaatikute kongressil Roomas moodustati Rahvusvaheline Matemaatika Õpetamise Komisjon, kellele tehti ülesandeks uurida matemaatika õpetamise seisukorda rahvusvahelises ulatuses ja selgitada üksikutes maades toimuvate reformiliikumiste eesmäärke ning saavutusi. Selle komisjoni esimeheks kutsuti eespool mainitud kuulus saksa matemaatik Felix Klein ning liikmeteks mehhaanika professor inglase Greenhill ja matemaatika professor šveitslane Fehr. See komisjon koostas oma tegevuskava ja kutsus iga riigi matemaatikuid üles moodustama RMÖK-i rahvuslik alamkomisjon. See üleskutse leidis kõikjal elavat vastukaja.

Uheks põhilisemaks probleemiks, mida asuti uurima, oli diferentsiaal- ja integraalarvutuse käsitlemine keskkoolis. Küsimus oli päevakorra peapunktina arutusel 1910. a. Brüsselis ja 1914. a. Pariisis toimunud RMÖK-i koosolekuil. Juba Brüsselis selgus, et diferentsiaal- ja integraalarvutuse alged on leidnud tee keskkooli peaaegu kõigis maades, eriti kodunenud olid nad aga Prantsusmaal. Samas sõna võtnud Felix Klein juhtis järjekordselt tähelepanu kõrgema matemaatika elementide õppeprogrammi võtmise otstarbekusele ja vajalikkusele.

1913. a. saatis RMÖK kõigile alamkomisjonidele küsimustiku teemal: „Tulemustest, mida on saavutatud diferentsiaal- ja integraalarvutuse algete sissetoomisel keskkooli.“ Vastustest tegi kokkuvõtte üks matemaatika õpetamise uue suuna innustunumaid pooldajaid, Budapesti ülikooli professor Beke, kes esitas oma töö tulemused Pariisi konverentsil 1914. a. Ta ütles muu hulgas: „Kõik vastused näitavad, et funktsiooni mõiste sissetoomine ja diferentsiaal- ning integraalarvutuse algete käsitlemine keskkoolis on saanud kõikjal õpetajate poolehoidu osaliseks. Õpetajad loevad auasjaks õpetada uut ainet.“⁵ Prof. Beke

⁵ Международная Комиссия по преподаванию математики. Конференция в Париже 1.—4. апр. 1914 г. Проф. К. Поссе, Вестник опытной физики и элементарной математики, № 607, Одесса, 1912.

hindas nende küsimuste käsitlemist kui evolutsiooni matemaatika õpetamise, mis arendab õpilaste ranget loogilist mõtlemist, elavat huvi praktiliste küsimuste vastu, õiget tõsiasjade hindamise oskust, harjumust iseseisvaks tööks ning armastust tegelikkuse vastu. Nende omaduste kompleksis näeb Beke tsiviliseeritud maailma kasvatuse ideaali, mille saavutamine kindlustaks noorusele hiilgava tuleviku.

5. Reformitaotlused Venemaal.

XVII sajandi matemaatikute suursaavutused hakkasid Venemaal, nagu mujalgi, üksikuisse koolidesse tungima alles XIX sajandil. Nii tuli 1804. a. kooli põhikirja järgi õpetada analüütilist geomeetriat. 1813. a. kinnitati aga koolide põhiliseks käsiraamatuks N. Fuss'i õpik⁶, mis sisaldas peale koordinaatide mõiste ka diferentsiaal- ja integraalarvutuse elemente. Väärib märkimist, et juba 1838. aastal, s. o. palju varem kui mõte valmis Lääne-Euroopa maades, formuleeris vene matemaatikaprofessor I. I. Somov oma raamatus „Теория определенных алгебраических уравнений“ matemaatika õpetamise eesmärgi kujul: uurida funktsioonide omadusi ja avastada funktsionaalset sõltuvust looduses.

Hoolimata XIX sajandi 70. ja 80. aastatel võidule pääsenud reaktsioonilistest vooludest, ei vaibunud progressiivsed ideed vene õpetajaskonnas, vaid löid 90. aastatel jälle lõkkele. Nii esitati ajakirjas „Русская школа“ 1890. aastal matemaatika õpetamise kohta küsimus: „Kas ei osutu võimalikuks tunduvalt lühendada keskkoolis pakutava matemaatika kursuse välist mahtu ja kas ei nõua hariduse tegelikud eesmärgid mõningate nn. kõrgema matemaatika mõistete toomist keskkooli programmi; kui jah, siis missuguses ulatuses?“ Agaramateks võitlejateks nende küsimuste positiivse lahenduse eest olid S. I. Šohor-Trotski⁷ ja V. P. Šeremetjevski⁸. Neist autoreist väärib erilist tähelepanu Šeremetjevski, kes oma kirjutises tõstis esile XVII saj. matemaatikute suursaavutusi ja väitis, et XIX saj. lõpul kehtinud koolimatemaatika programmid ning aine käsitusmeetodid on vananenud. Ta kirjutas: „XIX sajandi lõpu noori inimesi, kes valmistuvad vastu võtma ametlikku tunnistust mõistuse küpsuse kohta, hoitakse kunstlikult keskaegse matemaatilise mõtlemise tasemel; neid ei peeta võimaliseks omandama kas või elementegi matemaatikast kui uue aja teadusest.“

1899. a. kutsus Haridusministeerium üles korraldama õpperingkondades koosolekuid keskkooli reformimise küsimuse arutamiseks. Järgmisel aastal moodustati sajast inimesest koosnev komisjon vajalikkude ettepanekute ettevalmistamiseks. Nimetatud komisjonist kaksteist liiget tegelesid matemaatika õpetamise küsimustega. Välismaa laiahaardeline reformiliikumine ei jätnud oma innustavat mõju avaldamata matemaatika õpetamise reformi eest võitlejatele ka Venemaal. Sageli arutati Moskva, Peterburi jt. linnade matemaatikute koosolekuil Felix Kleini ettepanekuid ja nende rakendamisevõimalusi Venemaa tingimu-

⁶ Н. И. Фусс, Начальные основания чистой математики.

⁷ С. И. Шохор-Троцкий, Цель и средства преподавания низшей математики, «Русская школа», № 3, 1893 г.

⁸ В. П. Шереметевский, Математика как наука и ее школьные суррогаты, «Русская мысль», № 5, 1895.

sis. Matemaatika õpetamise reformi alal saavutati esimesed tulemused 1906. aastal, millal reaalkoolide täiendusklassides hakati käsitlema funktsiooni mõistet, pidevust, tuletist, diferentsiaali, integraali ja nende rakendusi. 1908. a. lülitati need küsimused reaalkoolide ametlikku programmi.

Seoses meetodiliste küsimuste ja matemaatika õpetamise põhialuste laialdase arutlusega organiseeriti Venemaal matemaatika õpetajate kongresse. Neist esimene toimus 1911. ja 1912. aasta vahetusel Peterburis ja teine 1913. ja 1914. aasta vahetusel Moskvas. Neil kongressidel arutati matemaatika õpetamise psühholoogilisi aluseid (aktiivsus, näitlikkus, intuitsiooni ja loogika osa); koolimatemaatika meetodika küsimusi; õpikuid ja õppevahendeid; koolimatemaatika kursust teaduse, elunõuete ja üldpedagoogilisest seisukohast; alg-, kesk- ja kõrgemate koolide matemaatika õppekavade kooskõlastamatust; ajaloolisi ja filosoofilisi momente keskkooli matemaatika küsimuses; matemaatika õpetajate ettevalmistamist.

Esimeselt kongressilt väärib märkimist Popruženko ettekanne, kes reaalkoolide õppeprogrammi muudatusi puudutades nimetas neid „tõeliseks kultuuriliseks võiduks“.

Neil kongressidel rõhutati ja fikseeriti resolutsioonides, et keskkoolis peab matemaatika õpetamine kontsentreeruma funktsiooni mõiste ümber. Ka soovitati rajada teed kõrgema matemaatika elementidele gümnaasiumidesse.

Puhkenud Esimese maailmasõja tingimusi jäi ära kavatsatud kolmas matemaatika õpetajate kongress, kus oli kavas läbi arutada kõrgema matemaatika elementide õpetamise tulemused koolides.

*

Toodud ülevaade annab põgusa pildi võitlusest matemaatika õpetamise reformi eest käesoleva sajandi algul. Nagu iga uus üritus leiab vastuseisjaid vanast kramplikult kinnihoidjate poolt, nii ka tookord tuli matemaatika õpetamise reformi eest võitlejail teha suurt selgitustööd oma ürituse õigustamiseks. Selles osas tuleb veelkord esile tõsta liikumise initsiaatori Felix Kleini suurt tööd. On tõsiasjaks, et ühegi teise õppeaine puhul pole seni toimunud rahvusvahelist kooskõlastamist sellises ulatuses, nagu seda saavutati matemaatika alal.

Meie koolides kavatses tuletise mõiste sissetoomine ei tohiks leida eriti suurt vastuseisu, sest funktsiooni mõiste ning arvutada piiri mõiste pole meil uudsuseks. Siit ei ole aga enam pikk tee tuletiseni. Seda arvestades on Moskvas Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Matemaatika Sektori ja Vene NFSV Haridusministeeriumi töötajate poolt koostatud uus matemaatika programm keskkoolidele. Selles programmis on viimases klassis ette nähtud muuhulgas järgmist:

Tuletise mõiste. Sirgjoonelise liikumise kiirus ja kiirendus. Tuletis kui muutumise kiirus. Tuletise geomeetiline tõlgendus; kõvera puutuja.

Funktsioonide summa ja korrutise tuletis. Naturaalarvulise astendajaga astme tuletis. Polünoomi tuletis. Suhte $\frac{\sin x}{x}$ piirväärtus.

Funktsioonide $\sin mx$ ja $\cos mx$ tuletis.

Tuletise kasutamine funktsiooni muutumise uurimiseks; funktsiooni kasvamine ja kahanemine antud lõigul, maksimum ja miinimum. alal.

Fr. R. Kreutzwaldi „Kalevipoja“ käsitus keskkooli IX klassis.*

(Aprillikuus k. a. möödus 100 aastat „Kalevipoja“ esimese osa ilmumisest.)

K. MIHKLA,

Tallinna V Töölisnoorte Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja,
filoloogiateaduste kandidaat.

Sissejuhatus.

Fr. R. Kreutzwaldi koostatud rahvaeepos „Kalevipoeg“ on suurim ilukirjanduslik teos, mis tuleb esimesena eesti kirjanduse kursuses üksikasjalisele käsitlusele keskkoolis. Selle eesti kirjanduse klassikasse kuuluva põhiteose läbivõtmiseks keskkooli IX klassis on kirjanduse programmis ette nähtud 9 tundi. Silmas pidades „Kalevipoja“ väljapaistvat osa eesti kultuuri ajaloo on vajalik, et programmis tema käsitluseks varutud aeg täiel määral selleks otstarbeks ära kasutataks mitte ainult tavalistes üldhariduslikes keskkoolides, vaid ka töölisnoorte koolides.

„Kalevipoja“ läbivõtmisel peame aukohale asetama teose enda, et õpilastes süvendada armastust oma rahvaeepose vastu. Teatavasti on „Kalevipoeg“, mis on ilmunud korduvais trükkides ja suurtes tiraažides, eesti kõige levinumaid raamatuid, leidudes igas eesti kodus. On nõutav, et õpilased „Kalevipoja“ kodunt kaasa võtaksid ja klassis eepose analüüsi puhul laulukatkendeid loeksid ning illustratsioone vaatleksid.

Eepose käsitlemisel klassis kasutame vaheldumisi loengulist uue õppematerjali esitamiseviisi ja õppevestlust. Igas tunnis esitame rohkesti laulukatkendeid „Kalevipojast“ ja Kreutzwaldi kirjutustest selgitavaid tsitaate eepose kohta. Näitena toodud ja õpilaste poolt varem õpitud „Kalevipoja“ laulukatkendeid arutleme õppevestluse teel.

Õppeaine ühtlaseks jaotamiseks ja selle käsitluse konkreetseuse ja emotsionaalsuse huvides on tarvilik, et iga teema puhul esitame näitematerjalina laulukatkendeid „Kalevipojast“. Õnnestunumaid eepose laule laseme kodus pähe õppida. Õpilased peaksid peast teadma umbes 100—150 „Kalevipoja“ värssi.

Keskkooli kirjanduse õppeprogrammis on „Kalevipoja“ käsitus märgitud viimase punktina Kreutzwaldi loomingu vaatluses. „Kalevipoeg“ aga ilmus varem kui Kreutzwaldi peateosed muinasjuttude ja lüürika alal. Pealegi jätkas Kreutzwald otseselt Faehlmanni tööd „Kalevipoja“ koostamisel, alates aastast 1850. Seepärast tundub loomulikuna ja õigemana, kui „Kalevipoega“ vaatleme otsekohe pärast tutvumist Kreutzwaldi eluloo, kirjandusliku ja ühiskondliku tegevusega, nimelt analüüsime „Kalevipoega“ esimesena Kreutzwaldi loomingus.

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

„Kalevipoega“ käsitleme IX klassis üheksa tunni vältel järgmiste teemade järgi:

1. tund: „Kalevipoja“ koostamislugu;
2. tund: eepos, „Kalevipoja“ ainek, kirjanduse seos rahvaluulega;
3. tund: „Kalevipoja“ süžee;
4. tund: „Kalevipoja“ kujud;
5. tund: „Kalevipoja“ ideestik;
6. tund: „Kalevipoja“ kompositsioon ja lüürilised kõrvalepõiked;
7. tund: „Kalevipoja“ stiil, keel ja värs; võitlus „Kalevipoja“ ümber ja eepose tähtsus eesti kultuuri ajaloos;
8. ja 9. tund: klassikirjand „Kalevipojast“.

Faehlmanni osa „Kalevipoja“ koostamise algatamisel arutleme õppevestluse teel, sest õpilased on selle küsimusega juba tutvunud VIII klassis. Kreutzwaldi tööd „Kalevipoja“ koostamisel ja väljaandmisel peame aga ise seletama loengu kujul. Siin esitame rohkesti faktilist materjali, mida elustame tsitaatidega Kreutzwaldi kirjadest ning artiklitest ja mõne laulukatkendiga eeposest. Et pikk loeng ei muutuks õpilastele väsitavaks, korraldame vahepeal õppevestluse „Kalevipoja“ koostamise kohta, enne kui asume eepose trükkitoimetamist käsitlema.

„Kalevipoja“ ainek käsitlemise eel tutvustame eepose mõistet. Mõlema teema, nii eepose mõiste selgitamisel kui ka „Kalevipoja“ ainek läbivõtmisel kasutame õppevestlust ja loengulist esitamist. „Kalevipoja“ ainek käsitusse põimime laulukatkendid „Kalevite kallim poega / astub isa haa peale“ ja „Kõik nüüd kullad lähvad koju“, et loengu emotsionaalsust ja ilmekust tõsta. Ühes „Kalevipoja“ ainetega puudutame loengu lõpposas ka eesti kirjanduse üldist seost rahvaluulega.

Tutvumiseks „Kalevipoja“ süžee loevad õpilased kodus eepose läbi kuu aja jooksul enne teose analüüsi klassis, seejuures märkides oma kirjandusvihikusse paar laulukatkendit igast loost. Eepose sündmustiku läbivõtmisel klassis esitame „Kalevipoja“ süžeele ülesehituse põhimõtteid, mille alusel laseme õpilasi jutustada teose tähtsaimast sündmusest ja lugeda neid laulukatkendeid, mis on süžees olulised.

Kalevipoja kuju iseloomustame õppevestluse teel tema tegevuse, võitluse ja vägitegude alusel. Kuigi karakteriseerime kangelas üksikuid iseloomuomadusi ta tegevusalade järgi, ei tohi me seejuures jätta rõhutamata, et Kalevipoja kujus esinevad need eri iseloomujooned täielikus kooskõlas, harmoonias ja et Kalevipoeg kehastab endas eesti rahva parimaid iseloomuomadusi. Eepose kõrvalkujusid, kelle karakteriseerimiseks leiavad õpilased näiteid „Kalevipojast“, iseloomustame samuti õppevestluse varal ja seejuures näitame, missuguses vahekorras seisavad kõrvalkujud eepose peakujuga.

„Kalevipoja“ ideestikku käsitleme nii loengu kui ka õppevestluse abil. Neid eepose ideid, mille kohta leidub „Kalevipojas“ vähe näiteid või mis on väljendatud allegoorilis-fantastiliselt, nagu rõhujatevastase võitluse, eesti ja vene rahva sõpruse ja patriotismi idee, esitame loengu kujul; teisi teose kandvamaid ideid aga arutleme kogu klassi aktiivsel osavõtul. Ideestiku käsitus olgu hästi läbi mõeldud ja emotsionaalselt esitatud, et eepose ideed haaraksid õpilasi ja saaksid neile omaseks.

„Kalevipoja“ kompositsiooni ja lüüriliste kõrvalepõigete läbivõtmi-

sel kasutame peamiselt õppevestlust. Esitame õpilastele sissejuhata-
vaid seletusi „Kalevipoja“ koostise, kompositsiooniliste võtete ja lüü-
riliste kõrvalepõigete kohta, õpilased aga toovad meie suunavate
juhendite kohaselt näiteid, mis selgitavad üksikute kompositsiooniliste
võtete rakendamist ja lüüriliste kõrvalepõigete osa teoses. Sama õppe-
menetlust tarvitame ka „Kalevipoja“ stiili, keele ja värsi käsitlemisel,
kusjuures õpilased toovad näiteid, meie aga teeme üldistavaid kokku-
võtteid.

Eepose analüüsi lõpul esitame õppevestluse põhjal ülevaate
„Kalevipoja“ ümber toimunud võitlusest ja eepose tähtsusest eesti kul-
tuuri ajaloos.

Iga tunni lõpul korraldame viie- kuni kaheksaminutilise õppevestluse
tunnis läbivõetud materjali kinnistamiseks. Kui aga õppematerjal on
kas liiga faktiderohke või tunni üksikosades erilaadiline, siis kinnis-
tame kahel korral, tunni keskel ja lõpul, näiteks „Kalevipoja“ analüüsi
esimeses ja seitsmendas tunnis.

Pärast eepose analüüsi korraldame kahetunnilise klassikirjandi,
kusjuures anname õpilastele kolm teemat, millest nad ühe valivad.
See õpilaste iseseisev kirjand peegeldab mitte ainult õpilaste omanda-
tud teadmisi eesti rahvaeeposest, vaid ka meie töö tulemusi „Kalevi-
poja“ analüüsimisel klassis.

1. tund: „Kalevipoja“ koostamislugu.

1. Faehlmann „Kalevipoja“ koostamise algatajana.

Õppevestlusega selgitame, kuidas tärkas Faehlmanni mõte koguda
muistendeid Kalevipojast ning need liita ühtseks tervikuks ja kunas ta
esines Õpetatud Eesti Seltsis ettekandega Kalevipojast. Nimetame põh-
jusi, miks ta nii vähe suutis tegev olla eepose koostamise alal. Rõhu-
tame, et Faehlmanni teeneks jääb „Kalevipoja“ koostamise mõtte alga-
tamine, Kalevipoja muistendite kogumine, eepose algusvärsside sõnas-
tamine saksa keeles ja ülevaate esitamine Kalevipoja elust, vägitegu-
dest ja traagilisest surmast.

2. Kreutzwald „Kalevipoega“ koostamas.

„Pärast dr. Faehlmanni surma,“ kirjutab Kreutzwald, „tegi Õpetatud
Eesti Selts mulle ettepaneku Faehlmanni kavatsuse täideviimine endale
võtta. Ma ei tohtinud mitte tagasi lükata seda austavat ettepanekut,
juba hea asja enda pärast. Teatasin seepärast, et olen valmis täitma
Seltsi soove. Kõik Õpetatud Eesti Seltsi arhiivis kogutud asjakohane
materjal saadeti mulle minu palvel kohe, ühes vastavate paberitega
dr. Faehlmanni pärandist, ja ma algasin oma tööd.“ Kreutzwald asus
„Kalevipoja“ koostamisele, mis tundus talle elutööna, täie hoole, innu
ja armastusega. Ta palus vaid, et „paikene kulla surm“ teda enne ära ei
viiks, kui ta tööga on valmis saanud.

Esialgu kavatses Kreutzwald „Kalevipoja“ koostada proosakujuli-
sena. Kuid varsti selgus talle, et olemasolevast materjalist ei piisanud
tervikulise muistendi loomiseks. Sellest kurtis ta 1851. a. algul soome
eepose „Kalevala“ koostajale E. Lönnrotile: „Nagu teate, on mul juba
mõni aeg olnud kavatsus sulatada eesti hiiglasse Kalevipoega puu-

tuvad katkendlikud muinasjutud, niipalju kui võimalik, ühtseks tervikuks; aga sellest hoolimata, et ise olen suure vaevaga enam kui 25 aasta jooksul rahvasuust kogunud kõike siia puutuvat ja nüüd enam-vähem saanud enda kätte ka need katkendid, mis teised siin-seal on kangelase tegudest üles kirjutanud, puudub mul veelgi nii palju vahekohti ja episoodide, et esialgu pole võimalik maailma saata muinasjuttu täiesti valmis tervikuna."

Kreutzwaldi virgutusel algas Kalevipoja-lugude täiendav kogumine. Viibides laulu armastavate Pihkva eestlaste hulgas, jõudis Kreutzwald veendumusele, „et aastasadade eest on kogu Kalevipoja-muistend pidanud olema rahvasuus laulude kujul“. Seepärast nägi ta oma rahvuslikku kohustust selles, et kogu Kalevipoega käsitlev ainestik, mille suurima osa moodustasid rahvajutud, valada värsivormi.

„Kalevipoja“ mitmesuguste materjalide ühendamist ja eepose üksiklugude loomist kirjeldab Kreutzwald järgmiste värssidega alguslaulus „Sissejuhatuseks“: „Laulik luues lugusida, / veerevaida värsisida, / võtab pihu võltsivallast, / tüki teise tõsitalust“ (lk. 16).¹

Koostatav eepos näis Kreutzwaldile lagunenud hoonena, mille seinapalgid olid osalt kadunud, osalt tuulest ära viidud. „Seal võtsin kirve kätte,“ kirjutab Kreutzwald, „ja läksin Eesti metsa tarbepuid raiuma, miska vana hoonet jälle korda võiksin seada. Metsavahid ja nende ülemad ei tohtinud mind keelata, sest mets oli minu päris oma, sellepärast et ma sündinud eestlane olen. Ma raiusin palke, kaevasin paasi ja raudkive maast... Hoone seisab nüüd vana koha peal, maa rajast kuni katuseharjani uuendatud, nõnda, et kes sisse tahab astuda, seal tuule ja vihma varju leiab.“

Kreutzwald pidas end rahva esindajaks, kes võis rahvasuust kogutud ainestikku täiendada ja puuduvaid vahelaulu omalt poolt juurde luua. Sellest hoolimata ei rahuldanud autorit ennast koostatud eepos, mille kohta ta märkis: „Vähemalt minu „Kalevipojal“ ei ole kõige vähemat pretensiooni nii kõrgelennulise tiitli kohta, nagu seda on rahvaeepos, ega taha see olla poeetiline kunstitöö, vaid ainult kogu tõesti rahvasuus elavaid lugusid, mida olen püüdnud üksteisega teatavas korras ühendada.“

Õppevestlus kinnistamisena. Iseloomustada Kreutzwaldi tööd eepose koostamisel. Mispärast ta koostas „Kalevipoja“ esialgu proosakujulisena, hiljem aga värsivormis? Missugused raskused ilmnisid eepose koostamisel? Kirjeldada, kuidas Kreutzwald ehitusmeistrina kohendas „Kalevipoja-hoonet“. Missuguse hinnangu ta ise andis enda koostatud „Kalevipojale“?

3. „Kalevipoja“ valmimine ja ilmumine.

„Kalevipoeg“ valmis Kreutzwaldil esimeses redaktsioonis 1853. a. See nn. „Alg-Kalevipoeg“, mis on kirjutatud kaheteistkümmes loos ja sisaldab ligikaudu 1200 värssi, on tänini säilinud ainult käsikirjas. Teose trükkitoimetamisel tõmbas tsensor maha kõik need eepose kohad, milles kõneldi eesti rahva muistsest vabaduspõlvest ja talupoegade rõhutatud olukorrast pärisorjuse ajal. Need tsensori kärpimised pahandasid

¹ Lehekülgede numbrid on antud „Kalevipoja“ järgi, mis ilmus 1953. a. Fr. R. Kreutzwaldi „Teoste“ sarjas.

Kreutzwaldi. Kuid ta ise ei jäänud samuti rahule selle esialgse eeposevisandiga.

Kreutzwald asus 1854. a. eepost uuesti läbi töötama, et seda muuta rahvapärasemaks ja sellele lisada täiendavaid materjale ning laule. Ta liitis eeposega „Salme laulu“, vabalt loodud reisi maailma otsa ja muid väiksemaid vahelugusid. Aastal 1855 oli Kreutzwaldil „Kalevipoeg“ uues redaktsioonis valmis kirjutatud.

Õpetatud Eesti Selts otsustas Kreutzwaldi koostatud eesti rahva-eepose välja anda koos saksakeelse tõlkega seltsi toimetistes vihkude kaupa. Seesuguses puhtteaduslikus väljaandes, mis oli määratud keeleteadlastele ja folkloristidele ning mis jäi rahvahulkadele kättesaamatuks, ei teinud tsensor mingeid kärpimisi. „Kalevipoeg“ ilmus Õpetatud Eesti Seltsi toimetiste seitsmes vihus a. 1857—1861.

Juba selle nelja aasta jooksul, mil „Kalevipoeg“ osade kaupa trükki pääses, tekkisid ägedad vaidlused teose ümber. Kui 1857. aasta aprillis ilmus „Kalevipoja“ esimene osa, mis sisaldas eepose sissejuhatuset ja kolm esimest lugu, kirjutas Kreutzwald, et ta on arvustajate rünnakuiks ette valmistatud. Vastilmunud eepose esimese osa kohta avaldasid mahategevaid kirjutusi selles väljenduva demokraatliku hoiaku pärast reaktioonilised pastorid, pidades end eesti rahvaluule ja keele headeks tundjateks. Nende tagurlike „kirikuhakkide“ pahatahtlikke sõnavõtte nimetab Kreutzwald eepose XV loo algul (lk. 233):

*Kullid tulid kiskumaie,
kaarnad sulgi katkumaie,
kiriku-hakid kiusama,
enne kui lapsi lagedalle,
pojukene päevapaiste,
väeti veeres vainuella.*

Kreutzwald sai Õpetatud Eesti Seltsilt oma elutöö, „Kalevipoja“ koostamise eest honorariks ainult 25 tasuta eksemplari. Ta oli pealegi tänulik seltsile eepose väljaandmise eest.

4. Vene teadlaste abi „Kalevipoja“ väljaandmisel.

Vene Teaduste Akadeemia liikmed A. Schiefner ja F. J. Wiedemann julgustasid Kreutzwaldi „Kalevipoja“ koostamistööd lõpule viima ja osutasid talle suurt abi eepose rahvaväljaande trükkitoimetamisel. Nende soovitusel esitas Kreutzwald „Kalevipoja“ ilmunud osa Teaduste Akadeemiale Demidovi preemia konkursile. Akadeemikud Schiefner ja Wiedemann andsid „Kalevipojale“ kõrge hinnangu, seades selle samale tasemele kreeka eeposega „Ilias“. Esitatud hinnangu põhjal määrati Kreutzwaldile 1860. a. Vene Teaduste Akadeemia poolt „Kalevipoja“ ilmunud osa eest auhind 2500 rubla suuruses. See kõrge tunnustus virgutas teda oma tööd edukalt lõpetama.

Kreutzwaldi suurimaks sooviks oli „Kalevipoeg“ välja anda kogu rahvale kättesaadava teosena. Eepose rahvaväljaannet pidas Kreutzwald eesti rahvusliku kirjanduse alguseks, nagu ta sellest kirjutas 1860. a. veebruaris Schiefnerile: „Kui... „Kalevipojast“... rahvaväljaanne korraldatakse, siis tohime sõnakese rääkida eesti kirjanduse algusest.“

Akadeemik Schiefneri kaasabil suutis Kreutzwald organiseerida „Kalevipoja“ rahvaväljaande trükkimist Soomes, kus tsensorid ei tei-

nud takistusi teose ilmumiseks kärpimisteta. Keeleliselt redigeeris Wiedemann osa eepose trükipoognaid. „Kalevipoja“ rahvaväljaanne trükiti Kuopio linnas, kus see valmis 1862. aasta maikuus. Kreutzwald kirjutas „Kalevipoja“ eessõnas: „Eestlaste kuulsam ennemuistne jutt Kalevipojast astub siin, laialipillutatud jutu- ja laulusõna riismetest kokku korjatud ja uuesti jalule seatud, rahva ette, noorematele enamasti küll üks tundmata võõras, aga siiski on ta sündinud oma küla laps... — Saagu siis meie päevil jälle tõeks minema, mis teises „Kalevipoja“ laulus seisab:

*Kastel tõustes kanarbikust,
udukuue ummuksest
tungib Kalevi tunnistus
läbi tammise tänava,
üle vaskise värava,
kindla kalju keske'elta,
läbi raudamüüridesta,
teraksesta tornidesta.*

Kreutzwaldi eluajal ilmus 1875. a. veel „Kalevipoja“ kolmas trükk, milles autor tegi mõningaid väiksemaid keelelisi parandusi.

Õppevestlus kinnistamisena. Kirjeldada: 1) „Kalevipoja“ kahe redaktsiooni käsikirja valmimist ja 2) eepose teadusliku väljaande ilmumist. Mispärast peetakse „Kalevipoja“ ilmumise 100. aastaks 1957. aastat? Nimetada laulukatkendi „Kullid tulid kiskumaie“ idee. Missugust abi osutasid Vene Teaduste Akadeemia liikmed Kreutzwaldile „Kalevipoja“ koostamisel ja väljaandmisel? Missuguse iseloomustuse ja hinnangu andis Kreutzwald ise „Kalevipoja“ rahvaväljaandele? Missugust mõju ennustas ta eeposele laulukatkendis „Kastel tõustes kanarbikust“? Nimetada ja meeles pidada, millal ilmusid „Kalevipoja“ esimene, teine ja kolmas trükk.

5. Koduseks tööks:

- 1) Õppida jutustamiseks „Kalevipoja“ koostamislugu.
- 2) Pähe õppida laulukatkend „Kastel tõustes kanarbikust“.
- 3) Lõpule viia teose „Kalevipoeg“ lugemine.

2. tund: eepos, „Kalevipoja“ ainestik, kirjanduse seos rahvaluulega.

1. Eepos.

Eepos on pikem jutustava sisuga värssteos, milles kujutatakse kangelat, kellesse on koondunud paljude kangelaste või rahva põhilised iseloomujooned. Kangelase kuju eeposes on tüüpiline, omades individuaalset karakterit. Harilikult koosneb eepos lüroepilistest rahvalauludest ja jutustavatest ballaadidest ning kajastab üht ajaloolist etappi rahva elust.

Eepose loomisest on osa võtnud üksikisik ja rahvahulgad. Üksikisik loob esialgse eepilise luuleteose, mille edasisest ümberkujundamisest võtab rahvas kollektiivina osa. Hilisemad eeposed, nagu soome „Kalevala“ ja eesti „Kalevipoeg“, on loodud rahvasuust kogutud materjalide põhjal, mis on liidetud ühtseks tervikuks.

Tuntumaid eeposi on kreeka „Ilias“ ja „Odüsseia“, prantsuse „Rohlandi laul“, saksa „Nibelungide laul“ ja vene „Jutustus Igori sõjaretkest“.

2. „Kalevipoja“ ainestik.

Eepose loomisel kasutas Kreutzwald peamise allikana Kalevipoja kujuga seoses olevaid eesti rahvajutte, laule ja muid rahvaluulepärimusi, mis XIX sajandi esimesel poolel olid laialdaselt levinud rahva hulgas. Võitluses võõraste vallutajate ja orjastajate vastu oli rahvas loonud oma mõttekujutuses võimsad vägилased, kes maa vabadust kaitsesid ja rahvale parema elupõlve kindlustasid, nagu seda oli Kalevipoja kuju eesti rahvaluules. Kreutzwald püüdis koostatavas eeposes tarvitada kõiki neid aineid rahvaloomingust ja kirjanduslikest allikaist, mis kujutasid Kalevipoega kui oma rahva vanemat ning kaitsjat ja tublit töömeest.

Kõige rikkalikumat ainestikku pakkusid Kreutzwaldile rahvajutud, mille põhjal kerkisid esile Kalevipoeg, ta vanemad ja vennad hiidvägilastena. Kalevipoja tegevuse reaalseiks tunnistajaiks aga olid temanimesed kinnismuistised, nimelt Kalevipoja künniväod, kivirahnud, sängid, hobuse jalajäljed jne., mida leidub õige rohkesti Viru-, Tartu-, Järva- ja Harjumaal.

Näitame õpilastele maalide reproduktsioone ja fotosid Kalevipoja kinnismuististest.

Rahvajuttude aineil kujutas Kreutzwald eelkõige Kalevipoja vanemaid, vana Kalevi matmist ja Ulemiste järve tekkimist, Linda röövimist ja kivinemist. Kangelase kättemaksu Tuuslarile kirjeldas ta naisröövimislugude alusel. Kalevipoja ujumist üle Soome lahe ja laudade toomist läbi Peipsi kujutas Kreutzwald muinasjuttude järgi, milles kõneldi kangelase sammumisest läbi veekogude. Kalevipoja kündmise ja ta hobuse hukkumise kirjeldamiseks andsid koostajale ainestikku selleteemalised seletusmuistendid. Kreutzwald võis kujutada kangelase käikusid allmaailma ja võitlust Sarvikuga paljude muinasjuttude põhjal. Rahvajuttude järgi jutustas ta ka Kalevipojast põrguvahina ja kangelase tagasituleku võimalusest.

„Kalevipojas“ on Kreutzwald kasutanud muudetud ja täiendatud kujul nii eepilisi kui ka lüürilisi rahvalaule. Üldtuntud „Salme laulu“ järgi kujutas ta Kalevi kosjaskäiku ja pulmi. „Suure tamme laulu“ on Kreutzwald põiminud osade kaupa Saarepiiga eksitamise loo vahele. Rahvalaulude järgi, milles jutustatakse vaeslapse viibimisest ema või isa haulal, kirjeldas ta Kalevipoja käimist isa haulal, näiteks III loo lõpul, lk. 61: „Kalevite kallim poega / astub isa haa peale“.

Kreutzwald on liitnud „Kalevipoja“ lugudega ka neid vaeslapse laule, milles näidatakse kehvatalurahva rõhumist jõukamate talupoegade poolt. Eepose XII loo lõpul jutustatakse vaeslapsest, kes oli karjaseks Peipsi-äärses talus ja kes pidi „pikki piinamisi / orjapõlves kannatama“. Vaeslaps kõneles suures kurbuses oma raskest elust (lk. 196):

*„... Mull' ei anta kehakatet,
varajaida vammukseida;
laat ei raatsi anda toitu,
eit ei piima lähkerisse...“*

Kuidas Sarvik-taat oma teolisi halastamatult ekspluateeris, sellest jutustab rahvalaul „Ehk tuleks tulista lunda“, mis on ühendatud kolmanda piiga jutustusega XIV loos.

Faehlmanni ülestähenduste alusel koostas Kreutzwald „Kalevipoja“ sissejuhatava laulu „Soovituseks“, esitas vana Kalevi surmaeelse kõne ja kirjeldas Kalevipoja mitmeid vägitegusid ning ta surmastseeni.

„Kalevipoja“ koostamisel laenas Kreutzwald lisamaterjali ka soome eeposest „Kalevala“. Nii võib „Kalevala“ ainete tarvitamist märgata Saarepiiga eksitamise loos ja Kalevipoja kurtmisel oma kodutuse ning mahajäetuse üle eepose IV loo lõpul. Loeme vastava katkendi „Kõik nüüd kullad lähvad koju“ (lk. 93/94).

Kreutzwald ei piirdunud eepose loomisel kasutatud ainekogu ümberjutustamise ja värsistamisega, vaid ta laiendas rahvaluulepärimusi omapoolsete lisandustega, kirjutas puuduvad vahelood juurde ja liitis kõik Kalevipoega käsitlevad ained terviklikuks eepiliseks luuleteoseks.

3. Kirjanduse seos rahvaluulega.

Eesti kirjandus on seisnud lähedases seoses rahvaluulega, millelt ta on laenanud sügava demokratismi, rõhujatevastased ideed ja rahvapärase vormi. Rahvaluule esialgsed mõjutused lähevad tagasi XIX sajandi algusse, millal eesti kunstikirjandus tegi oma esimesi argseid samme. Kristian Jaak Peterson kasutas esimesena rahvalaulude keelt ja värsimõõtu oma karjaselauludes. Juba teadlikumalt ja laiemas ulatuses ammendasid rahvaluulest ainekogu Faehlmann ja Kreutzwald „Kalevipoja“ koostamisel. Rahvaeepos kujunes eesti folkloristlike harrastuste suursaavutuseks. Siitpeale hakati muistset vabadusvõitlust saksa orjastajate vastu käsitlema ka eesti jututoodangus, mille paremaks näiteks on E. Bornhöhe „Tasuja“, ja rahvalaululine väljendusviis levis kunstlühirikesse, nagu M. Veske, A. Haava jt. rahvalikesse luuletustesse. Kasutades rahvaluulest pärinevaid teemasid on paljud eesti kirjanikud oma õnnestunumais teostes kunstilise mõjukusega kujutanud ühiskondlikke vastuolusid rahva elus. Nõnda käsitleb A. Kitzberg draamas „Libahunt“ (1912) vabade ja orjameelsete inimeste vaenulikkust vahekorda ja A. H. Tammsaare kirjeldab romaanis „Põrgupõhja uus Vanapagan“ (1939) ekspluateerimist kodanliku Eesti külaühiskonnas. Rahvaluule mõju ulatub eesti nõukogude luuletajate, nagu J. Semperi, D. Vaarandi, J. Smuuli jt. luuleloomingusse.

Õppevestlus kinnistamisena. Mida nimetame eeposeks ja kuidas on eeposed loodud? Kirjeldada, missuguseid üksikepisoode on Kreutzwald „Kalevipojas“ kujutanud: 1) rahvajuttude järgi, 2) vahelepõimitud rahvalaulude alusel, 3) Faehlmanni ülestähenduste põhjal ja 4) soome eepose „Kalevala“ aineil. Arutleda laulukatkendite „Kalevite kallim poega“ ja „Kõik nüüd kullad lähvad koju“ ideelist sisu. Missugustes teostes ja luuletustes on kasutatud rahvaluule ainekogu ja vormivahendeid?

4. Koduseks tööks:

- 1) Õppida jutustamiseks „Kalevipoja“ ainekogu.
- 2) Pähe õppida kas laulukatkend „Kalevite kallim poega“ või „Kõik nüüd kullad lähvad koju“.
- 3) Meenutada tähtsamaid „Kalevipoja“ sündmusi teose järgi ja leida igast loost paar laulukatkendit.

3. tund: „Kalevipoja“ süžee.

1. „Kalevipoja“ süžee ajaline taust ja selle seostumine kangelase tegevusega.

Selgitame mõnede näidete varal, et: 1) „Kalevipoja“ süžee kajastab eesti rahva muistset vabaduspõlve ja sellele järgnenud kauaaegset võitlust võõraste röövvalitajate vastu kuni eestlaste alistamiseni raudrüütlite poolt; 2) eepose sündmustik hargneb Kalevipoja elu, tegevuse ja võitluse ümber, kusjuures kangelase vägiteod, seiklused ja kokkupõrked vastastega moodustavad teose süžeelise peajoone.

„Kalevipoja“ sündmustikku laseme õpilastel jutustada loetud eepose põhjal selle süžeelise ülesehituse põhimomentide järgi, tõstes teose süžee edasiandmisel esile vastavad üksikepisoodid ja laulukatkendid.

2. Eepose ekspositsioon (I—II lugu).

Nimetame, et „Kalevipoja“ ekspositsioonis (I ja II loos) jutustatakse vanast Kalevist, Lindast, Kalevipoja sünnist ja lapsepõlvest.

Õpilased jutustavad, kuidas vana Kalev, kes oli rajanud Viru randa riigi, valitses kindlakäeliselt oma maad ja rahvast, ta naine Linda kasvatas kangeid poegi. Pärast Kalevi surma sündis ta viimane poeg — sangarlik Kalevipoeg, kes juba noorusaastail omas suurt kehajõudu ja oli vendadest targem. Keegi õpilastest loeb laulukatkendi „Nõnda kasvatas eide õues“ (II lugu, lk. 47).

3. „Kalevipoja“ sõlmitus (III—IX lugu).

Juhime õpilaste tähelepanu sellele, et „Kalevipoja“ süžeelises arendamises moodustavad sõlmituse ehk dispositiooni emaotsimislood, kangelase kuningaks saamine, kündmine ja töö riigijuhina.

Teeme õpilastele ülesandeks jutustada Linda röövimisest, Kalevi poegade tagasitulekust jahilkäigult ja Kalevipoja mõtiskelust ema otsimise eel. Keegi õpilane loeb laulukatkendi (III lugu, lk. 60):

*„Tänaseida toimetusi
ära viska homse varnal
Igal päeval omad ikked,
tunnil omad toimetused,
murekoorma muljutused,
omad soovimiste sõuded.
Tahad tunnist tulu saada,
õnnekesta õngitseda,
ära võta aega viita,
kauemini kõhelda.
Kiirul käivad õnne sammud,
viitjal viisi viletsusta,
kõhelejal kuusi koormat,
seitse salasõlmitusta.“*

Esitatud laulukatkendi arutlemisel tõstame esile saadud ülesannete edasilükkamata täitmise tähtsuse tegelikus elus.

Kalevipoja ujumisreisi ja viibimise kohta Soomes palume lühidalt jutustada vaid Saarepiiga loost, kättemaksust Tuuslarile ja soome sepa

vanema poja tapmisest ning laseme esitada nende sündmuste kohta paar laulukatkendit. Õpilased kirjeldavad, kuidas ujumisretkel Soome peatus Kalevipoeg ühel saarel, kus ta kõrvu kostis Saarepiiga vangistav armastuslaul „Kaugella on minu kaasa“ (IV lugu, lk. 68).

Kalevipoeg meelitas Saarepiiga enda juurde ja võrgutas tema. Kui neiu teada sai, et noormees oli Kalevipoeg, kukutas ta end merre ja uppus. Kangelane, nähes, et neiu on võimatu päästa, jätkas oma teekonda.

Soomes tappis Kalevipoeg kättemaksuks ema röövimise eest Tuuslari ja ostis endale soome sepalt hiigeltugeva mõõga. Joogipeol, mis korraldati mõõga liikudeks, sattus Kalevipoeg joobnuna tülli soome sepa vanema pojaga, kelle ta tappis. Seepärast pidi kangelane lahkuma sajatuste saatel soome sepa talust (VI lugu, lk. 102).

Keegi õpilane teab kõnelda, et kodus ei jutustanud Kalevipoeg oma veresüüst vendadele. Õhtuhämaruses läks ta kurtma oma õnnetust isale, kes talle soovitas oma kurja tegu parandada (VII lugu, lk. 120).

Meenutame õpilastele, et kadunud isa soovi kohaselt pidi riik jääma jagamatuna ühele Kalevi poegadest valitseda. Palume üht õpilast jutustada vendade viskevõistlusest Saadjärve ääres. Teine õpilane kõneleb, et kaks vanemat venda lahkusid maalt ja et riigijuhiks sai Kalevipoeg, kelle esimeseks tööks oli kündmine, nagu seda kujutatakse laulukatkendis „Pärast võidu-viskamista“ (VIII lugu, lk. 131).

Kirjeldame üksikasjalisemalt Kalevipoja kündmist ja tema pärastist magamist mäekünkal, seejuures märkides, et sääraseid kohti nimetas rahvas hiljem Kalevipoja sängideks.

4. Eepose süžee arenemine kulminatsiooni (X—XIX lugu).

Sissejuhatavalt nimetame, et „Kalevipoja“ järgmistes lugudes kirjeldatakse kangelase seiklusi ja võitlust paharettide, sortside, Sarviku ja võõraste vallutajate vastu ning Sarvik-taadi aheldamist. Selles osas teeme õpilastele ülesandeks jutustada: sündmustest Kikerpära soos, laudade toomisest läbi Peipsi, mõõga needmisest, esimesest käigust maailma, teekonnast maailma otsa, õnnelikust rahupõlvest, Assamalla lahingust ja Sarviku aheldamisest kalju külge.

Pihkvast tõi Kalevipoeg laudu läbi Peipsi, et neist linnu ehitada. Laudade toomise retkedel oli tal võitlus sortsidega, kes tegid talle teel takistusi. Kord, kui kangelane reisiväsimust puhkas, varastas sorts ta mõõga ja pillas selle Kääpa jõkke. Tahtes sortsile kätte maksta, ütles ta Kääpa jõelt lahkudes mõõgale (XI lugu, lk. 178):

*„Kui aga juhtub kõndides
jalakanda pistma jõkke,
kes sind enne ise kannud:
siisap, mõõka, sõbrakene,
murra jalad tal mõlemad!“*

Kalevipoeg tahtis küll öelda, nagu Kreutzwald hiljem seletas: „Kes sind enne siia kannud,“ aga ta vääratas sõnas, sellega ise soovides endale mõõga läbi surma.

Esimesel käigul maailma tutvus kangelane sealsete varakambrite ja viljaaitadega. Võitluses Sarvikuga abistasid teda piigad, kes vahetasid jõu- ja nõrgendusjooji klaasid. Kuna Sarvik nõrgendusjooki

jõi, Kalevipoeg aga varjukaabukese abil maailmatu suureks sirgus, võitis kangelane Sarviku ja päästis piigid Sarvik-taadi orjusest, öeldes neile (XIV lugu, lk. 229):

*„Nüüd on lõpnud leina-aega,
kurba kiusatuse-põlvi,
nüüd on rohkem rõõmu-aega,
pikalisem lustipidu.“*

Teadmiste täiendamise eesmärgil korraldas Kalevipoeg ühes oma saatjatega teekonna maailma otsa (XVI lugu). Sellelt pikalt retkelt tagasijõudmisel oldi veendunud, et omas kodus on siiski kõige parem (XVI lugu, lk. 262):

*„Omal maal õitseb õnni,
kodus kasvab kasu pareml
Kodus tundvad õuekoerad,
tuleb tuttav teretama,
sugulane soovimaie;
päistab lahkelt päevakene,
paistvad taevatähekesed.“*

Seitse aastat valitses kogu maal rahu. Kalevipoeg ja ta kaaslased ehitasid linnu ning rahvas elas õnnerikkas rahupõlves. Ootamatult aga kogunes Viru randa sadu sõdalasi ja tuhandeid tapjaid. Kalevipoeg ruttas sõjaratsul oma vahvate meeste saatel võitlusse sissetunginud vaenlase vastu. Assamalla lahingus langes tema mõõga läbi kümneid tuhandeid mehi vaenlase vägedest ja saavutati võit rööv vallutajate üle.

Kangelane läks teistkordselt allmaailma, et aheldada Sarvik-taat. Seitsme-ööpäevase võitluse järel aheldas Kalevipoeg Sarviku kalju külge. Juhime õpilaste tähelepanu sellele, et Sarviku aheldamine on eepose süžeeeliseks kulminatsiooniks.

5. Eepose katastroofi (XIX—XX lugu).

Märgime, et katastroofi ettevalmistus algab „Kalevipojas“ peo kujutamisega (XIX lugu).

Keegi õpilastest jutustab, et sõprade seltsis korraldas Kalevipoeg Lindanis lustilise võidupeo. Piduliste sekka ilmus Lapu tark Varrak, kes nõudis endale tasuks laeva juhtimise eest maailma otsa raudkaantega raamatut, mis ta oli seina küljes ahelas leidnud. Joobnuna lubas Kalevipoeg oma rahva muistse priuseraamatu Varrakule.

Õpilased teavad jutustada, et eepose viimases, XX loos kirjeldatakse Kalevipoja lõppvõitlust sissetunginud raudrüütlitega ja ta surma.

Laseme lühidalt jutustada, kuidas kangelane peitis oma varanduse maamulda ning sõjasarve puhudes kutsus sõjaväe kõigist maakohtadest kokku ja siis algas äge taplus raudmeestega. Pärast lahingut, mis lõppes kaotusega, uitas kangelane metsades ringi.

Jõudnud Kääpa jõe kaldale, kavatses Kalevipoeg läbi jõe minna. Kui ta vette astus, lõikas mõök ta mõlemad jalad maha. Loeme laulukatendi (XX lugu, lk. 320):

*Kalevite kange poega
surmavalu sunnitusel
kibedasti kiljatama,
hädas appi hüüdemaie;*

*roomas käpil kalda äärde,
langes maha lagedalle,
veri valgus välja pealle.*

Rõhutame, et Kalevipoega ei suutnud enam keegi päästa, ta suri oma haavadesse. Nõnda lõpevad eepose sündmused katastroofiga — kangelase surmaga.

Õppevestlus kinnistamiseks. Missugusel ajaloolisel epohhil arenevad „Kalevipojas“ kujutatavad sündmused? Nimetada, missugused sündmused langevad eepose: 1) ekspositsiooni, 2) sõlmitusse, 3) kulminatsiooni ettevalmistavasse ossa, 4) kulminatsiooni ja 5) katastroofi. Arutleda laulukatkendite „Tänaseida toimetusi“ ja „Omal maal õitseb õnni“ ideelist sisu.

6. Koduseks tööks:

- 1) Õppida jutustamiseks „Kalevipoja“ süžee.
- 2) Pähe õppida laulukatkendid „Tänaseida toimetusi“ ja „Omal maal õitseb õnni“.

4. tund: „Kalevipoja“ kujud.

1. Kalevipoeg eepose peakujuna.

Nimetame, et eepose ideede kandjaks on nimikangelane Kalevipoeg. Tema kui teose peakuju kaudu on edasi antud kogu eesti rahva iseloomujooned ja taotlused.

Õppevestluses iseloomustame õpilaste aktiivsel osavõtul: Kalevipoega rahvavanemana, tema tööd rahva hüveks, Kalevipoega kui kodumaa kaitsjat ja ustavat patriooti, kangelast oma vanemate armastajana, tema vahekorda sõpradega, Kalevipoja moraalseid omadusi, kangelase inimlikke nõrkusi ja kaljuküttesse vangistatud Kalevipoega orjastatud eesti rahva võrdkujuna.

Kalevipoeg rahvavanemana. Selgitame näidete varal, et Kalevipoega on eeposes nimetatud kuningaks, aga ta on tõeliselt ürgkogukondliku korra aja rahvavanem, kes ise väsimatult füüsilist tööd teeb, maad kaitseb ja hoolitseb rahva hüvangu eest.

Kalevipoja töö rahva hüveks. Õpilased iseloomustavad Kalevipoega väsimatu töömehena, kes kündis maad „kerkivalle, kohevile“, et põllud annaksid head viljasaaki (VIII lugu), kes oma tugeval turjal tõi laudu ja kandis kive ning palke kokku linnade ehitamiseks (XV lugu) ja kes kindlustas rahvale seitsmeks aastaks õnne- ja rahu-põlve, näiteks katkend „Õnnerikas põlvkene“ (XVII loo algus, lk. 265).

Kalevipoeg kodumaa kaitsjana, ustava patrioodinna. Õpilased jutustavad kangelasest kui rahuarmastavast riigijuhist, kes lahinguisse tõttas ainult neil juhtumeil, kui vaenlane oli tunginud kodumaa piiridesse. Vapra väejuhina kaitses Kalevipoeg oma maad ja rahvast, tõrjudes vaenuvägesid tagasi. Lahinguis oli Kalevipoeg julge, osav ja sangarlik võitleja, kelle käe läbi langes kümneid tuhandeid mehi vaenlase ridadest. Tsiteerime episoodi Assamalla lahingust „Keset sõda keeritelles“ (XVII lugu, lk. 267).

XX loo järgi iseloomustavad õpilased Kalevipoega tõelise patrio-
dina, kes surmani jäi ustavaks oma isamaale ja rahvale, mitte alistudes
võõrale võimule. Kui keegi raudmeestest tuli kangelast meelitama, et
ta astuks võõraste teenistusse, lükkas ta selle alatu ettepaneku põlgu-
sega tagasi, öeldes iseteadvalt (XX lugu, lk. 319):

*„Olen võimusel vägevam,
kehakangusel tugevam,
pikkusel teist palju pikem;
teod ei kõlba teenijaksi,
ega suurus sulaseksi,
ega pikkus päiliseksi,
võimus võõra voli alla.
Ennemini elan üksi
kehva mehikese kombel,
kui et sulgun sunni alla,
võõra voliduse alla.
Kalevite kanget kaela
saa ei kütke kinnitama,
orja-ike ormandama.“*

Rõhutame, et Kalevipoeg on valmis pigem elama kehvuses kui alis-
tuma võõrastele käskijatele. Tundes oma suurt kehajõudu ja kõigugu-
tamatut tahtekindlust, on kangelane veendunud selles, et ükski võõras
võim ei suuda teda orjastada.

Kangelase armastus vanemate vastu. Õpilased leia-
vad, et Kalevipoeg armastas südamest oma vanemaid, keda ta ei saa-
nud unustada ja kelle nõuannet ta sageli vajas. Ema-armastus sundis
teda minema ohtlikule retkele Soome. Kangelane oli õnnetu selle üle,
et ta nii vara oli kaotanud oma vanemad. Meenutades surnud vane-
maid muutus ta kurvaks ja haletsevaks, näiteks katkend „Kus ma
leinan, kasvab lepik“ (VII lugu, lk. 113).

Isa hauld käis Kalevipoeg tihti nõu küsimas ja lohutust otsimas.
Ta püüdis toimida isa tahte ja soovide järgi. Kangelasele tundus, nagu
jätkuks isa armastust kehtvalt (VII lugu, lk. 120):

*„Tundideks on tuule armu,
päevadeks on päeva armu,
elujaks Taara armu,
isa armu igavesti.“*

Kalevipoja suhtumine sõpradesse. Teeme õpilastele
ülesandeks jutustada, kuidas Kalevipoeg oli heaks seltsimeheks ja
nõuandjaks oma sõpradele. Ta usaldas neile tähtsaid ülesandeid.
Alevipoja saatis ta Soome mõõgavõlga tasuma ja Olevipojale tegi ta
ülesandeks linnade ehitamise. Kangelane kandis hoolt ka oma sõprade
elukaaslaste eest. Ta päästis põrgust kolm piigat, kellega abiellusid
Alevi-, Sulevi- ja Olevipoeg.

Vaenlaste väljatõrjumisel kodumaalt võitles Kalevipoeg õlg õla
kõrval oma sõpradega. Kaotanud oma võitluskaaslased Sulevi- ja
Alevipoja, oli kangelane lohutamalt kurb, nagu loeme katkendist
„Oöl ei leidnud enam õnne“ (XX lugu, lk. 316).

Sõprade surm kurvastas Kalevipoega niivõrd, et ta jättis riigijuh-
timise Olevipoja hoolde ja läks ise „laande luusimaie, / tusatuju tuu-
lutama“.

Kalevipoja moraalsed omadused. Õpilased teavad

tõendada teose põhjal, et Kalevipoeg oli väeteile ja nõrgemaile kaas-tundlik, püüdes neid aidata. Heategijaid ta ei unustanud ja andis neile väärrika vastutasu, näiteks kinkides siilile karvkatte. Oma sõna oli Kalevipoeg alati valmis täitma, mitte loobudes antud lubadusest, ehkki see osutus mõnikord mõtlematuks, nagu tarkuseraamatu andmine Varrakule. Kangelane toimis vanasõna järgi „Töötust mees peab tasumaie, / sarvest härga, sõnast meestal“.

Kangelase inimlikud nõrkused. Kalevipoeg omas ka mõningaid inimlike nõrkusi. Ta hukutas kergemeelsuses Saarepiiga ja tappis joobnuna soome sepa vanema poja. Need teod jälgisid kangelast kogu eluaja ja masendasid tema meeoleolu. Ta pidi oma veresüü lunastama surmaga.

Kaljuküttesse vangistatud Kalevipoeg orjastatud eesti rahva võrdkujuna. Tõstame esile, et Kalevipoeg kui kaljuküttesse vangistatud kangelane põrguväras on ülekohtuselt orjastatud eesti rahva võrdkujuks. Paljutöötavalt kostab ennustus Kalevipoja ja eesti rahva vabanemisest, millega lõpeb eepos (XX lugu, lk. 323):

*Aga ükskord algab aega,
kus kõik piirud kahel otsal
lausa lähvad lõkendama;
lausa tuleleeki lõikab
käe kaljukammitsasta —
küll siis Kalev jõuab koju
oma lastel' õnne tooma,
Eesti põlve uueks looma.*

2. Eepose kõrvalkujud.

Eepose kõrvalkujusid, kes on vähem individualiseeritud kui Kalevipoeg, iseloomustab Kreutzwald üldjoontes. Need kujud aitavad paremini mõista peakuju ja teose ideelist sisu. Kõrvalkujudena esinevad eeposes Kalevipoja vanemad, ta sõbrad ja vaenlased, kellest õpilased jutustavad iseloomustavalt järgmist:

Vana Kalev on tark ja võimas valitseja. Ta suurimaks sooviks ja nõuandeks on, et riik jääks pärast tema surma jagamatuks.

Linda, Kalevi naine, omab juba neiuna kindlat iseloomu. Kosjade puhul otsustab ta ise, kelle ta valib endale elukaaslaseks. Ta on oma mehele usin, töökas ja truu naine ning abiline riigivalitsemises. Linda ei halise pärast mehe surma, vaid jätkab tema tööd. Ta jääb oma armastuses truuks kadunud kaasale, lükates tagasi kõik kosimissetpanekud.

Oma poegadele on Linda armastavaks emaks. Ta kasvatab neist teovõimsaid isikuid, mitte hellitades neid ega ka mitte surudes alla nende algatusi. Linda on kindlameelse, truu ja tööka naise ning hoolitseva ema kuhu eeposes.

Kangelase lähim sõber Alevipoeg on rõõmsameelne ja alati abivalmis. Tasakaalukas Sulevipoeg esindab vaprat sõjameest. Olevipoeg on osav ja asjalik ehitusmeister.

Kalevipoja vaenlastena on kujutatud Tuuslarit ja Sarvikut, kes esindavad teiste töövaeva omastajaid. Soome Tuuslar üritab Lindat röövida, et ta varandust endale saada. Sarvik on tüüpiline

kurnaja, feodaalisand, kes teomeeste ja vaimutüdrukute ekspluateerimisega on kokku kuhjanud hiiglaslikud rikkused. Ta on julm rõhuja ja võitleb ühes oma käsilaste sortsidega salakavalalt Kalevipoja vastu.

Ajalooliste vaenlastena iseloomustatakse „Kalevipojas“ „raudmehi“, kes korraldasid korduvaid röövretki Viru randa, püüdes alistada Kalevipoega ja tema rahvast. Kui nad ei suutnud kangelast ja ta vägesid lahinguis võita, saatsid nad tema juurde saadikuid reetmisettepanekutega. Raudmeeste saadikud olid salakavalad petised, kes kangelast tahtsid mõrvarlikult surmata, kui viimane nende alatud ettepanekud tagasi lükkas.

Kuid hoolimata vaenlaste salakavalusest, julmusest ja mõrtsukalikest kavatsustest tuli Kalevipoeg kõikjal võitjaks oma vastaste üle.

Õppevestlus kinnistamisena. Esitades näiteid eeposest iseloomustada Kalevipoega: 1) õiglase rahvavanemana, 2) väsimatu töömehena rahva hüvanguks, 3) kodumaa kaitsjana, 4) ustava patrioodina, 5) oma vanemaid hindava ja armastava pojana, 6) hoolitseva ja usaldava seltsimehena oma sõpradele, 7) abivalmi ja sõnapidaja kangelasena, 8) inimlikke nõrkusi omava tegelasena ja 9) orjastatud eesti rahva võrdkujuna. Missuguste karakteriomadustega on Kalevipoja vanemad? Iseloomustada üksikepisoodide järgi Kalevipoja vastaseid: Tuuslarit, Sarvik-taati ja röövvallutajaid raudmehi. Vaadeldes raamatus esitatud kunstitööde reproduktsioone, kirjeldada ja nimetada, missuguseid peakuju Kalevipoja ja eepose kõrvalkujude iseloomu on kunstnikud oma töödes kujutanud.

3. Koduseks tööks:

- 1) Õppida „Kalevipoja“ kujusid iseloomustama.
- 2) Pähe õppida laulukatkendid „Olen võimusel vägevam“, „Tundideks on tuule armu“ ja „Aga ükskord algab aega“.

(Järgneb.)

Vene tegusõna aspekti käsitlemisest VI klassis.

N. PENTRE,

Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi vene keele ja kirjanduse kateedri vanemõpetaja.

Tegusõna on kõige olulisem küsimus VI klassi programmis, mistõttu ongi sellele küsimusele määratud suhteliselt kõige rohkem tunde (35). Selle küsimuse põhjalik läbitöötamine tagab eduka töö järgnevates klassides.

Raskemaks osaks selle küsimuse käsitlemisel eesti õpilastele on kahtlemata tegusõna aspektid, sest vastav mõiste puudub eesti keele grammatikas. Ka pole seda teemat VI klassi õpikus küllalt otstarbekalt käsitletud. Nii on esimestes paragrahvides antud liiga palju teoreetilist materjali korraga (§§ 23, 24) ja õpilased ei suuda kõike seda omandada.

Ka harjutustes, mis on nende paragrahvide juures antud, esineb mitu raskust ühtaegu. Seepärast tuleks õpetajal endal koostada harjutusi. Vajalikku materjali tunni ettevalmistamiseks võib õpetaja leida kogumikust: К. Дормидонтова, А. Лайдонер, Л. Алексеева, „Сборник упражнений по морфологии и синтаксису“, Эстонское Госизд., 1956. Selle kogumiku puudumisel tuleks aga harjutusteks kasutada õpilaste sõnastikke (kui neid peetakse sõnaliikide järgi ja kõik tegusõnad on koos) või ära kasutada õpikutes leiduv alfabeediline sõnastik. Samuti tuleks rakendada lugemispalades leiduvat materjali.

Kõige otstarbekamad on muidugi tõlkeharjutused, mida õpetajal tuleks endal koostada ja õpilastele dikteerida.

Teema „Tegusõna aspektid“ nõuab õpilaste ja õpetaja pidevat tähelepanu kogu aasta jooksul. Erilise hoolega peab olema läbi mõeldud süstemaatiline kordamine neljandal veerandil.

Tundidest, mis on tegusõna käsitlemisele määratud, tuleks 10—12 tundi anda verbi aspektile.

Aspektide käsitlemisel ja ka kordamisel on soovitatav rühmitada tegusõnad sufiksrite järgi ja ühes tunnis seletada ja kinnistada vaid ühe sufiksiga tegusõnu. Seejuures tuleb panna peamist rõhku mitte niivõrd välisele tunnusele kui lause sisule, mida talle annab tegusõna teises aspektis. Tavaliselt seletatakse tegusõnade aspekti kui lõpetatud ja lõpetamata tegevust. See pole otstarbekohane. Seletust tuleks alustada tegevuse tulemusest, resultaatidist.

Näiteks õpilastele antakse kaks lauset emakeeles: 1. *Õpilane lahendas ülesannet.* 2. *Õpilane lahendas ülesande.*

Esiteks tuleb selgitada nende lausete sisulist erinevust. Esimeses

lauses on tegevuse tulemus teadmata; võimalik, et ülesanne jäi mingil põhjusel lahendamata. Teises lauses on aga tegevuse tulemus teada: ülesanne on lahendatud ja õige vastus käes.

Alles nüüd, kui lausete sisuline erinevus on analüüsitud, tuleb hakata otsima vormilist erinevust. Eesti keeles on vormiline vahe nimisõnas: esimesel juhul on nimisõna osastavas käändes, teisel juhul omastavas.

Edasi tuleks laused tõlkida vene keelde ja leida ka siin vormiline erinevus. Õpilane leiab, et siin on see vahe väljendatud tegusõnas ja nimelt sufiksiga *a* ja *u* (*решил задачу — решил задачу*).

Siit võib teha esimese järelduse, et tegusõnad sufiksiga *u* näitavad tulemust, resultaati (результативность действия — tegevuse tulemus), kuid tegusõnad sufiksiga *a* ei näita tulemust, resultaati.

Siis tuleks sõnastiku järgi otsida terve rida tegusõnu sufiksiga *a* ja *u*.

Tunni ettevalmistamiseks leiab õpetaja materjali eespool mainitud kogumikust (harjutused 578—581, 592) ja VI klassi õpikust (harjutused 101, 126; harjutuses 101 jätta kasutamata tegusõna *спросить*).

Et tegusõnad sufiksiga *u* kuuluvad II pöördkonda, siis on siin tihti tegemist astmevaheldusega. Sellepärast on soovitatav V klassi kursusest astmevaheldust korrata, andes õpilastele näiteks järgmise tabeli:

т // ч — ответить — отвечать,

с // ш — украсить — украшать. (Vt. VI kl. õpik, lk. 165.)

Edasi tuleks vaatluse alla võtta tegusõna aspekti teine tähendus, nimelt ühekordne ja korduv tegevus (однократное и многократное действие). Eesti keeles on selliseid tegusõnu väga vähe, kuid just nendest tulebki alata. Selleks kõrvutame niisuguseid tegusõnu, nagu *neelama — neelutama, karjuma — karjatama, turtsuma — turt-satama* jne.

Ka siin on tegusõnad sisuline vahe. Esimestena antud tegusõnad näitavad, et tegevus on korduv või pidev, teised tegusõnad aga seda, et tegevus on ühekordne, lühiajaline, silmapilkne. Tõlgime need tegusõnad vene keelde ja leiame, et ühekordset, silmapilkset tegevust näitavad tegusõnad on sufiksiga *ну*:

глотать — глотнуть,

фыркать — фыркнуть,

кричать — крикнуть.

Nende tegusõnade arv vene keeles on märksa suurem. Siingi järgneb töö sõnastikuga: selliste tegusõnapaaride leidmine, lausete moodustamine ja järelduse tegemine: imperfektiivne aspekt (несовершенный вид) näitab korduvat tegevust, kuna perfektiivne (совершенный вид) ühekordset. Õpetaja leiab vastavat materjali eespool mainitud harjutuste kogumikust (harjutused 571, 574, 577).

Nüüd asume käsitlema tegusõnu, mis näitavad kestvat, korduvat ja lõpetatud tegevust.

Nagu tavaliselt, alustame kahe eestikeelse lause võrdlemisega: 1. *Vanaema jutustas muinasjuttu.* 2. *Vanaema jutustas muinasjuttu.*

Jällegi teeme kindlaks sisulise vahe. Esimene lause väljendab lõpetamata, kestvat tegevust. Meie ei tea, millal vanaema alustas muinas-

jutu jutustamist, millal ta jutustuse lõpetas ja kas ta üldse selle lõpetas. Teame ainult niipalju, et tegevus kestis teatud aja. Teine lause aga räägib sellest, et vanaema viis oma jutustuse lõpuni, me teame jutustuse sisu ja seega on olemas tegevuse tulemus. Tõlgime need laused vene keelde ja leiame, et pidevat, kestvat tegevust näitavad tegusõnad sufiksitega *ыва* ja *ива*. Järgneb töö sõnastikuga, *ыва*-sufiksiga tegusõnade väljakirjutamine, lausete moodustamine nende tegusõnadega jm. Materjali tundide ettevalmistamiseks leidub ülalmainitud harjutuste kogumikus (harjutused 583, 584).

Järgnevalt vaatleme imperfektiivse ja perfektiivse aspekti vahet tegusõnades sufiksiga *ва* [*давать* — *дать*].

Kõrvutame kaks lauset: 1. *Minu sõber andis mulle tihti oma raamatuid.* 2. *T ä n a andis sõber mulle B. Polevoi raamatu „Jutustus tõelisest inimesest“.*

Ka siin juhime tähelepanu lausete sisu erinevusele. Esimene lause näitab korduvat tegevust (*повторяющееся действие*). Teine lause näitab ühte konkreetset juhtumit. Tõlgime need laused vene keelde:

1. *Мой друг давал мне часто книги.*

2. *Сегодня друг дал мне книгу «Рассказ о настоящем человеке» Б. Полевого.*

Jällegi teevad õpilased järelduse, et imperfektiivsed tegusõnad sufiksiga *ва* näitavad korduvat tegevust, kuna samad pöördõnad ilma selle sufiksita näitavad ühekordset, lõpetatud tegevust. (Harjutuste kogu, harjutus 586; VI kl. õpik, harjutus 128.)

Alles nüüd võiks võtta vaatluse alla tegusõnad, kus perfektiivseid verbe moodustatakse eesliidetega (*писать* — *написать*).

Perfektiivsed verbid eesliidetega võivad näidata mitte üksnes lõpetatud tegevust, vaid ka tegevuse algust.

Näiteks tegevuse algust näitavad tegusõnad eesliidetega *за-* ja *по-*: *закричать, заплакать, замолчать, полететь, побежать, поехать*.

Tegevuse algust eesti keeles väljendatakse vahel kahe sõnaga, näiteks:

пошёл — hakkas minema,
заплакал — puhkes nutma,
зазеленел — lõi haljendama.

Lõpetatud tegevust näitavad samuti tegusõnad eesliidetega, näiteks:

сшил — õmbles kokku, õmbles valmis,
прочитал — luges läbi,
написал — kirjutas valmis.

Eesti keeles väljendatakse lõpetatud tegevust sageli abimäärsõnadega: õmblesin kokku, lugesin läbi, kirjutasin valmis.

Siit teeme järelduse, et imperfektiivsed tegusõnad näitavad lõpetamata tegevust, kestvat tegevust, kuna perfektiivsed verbid näitavad kas lõpetatud tegevust või tegevuse algust (vt. harjutuste kogu, harjutused 560, 562).

Järgnevalt võiks võtta vaatluse alla väikese sõnarühma, kus aspekt väljendatakse hoopis teise sõnatüvega. Eesti keeles on selliseid tegusõnade paare ainult üks:

rääkima (kogu aeg) — ütlema (üks kord),
говорить — сказать.

Edasi võiks käsitleda tegusõnu *ловить* (tulemus teadmata), *поймать* (tulemus teada) jt. Vene keeles on neid tegusõnu neli paari ja õpetaja leiab selleks materjali VI kl. õpikust lk. 173—174 (harjutused 117, 118, 119).

Siis peaks vaatluse alla võtma ka tegusõnu, kus astmevaheldus toimub sõna tüves [(н)им // (н)я] *понимать* — *понять*.

Võrdluseks võtame jälle kaks lauset: 1. *Ma olen alati saanud õpetaja seletusest aru.* 2. *T ä n a ei saanud ma millegipärast aru.*

Tõlgime laused vene keelde:

1. *Я всегда понимала объяснения учителя.*

2. *Сегодня я почему-то не поняла.*

Sellele järgneb nende lausete sisulise erinevuse selgitamine, analoogiliste näidete toomine ja järelduse tegemine:

Imperfektiivsed tegusõnad (tüves (н)им) näitavad korduvat tegevust, kuna perfektiivsed tegusõnad (tüves (н)я) näitavad lõpetatud tegevust, kus tulemus on teada (harjutuste kogu, harjutused nr. 588, 589).

Vaatluse alla tuleks võtta ka tegusõnad, milledes aspekti vahet teeme vokaalide astmevahelduse järgi (и // е или нуль звука):

a) *собирать* (собираю) — *собрать* (соберу),

убирать (убираю) — *убрать* (уберу);

б) *стирать* (стираю) — *стереть* (сотру),

умирать (умираю) — *умереть* (умру).

Vasakul veerul esitatud tegusõnad näitavad kestvate tegevust, paremal veerul aga lõpetatud tegevust.

Näiteid:

1. *Линда всегда убирала комнаты с мамой.*

2. *Сегодня она убрала комнаты одна.*

Erilist raskust aspektide moodustamisel valmistavad õpilastele liikumist väljendavad tegusõnad, nagu *käima*, *minema*. Nende tegusõnade käsitlemist on selgitatud ajakirjas „Nõukogude Kool“ nr. 2, 1956 («Связь грамматики с уроками литературного чтения и развития речи» — Н. Пентре).

Nimetatud artiklis äratoodud materjalile tuleks veel lisada järgmist. Tegusõnad eesliitega, mis näitavad liikumist kindla eesmärgiga (*лететь в Москву*), muudavad aspekti (*улететь в Москву* — *сов. вид*), kuna tegusõnad, mis näitavad liikumist kindla eesmärgita (*летать над городом*), ei muuda oma aspekti ka eesliite lisandumisel (erandiks on eesliide *по*: *полетать* — *сов. вид*).

Tegusõnade aspekti käsitlemise üldkokkuvõttena peaksid õpilased jõudma järeldusele, et:

1) imperfektiivne aspekt (несовершенный вид) näitab: a) tegevuse kestvust (длительность), b) tegevuse korduvust (повторяемость), c) tegevuse lõpetamatust (незаконченность);

2) perfektiivne aspekt (совершенный вид) näitab: a) tegevuse tulemust (результативность), b) ühekordset tegevust (одно-

кратность), c) tegevuse lõpetatust (законченность), d) tegevuse algust (начало действия).

Näidete ja tehtud harjutuste tulemusena jõutakse ühtlasi järeldusele, et imperfektiivset aspekti kasutatakse koos sõnadega *kaua, tihti, alati, iga päev* ja tegusõnadega *стать, начать, продолжать, кончать* jt.

Перфекtiivset aspekti kasutatakse sõnadega *kord, äkki, ootamatult, peasegu* et jt.

Et aspektide küsimus on üks raskemaid, siis esineb aspekti vigu isegi vanema klassi õpilastel. Sellepärast on soovitatav tegusõnade puhul kõik käsitletu eri vihikusse üles märkida, mida õpilased saavad edaspidi kasutada ka VII, VIII jt. klassides, kui neil VI klassi õpikut ei peaks enam olema. Niisuguses teatmikus tuleks iga aspektirühma jaoks jätta üks leht, mida aegamööda vastava rühma tegusõnadega täiendatakse.

Pärast seda, kui õpilased on tutvunud aspekti tähendusega, tuleb igas järgnevas tunnis jätkata seda tööd. Tuleb hoolega jälgida iga õpilase poolt tehtud aspektialaseid vigu nii suulises kõnes kui ka kirjalikes töödes. Vigade paranduse juures peab juhtima õpilaste tähelepanu sellele, miks kasutame nimelt seda aspekti. Vigade puhul kirjalikes töödes tuleks esialgu näidata noolekesega sõnale, millest on tingitud aspekti kasutamine (kui selline sõna lauses esineb), või anda töö äärel nipsisõnaline seletus.

Edaspidi, kui õpilased on juba harjunud tegema sisulist vahet aspektides, võib tööde parandamise juures vea puhul piirduda ainult sõnaga *viid!* ja nõuda seletust juba õpilaselt endalt.

Peale aspektide käsitlemist tuleb nüüd lugemistundides uute sõnade andmisel anda uus tegusõna tingimata juba mõlemas aspektis. Seejuures perfektiivne aspekt kas märkida teatud tingmäärgiga või anda tegusõnad kindlas järjekorras: enne imperfektiivne ja siis perfektiivne aspekt:

1. да|ва|ть — *andma*
даю, даёшь — *наст. вр.*
дать
дам, дашь — *буд. вр.*
2. показыва|ть — *näitama*
показываю, показываешь — *наст. вр.*
показать
покажу, покажешь.

Vahel tuleks kasutada harjutamiseks ka lauseid lugemispaladest, näiteks palas „Урок географии“ (§ 33) esitada küsimusi lause kohta *Трубачёв оглянулся на Мазина*:

1. Какой здесь вид глагола? (Совершенный вид).
2. По какому признаку вы узнали, что это глагол совершенного вида? (Суфф. -ну-).
3. Почему здесь глагол употреблён в совершенном виде? (Васёк оглянулся на Мазина только один раз).
4. А если бы Васёк всё время делал это, как бы мы тогда сказали? (Васёк всё время оглядывался на Мазина. Здесь суффикс -ыва-: глагол несовершенного вида).

Sobivaid lauseid niisuguseks harjutamiseks võib leida igast palast. Selleks tuleb muidugi valida esialgu ainult niisuguseid näiteid, kus ühe

või teise aspekti tarvitamise põhjust on kerge seletada, nagu ülalpool toodud näites.

Kuigi teema „Verbi aspektid“, nagu juba algul mainitud, on vene keele õpetamisel üks raskemaid, ja kuigi mõned õpetajad peavad seda ületamatuks, on see eesti õpilastele täiesti omandatav, kui: 1) õppematerjal antakse kindlas süsteemis, 2) ühte tundi ei kuhjata mitut raskust ja 3) peale teema läbitöötamist seda ei unustata.

Looduslooliste palade käsitlemisest algklassides.

J. LIIM ja S. REBANE,

Tallinna N. V. Gogoli nim. XXI Keskkooli algklasside õpetajad.

Algkooli programm määrab ära I, II ja III kl. õpilastele antavate looduslooliste algteadmiste hulga. Et looduslugu iseseisva õppeainena algab alles IV klassis, siis on I—III kl. loodusloolised palad mahutatud emakeele programmi ja neid käsitletakse lugemistundides. Looduslooliste palade iseloom ja õpilastele antavate vajalike teadmiste hulk tingivad ka nende palade käsitlemise seletava lugemise, õpetaja jutustuse, ekskursioonide, vaatluste, õppe-katseaias töötamise ja asjaõpetuse tundide kaudu.

Me ei hakka kordama kõiki neid ülesandeid ja eesmärke, mis seisavad kooli ja õpetaja ees seoses looduslooliste algteadmiste andmisega lugemistundides, kuid märgime ainult seda, et nendes klassides saadud teadmistel rajaneb hiljem bioloogia, füüsika, keemia, geograafia ja praktiliste tööde õpetamine vanemais klassides.

Looduslooliste palade käsitlemine nõuab õpetajalt tõsist ettevalmistust ja suurt tööd. Sagedasti aga tuleb puudu oskusest neid tunde huvitavaks ja sisukaks teha.

Kahjuks on seni meie vabariigi pedagoogilistes väljaannetes paremaid sellealaseid kogemusi vähe edasi antud, head venekeelsed kirjutised ei jõua aga alati kõigi õpetajateni. Meie arvates oleks nii Eesti NSV Haridusministeeriumil kui ka Eesti Riiklikul Kirjastusel vaja tõsisemalt tegelda heade meetodiliste tööde kirjastamisega.

Toome mõningaid näiteid, kuidas Tallinna XXI Keskkoolis on käsitletud üksikuid loodusloolisi lugemispalu I, II ja III kl.

I klassis oleme sügisesi ilmavaatlusi teinud juba aabitsaeelsel ja aabitsaperioodil, mistõttu lastel on esialgne tähelepanekute tegemise oskus olemas. II poolaastast alates on I klassis kasutamisel lugemik.

Viimaste aastate kogemused on näidanud, et talve tunnuseid ilmastiku järgi saabki alles välja tuua sel ajal, kui jõuame lugemikus vastavate paladeni. Tooksimegi näitena lugemispala „Sajab lund“ käsitlemise (H. Bachmann, S. Rebane, „Eesti keele õpik ja lugemik“ I kl., Tallinn, 1956, lk. 61).

Tunni eesmärk: tutvustada lapsi talve tunnustega.

Õppevahendid: pilt sügisest ja talvisest loodusest, aplikatsioon lumeräitsakaist.

Tunni käik: Tunni algul tuletatakse meelde, missugusel aastaajal lapsed kooli tulid. Seejärel nimetatakse, mitu aastaaga on üldse, ja minnakse uuesti sügise juurde, nimetatakse sügiskuud ja tuuakse lähemalt välja sügise tunnused vastava pildi järgi. Pärast sellist vestlust esitab õpetaja küsimuse: „Missugune aastaag on praegu?“ Saanud vastuseks: „Talv“, võetakse välja vastav pilt, millele järgneb võrdlev lastepärane analüüs kahe pildi põhjal. Elavas vestluses toovad õpilased õpetaja juhtimisel välja talve kõige olulisemad välised tunnused (maa on kaetud lumega, lehtpuudel puuduvad lehed, lapsed on soojalt rietatud). Viimase välise tunnuse kaudu tuuakse välja ka ilmastiku olulised tunnused talvel (külm, lühike päev, pikk öö, päike näitab end harva, veekogud on kaetud jääga). Õige lühidalt oleme siin puudutanud ka lumikatte tähtsust looduses, ühtlasi tehes tahvlile kiiresti värviliste kriitidega lihtsa reljeefjoonise, mis näitab õpilastele, kuidas paksu lumikatte all taimed ja loomad on kaitstud pakase eest. Piltlikkuse mõttes võib lumikatet võrrelda vatiteki, mille all on soe magada. Siin on sobiv aeg ja koht vaadelda, lastepäraselt analüüsida ja kirjeldada lumeräitsakaid. Oleme sel puhul kasutanud kas raamatupilti, aplikatsioon, tahvlijoonist või, kui parajasti sajab lund, oleme püüdnud aknast mõned lumeräitsakad. Ei saa päris mööda minna ka laste talvelõbudest seoses lumega, kuigi nende kohta tuleb eraldi tund.

Nüüd tuleks lugemikus olev pala läbi töötada, seejärel teha kokkuvõtte olulistest talve tunnustest pala lõpus olevate küsimuste ja mõistatuste põhjal.

Tund on mõeldud teema „Talv“ esimese tunnina 45 min. ulatuses, kuna tundide arv I kl. seda võimaldab. Luuletus „Lapsed, tuppa!“ võib järgneda hiljem.

Sama teema kinnistamiseks korraldasime ekskursiooni Kadriorgu. Ekskursiooni eesmärgiks oli tutvustada lapsi talvise loodusega, võrreldes talvist parki sügisega, selgitada lumikatte tähtsust, mõõta lume sügavust mitmes õpetaja poolt valitud kohas (puude all, lagedal).

Kadriorgu minek toimus organiseeritult. Teel meenusime liiklemisreegleid. Enne sihtkohta jõudmist vaatlesime parki eemalt ja püüdsime värvitooni järgi eraldada okaspuid raagus puudest. Pargis vaatlesime esmalt lumikattes puid. Lapsed panid tähele, kuidas puude oksad (kuusel) lume rohkuse tõttu olid alla vajunud, aga raagus okstel oli vähe lund. Võrdluseks tuletasime meelde, millised olid samad puud sügisel. Lapsed panid tähele, et puude, eriti kuuskede all on lund vähem kui lagedal. Mõõtsime lume sügavust mitmes kohas ja leidsime selle erinevuse põhjuse. Lume sügavuse märkis üles õpetaja. Sobivas kohas ajasime lumikatte laiali kuni maapinnani. Tegime kindlaks, kas maa ja taimed on külmunud või mitte. Lastele selgus, et paljud taimed on jäätunud ja hävinud, osa aga on roheliste lehtedega. Tegime järelduse, et paljud taimed hävivad talvel, osa aga säilib lumikatte

all rohelisena, ainult külma tõttu nad ei kasva. Siin sai lastele arusaadavaks lumikatte võrdlus vatitekiaga.

Sattudes mõne looma jälgedele, määrasime ära, kelle jäljed need on.

Suulise kokkuvõtte ekskursioonist tegime klassis. Kõikide talviste õppekäikude kokkuvõttena tegime kogu puude okstest koos puu okste ja pungade võrdlusega. Sinna märkisime ka lume sügavuse ja muud tähelepanekud.

Vaatleme mõne pala käsitlemist seoses kevadega. Kevadist suurvett vaatlesime Pirita jõe ääres.

T e e m a: suurvesi ja jääminek.

E e s m ä r k: selgitada lastele, miks kevadel tekib palju vett ja kust tuleb vesi, vaadelda ujuvaid jääpanku, määrata veevoolu suund.

Kevade olulised tunnused olid lastele juba selgeks tehtud varasemate palade käsitlemisel. Õppekäigu ettevalmistamisel selgitas õpetaja lastele õppekäigu eesmärgi ja nimetas ülesanded. Suurt rõhku panime vestlusele, kuidas käituda õppekäigul jõe äärde (mitte lähedale minna kaldale, mitte tõugelda, mitte tõugata jääpanku kaldast eemale ega hüpata nendele). Teel jõe äärde märkasid lapsed veeniresid, mis olid tekkinud lume sulamisest ja suundusid jõe poole. Jõe ääres jälgisid lapsed algul jääminekut üldiselt. Suunasime nende tähelepanu jääpankade liikumisele, selle kiirusele ja pankade kokkupõrkamisele, samuti sellele, mida need endaga kaasa viivad. Lapsed tuletasid meelde, kui palju oli jões vett suvel. Nad tegid järelduse, et jõgi on üle kallaste tõusnud. Samas leidsid nad, et suurvesi on tekkinud lume ja jää sulamisest. Õppekäik toimus selgel päikesepaistelisel päeval. Lõpuks tuletasime meelde, et kevade saabumisel päikese teekond üha pikeneb, mille tõttu saame päikeselt ikka rohkem soojust ja valgust.

Juhul, kui kooli lähedal ei ole ühtegi veekogu, võib päikesepaistelisel päeval teha õppekäigu mõnele kooli lähedasele künkale, kus vaadeldakse esimeste suuremate veeloikude tekkimist. Lapsed märkavad, et päike soojendab lõunapoolseid nõlvakuid rohkem põhjapoolseist, lumi on neilt kadunud ja paistavad rohelised rohulibled. Nõlvaku alla on tekkinud aga veeloigud. Kaasavõetud kivikeste või kepikestega ümbritsetakse vaatluseks valitud veeloik ja mõne aja pärast eraldi ülesande saanud õpilased leiavad, et veeloik on suurenenud. (Sellise ülesande võib anda õpilastele, kes koolist koju minnes mööduvad õppekäigu kohast.) Teel õppekäigule ja tagasi tuleb õpilaste tähelepanu juhtida katuste ja muude kõrgemate kohtade lõunapoolsetele külgedele, kust lumi on sulanud.

Järgmisel tunnil tehakse õppekäigust kokkuvõtte koos lugemispala „Suurvesi“ käsitlemisega.

Kokkuvõttvas vestluses tuuakse veel kord välja: miks veekogu oli suvega võrreldes suurenenud, kust vesi tuli, millega oli veekogu kaetud talvel, kuidas inimesed kasutavad jääkatet talvel (sõidavad üle kinnikülmunud jõe või järve, rajavad uisutamiseks liuvälju), mis pidi jääga juhtuma, et vesi võis tõusta, miks jää pragunes. Edasi vestleme lühidalt sellest, millist kahju võib suurvesi tuua inimestele, põllumajandusele ja loomadele (üleujutused jne.). Illustreerime seda vastava pildiga. Ei tohi unustada ka lugemikus olevat pilti. Kokkuvõtte lõpeb pala käsitlemisega. Koduseks ülesandeks anname peale pala

lugemise ka õppida jutustama õppekäigul nähtud jääminekust. Joonistamise tunnis joonistame õppekäigust mälu järgi.

II klassis alustame loodusloolise materjali käsitlemist saagi koristamise ja arvestamisega, samuti sügiseste maa ettevalmistustöödega. Sellele järgneb õppekäik kooli, kolhoosi või sovhoosi juurviljaaeda, kus tuleb tutvuda juurviljaaiaga üldse ja seal kasvavate mitmekesiste juurviljadega.

Et meie kooli õppe-katseaed on väga väike, siis tegime õppekäigu Tallinna Pedagoogilise Instituudi juurviljaaeda. Kokkuvõtte õppekäigust tegime kaasavõetud materjali alusel klassis asjaõpetuse tunnina.

E e s m ä r k: tutvustada õpilastele programmis ettenähtud köögivilju ja nende osi ning selgitada, missuguseid köögiviljade osi kasutatakse toiduks.

Õ p p e v a h e n d i d: kapsas, porgand, peet, kaalikas (pestud, koos pealsetega), nende seemned ja võimaluse korral ka teise aasta taimed koos seemnetega.

Igale lauale on varem valmis pandud nimetatud köögiviljad ja karbikesed seemnetega. (Ühe laua juures võib töötada 3—4 õpilast.)

Tunni algul tehakse lühike kokkuvõtte eelnenud õppekäigust ja suvel sooritatud praktilistest töödest. (Meie koolis oli iga I kl. õpilane kohustatud suvel töötama kooliaias kolmel päeval. Seda korraldust täideti hoolsasti, mistõttu õpilased olid tuttavad köögiviljade hooldustöödega, nagu kastmine, harvendamine, rohimine.)

Asjaõpetuse tunni eesmärk ja ülesanded teatatakse ka õpilastele, mille järel alustatakse tööd. Algul lastakse lastel vaikselt vaadelda ja meelde tuletada, missugused köögiviljad on laual, seejärel need nimetada. Siis tõstavad lapsed üles köögiviljad, mida õpetaja nimetab. Edasi selgitatakse, kuidas köögivilju saab eraldada üksteisest kuju ja värvuse järgi.

Järgneb töö üksikute köögiviljadega. Esmalt vaatleme porgandit. Alustame porgandi välimuse kirjeldamisega: leiame lehtede kuju ja värvuse, samuti paisunud peajuure kuju ja värvuse, võrdleme porgandit teiste köögiviljadega. Edasi peatume porgandi kasvatamisel, kus räägime, millest, kus ja kuidas porgandit kasvatatakse. Siinjuures vaatleme ka seemneid. Õpilased oma laual oleval taimel õisi ega seemneid ei leia. Näitamegi siin, et seemned kasvavad teise aasta taimel. Lapsed oma kogemustest teavad, et porgandeid külvatakse varakult, sest nende seemned idanevad aeglaselt. Nüüd selgitame, et porgand vajab hästi ettevalmistatud mulda, ühtlasi on vaja maale anda mineraalväetist, turvast ja kompostmulda.

Tuleb rääkida ka porgandi hooldamisest. Õpilased meenutavad suvisid aiatöid, kus nad hävitasid umbrohtu, harvendasid, kobestasid ja kastsid porgandeid. Edasi leiame vastuse küsimusele, milleks porgandit kasvatatakse. Leiame taime söödava osa. Eriti rõhutame toore porgandi toiteväärtust. Nüüd poolitame porgandi. Õpilased leiavad, et seest on porgand oranž-punast värvust, samuti tunnevad nad meeldivat omapärast lõhna. Nüüd maitstakse porgandit. Lühidalt nimetame ka seda, et talvel säilivad porgandid kõige paremini liivakastides.

Analoogiliselt, kuid lühemalt, tuleks läbi töötada ka ülejäänud köögiviljad.

Eraldi asjaõpetuse tund tuleks korraldada kaunviljade ja soojalembeste taimede (hernes, uba, tomat, kurk) käsitlemiseks.

Kokkuvõttena tuuakse vestluses välja: 1) milliste köögiviljadega tutvuti, 2) kuidas saab neid üksteisest eraldada, 3) mida ühel või teisel köögiviljal süüakse.

Siin peab õpetaja tingimata selgitama ka seda, millest oleneb saagikus (maa ettevalmistamine külviks, seemnete väärtus, taimede hooldamine). Maakoolis tuleks tuua lihtsaid näiteid oma või naaberkolhoosi suurte saakide meistrite saavutustest. Lastele peab selgeks saama, et saak oleneb väga suurel määral inimeste tööst ja hoolest.

Uheks viimaseks teemaks sügisel II klassis on lindude äralend (rändlinnud). Nüüd lapsed tunnevad juba sügist kui aastaega kõikide oluliste tunnustega, nad on käinud mitmel õppekäigul ning sealt saadud muljeid ja tähelepanekuid kasutamegi pala „Rändlinnud“ käsitlemisel. Tavaliselt võetakse samal ajal laulutunnis läbi laul „Teele, teele, kurekesed“. Selle lauluga võib alustada vestlust, miks lendab osa linde sügisel meilt ära (põhjused), missugused linnud lendavad ära. Pärast seda, kui lapsed on nimetanud tähtsamaid linde, kes meilt talveks ära lendavad, lasta neil ka klassis olevailt piltidelt ja topiste hulgast leida need linnud. Koos sellega selgitame mõiste „ränd- ja paigalinnud“. Edasi räägime sellest, kuidas ja kuhu linnud rändavad. Seda illustreerime lisamaterjaliga näit. R. Rohu lasteraamatust „Lapsed, linnud ja loomad“ või „Pioneerijuhid käsiraamatust“.

Kokkuvõttena tuuakse välja lindude äralennu ettevalmistus (lindude hoolikas toitumine ja parvedesse kogunemine). Näitlikustamiseks kasutame siluettjooniseid, mida võib teha ringitööna vanemate klasside õpilastega. Sellele järgneb raamatust lugemispala käsitlemine. Kokkuvõttena leiame lugemikus esitatud piltidelt ränd- ja paigalinnud ning töötame läbi rahvasõnad.

Järgmisena tooksime näite III klassis koduloomi käsitleva pala „Saagu muinasjutt piimajõgedest tõsilooks“ läbitöötamisest.

E e s m ä r k: anda õpilastele teadmisi meil esinevaist lehmatoogudest (eesti punane ja eesti mustakirja kari), siduda neid NSV Liidus aretatud kostromaa lehmatooga, tutvustada lapsi lehmade eest hoolitsemisega ja näidata piimaanni olenevust hoolitsemisest.

Õ p p e v a h e n d i d: pilte eesti punase ja mustakirja karja ja kostromaa lehmast, lehma mudel, endavalmistatud pilt-tabel „Mida annab meile lehm“ (vt. lk. 248).

Teemat käsitleme järgmise plaani järgi: 1) vestlus meil kasvatatavaist tähtsamaist koduloomadest (pikemalt peatuda veisel), 2) lehma kehaehituse tundmaõppimine pildi ja mudeli järgi, 3) lehma eest hoolitsemine, 4) lehmade kasulikkus, 5) piimaanni sõltumine lehma eest hoolitsemisest, 6) meil kasvatatavad tähtsamad lehmatood, 7) kokkuvõtte vestlusest, 8) kodune ülesanne.

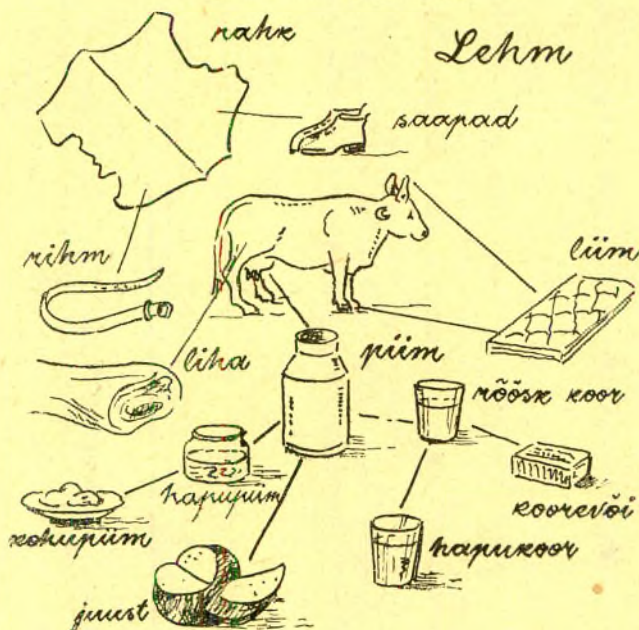
Tunni ettevalmistamisel võib õpetaja kasutada andmeid ajakirjast „Sotsialistlik Põllumajandus“ 1955/56. a., kus leidub ka värvilisi pilte lehmatoogudest.

Lugemispala käsitlemise orgaaniliseks jätkuks peaks olema õppekäik karjafarmi. Õppekäigu eesmärgiks on tutvuda põllumajanduslike loomadega (eeskätt lehмага), täpsustada teadmisi neist loomadest ja jälgida loomade eest hoolitsemist.

Lähenedes farmile juhib õpetaja laste tähelepanu karjalauda välimusele (suur hoone, avarad aknad, suletud uksed). Sisenedes märkavad lapsed, et ruumis on soe, küttekoldeid lapsed aga ei leia. Vest-

luse käigus saavad nad teada, et soojus tuleb loomadelt. Järgnevalt tutvutakse lauda sisevaatega (loomade paigutus, toidukünad, jooginõud, mustuserennid). Varasema kokkuleppe põhjal näitab farmitöötaja õpilastele ühte suure piimaanniga lehma. Vestluse käigus tutvutakse: 1) lehma suuruse ja värvusega; 2) üldise kehavormi ja tähtsamate kehaosadega: a) pea kujuga (kõrvad, sarved, silmad), b) vaadeldakse lehma suud, hambaid, keelt, c) iseloomustatakse lehma jalgu, sõrgu, saba, d) vaadeldakse udarat.

Mida annab meile lehm.



Farmitöötaja jutustusest selgub, kui palju ja missugust toitu vajab lehm päevas ja kui suur on ta piimaand. Pärast seda tutvuvad lapsed loomade eest hoolitsemisega. Juhitakse tähelepanu loomade puhtusele, nende asemetele. Järgnevalt suundutakse kõrvalruumidesse (toidu ettevalmistamise ja hoidmise ruumi).

Õppekäigu kokkuvõttena tehakse kollektsoon loomasöötadest. Samuti võrreldakse nähtud rekordlehma piimaandi kodukolhoosi lehmade piimaanniga.

Sellistes kohtades, kus õppekäiku on raske või võimatu korraldada (linnades), tuleks see asendada asjaõpetuse tunniga (algeline laboratoorne töö).

E e s m ä r k: tutvuda piima, selle omaduste ja saadustega.

Õ p p e v a h e n d i d: rõõsk piim, hapupiim, piirituslamp, teelusikas, katseklaas, vesi, pudel või keeduklaas (ka ümarkolb), väikesed alused, tükike riidet või marlit, valge paber.

Tunni algul tutvuvad lapsed piima omadustega. Võrreldakse piima veega, leitakse sarnasus (vedelikud) ja erinevused (valge värvusega, läbipaistmatu, magusa maitsega). Edasi vaadeldakse klaasis olevat rõõska seisnud piima, millel märgatakse õhukest kollaka värvusega

korda. Paljud lapsed teavad, et see on koor. Seejärel eemaldatakse koor ettevaatlikult teelusikaga ja pannakse katseklaasi. Klaasi jäetakse kooritud piim. Lapsed võrdlevad kooritud ja koorimata piima värvust ja maitset. Tilk koorit lastakse ettevaatlikult valgele paberilehele. Lapsed märkavad sellel rasvaplekki, millest teevad järelduse, et kooses on rasva. Nüüd pannakse katseklaasile, milles on koor (ka hapupiima koor), kork peale. Seejärel loksutatakse energiliselt katseklaasi. Mõne aja pärast märkavad lapsed, et koor on muutunud teraliseks, varsti saadakse või. Või asetatakse väikesele alusele. Lapsed vaatlevad võid ja proovivad selle maitset.

Edasi vaadeldakse hapupiima ja võrreldakse seda rõõsa piimaga. Keeduklaasis (või plekk-kruusis) kuumendatakse hapupiima tulel. Lapsed märkavad, kuidas piim tõmbub kokku ja sellest eraldub rohekas vesi. Segu valatakse läbi marli- või riidetüki (ka sõela). Saadakse kohupiim. Nüüd jutustab õpetaja, mida saadakse kohupiimast. Samuti vesteldakse sellest, missuguseid produkte valmistatakse piimakombinaatides.

Sellist tundi on loomulikult võimalik anda ainult klassis, kus on vähe õpilasi ja piisavalt vastavaid õppevahendeid. Suurema hulga õpilaste puhul teeme vastava demonstratsioonkatse (õpetaja teeb ise kõik eelpool näidatud katsed, õpilased jälgivad ja vastavad õpetaja poolt esitatud küsimustele). Meie oma koolis jaotasime õpilased 4-kaupa rühmadesse.

Mõlema tunni puhul teeme vihikusse kirjaliku kokkuvõtte, mis koostatakse lugemispala käsitlemise puhul kasutatud pilt-tabeli ja laboratoorses töös saadud teadmiste põhjal. Loomulikult asendab sellist tundi edukalt ka õppekäik piimakombinaati.

Eespool kirjeldatud töö tuleb teha tingimata niisugusel päeval, kui on kaks eesti keele tundi kõrvuti. Meeles tuleb pidada ka tunnis kasutatud katseriistade puhastamist, milleks määratakse korrapidajad.

Viimasena tooksime näite lugemispala „Mitsürin“ käsitlemise kohta. Selle pala lugemisele peab eelnema vestlus Eesti NSV mitšuurinlastest ja nende tööst. Tutvustame lapsi mitšuurinlaste Raeda ja Aamisepa tööga. Tallinna ja selle lähema ümbruse koolides tuleks tingimata rääkida O. Kramerist, Lõuna-Eestis aga kindlasti K. Heeringast.

Vestlust alustame sellega, et laseme lastel nimetada, missuguseid viljapuid aedades kasvatatakse. Seejärel leitakse ühises arutelus, milleks puuvilja kasvatatakse, kusjuures kindlasti on vaja alla kriipsutada ka puuviljade tarvitamise tervislikkust.

Edasi leiavad lapsed väljapandud pilt-tabelite ja mulaažide abil üksikute puuviljaliikide erinevused, samuti erinevused ühte liiki puuviljade vahel. Vestluse käigus võib õpetaja lasta lastel nimetada ka mõningaid viljapuusorte, mida lapsed tunnevad. Seejärel teeb ta ise kokkuvõtte, milles märgib, et meie maal kasvab väga palju häid viljapuusorte. Mitmed nendest on aretatud Eesti NSV-s. Edasi näitame lühikeses vestluses Julius Aamisepa tööd puuviljanduse alal. Nimetame ka mõned tema poolt aretatud tähtsamad sordid, nagu „Jaanike“ (Aamisepa seemik nr. 743—40) jt. Eriti rõhutame seda, et ta oli tuntud karusmarjasortide aretaja.

Edasi räägime Jaan Raedast, kes on aretanud viljapuude ja marjapõõsaste uusi sorte. Räägime ka sellest, et Jaan Raeda tegeles puuviljanduse ja sordiaretusega oma põhitöö (õpetajatöö) kõrval.

Tallinna lapsed tunnevad kindlasti Otto Kramerit, kes on käinud paljudes koolides ja töötanud noorte naturalistidega Tallinna Pioneeride Palees. Selgitame lastele, et O. Kramer on aretanud väärtuslikke õuna- ja pirnisorte.

Lõuna-Eesti koolide õpilastele võiks tutvustada lähemalt Röpina rajooni Stalini-nim. kolhoosi aiandusbrigadiri K. Heeringat, kes on samuti aretanud hulga väärtuslikke uusi õunasorte.

Kõikide eespool nimetatud Eesti NSV mitšuuriinlaste kohta saame pildimaterjali ja andmeid „Aianduse käsiraamatust“ (1955) ja ajakirjast „Sotsialistlik Põllumajandus“.

Ulemineku Eesti NSV mitšuuriinlaste juurest I. V. Mitšurini kohta käiva pala käsitlemiseks võiks teha näiteks nii:

„J. Aamiseppa, J. Raedat jt. nimetatakse mitšuuriinlasteks. Millest on tuletatud nimetus „mitšuuriinlane“? Lapsed teavad seda juba II klassis saadud teadmiste põhjal ja seetõttu on lihtne rääkida I. V. Mitšuriniist ning tema tähtsamatest puuviljasortidest. Vestlust illustreerime tabelite ja mulaažidega. Tingimata on vaja klassi tuua ka I. V. Mitšurini portree ja kirjutada nimi tahvlile. Järgneb pala lugemine mõtteliselt terviklike osade kaupa. Iga osa lugemise järel tehakse küsimuste kaudu kokkuvõtte. Samas seletatakse lastele ka tundmata sõnad. Esimesel tunnil ülesantav osa võiks lõppeda raamatus antud jaotuse esimese osaga. Pala esimese osa lugemise järel tehakse üldine kokkuvõtte küsimuste kaudu. Pala II ja III osa käsitletakse järgmisel tunnil.

Vihikuisse võiks teha Eesti NSV mitšuuriinlaste kohta kirjaliku kokkuvõtte tabeli kujul.

Lisamaterjaliks kasutame sobivaid katkendeid M. Iljini ja Segali raamatust „Lugusid sellest, mis sind ümbritseb“, F. Zorini „Võlu-aednik“ ja V. Lebedevi „Jutustus Mitšuriniist“.

Paljude looduslooliste teemade puhul on hea kasutada illustreerivaid lisapalu, mida võib leida ajakirjas „Pioneer“ ja populaarteaduslikes brošüürides ning noorsookirjanduses, samuti ajalehes „Säde“.

Pildimaterjalist ei ole konkreetselt räägitud ühegi pala puhul seepärast, et koolide võimalused selles osas on väga erinevad ja iga õpetaja kasutagu vastavasisuliselt pilte olenevalt oma kooli oludest.

Abistava meetodilise kirjandusena tuleks võimaluse korral kasutada:

1) М. Н. Ск ат к и н, «Методика преподавания естествознания в начальной школе», Учпедгиз, 1956;

2) В. Ф. Ш а л а е в, «Учебно-опытный участок в начальной школе», Учпедгиз, 1953;

3) В. И. М а р к и н, «Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе», Учпедгиз, 1953;

4) М. Н. Ск ат к и н, «Внеклассная работа по естествознанию в начальной школе», Учпедгиз, 1953.

Nimetatud materjali on kasutatud ka käesoleva artikli kirjutamisel. Samuti tuleks õpetajail pidevalt jälgida ajakirju „Начальная школа“ ja „Nõukogude Kool“.

Ilukirjanduse kasutamisest lasteaedades.

E. LOOTSAR,

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi eelkoolikasvatuse kabineti metoodik.

Kunstipärase lastekirjanduse lugemine ja jutustamine on kõikides meie lasteasutustes asendamatuks kasvatusvahendiks.

Lastekirjandusega on meie lasteasutused varustatud üldiselt hästi, eriti viimastel aastatel on eelkooliealistele lastele sobivate kirjandusteoste hulk tublisti kasvanud. Suureks abiks kasvatajatele on olnud juhendis* esitatud soovitatavate jutustuste, muinasjuttude ja luuletuste loetelu igale lasterühmale. Kuid sellele vaatamata ei arvestata alati seda, et kirjandusteos täidab oma ülesande vaid siis, kui ta on lapsele arusaadav, s. t. kui laps on võimeline mõistma ja tundma seda, mida jutustab kirjanik. Igal eal on omad huvid ja arusaamised, kuid see, mis on huvitav ja arusaadav noorematele, huvitab sageli ka vanemaid lapsi. Selliseid lugusid, nagu L. Tolstoi „Kolm karu“, S. Maršaki „Vurrudega vöödiline“, A. Jakobsoni „Siili ja jänese võidujooks“, F. Kotta „Vaat mis juhtus“ jt. kuulavad kõik eelkooliealised lapsed suure huviga. Seevastu teosed, nagu A. Puškini „Muinasjutt kalamehest ja kalakesest“, V. Majakovski „Kelleks saada?“ ja Fr. R. Kreutzwaldi „Vaeselapse käsikivi“ haaravad küll väga kuueaastasi lapsi, kuid ei leia mingit vastukaja kolmeaastaste juures. Mõnikord harjutatakse kolmeaastasi mudilasi kuulama neid lugusid, kuid et lapsed selles eas veel suutelised pole neid mõistma, siis koormatakse sellega asjatult lapse mälu.

Lugemise ja jutustamise repertuaari lastele tuleb suurendada aasta-aastalt. Kõige piiratum on meie lugemismaterjal kolmeaastastele lastele. Kuid juhendis antud kirjanduse loetelu ei takista kasvatajat ennast süvenemast lastekirjanduse teostesse ja valimast sobivaid lugusid lastele. Meie lastekirjandus täieneb pidevalt uute teostega ja kui need osutuvad paremaks ja sobivamaks juhendis nimetatud teostest, siis pole põhjust neid mitte kasutada.

Lastes tuleb kasvatada armastust nende teoste vastu, mida neile jutustatakse või loetakse. Raamatud, mis lastele meeldivad, avaldavad neisse sügavat mõju. Lapsed püüavad sageli matkida neile meeldivaid kangelasi ja kõnelda neist. Laste armastatumad lood kajastuvad nende joonistustes, voolingutes ja loovmängudes.

Lastekirjanduse kasutamisel meie lasteasutustes aga unustatakse sageli, et kasvataja peab aitama lastel mõista teost ja iseloomustada kujutatud tegelasi ning seega võimaldama lastel teosele kaasa elada. Mis on selle puuduse suurimaks põhjuseks? Kahtlemata kasvataja halb ettevalmistus loetava või jutustatava pala ettekandmiseks. Kasva-

* Juhend lasteaia kasvatajale, Eesti Riiklik Kirjastus, 1955.

taja ettevalmistus selleks peab algama pala põhjaliku tundmaõppimisega, et selgusele jõuda lookese sündmustikus, tegelastes ja nende suhetes ning idees. Peale selle tuleb valmistuda teose ilmekaks ettekandmiseks: saavutada intonatsiooni mitmekesisus, kindlaks määrata loogilised röhud ja pausid ning harjutada selget ja õiget hääldamist, kusjuures tuleb taotleda, et lapsed kuuleksid iga sõna õigesti. Sellise ettevalmistuse järel on kasvataja hästi tuttav loetava tekstiga, mille tõttu ta saab jälgida lapsi ja hoida nendega sidet kogu tegevuse vältel. Kasvataja kõne kõlab siis veenvalt ja ilmekalt. Halvasti ettevalmistatud ja monotoonse või kiire jutustamise puhul on lastel väga halb jälgida jutustust ja nad kaotavad huvi selle vastu. Sellistel puhkudel kuuleb sageli lugemise kestel laste korralekutsumist. See aga juhib laste tähelepanu veel enam kõrvale ja nõrgendab palast saadud muljet.

Eelkooliealistele lastele määratud raamatud sisaldavad tavaliselt rohkesti illustratsioone, mis on tekstiga võrdselt tähtsad. Laps ise ei loe, ta tutvub raamatu sisuga kõigepealt pildi kaudu. Olgugi et kõik lapsed armastavad pilte vaadelda, võib tähele panna, et nad sageli jätavad üsna paljugi tähele panemata ja mõnikord ei mõista kõike õigesti. Lasterühmas on sageli lapsi, kellel puudub tõsine huvi raamatu vastu, kes hoolimatult kiirustades lehitsevad raamatut ja selle kohe ka jätavad. Lapsi tuleb õpetada süvenenult pilte vaatama; sellega kasvatame neis püsivust ja vaatlusvõimet. Kui raamatu illustratsioonid on küllalt suured, siis võib neid lugemise ajal näidata kogu rühmale. Kui loetava raamatu tekst on vahetult seotud illustratsioonidega (näiteks F. Kotta „Vaat mis juhtus“, „Mänguasjad“ jt.), tuleb kasvatajal näidata algul pilti ja siis lugeda vastavat teksti, mida ta peab teadma peast.

Vanemas rühmas on soovitatav aasta jooksul mõned tegevused pühendada lastele tuntud raamatute illustratsioonide vaatlemiseks. Selleks tuleb muretseda vähemalt 13—14 ühesugust raamatut lastele väljajagamiseks (1 raamat kahe lapse peale), üks raamat on kasvataja käes. Tegevuse ülesehitus võiks olla näiteks järgmine: kasvataja näitab lastele raamatut, küsib selle pealkirja ja sisu, siis jagab lastele raamatud, soovib vaadata raamatu kaant ja ütelda, mis sellele on joonistatud. Lapsed vastavad kordamööda kasvataja küsimustele. Nii vaadeldakse raamatut lehekülgede kaupa. Iga illustratsiooni kohta esitab kasvataja vajaduse korral lisaküsimusi, et suunata lapsi tähele panema ka üksikasju. Selliste tegevuste kaudu kasvab lastes huvi raamatu vastu ja areneb nende maitse, ka omandavad lapsed teadmisi, nagu: milline on raamatu kaas, pealkiri, vasak- ja parempoolne lehekülg.

Laste lugemine ja jutustamine toimub selleks ettenähtud tegevustel. Igas laste vanuserühmas võib olla tegevusi, mis on täielikult pühendatud ilukirjandusele — lugemisele, jutustamisele või luuletuste õppimisele. Peale selle võib luuletuse õppimist ja jutustust lülitada sellistesse emakeele tegevustesse, nagu vestlus ja jutustamine pildi järgi. Näiteks vestluses pildi järgi „Talve lõbud“ võib edukalt kasutada E. Enno luuletusi „Uisutajad“ või „Vastlasõidul“. Ekskursiooni puhul heinamaale avaldab A. Haava luuletuse „Käokene, kuldalindu“ ettekanne lastele väga sügavat mõju. Lipukese joonistamisel on otstarbekas laste huvi äratamiseks alustada tegevust luuletuse ütlemisega lipukesest.

Kasvataja võib mõnikord lugeda või jutustada ka väljaspool ette- nähtud tegevusi. Selleks on kõige sobivam kasutada õhtupoolset aega. Ei ole soovitatav lugeda või jutustada lastele näiteks söömise, pesemise jms. ootel. Kasvataja ei saa sel juhul kindel olla, et tal õnnestub lugemine rahulikult lõpetada. Kogemused näitavad, et mõnel lapsel ilmneb huvi asemel raamatu vastu teatav pahameel selle üle, et tuleb veel toitu oodata. Samuti võib märgata lastes suurt pettumust, kui lugemine tuleb katkestada.

Lugemist väljaspool tegevusi pole kasvatajal alati võimalik ette planeerida. Sageli näitab olukord ise, millal on otstarbekas lastele juttu lugeda. Näiteks: lapsed on mängust väsinud ja vajavad tegevuse vaheldust. Peale lõbusat, kärarohket mängu on lastel väga mõnus istuda ja kuulata meeldivat juttu.

Eelkooliealised lapsed ei ole üksnes tänulikud kuulajad, vaid nad on ka tähelepanelikud vaatlejad. Nii armastavad lapsed nuku-, varju- ja lauateatrit, mis on õige suure kasvatusliku tähtsusega. Neis tegevustes ühineb mitu kunstiliiki — kunstiline sõna, kujutav kunst (dekoratsioonid, nukud ja siluetid), näitekunst ja muusika. Etendused haaravad lapsi ka seepärast, et neis elustub laste armsaim mänguasi — nukk; selles peitub lastele midagi salapärast, ebatavalist, kuid siiski väga usutavat. Lapsed elavad tõeliselt kaasa kõigile sündmustele nukuteatri laval, varjuteatri ekraanil ja lauateatris. Laste jutustused ja kõnelused etendustest arendavad nende kõnet. Jääb soovida, et selliseid etendusi oleks meie lasteasutustes sagedamini.

Ei tule aga unustada, et need etendused nõuavad hoolikat ettevalmistamist. Täiesti lubamatu on, kui lastel tuleb mõnikord etendust kaua ja tegevuseta oodata. Nukkude nähtavust tuleb kontrollida istuvate laste silmapiiri kõrguselt. Toolid tuleb paigutada nii, et kõikidel lastel oleks etendust hea jälgida. Kõige noorematele lastele korraldatud etendustel on soovitatav, et nukk etenduse käigus pöörduks vaatajate poole küsimustega või teeks lastele ettepaneku kaasa tantsida või laulda. See vastab laste vajadusele elavalt väljendada oma suhtumist nähtusse. Dekoratsioonide vahetamise ajal võib lastele soovitada tõusta ja teha mõningaid liigutusi kätega, et nad ei väsiks istumisest.

Tuttavate muinasjuttude dramatiseerimist esineb meie lasteasutustes juba rohkem.

Sageli on dramatiseeringus osi vähem kui lapsi ja kasvatajad teevad vea, et ei võimalda mõnda osa täita kordamööda kõigil soovijail; tagasihoidlikel lastel ei aidata veenduda, et ka nemad suudavad toime tulla mõne osaga; piirduakse sageli vaid aktiivsete laste rakendamise ja mõnda osa ihaldavad lapsed eriti, kuid kasvataja ei anna sageli neile endile võimalust otsustada, kellele see osa kõige paremini võiks sobida. Kasvatajatel tuleks hoiduda osatäitjate määramisest laste soove arvestamata, siis õnnestub dramatiseering ja kõik lapsed on rahul. Näiteks muinasjutu „Kolm karu“ mängimisel tahtsid kaks tütarlast mängida karuema osa. Kasvataja soovitas lastel seda mängida kordamööda. Mäng kulges hästi ja lapsed olid rahul. Üldiselt kasutatakse dramatiseeringute puhul vähe kostüümide elemente ja vajalikke rekvisiite, mida on võimaline valmistama iga kasvataja.

Luuletuste õpetamise eesmärgiks on äratada lastes armastust ilukirjanduse vastu ja kasvatada neis kunstimaitset. Järelikult tuleb

lastele õppimiseks valida luuletusi, mille kaudu on võimalik nende esteetiline kasvatamine.

Juhendis antud luuletuste näidisloetelu on kaunis piiratud, seda tuleb täiendada hiljem ilmunud luuletustega, nagu Ellen Niidu ja Ernst Enno luuletustega, mis võluvad lapsi oma lihtsusega ja on seetõttu neile kergesti meelde jäävad.

Luuletuste õppimisel tuleb rõõbiti sõnade meeldejätmisega taotleda ka esitamise ilmekust. Kui taotletakse vaid luuletuse meeldejätmist, tähelepanu osutamata ettekande ilmekusele, siis on hiljem raske õpetada lapsi seda luuletust ilmekalt esitama. Kui luuletuse päheõppimine toimus kooris, võib mõnikord märgata, et lapsed isegi skandeerivad sõnu. Kasvatajal tuleb hoolitseda, et luuletus lastele meeldiks, et selle õppimine toimuks emotsionaalselt.

Noorema rühma lapsed õpivad luuletusi pähe mängu puhul. Kui kasvataja mitmekesiste mänguliste võtetega mitu korda kordab luuletust, siis jääb lastele tekst päris tahtmatult meelde. Näiteks õppides luuletusi raamatust „Mänguasjad“, laseb kasvataja ühel lapsel mängukaruga mööda tuba jalutada, ise samal ajal lugedes luuletust karust. Soovijaid leidub alati küllalt, seepärast korratakse luuletust mitu korda. Nii õpitakse luuletus pähe mängides.

Keskmise ja vanema rühma lastele tehakse juba ülesandeks luuletusi pähe õppida.

Luuletuse õpetamisel tuleb kõigepealt lastes luua vastav meeoleu. Selleks võib esitada mõned küsimused seoses luuletuse sisuga või meenutada mõnda sündmust laste elust, mis on lähedane luuletuse sisule. Järgneb luuletuse ilmekas ettekanne kasvataja poolt, mis aga kahjuks meie lasteasutustes väga palju soovida jätab. Mõnikord pole luuletus kasvatajal veel hästi peaski, rääkimata sellest, et ettekandmise viis on sageli ilmetu ja monotoonne. Juhtub sedagi, et kasvataja pole endale selgeks teinud, kas luuletaja tahtis õpitava luuletuse kaudu välja kutsuda laste naeru või kaastunnet, täpsustada laste kujutlusi või anda neile mõningaid teadmisi.

Kasvatajal tuleb luuletust mitu korda korrata, siis alles kutsub ta lapsi ükshaaval välja luuletust kordama. Soovitav on kõigepealt pöörduda nende laste poole, kellele luuletused kergemini meelde jäävad ja kes selleks ise soovi avaldavad. Luuletuse esitamine toimub esialgu kasvataja abiga. Ei tule taotleda, et luuletus peaks lastele meelde jääma kohe esimesel tegevusel. Järgnevatel päevadel tuleb pühendada mõned minutid luuletuse kordamiseks. Et lapsed varem õpitud luuletusi ei unustaks, on vaja neid aeg-ajalt (umbes kord kuus) korrata. Sel puhul on sobiv küsida neid lapsi, kellele luuletused teistest aeglasemalt meelde jäävad.

Liiga harva esitatakse luuletusi väljaspool kõnearendamise tegevusi sobivatel momentidel, näiteks esimeste kevadlillede noppimisel luuletust sinilillest, linnulaulu kuulamise järel luuletust linnust jne., mis avaldab lapsele väga sügavat mõju.

Et äratada lastes huvi raamatute vastu ja õpetada neid raamatuid kasutama, peab igas lasteaia rühmaruumis olema nn. raamatunurk, kus hoitakse lastele vabaks kasutamiseks ettenähtud raamatuid kas vitriinis või riiulil. Igal lapsel olgu võimalus võtta raamatut oma soovi kohaselt ja istuda sellega laua äärde (mitte lubada lastel vaadata raamatuid põrandal). Raamatunurga asukoha valikul pole alati silmas pee-

tud, et see oleks valgusrikas, mugav koht. Eriti halb on olukord õhtul, kui raamatunurgas puudub sobiv valgustus (kas laualamp või laua kohal parajas kõrguses seinalamp).

Nooremates rühmades piisab küll raamaturiiulist või vitriinist, kuid vanemal rühmal, kelle raamatute hulk on juba palju suurem, peaks nende jaoks olema kinnine raamaturiil, kuhu lapsed õpivad raamatuid korralikult asetama.

Laste raamatunurga kujundamisele ei osutata alati küllalt tähelepanu. Raamatunurk peaks lastele juba väliselt meeldima. Nooremates rühmades võiksid seinal olla pildid lastele tuttavatest muinasjuttudest, vanemas rühmas aga juba kirjanike, näiteks Fr. R. Kreutzwaldi, K. E. Söödi, A. Jakobsoni, E. Enno jt. portreed. Nooremates rühmas peaks iga raamatut olema mitu eksemplari, et mitu last saaksid korraga vaadata samu pilte ja et neil ei tekiks lahkhelisid raamatute pärast. Raamatuid vitriinides ja riilitel tuleb aeg-ajalt vahetada. Kui kasvataja märkab, et lapsed ikka harvemini võtavad mingit raamatut vaatamiseks, siis on see vihjeks, et see raamat tuleb ajutiseks ära panna. Mõne aja möödudes vaatavad lapsed seda jälle uue huviga.

Juba nooremates rühmas tuleb kasvatajal lastele näidata, kuidas vaadata raamatuid, kuidas pöörata lehti, kontrollida laste käte puhtust enne raamatute vaatamist ning kasvatada lastes huvi ja hoolikat suhtumist raamatusse.

Keskmisses rühmas tuleb lapsi juba kaasa tõmmata raamatunurga korrastamisele ja anda neile lihtsamaid ülesandeid, nagu raamatud korda seada enne jalutuskaigule minekut, kinni liimida mõni rebenenud leht või välja otsida vajalik raamat. Vanemas rühmas on soovitatav rakendada raamatunurga korrapidajaid. Korrapidajate kohustuste täitmine (raamaturiiuli ja -kapi korrashoidmine, raamatute parandamine jne.) aitab kasvatada lastes huvi raamatu vastu, harjutab neid hoolikalt suhtuma raamatusse ja arendab vastutustunnet.

Enne vanema rühma lahkumist kooli võib korraldada raamatunurgas näituse „Meie armsad raamatud“. Näituse ettevalmistamist võiks alustada vestlusega armsamate raamatutest. Pärast vestlust teeb kasvataja ettepaneku korraldada näitus ja annab juhendeid, kuidas seda teha. Näitusel on soovitatav välja panna ka mõned kirjanike portreed. Näituse päeval asetatakse kõik väljavalitud raamatud laudadele ja vanema rühma lapsed kutsuvad näitust külastama teiste rühmade lapsi ja lasteaiatöötajaid, kellele näidatakse väljapanekuid ja kantakse ette luuletusi, jutustatakse muinasjutte ja antakse mõistatusi. Selline üritus tõstab laste huvi raamatu vastu.

Kui kasvatajad on suutnud äratada eelkooliealistes lastes armastust ja huvi ilukirjanduse ning üldse raamatu vastu, siis võib julgesti väita, et ilukirjanduse kasutamine lasteasutuses on täitnud oma ülesande.



SISUKORD

Juhtkiri. Õpilaste töökasvatuse küsimusi	193
H. Liimets. Koolisese metoodilise töö süsteemist	198
E. Kärner. Koolikrundi planeerimisest ja kujundamisest	207
O. Prints. Matemaatika õpetamise reformi taotlustest XIX saj. lõpul ja XX saj. algul	216
K. Mihkla. Fr. R. Kreutzwaldi «Kalevipoja» käsitus keskkooli IX klassis	223
N. Pentre. Vene tegusõna aspekti käsitlemisest VI klassis	238
J. Liim ja S. Rebane. Looduslooliste palade käsitlemisest algklassides	243
E. Lootsar. Ilukirjanduse kasutamiseest lasteaedades	251

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Некоторые вопросы трудового воспитания учащихся	193
X. Лийметс. О системе внутришкольной методической работы	198
Э. Кярнер. Планирование и оформление школьного участка	207
O. Принтс. Попытки проведения реформы школьной математики в конце XIX и в начале XX веков	216
K. Михкла. Изучение эпоса Крейтсвальда «Калевипоэг» в IX классе	223
H. Пентре. Изучение видов глагола в VI классе	238
Ю. Лийм и С. Ребане. Изучение статей по естественному в начальных классах	243
Э. Lootсар. Использование художественной литературы в детских садах	251

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. IV 1957. Trükkimisele antud 17. IV 1957. Trükiarv 3130. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 5,86. MB-02948. Tellimise nr. 569. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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



27 МАИ 1957.

9996

155

Rbl. 3.—

I 9765

4)