

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

5

1956





I9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIV AASTAKÄIK

NR. 5

MAI

1956

SUNDEKSEMPLAR

Suvevaheaja üritused seisavad ukse ees.

Lõppes käesoleva õppeaasta korraline õppetöö. Juba vabanesid õppetööst ja siirdusid suvevaheaga veetma esimese kolme klassi õpilased. Järk-järgult järgnevad neile teiste klasside ülemineku- ja lõpueksameid sooritavad õpilased. Seega siirdub vabariigis lähemal ajal suvepuhkusele ligi 150 000 koolinoort.

Need õppeaasta kestel pingsat vaimset tööd teinud koolinoored vajavad hästi organiseeritud suvepuhkust, mis värskendaks neid vaimselt, karastaks ja tugevdaks kehaliselt ning kasvataks neis nõukogude noorele kohaseid moraalseid omadusi.

Nende eesmärkide saavutamisele ongi suunatud kõik koolide, haridusorganite, ametiühingute ja mitmesuguste koolivälise töö asutuste pingutused.

Õpilaste suvepuhkuse organiseerimisel on tähtis koht ametiühingute pioneerilaagritel, kus umbes 12 000 vabariigi koolinoort veedab osa oma suvevaheajast.

Et neis laagris viibimine kujuneks noortele elamuslikuks ja kehaliselt ning vaimselt hästi kosutavaks, peab noorte elu ja tegevus olema siin mitmekülgne ning huvitav. Eelmiste aastate tähelepanekud aga näitavad, et mitte igal pool polnud see nii. Paljudes pioneerilaagrites olid peamisteks tegevusaladeks: vestlused, kirjandusteoste lugemised (sagedasti 3—4 tundi päevas), mängud, üksikud lühimatkad-ekskursioonid laagri lähemasse ümbrusse ning mõned spordi-võistlused, peamiselt käsi- ja võrkpallis. Seega kujunes paljudes laagrites noorte tegevus väga sarnaseks talvise klassi-välise tegevusega koolis.

Sellega ei taha me ütelda, et kõik talvised üritused tuleb pioneerilaagrite tegevuskavast välja jätta. Hoopiski mitte. Küll tuleb aga neid üritusi tunduvalt mitmekülgsemaks muuta. Vähe on sellest, kui vestlused ja raamatute lugemine toimuvad vabas looduses ja mängud ning spordiüritused korraldatakse küll värskes õhus, kuid piirduvad pallimänguga, kui jalutuskäigud toimuvad ainult kooli lähemasse ümbrusse.

Pioneerilaagrites tuleb suurt rõhku panna liikumisele: mängida võimalikult rohkem mitmesuguseid maastikumänge, viia spordiüritustesse rohkem jooksu, hüppeid jt. kergejõustiku alasid ning muuta matkad ulatuslikumaks. Ei tee halba, kui iga laagris viibija sooritaks vähemalt ühe 2—3-päevase matka telkides ööbimisega. Matka puhul, ka siis, kui on tegemist lühema matkaga, ei tohi piirduda üksnes ilusa looduse vaatlemisega, vaid laste tähelepanu tuleb juhtida kõigile neid ümbritsevatele nähtustele: loodusele, ajaloolistele mälestusmärkidele, rahva tööle ja tegevusele. Eriti huvitab linnalapsi põllumajanduslik töö, sest oma lähemate sugulaste või koolis toimunud ekskursioonide kaudu on nad mõningal määral juba tutvunud tööstusettevõtete tööga.

Nõukogude noores tuleb kasvatada armastust tootva töö vastu. Seda ei saa kasvatada vestlustega ega teiste töö vaatlemisega, vaid isikliku osavõtuga tööst. Selleks tuleb laagris viibijaile organiseerida jõukohast tootvat ja muud ühiskondlikult kasulikku tööd laagri õppe-katseaias ja lähemas kolhoosis või sovhoosis. Nii näiteks organiseeriti Põllu-

majanduse ja Varumise Töötajate Ametiühingu Luunja pioneerilaagris läinud suvel mitmesuguseid vaatlusi ja töid laagri õppe-katseaias, samuti töötas iga laagris viibija organiseeritult kasvataja ja põllumajanduse spetsialisti juhtimisel 2—3 päeva jõukohasel tootval tööl Luunja sovhoosis.

Kahjuks oli selliseid pioneerilaagreid, kus noori ka jõukohasele tootvale tööle rakendati, läinud aastal veel võrdlemisi vähe. Käesoleval aastal peab olukord sellel alal tunduvalt muutuma. Ametiühingute vabariiklikel komiteedel tuleb hoolitseda, et iga pioneerilaagril oleks kasutada vastav õppe-katseaed ja lastele oleks loodud võimalused mõnepäevaseks jõukohaseks kehaliseks tööks laagrite lähemas kolhoosis või sovhoosis. Selleks tuleb ametiühingute komiteedel kokku leppida vastavate koolide ja kolhoosidega.

Hinnates noorte kehalise töö suurt kasvatustlikku väärtust, korraldasid Kose, Orissaare ja mitme teise rajooni koolid läinud suvel õpilastele nn. kolhoosi-pioneerilaagreid. Neis laagreis, mille kestus oli 1—2 nädalat, organiseeriti õpilastele peale mitmesuguste ürituste, nagu mängud, spordivõistlused, kunstiline isetegevus jms., iga päev ka 2—4 tundi jõukohast kehalist tööd kolhoosis.

Kuna need kolhoosi-pioneerilaagrid olid õpilaste arvult väikesed, mis raskendas neis töö otstarbekohast juhtimist põllumajanduse spetsialistide poolt, siis katsevad Kiviõli jt. rajoonide koolid käesoleval suvel korraldada kolhoosi-pioneerilaagreid masina-traktorijaamade piirkondade järgi.

Kõigiti tervitatav on Tallinna I, XVI, XXII, Tartu III ja paljude teiste linna-keskkoolide kavatus korraldada tänava kolhoosilaagrid vanemate klasside õpilastele. Neis töötaksid vanema astme koolinoored iga päev 4—6 tundi tootval tööl kolhoosis või sovhoosis, ülejäänud ajal aga toimuksid laagris mitmesugused meelelahutused. Nagu näitavad Tallinna XVII jt. keskkoolide läinudaastased kogemused, võimaldab hästi korraldatud kolhoosilaager osavõtjatele mitte üksnes kosutava suvepuhkuse, vaid kolhoosilaagris saavad õpilased tutvuda ka sotsialistliku põllumajandusega ja omandada mõningaid oskusi ning vilumusi põllumajandusliku tootmise alal.

Tähelepanu väärrib Pärnu II L. Koidula nimelise Keskkooli kavatus korraldada suvel nn. kombineeritud kolhoosilaager nooremate ja vanemate klasside õpilastele. Vastavalt kooli direktori ja kolhoosi juhatuse vahelisele kokkuleppele töötab nooremate õpilaste kolhoosilaager kolmes vahetuses 18. juunist kuni 4. augus-

tini, iga vahetuses 40 õpilast. Laagris on õpilased jagatud rühmadeks á 10 õpilast. Rühmi juhivad kooli kommunistlikud noored, kes on laagri üldjuhi-pedaagoogi abilisteks. Õpilastel on peale muude ürituste ette nähtud 3—4 tundi jõukohast tööd päevas. Samas kolhoosis korraldab kool ka kommunistlike noorte laagri, kus tootmistööst osavõtmise aeg on 4—6 tundi päevas. Selle kõrval aitavad kommunistlikud noored kolhoosinoortel korraldada kolhoosi seinalehte, näitlikku agitatsiooni jm. Kolhoos toilustab õpilasi 4 korda päevas. Toitlustamise kuludest tasub kolhoos 75% ja kool 25%.

Eelmiste aastate eeskujul organiseerib suurem osa vabariigi kooli käesoleval aastal kolhooside abistamist taimekasvatuse alal. Nii on Pärnu ja mõne teise rajooni kõikides koolides moodustatud maiskasvatuse lülid, kes võtavad endile kolhoosist õpilaste arvule vastava suurusega põllulapi ja hooldavad seda külvist kuni saagi koristamiseni.

Koolinoored, olles nii lülitatud jõukohaselt osa võtma põllumajanduslikust tööst, tunnevad endid selle suure kollektiivi tegevliikmeina, kes võitlevad põllumajandussaaduste külluse loomise eest meie maal.

Tähtis koht õpilaste suvevaheaja üritustes on turismil. Rõõmustavalt võib märkida, et vabariigi koolid ja koolivälise töö asutused osutavad käesoleval aastal suurt tähelepanu koolinoorte turistiklikele üritustele. Suurimaks ürituseks sellel alal on käesoleval aastal tegevust alustanud Vabariikliku Laste Turismi-Ekskursiooni Jaama poolt organiseeritav koolide teatematk juuni- ja juulikuus ning sellele järgnev vabariiklik koolinoorte-turistide kokkutulek Viljandis.

Selline ulatuslik üritus peab olema hästi ette valmistatud. Rajoonide matkakomisjonidel tuleb anda koolidele marsruutide koostamiseks aegsasti näpunäiteid arvestusega, et matkapäevikud kajastaksid võimalikult ulatuslikumalt iga kooli ümbruse ja rajooni kui terviku looduslikke iseärasusi, ajaloolisi mälestusmärke, tööstust ja põllumajandust. Koolidel tuleb juba varakult hakata korraldama treeningmatku.

ELKNU rajoonikomiteede algatusel korraldavad õpilastele matku ka rajoonide koolivälised asutused. Nii näiteks korraldab Võru Pioneeride Maja koolinoortele matka marsruudiga Võru—Tartu—Tõrva—Valga—Võru.

Tähelepanu väärrib kavatsetav Tallinna ja Leningradi keskkoolide vanemate klasside õpilaste sõpruskohtumine Narvas, mis järgneb 180 km jalamatkale või



350 km jalgrattamatkale ja kus iga matkast osavõtja annab vastaspoolele üle mingisuguse endavalmistatud eseme.

Samuti huvitav ja matkimist vääriv on ka Antsla Keskkooli ja Läti Ape Keskkooli kommunistlike noorte 10-päevane sõprusmatk jalgratastel, mis toimub 5 päeva Eesti NSV territooriumil ja 5 päeva Läti NSV territooriumil.

Tõstist tähelepanu vääriv Pärnu-Jaagupi rajooni koolide kavatsus korraldada eelmise aasta eeskujul ka käesoleval aastal õpilastele lühiajalisi, 4—5-päevaseid telklaagereid. Selline mõnepäevane telklaager koos osavõtjate lühikesega matkaga, ühepäevase jõukohase tööga kolhoosimajandis, lõkketulega jms. pakub õpilastele mitmekülgset ja kasulikku meelelahutust.

Pioneeridele kujuneb suursündmuseks vabariiklik pioneeride kokkutulek Tallinnas Pirital, millest võtab osa 750 pioneeeri vabariigi koolidest.

Eelmiste aastate eeskujul korraldavad paljud vabariigi koolid õpilastele ka käesoleval aastal mitmesuguseid ekskursioone nii meie vabariigi piirides kui ka naabervabariikidesse. Tänavu alustab tegevust Vabariikliku Laste Turismi-Ekskursiooni Jaama turismibaas, kust antakse väljaspool Tallinna elunevatele koolinoortele 50 ekskursioonituusikut. Iga tuusik võimaldab 15 õpilasest koosneval matkagrupil kasutada turismibaasi 3 päeva kestel. Selle aja jooksul tutvustavad baasi ekskursioonijuhid neid matkagruppe Tallinna ettevõtete ja vaatamisväärsustega.

Haridusorganite ja koolivälise töö asutuste tegevus peab haarama senisest ulatuslikumalt ka neid koolinoori, kes veedavad oma koolivaheaja osaliselt või tervikuna linnas. Rõõmustavalt on siingi märgata rohkem algatust, mis töötab käesoleval aastal linnajäätajatele mitmekülgsemat meelelahutust. Nii kavatsevad Pärnu Pioneeride Maja ja Pärnu Noorte Naturalistide Jaam ühiselt korraldada linna jäänud õpilastele iga nädal ühe ülelinnalise ürituse. Lastestaadion on jaotanud linna rajoonidesse ja korraldab rajoonidevahelisi spordivõistlusi. Selletaolisi üritusi organiseeritakse linna jäänud noortega ka Tallinnas, Tartus jt. linnades. Linnapioneerilaagrite tööka- vasse on võetud ulatuslikumad matkad, töö koolide õppe-katseaedades ja võimaluste piirides ka lähemas sovhoosis.

Nagu ülalmärgitud ja mitmed teised suvevaheaja üritused näitavad, kujuneb meie koolinoorte suvepuhkus tänavu väga mitmekülgseks ja huvitavaks, nagu see saab olla ainult nõukogude koolinoortel.

Kõik nimetatud üritused saavutavad püstitatud eesmärgi vaid siis, kui need

on hästi ette valmistatud, kui neid juhi- vad hästi ettevalmistatud pedagoogid ja kui neil üritustel on vajalik materiaalne baas.

Suvevaheaja iga üritus, mille teostab kool iseseisvalt või millest kooli õpilased osa võtavad, peab kujunema selle kooli ühisürituseks, mille heast kordaminekust on huvitatud kogu koolikollektiiv. Iga ürituse kasvatuslik mõju on seda suurem, mida rohkem õpilasi selle ettevalmistamisest osa võtab. Ürituste ettevalmistamisel ja läbiviimisel on tähtis koht kooli komsomoli- ning pioneeriorganisatsioonil. Nii näiteks on Tartu III Keskkoolis ja Pärnu II L. Koidula nimelises Keskkoolis õpilaste kolhoosilaagrite korraldamise mõtte algatajaks ja aktiivseks organiseerijaks just komsomoli algorganisatsioon. Kolhoosilaagrite ettevalmistamisel tuleb kooli komsomoliorganisatsioonil pidada tihedat sidet kolhoosi komsomoliorganisatsiooniga. Laagri kestel on mõlemal soovitatav osa võtta teineteise üritustest.

Mõistagi ei saa suvevaheaja ürituste ettevalmistamist jätta ainult õpilaste ja nende organisatsioonide õlgadele, vaid sellest peab juhtvalt ja suunavalt osa võtma ka kooli pedagoogiline kollektiiv eesotsas direktoriga.

Tõstist tähelepanu tuleb osutada koolivaheaja ürituste juhtide ettevalmistamisele ja paigutamisele. Väga vajalik on korraldada näidislaager pioneeрилаagrite ülematele, seminar rajooni turismiorganisatsioonidele jne. Väga oluline on kasvatajate valik pioneeрилаagrite jaoks. Teatavasti on pioneeрилаagrites kasvatajaks Ed. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilased ja õpetajad ning vanempioneerijuhid koolidest. Laagrite komplekteerimisel tuleb jälgida, et igas vahetuses oleks kasvatajaid mitmesuguste erialadega, et ei kujuneks läinudaastane nähtus, kus Kose-Lükati ja mitmes teises pioneeрилаagris olid mõnes vahetuses kasvatajad ainult ühelt erialalt, mis muutis laagri tegevuse ühekülgseks ja takistas ringide tööd.

Suvevaheaja iga ürituse organiseerimisel tuleb eelkõige selgusele jõuda, kuidas seda materiaalselt kindlustada. Selleks tuleb juba aegsasti astuda ühendusse ametiühinguga, šeffidega jt. asutustega, kellel on võimalusi õpilaste üritusi materiaalselt toetada.

Seoses õpilaste suvevaheajale siirdumisega algab suvevaheaeg ka õpefajail. Samuti kui õpilaste, peab ka õpetajate suvevaheaeg olema hästi organiseeritud, mitmekülgne ja kosutav.

Paljud õpetajad veedavad osa suvevaheajaga kosutavalt meie vabariigi ja teiste liiduvabariikide sanatooriumides

(neist ligi 150 ametiühingu tuusikuga) või puhkekodudes (neist üle 300 ametiühingu tuusikuga).

Paljud pedagoogid harrastavad turismi. Nad sooritavad pikemaid või lühemaid matku ja ekskursioone nii rühmades kui üksikult. Üle 20 õpetaja siirdub ametiühingu turismituusikuga Kaukaasiasse ja Musta mere rannikule. Paljud õpetajad seovad oma matkad või ekskursioonid täiendava materjali kogumisega õpetatava aine jaoks. Mõned õpetajad sooritavad suvevaheajal sõpruskülaskäike teiste liiduvabariikide õpetajatele. Nii näiteks kavatseb rühm Elva rajooni õpetajaid suvevaheajal külastada Ukraina õpetajaid.

Nagu nähtub siin märgitud ja paljudest teistest üritustest, kavatsevad õpetajad oma suvevaheajaga ja puhküst veeta väga mitmekülselt, et kasutada neid avaraid puhkusevõimalusi, mida saab võimaldada pedagoogidele ainult Nõukogudemaal.

Et õpetaja võiks tõesti kosutavalt ja loominguiliselt oma suvevaheajaga veeta, peab ta teadma, kus ta järgmisel õppeaastal töötab. On loomulik, et õpetaja töötab ühel töökohal pikemat aega, kui aga töökoha vahetamine on tingimata vajalik, siis peab see toimuma enne õpetajate suvevaheajaga. Seda põhinõuet rikutakse haridusorganite poolt väga sagedasti.

Teiseks peab iga õpetaja juba enne suvevaheajaga teadma, missuguses klassis ja mida tal uuel õppeaastal tuleb õpetada, eriti on see oluline seitsmeklassilistes koolides, kus osal õpetajaist tuleb õpetada mitut õppeainet. See aga nõuab, et koolidel oleks järgmise õppeaasta õppeplaan teada juba enne õppetöö lõppu. Kahjuks pole Haridusministeerium seda veel ühelgi aastal suutnud teha.

Samuti peab õpetaja juba enne suvevaheajaga teadma ka seda, missuguses

ulatuses tuleb tal oma õppeainet uuel õppeaastal õpetada, sest õpetajad kasutavad ju suvevaheajaga ka uue õppeaasta ettevalmistamiseks. See nõuab, et õpetajail oleks enne suvevaheajaga käes järgmise aasta õppeprogrammid. Eriti on see vajalik käesoleval aastal, kuna tuleval õppeaastal on oodata õppeprogrammides mõningaid tõsisemaid muudatusi. Kahjuks ei jõua ka õppeprogrammid suvevaheajaks õpetajateni.

Mõistagi häirivad kõik need asjaolud puhkusele siirduvaid õpetajaid ega võimalda neil suvevaheajaga rahulikult ja kosutavalt mööda saata, mis avaldab aga eitavat mõju järgmise õppeaasta tööle.

Viimastel aastatel on meie üldhariduslike koolide õppeplaanid tulnud uusi õppeaineid, millede õpetamiseks paljudel õpetajatel puuduvad teadmised ja oskused; mõnede õppeainete programmides on tehtud ulatuslikke muudatusi, paljud õpetajad peavad õpetama ka neid õppeaineid, mille alal neil puudub spetsiaalne ettevalmistus. Kõik see nõuab paljudelt õpetajatelt eelolevaks õppeaastaks oma teadmiste ja oskuste ulatuslikumat täiendamist. Selleks aitavad tõhusalt kaasa Haridusministeeriumi ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt suvevaheajal korraldatavad õpetajate täienduskursused mitmel alal, mille programmides esineb teoreetilisi, aga eriti ulatuslikult praktilisi töid.

Õpilaste ja õpetajate hästi organiseeritud ning mitmekülgne suvepuhkus on tõsiseks panuseks järgmise õppeaasta edukale õppekasvatustööle. Seepärast tuleb haridusorganitel, ametiühingutel, koolivälise töö asutustel ja kõigil teistel asutustel ning organisatsioonidel, kes on seotud õpilaste ja õpetajate suvevaheaja organiseerimisega, teha kõik neist olenev, et meie koolinoored ja nende õpetajad saaksid kasutada kõiki neid laialdasi puhkusevõimalusi, mida meile võimaldab nõukogude kord.

Õpilaste loogilise mõtlemise arenemisest.

J. KABANOVA-MELLER,

Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia Psühholoogia
Teadusliku Uurimise Instituut.

Õpilaste loogilise mõtlemise arenemine teadmiste omandamisel on kõrge õppeedukuse ja kogu õppetöö tõhususe mõjusamaid tegureid. Õpilaste loogilist mõtlemist arendab pedagoog kogu õppetöö kestel, alates I klassist. Õpilaste loogilise mõtlemise arenemisel on seejuures tõsise tähtsusega pidevus, alates algklassidest kuni vanemate klassideni, eelkõige aga IV klassist V klassi üleminekul, sest selles klassis algab mitmete õppeainete süstemaatiline käsitlus. Et seda pidevust tagada, tuleb IV klassi õpilaste loogilisele mõtlemisele esitada kindlad nõuded. Seda küsimust käsitletaksegi käesolevas artiklis.

Mõtlemine peegeldab esemete ja nähtuste olulisi külgi ja seoseid esemete ning nähtuste vahel. Õpilaste tunnetustegevuse tagamiseks on tarvis, et nende mõtlemine oleks õige, s. t. et see vastaks formaalse loogika seadustele. Kuid tegelikul õppimisel on õpilase formaalne loogiline mõtlemine lahutamatu seotud dialektilise loogika elementidega, milleta ei ole võimalik nähtustevahelistest seostest ja nähtuste arenemisest aru saada.

Mõtlemine on analüütilis-sünteesiline tegevus, mis on orgaaniliselt seotud kõnega ja on suunatud õppeülesannete lahendamisele. Mõtlemistegevuse põhilisteks vormideks on mõisted, otsustused ja järeldused. Mis tahes mõtlemistegevus nõuab sel või teisel määral nende vormide rakendamist. Väljaspool kõnet ei ole normaalne mõtlemine võimalik: õpilane sõnastab mõisted, otsustused ja järeldused kas kuuldavalt või siis „iseendale“. Mõiste väljendub sõnas-nimetuses (mägi, jõgi jt.); mõiste sisu avaldub otsustuses. Mõiste defineerimine on otsustus, milles tuuakse esile vastava nähtuse olulised tunnused („Poolsaareks nimetatakse maismaa veekogusse ulatuvat osa“). Teistes otsustustes tuuakse esile nähtuse ja mõiste muud tunnused („Poolsaart ühendab mandriga kas lai maa-ala või maakitsus“ jt.).

Õpilastele senini tundmata seoste kindlakstegemine (esemete, nähtuste, nende elementide ja tunnuste vahel jne.) ja nende kinnistamine on teadmiste omandamisel juhtivaks protsessiks. Need seosed püsivad õpilase mälus mõistete, seaduste, reeglite jts. kujul. Objektivsete seoste omandamine toimub mõtlemisoperatsioonide kaudu, mille hulgas etendavad tähtsat osa analüüs, süntees ja abstraktsioon.

Analüüs, süntees ja abstraktsioon ei kulge tavaliselt isoleeritud operatsioonidena, vaid kuuluvad teiste operatsioonide hulka nende koostis-

osadena. Teadusliku mõiste omandamisel hõlmab üldistus esemete (või nähtuste) analüüsi, oluliste tunnuste esiletõstmist (abstraktsioon) ja nende tunnuste ühendamist (süntees). Näiteks mõiste „veelahe“ omandamisel vaatleb õpilane pedagoogi juhtimisel füüsilisel kaardil mäeahelikke ja kõrgendikke, toob välja nende olulised tunnused („piirjõgede vahel“), ühendab need ja sõnastab veelahkme mõiste definitiooni.

Mõiste konkretiseerimine sisaldab oluliste tunnuste abstraherimist. Pärast ristküliku ja ruudu mõiste omandamist antakse näiteks õpilastele ülesandeks näidata neid geomeetrilisi kujundeid teiste kujundite hulgas ja põhjendada oma valikut. Selle ülesande täitmine nõuab ristküliku ja ruudu oluliste tunnuste eristamist kõigi antud kujundite hulgas, s. t. abstraktsiooni.

Näiteks ruumiliste seoste kindlakstegemine maakoha geograafilise asendi kindlaksmääramisel kaardi järgi nõuab õpilastelt analüüsimist: nende esemete eristamist, mille järgi nad määravad kindlaks antud koha asendi.

Erinevate mõtlemisoperatsioonide puhul toimub kas mõtete induktiivne (üksikult üldisele) või deduktiivne (üldiselt üksikule) kulg. Induktsiooni näiteks on eespool toodud üldistamisprotsess veelahkme mõiste omandamisel. Selle mõiste rakendamine üksiku objekti suhtes, mille puhul õpilased eristavad selle objekti neile tuntud olulised tunnused (abstraktsiooni teel), on deduktsiooni näiteks.

Õpilase mõtlemises on lahutamatu seotud sõnalis-loogilised (mõiste, sõna) ja pildilis-kujundilised (taju, kujutus) komponendid. Õpilase õppetöös on väga tähtsal kohal mõtlemistegevus tegeliku elu nähtuste vaatlemisel ja näitliku õppematerjali tajumine: näiteks siis, kui õpilane üldistab, võrdleb objekte geograafilisel kaardil. Kujutus¹ on mõiste meeleliseks aluseks, kui selles kujutluses peegelduvad piltlikult eseme olulised tunnused.

Näiteks mõiste „tundra“ meeleliseks aluseks on kujutus tundra taimestikuga lahtisest maastikust, kuid selle mõiste sisus on tundra olulised jooned väljendatud otsustusega („metsata maastik, kaetud samalde ja samblikega“ jms.). Kujutlused etendavad suurt osa õpilaste mõtlemisoperatsioonides. Näiteks täites mõnda ülesannet, milles nõutakse mulla- ja taimestikuvööndite võrdlemist kaardi järgi, peab õpilane toetuma nende vööndite konkreetseile kujutlusile.

Mõtlemistegevuses etendab olulist osa sõna ja meeleliste elementide vastastikune mõju. See väljendub kahes vastupidises protsessis: esiteks, õpilane tähistab sõnaga seda, mida ta näeb või kujutleb (näiteks eseme kirjeldamisel, mida ta näeb, või mõttepildi kirjeldamisel); teiseks, sõnalis-loogilist materjali väljendab ta piltlikes kujutistes (õpetaja jutustust kuulates kujutleb ta vastavat nähtust või sündmust).

Õpilase mõtlemistegevus toimub pedagoogide juhtimisel niihästi teadmiste (mõistete, reeglite, teoreemide jms.) omandamisel kui ka nende teadmistega opereerimisel. Pedagoogi poolt esitatud küsimus, tema sõnalised seletused ja tema poolt kasutatud näitlikud õppevahendid — kõik need kokku on terve mõjustuste süsteem, mis kutsub õpilases esile vastustegevuse. Esiteks on tähtis, missuguseid (varemini omandatud) teadmisi õpetaja meenutab, missuguseid mõisteid, reegleid,

¹ Kujutluseks nimetatakse piltlikku kujutist (mõttepilti).

kujutlusi jms. ta antud ülesande lahendamisel kasutab; teiseks on tähtis, mida ta ära märgib, missuguseid mõtlemisoperatsioone ta esitatava õppematerjali tajumisel esile kutsub ja missugused seosed ta kindlaks teeb. Näiteks VI klassi õpilane, kellel õpetaja laseb kaardi järgi iseloomustada uue maa-ala kliimat, peab meenutama talle tuntud seaduspärasusi (näiteks mäeahelike kõrguse mõju kliimale) ja nende seaduspärasuste alusel kindlaks tegema rea põhjuslikke seoseid, mis iseloomustavad selle ala kliimat.

Seda, et teatud seosed on õpilase mälus kinnistunud (näiteks seos mäeaheliku asendi ja selle ala kliima vahel), näitab nende seoste hilisem reprodutseerimine õpilase poolt. Näiteks õpetaja küsimuse puhul sellesama ala kliima kohta tuletab õpilane meelde, et mäeahelike asend avaldab vastava ala kliimale nii- ja niisugust mõju.

Tuleb märkida, et õpilase tegevuses etendab suurt osa ülesantud õppematerjali õige tajumine, ent real juhtumeil — õpilase praktiline tegevus (näiteks V klassi geograafia kursuses praktiliste tööde puhul). Nagu rõhutatakse Vekkeri töös², mõjustab taju, olles inimese vastustegevuse komponendiks, selle vastustegevuse teisi komponente ja suunab inimese tegevust. Sellest, mida õpilane täheldab vaatlemisel, sõltub tema edaspidine mõtlemistegevus.

Ühtlasi suunavad tajumist ja mõtlemistegevust tajuprotsessis õpilase varemini omandatud teadmised: et geomeetriliste kujundite hulgas märgata ja näidata ruutu, ristkülikut ja trapetsit, peab õpilane neid tundma.

Ülesanded mõistetega opereerimise alal esitavad nõude ümber korraldada senini omandatud teadmised ja varemini sõnastatud otsustused uute seoste kindlakstegemiseks. Õpilast õpetatakse varemini omandatud teadmisi reprodutseerima mitte šablooni järgi, mitte üksnes õpitud järjekorras, vaid ka teisiti seostama õppekursuse mitmesugustest osadest senini omandatud mõisteid. Võrreldes varemini kujunenud seostega, õpivad V, VI ja VII klassi õpilased neid seoseid kujundama vastupidises suunas: õppinud selgeks formuleeringu: „Maakoha kliima sõltub selle maakoha geograafilisest laiuusest“, peab õpilane selle maakoha kliima kindlaksmääramisel kaardi järgi oskama sedasama põhjuslikku seost väljendada teises otsustuses: „Geograafiline laius avaldab mõju kliimale“. Seega peab õpilane oskama siirduda ühelt seoselt mõistete vahel (kliima — geograafiline laius) teisele seosele (geograafiline laius — kliima). Õppinud selgeks, et geograafiline pikkus on kaugus pikkuskraadides, peab õpilane oskama ära määrata geograafilise pikkuse, kui temale antakse kaardil kaugus pikkuskraadides.

Geomeetriliste ülesannete lahendamisel õpivad õpilased kasutama teadmisi, mis pärinevad õppekursuse erinevatest osadest (näiteks mitmesugused teoreemid kolmnurga omaduste kohta).

Nagu meie uurimused on näidanud, avalduvad varemini omandatud teadmiste ümberkorraldamisel: 1) uute seoste loomise iseärasused ja 2) varemini kujundatud seoste liikuvus (paindumus), mis väljendub selles, et need seosed alluvad ümberkujundamisele. Kui õpilasel ei õnnestu oma teadmisi ümber korraldada, nagu uus ülesanne nõuab, ja ta opereerib nendega üksnes selles järjekorras, milles ta need on

² Веккер Л. М., О сигнальной функции психического, журн. «Вопросы психологии», 1955, № 4.

selgeks õppinud, üksnes selles süsteemis, mille järgi ta need on omandanud, siis järgneb sellest, et uute seoste kujunemisprotsess ei vasta uuele ülesandele ja et varemini kujunenud seosed on inertsed, mitte-küllaldaselt liikuvad.

Õpilase mõtlemise arenemine sõltub tunduval määral iga õppeaine programmist, õpikust ja õpetamise metoodikast. Põhilised teed, mida mööda see arenemine kulgeb, on järgmised:

1. Uute seosesüsteemide kujunemine õpilastel, mis iseloomustab uute mõistesüsteemide omandamist õpilaste poolt ja üha keerulisemaid mõtlemisoperatsioone.

2. Sõnalis-loogiliste ja pildilis-kujundiliste elementide suhte muutumine mõtlemisoperatsioonides.

3. Üha hõlpsam uute seoste loomine, mis nõuavad endiste seoste ümberkujundamist.

4. Mõtlemistegevuses uute teadlike võtete omandamine ja sel alusel vilumuste kujunemine, mis omandavad üha suuremat tähtsust õpilase mõtlemistegevuses.

Nagu L. S. Võgotski oma töödes on näidanud, on uute mõistesüsteemide omandamine õpilastel seotud nende mõistesüsteemide kasutamiskäsituse omandamisega. Selles arenemises etendab juhtivat osa üldistamisprotsess, mis muutub aina keerulisemaks. Seda väidet illustreerib autor järgmiste näidetega. Nooremas eas üldistab laps geomeetrilisi kujundeid mitteoluliste tunnuste järgi (näiteks nurkade, värvuse jms. järgi); õpilane, olles omandanud vastavad teadmised, üldistab neidsamu kujundeid mõistete alusel, abstraheerides nende kujundite olulised tunnused. Omandades mõisteid aritmeetikast, teevad algklasside õpilased üldistuse, mis tugineb arvu abstraheerimisele esemest; algebraliste mõistete omandamisel keskmistes klassides abstraheerivad õpilased juba mõned arvude omadused ja üldistavad arve. Aritmeetilist mõistet käsitavad õpilased üldise algebralise mõiste üksikjuhtumina.

Üldistamise arenemise seob L. S. Võgotski mõistete sisu arenemisega, mõiste tunnuste üha suurema diferentseerimisega, nende tunnuste hierarhia kujunemisega, mis seisneb oluliste ja ebaoluliste tunnuste eristamises abstraheerimise teel.

Mõistete süsteemi omandamisel ühendab õpilane need mõisted mitmesuguste seostega ja eristab neid; näiteks liigimõisted „tundra-vöönd“, „metsavöönd“, „stepivöönd“ jt. ühendatakse üldistamise kaudu soomõisteks „mulla-taimkatte vöönd“. Uhtlasi on need mõisted soomõisteiks alamalseisvate mõistete suhtes: näiteks mõiste „metsavöönd“ jaguneb liigimõisteiks — „taiga“, „segamets“, „lehtmets“.

Et keskmiste klasside õpilased ja eriti V klassi õpilased omandaksid mõistesüsteemid edukalt, tuleb IV ja V klassis mõistete õpetamisel juhinduda pidevuse põhimõttest, nagu see teostubki mõnedes õppeainetes, näiteks aritmeetikas. Ei ole õigustatud mõnede metoodikute ja õpikute autorite poolt esitatud väide, et IV klassis tuleb luua reaalsete nähtuste kujutlusi, aga V klassis tuleb luua vastavad mõisted. Nii-sugune vaatekoht on leidnud väljendust N. Blonskaja ja V. Rauši poolt koostatud geograafilises lugemikus IV klassile.³ Selles kirjeldatakse

³ Блонская Н. М., Рауш В. А., Книга для чтения по географии, IV класс (пробный учебник), Учпедгиз, 1955.

mõnesid meresid ja järvi, kuid järeldusi merede ja järvede olulistest tunnustest ei tehta. Kasutades korduvalt termineid „tasandik“, „madalik“, „kiltmaa“, ei defineeri autorid nende mõistete olulisi tunnuseid.

Kogu õpiku ulatuses kasutavad autorid kaht mõistesüsteemi: ühtedel juhtumitel tähistavad terminid „põhi“, „lõuna“, „lääs“ ja „ida“ suunda (ilmakaari), teistel juhtumitel — territooriumi osa (NSV Liidu põhja- ja lõunaosa jt.). Kuid sellest hoolimata ei tooda mõistete tunnuseid esile. See tendents tugineb kahele väärale teoreetilisele eeldusele: 1) 10—11-aastastele lastele ei ole mõisted jõukohased ja 2) kujutlused võivad selles eas kujuneda isoleeritult, ilma vastavate mõisteteta.

Väide, et 10—11-aastastele lastele ei ole mõisted jõukohased, on laenatud kodanlikest psühholoogia teooriaist, mida nõukogude pedagoogika ja psühholoogia juba ammu põhjendatult kritiseerisid. Koolipraktika näitab, et IV klassi õpilased omandavad raskusteta terve mõistete süsteemi niihästi aritmeetikas kui ka teistes õppeainetes, kuid muidugi tingimusel, kui need mõisted esitatakse meetoodiliselt õigesti, konkreetse materjali alusel.

Nõue, et IV klassis tuleb luua kujutlusi ilma vastavate mõisteteta, on paikapidamatu nii teoreetilisest kui ka praktilisest seisukohast. V. I. Lenini tuntud väide, et tunnetuse esimene (meeleline) aste on teise (abstraktse mõtlemise) astmega seotud, ja I. P. Pavlovi idee kahe signaalsüsteemi vastastikusest mõjust peavad olema aluseks kujutluste loomise õigete meetoodiliste võtete väljatöötamisel. Erinevalt I ja II klassi õpilastest ei kujune IV klassi õpilastel kujutlused tavaliselt ilma vastavate mõisteteta; selles eas avaldub juba selgesti teise signaalsüsteemi reguleeriv osa esimese signaalsüsteemi suhtes. Kogemused näitavad, et kui IV klassi õpilastel ei kujundata lihtsamaidki mõisteid, siis kujundavad nad need mõisted ise ja sealjuures sageli ebaõigesti. Nii näiteks peavad õpilased sageli mere oluliseks tunnuseks veekogu suurus, mille poolest meri järvest erineb („Meri on seal, kus vesi; meri on suurem kui järv“). Sageli on õpilaste vääratuseks madaliku seesugune määratlus: „Madalik on roheline, seal kasvab rohi.“ IV klassis (ent samuti V klassis) on eriti levinud veaks kahe mõistesüsteemi („põhi“, „lõuna“, „lääs“, „ida“) segiajamine („Põhi on see, kus on külm, lõuna on see, kus on soe“); pärast ilmakaarte tundmaõppimist ja ilmakaarte kindlaksmääramist kompassi järgi mõistavad õpilased vahel siiski ilmakaarte termini all osa silmapiirist (osa ringi pindalast). Kui neil kujuneb ilmakaartest ebaõige mõiste, siis on loomulik, et ka kujutlus nendest kujuneb ebaõige.

Vaatleme, milles avalduvad muudatused sõnalis-loogiliste ja pildiliskujundiliste komponentide suhetes mõtlemise arenemisel.

Tuntud seaduspärasust, mille järgi mõtlemise areng kulgeb „konkreetselt abstraktsele“, ei saa mõista selles mõttes, et konkreetse mõtlemise asendab abstraktne mõtlemine, mis on eraldatud konkreetsest materjalist. Koos abstraktse mõtlemisega areneb õpilastel omandatud mõistete alusel ka konkreetne mõtlemine. Sellest kõneleb ühtlasi pedagoogikas esiletõstetud väide, et vanemais klassides ei kao näitlikkuse osa ning tähtsus; muutuvad vaid näitlikkuse vormid, näitlikkuse koht õppetöös jne. See on seoses pildiliskujundiliste komponentide taseme tõusuga mõtlemises: arenevad niihästi õpilaste taju (vaatlus, geograafiliste kaartide lugemine jne.) kui ka kujutlused.

Sellel mõtlemise arenemise üldisel teel konkreetselt abstraktsele

tuleb eristada kaht tuntud psühholoogilist seaduspärasust: 1) mõtlemisprotsesside ja sõna osatähtsuse tõus näitliku materjali tajumisel ja kujutlustega opereerimisel ja 2) õpilaste siirdumine tegevustelt, mis sooritatakse konkreetsetele esemetele toetumisega (näiteks näitlikule materjalile toetumisega), mõtlemistegevustele, nagu seda omal ajal näitasid A. N. Leontjev ja L. S. Võgotski.

Mõtlemisprotsesside ja sõna osatähtsuse tõus meelelistes tunnetusprotsessides avaldub selles, et vanemate klasside õpilased sooritavad tajumisel (näit. stereomeetrilise joonise puhul) keerulisemaid mõtlemisoperatsioone kui algklasside õpilased näitliku õppematerjaliga töötamisel.

Psühholoogilistes uurimustes on korduvalt konstateeritud, et lapse arenemisel tõuseb teise signaalsüsteemi juhtiv osa esimese signaalsüsteemi talitluses. Neis uurimustes rõhutatakse õigustatult, et vanemate klasside õpilased ammandavad tegeliku elu nähtuste vaatlustest võrratult rohkem kui algklasside õpilased.⁴

Mõtlemise osatähtsuse tõus meelelistes protsessides avaldub ka selles, et vanemate klasside õpilased väljendavad sõnades sootu hõlpsamini seda, mida nad näevad või kujutlevad. Nagu meie vaatlused on näidanud, täheldame eriti järske siirdeid mõttepiltide suulisel kirjeldamisel mälu järgi. IV klassi õpilane, kes kirjeldab õigesti pilti, mida ta näeb, on raskustes, kui tal lastakse jutustada analoogilist pilti mälu järgi, kuigi ta seda pilti hästi mäletab: ta ei sõanda jutustamist alustada, pöördub abi saamiseks õpetaja poole, satub raskustesse sõnade valikul ja teeb palju peatusi, kuid VII klassi õpilased kirjeldavad pilti mälu järgi ilma nende raskusteta.

Meie uurimused on näidanud, et topograafilise plaani tundmaõppimisel on V klassi õpilastel vahel raskusi ruumisuhete sõnastamisel plaanil kujutatud esemete vahel (nende esemete vastastikune asend), kuid VII klassi õpilastel läheb see töö lodusasti.

Uhtlasi areneb õpilaste oskus väljendada omandatud mõisteid piltlikes kujutistes. Nii näiteks kasutavad VII klassi õpilased oma teadmisi laialdaselt selleks, et kujutleda kaardil näidatud ala tüüpilist maastikku. IV ja V klassi õpilastele on niisugune kujutlemisvorm liiga raske.

Et õpilaste mõtlemine keskmistes klassides õigesti areneks, selleks on eelkõige vaja, et IV klassi õpilaste mõtlemine areneks tegeliku elu nähtuste ja nende nähtuste kujutiste vaatlemisel, konkreetsete kujutluste alusel. Erimetoodikaid käsitlevais teoseis, ent samuti psühholoogilistes uurimustes tõstetakse õigesti esile nõue õpetada IV klassi õpilasi tegeliku elu nähtusi ja näitlikku materjali vaatlema, õpetada seda kirjeldama ja õpitud nähtustest järeldusi tegema. Geograafia kursuse käsitlemisel IV klassis tuleb sellega seoses erilist tähelepanu pöörata võtetele, mille varal saab joonise või kaardi järgi kindlaks teha ruumilised suhted maastikul.

IV klassi õpilased peavad tundma näiteks võtet, mille järgi saab jõe parema ja vasaku kalda kindlaks teha. Õigustamatu on niisugune olukord, mille puhul jõe parema või vasaku kalda kindlaksmääramisel

⁴ Занков, Л. В., Вопросы обучения и развития учащихся, «Советская педагогика», 1955, № 5.

kaardil koguni V klassi õpilased pööravad end nii, et nägu oleks jõe voolu suunas.

Üleminek konkreetsete esemetega tegevuselt mõnedele lihtsamatele mõtlemistegevustele toimub juba I klassis, kui näiteks esemete loendamisel siirdutakse arvude lugemisele peast. Keerulisemate tegevuste puhul toimub see üleminek hiljem. Kui IV klassi õpilased, ent vahel koguni ka V klassi õpilased jõe kallaste kindlaksmääramisel kasutavad keha vastavat pööramist, siis VI klassi õpilased sooritavad selle tegevuse juba mõttes. Sama toimub üldistamisega näitliku materjali najal. Loogilise mõtlemise arenemisega kasvab mõttelise üldistamise võime: kui näiteks VII klassi õpilased (õpetaja nõudel) mõistete: „põhi“, „lõuna“, „lääs“, „ida“, „geograafiline laius“, „geograafiline pikkus“ jt. võrdlemisel eraldavad neis ühise tunnuse „suund“ ilma näitlikule materjalile toetumata, siis V klassi õpilased vajavad sel puhul näitlikkust.

Keskliste klasside õpilased toetuvad konkreetsetele esemetele siis, kui nad omandavad uut keerulist tegevust. Üleminek mõtlemistegevustele kulgeb tunduvalt kiiremini sama klassi piires. Näiteks õppides projektsioonide joonestamist joonestamise kursuses, alustavad VII klassi õpilased tegelikult ristjoonte tõmbamisest.

Uurides mõtlemistegevustele siirdumise iseärasusi, on nõukogude psühholoogid näidanud selles abstraktsiooni, tegevuste lühenemise ja üldistamis- ning automatiseerumisprotsesside osa. On avastatud, et seda siirdumist iseloomustab jagusaamine seosest näitliku materjaliga. Kui õpilane ei suuda mõttes „näha“ geomeetrilist keha projektsioonis ja on sunnitud tõmbama tegelikult ristsirgeid, siis järgneb sellest, et ta on „seotud“ selle keha ruumilisusega ega suuda sellest abstraheeruda.

Tuleb rõhutada, et ühtaegu mõtlemistegevuste omandamisega areneb õpilastel teatud hulk praktilisi tegevusi, mis sooritatakse konkreetsetele esemetele toetumisega. Nii näiteks hakkavad IV klassi õpilased järk-järgult omandama oskust näidata kaardil geograafilisi esemeid (maa-alasid — näitamiskepiga piiritlemise teel, jõgesid — lähtest suudmeni näitamise teel jne.). Peale selle iseloomustab õpilaste mõtlemise arenemist niisuguste praktiliste tegevuste omandamine, mis esitavad suuremaid nõudeid ka mõtlemisoperatsioonidele. Nii näiteks konstrueerivad vanemate klasside õpilased ruumilise keha esitatud joonise põhjal. Selleks teevad nad kindlaks ruumilised suhted keha elementide vahel. Selles protsessis etendavad olulist osa mõtlemistegevused: järeldused varemini omandatud mõistete alusel ja tuntud geomeetriliste kehade meenutamine.

Et taotleda üldistuse, ühe tähtsama loogilise operatsiooni pidevust alg- ja keskliste klasside puhul, on vaja tagada selle operatsiooni õige sooritamine IV klassi õpilaste poolt. Kuigi algklasside meetodika tunnustab näitliku õppematerjali varieerimise tähtsust ja nõuab õpilaste juhtimist üldistamisele induktsiooni teel, näeme sageli seda, et algklasside õpikuis mõistete lihtsalt nimetatakse.

Kui mõnede üksikmõistete (näiteks „Fergana org“) kujundamiseks piisab ühe pildi kasutamisest, siis üldmõistete kujundamist IV klassis soovitatakse teadupärast teostada üldistamisega varieeruva materjali najal. Üldistamiseks on vaja vähemalt kaks illustratsiooni. Kui näitlikku materjali ei ole võimalik kasutada, asendavad paljud õpetajad näitliku materjali õigustatult konkreetsete kirjeldustega, mille alusel nähtusi võrreldakse ja üldistatakse.

Kui õpikus tuuakse üldmõiste sisu esile ühe illustratsiooni varal, siis võib see avaldada eitavat mõju oluliste ja ebaoluliste tunnuste eraldamisele. Näiteks mõistet „tasandik“ illustreeritakse õpikus pahatihti ühe joonisega, mis kujutab tasast lahtist maastikku. Õpilastele jääb see meelde ja nad teevad ebaõige järelduse, et tasandik on alati lahtine metsata maastik. See näitab, et õpilane on arvanud põhjendamalt mõiste sisu hulka nn. ebaolulised (varieeruvad) tunnused: „lah-tine“, „metsata“, millega ta ühtlasi kitsendas selle mõiste mahtu.

Ühe joonise eitav mõju avaldub kahesuguselt: esiteks, see ei võimalda õpilasel sooritada õiget mõtlemistegevust tajuprotsessis (võrdlemine ja üldistamine); teiseks, joonis sööbib tema mällu kujutisena, mis „seob“ tema mõtet; tasandikust jutustades toetub ta sellele kujuti-sele ja ei tunnusta tasandikuks maa-ala teistsuguse maastikuga.⁵

Isegi kahe illustratsiooni olemasolu ei soodusta õpilasel kujutluste ja üldmõiste õiget kujunemist, kui küsimused ei nõua temalt illustratsioonide vaatlemist ja mõtlemistegevust (võrdlemist, üldistamist jm.) ja kui teda ei juhita järeldusele eseme või nähtuse oluliste tunnuste kohta.⁶

Et pildid ja muud illustratsioonid soodustaksid õiget üldistamist, on soovitav nende najal praktiseerida võrdlemis- ja üldistamisvõtteid. Nagu meie uurimused on näidanud,⁷ annab häid tulemusi näitliku õppe-materjali niisugune varieerimisvõtte, mille puhul IV klassi õpilased tee- vad üldistuse kahes etapis. Selgitame seda mõiste „tasandik“ kujunda- mise najal.

Esimene etapp. Õpetaja juhtimisel võrdlevad õpilased kaht tasandiku kujutist (lahtine ja metsaga kaetud maastik), märgivad ära nende sarnasuse ja erinevuse ja toovad esile kummalgi pildil kujuta- tud maastiku olulise tunnuse — maapinna tasasuse (ühel pildil on maapind täiesti tasane, teisel pildil on mõnelele tasandikele iseloomulikud künkad). Sõnastades mõiste määratluse, ühendavad õpilased kahe maastiku olulise tunnuse kõigi tasandike üldise tunnusena. See on esi- mene järeldus.

Teine etapp. Õpetaja laseb õpilastel taas võrrelda neid kaht pilti, kuid nüüd juhitakse õpilaste tähelepanu nn. ebaolulistele (variee- ruvatele) tunnustele. Õpilased ei loetle üksnes, mis tunnuste poolest mitmesugused tasandikud erinevad, vaid õpetaja abil sõnastavad nad üldisel kujul, kuidas varieeruvad ebaolulised tunnused („tasandikke on tasaseid ja kungastega“, „tasandik võib olla lahtine maastik või metsaga kaetud“, „tasandikul võivad kasvada taimed, teraviljad, põõ- sad, mets“, „tasandikul võivad joosta jõed“ jne.). See otsustuste süs- teem on teiseks järelduseks üldistamisprotsessis.

Kahe järelduse (mõiste oluliste ja ebaoluliste tunnuste kohta) sõnas- tamine tagab seda, et õpilased eraldavad need tunnused täpselt ja saavad neist selgesti aru, mis aitab neil omandada analüüsimis- ja

⁵ Seda näitlikkuse eitavat mõju, s. t. „seoses olek“ üksikjuhtumiga, oleme näida- nud oma eksperimentaalses töös (Меллер (Кабанова), Анализ развития простран- ственного мышления, „Советская психотехника“, 1934, nr. 3). Nõukogude psühholoo- gide arvukais uurimuis viimase aastakümne kestel on kirjeldatud teadmiste oman- damisel kasutatud näitlikkuse positiivse ja negatiivse mõju mitmesuguseid vorme.

⁶ Sellest seisukohast on täiesti ebaküllaldaselt kasutatud tasandikku kujutavat kaht illustratsiooni, mis on toodud N. Blonskaja ja V. Rauši poolt koostatud õpikus.

⁷ Кабанова - Меллер Е. Н., О роли наглядного материала в процессах абстракции и обобщения у школьников», «Вопросы психологии», 1955, № 2.

abstraheerimisvõtteid, tunnuste eraldamis- ja üldistamisvõtteid. Õpilaste juhtimine järelduste tegemisele ebaoluliste tunnuste kohta võimaldab variatsioonide (piltide) arvu piirata, kuivõrd need järeldused ei puuduta üksnes neid tunnuseid, mis esinevad antud piltidel, vaid ka seesuguseid tunnuseid, mida neil piltidel ei ole kujutatud. Nii näiteks ei ole neil piltidel kujutatud liivaga kaetud tasandikku, kuid piisab, kui õpetaja meenutab kõrbet (mida näidati pildil eelmises klassis), ja õpilased teevad võrdlemisi hõlpsasti järelduse, et kõrb võib kujutada endast tasandikku.

Kahes etapis üldistamine soodustab mitmete kujutluste loomist, mis peaksid olema meeleliseks aluseks üldmõistele „tasandik“. Tuleb märkida, et nn. „üldist kujutlust“ piltliku kujutise näol (mitte mõnest konkreetsest tasandikust, vaid tasandikust „üldse“) pole olemas. Iga kujutis, mis peegeldab konkreetset tasandikku, võib esineda selle mõiste kandjana, kui õpilane saab aru, et selle konkreetse tasandiku oluline tunnus on tasane maapind, kuid taimestik, jõed jms. võivad olla erinevad, sest need ei ole määravad selle mõiste suhtes.

Edasi vaatleme uute seoste loomist varemini kujunenud seoste ümberkujundamise teel. Niisuguste seoste loomine etendab mõtlemise arenemises erakordselt suurt osa. Nagu L. S. Võgotski on näidanud, toimub uute mõistesüsteemide omandamine varemini kujunenud mõistesüsteemide ümberkujundamise alusel.

Mõistesüsteemide ümberkujundamise näiteks on vanemate klasside õpilaste poolt geomeetriliste kehade mõistesüsteemi omandamine. Plani-meetria kursuses tutvuvad õpilased tasapinnaliste geomeetriliste kujunditega; ruumiliste kehade õppimisel tutvuvad nad samade geomeetriliste kujundite uute omadustega (need kujundid on nüüd ruumiliste kehade tahkudeks ja asetsevad mitmes tasapinnas). Teisiti öeldes: õpilased loovad uued seosed geomeetriliste kujundite ja ruumiliste kehade vahel, sellega ühtlasi viimaseid diferentseerides.

Keskliste klasside õpilaste mõtlemise õige arenemise seisukohast on suure tähtsusega see, et IV klassi õpilased omandaksid oskuse luua uusi seoseid, mis nõuavad varemini kujunenud seoste lihtsat ümberkujundamist. IV klassi õpilastele on täiesti jõukohane luua näitliku materjali najal otseseid ja vastupidiseid seoseid. Ühe vahendina, millega seda saavutatakse, soovivad meetodikud varieerida küsimusi, mis nõuavad õpilastelt ühe ja sama seose erinevat sõnastamist, nagu näiteks: „Lääne-Siberi madalik asetseb Ida-Euroopa tasandikust ida pool“, „Ida-Euroopa tasandikust ida pool asetseb Lääne-Siberi madalik“; „Taigavöötmes asetseb teatud madalik“, „Teatud madalikus või selle osas asetseb taiga“.

Meie uurimused on näidanud, et õpetajate ja õpikute autorite poolt ebaküllaldase tähelepanu pööramine seoste ümberkujundamisele (kahe mõiste vaheliselt otseselt seoselt vastupidisele seosele siirdumine) viib selleni, et mõned V klassi õpilased, olles selgeks õppinud formuleeringu „Maakoha kliima sõltub mäeahelike asendist“, ei oska sedasama põhjuslikku seost sõnastada teises otsustuses: „Mäeahelike asend mõjustab maakoha kliimat“. Selles otsustuses on seotud needsamad mõisted, kuid vastupidises järjestuses, ja õpilased ei suuda otseselt seoselt mõistete vahel siirduda vastupidisele seosele. Pahatihti ei suuda isegi VI klassi õpilased teostada niisugust ümberkorraldamist. Näiteks

Aasiat õppides on mõnedel õpilastel kindlasti meelde jäänud, et Gangese madalikus kasvavad troopilised metsad (neil kujunes seos: „Gangese madalik — troopilised metsad“). Kuid teises tunnis, jutustades troopiliste metsade paiknemisest Aasias, õpilased ei näidanud seda madalikku. Kui aga õpetaja esitas küsimuse, missugune taimestik on Gangese madalikus, vastasid õpilased veendunult: „Troopilised metsad“. Seega ei suutnud õpilased luua vastupidist seost: „Troopilised metsad — Gangese madalik“, kuigi selleks oleks neil tulnud sooritada püsivalt kinnistunud otsese seose („Gangese madalik — troopilised metsad“) lihtne ümberkujundamine.

Õpilaste loogilise mõtlemise arenemises etendab erakordselt suurt osa uute seoste loomine eesmärgil vaadelda üht ja sama nähtust kahest seisukohast, nagu näiteks suhtemõistete omandamisel. IV klassi õpilastel on sageli raske aru saada, et üks ja sama maakoht asetseb põhjas ühe objekti suhtes ja lõunas — teise objekti suhtes. Näidates näiteks kaardil Koola poolsaare lõunarannikut, ei tunneta nad, et seesama maakoht on Valge mere põhjarannikuks. Teisiti öeldes: olles kindlaks teinud seose: antud rannik — Koola poolsaar, ei suuda õpilased luua uut seost esimese seose ümberkujundamise teel, ei seosta seda rannikut teise objektiga — Valge merega.

Seoses mõtlemise arenemisega keskmistes klassides omandavad õpilased üha hõlpsamini suhtemõisteid ja seoste ümberkujundamist. Olulist osa mõtlemise arenemises etendab uute seoste loomine esemete ja nähtuste vahel, mis on õpitud erinevates õppeainetes või õppeainete erinevates osades. Varemini kujunenud seoste niisugune ümberkujundamine on täiesti jõukohane IV ja V klassi õpilastele, kui see teostatakse näitliku õppematerjali najal. Nende klasside õpilased, olles näiteks piltide najal selgeks õppinud taigas kasvavad okaspuud, ent seejärel ka Krimmis kasvava okaspuu küpressi, arvavad okaspuude loetlemisel nende hulka niihästi taigas kasvavad okaspuud kui ka Krimmis kasvava küpressi („mänd, kuusk, küpress“).

Loogilise mõtlemise arenemist iseloomustab see, et õpilase mõtlemisoperatsioonid muutuvad üha teadlikumaks. L. S. Vögotski on rõhutanud, et uute mõistesüsteemide ja nende kasutamisoskuse omandamine on seotud mõtlemisprotsesside teadlikkuse tõusuga. Mõtlemisprotsesside teadlikkuse näitajaks on õpilase oskus jutustada, kuidas teatud operatsiooni sooritada. Näitliku õppematerjali najal sooritavad IV klassi õpilased õpetaja juhtimisel tegelikult esemete abstraheerimis-, võrdlemis-, rühmitamisoperatsiooni jt. Kuid neil oleks raske jutustada, kuidas neid operatsioone sooritada. Vanemate klasside õpilased suudavad aga oma tegevusi kirjeldada: kuidas nad eraldavad nähtuse olulised tunnused ebaolulistest, kuidas nad võrdlevad esemeid ja nähtusi sarnasuse ja erinevuse järgi, kuidas nad rühmitavad esemeid soo- ja liigitunnuste järgi jne.

Pidevuse tagamiseks õpilaste loogilise mõtlemise arenemises on vaja lahendada tõsine metoodiline küsimus: missugustest loogilistest operatsioonidest suudab IV klassi õpilane teadlikuks saada ja mis sõnades peab ta oskama neist operatsioonidest jutustada. Nii näiteks suudavad IV klassi õpilased tingimata teadlikuks saada oluliste ja ebaoluliste tunnuste liigendamisoperatsioonist, kui nad juhtida nende endi tegevuste jõukohasele sõnastamisele. Ühtlasi kujunevad õpilastel tead-

like tegevuste alusel vilumused.⁸ Kui IV klassi õpilased, vahel ka V klassi õpilased sooritavad rea tegevusi teadlikult, kuid järele mõeldes, kuidas neid tegevusi sooritada (näiteks kuidas määrata kindlaks põhja, lõunasse jm. suunduvate jõgede kaldad), siis VI ja VII klassi õpilased sooritavad needsamad tegevused erilise järelemõtlemiseta, vastava reegli pikemaajalise meenutamiseteta: nende klasside õpilased määravad jõgede kaldad ja suuna hõlpsasti ning kiiresti kindlaks, sõnastades need suhted otsustustes.

Kui mõnede õppeainete puhul (aritmeetika, vene keel) programm ja meetodika tagavad seda, et õpilased omandavad teatud hulga vilumusi, siis mitmete õppeainete, eriti IV klassi geomeetria suhtes ei ole see küsimus täpselt lahendatud.

Õpilaste loogilise mõtlemise arendamisel on erakordselt vajalik täpsustada meetodiline küsimus: missugused vaimsed tegevused ja mis klassis peavad jõudma vilumuse tasemele, näiteks mis klassis peavad õpilased geograafia kursuses omandama kindla vilumuse määrata jõgede kaldad, suund jne.

Teatud hulga vilumusi võib igas klassis omandada üksnes spetsiaalsete harjutuste kaudu, mis on ositatud kogu õppeaastale sellise arvestusega, et neid vilumusi saaks kasutada järgnevas klassis. Vilumuste suur osa loogilise mõtlemise arenemises seisneb teadupärast selles, et need võimaldavad õpilasel koondada tähelepanu ülesande peamiste küsimuste lahendamisele, tundmaõpitavate nähtuste keerulisemate külgede mõistmisele.

Pidevuse tagamine õpilaste loogilise mõtlemise arenemises algklassidest kuni vanemate klassideni on teadmiste eduka omandamise vajalikuks tingimuseks.

⁸ Teadupärast ei saa vilumust vastandada teadlikule tegevusele. Vilumus on teadvuse kontrolli all toimuv tegevus; see tähendab, et teadvus ei ole täiesti välja lülitatud, vaid nende tegevuste sooritamisel on teadvuse osa väiksem, mida väljendabki termin „automatiseerunud“ tegevus.

Minu tööst klassijuhatajana õpilaskollektiivi kasvatamisel.*

L. HUIK,

Lindi 7-klassilise Kooli õpetaja.

Nõukogudemaa õpetajate suureks ja vastutusrikkaks ülesandeks on kasvatada uut põlvkonda, inimesi, kes oleksid võimelised üles ehitama kommunistliku ühiskonna.

Toetudes suurte nõukogude pedagoogide Krupskaja ja Makarenko kogemustele uue, nõukogude inimese kasvatamisel kollektiivi kaudu ja kollektiivis, püüab iga nõukogude õpetaja rakendada selle ülesande täitmiseks kõiki oma võimeid.

Alljärgnevalt kirjeldan oma tööd ühe klassi kasvatamisel klassijuhatajana Pärnu rajooni Lindi 7-klassilises Koolis.

1952/53. õppeaastal määras kooli direktor mind V klassi juhatajaks, alates II poolaastast. Klassis oli 20 õpilast, kelle liitmine ühtseks tervikuks minu eelkäijale, noorele, esimest aastat koolis töötavale naisõpetajale oli raskusi tekitanud. Klass oli sügisel uuesti komplekteeritud. Klassi põhituumiku moodustasid meie kooli IV klassi lõpetanud õpilased, peamiselt tüdrukud; teine osa õpilasi, 5 poissi, tuli meie kooli naaberalgkoolist; kolmas osa, 4 poissi, olid V klassi kursuse kordajad. Need õpilased ei olnud veel leidnud teid üksteise tundmaõppimiseks. Uustulnukad olid elavad poisid, kes tahtsid end uues koolis näidata uljatena. Teist aastat klassis istujad käitusid endast noorematega üleolevalt. Tütarlastel aga oli tekkinud poiste suhtes ebaseltsimehelik, edvistav toon, mille tõttu klassis valitses korralagedus. Õpilased olid lärmakad, rikkusid korda tunnis ja vahetunnis ega valmistunud korralikult kõikideks õppetundideks. Klassi peeti tol korral kõige halvemaks terves koolis.

Õpetasin selles klassis vene keelt, ajalugu, joonistamist ja laulmist. Mul oli korda läinud tekitada õpilastes teataval määral huvi nende õppeainete vastu. Selle tõttu käitusid õpilased minu tundides korralikult. Ma ei olnud V klassist kõige halvemas arvamises, vaid lootsin, et nende mõttetut karjumist on võimalik muuta elurõõmsaks sisukaks tegevuseks.

Klassijuhatajana selles klassis püstitasin endale lähemaks eesmärgiks kindla õpilaskollektiivi kasvatamise, kes hakkaks kooliellu suhtuma siira lugupidamisega ja aitaks mind kasvatustöös.

Jätkasin klassis oma tööd sellega, millega olin seal mõningaid tulemusi saavutanud, s. o. kasvatava õpetusega. Püüdsin leida selliseid

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

õppemeetodeid, mis kindlustaksid teadliku ja aktiivse teadmiste omandamise õpilaste poolt. Selleks oli vaja tähele panna klassi omapära, vastuvõtlikkust ja reageerimisvõimet. V klass oli elav, emotsionaalselt mõjutatav ja taiplik. Tunnid tuli organiseerida vastavalt neile klassi omadustele.

Ajaloo tundides kasutasin emotsionaalset jutustust. Mõtlesin jutustuse enne üksikasjadeni läbi ja esitasin õpilastele jõukohaselt, lihtsas keeles. Uued sõnad, mida jutustamisel kasutasin, seletasin enne jutustamist. V klassi kava oli selliseks käsitlusviisiks väga tänulik. Müüdid ja kangelased, sõjad ja orjade ülestõusud erutasid õpilasi väga. Ajalugu hakkas õpilasi huvitama ja selles õppeaines ei esinenud varsti enam puudulikke hindeid.

Joonistamise õpetamisel esines algul raskusi. Õpilased suhtusid sellesse õppeainesse hooletult ega muretsenud endile kõiki õppevahendeidki. Neile polnud selge selle aine õpetamise eesmärki.

Kuna paljud poisid olid huvitatud masinatest, üldse tehnikast ja pidasid tehnikaga seotud elukutseid kõige väärtuslikumaks, tegin neile selgeks, et oskus joonistada on hädavajalik edaspidisel tehnika omandamisel.

V klassis aja jooksul omandatud oskusi ja vilumusi joonistamise alal hakkasime kasutama seinalehtede illustreerimisel, vene keele tsitaatide vihikute kaunistamisel ja mujal.

Algul näis, et V klassis ei tunta huvi laulmise vastu. Õpilaste muusikaalsust proovides aga ilmnes, et klassis ei olegi päris ebanusikaalseid õpilasi. Kuna alates V klassist võtavad õpilased osa koorilaulu tundidest, suunasin peaaegu kõik V klassi õpilased lastekoori. See aga ei meeldinud paljudele. Eriti poisid-uustulnukad avaldasid protesti. Esimesest koorilaulu tunnist oli paar poissi isegi omavoliliselt lahkunud, mis teisi õpilasi väga erutas. Nõuti nende õpilaste tagasitoomist koori. Kuna selline nõudmine nõudjatele tundus kõige suurema karistusena, otsustasin toimida vastupidiselt. Ütlesin, et kooli lastekoor koosneb ainult distsiplineeritud, andekaist õpilastest, kes on võimelised kooli esindama aktustel, pidudel ja väljaspool kooli, sellepärast ma karistuks neid ärajooksnud õpilasi üldse koori ei võtagi. Kuid õpetaja korralduste mittetäitmise eest karistan neid noomitusega.

V klassis oli õpilasi hea muusikalise kuulmisega ja ilusa häälega ning nii hakkas meie laul pikapeale kõlama võrdlemisi puhtalt. Et poisse enam laulma innustada, moodustasin poiste ansambli, kus olid peamiselt V klassi poisid. Ansambli rakendasin esmakordselt omaloomingulisse montaaži „Rannakolhoosis“, kus poisid madrustena esitasid vana vene laulu „Varjaag“ ja madruste tantse. Lahke vastuvõtt kuulajate poolt aitas palju kaasa, et poisid hakkasid end tundma tõeliste laulumeestena. Tiivustatuna koori edust, pöördusid koorilaulu tunnist põgenenud palvega minu poole võtta neid uuesti laulma lastekoori. Tulin nende palvele vastu ja võtsin nad koori.

Minu peamiseks õppeaineks koolis oli vene keel. Olin neile õpilastele vene keelt õpetanud juba varem, algklassides. Et käsitlus oleks mitmekesisem, õppisime palju luuletusi lugema kõnekooriga, mis ühtlasi oli ka heaks hääldamisraviks. Osa õppetükke dramatiseerisin ja õpilased kandsid neid peast näidendina ette. Panin rõhku vestlusele. Vene keele ringi töö ja venekeelne seinaleht, mille väljaandjaks sai V klass, aitasid tõsta huvi vene keele vastu. Õpilane Mai, kes hästi joo-



nistas, osutus ka heaks karikaturistik. Tema karikatuurid olid naljakad ja neile oli huvitav artiklit juurde kirjutada. Paljud proovisid kirjutada. Tekste lugedes ja võrreldes otsustas klass, milline artikkel on kõige sobivam ja keeleliselt kõige laitmatum. Mõnikord koostasime sobiva teksti kollektiivselt klassiga. Seoses selle tegevusega hakkas klassis tekkima arusaamine kollektiivist ja kollektiivsest tööst. Tekkis aktiiv, kes hakkas võitlema klassi au eest.

Kuid klassis oli ka selliseid õpilasi, kes nii kergesti ei lülitunud ühisesse üritustesse. Tundides oli korrarikkumisi ja väärseletsemehelikkust, mis avaldus mahakirjutamises, etteütlemises jms. Halvad hinded, sõnadega veenmine, avalik noomitus ega laitus neid õpilasi näiliselt ei liigutanud. Mõned õpetajad ei tulnud nendega toime ja ootasid, et uus klassijuhataja nad kiiresti ümber kasvataks. Kuid nende ümberkasvatamine polnud nii kerge. Oli vaja neid õpilasi hästi tundma õppida, jälgida neid mitte ainult koolis, vaid ka kodus, leida nende tugevad ja nõrgad kohad. Esialgu olin nende vastu rangelt ametlik ja nõudlik, ei pööranud nende käitumisele näiliselt erilist tähelepanu, kuid jälgisin neid ometi pidevalt. Esimesel sobival võimalusel asetasin nad olukorda, kus neil enestel tuli otsustada, mis on hea ja mis on halb.

Klassi tundmaõppimiseks on õppetunnist vähe. Klassijuhatajal on selleks kasutada ka veel klassijuhatajatund, klassivälise töö võimalused ja läbikäimine lastevanematega. Tuli leida klassijuhatajatunniks teemasid, mis antud klassis oleksid kõige aktuaalsemad. Halb oli olukord näiteks õppimisega. Õpilased ei töötanud ühesuguse aktiivsusega kõikides õppeainetes. Mõnes õppeaines oli puudulikke rohkem kui teistes. Et äratada huvi üksikute õppeainete vastu, käsitlesime klassijuhatajatundides õppeainete vajalikkust. Uhe tunni teema oli näiteks „Milleks läheb vaja matemaatikat?“. Eelmisel klassijuhatajatunnil arutlesime, missugustel inimestel läheb elus vaja matemaatikat ja kui suurel määral. Arutluse tulemusena leidsime, et matemaatikat läheb vaja iga elukutse juures. Kuid näiteks inseneridel, mehhanisaatoritel ja isegi autojuhtidel (need elukutsed olid V klassi poiste juures eriti hinnas) läheb matemaatikat vaja väga suurel määral. Et pilt oleks kõikidele selge, otsustasime järgmiseks klassijuhatajatunniks koguda andmeid selle kohta, kui palju matemaatikat läheb vaja näiteks kolhoosnikul, kaluril, traallaeva kaptenil, autojuhil, ehitajal jt. Andmeid tuli õpilastel endil koguda.

Õpilased, kes ülesanded said, võtsid asja tõsiselt. Andmeid ettekande koostamiseks olid nad kogunud kolhoosi keskuses arveametniku juures ja kala vastuvõtu punktis. Ka olid nad vestelnud sel teemal tuttavate autojuhtidega ja kolhoosi kanala ehitajatega. Järgmine klassijuhatajatund kujunes põnevaks. Õpilased olid kogu päeva erutatud oma ettekannete pärast. Igaüks püüdis oma sõnavõttu esitada ilmekalt. Sõnavõttudest said kõik selge ettekujutuse, kui vajalik õppeaine koolis on matemaatika, millist täpsust see nõuab ja kui hästi peab seda õppima, et lõpetada mõne kuu pärast V klassi kursust.

Samalaadseid klassijuhatajatunde korraldasime ka teiste õppeainete kohta. Huvi äratamiseks geograafia vastu rääkisime huvitavatest loodusnähtustest. Selle juurde demonstreerisime pilte ajakirjast „Vokrug Sveta“. Klassijuhatajatunnid lõppesid enamasti kriitikaga selle kohta, mis on hea ja mis on halb.

Et kaotada klassis väärseeltsimehelikkust ja süvendada sõprust, vestlesime klassijuhatajatunnis sõprusest, aluseks võttes kirjandusteoses esinevat sõprust Ossejeva teose „Vasjok Trubatšov ja tema sõbrad“ järgi. Vaadeldes V klassi õpilaste vastastikust suhtumist, tulin mõttele lähendada õpilasi märkamatuks üksteisele nii, et nende vahel tekiks suur sõprus. Olin märganud, et klassis kahe hästi õppiva poisi vahel oli tekkinud teatud poolehoid. Üks neist oli meie õpilane alates I klassist, teine oli uustulnukas. Üks neist, Lembit, oli asjalik, tõsise iseloomuga poiss, kes oskas hästi vahet teha hea ja halva vahel. Ta julges klassis arvustada ka oma seltsimehi, kui nad halvasti toimisid. Teine aga, Eino, uustulnukas meie koolis, oli hea õpilane, andekas, süttis kergesti ja sai ka aru, mis on hea, mis halb, kuid sattudes halbade poiste seltsi ei julgenud ta neist eralduda, vaid tegi nendega kõik kaasa, kuigi pärast kahetses. Mulle näis, et nende kahe sõprus arendaks ja täiendaks neid vastamisi. Asetasin need poisid ühte pinki istuma. Klassikoosolekuil, pöördudes ühe poole, leidsin võimaluse pöörduda ka teise poole, näidates, nagu peaksin ma nende arvamisi võrdselt tähtsaks. Õppetunnis, kui üks neist oli saanud hindeks 5, küsisin järgmisel tunnil ka teist, et teda samuti 5-ga hinnata, sest õppimises ei tahtnud kumbki teisest halvem olla. Kuna mõlemad poisid olid head matemaatikud, andis matemaatika õpetaja neile lahendada raskemaid ülesandeid, millega mõlemad hästi toime tulid. Siis hakkas neid huvitama malemäng. Neid nähti sageli kahekesi malet mängimas. Nad hakkasid alati koos liikuma. Neist said sõbrad.

Kuid Eino oli teisest küljest sõber ka poistega, kelle käitumine ja õppimine ei olnud sugugi eeskujulikud.

Meil oli klassis õpilane Avo. Ta armastas palju rääkida ja alati kõva häälega. Mõnikord oskas ta öelda mõne asja kohta väga tabavalt ja oli selle tõttu arvamisel, et ta on „naljamees“ ja et kõik, mis tema ütleb, on kuld. Samal arvamisel olid temast ka ta vanemad. Ta paistis silma hea mälu poolest, kuid ta kartis tööpingutust. Õppis halvasti, jättis tihti ülesanded tegemata. Kuid klassi ühistest üritustest, kui need polnud pingutavad, tahtis ta meelsasti osa võtta. Jälgisin pidevalt tema käitumist klassis, kuid näiliselt ei omistanud talle erilist tähelepanu. Klassikoosolekuil ja ühistel huvitavamatel üritustel märkasin, et Avo on nagu sütel ja tahaks iga hinna eest olla kõikjal kaasarääkijaks. Kuid teesklesin, nagu ei märkaks ma seda ja nagu ei ootaks ma midagi head selliselt õpilaselt. Tahtsin nii mõjutada teda oma käitumist revideermisele võtma. Nägin mõne aja pärast, et ma ei olnudki valesti arvestanud. Avo muutus mõtlikuks, vaiksemaks ja tõsisemaks. Mõne aja möödudes märkasin, et Avo on hakanud korralikumalt tegema vene keele koduseid harjutusi. Kuid taipasin ka seda, et ta on harjutused lihtsalt maha kirjutanud. Ka teistes õppeainetes oli Avo hakanud rohkem töötama, kuid samal kergel viisil — ülesandeid Einolt maha kirjutades. Et Avot kontrollida, küsisin temalt tunnis sama harjutust, mille ta vihkusse oli õigesti kirjutanud. Avol ei olnud harjutuse sisust aimugi ja ta sai hindeks 2.

Mõne aja pärast tegin kokkuvõtte Avo hinnetest ja võtsin need arutlusele klassis. Arutades Avo puudulikke hindmeid, küsisin klassilt, kes on süüdi Avo puudulikes hinnetes. Klass leidis, et Avo ise. Meenutasin nüüd tookordset vene keele tundi, kus Avo kodune töö oli hästi tehtud, kuid sama töö eest sai ta siiski klassis „2“. Märkasin, kuidas Eino muu-

tus rahutuks. Esitasin uue küsimuse: „Kes tegi Avole karuteene?“ Tüki aja pärast tõusis püsti tulipunane Eino ja ütles, et ta on andnud Avole korduvalt oma vihikuid ülesannete mahakirjutamiseks. Tuletasin Einole meelde, et ta on pioneer ja klassi parim õpilane, kuid tuleb välja, et ta on võimeline petma. Eino oli väga löödud ja töötas, et ta kunagi enam ei peta. Eino pidas sõna ja ei andnud enam oma vihikuid mahakirjutamiseks.

Pärast seda märkas, et Avo hakkas vene keele tunnis kätt tõstma, soovides vastata. Küsisin teda, ta oli õppetüki pähe õppinud. Ma ei seganud algul tema õppimisviisi ega näidanud ka millegagi, et mind üllatas Avo õppimine. Hindasin teda, nagu kõiki teisi õpilasi. Ikka sagedamini juhtus, et Avo oli tunniks valmistunud. Omandanud mõne õppetüki ja grammatilist materjali, hakkas ta aktiivselt osa tunni läbitöötamisel vastuseid. Iga kord aga, kui ta oli vastanud, näis ta ilmselt minult erilist tunnustust ootavat. See oli mulle hoiatuseks, mitte nii kiiresti „tänuhinnaks“ muutuda. Ootas, et ka tema käitumine muutuks taltsamaks. Ja ma ei eksinud. Mitte mina, vaid tema muutus tänuhinnaks, kui ma tema poole pöördusin küsimusega ja kui ta sellele vastata sai. Näis, et ta tahaks kuuluda nende õpilaste hulka, kes olid hakanud V klassis juhtima, kes kõikjal olid esimesed. Kuid selleks oli Avo siiski pisut liiga „roheline“.

Hakkasime käsitlema klassijuhatajatundides teemat „Kuidas tehnika arenedes on muutunud paremaks meie elu“. Uhes tunnis esitasid õpilased ettekandeid liiklemise arenemise kohta puutelgedega vankrist kuni rakettlennukini. Mai joonistas iga ettekande jaoks pildi liiklemisvahendest, mida ettekanne käsitles. Ettekandeid said paremad õpilased, kuid mõne kergemateemalise andsin ka neile keskmistele õpilastele, kes näitasid ilmselt püüdlikkust muutuda paremaks. Ka Avo ootas ettekande saamist. Kuid tol korral ma talle veel esinemise rõõmu ei lubanud. Ettekanded olid valmistatud suure hoolega. Tund saavutas oma eesmärgi. Kokkuvõttes märgiti, et ainult püsiva õppimisega jõutakse tänapäeva tehnikani ja et meie maal saab tehnikaga tegelda ainult see, kes on õppinud.

Järgmiseks klassijuhatajatunniks valmistusime teemal „Kalapüük enne ja praeguse tehnika juures“. Ettekannete jagamisel sai seekord ühe teema endale ka Avo. Ta oli kaluri poeg, suviti oli ta püügiretki isaga kaasa teinud ja pidas end parimaks asjatundjaks kalanduse alal. Avo oli tõeliselt õnnelik. Ettekande koostamise ajal pöördus ta korduvalt minu poole igasuguste küsimustega: kui pikk peab ettekanne olema, millal ta vastavat joonist peab näitama jne. Näis, et kogu klass ootas Avo ettekannet huviga ja uudishimulikult. Oli neid, kes muigasid ja kahtlesid, kas Avo sellega toime tuleb. Aga ta tuli sellega hästi toime. Nii oli Avo jõudnud paremate hulka. Kerge tal seal püsida ei olnud. Juhtus tihti, et õpetajad tema üle kaebasid. Kuid ta oli jõudnud ületada esimesed raskused ja kevadel ei esinenud tal ühtki puudulikku hinnet.

Õpilasi on tarvis tundma õppida nende koduses elus. Selleks külastasin õpilaste kodusid. Kodudega tutvunedes sai mulle selgeks mitme õpilase halva õppeedukuse põhjus. Oli kodusid, kus õpilasel oli raske korralikult õppeülesandeid täita, sest kodus oli palju väiksemaid vendi-õdesid, kes kõik elasid samas toas ja segasid õppimist. Mõnel õpilasel

polnud kodus järelevalvet. Nende andmete põhjal pöördusin direktori poole ettepanekuga lubada neljal V klassi õpilasel, kelle kodune olukord ei võimalda korralikku tundide ettevalmistamist, õppida pärast lõunat koolimajas ühes internaadi õpilastega. Kuna internaadis viibivate õpilaste arv on väike, siis puuduvad koosseisulised kasvatajad ja õppimine on korraldatud pärast lõunat korrapidaja-õpetaja järelevalvel.

Klassivälise tööna võttis V klass osa kunstilisest isetegevusest. Valmistati pidudeks kaks omaloomingulist montaaži „Rannakolhoosis“ ja „Kui õunapuud õitsevad“, millest V klass võttis osa poiste laulansambliga, laulusolistidega ja deklamaatoritega.

Kunstiline isetegevus ja esinemised koolipeol kasvatasid õpilastes väärikust ja kollektiivsustunnet.

Uhiskondliku tööna anti V klassile kevadel koristada teatud osa kooli pargist. Töö jaotati ära brigaadide vahel. Brigadiirideks valiti nüüsgused õpilased, kes õppimises ei olnud kõige eesrindlikumad. Tekkis nii brigaadidevaheline kui ka klassidevaheline võistlus. V klassi mõlemad brigaadid töötasid virgalt. Nad hankisid koguni kolhoosi tallimehelt omal algatusel hobuse ja sillutasid ära kooli sissesõidutee.

Õppeaasta lõpul oli V klassist kujunenud ühtset eesmärki taotlev klass, kes soovis klassikursuse lõpetada võimalikult heade tulemustega. Olid tekkinud kollektiivi algmed. Kõikide õpetajate tundides ei olnud küll veel head distsipliini, kuid distsipliinirikkujateks olid siiski ainult üksikud õpilased, kes enamiku kaaslaste poolt leidsid halvaks-panu.

Suvel võtsid õpilased osa pioneeride koondmaleva tööst ja suhtusid tõsiselt oma kohustustesse kooli aias. Pioneerid valmistasid kolhoosile hulga lehiseid. Side kooliga püsis õpilastel kogu suve.

Uue õppeaasta algul kartsin, et klassikollektiivi algmed, mis olid V klassis poole aasta jooksul tekkinud, on ehk suve jooksul lagunenud. VI klassi kursust oli jäänud kordama kaks poissi, kelle käitumine ja õppetöösse suhtumine oli halb. Võis karta, et VI klassi eakamad poisid moodustavad „kamba“ uute poistega. Kuid see kartus oli asjata. Alustades tööd uues klassis, käitusid õpilased teatud väärikusega. Nende hoiakust paistis, et nad esindavad kooli vanemat klassi, kes peab eeskujuks olema noorematele klassidele.

Varsti ilmnes ka, et VI klassi kursust kordavatel õpilastel ei ole klassile mingit mõju. Uues klassis polnud need poisid „aktiivsed“, vaid vaatasid imestusega teisi poisse, kes olid küll vägagi elavad, kuid sealjuures suhtusid õppetöösse tõsiselt ja hoidsid distsipliini. „Vanad mürtsumehed“ istusid klassis nüüd vaikselt ja nagu häbeneedes oma viletsaid teadmisi.

VI klassis organiseerisin osa klassijuhatajatunde klassikoosolekutenä, milleks õpilastel tuli ette valmistada nii, et nad avaldaksid klassi ühiskondlikku arvamist. Koosolekute teemadeks olid: „Mis on VI klassis hästi ja mis halvasti?“, „Kuidas loevad kirjandust VI kl. õpilased?“ (lastekirjanduse nädala puhul), „Šeflustöö mahajäänud õpilastega ja aruandlus selle üle“ ja „Tööülesannete arutlemine ja jaotamine suviseks kolhoosi abistamiseks“.

Seoses õpilaste klassivälise lugemise suunamisega oli mitme klassijuhatajatunni teema kirjandusliku sisuga. Paremini neist õnnestus tund, mis oli seotud Fr. R. Kreutzwaldi 150. sünniaastapäeva tähistami-

sega. Sellel tunnil esitasid õpilased ettekandeid Kreutzwaldi elu ja loomingu kohta ning katkendeid „Reinuvader Rebasest“, dramatiseeringuna loeti kaks lugu „Kilplastest“, kusjuures avastati VI klassi „kilplased“ ja võrreldi neid „ajalooliste kilplastega“. Klass korraldas Kreutzwaldi teoste näituse, kuhu õpilased tõid raamatuid oma isiklikest raamatukogudest. Kirjaniku juubelipäeva mälestuseks ostis iga õpilane endale mõne Kreutzwaldi teose, mis olid selle päeva puhul koolis müügil.

Hästi õnnestus ka kirjandusliku teemaga klassijuhatajatund, mille eesmärgiks oli Krõlovi valmide deklameerimise võistlus. Tunni korraldasime koos VII klassiga. Tunni eesmärgiks oli armastuse kasvatamine vene klassikalise kirjanduse vastu, valmide lahtimõtestamise ja ilmeka ettekandmise oskuse omandamine ja klasside asetamine olukorda, kus on vaja esineda ühtse kollektiivina. Koos VII klassi klassijuhatajaga valisime ja jaotasime valmid klasside vahel, arvestades õpilaste vanust ja olenevalt sellest valmi sisust arusaamist. Kumbki klass valmistus võistluseks omaette. Kavatsesin algul ettekandeid anda ainult VI kl. parematele õpilastele, kuid olukord kujunes teistsuguseks. Ilmnes, et kõik õpilased soovisid ettekandeid saada. Et õpilaste soovi rahuldada, tuli mul valme veel juurde valida ja mõni valm lasta esitada dramatiseeringuna. Üheks selliseks dramatiseeringuks oli valm „Kvartett“. Ei võinud aimatagi, et see dramatiseering kujunes tunni parimaks numbriks ja veelgi enam, et selle kaudu õppisin tundma ja sain klassikollektiivi lülitada kooli ühe halvema õpilase, klassikursuse kordaja Mihkli. Andsin Mihklile „Kvartetis“ „tumma“ karu osa. Ta oli kasvult suur poiss, tüse ja kohmakate liigutustega. Kohe esimesel „Kvarteti“ proovil märkasid kõik, et Mihkel on nagu loodud karu. Ta võttis oma väikest osa suure tõsidusega. Ta muretses endale aegsasti karvase kasuka, tegi endale vanast lambanahast karu jalad ja karu mütsi ning esines juba proovidel täies varustuses. Proovidel võttis Mihkel hästi õppust. Mihkli eeskuju nakatas teisi tegelasi: kõigil olid juba proovidel kostüümid seljas.

Niisama tõsiselt suhtusid ka teised õpilased oma ülesannetesse. Deklamatsiooni proove tegime iga päev. Õpilased esinesid klassi ees ja kogu klass arvustas. Imelik oli see, et keegi ei solvunud, kuigi arvustus mõnikord väga vali tundus. Üheks parimaks deklamaatoriks osutus selles ürituses Avo, kellega õpetajail juba eelmisel õppeaastal palju tegemist oli. Ta sai ettekandmiseks valmi „Siga tamme all“. Selle valmi olin tema jaoks valinud mitte päris ilma tagamõtteta. Seda tundis ka terve klass, sest esimestel proovidel kõik pisut muigasid, kui Avo tuli rääkida „tegelasest“, kelle sarnaselt ta ise mõnigi kord oli toiminud. Kuid Avo oli vali hääl, tore esinemine ja ta oskas nii ilmekalt edasi anda sea sõnu, et klassi irooniline muie muutus pärast lõbusaks imetluseks.

Krõlovi valmide deklameerimise võistlus kujunes VI klassile sündmuseks. VI klass tuli oma „Kvartetiga“ ja heade deklamatsioonidega esikohale. Õpilased Avo ja Mai said preemiaks raamatud, VI klass aga kilo kompvekke, mis võrdselt jaotati kõigi õpilaste vahel.

Võistlus ja võit tugevdasid VI kl. kollektiivi, tema ühtekuuluvustunnet. See näiliselt väike sündmus andis mitme õpilase edasisele arenemisele suure tõuke. Nii tundis Mihkel, et ta kuulub VI kl. kollektiivi ja et ta võib hea tahtmise juures kuuluda klassi paremate õpilaste

hulka. Mihkli käitumisse tuli uus joon — väarikustunne. Tal oli häbi olla mahajäänü. Ta vihikud muutusid korralikumaks, käekiri loetavaks. Vene keele tunnis hakkas ta kätt tõstma ja et olla teistega võrdne õppetüki jutustamisel, oli ta suurt vaeva näinud selle päheõppimisega. Kui sellegi peale vaatamata jutustamises esines palju vigu, tundis Mihkel klassi ees häbi, punastas ja higistas nii, et otsaesisele ilmusid suured higipiisad.

Ka Avo sai endast võitu. Tal ei esinenud veerandi lõpul enam puudulikke hindeid.

Uheks silmapaistvaks ürituseks VI kl. töös kujunes lahtine pioneeri-koondu. Pioneerid arutlesid raamatu „Vitja Malejev kodus ja koolis“ tegelasi. Kokkuvõttes tõsteti esile asjaolu, et suureks teguriks Šiškini ja Malejevi ümberkasvatamisel olid ühiskondlik töö ja vastutus selle eest.

Pioneeriaktiiv tegi klassile ettepaneku, et klass võtaks endale veel käesoleval kevadel ühiskondliku kohustuse. Kuna kooli spordiväljak vajas korrastamist, leiti, et VI klassile sobiks ühiselt spordiväljak korrastada ja valvet pidada, et see jääks korda. Spordiväljaku korrastamisel jaotati ülesanded kõikide õpilaste vahel ja selle tulemusena sai spordiväljak sootuks uue ilme. Teiseks ühiseks tööks oli kevadel kooli pargi puhastamine eelmiste aastate eeskujul. Seejärel istutati kooli aeda õunapuid. Olles kooli aias omandanud õunapuu istutamise oskusi, võttis VI klass endale kohustuseks istutada ka „Sangari“ kolhoosi aeda noori õunapuid. Klass tegi töö eeskujulikult ja distsiplineeritult, istutades kolhoosi aeda 40 noort õunapuid.

VI klassi kasvatustöö tulemusi jälgides võis märgata pidevat klassi-kollektiivi kujunemist. Õpilased olid omandanud kultuurse käitumise harjumusi ja suhtusid tõsiselt õppetöösse. Puudulikke hindeid esines vähe. Üksikute õpilaste juures esines küll vahel kõrvalekaldumisi, kuid neid õpilasi oli võimalik ühel või teisel viisil jälle liita kollektiiviga. Õpilased kritiseerisid rangelt klassis esinevaid väärnähtusi ja takistasid halvemaid õpilasi ühtsest kollektiivist välja langemast.

Klassikollektiivi üheks aktiivseks liikmeks oli saanud õpilane Mihkel. Ta oli selle aastaga nagu ümber kasvanud.

Järgnes uus õppeaasta. Õpilased olid jõudnud lõppklassi, mis tõi neile kaasa uusi kohustusi. Olla lõppklassi õpilane tähendas olla eeskujuks kõigile teistele õpilastele nii õpinguis kui ka käitumises. Lõppklass pidi saama juhtivaks kogu koolikollektiivis.

Esimeseks ülesandeks uuel õppeaastal VII klassis oli klassi komsomolielealistest õpilastest komsomoli algorganisatsiooni moodustamine. Selleks otstarbeks tuli õpilastega vestelda. Vestlusi organiseeris nendega samuti uus eesti keele õpetaja, kes oli partei kohaliku algorganisatsiooni sekretär. Vestlusi aitas huvitavamaks ja konkreetsemaks muuta uus õpilane VII klassis, kommunistlik noor Ilme, kes meie kooli tuli Novosibirski koolist, kus ta oli juba omandanud kogemusi komsomolitöös. Kommunistlikeks noorteks astus neli õpilast. Nii moodustus kooli komsomoli algorganisatsioon viiest õpilasest. Need olid kõik head õpilased. Üks neist oli eelmisel õppeaastal korralikuks õpilaseks muutunud Mihkel.

Komsomoli algorganisatsioon koos klassi pioneeriaktiiviga hakkas nüüd suunama mitte ainult VII kl. tööd, vaid tööd terves kooli õpilaskollektiivis.

Suuremaks tööks VII klassil oli šeflustöö V klassi mahajäänud õpilastega. V klass osutus sel õppeaastal üldiselt nõrgaks. Eriti halb oli olukord vene keelega. Et mul raske oli 24 õpilasega individuaalselt töötada, siis hakkasid VII klassi paremad õpilased mind selles töös abistama. Nad kontrollisid hommikuti enne tunde neid õpilasi, kes laiskuse pärast võisid jätta õppeülesanded täitmata. Pärast tunde abistasid nad neid õpilasi, kel oli väike sõnatagavara. Nad lasksid V kl. õpilastel lugeda ja tõlkida õppetükki ning kontrollisid sõnade õppimist.

Šeflustöö V klassiga andis kevadeks mõningaid tulemusi. Šeffidel enestel oli sellest šeflustööst palju kasu. Nad kordasid hästi läbi V klassi kursuse ja õppisid teistele etteütlosti tehes ka ise õigekirja.

Palju elevust ja huvi tekitas VII klassis ettevalmistus matemaatika olümpiaadiks. 12 õpilast võttis osa olümpiaadist kooli ulatuses ja lahendas peaaegu kõik ülesanded. Parim olümpiaadist osavõtja läks Pärnu olümpiaadile ja, tulles seal parimate hulka, võttis osa ka vabariiklikust olümpiaadist Tallinnas.

Klassivälise tööna organiseerisid komsomoliorganisatsioon ja VII klassi pioneeriaktiiv kirjandusõhtu teemal „Noori kangelasi Kodusõja ja Isamaasõja päevil“. Kirjandusõhtul loeti katkendeid Fadejevi „Noorest Kaardiväest“, Ostrovski romaanist „Kuidas karastus teras“ ja Kassili teosest „Noorema poja tänav“. Õpilased lugesid ilmekalt. Publik reageeris neile soojalt. Kunstilise isetegevuse alal esitas VII klass koolipeol omaloomingulise montaaži „Neljapäeva õhtu eesti talutares“. Selle montaaži ettevalmistustööd haarasid jälle kord terve klassi ja kulgesid distsiplineeritult. Poisid õppisid sageli koolimajas iseseisvalt kepitantsu, kusjuures see toimus nii distsiplineeritult, et seda kuuldagi ei olnud.

Kooli traditsioonilisel näärkarnevalil esitas VII klass kirjandusest tuttavaks saanud kujusid. Nii esines seitse poissi Kreutzwaldi muinasjutust tuntud seitsme rätsepana, kes suurt puust oda kandes Türgi sõtta läksid. Rätsepad katkestasid saalis aeg-ajalt tantsu ja esitasid dramatiseeringuna igasuguseid juhtumeid Türgi sõja retkelt. Teine osa õpilasi esitas Lutsu „Kevadest“ kuulsaks saanud Tootsi jutu von Jömmist, von Sokust ja Rosalindest.

Kevadisel koolipeol esitas VII klass ühe vaatuse näidendist „Seenekuningas“.

Valmistumine sellisteks esinemisteks ja esinemised ise olid parimaks vahendiks õpilaste kollektiivsustunde kasvatamisel. Alati pärast selliseid esinemisi hakkas klass ka õpinguisse paremini suhtuma.

Klassijuhatajatunnid lõppklassis olid planeeritud nii, et osa klassijuhatajatunde viidi läbi klassikoosolekutena. Koosolekuil arutati õppe-
edukuse ja distsipliini küsimusi ning V kl. šeflustöö tulemusi. Iga õppeveerandi lõpul korraldasime klassikoosoleku, kus tehti kokkuvõtteid õpilaste tööst antud veerandil. Koosolekul näidati klassi puudusi, kuid nende kõrval toodi esile ka üksikute õpilaste saavutusi ja paremate õpilaste töötulemusi antud veerandil. Hästi läbiviidud klassikoosolek lõi klassis tugeva ühiskondliku arvamuse arutatava küsimuse kohta.

Teiste klassijuhatajatundide teemad taotlesid õpilaste poliitilist ja antireligioosset kasvatust ning võitlust tervete eluviiside eest. Käsitlesime ka õpilaste edasiõppimise võimalusi ja elukutsevalikut. Eksami-
eelsel perioodil käsitlesime klassijuhatajatundides tänapäeva aktuaal-

semaid küsimusi: tööd uudismaadel, Põhja-Jäämerel triiviva polaarjaama uurimisretke, uut elu rahvademokraatiamaades jm.

Poliitinformatsiooni teostas in ise, kuid õpilased olid kohustatud läbi lugema ajaleheartiklid, mis olid seoses antud tunni teemaga. See võimaldas õpilastel pärast ettekannet sõna võtta.

Antireligioosete teemade käsitlemine sai aluse usuliste pühade pühitsemisest ümbruskonna rahva poolt. Materjali ettekandeiks sain ajakirjandusest. Õpilased tõid konkreetseid näiteid pühade pidamisest külas. Kokkuvõttes paljastati usuliste igandite alusetus.

Pidevalt tuli lõppklassi klassijuhatajatunnis käsitleda õpilaste edasiõppimise võimalusi ja elukutsevalikut. Suunata 13-aastase lapse elukutsevalikut ei ole lihtne ülesanne. Alles aasta tagasi soovis suurem osa poisse hakata autojuhiks, traktoristiks või kaluriks, põhjusel, et need töötajad teenivad palju raha. „Suure rahateenimise“ unistus oli nüüd küll asendunud huviga teatud ala vastu, kuid elukutse kindla valikuni jõudsid vähesed. Suurem osa õpilasi suhtus õppeülesannetesse püüdlikult ja soovis edasi õppida keskkoolis. Oli ka neid, kes kindlalt otsustasid jätkata oma esiisade tööd — kalapüüki.

Kõiki lõppklassis teostatavaid üritusi püüdsin juhtida nii, et kõikjal initsiatiiv jääks klassi aktiivile. Õpilastel tuli üritusi ise organiseerida, ise vigu arvustada ja küsimuste lahendamisel jõuda sellistele järeldustele, millele neid oli suunatud. Klassijuhatajal jäi klassis suunav osa ja järelevalve, et õpilased oma ülevoolava energiaga ei läheks liialdusteni ja et poleks lahkuminekuid õpilaste sõnade ja tegude vahel.

III ja IV õppeveerandil tuli õpilastel kõik jõud suunata kooli edukale lõpetamisele. Klassis oli eksamite suhtes tekkinud vastav psüühiline hoiak: vastutustunne õppimise eest ja usk oma jõusse. Eksamielses ajal koostasime klassiga eksamiteks ettevalmistamise plaani ja koduse päevarežiimi. Et selget ettekujutust saada iga õpilase kodustest õppimisvõimalustest, külastasin kevadel veel kord laste kodusid ja vestlesin lastevanematega eksamitest ning õpilaste tulevikukavatsustest. Koolis organiseeriti regulaarsed konsultatsioonid eksamiainetes. Konsultatsioonid olid vabatahtlikud.

Kevadel, eksamite eel võttis lõppklass osa ühiskondlikest tööd, puhastades teatud ala kooli pargist ja abistades kolhoosi maisi külvamisel. Samal ajal treenisid klassi parimad sportlased spartakiaadiks. Spordiga tegelemine oli parimaks vahelduseks pingelisel eksamielses ajal.

Saabus viimane järk lõppklassi töös — eksamid. Eksamid kulgesid hästi organiseeritult ja ettevalmistatult. Eksameile pääses kahekümnest õpilasest kaheksateist õpilast. Kaheksa neist sooritas eksamid heade ja väga heade hinnetega, neli lõpetas kooli kiitusega. Teistel õpilastel esines heade hinnete kõrval ka rahuldavaid hindeid. Kaks õpilast, kes kogu õppeaasta jooksul ei suutnud teistega sammu pidada, jäeti klassikursust kordama. Kuigi õpetajad neid terve õppeaasta jooksul olid järele aidanud, ei olnud nad tervislikel põhjustel suutelised kõigis õppeaineis rahuldavalt töötama.

Kolm aastat kestnud töö ühe klassi kasvatamisel oli jõudnud lõpule. Mis oli klassijuhataja peamiseks ülesandeks?

Minu peamiseks ülesandeks oli luua klassi õpilastest sõbralik kollektiiv, kus valitseb kindel, kooli eesmärkidele vastav ühiskondlik arvamus, kus õpilased hästi mõistavad, mis on klassi au. Kasvatades oma õpilasi kommunistliku moraali vaimus, on klassijuhataja vastutav selle eest, et see kasvatus avalduks õpilaste käitumises.

Lõppklassi õpilasi ühendas sõprus ja seltsimehelikkus. See sõprus kujunes pika aja jooksul laste kollektiivse elu ja töö alusel. See ilmnis tähelepanelikus suhtumises üksteise vastu ja ühises püüdes saavutada iga üksiku edu. See sõprus püsis õpilaste vahel ka pärast kooli lõpetamist, kui kõik edasiõppijad otsustasid astuda ühte keskkooli. Lastevanemate ja õpetajate ühisel nõul suunasime kolm õpilast siiski tehnikumidesse. Kahjuks aga ei teostunud keskkooli astuvate õpilaste unistus edasi õppida ühes klassis, sest uues koolis jaotati õpilased nelja klassi vahel. Side oma endise kooliga aga püsis õpilastel kogu suve ja on püsinud tänapäevani. Suvel võtsid õpilased osa kõigist kooli üritustest, nii maisi hooldamisest kolhoosipõllul kui ka üldlaulupeost Tallinnas ja ekskursioonist Lõuna-Eestisse. Sügisel enne linnasõitu esinesid koolilõpetajad pioneeride lõkkeõhtul kunstilise isetegevusega ja andsid enne uude kooli siirdumist vanas koolis välja oma viimased seinalehed: eesti- ja venekeelse. Ka nüüd, olles keskkooli õpilased, külastavad nad ühiselt endist kooli. Nii kogunesid nad ühiselt esimese veerandi lõpul koolimajja, et harjumuse kohaselt aru anda oma õpinguist uues koolis.

Millistest põhimõtetest lähtusin oma töös?

Töötades klassijuhatajana teostas in õppe- ja kasvatustöös n. ö. profülaktikat. See on, töötasin nii, et võimalikult ära hoida ebasobivaid nähtusi, mille vastu, kui need on kujunenud juba negatiivseteks faktideks, oleks raske võidelda. Ma ei ole pannud suuri lootusi käskudele, keeldudele, manitsustele ega noomitustele, sest need pole kunagi õpilaste käitumist tunduvalt parandanud. Olen neile kasvatusvahendeile eelistanud õpilaste kaudset mõjustamist, asetades õpilasi olukorda, mis sunnib neid endid oma käitumist revideerima ja muutma seda vajalikus suunas. Selleks tuli läheneda igale õpilasele individuaalselt, tundma õppida tema individuaalseid iseärasusi. Olen uskunud iga õpilase suurematesse võimetesse ja püüdnud neid arendada huvi äratamisega nii õpingute kui ka muu kasuliku tegevuse vastu. Kasvatustööd olen teinud ühtviisi nii ainetundides kui ka klassivälises töös. Pean viimast kommunistliku kasvatus üheks tähtsamaks vahendiks kasvatava õpetuse kõrval. Klassivälise töö vormina olen eelistanud kunstilist isetegevust, mille abil olen kõige paremini suutnud õpilastele läheneda ja neid tundma õppida.

Kuigi olen rääkinud klassijuhataja kui klassi kujundaja tööst, ei pea ma mingil juhul klassijuhatajat klassi ainsaks kasvatajaks ega vormijaks. Siin on igal õpetajal oma panus. Kui koostöö õpetajate vahel on tihe, annab kasvatustöö häid tulemusi, ja vastupidi: kui koostöö õpetajate vahel on nõrk, esineb kasvatustöös rohkem lünki.

Minul näiteks on olnud hea koostöö kooli direktoriga, kuid õpetajatega oleks pidanud olema koostöö tihedam.

Klassikollektiivi loomine pole ainult klassijuhataja ülesanne, vaid sellest tööst peavad osa võtma kõik selle klassi õpetajad. Järeltulevalt peaks õpetajate kollektiiv antud klassi suhtes välja töötama ühtsed nõudmised. Kui seda ei tehta ja kui õpetajate kollektiivis puu-

dub vastastikune kriitika ja enesekriitika, ei anna kasvatustöö täielikke tulemusi. Võib näiteks juhtuda, et õpilased ühtede õpetajate tundides õpivad ja käituvad hästi, teiste õpetajate suhtes aga muutuvad lohaks, ei võta ennast kokku ja isegi käituvad halvasti.

Et selliseid lünki parandada, külastasin teiste õpetajate tunde, tehes tähelepanekuid selle kohta, mida õpetajad peavad vajalikuks õpilastelt nõuda ja millele nad ei omista erilist tähelepanu. Samuti panin tähele, kuidas õpetajad õpilastele lähenesid individuaalselt töö käigus. Nende tähelepanekute põhjal tekkisid õpetajate vahel arutlused ja arutluste tulemusena ühtlustasime mõnegi nõudmise, mille rakendamine andis soovitud tulemusi.

Tihti selgus, et tunnis korda rikkunud õpilased ei teinud seda paha-tahtlikkusest, vaid vallatusest, mis oli tingitud sellest, et mõned õpetajad suhtusid liiga leebelt või ebajärjekindlalt mõnesse raskemini kasvatatavasse õpilasesse. Koolis on õpetajatel üldiselt kujunenud kombeks vahetundidel arutada möödunud tunni tulemusi, õpilaste suhtumist töösse, lünki, mis on tekkinud õpilaste teadmistes, distsipliinirikumisi jne. Nende arutluste põhjal õppisin tundma oma klassi õpilaste võimeid ja käitumist ka teiste õpetajate tundides. Samuti selgus neil arutlustel, et õpetajad ei esita õpilastele sageli ühtseid nõudmisi. Püüdsime kolleegidega edaspidi nõudmisi klassi suhtes ühtlustada ja igale õpilasele õigesti läheneda, et vältida vastastikuseid arusaamatusi.

See oli üheks teguriks, mis aitas klassikollektiivi kasvatada.

Et kindlustada ühtsust ja kooskõla pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide ning klassijuhataja töö vahel, arutasime pioneerijuhiga ühiselt läbi kõige tähtsamad kasvatustlikud küsimused. Pioneeritöö suunamisel pidasime silmas klassikollektiivi iseärasusi. Kui klassi üksikute õpilaste juures avastati ebaõiget suhtumist õpetajatesse, klassikaaslastesse või mõnedesse küsimustesse, arutati neid küsimusi nii klassijuhatajatunnis kui ka pioneerikoondustel. Pioneeritöös oli tähtsal kohal võitlus õpilaste õppeedukuse eest. Salga- ja rühmakoondustel, samuti nagu klassikoosolekuilgi mõistsid pioneerid hukka neid seltsimehi, kes oma ülesannetesse ei suhtunud täie tõsidusega. Pioneerisalgad kontrollisid pidevalt klassi ühiskondlike kohustuste täitmist. Et vanempioneerijuht oli ühtlasi ka kehalise kasvatusõpetaja, oli pioneeritöös planeeritud palju kehakultuurialaseid üritusi. Sellest olenevalt tegeles kogu klass spordiga ja saavutas spartakiaadidel esikohti. Huvist spordi ja kehakultuuri vastu hooldas klass kaks aastat ühiskondliku tööna kooli spordiväljakut.

Komsomoli algorganisatsioon, mis koosnes klassi viiest parimast õpilasest, oli üksmeelne ja toetas klassijuhatajat kõigis algatatud üritustes, samuti nagu klassijuhataja toetas komsomoli algorganisatsiooni üritusi. Hästi oli korraldatud komsomoli algorganisatsiooni algatusel ja juhtimisel šeflustöö V klassi mahajäänud õpilastega.

Nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöös omab klassijuhataja töö määravat tähtsust. Kuid iga klassi kasvatamisel peab klassijuhataja töötama loovalt, kohandades oma kasvatustlikud võtted antud klassi iseärasustele. Klassijuhataja töö on pikaajaline ja nõuab suurt kannatlikkust. Õpilastele tuleb esitada järjest uusi ja suurenevaid ülesandeid, mis arendavad õpilasi ja kasvatavad neist tõelised kommunismi ülesehitajad.

Kooli komsomolitöö kogemustest.

E. SIILIVASK,

Tartu III Keskkooli direktor.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XX kongressi resolutsioonis on öeldud, et Üleliidulisel Leninlikul Kommunistlikul Noorsooühingul on tähtis koht meie maa ühiskondlikus elus. Ta võtab aktiivselt osa majanduslikust ja kultuurilisest ülesehitustööst ning aitab parteil kasvatada noorsugu kommunismi vaimus.

Sellest tulenevalt on vaja komsomoliorganisatsioonile koolis anda keskne koht, äratada noortes huvi kasvatusküsimuste vastu ja suunata neid aktiivselt abistama kooli kasvatusülesannete lahendamisel.

Parteiorganisatsiooni, direktori ja õpetajate kohuseks on aidata tõsta komsomoliorganisatsiooni autoriteeti ja osatähtsust koolis, juhendada kommunistlikke noori, anda neile ülesandeid ning arendada komsomoliorganisatsiooni endaalgatust. Mida tihedamad on meil suhted kommunistlike noortega, seda enam tunnevad nad end partei ja õpetajaskonna abilistena ning asuvad andumusega kooli abistama kommunistliku kasvatuseteostamisel.

Kooli komsomoliorganisatsiooni tuumikuks on komsomoli üldkoosoleku poolt valitud komsomolikomitee. Komsomolikomitee peab olema operatiivne ja algatusvõimeline, kes ühtlasi arvestab kollektiivi initsiatiivi, arvamusi ja kriitikat. Ainult komsomolikomitee ümber koondunud laialdane aktiiv, kuhu kuuluvad ka need eesrindlikud õpilased, kes ei kuulu kommunistlike noorte hulka, võib edukalt lahendada õppekasvatustöö ülesandeid. Komitee annab kindla ülesande igale aktiivi liikmele, eeskätt kommunistlikele noortele.

Komsomolikomitee on ühtlasi ka otsuste ja antud ülesannete täitmist kontrolliv organ, ja seda peamiselt oma laialdase aktiivi kaasabil, sest üksi ei tuleks ta selle ülesandega toime.

Et komsomolikomitee suudaks neid ülesandeid täita, on vajalik, et komitee koosneks kõige tublimatest kommunistlikest noortest. Selleks tuleb aruande-valimiskoosolekud hästi ja mitmekülgset ette valmistada. Komitee ja klassiorganisatsioonide koosolekutel arutame läbi aktiivsete ja võimeliste õpilaste kandidatuuri küsimuse. See ei ole üleliigne, kui tahame vältida üksikute õpilaste ülekoormamist ja jõudude killustamist. Näiteks Tartu III Keskkoolis esitati aruande-valimiskoosolekul komsomolikomitee liikmekandidaadiks väga hea õpilane ja tubli organisaator Ene K. Et aga Ene K. on juba aastaid hea eduga juhtinud spordikollektiivi, siis XI a kl. komsomoli algorganisatsioon oli otsustanud teda mitte üle koormata ja jätta talle kohustus, mida ta tõesti suurepäraselt täidab. Ene K. asemele esitas aga klassi algorganisatsioon samuti väga hea, aruka ja aktiivse õpilase Vaike A., keda

korduvalt on valitud kooli komsomolikomiteesse ning kellel on vastavaid kogemusi.

Et komsomoliorganisatsiooni osatähtsust koolis eriti rõhutada, on meil traditsiooniks kujunenud aruande-valimiskoosolek läbi viia sisukalt ja suure pidulikkusega. Direktor arutab koos komsomolikomiteega aruande läbi, annab omalt poolt juhtnööre, osutab lünkadele ja aitab kaasa selleks, et konkreetse kriitika ja enesekriitika teel toodaks esile puudused ning püstitataks ülesanded uueks õppeaastaks.

Vastava ettevalmistuse tõttu on kooli komsomoli aruande-valimiskoosolekud olnud alati kõrgel tasemel ja täitnud hästi oma ülesande. Käesoleva õppeaasta aruande-valimiskoosolekul algatati palju häid mõtteid, nagu seinalehe ja väiklehe väljaandmine uuel kujul, konverentsi korraldamine teemal „Taimed inimese teenistuses“, kohtumise organiseerimine tööstuse ja põllumajanduse eesrindlastega jne.

Koosoleku ruumid oleme kaunistanud võimalikult pidulikult piltide, loosungite, lippude, punaste kangaste, ilupuude, vaipade ja lilledega. Kaunistamisele oleme rakendanud ka neid õpilasi, kes pole kommunistlikud noored, et sellega rõhutada sündmuse tähtsust kogu kooli ulatuses.

Valitud komsomolikomitee liikmeid on vaja pidevalt abistada. Varematal aastatel tuli sageli komitee tähelepanu juhtida sellele, et üksi ei suuda ta komsomoli mitmekesisist ja ulatuslikku tööd teha; ainult laiale aktiivile toetudes on võimalik teostada mitmekülgset kommunistlikku kasvatustööd, ergutada õpilaste tööindu, arendada nende huvisid ja lahendada mitmesuguseid muid küsimusi.

Käesoleval õppeaastal koondas komsomolikomitee juba ise enda ümber tubli ja tugeva aktiivi. Komitee jaotas oma liikmed kolme gruppi, iga grupp omakorda tõmbas kaasa kindla aktiivi, mida vajaduse korral võib laiendada. Nii töötab esimene grupp XIa, Xa, Xb ja Xc klassiga, suunab tehnika- ja kirjandusringi ning spordikollektiivi tööd. Teisele ja kolmandale grupile kuuluvad teised klassid ja tööloigud.

Mida suurem on komsomoliaktiiv koolis, seda lähemale ulatub ta igale tööloigule, igale klassile ja üksikule kommunistlikule noorele ning seda suuremad võimalused on tal lahendada mitmesuguseid ülesandeid.

Komsomoliorganisatsiooni põhiliseks töövormiks, niiöelda poliitiliseks kooliks, on komsomoli koosolekud. Koosolekud tuleb hästi ette valmistada. Koosolekul püstitatud küsimused peavad olema selged ja vastuvõetud otsused konkreetsed ning praktiliselt täidetavad.

Koosolekute ettevalmistamisest ja läbiviimisest võtavad peale aktiivi ilmtingimata osa kooli direktor ja õpetajad. Sellejuures ei või nad aga oma arvamusi peale suruda, vaid peavad ergutama kommunistlike noorte algatusvõimet, aitama leida küsimusi ja üritusi, mis noori haaraksid, ning arendama nendes organiseerimisoskust.

Varematal aastatel oli raskusi seinalehe väljaandmisega. Seinaleht hilines, kiirustamise tõttu kannatas nii sisuline kui ka kujunduslik külg. Pärast aluselt äravõtmist ei jäänud seinalehest mingit ülevaadet. Komsomoliorganisatsiooni tuli juhtida mõttele hakata välja andma seinalehte suure raamatuna, mille avatud leheküljed moodustavad küllalt suureformaadilise seinalehe. Seinaleht ilmub nüüd regulaarselt kaks korda kuus. Iga klass annab võistluse korras välja ühe seinalehe. Seinalehte hinnatakse koolielu kajastava aktuaalse sisu ja kujunduse kau-

niduse järgi. I kohale tulnud klass saab tasuta ekskursiooni, II kohale tulnud klass — käsiraamatukogu ja III kohale tulnud klass — lauagarnituuri. Seinaleht ilmub nüüd täpselt ettenähtud kuupäeval, sest hilinemine tähendab miinuspunkte. Kõik seinalehed jäävad tervikuna alles. Seinalehtede sisu on muutunud konkreetseks ja huvitavaks ning on esile kerkinud terve rida silmapaistvaid joonistajaid.

Mida enam kooli juhtkond viibib komsomolikomitee ja klassi algorganisatsioonide koosolekul ja vestleb klassijuhatajatega, seda paremini on võimalik komsomolitööd abistada.

Elmistel aastatel olid komsomolikomitee koosolekute päevakorras peamiselt distsipliini ja õppeedukuse küsimused, mida püüti lahendada manitsuste, noomituste ja õppima hakkamise lubaduste väljapressimisega.

Õppimise kui õpilase põhitöö küsimus on väga tähtis ja seda tulebki sageli arutada, kuid eespool toodust erinevalt. Oleme seda käesoleval õppeaastal teinud tööeesrindlastega kohtumiskoosolekute näol, kes jutustavad oma tööst. Nii esines koolis tehase AGE tööeesrindlane Mae Liivik, kes täidab päevanormi 400 prots. ja enamgi ning võtab seejuures aktiivselt osa ühiskondlikust tööst. Tema küsimus õpilastele: „Kuidas siis teie ka õpite?“ pani nii mõnegi õpilase punastuma.

Niisama tekitas koosolek Mendelejevi elu ja tööga tutvumiseks paljudes küsimuse: kas ka mina ei saaks oma tahtejõudu ning töökust kasvatada nii, nagu tegi seda Mendelejev.

On vajalik, et õpilane või klassikollektiiv annab aru oma tööst kooli komsomoliaktiivi ees. Esinedes kollektiivi ees aruandega, muutub klassikollektiivi või üksiku õpilase töö ühiskondliku arvustuse ja hinnangu objektiks. Ühiskondlik arvamine aga on vahend, mis stimuleerib õpilasi vastutusrikkamalt suhtuma õpingutesse.

Seepärast on kooli algorganisatsiooni või komsomoliaktiivi koosolekul kuulatud nii klassikollektiivide kui ka üksikute õpilaste töö aruandeid, millest on selgunud ülesannete täitmata jätmise, põhjuseta puudumise, korrarikkumise, mahakirjutamise jt. fakte. Näit. VIII b kl. õpilane Viive R. põhjendas oma halba edasijõudmist eelmisest koolist saadud nõrkade teadmistega. Sama klassi kommunistlik noor Villu V. aga leidis, et Viive R. võiks palju paremini õppida, kui ta tundides tähelepanelikum oleks ja kaasa töötaks. Tööd tuleb teha plaanipäraselt: tunnis kuulata ja kodus kindlal ajal õppida.

Esineb õpilasi, kes püüdlikkusest hoolimata ei jõua edasi. Neile organiseeritakse seltsimehelikku abi.

Komsomoliaktiivil kuulatakse paralleelselt ka mõne eesrindliku õpilase jutustust oma tööst, et mahajääjad võiksid sellest eeskuju võtta.

Heaks stiimuliks töökuse tõstmisel on lahtiste klassi komsomolikoosolekute puhul vestlused kasvatuslikel teemadel, nagu „Mis on õnn?“ (XI a kl.), „Võitleme igasuguse labasuse vastu“ (X a kl.), „Austa hallpead, kummarda kulupead“ (IX b kl.) jne. Need on väga aktuaalsed teemad, millede arutelust õpilased aktiivselt osa võtsid. Nende kaudu luuakse arvamus, mis korrigeerib õpilaste käitumist ja tegevust.

Igal kommunistlikul noorel peab koolis olema konkreetne ülesanne. Ülesandeid aga ei tule anda juhuslikult, vaid iga antav ülesanne tuleb enne hästi läbi kaaluda, arvestades õpilase huviala, õppeedukust ja iseloomu.

Oleme andnud kommunistlikele noortele pikemaajalisi kindlaid ülesandeid nii ringide juhtidena kui ka pioneeride rühmajuhtidena. Kuid võib ja tuleb anda ka lühemaajalisi, ajutisi ülesandeid. Nii näit. õppis koolis mõni aasta tagasi Aino K. Ta oli keskpärane õpilane. Astunud komsomoli ridadesse, tehti talle ülesandeks koos komsomoliaktiiviga hommikuti klassis kontrollida õpilaste koduste ülesannete täitmist. Esialgul puikles ta vastu, kuna ta ise ei olnud matemaatikas küllaldaselt tugev ja oli vahel jätnud isegi ülesandeid lahendamata. Kuid komsomolikomitee ei andnud järele. Polnud parata, Aino K. hakkas ise hoolikalt koduseid ülesandeid lahendama ja kontrollis aktiivi kaasabil edukalt nende täitmist teiste poolt. Aino K. lõpetas kooli hästi.

On vajalik, et direktor, partei algorganisatsioon ja õpetajad tõmbaksid komsomolikomiteed, klassiorganisatsiooni või üksikuid kommunistlike noori kaasa kasvatuslike ülesannete täitmisele. Nii kasutasime XI b kl. algorganisatsiooni abi kollektiivi kasvatamisel VI b klassis. Nimetatud klass moodustati käesoleva õppeaasta algul III Keskkooli ja VIII Seitsmeklassilise Kooli õpilastest. Distsipliin klassis oli halb. XI b kl. õpilased organiseerisid sõprusõhtu VI b klassiga. Nad jutustasid huvitavaid lookesi eesrindlikest inimestest, demonstreerisid lihtsamaid keemia-alaseid katseid, lasksid katsetada ka VI b kl. õpilastel. Mõlemad klassid esitasid kunstilise isetegevuse ettekandeid, mängiti ühismänge. Pärast seda näeme sageli VI b kl. poisse ja tüdrukuid jalutamas XI b kl. õpilastega. XI b kl. õpilased viisid VI b klassis läbi lastepärase vestluse NLKP XX kongressi direktiividest, kutsusid klassi üles hästi õppima ja käituma, aitasid klassi kaunistada. Sõprus kestab praegugi. VI b klass on nüüdunduvalt paranenud distsipliini poolest ja ka õppeedukus on teinud suuri edusamme.

Tartu III Keskkoolis on aastate jooksul kommunistlikud noored suurt huvi tundnud pioneeritöö vastu ja kooli selles töös pidevalt abistanud. Nii töötasid Ene E., Hela U., Tiiu H., Meeli K. jt. aastaid pioneeridega. Tänavu on rühmajuhtide hulgas ka mitmeid, kes esimest aastat töötavad pioneeridega. Nendele on eriti vaja klassijuhataja sõbralikult juhendavat abi, sest rühmajuht on klassijuhataja lähem abiline, kelle hea ja oskuslik kaastöö soodustab igati klassi õppe-kasvatustööd.

Sageli kasutavad rühmajuhid pioneeritöös oma klassi abi, näit. matkade korraldamisel, vestluste läbiviimisel, võimlemisettekannete ja tantsude õpetamisel. Nii on Ene E-l klassikaaslane Toivo T. aidanud pioneerikoondusi pildistada, Raja P. keemia-alaseid katseid demonstrearida jne.

Kooli komsomoliorganisatsioon on õpilaskonna poliitiline juht, kes koos õpetajatega kooli juhtkonna suunamisel hoolitseb partei ja valitsuse otsuste selgitamise ning ellurakendamise eest õpilaskonnas. Ta juhib klassides poliitinformatsiooni, mis peamiselt toimub vestluse teel, et kõik õpilased saaksid sellest aktiivselt osa võtta. Selle tõttu hakkavad õpilased pidevalt ajalehti lugema ning päeva- ja poliitiliste sündmuste vastu huvi tundma.

Välispoliitiliste sündmuste ulatuslikumate kokkuvõtete ja pikemate ajalõikude kohta ülevaadete tegemine ei ole siiski koolinoortele jõukohane. Et rahvusvahelisest olukorrast laiemat ülevaadet saada, organiseerib komsomolikomitee kord veerandis loengu rahvusvahelisest olukorrast, paludes selleks lektoreid TRU-st või ENSV Poliitiliste ja Teadusalaste Teadmiste Levitamise Ühingust.

Vastastikuse lugupidamise ja heanaaberlike suhete süvendamise otstarbel külastas NSV Liidu valitsuse delegatsioon Tšehhoslovakkia, millest NSV Liidu Ülemnõukogu saadik TRÜ rektor sm. F. Klement osa võttis. Kooli komsomoliorganisatsiooni palvel jutustas sm. F. Klement õpilaste sellest huvitavast reisist. Eriti huvitas õpilasi Tšehhoslovakkia koolielu, koolinoorte organisatsioonid ning nende tegevus. Ulevaks ja emotsionaalseks kujunes moment, millal sm. F. Klement andis meie pioneerile üle ja sidus talle kaela Tšehhoslovakkia pioneeri poolt saadetud kaelaräti.

Suurt huvi tundsid õpilased Saksa Demokraatliku Vabariigi elu-olu vastu, millest jutustas nendele Leningradis õppiv saksa üliõpilane H. Lebentrau. Ta rääkis Saksa Demokraatliku Vabariigi noorte õppimisvõimalustest, kellele on loodud suurepärased õppekabinetid, spordiväljakud, internaadid jne. H. Lebentrau tõi võrdlevaid näiteid ka Lääne-Saksamaa elust, kus õhutatakse sõda, püütakse värvata saksa noori sõjaväkke, meelitades neid sinna igasuguste lubaduste ja eesõigustega.

Komsomoliorganisatsioon on organiseerinud kohtumisi kõrgemate õppeasutuste õppejõududega, kellede vestlused ja kõrgekvaliteedilised loengud aitavad süvendada õpilaste teadmisi, arendada nende poliitilist silmaringi ning kujundada marksistlikku maailmavaadet. Palju küsimusi tekitas loeng „Aatomirelv ja kaitse selle vastu“, huvitav oli ettekanne „Teadus ja usk“.

Lähtudes partei XIX kongressi otsustest, on komsomoliorganisatsioon praktiliselt kaasa aidanud koolitöö polütehnikiseerimisele: tehnika ringi püüti tõmmata veel enam õpilasi, asuti valmistama õppevahendeid. Nii on XIa kl. õpilased aktiivsete kommunistlike noorte initsiatiivil valmistanud teleskoobi ja fotoaparaadi mudeli, lampreostaadi, Popovi äikesemärkija ning rea teisi väärtuslikke õppevahendeid. Ka abistab komsomoliaktiiv kooli praktikumide läbiviimisel: kontrollitakse praktikumist osavõttu ja seda, kas praktikumide aruanded on tehtud, ning aidatakse tööd organiseerida. Komsomoli algatusel tehti möödunud õppeaasta aprillikuus õppekäik Tartu masina-traktorijaama, et tutvuda masinapargiga ja valmisolekuga kevadkülviks. Käesoleva õppeaasta algul korraldati õppekäik Ulenurme sovhoosi elektrifitseeritud loomafarmiga tutvumiseks, EPA Raadi katsemajandisse karjakoplite süsteemiga tutvumiseks jne.

Et suunata õpilasi tootvale tööle põllumajanduse alal, organiseeris komsomoliorganisatsioon kohtumiskoosoleku EPA rektori sm. M. Klementiga, kes selgitas õpilastele jaanuaripleenumi otsuseid ja meie põllumajanduse saavutusi ning perspektiive. Kommunistlikud noored esitasid samal koosolekul üleskute: töötada suvel kodukolhoosis välja 50 normipäeva ja abistada tööjõuga šeflusalust „Jüriöö“ kolhoosi. Maisikülvist ja juurvilja rohimisest võtsid kevadel kõik klassid osa. Ka suvel käisid linnas elunevad kommunistlikud noored kolhoosi abistamas. Kommunistlik noor Ants L. töötas kogu suve traktoril haakijana, kommunistlik noor Maria T. töötas „Jüriöö“ kolhoosis välja 80 normipäeva, samuti töötasid kolhoosipõldudel hästi kommunistlikud noored Maila V., Helgi J. jt.

Hiljuti kutsusid kommunistlikud noored kooli külalisteks kahekordse miljonärkolhoosi „Tulevik“ esimehe sm. Kobari ja eesrindlikke lüpsjaid, et nad räägiksid õpilastele oma töökogemustest. Kommunistlikel

noortel on kavas minna suvel kuuks ajaks „Tuleviku“ kolhoosi tööle. Praeguse ni on registreeritud 70 õpilast, kes tahavad töötada kahes grupis, kumbki grupp 2 nädalat. Kolhoosiga on juba kokku lepitud õpilaste majutamise ja toitlustamise küsimuses.

Juulipleenumi otsuste tundmaõppimiseks palus komsomolikomitee kooli Tartu linna ühe eesrindlikuma tehase AGE direktori sm. Variku, kes jutustas juulipleenumi otsuste täitmisest tehase kollektiivi poolt. Sm. Varik märkis, et tehases AGE on tootmistööl palju keskkooli lõpetanud noori, nende hulgas 1955. a. kevadel Tartu III Keskkooli lõpetanud kommunistlik noor Eva K.

Meie kooli komsomoliorganisatsioon korraldab igal aastal konverentsi mõnel aktuaalsel teemal, näit. 1953/54. õppeaastal korraldati septembripleenumi otsuste tundmaõppimiseks põllumajandusalane konverents. Konverentsi ettevalmistamise käigus valmistati palju õppevahendeid: seemnete kollekttsioone, herbariume, tabeleid, skeeme ja albumeid teravilja- ja tehniliste kultuuride toodangust, karjamajandusest ning põllumajanduse mehhaniseerimisest. Ka esitati referaate. Septembripleenumi otsuste praktilise lahendamise demonstreerimiseks esines konverentsil Tartu Rajooni TSN Täitevkomitee esimees sm. H. Raag, kes faktilise materjali najal näitas põllunduse ja karjanduse saavutusi Tartu rajoonis.

Möödunud õppeaastal ühiskoolile siirdumise puhul kujunes koolis parimaks ürituseks kollektiivi kasvatamise ja liitmise alal konverents komsomoli üldkoosoleku poolt püstitatud teemal „Elekter inimkonna teenistuses“. Teema seoti hiljem jaanuaripleenumi otsuste selgitamisega. Koos õpetajatega töötati välja konverentsi temaatika: 1) Lenini GOELRO plaan. 2) Elekter igapäevases elus. 3) Elekter tööstuses. 4) Elekter põllumajanduses. Jne., kokku 10 teemat. Koostati kava õppevahendite valmistamiseks ja demonstreeritavate katsete nimestik.

Novembri algul kuulutas komsomolikomitee välja konverentsi teema, iga klassi ülesanded ja klassidevahelise võistluse tingimused. Üritusse olid kaasa tõmmatud kõik keskkooli klassid. Konverentsi tähtpäevaks määrati V. I. Lenini sünni-aastapäev.

Õppeaasta kestel töötasid klassikollektiivid agaralt saadud ülesannete täitmisel. Virgutajaks oli klassidevaheline võistlus, sest konverentsil esikohale tulnud klass sai meie kooli šefilt (Autotranspordibaas nr. 4) tasuta ekskursiooni Narva hüdroelektrijõujaama ehitustöödele. Töö käigus valmistati palju häid elektrialaseid õppevahendeid.

Tööle olid eriti kaasa tõmmatud X a, IX a ja VIII a kl. Viimane valmistas kolhoosi karjalauda maketi kõige uuema tüüpprojekti järgi. Maketi valmistamisest võtsid osa algul paljud õpilased, hiljem lülitusid töösse kõik.

Konverentsi ettevalmistamine ja läbiviimine liitis klassikollektiive, õpilased õppisid üksteist töö juures tundma ning hindama, tegevus arendas käte osavust, operatiivsust, ilumeelt ja lähendas poisse ning tüdrukuid.

Käesoleval õppeaastal korraldas komsomoliorganisatsioon konverentsi teemal „Taimed inimese teenistuses“. Ettevalmistustööd toimusid eelmiste aastate eeskujul. Esimesele kohale tuli seekord IX a klass, kellele antud alateemaks oli „Söödakultuurid“. Lisaks heale referaadile oli see klass valmistanud täieliku söötade, samuti ka söödakultuuride seemnete kollekttsiooni ja mitmesuguseid tabeleid. Oma tubli töö eest

saab klass nüüd tasuta kolmepäevase ekskursiooni eesrindlikesse kolhoosidesse. Väga head tööd tegid ka V, VIII a, VIII d jt. klassid. Konverentsi ettevalmistamise käigus astuti ühendusse kolhooside ja tehaste komsomoliorganisatsioonidega, kellelt saadi materjali kollektsoonide valmistamiseks.

Tänu komsomoliorganisatsiooni agarale tööle ja operatiivsusele on koolis klassiväline töö aastaid huvitav olnud, mistõttu õpilased sellest hulgaliselt osa võtavad (konverentsidest kõik klassid).

Üheks õpilaste kommunistliku kasvatuses ning õppeedukuse tõstmise vormiks on ainealaste ringide töö, mis aitab aine vastu suuremat huvi äratada, kinnistab õppetundides saadud teadmisi ja arendab õpilaste iseseisvat mõtlemist. Kahtlemata on ringide töös õpetaja juhtiv osa mõõdapääsmatu, kuigi ka selle juures tuleb õpetajal võimalikult püüda tagaplaanile jääda, ergutades ja kasvatades kommunistlike noorte initsiatiivi. Komsomolikomitee kuulab regulaarselt ringide töö aruandeid ja juhendab ning kontrollib ürituste teostamist.

Selle tõttu on kommunistlike noorte Mare K., Viivi K., Ene E., Helme M. jt. juhtimisel koolis aastaid hästi töötanud kirjandusring.

Komsomolikomitee algatusel on kirjandusring korraldanud kohtumisi kirjanike Juhan Smuuli, Ralf Parve, Erni Hiire, Felix Kotta ja teistega; külastanud korduvalt meie luuleveterani Anna Haavat; koostanud edukalt õppevahenditena kasutatavaid albumeid Nekrassovi, Puškini, Tolstoi jt. kirjanike elust ning loomingust. Käesoleval õppeaastal annab kirjandusring välja omaloomingulist ajakirja, kus avaldatakse õpilaste luuletusi ja lühijutte.

Et äratada õpilastes suuremat huvi praktiliselt väga tähtsa aine — keemia vastu, asutati kommunistlike noorte algatusel 1953. a. sügisel keemia ring, mida nüüd edukalt juhib kommunistlik noor Raja P. Ring korraldas möödunud aastal huvitava viktoriini mitmesuguste katsete näol, millede kohta viktoriinist osavõtjad pidid andma teadusliku seletuse. Viktoriinist võtsid osa ka teiste koolide õpilased.

Ka käesoleval õppeaastal jätkab keemia ring seda traditsiooni. Nii viidi läbi ringi õhtu teemal „Teadus ja usk“.

Ringide töö on õpilastes tunduvat huvi ärganud keemia ja füüsika vastu ning aidanud süvendada nende teadmisi neis ainetes. Paljud kooli lõpetanud on siirdunud TRÜ-sse keemiat ja füüsikat õppima.

Püüdsin meie kooli komsomolitööst esile tuua seda, mis on positiivselt mõjutanud õppe- ja kasvatustööd. Tänu komsomoliorganisatsiooni aktiivsele abile on kool saavutanud kasvatuses alal märkimisväärseid tulemusi: on tõusnud distsipliin tundides ja vaheajal, õpilased on muutunud viisakamaks, ei esine tõsisemaid eksimusi koolikorra ning käitumisreeglite vastu jne.

Komsomoli organiseeriv ja suunav töö aitab kujundada õpilaste materialistlikku maailmavaadet, arendada nende poliitilist silmaringi, süvendada nende teadmisi ja kasvatada armastust kehalise töö vastu ning oskust rakendada koolist saadud teadmisi praktikas. Mitmekesine ja huvitav töö on koondanud õpilased autoriteetse komsomoliorganisatsiooni ümber, täites nende vaba aega sisuka ja huvitava tööga ning mõjutades neid käituma ja elama nii, nagu see on kohane nõukogude noortele.

*Minu kogemusi koorilaulu õpetamisel algkoolis.**

H. Lukk,

Tartu Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli õpetaja.

Tartu Pedagoogilise Kooli Harjutuskoolis, kus töötan lauluõpetajana, on algkooli osas moodustatud 2 koori: I—II klasside mudilaskoor ja III—IV klasside lastekoor (kummalgi 2 tundi nädalas).

Kooride kohta on sisse seatud eraldi päevik, milleks kasutan tavalist klassipäevikut. Päevikusse kannan I—II kl. koori lauljate nimed klasside kaupa; III—IV kl. kooris on nimestikud koostatud häälerühmade kaupa klasside alajärjestuses. Päevikusse kannan tunnist, s. t. koolist puuduvate õpilaste nimed sedelikeste järgi, mille esitavad igast klassist selleks määratud õpilased, kes on kohustatud üles märkima vastavast klassist puuduvad koorilauljad sel päeval. Samuti kannan sinna hinded üksikult laulmise eest.

Mõlemale koorile määrasin sügisel õpilaste hulgast koorivanema ja tema abi. Nende ülesandeks on tulla koorilaulule eelneva vahetunni algul saali, jälgida pinkide kohaleasetamist, kontrollida, kas nooditahvel on puhas ja kas kriit ning tahvlilapp on kohal. Koorivanem avab klaveri ja suleb selle tunni lõpul. Tema vastutab ka korra eest õpetaja tulekuni. Tunni lõppedes rivistuvad lapsed paarikaupa kolonni ja koorivanem või tema abi viib nad riietehoiuruumi.

Järgnevalt peatun mõlema koori töö juures eraldi.

I—II klasside mudilaskoor.

Õige oleks, et selles kooris laulaksid kaasa kõik õpilased, kuna just esimeses klassis on raske sügisel valikut teha, keda koori võtta. Kõigi õpilaste rakendamine pole aga võimalik seetõttu, et siis kujuneks koor liiga suureks (130—140 õpilast). Töö sellise suure hulgaga poleks enam edukas.

Olen kasutanud järgmist moodust. Septembrikuu jooksul on koorilaulu tunnis ainult kõik I klasside õpilased, kuna II klassidel on sel ajavahemikul ainult laulutunnid. Töötan nüüd I klassidega 2 tundi nädalas, püüdes selle ajaga selgusele jõuda, kes neist suudab enam-vähem viisi pidada. Töö püüan korraldada nii, et see oleks huvitav ja vaheldusrikas ning kasvataks lastes huvi ja armastust laulu vastu. Selle esimese kuu jooksul on koorilaulu tunnis tähtsal kohal liikumine muusika saatel, laulumängud ja matkimisliigutused seoses laulu sisuga.

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

Töö käigus lasen laulda kõigil õpilastel üksikult, et tutvuda nende võimetega.

Esimesed laulud valin lihtsad ja lastepärased, kvindi või seksti ulatuses (*re*¹ — *si*¹). Erilist rõhku panen laulusõnade ilmekale ja selgele hääldamisele ning hingamisele. Selleks deklameerime laulusõnu kooris ja üksikult, näitan hingamiskohad ning nõuan rahulikku hingamist õlgu tõstmata ja õhku ahmimata. Võitlust tuleb pidada hingamise vastu poolelt sõnalt, mida paljud õpilased selles eas kasutavad. Sobivad laulud õpetamiseks sel ajal on näiteks eesti rahvaviis „Tiiu talutütrekene“, eesti rahvaviis „Karumäng“, E. Arro „Ats on tubli ratsamees“ jt.

Septembri lõpul teen valiku, kusjuures koori võtan võimalikult palju õpilasi, kõik, kes vähegi viisi peavad ja rütmitunnet avaldavad. Samal põhimõttel valin koorilauljad ka teistest klassidest ja oktoobrikuus alustame tööd ühiselt.

Mudilaskoori tundi alustan tavaliselt mõne rõõmsa, lastele meeldiva lauluga või lihtsa hääldamis- või hingamisharjutusega, mis kasvab välja väikesest jutukesest, mille õpilastele jutustan. Näiteks lookeses, kus esinevad tegelastena karu, kass, lõoke jt., matkime nende häälitust või laulu (mõmm-mõmm, nurr-nurr, liiri-lõõri lõoke jne.). Viisi laulame tertsi, kvardi või kvindi ulatuses diafoonilises järjestuses, kolmkõlal jne. erinevates kõrgustes ja erineva dünaamikaga, pannes rõhku selgele hääldamisele, hingamisele ja loomulikule hääle moodustamisele. Sellised lookesed püüan seostada järgmisena õpitava lauluga, valides tegelased ja nende häälitused võimaluse korral sellest laulust.

Järgneb uue laulu õppimine. Laulan laulu õpilastele ette, kusjuures nad jälgivad selle sisu, üldilmet (rõõmus või kurb), rütmilist liikumist (aeglane või kiire laul). Järgneb ühine arutelu laulu sisust, tundmata sõnade või väljendite selgitamine (algul 1. salmi piirides). Kui õpilased mõnele küsimusele — näiteks, kas lauluviis on rõõmus või kurb — kohe vastata ei suuda, siis laulan veel kord.

Väga tähtis on laulu sisu lahtimõtestamine. Alles siis, kui õpilased saavad aru laulu sisust, tekib neil huvi seda õppida. Palju aitavad siin kaasa mitmesugused õppevahendid, nagu pildid, topised ja mitmesugused esemed, mis aitavad luua konkreetse ettekujutuse laulutekstis esinevatest olukordadest, tegelastest, loomadest või lindudest, esemetest jne. Näiteks, õppides eesti rahvaviisi „Piiri, pääri, pääsuke“ vaatlesime pääsukese, kão ja lõokese pilti ning savist ja õlgedest meisterdatud pääsukese pesa. Õpilased jutustasid oma tähelepanekuid sellest, kus ja millal nad olid näinud või kuulnud nimetatud linde. Rääkisime töökast pääsukesest, kes varavalgest hilisõhtuni virgalt ehitab oma pesa, kandes selleks nokatäite haaval materjali või püüdes kahjulikke putukaid poegadele toiduks. Vestlesime sellest, kuidas lõokese sillerdav laul ja kão lõbus kukkumine rõõmustavad inimesi.

Sellise vestlusega saavutan laulu õppimiseks vajaliku huvi ja meeolu. Pärast vestlust asume esimese salmi sõnade kollektiivsele õppimisele. Kui salm on pikk, õpime selle osade kaupa. Et sõnade õppimine igavaks ei muutuks, kasutan igas tunnis erinevaid võtteid. Nii kordame vastavat tekstikatket kooris vaikselt, poolkõvasti, kõvasti, sosal, istudes, püsti seistes, pingiridade kaupa jne. Lõpuks küsin üksikult. Järgneb viisi õppimine. Laulan salmi või selle osa viisi 2—3 korda ette, nõudes tähelepanelikku kuulamist, alles siis luban vaikselt kaasa

parandades r-i hääldamist, mis laulus tihtipeale toimub loiult, ebamääraselt. Samuti teeb selline vokivurina matkimine laulu ettekande huvitavamaks. Igal kordamisel nõuan järjekindlalt kord püstitatud nõuete täitmist dünaamika, rõhkude, hääldamise jne. osas, sest õpilased unustavad kiiresti.

p (kordamisel *mf*)

Vur-ra, vur-ra, vur-ra, vur-ra, vurra, vurra, vurr,vurr,vurr.

Vurr,vurr,vurr, vurr,vurr,vurr, vurra, vurra, vurr,vurr,vurr.

Väljapeetud, laulva tooni saavutamiseks on sobiv laulda näiteks eesti rahvalaulu „Kodu“ („Vaikne kena kohakene...“). See südamluk ja lihtne viis, lauldud rahulikult, õige fraseerimisega, stimuleerib ise juba ümarale laulvale toonile.

Laulmisel teeme matkimisliigutusi vastavalt laulu sisule, plaksutame või koputame rütmi, viipame takti (peamiselt 2-osalist, hiljem ka 3-osalist). Samuti olen dramatiseerinud laule. Näiteks, õppides eesti rahvalaulu „Meie kiisul kriimud silmad“, valisime ühe poisi kiisuks. Lapsed töid talle kodunt suure piibu, kepi, kaabu; söega tegime vurrud ja kriimud silmad. Kiisu istub kännul (s. t. pingil koori ees) ja kutsub lapsi lugema. Üheks lugejaks on õpilane, kes „sai tukast sugeda“, teiseks see, kellele „ta tegi pai“. Koori lauldes tulevad mõlemad kiisu juurde ja püüavad seal vastavalt käituda, pälvides kas tukast sugemist või pea paitamist. Selline dramatiseerimine aitab kaasa laulu ilmekamale esitamisele koori poolt, samuti toob vaheldust ja head tuju.

Õpitud laulude laulmiseks paigutan koori mõnikord poodiumile, õpetades lastele lavale minekut ja sealt lahkumist ning koori käitumist esinemise ajal. Sellisel juhul lasen vahel koori juhatada muusikaliselt erksamatel õpilastel, kes sellega toime tulevad.

Üheks vaheldusvõtteks tunnis on valikkoori moodustamine. Selleks annan ühele õpilasele ülesandeks valida 10—15 paremat lauljat (valitakse tavaliselt küll paremad sõbrad!), moodustada neist koor ja siis juhatada mõnd õpitud laulu. Pealtkuulajad jälgivad ja arvustavad hiljem nii koori kui ka koorijuhhi esinemist.

Võimaluse piires lasen laulda igas tunnis õpilastel ka üksikult, et kasvatada neis esinemisjulgust, jälgida õpilase muusikaliste võimete arenemist ja juhtida lapse tähelepanu ta individuaalsetele puudustele laulmisel. Saadud hinde märgin koori päevikusse.

Et lastel selles eas on loomulik vajadus liikuda, siis kasutan sageli tunni keskel või tavaliselt lõpuosas 10—12 minutit liikumiseks muusika saatel ja laulumängude mängimiseks. Selleks marsivad õpilased muusika saatel pingiridade vahelt välja, moodustades saalis ringi. Marssimisel panen rõhku õigele kehahoiule ning rõhulise taktiosa tajumisele,

nõudes selle ajal sammu sooritamist vasaku jalaga. Peale marssimise teeme muusika järgi mitmesuguseid lihtsaid liigutusi, nagu käte tõstmine ja langetamine lindude lennu matkimiseks, kerge jooks jne. vastavalt muusika iseloomule. Kõigi nende toimingute sooritamise eesmärgiks on muusika rütmi tajumine ning selle jälgimine ja edasiandmine vastavate liigutustega.

Laulumängudena kasutame õpitud laule, kusjuures mängu tegevuse lasen vahel õpilastel endil leida. Nad on selles osas tihti osavamad ja leidlikumad kui õpetaja ise. Selliste mängude puhul on pearõhk asetatud ikka laulule, tegevus ei tohi olla liiga intensiivne ega väsitav. Näiteks, mängides eesti rahvalaulu „Karumäng“, toimub tegevus järgmiselt. Laulu esimese salmi ajal („Kaval karu, mesikäpp, kurjad on su mõtted! Lapsi luurad, maiasmokk! Kohmakad su võtted!“) liigutakse ringis kätest kinni hoides ja lauldes päripäeva edasi. Keskel tammuvad kohmakalt 2—3 õpilast (karu), luurates ringis olijaid, kord lähenedes, kord kaugenedes. Teist salmi lauldes („Ei meid kergelt kätte saa, vana koopakaru“) seisatuvad lapsed, pöörduvad näoga karude poole ja näitavad neile „pikka nina“. Teise salmi lõpuosas („... enne väsid jooksuga, tallad mustaks muru“) tammutakse paigal, jäljendades karu astumist. Laulu lõpul haaravad karud laste hulgast saagi ja viivad ringi keskele. Mängu jätkudes jäävad need lapsed karudeks.

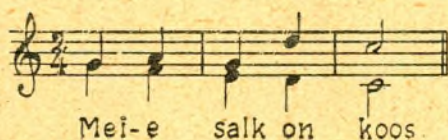
Koorilaulu tunnis oleme harjutanud ka muusika kuulamist. Selleks laulan lastele jõukohaseid laule või mängin klaveril mõnd neile arusaadavat pala. Palad valin sellised, mis on kuidagi seoses õpitava või mõne korratava lauluga.

Selles kooris laulame ainult ühehääelseid laule, kusjuures pearõhk on asetatud meloodia tajumisele, teksti selgele hääldamisele, õigele ja otsustavale hingamisele ning loomuliku, vaba laulmisviisi saavutamisele.

III—IV klasside koor.

Kui I—II kl. koori võtan võimalikult rohkem ka väiksemate muusikalistide eeldustega õpilasi, siis sellesse koori valin pisut nõudlikumalt. Koori pääsevad need, kes iseseisvalt või mõne parema laulja kaasabil on võimelised viisi pidama. Õpilased jaotan vastavalt hääleulatusse kahte häälerühma: I hääleulatusse *re¹—mi²*, II hääleulatusse *si—do²*.

Tundi alustan häälelaulmisega, kasutades selleks mõnd õpitud ühehäälest laulu või lihtsaid hääldamis- ja hingamisharjutusi. Nendeks harjutusteks kasutan heliredeli katkendeid või heliredelit tervikuna, kolmkõla käike nii mažooris kui minooris, lauldes mitmesugustel silpidel, noodinimedega või tekstikatketel. Mõnikord võtan selleks katkendi uuest õppimisele tulevast laulust, märkides selle noodid tahvilile, kust neid siis algul noodinimedega, hiljem sõnadega laulma õpime. Näiteks, õppides D. Kabalevski laulu „Pioneerisalk“, laulsime tunni algul järgmist harjutust, mille võtsin laulu kahehäälest lõpust:



Edasi veel mõningad näited sellistest harjutustest.

sol mi sol mi do
me-me, me-re - mees.

mm-mm - mm-mm - mm.

Laula, laula, lapse - ke!

Nurme nõl-val ka-se-ke-ne sir-gus

Kahehäälsete harjutuste puhul laulab koor nooditahvilt harjutust, algul esimest häält, siis teist häält, järgnevalt kumbki hääl oma viisi. Siis harjutame kokku, vahetades häälerühmi, nii et kooslaulus laulavad kordamööda mõlemad hääled esimese ja teise hääle viisi. Häälelahtilaulmiseks kasutan tihti ka kaanoneid.

Laulud valin ühe- ja kahehäälsed. Enne kahehäälsete laulude juurde minekut laulame kaanoneid, kahehäälsed harjutusi ja siis valin mõne kerge kahehäälse laulu, kus ainult mõni koht on kahehäälsed või teine hääl väga kerge. Esimeste kahehäälsede lauludena olen õpetanud eesti rahvaviisi „Tuul ja laps“, D. Kabalevski laulu „Pioneerisalk“, vene rahvaviisi „Kasekene“ jt.

Kahehäälsete laulude õppimisel nõuan eriti vaikset laulmist, kuna just siin õpilased kipuvad kõvasti laulma, et oma häält „kinni pidada“. Tähtis on aga see, et nad õpiksid koos oma häälega kuulama ka teist häälerühma ning oma häält sellega sobitama. Kasutan tihti vaikset laulmist *m*-häälikul, lastes kuulatada oma ja naaberrühma viisi.

Tõsi küll, algul on raskusi teise häälega, sest harmooniataju pole õpilastel veel küllaldaselt arenenud ja nad kipuvad ikka esimest häält laulma, kuna kuulevad ainult melodiat. Kuid pideva ja kannatliku tööga saab siin küllaltki palju ära teha. Tihti ei anna selline kahehäälsed laulmine küll niisuguseid tagajärgi, et koor võib puhtalt kõlava kahehäälsed lauluga esineda, kuid töö tulemused ilmnevad kindlasti ja selgesti siis, kui samad õpilased V klassi jõuavad.

Olen tähele pannud, et kui laulda selles kooris ainult ühehäälsed laule, on V klassis samade õpilaste kolmehäälsesse koori lülitamisel suuri raskusi. Üksikult laulavad nad oma häälerühma viisi suurepäraselt, kuid kooslaulus hakkavad esimest häält laulma. Palju kergem on aga nende õpilastega, kes on harjunud kuulama ja laulma mitmehäälsed laulu; eelneva töö tulemusena on nende harmooniataju palju enam arenenud ja neil on hoopis vähem raskusi 3-häälses kooris oma häälepartii laulmisel.

Muidugi ei tohi kahehäälsede lauludega liialdada, kogu töö sellise laulu õppimisel peab toimuma rõõmsas musitseerimismeeleolus, raskusi

järk-järgult ületades. Kurjustamine ja liigne tuupimine ei anna tagajärgi. Kui on näha, et õpilased väsivad, võtan jälle ühehäälse laulu, teises tunnis aga nagu muuseas proovin jälle kahehäälset.

Uue laulu õppimine toimub nagu I—II klasside kooris, ainult lauluteksti jälgivad õpilased laulikust ja sõnu nad kollektiivselt pähe ei õpi. Viisi õppimisel kasutame noodi kaasabi. Näiteks jälgivad õpilased viisi käiku laulikust õpetaja ettemängimisel, nimetades noodinimesid, noodipikkusi ja pause, kui õpetaja küsitseb. Kui viis on selgeks õpitud, laulame sama laulu vahel noodinimedega, algul osade kaupa, aeglases tempos. Viisis esinevaid raskemaid käike harjutame samuti aeglases tempos eraldi. Näiteks M. Krassevi kiire ja elav „Näärilaul“ kõlab sageli ebapuhalt, kui seda kogu aeg õppida kiires tempos, juhtimata tähelepanu viisis esinevatele hüpetele. Nii tuleb sageli harjutada oktaavi käiku sõnade juures „all halja nääripuu“. Selleks lasen õpilastel harjutada oktaavi tabamist mitmesuguse kõrgusega helidelt ja siis laulame aeglaselt sama kohta laulust.



... all halja nääripuu.

Kahehäälse laulu puhul õpetan enne teisele häälele tema viisiosa, siis esimesele. Kokku laulame siis, kui kummalgi häälerühmal on oma viisiosa selge. Kokkulaulmisel lasen algul esimesel häälel tagasihoidlikult, tihti *m*-häälikul oma viisi laulda, et teisel häälel oleks enam kindlust oma partii esitamisel.

Laulude puhul, kus teisel häälel on erinev rütmiline liikumine, õpetan enne kokkulaulmist kummagi hääle viisi eriti kindlalt kätte. Siis laulab kumbki rühm eraldi, kuna teised jälgivad ja kuulatavad oma viisi laulduna õpetaja poolt samaaegselt naaberhäälerühmaga.

Pär-ja tõs-tan ma,

Tõs - - - - - tan ma,

1 - 2 - - - 1 - 2 1 - 2

või: 1 - 2 - - 3 - 4 1 - 2

Näiteks vene rahvaviisil „Kõnnin pärjaga ma“ (Laulik II) on teisel häälel 2. salmis viis pikkades nootides. Teise hääle õpetamisel loen noodipikkused välja laste lauldes, kusjuures enne oleme ühiselt vaadelnud antud noote ja määranud nende pikkuse.

Viimane lugemismoodus on tegelikult parem, sest do teise hääle alguses on tegelikult 3-löögiline. Samuti õpetan lastele, kust nad leiavad oma häälerühma sõnad. Nii harjuvad nad jälgima nooti ja seda teadlikult kasutama.

Seoses laulude õppimisega kordame lihtsamaid muusikalisi termineid. Nii tarvitan väljendeid piano, forte, mezzo-forte, riterdando jne., nõudes nende järgi laulmist.

Õpitud laule lasen laulda üksikult. Seejuures juhin kõigi tähelepanu laulja esinemise headele külgedele (vaba, ilus häälemoodustamine, teksti selge hääldamine, õige hingamine, ilmekas ettekanne) või puudustele (lame, inetu kõla, ebaselge hääldamine, hingamine poolelt sõnalt või vales kohas, tuim, elutu ettekanne). Esinenud vigade parandamiseks lasen õpilasel uuesti laulda. Kasulik on lasta ka kaasõpilastel arvustada.

Saatega laulmisel harjutan õpilasi kuulama eelmängu, selgitan, et see on juba osa ettekandest, nõudes tähelepanelikku jälgimist, et õigel ajal laulmist alustada.

Üldse on vaja mõlemas kooris harjutada laulu täpset alustamist ja lõpetamist vastavalt õpetaja juhatamisele. Eriti oluline on hingamise ning laulu täpse alguse viipe jälgimine ja oskus sellele reageerida.

Ka selles kooris olen vahel kasutanud laulumänge. Marssimine muusika või õpilaste eneste laulu saatel ja hea laulumäng toovad tundi vaheldust ning muudavad selle õpilastele huvitavamaks.

Muusikapalade kuulamisel kasutan ka õpilaste esinemisi, lasen mängida muusikakoolis käivatel õpilastel seal õpitud palu. Lapsi huvitab eriti nende eneste hulgast esineja kuulamine.

Laulame sageli saateta, sest selline laulmisviis sunnib õpilasi rohkem tähelepanu pöörama kõla kvaliteedile ja viisi täpsemale ning puhtamale intoneerimisele.

Õppimisel on korruga mitu eri ilmega laulu, kusjuures näiteks kiire, hoogsa laulu puhul on hea töötada kerge liikuvuse, aeglase laulu puhul kantileense väljapeetud tooni saavutamiseks.

Töökavad koorilauluks koostan veerandaastate kaupa, püüdes eriti III—IV klasside kooris valida neid laule, mis leiduvad laulikus, sest siis on võimalik kasutada noodi kaasabi. Laulude valimisel pean silmas nende lastepärast ja mitmekesist sisu, vastavust hääleulatusele, head meloodiat, lihtsat rütmi, vastavust aasta-aegadele jne.

Tänuväärt materjali saab rahvalauludest, peamiselt just eesti rahvalauludest. Arendades ja kasvatades õpilaste muusikalisi võimeid eesti rahvalaulu pinnal, õpetan neid armastama ja austama seda rikkalikku ja kaunist muusikapärandit, mille on loonud meie rahvas.

Keele leksikaalsed ja fraseoloogilised väljendusvahendid.*

B. SÖÖT,

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

Ilukirjandusliku teose väljendusvahendiks on keel. See asjaolu kindlustab kirjanikele tunduvalt avaramad tegelikkuse edasiandmise võimalused, kui seda on näiteks maalikunstnikel, skulptoreil, heliloojail jt. Keele kaudu on võimalik kajastada elunähtusi kõige mitmekesisemalt.

Kõik suured kirjanikud on võtnud endile ülesandeks kasutada keele kõiki leksikaalseid kui ka fraseoloogilisi väljendusvahendeid elu tegelikkuse võimalikult tõetruumaks ning kujukamaks edasiandmiseks. Selle ülesande täitmine eeldab aga suurt tööd keele kallal. Mitte ainult ilukirjanduslikult, vaid ka teaduslikult ja publitsistlikult teoselt nõuame sõnavalikut ja lausestust, mis suudab kujutatavat väljendada selgelt ja tabavalt, tõetruult ja veenvalt. Seejuures on nii suured kirjanikud kui ka mõtlejad taotlenud ühtlasi väljenduse ökonoomsust. A. S. Puškin rõhutas õigesti: „Täpsus ja lühidus — need on proosa esmajärgulise tähtsusega väärtused.“ Väljenduse ökonoomsuse põhinõudeks on, et üheski lauses ei esineks ainsatki sõna, mis pole tingimata vajalik; et iga järgnev sõna peaks eelmistele lisama midagi uut, sest midu on sel ainult lause mõju vähendav tähendus. Iga paljusõnalise all kannatav väljend või teos muutub lahjaks, halliks, tüütavaks.

Keele kasutamine väljendusvahendina kultuuri eri aladel omab peale teatavate ühiste eesmärkide eri iseloomu, mis on tingitud oluliselt eri ülesandeist. Nii erineb teaduslik keel populaarteaduslikust, publitsistika ja tarbekeelest, loengu või ettekande keel igapäevasest kõnekeelest. Eri ülesanded on igal märgitud alal kujundanud neile eriomase traditsiooni.

Omad eri ülesanded on ka ilukirjandusliku teose keelel. Kui teaduslik ja igapäevane tarbekeel kajastavad tegelikkust peamiselt mõistete kaudu, siis ilukirjandus teeb seda eeskätt kujundite varal.

* Kasutatud allikaid:

1. Г. А. Абрамович, Введение в литературоведение, 1953.
2. E. Riesel, Abriss der deutschen Stilistik, 1954.
3. Л. И. Тимофеев, Теория литературы, 1848.

Lühendid: E. Bornhöhe — E. B., A. Haava — A. H., A. Jakobson — A. J., A. Kitzberg — A. K., L. Koidula — L. K., Fr. R. Kreuzwald — Fr. R. Kr., Juh. Liiv — J. L., M. Metsanurk — M. M., K. J. Peterson — K. J. P., M. Raud — M. R., V. Ridala — V. R., J. Smuul — J. Sm., J. Sütiste — J. S-te, K. E. Sööt — K. E. S., A. H. Tammsaare — A. H. T., Fr. Tuglas — Fr. T., D. Vaarandi — D. V., M. Veske — M. V., E. Vilde — E. V.

Juba V. G. Belinski märkis tabavalt: „Poet mõtleb kujunditega, ta ei tõesta tõe, vaid näitab seda.“

Et saavutada ilukirjanduslikus teoses kujundilist väljendust, kasutatakse kõiki olemasolevaid rahvusliku keele rikkusi, kõike, mis annab kujutatavale ilmekust, konkreetset ja eredust.

On tähtis, et kirjanikul oleks kõigepealt kasutada rikkalik sõnavara. Maailmakuulsa draamakirjaniku W. Shakespeare'i teoste sõnavara oli, nagu on tõestanud uurimused, poole rikkam kui tema kaasaegseil teistel draamakirjanikel. Eesti kirjanduses saavutas E. Vilde oma loomingu väljapaistva kujundirikkuse suurel määral just erakordselt rikka sõnavara kasutamise alusel.

Sõnavaliku rikkalikud võimalused on soodsaks eelduseks ka kirjaniku keele fraseoloogiliste väljendusvahendite kujukusele ja mitmekülgsusele, mida taotletakse stiilikujundite otstarbeka rakendamise kaudu.

Stilistika ülesandeks on käsitleda kõiki ilukirjandusliku keele (luulekeele) leksikaalseid kui ka fraseoloogilisi omadusi ja iseärasusi, välja selgitada selle põhilise tähtsusega elemente ja nende ideeliskunstilist funktsiooni.

Sõnavalik. Tuleb arvestada, et ehtsas kunstiteoses võtab iga sõna kujutusvahendina osa teose sisu avamisest. Seetõttu on sõnavalik tegelikkuse nähtuste edasiandmiseks ja hindamiseks esmajärgulise tähtsusega.

Selles on olnud teadlikud ka kõik eesti kirjanduse väljapaistvad autorid, alates Fr. R. Kreutzwaldist ja L. Koidulast. Fr. R. Kreutzwald pidas näiteks sõnavalikut lubamatult ebaõigeks C. R. Jakobsoni poolt tõlgitud H. Heine luuletuse värsis, kus on neiu sini silmade asemel kasutatud siidi silmad, ja esitas oma tõlke:

*Sa vaatad sini silmil
Nii armsast minu peal.*

Kreutzwald väitis õigesti, et „... siidi eieta tehtud õmblus truimalt“ kujutatavat edasi annab kui „siidiline töö“.

Tõendina, et L. Koidula luule meisterlikkus rajaneb eesti keele sõnavara ja rahvakeele väljendusvõimaluste hoolikal tundmaõppimisel, on luuletaja käsikirjalise pärandi hulgas säilinud vihik, mis sisaldab kogutud rahvalikke kõnekäände, sünonüüme jm.

Sünonüümide all mõtleme tähenduselt lähedasi sõnu. Sünonüümid märgivad lähedaste, kuid mitte identsete nähtuste ja mõistete mitmesuguseid varjundeid. Juba L. Koidula mõistis, et sünonüümide tundmine on tähtis, et valida neist see, mis annab edasi kõige täpsemalt ja tabavamalt kujutatavat fakti, mõistet või tunnet.

Esitame siin mõned sünonüümide rühmad tõendiks, kuivõrd avarad on autoreil sõnavaliku võimalused:

v i h a n e: tige, õel, äge, mürgine, norus, kibestunud, sapine, kuri, tujutu, vimmas, sünge, meeololu, turris, morn...

m e t s: 1) sünonüümid laadi järgi: laas, salu, džungel, ürgmets, taiga, padrik, võsa, võsastik, tihnik, põõsastik, hiis, park, puistu, puiestik, metsarägastik, võpsik, võserik, lank...; 2) sünonüümid liigi järgi: kaasik, kuusik, lepik, sarapik, tammik, haavik, männik, lehtmets, okas-mets, segamets...

v e s i: 1) akustiliselt: suliseb, vuliseb, viliseb, kihiseb, mühiseb,

niriseb, plaksub...; 2) optiliselt: virvendab, helgib, sädeleb, läigib, mustab, punab, sinetab, rohetab, peegeldab...

Peale tabavuse ja täpsuse võimaldab sünonüümi õige valik keelt mitmekesistada, vältida kordamisi (näiteks: „Isa tapsid nad ja ema peitsid nad mullarüppe“ — Fr. T.), taotleda heakõla ja rütmi. Mida enam tunneme sünonüüme, seda avaramad on eelused õige sõnavaliku tegemiseks.

Mõnel puhul tekib vajadus mitte tähenduselt lähedaste, vaid vastupidi — tähenduselt vastupidiste sõnade — antonüümide kasutamiseks. Antonüüme kasutame peamiselt neil juhtudel, kui on vaja üksteisele vastu seada eri nähtusi või esile tõsta vastakusi, mis peituvad ühes ja samas nähtuses.

A. S. Puškin annab poemis „Jevgeni Onegin“ kahe kangelase kontrastsust edasi antonüümide kaudu järgmiselt:

*Nad sõprusid. Eilaine, kivi,
ei värss ja proosa, jää ja tuli,
nii erinevad olegi.*

Vastakust ühe ja sama nähtuse piirides tõstab esile Juhan Liiv luuletuses „Üks suvepäev“, öeldes:

Aed lehkab sõnniku ja õite lõhnast.

Tegelikkuse nähtuste olemuse ning mõtte eri varjundite väljendami- seks annavad sünonüümid ja antonüümid rikkalikke võimalusi.

Soodsaid võimalusi otstarbekaks sõnavalikuks annab veel rida teisi keeles peituvaid sõnavara allikaid, mida kirjanik kasutab tege- likkuse kunstilise kujutamise vahendina.

Üheks selliseks eri allikaks on minevikust pärit, tänapäeval juba vananenud ning elavast kõnekeelest kõrvalejäänud sõnad või keelen- did, mida kutsume arhaismideks.

Arhaisme kasutatakse peamiselt teostes, kus kujutatakse kauget minevikku. Arhaismide peamiseks ülesandeks on neil puhkuldel aidata kaasa vastava ajaloolise koloriidi loomiseks. Sel ülesandel on kasutatud eesti kirjanduses arhaisme, nagu: *sana* (pro sõna), *üpris* (= väga), *ajastaega* (= aasta), *kummatigi* (= ometigi), *ep olnud* (= ei olnud), *eales* (= ei iialgi) jt.

Tuleb silmas pidada, et arhaismidega liialdamine võib teose keelt risustada, takistades lugejal teksti mõistmist. Seetõttu tuleb arhaisme üksnes tõsise kunstilise vajaduse puhul kasutada.

Õnnestunult on eesti nõukogude kirjanduses arhaisme kasutanud A. Hint „Tuulises rannas“, nagu: „Noores põlves oli Riti Ruusna moo- naka Allirahu Priiduga paari läinud“, „... tiksus kell viina- kuu viimase pühapäeva hommikupoolset öötundi“.

Seega on Hint kasutanud arhaisme, mis aitavad kaasa minevikulise koloriidi loomiseks ning on antud kontekstis tänapäeval veel täiesti arusaadavad.

Kuigi arhaismide kasutamise sfäär on piiratud, täidavad need teata- vais tingimustes kirjaniku poolt antud ülesannet elu kujutamisel.

Tuleb arvestada, et tänapäeval arhaismidena esinevad sõnad võisid kuuluda mineviku kirjanduses tavalise sõnavara hulka. Seetõttu tuleb arhaismide määramisel silmas pidada ajaloolist olustikku.

Eri leksikaalseks allikaks, mis rikastab kirjaniku keelt, on neolo- gismid — uued, keelde juurdetulevad sõnad ja keelendid.

Eesti keelde loodi XX sajandi algul tuletusreeglite abil kui ka kunstlikult hulk uusi sõnu, nagu: *relv, laip, käituma, suvatsema* jt., mis on tänapäeval juba tavalise sõnavara koosseisus. Tarviduse uute sõnade loomiseks on põhjustanud eriti tehnika kiire areng, mis tõi omal ajal keelde juurde sellised sõnad, nagu: *aurik, viljapeksumasin, lennuk* jpt. Need said varsti igapäevasteks. XIX sajandi lõpul olid neologismideks isegi säärased sõnad, nagu: *vabandama, kirjandus, algupärane, huvitav*, prefiks *eba* jt. Neologismide loomises kajastuvad inimese elus ja tegevuses toimunud muutused.

Uue sõna kasutamist, mis kuulub juba keele sõnavara koosseisu, tuleb võtta nagu iga teise sõna kasutamist. Neologismi kui erilise kunstilise vahendiga on tegemist juhul, kui kirjanik loob ise täpsema väljendumise huvides uue sõna. Vajadus selliste sõnade loomiseks on aga piiratud, sest ainult harva võib esineda juhtum, et rahvakeele sõnavaras ei leidu kirjanikule vajalikku sõna. Neologismide loomine ilma elulise vajaduseta tähendab aga keele risustamist.

Selline keele risustamine toimus eesti dekadentlikus kirjanduses eriti käesoleva sajandi esimesil kümnendil.

Kirjanduse formalistlikest suundadest on ebavajalike neologismide loomine eriti iseloomulik futurismile. Futuristid püüdsid lugejaid üllatada oma „uute“ sõnadega, mis esinesid sageli ilma igasuguse mõttelise sisuta häälikuühenditena, nagu E. Hiire omaaegses futuristlikus luuletuses „Armluul“:

*Skvaal škvaal škvaal aal
Simm surgu-surm turgu turm
Ko sütt-amm sütt-amm arm
Korr torskas karm torm karm...*

Tõeline kirjanik-kunstnik loob neologisme ainult tegeliku vajaduse puhul, nagu seda tegi näiteks V. Majakovski. V. Majakovski ei loonud niivõrd täiesti uusi sõnu, kui võrd muutis juba olemasolevaid eesmärgiga saavutada selle kaudu uute mõttevarjundite võimalikult selgemat ja konkreetsemat väljendust. Seejuures jälgis V. Majakovski rangelt, et loodud neologismid vastaksid täielikult vene keele ehitusele.

Kirjanike poolt tabavama ning kunstiliselt eredama väljendumise huvides loodud neologismid jäävad tavaliselt kirjaniku individuaalseiks stilistilisiks vahendeiks ega oma tendentsi jääda püsima rahvakeele sõnavara koosseisu. Erandiks on üksikud õnnestunud neologismid, mis on võetud kasutamisele tuntud nähtuste täpsema vastena. Selliseks neologismiks on J. Smuuli vestes „Muhulaste imelikud juhtumised Tallinna juubelilaulupeol“ sõna *lõngus*, mis on kiiresti saamas üldkasutatavaks.

Suhteliselt tähtsamaks sõnavara allikaks on ilukirjanduses dialektismid — tavalises kontekstis tarvitatud murdesõnad ja -väljendid. Oma iseloomu ja algupära järgi jagunevad dialektismid provintsiialismideks, žargonismideks ja professionaalsismideks.

Dialektisme kasutatakse kirjandusteoseis eeskätt tegelaste kõnes, et näidata nende territoriaalset kuuluvust, ühiskondlikku ilmet või professionaalseid iseärasusi.

Suhteliselt kõige sagedamini kasutatakse dialektismidest provintsiialisme — kohalikest murretest päritolevaid sõnu ja väljendeid. Provintsiialismide ülesandeks on eeskätt teose tegelaste keelele koha-

liku koloriidi andmine. Et provintsialismid ei takistaks teose sisu mõistmist ega kujuneks keele risustamise vahendiks, kasutatakse neid tagasihoidlikult. Selliselt kasutab provintsialisme E. Vilde „Pisuhännas“. Kui teose tegelane Piibeleht ütleb: „Tuu kõne nakab mulle joba meeldima“, siis on see kõigile arusaadav ja määrab ühtlasi selgesti ära tegelase territoriaalse päritolu.

Õnnestunud provintsialismide kasutamise näiteid võib leida rohkesti A. Hindi „Tuulisest rannast“.

Eriti piiratult kasutatakse žargonisme (sõnu ja väljendeid, mida kasutavad ainult teatav ühiskondlik rühm, teatav seltskond või isikute ring) ja professionalisme (teatavil kutsealadel kasutatavaid sõnu ja väljendeid), kuna need on lugejale vähem arusaadavad kui provintsialismid, mis teenivad suhteliselt laiemaid hulki ja millel on oma sõnavara põhifond ja grammatiline ehitus. Uksikuil juhtudel on aga võimalik ka žargonismide ja professionalismide kaudu individualiseerida tabavalt teose tegelasi, märkida nende ühiskondlikku ja kutsealast kuuluvust. Iseloomulikke žargonisme õpilaste keeles on näiteks: *minu pinga (pinginaaber)*, *läheme v o t o k r a p s i m a (fotografeerima)*; kodanliku aja sõdurite keeles kasutati žargonisme, nagu: *turvas (leib)*, *värista varvast (mine ära)* jpt.

Üheks sõnavara allikaks, mida saab kasutada tegelaste kõne või käitumise iseloomustamiseks ning individualiseerimiseks, on veel *barbarismid* — kontekstis esinevad välismaist päritolu sõnad või väljendid, mis ei kuulu keele tavalisse sõnavarasse.

Kõige enam kasutatakse barbarisme teose tegelaste keeles nende iseloomustamise ning individualiseerimise vahendina.

E. Vilde iseloomustab „Pisuhännas“ Vestmanni harimatust sellega, et näitab tema võõrsõnade kasutamist moonutatud kujul, nagu *alguool (=alkohol)*, *rahvineeritud (=rafineeritud)* jt. Sellise vahendiga saavutatakse eriti koomikat.

Barbarismide sisult ebakohast kasutamist koomika saavutamiseks ja tegelaste iseloomustamiseks kutsutakse *malapropismiks* (kui näiteks keegi kasutab kõnes *epiteedi asemel epitaafi* jt.).

Barbarisme on kasutatud ka juhtudel, kui puudub või on omal ajal puudunud mõiste täpseks edasiandmiseks vastav omakeelne sõna või väljend, nagu: *ta oli ehtne d a n d y; istusid lauas vis-à-vis*.

Barbarismide kasutamine juhtudel, kui oma keeles on olemas täpsed vasted, ei ole õigustatud ja on keele risustamise nähtus.

Barbarismidega liiga küllastatud keelt kutsutakse *makaroniliseks*. Sellist makaronilist keelt kasutas näiteks vene kõrgem aadel XIX sajandi algul, lülitades venekeelsesesse kõnemesse alatasa prantsuskeelseid sõnu ja väljendeid. (Seda nähtust kajastab L. Tolstoi romaanis „Sõda ja rahu“.)

Algupära järgi jaotatakse barbarisme latinismideks (ladina algupära), gallitsismideks (prantsuse algupära), germanismideks (saksa algupära), russitsismideks (vene algupära), fennismideks (soome algupära), polonismideks (poola algupära) jt.

Barbarisme kasutas oma varasemas luules eriti ohtrasti Joh. Vares-Barbarus.

Stiilikujundid. Kirjandusteose keele kunstilise kujunduse vahendeid, millega kirjanik taotleb ebatavalise sõnastuse ja erilise lausestusega

kunstilist väljendusrikkust, kutsutakse stiilikujundeiks e. stiilifiguurideks. Stiilikujundid saavutavad oma kunstilise mõju kontekstis kas sõnade erilise tähendusliku seostamise, erilise lausestuse või häälikulise heakõla kaudu. Vastavalt sellele jagunevad stiilikujundid kolme põhirühma — kõne-, lause- ja kõlakujundeiks.

Kõnekujundeist on tähtsamad epiteet, võrdlus ja troobid, mille alla kuuluvad metafoor, personifikatsioon, allegooria, metonüümia, sünekdohh, hüperbool, litootes, iroonia, paradoks, oksümooron, perifraas. Allpool vaatleme lähemalt nende mõistet ja funktsioone.

Epiteet on kunstiline täiend, mis tõstab põhisõna mõiste tunnuseist esile autori seisukohalt mõnd olulist joont. Koos põhisõnaga annab epiteet kujutatavast tervikulise kujutluse.

Näiteid:

Tumeda türanni jääkülma kinnine pale. (E. V.)

Melonehmede pruuni palge

Agman pesi. (D. V.)

Õõ on nii ääretu, pehme ja hell,

kisub kui südame seest. (J. Sm.)

Tavaliselt on epiteediks omadussõnad (vt. eespool toodud näiteid!), kuid epiteediks võivad olla ka mäarsõnad (*hallruugelt hergab taevast, sinkjalt meri* — V. R.), tegusõnade käändelised vormid (*mu õitsev Eesti rada, mu lõhnava isamaa!* — L. K.).

Tuleb arvestada, et iga täiend ei ole veel epiteet. Näiteks ei ole tege- mist epiteediga, kui kasutatakse nn. loogilist täiendit, mille ülesandeks on eraldada või liigitada nähtusi.

Loogiline täiend esineb näiteks lauseis: *Tütarlaps valis endale punase paela* (seega on rõhutatud, et just punase, mitte roheline, sinise jne.); *ta korjas kimbu kollaseid lehti* (mitte rohelist, punaseid jne.). Epiteedi tähenduses aga seisavad samad täiendid järgnevas kontekstis:

Me laev viib sinna võitja rahva lipu,

nii punase kui tormieelne koit. (J. Sm.)

Oma viimseid lehti

laseb maha kask.

Kollaseid kui vask

oma viimseid lehti. (M. R.)

Epiteete võib oma sisult jaotada kirjeldavaks ja kaunistavaks. Kirjeldava epiteedi ülesandeks on esile tõsta põhisõna olulisi külgi ilma autoripoolse suhtumise või hinnanguta (näit.: *vildakad, pigimustad hurtsikud* — E. V.). Kaunistav epiteet on oma iseloomult lüüriline ja selles on rõhutatud autori suhtumist kujutatavasse (*õõ on nii ääretu, pehme ja hell* — J. Sm.; *soe leib ja soe süda, perenaine tasane* — J. L.).

Kui epiteedid väljendavad nähtuste olulisi väliseid tunnuseid ja sealjuures ühtlasi ka autori suhtumist neisse, siis kutsume niisuguses kontekstis esinevaid epiteete lüürilis-eevilisteks.

Tänapäeval on epiteete ülesandeks esile tõsta nähtuste elulise sisu olulisi jooni. Kauges minevikus sellist ülesannet ei püstitatud. Inimene ei olnud siis veel võimeline orienteeruma elunähtuste rikkalikes tunnustes, mille tõttu lepiti üksnes kõige sagedamini esinevate tunnuste esiletõstmisega. Nii kujunesid nn. kinnisepiteedid, mis esinevad sageli vanades eepostes, nagu „Ilias“, „Odüsseia“, rahvaluules

jm. Kinnisepiteetides tõstetakse nähtusest esile ainult tema teatavat kindlat omadust ja seda igasuguses olukorras. Näiteks esineb Homeroose eepostes *tähine taevast* ka siis, kui räägitakse taevast päeva ajal. Tavalisteks kinnisepiteetideks on kreeka eepostes: *mühav meri, purpurisõrmine päike, punarindne laev, pikavarjuline oda*. Eesti regivärsis on neiu tavaliselt *sinisilmaline, hell, peenike*.

Dekadentliku kirjanduse iseloomulikuks jooneks on põhisõnaga meelevaldselt ning ebaloomulikult seostatud epiteedid, mille ülesandeks on tegelikkust moonutada. Näiteks on E. Enno luules kasutatud selliste epiteetide ülesandeks, nagu: *laulvad vaiksed leinad, tolmused ohked, helisev meel* jt., äratada lugejas ebamääraseid emotsionaalseid kujutlusi ja elamusi, milles reaalne tegelikkus dematerialiseerub, kaotab oma konkreetseuse.

Teiseks sagedamini esinevaks kõnekujundiks on võrdlus. Võrdlustes kõrvutatakse nähtusi sarnasuse alusel. Võrdluse põhiülesandeks on vähem tuntud nähtuse selgitamine temaga sarnase rohkem tuntud nähtusega. Näiteid:

Taevast haub häda nagu kuri südame tunnustus. (E. V.)
Kõrk, kohmakas kirik kui kivipank. (D. V.)

Võrdluste kaudu on võimalik esile tõsta kujutatava olulisi jooni. Nii on antud näiteks võrdluse kaudu ilmekas pilt tormis vahutavast merest:

Meri ajas end püsti nagu tuhat valget karu. (J. Sm.)

Võrdluste kaudu valgustatakse nähtusi uudselt, elavamalt ja ilmekamalt.

Võrdlusi väljendatakse peamiselt sidesõnade *kui, nagu* abil (vt. eespool toodud näiteid!), kuid nad võivad esineda ka oleva käände ja liitõna kujul, näiteks:

Ning hämaras toomepuu lumenavalev. (D. V.)
Kaared käivad lainetena,
nabrad tõusvad tornidena. (D. V.)

Melonpehme pale; türanni jääkülm pale; pigimustad hurtsikud.

Võrdlusega on tegemist ka iga teissuguse lausestuse puhul, mis sisaldab nähtuste kõrvutamist sarnasuse alusel. Näiteks:

Mu isamaa on minu arm,
kel südant andnud ma. (L. K.)
Raudklambriks muutund iga sõrm,
mis kivvi juhib teemantterast. (J. S-te.)

Kahel pool sinist teed on roheline lainetav meri ja hallid rünkad — heinaküünid. (M. M.)

Võrdluse üheks erikujuks on nn. komparatiivne võrdlus, mida leiame sageli regivärsilisest rahvaluulest ja selle eeskujul ka kunstluulest. Komparatiivses võrdluses esitatakse nähtus, millega võrreldakse, astme võrra paremana. Näiteks:

Rohkem kasu toovad minu kirjakud
kui su lahjad tursad, lestad kõversuud. (D. V.)

Regivärsilise rahvaluule traditsiooni kajastab ka eitavas vormis antud komparatiivne võrdlus:

*Kaugel põhjas heinamaade
varjuliste vete kohal
kaunimalt ei õõtsu vesiroosid,
kaunimalt kui puuvill valge vohab
stepis Kasahstanis. (D. V.)*

Mõnikord kasutatakse laiendatud võrdlusi, millede ülesandeks on valgustada nähtusi kõrvutamise kaudu ulatuslikult ning mitmest eri küljest. Laiendatud võrdlused esinesid juba Homerose eepostes (vt. J. M. Tronski „Antiikkirjanduse ajalugu“, 1949, lk. 67). Vahel võtab kirjanik laiendatud võrdluse kogu teose ülesehituse aluseks (tavaliselt luuletustes). Klassikaliseks näiteks kogu teost läbiva võrdluse kohta on M. Lermontovi luuletus „Poeet“, kus võrreldakse luuletajat pistodaga. Laiendatud võrdluse kaudu avab Lermontov luule olukorra omaaegses ühiskonnas ja esitab luulele omapoolsed nõuded. Ta ütleb, et nagu pistoda muutub „kuldseks mängukanniks“, nii on luulegi muutunud logelejate meelelahutuseks. Tõeline luule on aga tõeliseks pistodaks, tõeliseks relvaks, mis tuleb kuldsest tupest välja tõmmata.

Nagu epiteedid, nii väljendavad ka võrdlused autori suhtumist kujutatavasse. Nii ütleb J. Smuul nõukogude võimu kohta:

*See kulaku palgele lööb nagu rihm
ja istub kui palk tema silmas.
Aga rahvale on tema kevadevihm,
see, mis äratab elu maailmas.*

Nähtused, mida kirjanik valib võrdlusteks, iseloomustavad tema kogemuste ja huvide ringi. Nii iseloomustab näiteks M. Underi värsikogus „Sonetid“ juba ainuüksi võrdluste valik luuletaja elukaiget, dekadentlikku, kunst kunsti pärast suunda.

(Järgneb.)

Eesti käändete vastetest inglise keeles.

(Lõpp. Algus vt. «Nõukogude Kool» nr. 4, 1956.)

L. KIVIMÄGI,

Tartu Riikliku Ülikooli võõrkeelte kateedri dotsent.

Alaleütlev ehk allatiiv.

Sõltuvalt eesti alaleütleva mitmesugustest tähendustest antakse tema abil tähistatavaid suhteid inglise keeles edasi mitmesuguste eessõnadega ja teatud juhul isegi ilma eessõnata.

1. Alaleütleva abil tähistatavat ruumisuhet antakse inglise keeles edasi tavaliselt eessõnadega *on*, *on to* (*onto*) või *upon* (viimane üksnes kirjakeeles): *Korvi sang purunes ja asjad langesid põrandale* — *The handle of the basket broke, and the things fell on (on to) the floor. Ta istus pingile (toolile, sohvale)* — *He sat down on the bench (the chair, the sofa). Ärge iialgi hüpake liikuvale rongile (trammile)* — *Never jump on to a moving train (tram-car.)*

Reisile, külaskäigule, missioonile, ekspeditsioonile, kohusetäitmisele minema — *to go on a journey (trip, voyage), on a visit, on a mission, on an expedition, on duty.*

Nimisõnade *country, field, meadow, market, market-place, square, street, road, lane, alley, path* juures väljendatakse suunda eessõnaga *into*; neid kohti või esemeid mõeldakse Inglismaal piiridest, taradest, puudest, ehitistest, kraavidest jne. ümbritsetuina ja järelikult mõeldakse liikumist nende sisse toimuvana (ja mitte nende peale toimuvana nagu eesti keeles). Inglise keele ameerika variandis on siin üldisel alusel samuti võimalik kasutada eessõna *on*, välja arvatud nimisõna *country*: *Ta läks suveks maale* — *She went into the country for the summer. Kolhoosnikud läksid põllule tööle* — *The collective farmers went into (onto) the field to work.*

Vahel antakse ruumisuhet tähistavat alaleütlevat inglise keeles edasi eessõnaga *to*: *Viige see kiri posti* — *Take this letter to the post. Ta läks kontserdile* — *She went to the concert.*

Seoses verbidega *set out* ja *leave* tähenduses *teele asuma* väljendatakse inglise keeles suunda eessõnaga *for*: *Papanin ja tema seltsimehed asusid 1937. a. suvel teele Põhjanabale* — *Papanin and his comrades set out (left) for the North Pole in the summer 1937.*

2. Ajasuhet tähistavat alaleütlevat antakse inglise keeles edasi eessõnaga *for*: *Koosolek määrati 25. oktoobrile* — *The meeting was fixed for the 25th of October.*

3. Otstarvet väljendavat alaleütlevat tõlgitakse inglise keelde eessõnaga *for*: *Professorid, õpetajad ja üliõpilased kogunesid saali koosolekule* — *The professors, the teachers and the students gathered in the hall for a meeting.*

4. Alaleütleva abil väljendatavad objektsuhted on väga mitmesugused; sõltuvalt verbi ja nimisõna tähendusest ning asendist lauses antakse neid inglise keeles edasi mitmesugusel viisil ja mitmesuguste eessõnadega.

Alaleütlevas seisvat kaudsihitist, mis tähistab olendit või eset, kellele või millele midagi antakse või tehakse, väljendatakse inglise keeles kahel viisil: a) öeldise ja otsese sihitise vahel asetsemise puhul nimi- või eessõnaga üldkäändes (ilma eessõnata); b) otsese sihitise järel seistes eessõnaga *to* või *for* ja nimisõnaga üldkäändes (viimasel puhul on kaudsihitis esile tõstetud või vastandatud teisele kaudsihitisele). Sellist kaudsihitist kasutatakse inglise keeles verbide *give, hand, lend, offer; show; make* ja *do; find; tell, write, promise; owe; bring, send; buy, sell; pay, cost* jt. puhul: *Ma andsin talle huvitava raamatu lugeda — I give him (her) a interesting book to read. Andke see raamat oma vennale — Give this book to your brother. Me ehitame töölistele uusi maju — We build new houses for workers.*

Kaudsihitist, mis vastab küsimusele *kelle? mille?* (*kelle, mille peale?*), väljendatakse inglise keeles üldiselt eessõnadega *on* või *upon* (viimane ainult kirjakeeles): *Ta astus talle varvastele — He trod on his toes. Ta laskus põlvedele — He got down on his knees.*

Teisi alaleütleva abil väljendatavaid kaudsihitise liike antakse inglise keeles edasi väga mitmesuguste eessõnadega sõltuvalt verbi ja nimisõna tähendusest ja need tuleb omandada koos verbidega. Ruumpiudusel määrgime neist ainult üksikuid.

Millelegi keskendumata — to concentrate on something: Ta keskendus oma tööle — He concentrated on his work.

Kellelegi (millelegi) vaatama (vahtima) — to look (glance, gaze, stare) at somebody (something): Ta vaatas mulle lahkelt otsa — He looked at me kindly.

Uksele koputama — to knock at (on) the door: Ma koputasin uksele, kuid keegi ei vastanud — I knocked at the door, but nobody answered.

NB. Erinevalt eesti ja inglise keeles: *kellelegi järgnema — to follow somebody, millelegi (millelegi) sobima — to suit somebody (something). Ma järgnesin talle tuppa — I followed him into the room. See ei sobi mulle — It does not suit me.* (Eesti keeles on need verbid sihitud, inglise keeles sihilised.

Alalütlev ehk adessiiv.

Sõltuvalt eesti alalütleva mitmesugustest tähendustest antakse selle abil väljendatavaid suhteid inglise keeles edasi mitmel viisil ja mitmesuguste prepositsioonidega.

1. Alalütleva abil väljendatavat *ruumisuhet* (nimelt asukoha tähistamist mingisugusel esemel, eseme välispinnal) antakse inglise keeles edasi põhiliselt eessõnaga *on* või *upon* (viimane ainult kirjakeeles), üksikute nimisõnade puhul ka eessõnadega *at* või *in*; tegevuskohta tähistatakse eessõnaga *at*:

Nende maja asub mäel (mäe peal) — Their house stands (lies) on a hill. Meeri asjad lebasid toas kõikjal — toolidel, laual, klaveril ja põrandal — Mary's things were lying about the room everywhere — on chairs, on the table, on the piano and on the floor.

Kuskil kohal, rindel (ilma täiendita), rindejoonel, viie miili kaugusel,

500 meetri kõrgusel viibima — to be at a place, at the front, at the front line, at a distance of five miles, at a height (altitude) of 500 metres; tänavanurgal, ristteel seisma — to stand at (on) the corner of the street, at the crossroads: Meie maja seisab tänava nurgal — Our house stands at (on) the corner of a street. See kirjanik sai rindel surma — This writer was killed at the front.

Osa alalütlevas seisvaist tegevust ning kohta märkivaist määrustest antakse inglise keeles edasi eessõnaga *on*: *reisil, külaskäigul, missioonil, ekspeditsioonil viibima* — to be on a journey (a trip, a sea-voyage), on a visit, on a mission, on an expedition; *kohustetäitmisel, valvel olema* — to be on duty, on (one's) guard: *Rühm nõukogude uurijaid on ekspeditsioonil Antarktikas* — A group of Soviet researchers are on an expedition to the Antarctic. *Oma külaskäigul Moskvasse külastasin ma Tretjakovi Kunstigaleriid* — On my visit to Moscow I visited the Tretyakov Art Gallery.

Osa alalütlevas seisvaist tegevust ning kohta märkivaist määrustest antakse inglise keeles edasi verbi kestvate aegadega: *Toomas on kalal* — Thomas is fishing. *Tütarlapsed on marjul* — The girls are picking berries.

Tegevuse kohta tähistavat alalütlevat väljendatakse inglise keeles eessõnaga *at*: *koosolekul, loengul, kontserdil, konverentsil, näitusel, võistlusel, matusel viibima* — to be at a meeting, at a lecture, at a concert, at a conference, at a show (at exhibition), at a contest, at a funeral: *Ma kohtasin teda eile koosolekul (kontserdil)* — I met him at the meeting (at the concert) yesterday.

Seoses nimisõnadega *country, field, meadow, pasture (karjamaa), market, market-place, square, street, road, lane, alley, path*, samuti nimisõnadega *door, doorway (lävi), course (kursus), picture, figure (joonis)* kasutatakse inglise keeles asukoha väljendamisel eessõna *in*: *maal, põllul, heinamaal (niidul), turul, turuplatsil, skvääril, tänaval, teel, alleel, jalgrajal viibima* — to be in the country, in the field, in the meadow, in the pasture, in the market, in the market-place, in the square, in the street (road, lane), in the alley, in the path; *uksel, lävel seisma* — to stand in the door, in the doorway; *esimesel kursusel õppima* — to study in the first course.

Nagu ülaltoodud näiteist selgub, tuleb eesti alalütleva abil väljendatavate ruumisuhete edasiandmisel inglise keeles kasutada erinevaid prepositsioone.

NB. Eesti keeles verb *jääma* vastab küsimusele *kuhu?*, inglise keeles verbid *to remain* ning *to stay* vastavad küsimusele *kus?*: *Ta jäi tänavanurgale seisma* — He remained standing at (on) the corner of the street.

2. Alalütleva abil väljendatavaid ajasuhteid antakse inglise keeles edasi kahel viisil: ajamõisteid tähistavate nimisõnade määrõnalise kasutamise teel (ilma eessõnata) ja nimisõnade kasutamise teel üldkäändes koos mitmesuguste prepositsioonidega (*in, on, at*) sõltuvalt nimisõna tähendusest ja väljendatava ajasuhte iseloomust.

Ajamõisteid tähistavate nimisõnade määrõnaline kasutamine ilma eessõnata on inglise keeles väga levinud, kuid on võimalik üksnes juhtudel, kui nimisõna ees või järel seisab mingi laiend (eestäiendina asesõnad *this, that, umbmäärane arvsõna one, omadussõnad first, next, following, previous, last*; tagatäiendina ajamäärõna *before* või *after* või ajamäärõnalause): *Ma külmetusin täna hommikul* — I caught a cold this morning.

Me ei kohtunud tol pealelõunal — *We did not meet that afternoon.* Mõõdunud talvel (nädalal) oli väga külm — *It was very cold last winter (week).*

Palju ulatuslikum on inglise keeles eesti alalütleva abil väljendatavate ajasuhete edasiandmine eessõnade *in, on ja at* abil.

Suuremaid ajavahemikke, aastaaegu ja päeva osi tähistavate nimisõnade puhul (*age, period, century, year, season, winter, spring, summer, autumn, month, week, morning, afternoon, evening*) antakse eesti alalütlev inglise keeles edasi eessõna *in* abil: *See juhtus 19. sajandil (1950. aastal, eelmisel nädalal, varahommikul, pealelõunasel ajal, hilja õhtul)* — *This happened in the 19th century (in the year 1950, in the previous week, early in the morning, in the afternoon, late in the evening).*

Nädala- ja kuupäevi tähistavate nimisõnade ees, samuti nimisõnade *day* ja *night* ning päeva osi tähistavate nimisõnade ees, kui nende ees või järel seisab mingi laiend, antakse alalütlevat inglise keeles edasi eessõnaga *on*: *Rahudekreet võeti vastu Teise Nõukogude Kongressi poolt 8. novembril 1917. a.* — *The Decree on Peace was adopted by the Second Congress of Soviets on November 8 (on the eighth of November), 1917.*

Kui eesti alalütleva abil tähistatavat ajasuhet tajutakse inglise keeles hetkelisena (punktina ajas), antakse seda inglise keeles edasi eessõnaga *at*: *tol ajal* — *at that time, tol hetkel* — *at that moment, koidikul* — *at dawn, päikesetõusul* — *at sunrise, päikeseloojangul* — *at sunset, keskpäeval* — *at midday, at noon, kesköösel* — *at midnight, öösel* — *at night (by night): Ma kohtan teda keskpäeval* — *I shall meet him (her) at noon.*

Nagu toodud näited tõendavad, tähistatakse eesti keeles ajasuhteid, mis vastavad küsimusele *millal?*, ühe käändevormi abil, seega ühtlaselt; inglise keeles aga tähistatakse neid ajasuhteid erinevalt. Seepärast tuleb eesti keeles ühe ja sama käändevormi abil tähistatavaid ajasuhteid anda inglise keeles edasi erineval viisil ja erinevate prepositsioonidega.

3. Tegevuse sooritamise viisi suhteid väljendavat alalütlevat antakse inglise keeles edasi peamiselt eessõnaga *in*: *Seda probleemi võib lahendada kahel viisil* — *This problem can be solved in two ways. Nad rääkisid sosinal* — *They spoke in a whisper (in whispers).*

4. M ä ä r a s u h e t väljendavat alalütlevat antakse inglise keeles edasi eessõnadega *in* ja *to* vastavalt nimisõna tähendusele: *Tema teooria selgitab seda fakti (nähtust) suurel määral* — *His theory explains this fact (phenomenon) in a large (great) measure. Kogemus õigustab täiel määral seda meetodit* — *Experience justifies this method to the full.*

5. Alalütleva abil väljendatavat põhjusesuhet antakse inglise keeles edasi eessõnadega *for* või *at*. Seoses nimisõnaga *reason* (põhjus) kasutatakse inglise keeles eessõna *for*: *Mulle ei meeldi see sel põhjusel (mitmel põhjusel)* — *I do not like it for this reason (for many reasons).*

Seoses käsku, soovi, palvet, kutset tähistavate nimisõnadega kasutatakse inglise keeles eessõna *at*: *Me tegime seda tema käsul (palvel, soovil, ettepanekul, initsiatiivil, kutsel)* — *We did it at his command (request, wish, suggestion, initiative, invitation).*

6. Alalütleva abil väljendatavaid objektsuhteid antakse inglise keeles edasi eessõnadeta kui ka mitmesuguste eessõnadega.

Alalütlevat, mis tähistab mingi eseme omajat, väljendatakse inglise keeles nimisõnaga üldkäändes (ilma eessõnata) verbi *have* (possess) järel: *Mu vennal on uus jalgratas* — *My brother has a new bicycle. Mul on üks vend ja kaks õde* — *I have one brother and two sisters.*

Alalütlevat, mis vastab küsimusele *kelle, mille peal?*, väljendatakse inglise keeles peamiselt eessõnadega *on* või *upon* (viimane ainult kirja-keeles): *Ta seisis kikärvastel — He was standing on his toes. Ema silmad puhkasid õrnalt poja peakesel. — The mother's eyes rested gently on her son's little head.*

Ülaltoodud näiteist selgub, et eesti alalütlev on tähendustelt üks rikkamaid eesti keeles. Sellepärast toimub tema edasiandmine inglise keeles mitmel viisil ja mitmesuguste prepositsioonidega, kusjuures kõige sagedamini esinevad *on* (*upon*), *in* ja *at*.

Alaltütlev ehk ablatiiv.

Alaltütlevat väljendatakse inglise keeles eessõnadega *from*, *off* ja *of*.

1. Ruumisuhete väljendamisel (nimelt suuna tähistamisel mingilt esemelt või selle välispinnalt) antakse alaltütlevat inglise keeles edasi peamiselt eessõnaga *from*, vähemal määral eessõnaga *off*.

Eessõna *from* on kõige üldisemalt kasutatavaks eessõnaks, mis tähistab suunda kuskilt; seda kasutatakse kõigi nende nimisõnadega, mille puhul alale- või alalütleva edasiandmisel kasutatakse inglise keeles mitmesuguseid eessõnu (*on*, *to*, *into*, *in*, *at*): *Ma võtsin riivilt raamatu — I took a book from the shelf. Betti tuli möödunud nädalal maalt (puhkuselt, reisilt) tagasi — Betty returned from the country (her vacation, her journey, her trip) last week.*

Liikumise suuna tähistamisel mingilt esemelt või selle välispinnalt kasutatakse inglise keeles ka eessõna *off*: *Kübar libises ta põlvelt maha — The hat slipped off his knees.*

2. Alaltütlevat suhtemääruse tähenduses väljendatakse inglise keeles eessõnadega *in* ja *of*.

Verbi laiendina esinevat suhtemäärust antakse inglise keeles edasi eessõnaga *in*: *kellelegi iseloomult (välimuselt) sarnanema — to resemble somebody (to be alike) in character (appearance); kvaliteedilt paranema — to improve in quality; tähenduselt erineva — to differ in meaning; tugevuselt (tubliduselt, rahvastikult) kasvama — to grow (increase) in strength (efficiency, population); kõrguselt kedagi (midagi) ületama — to surpass (to exceed) somebody in height.*

Omadussõna laiendina kasutatavat suhtemäärust antakse inglise keeles edasi eessõnadega *in* ja *of*: *Ta oli kasvult lühike — He was short of (in) stature. Meie kultuur on rahvuslik vormilt ja sotsialistlik sisult — Our culture is national in form and socialist in content.*

3. Alaltütleva abil väljendatavaid objektisuhteid (mis vastavad küsimusele *kellelt? millelt?*) antakse inglise keeles edasi eessõnadega *from*, *off* ja *of*: *Ta sai oma õelt kirja — He got a letter from his sister. Ema ei pööranud oma silmi Juhanilt — Mother did not take (turn) her eyes from Juhan.*

NB. Eesti keeles öeldakse *midagi kelleltki küsima*, inglise keeles aga *to ask somebody for something*: *Juhan küsis Jaanilt raha — Juhan asked Jaan for some money.*

Saav ehk translatiiv.

Saavat käänat väljendatakse inglise keeles nimisõnaga üldkäändes kas ilma eessõnata või ühes eessõnaga.

1. Pärast verbe *olema* (inglise keeles *to be*) ja *jääma* (inglise keeles *to remain*) antakse saavas seisvat öeldistäidet inglise keeles edasi nimisõnaga üldkäändes (ilma eessõnata): *Ta oli sel ajal õpetajaks — He was a teacher at that time. Nõukogude Liit on ja jääb ülemaailmse rahu kantsiks — The Soviet Union is and will remain the bulwark of world peace.*

2. Pärast verbe *hüüdma* (inglise keeles *to call*), *nimetama* (*to nominate*), *valima* (*to choose, to elect*), *välja kuulutama* (*to proclaim*), *pidama* (*to consider*), *saama* (*to become*) antakse saavas seisvat öeldistäidet inglise keeles edasi nimisõnaga üldkäändes: *Marx ja Engels said 1844. a. headeks sõpradeks. — In 1844 Marx and Engels became great friends. Nad valisid sm. Rauda esimeheks — They chose (elected) c-de Raud chairman.*

3. Pärast verbe, mis tähistavad olukorra muutumist või muutmist (peale *to become*), antakse ka udsihitiselisist saavat inglise keeles edasi nimisõnaga üldkäändes ja eessõnadega *into* või *to*. Siia kuuluvad verbid *muutama — to change, to grow, to turn; muutma — to change, to turn; arenema, arendama — to develop; jagama — to divide; jagunema — to be divided, to fall; purunema, murdma — to break: Nõukogude Liit on arenenud võimsaks sotsialistlikuks riigiks — The Soviet Union has developed into a powerful socialist state. Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik on jaotatud (jaguneb) 39 rajooniks — The Estonian Soviet Socialist Republic is divided (falls) into 39 districts.*

4. Ajasuhteid tähistavat saavat antakse inglise keeles edasi eessõnadega *for* või *by*.

Saavat, mis tähistab tähtaega, mille kogu kestuseks tegevus on mõeldud, väljendatakse inglise keeles eessõnaga *for*: *Ta jäi mõneks päevaks Leningradi — He stayed in Leningrad for a few days. Ta läks pühadeks oma vanemate juurde — He went to his parents for the holidays.*

Saavat, mis tähistab tegevuse ajalisi piiri ning tähtaega, millal tegevus lõpeb või peab lõppema, väljendatakse inglise keeles eessõnaga *by*: *Kaevandus täitis oma aastaplaani oktoobripühadeks — The mine fulfilled its yearly plan by the October holidays. Ma lõpetan oma töö esmaspäevaks (5. detsembriks, kella kolmeks) — I shall have finished my work by Monday (by the 5th of December, by 3 o'clock).*

5. Otstarbesuhet tähistavat saavat antakse inglise keeles edasi eessõnaga *for*: *Nõukogude Liit tahab aatomienergiat kasutada rahuaja otstarveteks — The Soviet Union wants to use (apply) atomic energy for peaceful purposes.*

Rajav ehk terminatiiv.

Rajavat käänat väljendatakse inglise keeles eessõnadega *to, up to, as far as, till, until*.

1. Ruumisuhet (nimelt piiri ruumis) tähistavat rajavat antakse inglise keeles edasi eessõnadega *to, as far as* ja *up to*: *Tallinnast Tartuni on 205 km — The distance from Tallinn to Tartu is 205 kilometres. Jane ja Oliver reisisid Southamptonini — Jane and Oliver travelled as far as Southampton. Vaenlase jõud tungisid edasi kuni piirini — The enemy forces advanced up to the frontier. Lugege ja tõlkige tekst peatüki lõpuni — Read and translate the text to the end of the chapter.*

2. Ajasuhet (nimelt piiri ajas) tähistavat rajavat antakse inglise keeles edasi eessõnadega *till, until, to, up to*: *V. I. Lenin elas 1870. aastast*

kuni 1924. aastani — *V. I. Lenin lived from 1870 to 1924. Ma ootan teid kella üheni — I shall wait for you till one o'clock. Ta töötab oma kirjandi kallal kuni oktoobrini — She will work at (on) her composition till (until, up to) October.*

3. Määrasuhet tähistavat rajavat antakse inglise keeles edasi eessõnaga *to*: *Ta oli pisarateni liigutatud — She was moved to tears.*

Olev ehk essiiv.

1. Olevas käändes seisvat öeldistätelist kaudsihitist, mis tähistab isikut või eset, kellena või millena alus esineb, võidakse inglise keeles edasi anda nimisõnaga üldkäändes ilma eessõnata või koos eessõnaga as või *like*: *Kalinin ja Mitsurin lahkusid oma esimese kohtumise järel suurte sõpradena — After their first meeting Kalinin and Michurin parted great friends. Ta töötab kaevurina Küttejõu kaevanduses — He works as a miner in the mine at Küttejõu.*

2. Viisimääruselist saavat, mis tähistab konkreetse tegevuse välist kuju, antakse inglise keeles edasi eessõnaga *in*: *Me seisime traktori ümber väikeste rühmadena ja uurisime seda — We were standing about the tractor in little groups and were examining it. Suits tõusis korstnast üles spiraalina — Smoke rose from the chimney in spirals.*

3. Võrdlust tähistavat olevat antakse inglise keeles edasi eessõnaga *like*: *Tuul lõikas noana (nagu nuga) — The wind cut like a knife.*

4. Aja- ning ühtlasi objektsuhteid tähistavat olevat antakse inglise keeles edasi eessõnata kui ka eessõnaga *as*: *Lapsena oli Silvi olnud kaunis haiglane — As a child Silvy had been rather weakly. Ta jõudis finišisse esimesena (teisena, viimasena). — He came to the finish first (second, last).*

Kaasaütlev ehk komitatiiv.

Kaasaütlevat väljendatakse inglise keeles peamiselt eessõnadega *with* ja *by*, vähemal määral eessõnadega *at*, *in*, *of* ja üksikutel juhtudel eessõnaga *to*.

1. Instrumentaal- ning ühtlasi viisisuhet tähistavat kaasaütlevat antakse inglise keeles edasi peamiselt eessõnadega *with* ja *by*, harva eessõnaga *in*.

Tööriista tähistatakse eessõnaga *with*: *Ma armastan kirjutada sulega — I like to write with a pen.*

Liiklemisvahendit tähistatakse eessõnaga *by*: *laevaga, rongiga, autoga, bussiga, lennukiga, trammiga, metrooga, allmaaraudteega sõitma (reisima) — to go (to travel) by ship (boat), by train, by car, by bus, by plane (aeroplane), by tram, by the Metro, by the Underground.*

Vahendit tähistatakse piiratult ka eessõnaga *in*: *suurte tähtedega kirjutama — to write in block letters; vesivärvidega maalima — to paint in water-colours.*

2. Kaasnevust tähistavat kaasaütlevat antakse inglise keeles edasi eessõnaga *with*: *Ma jalutasin sõbraga pargis — I walked with my friend in the park.*

3. Ajasuhet (kestust) tähistavat kaasaütlevat antakse inglise keeles edasi kas eessõnadega *in* või *within*: *Ta lõpetas töö kolme tunni —*

He finished the work in three hours. Laps paranes lühikese ajaga — The child got well (improved) in (within) a short time.

Kahe tegevuse üheaegsust tähistatakse inglise keeles käändsõnade süsteemi piires eessõnaga *with*: *Ta tõuseb päikesega üheaegselt — He rises with the sun.*

4. Puhtviisisuhet tähistavat kaasaütlevat antakse inglise keeles edasi eessõnadega *with*, *in* ja *at*: *Ta tuli heameelega (rõõmuga) kontserdile — He came to the concert with pleasure (delight). Jutustage lugu oma sõnadega — Tell the story in your own words. Rong sõidab suure kiirusega — The train is going (travelling) at a great speed.*

5. Tegevuse väliseid tingimusi tähistavat kaasaütlevat antakse inglise keeles edasi eessõnaga *in*: *Ta reisis hea ilmaga — He travelled in good weather.*

6. Mitmesuguseid objektsuhteid väljendavat kaasaütlevat, mis tähistab tegevuse siirdumist sihitisele, antakse inglise keeles edasi mitmesuguste prepositsioonidega, kuid esijoones eessõnadega *with* ja *to*: *Talvel on maa kaetud lumega — In winter the ground is covered with snow. Ma soovin Teiega tõsiselt rääkida — I want to talk to (with) you seriously.*

7. Senised kaasaütleva tähendused on puudutanud kaasaütlevat verbi laiendina. Kuid kaasaütlevas seisvat nimisõna kasutatakse eesti keeles laialdaselt ka *nimisõna laiendina*. Sel puhul antakse eesti kaasaütlevat inglise keeles edasi eessõnadega *with* ja *of* ja nimisõnaga üldkäändes selle iseärasusega, et eesti keeles asetseb kaasaütlevas seisev nimisõna laiend tavaliselt laiendatava sõna ees, inglise keeles aga laiendatava sõna järel: *Toas on klaasustega raamatukapp — There is a bookcase with glass doors in the room. Ta on tõmmu nahavärvusega poiss — He is a boy of dark complexion.*

NB. Eesti keeles kasutatakse mõningaid tegusõnu sihitutena, mis seostuvad nimisõnadega kaasaütlevas käändes, inglise keeles aga kasutatakse vastavaid verbe sihiliste verbidena, mis nõuavad otsest sihitist ilma eessõnata: *kellelagi ühinema — to join somebody; mingisuguse organisatsiooniga ühinema (astuma organisatsiooni) — to join an organisation; kellelagi abielluma — to marry somebody. Ta läks tänavale ja ühines oma seltsimeestega — He went into the street and joined his comrades. Palju meie klassi õpilasi (meie kursuse üliõpilasi) astus kirjandusringi — Many pupils of our class (many students of our course) joined the Literary Circle.*

Ilmaütlev ehk abessiiv.

Eesti ilmaütlevat antakse inglise keeles edasi eessõnaga *without* või sufiksiga *-less*.

1. Objektsuhteid tähistav ilmaütlev, mis vastab küsimustele *kelleleta? milleleta?*, antakse inglise keeles edasi peamiselt eessõnaga *without*, vahel aga ka sufiksiga *-less*: *Ta oli kübarata — He was without a hat (was hatless). Ma ei saa hästi lugeda prillideta — I can't read well without spectacles.*

2. Viisisuhteid tähistavat ilmaütlevat, mis vastab küsimusele *kuidas?*, antakse inglise keeles samuti edasi eessõnaga *without*: *Ta rääkis vaimustuseta — He spoke without enthusiasm. Tütarlaps seisis liikumata — The girl stood without moving.*

Järeldused.

Oleme seega andnud ülevaate eesti käänete põhilisematest vastetest inglise keeles; materjali hulk kujunes suureks sellepärast, et eesti keel on käänete poolest rikas ja eesti käänedel on palju tähendusi ning grammatilisi funktsioone.

Ülaltoodud käsitlusest nähtub, et eesti käänded antakse inglise keeles edasi mitmel viisil: 1) äärmiselt piiratud ulatuses käänetega (null-lõpulise üldkäändega ja kitsapiirilise s-lõpulise omastavaga), 2) rõhulval enamikul juhtudel eessõnadega, 3) väga vähestel juhtudel verbivormidega, 4) väga piiratult sõnatuletuslike ja sõnamoodustuse vahenditega (nimelt väljendatakse eesti keeles kehaosi tähistavate sõnade sisse-, sees- ja seestütlevat inglise keeles verbaalsete partiklitega *on* ja *off*, ilmaütlevat vahel suffiksiga *-less*). Seega võib üksnes mõningates lõikudes täheldada vastavust eesti käänete ja nende ingliskeelsete vastete vahel. Muidugi ei tohi unustada, et sõnadevaheliste suhete väljendamiseks kasutatakse eesti keeles peale käänete või käändelõppude ulatuslikult kaassõnu (ees- ja tagasõnu), mida enamikul juhtudel antakse inglise keeles edasi eessõnadega. Need asjaolud tõendavad, et inimese teadvuses peegelduvat objektiivset reaalsust väljendatakse keeltes mitmesuguste keeleliste vahenditega, mis eri keeltes võivad etendada erinevat osa.

Neljateistkümne eesti käände abil väljendatavaid rikkalikke tähendusi ja grammatilisi suhteid antakse inglise keeles edasi väga paljude prepositsioonide (esijoones lihtprepositsioonide) abil.

Kui ülaltoodud materjali alusel jälgida, missuguste prepositsioonidega inglise keeles väljendatakse erinevaid grammatilisi suhteid, siis selgub, et ruumi-, aja-, viisi-, põhjuse-, otstarbe- ja teiste suhete väljendamiseks kasutatavad prepositsioonid kaugeltki ei ühti või ühtivad ainult mõnes lõigus. Sellepärast tuleb välja selgitada iga grammatilise suhte väljendamiseks kasutatavad peamised prepositsioonid ja esijoones need võorkeele õppijaile hästi kätte õpetada.

Eelneva analüüsi alusel võib märkida, et ruumisuhete väljendamisel antakse eesti kohakäändeid inglise keeles edasi järgmiste prepositsioonidega: sisseütlevat esijoones eessõnade *into* ja *to*, seesütlevat eessõnade *in* ja *at*, seest- ja alaltütlevat eessõna *from*, alale- ja alalütlevat esijoones eessõna *on*, rajavat eessõnade *to* ja *up to* abil.

Ajasuhete väljendamisel inglise keeles antakse eesti käändeid edasi järgnevalt: nimetava ja omastava abil tähistatavat ajalist kestust eessõna *for*, sisseütlevat eessõna *into*, seesütlevat eessõna *in*, seestütlevat eessõna *from*, alaleütlevat eessõna *for*, alalütlevat eessõnade *in*, *on* ja *at*, saavat eessõna *for* või *by*, rajavat eessõna *till*, kaasaütlevat eessõnade *in* ja *within* või *with* abil.

Viisisuhete ja suhtemääruse väljendamisel inglise keeles antakse eesti käändeid edasi järgmiselt: seesütlevat eessõna *by* või *in*, alal- ja alaltütlevat eessõna *in*, olevat eessõna *in*, kaasaütlevat eessõnade *with*, *in*, *by* ja *at* (sõltuvalt nimisõna tähendusest), ilmaütlevat eessõna *without* abil.

Määrasuhet eesti keeles tähistavat seesütlevat, alalütlevat ja rajavat väljendatakse inglise keeles eessõnade *in* ja *to* abil.

Põhjusesuhet tähistavat seestütlevat väljendatakse inglise keeles esijoones eessõna *from* ja alaleütlevat eessõnade *for* või *at* abil.

O t s t a r b e s u h e t t ä h i s t a v a t a l a l e ü t l e v a t j a s a a v a t v ä l j e n d a t a k s e i n g l i s e k e e l e s e e s s ö n a f o r a b i l .

Metoodiline nõuanne.

Et ülaltoodud materjali otstarbekohasemalt kasutada, tuleks inglise keele õpetajal ja õppijatel eesti käänetele inglise keeles vasteid otsides kõigepealt kindlaks teha vastava käände abil väljendatav tähendus ja grammatiline suhe (s. t. missuguse adverbiaalse või objektisuhtega on tegemist) ja siis otsida esineva käände nimetuse alt vastava grammatilise suhte inglise keeles edasiandmise viise. Seejuures tuleb silmas pidada, et üht ja sama grammatilist suhet võidakse inglise keeles edasi anda eri prepositsioonidega. Seepärast on vaja tunda prepositsioonide tähendusi ja nende kasutamisi. Sellise käsitluse juures peaks esitatud materjal osutama inglise keele õpetajale ja õppijale tõhusat abi oma mõtete edasiandmisel inglise keeles. Muidugi tuleks õpetajal esitatud süstemaatilistest materjalist teha õppeprogrammide ja lugemispalade kohane valik ja õppematerjali põhielementide kätteõpetamiseks koostada ning korraldada eriharjutusi.

KRIITIKA.

Ühe tarviliku käsiraamatu ilmumise puhul.

O. RUNK,

Tallinna Polütehnilise Instituudi graafika kateedri vanemõpetaja.

Möödunud aasta lõpul jõudis rohkearvulise tarvitajaskonna kätte eestikeelne tõlge raamatust „Osavad käed“ (Умелые руки, Издательство ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1954). Raamatu on tõlkinud E. Roomet, toimetanud L. Riikoja. Selle teose kohene tõlkimine eesti keelde pärast originaali ilmumist teises väljaandes on meie haridusorganite ja kirjastusjuhtide ühine operatiivne samm, mis väärrib täit tunnustust.

Nüüd, millal „Osavad käed“ on juba mõnda aega olnud kogu oma tiraažiga (5000 eks.) tarvitajate kätes ja mil Eesti Riiklik Kirjastus peaks juba plaanitsema uustrüki väljalaskmist, tohiks olla paras aeg arvamiste avaldamiseks ja märkuste tegemiseks selle raamatu kohta, arvestades niihästi originaali kui ka tõlget.

Tuleb tunnistada, et säärase käsiraamatu koostamine on erakordselt raske asi ja nimelt järgmistel põhjustel:

1) Raamatu on väga mitmekülgne eesmärk. Ta peab olema käsiraamatuks ringjuhtidele, aga teda peaksid suutma lugeda ka ringiliikmed-pioneerid; ta peab sisaldama väga paljude esemete ja nende valmistamise kirjeldusi, aga paralleelselt ka selleks vajalike abinõude, materjalide ja tööriistade kirjeldusi ning käsitsemisjuhendeid, koguni soetamisvõimalusi. Kõigele lisaks ta peab pakkuma ka üldisi, silmaringi laiendavaid ülevaateid üksikute ainealade kohta.

2) Tublid meistermehed, s. t. tegelikult „osavate kätega“ isikud, sageli pole ise kuigi tugevad kirjamehed, mistõttu neid ei saa hästi rakendada autoritena.

3) Suurt arvu erialasid puudutades (neid võiks loendada raamatus kuni 15) on paratamatult rakendada ka suurt autorite kollektiivi. Käesolevas väljaandes on rakendatud 7 isikut. Neist ühel — V. F. Kulitsenkol on domineeriv osa: $\frac{2}{3}$ raamatu mahust on pärit tema sulest, haarates tähtsamaid peatükke.

Kuidas on originaali koostajad tulnud toime oma raske ülesandega? Peab tunnistama, et on tehtud ära kõrget tunnustust vääriv töö materjali kogumisel, süstematiseerimisel ja käsiraamatuks vormistamisel. Uldmulje raamatust jääb väga hea: oleme saanud üsna sisuka käsiraamatu „osavate käte“ tööks.

Peatumata pikemalt raamatu paljudel positiivsetel külgedel, oleks vajalik juhtida tarvitajate ja toimetaja tähelepanu ka mõningatele vigadele, puudustele ja küsitavustele, mis hakkasid silma tõlke tähelepanelikul lugemisel ja originaaliga võrdlemisel. Neid libastumisi pole raske kõrvaldada raamatu uustrüki toimetamisel.

Keeleliselt on tõlge üldiselt üsna ladus lugeda, aga leidub ka üksikuid väga segaseid kohti. Tuleb tunnistada, et mõned nendest võrsuvad originaalist, aga mõned ka tõlkest. Tõlge pole üleni adekvaatne täppistõlge, on lubatud väikesi muudatusi, kärpeid ja lisandusi. Toimetuse vastav seisukoht tuleb muidugi tunnistada õigeks. Seda enam aga oleks tulnud hoolitseda selle eest, et originaali vead tõlkesse üle ei kanduks ega uusi vigu juurde ei tehtaks.

Toome näiteks rea originaalis esinevaid puudusi, mis on kandunud üle ka tõlkesse (leheküljed on märgitud eestikeelse väljaande järgi):

Lk. 52 väidetakse, et metallvasarat kasutatakse peamiselt naelte sisselöömiseks. Oleks tingimata vaja täiendada märkusega, et sõraga vasarat (mis leidub ka samal leheküljel joonisel 22, 7) tarvitatakse ka naelte väljatõmbamiseks; seda enam, et vastav töövõtte on hiljem esitatud joonisel 31, 7.

Lk. 54 kirjeldatud nn. hõõveldamislaud kõigi oma lisanditega (mis on halvasti kirjeldatud niihästi originaalis kui ka tõlkes) on kahtlase väärtusega ja seda pole mõtet propageerida. Hädaabinõu, mis ei võimalda töödeldavat lauda hõõveldamisel või saagimisel korralikult kinnitada, võib küll ajutiselt rahuldada vilunud täiskasvanut, aga iialgi mitte nõrgajõulist vilumata last. Tänapäeval peaks olema juba loomulik, et osavate kätega pioneeridele pakutaks nimelt eeskujulikke töövahendeid selles osas, mida nad ise teha ei suuda.

Lk. 56 teine lõik ülalt on sisuliselt korrast ära originaalis ja samuti ka tõl-

kes. Ilmselt on autor teksti kirjutamisel joonise 25 alanumbrid 3 ja 4 kuidagi segi ajanud ja nii vormistanud lause, mis pole kooskõlas ei numbriga 3 ega 4, kuigi viidatakse numbrile 4. Tõlke toimetajal oleks tulnud see viga kõrvaldada.

Lk. 58 väidetakse, et pikemast lauast võib esialgu hõõveldada pool, hiljem ülejäänud osa. Õigem oluks öelda, et pikemat lauda on parem hõõveldada järgukaupa, sest pika laua pool võib ka veel olla liiga pikk hõõvliga korraga haaramiseks.

Lk. 62 öeldakse, et nuga tuleb hoida paralleelselt, aga jäetakse ütle-mata, millega nimelt paralleelselt.

Lk. 71 defineeritakse jõhvsaag (лобзик) sama sae raamina.

Lk. 125 väidetakse, et joonisel ei märgita nurka kunagi arvuga. Pole selge, mis sellega on tahetud öelda: kas võib-olla keelata nurgakraadide tarvitamist, aga milleks? Ometi õpetatakse sealsamas kasutama malli.

Tõlkija süü tõttu on raamatusse sattunud järgmised eksitavad vead.

Lk. 22 tõlgitakse väljend «на две части» sõnaga „pooleks“, mis pole antud kohal sisuliselt õige, kui arvestada, et väljend „pooleks“ tähendab esmajoones „kaheks võrdseks osaks“.

Lk. 28 nimetab tõlkija paspartuuks pilti ümbritsevaid ääri, originaalis aga defineeritakse paspartuud õigesti alusena, millele pilt kleebitakse.

Lk. 57 leidub väljend „lint jookseb vahetpidamata üles-alla“, mis on sisuliselt mõtet täiesti moonutav tõlge originaali väljendist „лента непрерывно движется сверху вниз“, mis tähendab, et lint jookseb pidevalt ülalt alla, s. t. samas suunas, mitte aga vaheldumisi üles ja alla.

Lk. 78 joonise 41 allkirjas on „крышки пнала“ tõlgitud ekslikult ainsuses „pinali kaas“.

Lk. 81 leiduv väljend „Kui detaili küljed on piklikud...“ osutub eksitavalt moonutatud tõlkeks väljendist „Если квадратики имеют длинную сторону...“

Lk. 92 leiduv väljend „... jättes puukiud ja okste suuna nähtavaks“ osutub mõtet muutvaks väärtõlkeks originaali väljendist „Направление волокон и сучки остаются видимыми“.

Lõpuks toome veel ühe näite üsna juhuslikult valitud lause tõlkimisest: Originaal: „Когда точат железку или стамеску, то прежде всего следят за тем, чтобы этот угол не изменился, остался прежним и чтобы фаска имела прямую, а не выпуклую плоскость“. Tege-lik tõlge (lk. 129): „Hõõvliraua või peitli teritamisel tuleb kõige rohkem silmas pidada, et see nurk jääks muutmata, et see

jääks endiseks ja et faasipind oleks sirge, mitte kumer." Adekvaatne korrigeerimine tõlge tohiks kõlada nii: Hõõvli-
raua või peitli teritamisel tuleb kõige-
pealt jälgida, et faasi nurk ei muutuks,
vaid jääks endiseks ja et faas tuleks
tasapinnaline, mitte kumer. (Originaali
konaruste silumise huvides võiks siin sõ-
nad „vaid jääks endiseks“ ka lihtsalt ära
jätta.)

Kinnitagu toodud näide veelkordselt
seda tuntud tõsiasja, et iga vähimgi lisa-
pingutus tõlkimisel võib tõlke kvaliteeti
tunduvalt tõsta.

Toome ühe näite ka sellest, kuidas tõl-
kija võib asja rikkuda, kui ta suvatseb
hakata autorit sisuliselt „parandama“.

Lk. 203 loeme tõlkest: „Esimene mäng
koosneb kolmest, teine kahest osast“, ori-
ginaalis aga väidetakse, et kumbki mäng
koosneb kahest osast. Siin on siiski õigus
autoril, sest oluline on just see, mitmeks
osaks tuleb antud tervik lahutada,
mitte aga see, mitmest osast ta on teh-
tud.

Keelelistest libastumistest märgitagu
järgmisi.

1) Ei eritleta selgesti mõisteid loen-
dama ja loetlema (lk. 8 ja mujal),
samuti mõisteid kujudama ja kujutle-
ma (lk. 130 ja mujal).

2) Tarbetult kasutatakse jutumärke,
näit. lk. 36 (6. rida alt) sõnade „kinni kii-
luda“ ümber, samuti lk. 52 (3. rida alt)
sõna „kalasabakujulise“ ümber.

3) Kokku-lahkukirjutamise alal osutu-
vad ilmsed vigadeks lk. 23 (3. rida
ülalt) „papilõikamisel“ ja lk. 68 (5. rida
ülalt) „latiotsa“, mis tuleks kirjutada
lahku.

Suuri raskusi on tõlkijal ja toimetajal
olnud tehnilise terminoloogiaga. Viitame
siin mõningale vildakusele ja ebasobivuse-
le, püüdes ühtlasi aidata lahtisi küsi-
musi otstarbekalt lahendada.

Anuma sisepõhi ja välispõhi
(lk. 26) pole õnnestunud terminid; põhja
sisekülj ja põhja väliskülj, olles
eelmistest küll pikemad ja kohkama-
mad, on siiski sisuliselt õigemad.

Lk. 52 tarvitatakse vaheldumisi termi-
neid kumerpeitel ja putkpeitel
(originaalis vastavalt „стамеска полу-
круглая“ ja „долото“), selgitamata nende
erinevust. Selles küsimuses tuleb otsida
abi mööbelseppadelt. Näib, et piisab ühest
terminist ja selleks võiks olla putk-
peitel.

Lk. 52 ja 53 tarvitatakse ühe ja sama
mõiste jaoks segamini kahte terminit:
pingipulgad ja poldid. Tuleks
eelistada viimast.

Suur segadus valitseb raamatus termi-
nite „kolmnurk“, „nurgik“ ja „nurk“ (тре-
угольник, угольник, уголок) kasutamisel

(vt. näiteks lk. 52, 103 jm.). Tööliste
poolt üldiselt kasutatavat ja mitte halba
sõna „vinkel“ (угольник) on hakatud kir-
jakeeles millegipärast vihkama (võib-olla
sellepärast, et sõna on laenatud saksa
keelest) ja seda välditakse ka kõne all
olevas teoses. Asjata! Soovitaksin edas-
pidi julgesti kasutada terminit v i n k e l.
Joonestuskolmnurka (või lihtsalt kolm-
nurka) ei soovitaks ma nimetada nurgi-
kuks, samuti mitte õpilase kolm-
nurgaks (nagu seda on tehtud raama-
tus joonisel 65).

Kasutatakse vaheldumisi termineid
k o o n u s p u u r ja s e n k p u u r (vt. lk.
66 ja joonis 32). Soovitaksin kasutada
viimast kui lühemat ja rahvasuus rohkem
levinumat. „Käsnkõrvitsa nuustiku“ ase-
mel (lk. 96) oleks võinud rahulikult öelda
kõigile arusaadavalt „matšalka“. „Nurgik-
raud“ pro üldkasutatav „nurkraud“ (lk.
103) kõlab koguni pentsikult.

Tappide osas vajab eestikeelne termi-
noloogia raamatus asjatundlikumalt lahend-
dust. Originaal ei paku selleks palju
tuge. Igatahes tuleks julgesti ära kasu-
tada rahvasuus levinud tabav väljend
„pool-poolega“. Võiks kaaluda ka väljen-
dit „auktapp“ joonisel 33 viimasel kohal
kujutatud seotise jaoks.

Kui liblikavõrgu ja kahva jaoks on vaja
ühist terminit, siis tohiks sobida selleks
vast p ü ü d e v õ r k (сачок). See väldiks
näiteks joonise 114 allkirjas esinevat ku-
rioosumit, kus „liblikavõrgud jaotatakse
liblikavõrkudeks ja kahvadeks“.

Lk. 214 (joonis 131) esineb esemenime-
tusena „Sulepea- ja pliiatsihoidja“ tõlgi-
tuna originaali niisama kohmakast „ста-
канщик для ручки и карандашей“. Et see
ese on üks olulisi asju kirjutuslaua garni-
tuuris, oleks tarvilik leida sellele oma-
ette lühike ja tabav nimetus. Siin tuleks
paluda abi keeleteadlastelt; kaaluda võiks
näiteks „pliiatsihoidlat“ jm.

Omaette küsimuseks on, kas „громка
доска“ tuleb eesti keelde tõlkida laua
ä ä r või laua s e r v. Raskus seisneb siin
nimelt selles, et kooli geomeetria-alane
terminoloogia ja tööstuslik-tehniline tava
on siin läinud vastuollu. Kooligeomeetrias
keha serv tähendab alati joont, kahe naa-
bertahu (-pinna) lõikejoont. Saagimis-
tööstuses aga on juurdunud näiteks
oskussõna „servamine“ (s. o. pinnalau-
dade puukandi mahalõikamine, et saada
lauale tasapinnalisi ääretahkusiid ehk
„servi“). Kuna kooli geomeetria-alast ter-
minit siin muuta ei saa, sellega vastuollu
minna ka ei tohi, siis peaks küll tõlkima
громка = äär (raamatus paljudes kohta-
des, näiteks joonisel 19).

„Sferomeeter“ (lk. 339 ja mujal) tuleb
parandada sfæromeetriks, kuna sõna tule-
tub sõnast sfäär = kerapind.

„Sirkliit-pantograafi“ (lk. 339) oleks õigem nimetada lihtsalt „suurendussirkliiks“.

Piirdume nende märkustega terminoloogia kohta.

Mõni sõna on vaja öelda ka raamatus leiduva rikkaliku joonismaterjali kohta (kokku 256 joonist, neist enamik laiahaardelised komplektid). Õiendaksime vast kõigepealt mõned lugejat desorienteerivad vead jooniste juures.

Joonisel 5, 5 tahaks näha lõikaja isiku teist kätt pappi vastu lauda suruvana, lõiketera taga.

Joonis 8, 2 pole kooskõlas tekstiga lehekülje allosas.

Joonisel 24, 2 puudub teine hõõveldamistugi, mis originaalis esitatakse, pealegi kujult otstarbekamalt kui joonisel 24, 1.

Väga õnnetult on välja kukkunud originaali joonis 25. Eestikeelses väljaandes oleks tulnud need rängad vead kindlasti parandada. Pildil 1 on raamsae leht väärast asendis. Pildil 3 on saetav laud kinnitatud „pingi vahele“ niivõrd asjatundmatult, et meistermees võib selle üle ainult südamest naerdal. Pildil 6 pole tabatud tekstis fikseeritud momenti — sae läbijõudmist puust ega ka ärakukkuva osa toetamist sõrmedega. Pealegi käed piltidelt 5 ja 6 liituvad üheks veidraks „paariskäeks“.

Joonis 26, pildid 2 ja 6 pole kooskõlas alltekstiga. Sama viga esineb originaalis; tõlke toimetaja oleks pidanud selle kõrvaldama. Pilt 7 samal joonisel vajaks tekstis pikemat selgitust; ka rahvasuus juurdunud oskussõna „rihtlatid“ väärriks esitamist.

Joonisel 39 pole alltekst kooskõlas joonisega; originaalis on alltekst õige!

Joonisel 54, pildil 2 puudub kruustangil teine moka.

Lk. 141 keskosa tekst nõuab vastavat selgitavat joonist; see tuleks lisada.

Joonisel 78 esitatakse millepigipärast kooniline nael originaalis õigesti antud silindrilise naela asemel.

Joonisel 82, 3 on Suure Vankri tähtkuju joonestamata jäänud; originaalis leidub.

Joonisel 122 on pilt 1 väär nii originaalis kui ka tõlkes. Nimelt pikad kaldkülged peaksid seal olema võrdsed, aga joonisel on antud alumine tublisti pikemana.

Joonisel 128, pildil 3 vajab poisikese vasak jalga korrigeerimist.

Joonisel 151 oleks propelleri kinnitust selgitav pilt (vasakul keskel) parem anda teisipidi — propelleriga paremal.

Ja lõpuks veel rida üldisi märkusi.

Originaali eeskujul on ka tõlkes kõigjal kasutatud pikki rahvusvahelisi termineid: perpendikulaarne, horisontaalne, vertikaalne, paralleelne; ladusam ja lühem oleks nende asemel kõigjal kasutada vastavalt: risti, rõhtne, püsti, rööbik.

Originaali illustatsioonimaterjali hulgas leidub ka võrdlemisi labaseid ja meie maitsele mittevastavaid eeskujusid (vt. jooniseid lehekülgedel 75, 86, 169 (joonis 98, 3), 254 ja 255). Nende asemele paremate näidiste saamiseks tuleks pööruda meie rakenduskunstnike poole.

Pioneeride mängukogu võiks olla antud rikkalikumalt; on ju pioneerid esmaajoones ikkagi veel lapsed, kes tahavad võimalikult palju mängida. Mäng „Hanoi torn“ pole tegelikult mäng, sest ta ei paku huvi korduvalt ettevõtmiseks. Esitatud kujul on „Hiina nuputusmängus“ peituvad parimad geomeetriselised võimalused kasutamata jäetud. Sellest on kahju, sest mängul on eriti suur tähtsus ruumikujutlemise võime arendamise seisukohalt. Lauamäng „Kes on kiirem?“ on raamatus esitatud äärmiselt elutu kujundusega (vt. joonist 126); taotletud efekt on jäänud saavutamata. Vana hästituntud „kitsemäng“ oli palju elavam.

Noorte ajalehtedes ja ajakirjades ilmub aeg-ajalt väga väärtuslikku materjali lisaks sellele, mis juba on talletatud raamatu „Osavad käed“ kaante vahele. Selle materjali pidevale kogumisele, süstematiseerimisele ja koondatult publitseerimisele tuleks tõsiselt mõelda.

SISUKORD

Juhtkiri. Suvevaheaja üritused seisavad ukse ees	257
J. Kabanova-Meller. Õpilaste loogilise mõtlemise arenemisest	261
L. Huik. Minu tööst klassijuhatajana õpilaskollektiivi kasvatamisel	272
E. Siilivask. Kooli komsomolitöö kogemustest	284
H. Lukk. Minu kogemusi koorilaulu õpetamisel algkoolis	291
B. Sööt. Keele leksikaalsed ja fra-seoloogilised väljendusvahendid	299
L. Kivimägi. Eestj käänete vastetest inglise keeles	307
O. Rünk. Uhe tarviliku käsiraamatu ilmutumise puhul	316

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Мероприятия летних каникул в дверях	257
И. Кабанова-Меллер. О развитии логического мышления у школьников	261
Л. Хуйк. О моей работе как классного руководителя в воспитании ученического коллектива	272
Э. Сийливаск. Опыт работы школьной комсомольской организации	284
Х. Лукк. Мой опыт обучения хорового пения в начальной школе	291
Б. Сöэт. Лексические и фразеологические средства выражения языка	299
Л. Кивимяги. О соответствии эстонских падежей в английском языке	307
О. Рюнк. По поводу выхода в свет одного полезного пособия	316

Toimetuse kolleegium: R. Kalling, R. Meriloo (toimetaja), L. Priis, M. Salum, J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 4. V 1956. Trükkimisele antud 16. V 1956. Trükiarv 3490. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 6,0. MB-03891. Tellimise nr. 855. Trükkikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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

TKO



Rbl. 3.—

132

9087 =

6 ИЮН 1958

I 9765

5)