

NÕUKOGUDE KOOL

SUNDEKSEPLAAR



Nr. 3/4

1945

RK PEDAGOOGILINE KIRJANDUS
TALLINN

Sisukord:

1. Ühiskondlik-poliitilisest kasvatusesest — kirjandus- õpetuses.

K. Taev. Eduard Vilde tänapäeval	97
Aleksei Tolstoi — suur nõukogude kirjanik-patrioot	
1. Lühike autobiograafia	101
2. Vägev kunstnik. — M. Solohhov	109
A. Annis. „Kalevipoja“ käsitlusest koolis	111

2. Kasvatuse ja õpetuse põhiküsimusi.

K. D. Ušinski pedagoogilisest pärandist	120
Joh. Käis. Kuidas õpetusega kindlaid teadmisi ja oskusi saavutada	137

3. Meetodika alalt.

R. Rägastik. Noorte naturalistide tööka	155
• •	
* Sõjalis-kehalise kasvatuses õppetund algkoolis	167
Toimetusele saabunud kirjandus	176

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSE RAHVAKOMISSARIAADI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

III AASTAKÄIK

Nr. 3/4

Märts/aprill

1945

Eduard Vilde tänapäeval.

K. TAEV.

5. märtsil 1945 austas kogu meie rahvas oma suurt klassikut Eduard Vildet tema 80-nda sünnipäeva tähistamisega. Eduard Vilde looming on kujunenud meie kirjanduse põhivaraks ja ta on loetav tänapäeval sama armastusega kui ta teoste ilmumisel. Ta teosed ei ole tänastel Isamaasõja päevadel vähem aktuaalsed kui nende ilmumisel 1905. a. revolutsiooni päevadel. Eduard Vilde on olnud ka meie koolis klassiklektuurina keskseks kujukaks ja talle on vanemais klassides antud auväärne koht. Kõige selle juures aga on meie senine Vilde käsitletu koolis olnud puudulik ja sageli vildak. Meie kooli endised kirjandusloolised õpikud sisaldavad enamasti seevõrra kriitikat Vilde kohta, et see paratamatult tõmbas kriipsu Vildele kui meie kirjanduse klassikule. Suure kirjaniku loomingus peituvaid ideelisi kasvatusväärtusi ei osatud täiel määral kasutada. Ta loominguga sügavat ideelist sisu kahjustati puht formaalsete kunstiväärtuste kriitikaga, ta sügavat humanismi ja paljastavat realismi käsitleti sageli kui vähe kunstiväärtuslikku tendentslikkust. On selge, et Eduard Vilde loominguga käsitletu ja hinnanguprintsiibid meie tänapäeva nõukogulikus koolis peavad omaks võtma uusi lähtekohti, saama uusi väärtustusi, mis aitaksid meie noortele avastada Vilde teoste sügava ideelise sisu, ta avara humanismi ja realistliku elukäsituse. Eduard Vilde on rahvalik kirjanik. Ta kõneles meile eesti töötavate hulkade mõtteist ja tunnetest, kogu meie rahva parimatest taotlustest. Kogu oma suure kirjanikuande ta rakendas eesti rahva võitluste teenistusse oma vabanemise eest saksa feodaalhärrade orjastusest. Me hingame seda võitlusheroismi Mahtra meeste võitlustest, Anija meestest, Kupja Kaarli ja Mäe-

küla Prillupi traagikast. Ta paljastas kapitalistliku süsteemi eksploateeriva olemuse, näitas selle süsteemi hukutavat mõju inimese parimatele püüdlustele. Sellisena meie suure sõnakunstniku kirjanduslik pärand on asendamatuks väärtuseks meie noorte kasvatamisel tõeliseks nõukogude patriootideks, kes armastavad oma rahvast ja maad, kes hindavad kõike seda, mis viib elu edasi paremuse poole; kes õpivad hindama inimest kui suurt väärtust, kelles kasvab viha oma rahva orjastajate ja eksploateerijate vastu. Neid suuri väärtusi tuleb Vilde kunstilises kujundlikkuses tuua lähedale meie noortele. Vilde loominguga sügav ideeline sisu kaalub kümnekordselt üle talle etteheidetavad kompositsioonipuudused, millega senini on varjutatud meie kirjanduse ideelisema kirjaniku loomingut.

Kirjandus on ühiskondlik, ajalooliselt tinglik nähtus. Kirjanikule ja ta loomingule me suhtume ajaloolisest aspektist. Kirjanik oma loominguga on võitleja oma aja tingimustes, kindlas ühiskondlik-poliitilises miljöös, ta on klassivõitluses kaasa võitleja ühel või teisel poolel. Ta võitleb liidus kas elu edasiviivate ühiskondlike gruppidega või väljendab eksploataatorlike jõudude ideid. Viimasel puhul peab kirjanik paratamatult varjama elu tõelist palet. Ta peab kaitsma ülekohut ja seda õigustama — ta ei saa olla humanist. Ta loominguga ideed on vastuolus rahva laiade hulkade huvidega — ta ei saa olla rahvalik kirjanik. Eduard Vilde oli meie rahva ühiskondlike progressiivsete taotluste eest võitlejate esirinnas, ta liitus oma aja progressiivsema ühiskondliku liikumisega ja sellisena ta kujunes meie suureks realistiks, humanistiks ja rahvalikuks kirjanikuks. Eduard Vilde suurus seisneb ta teravas pilgus, millega ta sügavamalt ja õiglasemalt kui ükski teine tema kaasaegne suutis peegeldada oma ajastu elu, väljendada oma aja ideid võitluses saksa feodalismi lõplikul likvideerimisel, paljastada kapitalistliku süsteemi eksploateerivat olemust. Suure humanistina ta võitles igasuguse inimese mõtte ja tunde orjastamise vastu. Ta tunnetas sügavamini kui teised ajajärgu vastuolusid ja näitas rahvahulkades peituvat suurt jõudu ja selle tähtsust ühiskondlikus võitluses. Oma ideede lähedale toomiseks rahvale ta avardas eesti kirjandust uute kirjanduslike žanridega — ulatuslike sotsiaal-olustuslike romaanide loomisega lähema mineviku ja oleviku temaatikal. Vilde, tõsi küll, ei saavutanud oma võitlusromaanides suure võitluse võidukaid lõpptulemusi, aga realistina ta ei saanudki seda teha. Meie maa tootlikud jõud ja ühiskondlikud vahekorrad ei olnud veel arenenud selle astmeni ja ta romaanide lõpplahendusi tuleb samuti mõista ajaloolisest tinglikkusest.

Kirjandusliku teose realismi väärtuste kriteeriumiks on see aste, kui võrra kirjanik suudab õigesti tunnetada oma aja tegelikkust, kui võrra ta suudab esitada „tüüpilisi kujusid tüüpilistes olukordades“ (Engels). Vilde oli neid esimesi kirjanikke, kes oma rahvale näitas tema tõelisi vahekordi külas. Ta avas meie rahvale selgitava silma oma tegelik-



kude vahekordade mõistmiseks. Romaanis „Külmale maale“ ta esimesena paljastas ühiskondlike vahekordade olemuse ja arenemise meie tolleagses maaihiskonnas. Ta näitas diferentseerumist, mis toimus meie talupoegkonnas. Senine romantiline idee- ja olustikuproosa ei kajastanud seda nähtust kuigi suurel määral. Vilde õpetas rahvast ise mõistma oma tõelisi vahekordi. Kuid oma ajastu ühiskondlike vahekordade ja tegelikkuse ainult konstateerivast käsitlesest ei kasva veel täisväärtuslikku kunstitööd. On oluline, et kunstitöö peegeldaks oma ajastu ühiskondlike võitluste dünaamikat, ühiskonda edasiviivate jõudude dialektikat. Ainult seesuguse oma ajastu ühiskondliku arenemisprotsessi taustal õnnestub kirjanikul luua sügava ideelise väärtusega kangelased, kes oma emotsionaalse jõuga suudavad olla suurte kasvatuslikkude väärtustega eeskujudeks. Selliselt tunnetatud kangelased on võitlusinimesed, kes oma parimate taotlustega kaasa kisuvad lugeja. Vilde „Mahtra sõja“ tegelased on just seesuguse realistliku tunnetuse ja dialektilise võitluse lahendamise parimaid ja väärtuslikemaid näiteid. Et valgustada meie rahva suurt feodalismivastast võitlust põhjalikult ja veenvalt, et manada esile pilte selle võitluse suurusest ja kangelaslikkusest, ta rakendab „Mahtra sõjas“ esimest korda meie kirjanduses seninähtamatu hulga tegelasi. Ta rakendab tegevusse kogu käsitledava ajastu ühiskondlikud grupeeringud, selle ajastu poliitiliste vaadete esindajad. Me kohtame siin balti-saksa konservatiivse tiiva esindajaid, nagu vanaparun Heidegg, tüüpiline Nolckeni konservatiivse rühmituse idee kandja, kes ei suuda mõista, et orjusel baseeruva töö produktiivsus on talle juba uutes tingimustes kahjulik. Seda mõistab juba järgneva generatsiooni esindaja noor Heidegg. Fölkersahmi agraarreformi radikaalselt liberaalse projekti pärast toimuv võitlus 1856. a. maapäeval ei ole jäänud välja Vilde romaani temaatikast. Aga Vilde toob selle balti-feodaalide konservatiivse ja liberaalse tiiva võitlustesse Lääne-Euroopa intelligentsi esindajaid, neid, kellelt liberaalne tiib laenab oma ideoloogia. Juliette Marchand'i kaudu kristalliseeruvad noore Heideggi vaatekohad. Mitte juhuslikult ei pärine Marchand Šveitsist, maalt, mis tihedasti seotud XVIII sajandi valgustusaja, eriti Rousseau nimega, nendega, kes Lääne-Euroopas võitlesid feodalismi lõpliku likvideerimise eest. Kõige selle üle aga tõusevad eesti talupoegade monumentaalsed võitluskujud: Völlamäe Päärn, Uue-toa Jüri, Sepa Ants, Huntaugu Miina. Tüüpilise olustiku ja oma idee avastamiseks ta näitab oma võitleva rahva hüljanud mõisa funktsioonääre kupja Pritsu, Kiltri Kaarlit, võitlusrinnet desorganiseerivat pastor Berg'i. Nende tegelasgruppide valikuga ja vahekordade siduvusega on Vilde käsitletud kogu ajastu tüüpilisi ühiskondliku võitluse esindajaid, näidanud neid dünaamilises võitlusprotsessis, avastanud nende rühmituste antagonismid. Selles peitubki Vilde suur realism ja nii tuleb Vilde realismi ja sellest võrsuvat ideed näidata ka teose käsitletu puhul tugevas seoses ajaloolise ja ühiskondliku aspektiga, sest ainult aja-

järgu ühiskonna vahekordade ajalooline mõistmine, ajastu klasside ja ühiskondlikkude mõttevoolude täielik selgus annab võimaluse avastada teose probleemistiku ja idee. Üksiktegelaste psühholoogiline karakteristika, mis küll näitab ja avastab inimese väärtuslikke või väheväärtuslikke karaktereid, kuid väljaspool „aega ja ruumi“, ei suuda avastada kirjandusliku teose ideed. On vajalik, et kirjandusliku teose puhul igal õpilasel oleks reaalne pilt ajaloolisest olukorrast, tema sotsiaalsest kuuluvusest ja sellest osast, mida ta etendab ühiskondlikus elus. Missugustes vormides selle tausta loomine sünnib, on muidugi ea ja arenemisastme küsimus.

Kui kirjanik annab tõeliselt reaalse peegelduse ajastust, saavutab sel alal hinnatava realismi, siis on sellest üksi vähe. Niisugusel puhul kirjanduslik teos muutub ühiskondlikuks traktaadiks, millel puuduvad elamuslikud väärtused. Sõnakunsti iseloomustavamaid jooni ongi kujundite emotsionaalsus, autori tundetoonitatud hinnang aja sündmustele. Sellest, et autor loob emotsionaalseid kujundeid, kujuneb välja autori ideeline positsioon, tegelikkuse hinnang.

Suure humanistina Eduard Vilde lõi kujud, mis panevad meid kaasa elama, rõõmustama ja vihkama. Sel alal avaneb koolitöös Vilde loominguhindamatu väärtus. Ta loodud kujud kõigi oma detailidega otse hõõguvad emotsionaalsusest. Väljaotsa Jaani traagiline võitlus ühiskonna mõju vastu haarab lugeja tugeva põlgusega kõige alatuse, vale ja ülekohtu vastu, mis ta ümber sünnib. Vilde suur humanism suudab luua kaju, keda me mõistame ja armastame ta languseski. Just viimane moment kriipsutabki alla seda kehtiva ühiskonna õiglusetust, mida me hakkame vihkama. Mahtra meeste tugev usk oma õigusse, nende visa võitlus oma õiguse saavutamiseks on edasi antud seesuguse veendumusega ja emotsionaalsusega, millele me ei leia võrdset meie kirjandusest. Ülejõu käivas võitluses oma orjastajate vastu, kindel oma õiguses, hüüab Poe Jaan peksupingil, kui teda püütakse sundida vanduma sõnakuulmist vanale seadusele: „Pekske või tükkideks. Mitte ei vannu, missuguse tüki külge suu jääb, see ütleb: Ei vannu.“ Nii kasvavad „Mahtra sõja“ tegelased sangareiks, kelle hingelise suuruse kõrval võimutsev saksa feodaal muutub ise armetuks ja vastikuks, ja me tuneme kõigi tema ülevõimule vaatamata juba ette, et moraalseste jõudude vahekorras on tohutu ülekaal ekspluateeritavail, et nad varem või hiljem sellest võitlusest väljuvad võitjatena. Need on suured eeskujud, mis näitavad inimese kangelaslikkust, ohvrimeelsust võitluses oma õiguste eest; need on aga ka kujud, mis annavad teadlikkust, et meie rahvas on olnud ja jääb võitlejaks rahvaks oma parema ja õnnelikuma tuleviku eest. Eriti tänapäeva koolis see Vilde loodud kujude suur emotsionaalsus on hindamatuks väärtuseks võitluses saksa uue orjastamise katse likvideerimisel. Kogu oma pika, ligi nelikümmend aastat kestva kirjandusliku tegevuse jooksul oli Vilde võitlus sihitud saksa orjastaja vastu. Ajal, kui paljud eesti avaliku ja poliitilise elu

juhid arvasid, et sakslase ülivõim on Eestis murtud ja ta ei ole enam hädaohuks eesti rahvale, nägi Vilde terav pilk selle näilikkust ja ta kasvas meis teadlikkust, ettevaatust ja viha oma põlisvaenlase vastu. Tänapäeva Suure Isamaasõja käigus on meie suure klassiku looming osutunud eesti rahvale väärtuslikuks relvaks, ja ta imeteldava oskusega tüpiseeritud kujud jäävad meie rahva võitluskaaslasteks tulevikus parema ühiskondliku korra, nõukogude korra ja sotsialistliku riigi ehitamisel ja kindlustamisel.

Aleksei Tolstoi — suur nõukogude kirjanik-patrioot.

(Ta surma puhul 24. veebruaril 1945.)

1. Lühike autobiograafia.

Ma kasvasin üles stepitalus versta üheksakümmend Samaarast. Minu isa Nikolai Aleksejevitsš Tolstoi oli samaara mõisnik. Mu ema Aleksandra Leontjeva, sündinud Turgeneva, Nikolai Ivanovitš Turgenevi vennatütre tütar, lahkus minu isa juurest, olles rase minuga. Ta teine mees, minu võõrasisa Aleksei Apollonovitš Bostrom oli sel ajal Nikolajevski linnas (nüüd Pugatševsk) semstvovalitsuse liige.

Oma mehest lahkudes jättis minu ema maha kolm väikest last — Aleksandri, Mstislavi ja tütre Jelizaveta. Ta läks raskesse ellu — tuli katkestada kõik sidemed mitte ainult teda ümbritseva aadliseltskonnaga, vaid ka perekondlikud sidemed. Mehe juurest äraminek oli kurtetu, langus, seltskonna silmis muutus ta korralikust naisest kõlvatute elukommetega naiseks. Nii vaatasid sellele kõik, kaasa arvatud ta isa Leonti Borisovitš Turgenev ja ema Jekaterina Aleksandrovna.

Mitte ainult sügav tundmus A. A. Bostrom'i vastu ei sundinud teda elus sellise raske sammu astuma — mu ema oli oma aja kohta haritud inimene ja kirjanik. (Romaan „Rahutu süda“ ja novellid „Kolgas“. Pärastpoole rida lasteraamatuid, milledest kõige populaarsem „Sõbranna“.) Samaara seltskond oli kaheksakümnendais aastais — kuni selle ajani, mil Samaaras ilmusid väljasaadetud marksistid — inimliku sigaduse kõige masendavamaks pildiks. Rikkad kaupmehed-möldrid, aadlimõisade ülesostjad kaupmehed, laostunud stepimõisnikud, kes vaevlesid tegevusetusest ja igavusest, — üldine tagapõhi, — väikekoodanlased, keda nii eredalt ja sellise vihaga kujutas Gorki.

Inimesed jõid ja seastusid selles hirmsas, tolmuses, inetus linnas, mis oli ümbritsetud väikekoodanlike agulitega... Kui siin ilmus väikemõisnik Aleksei Apollonovits Bostrom, noor iludus, liberaal, raamatute

lugeja, vaimsete huvidega inimene, — minu ema ees kerkis elu ja surma küsimus: manduda seastunud soos või minna kõrgemasse, vaimsesse ja puhtasse ellu. Ja ta läks uue mehe juurde, uude ellu — Nikolajevski. Seal mu ema kirjutas kaks novelli „Kolgas“.

Aleksei Apollonovitš, liberaal ja „kuuekümnendate aastate tegelaste järeltulija“ (mõiste „kuuekümnendate aastate tegelane“ tähendas meie majas alati püha, kõrgeimat) ei suutnud Nikolajevskis sobida stepimõisnikega, teda ei valitud uuesti semstvovalitsusse ja ta siirdus minu ema ja minuga (kaheaastase lapsega) oma mõisasse „Sosnovkasse“.

Seal möödus mu lapsepõlv. Aed. Tiigid, ümbritsetud hõbepajudest ja kinnikasvanud kõrkjatest. Stepijõeke. Linnud. Kaaslased — külalapsed. Ratsahobused. Rohused stepid, kus ainult kurgaanid häirisid silmapiiri üksluist joont... Aastaaegade vahetus kui tohutud ja alati uued sündmused. Kõik see ja eriti asjaolu, et kasvasin üksinda, arendas minu unelust...

Kui saabus talv ja aed ning maja olid kinni tuisanud, kuuldus öösiti hundi ulumist. Kui tuul alustas korstnas laulu, süüdati söögitoas, mis oli kehvalt möbleeritud krohvitud tuba, laelamp ümmarguse laua kohal, ja võõrasisa harilikult luges ette Nekrassovit, Leo Tolstoid, Turgenevit või midagi muud ajakirja „Vestnik Jevropõ“ (Euroopa Teataja) värsket numbrist. Minu ema kodus kuulates sukka. Ma joonistasin või värvisin... Mingid juhtumid ei suutnud häirida nende õhtute vaikust vanas puumajas, kus tundus krohvitud ahjude kuumust, mida kõeti kizjakiga või õlgedega ja kus pimedates tubades oli vaja käia küünlaga.

Lasteraamatuid ma peaaegu ei lugenud, arvatavasti mul neid ei olnudki. Mu lemmikkirjanik oli Turgenev. Ma hakkasin teda umbes seitsmeaastaselt kuulama. Siis Leo Tolstoi, Nekrassov, Puškin. (Dostojevskisse kui „julmaste“ kirjanikku suhtuti meil teatava kartusega.)

Võõrasisa oli sõjakas ateist ja materialist. Ta luges Buckle'i, Spencer'it, August Comte'i ja armastas ülekõige maailmas põhimõttelisi vaidlusi. See ei takistanud teda töölisi pidamast mädanenud põrandaga majas ja sellise prussakate hulgaga, et seinad liikusid, ja „inimesi“ toitmast roiskunud soolalihaga.

Hiljem, kui Samaarasse saadeti välja marksiste, võõrasisa tutvus nendega ja vaidles tulisel, kuid „Kapital'ist“ jagu ei saanud ning jäi üldiselt Kanti ja inglise ökonomistide juurde.

Emake oli ka ateist, kuid, nagu mulle näib, enam põhimõtteliselt kui olemuselt. Ta kartis surma, armastas unelda ja palju kirjutada. Kuid võõrasisa painutas teda liig karmilt „ideelisuse“ suunas, ja ta näiden-deis, mis kunagi ei näinud näitelava, õpetajad, külaämmaemandad ja semstvotegelased kõnelesid liiga „programmilisi“ monolooge.

Umbes kümneaastaselt ma hakkasin palju lugema — ikka neidsamu klassikuid. Aga aasta kolme pärast, kui mind suure vaevaga (sest sisseastumiseksamitel ma sain peaaegu puhta kahe) pandi Sõzrani reaalkooli, ma sain linnaraamatukogust Jules Verne'i, Fenimore Cooper'it, Mayne Reid'i ja neelasin neid joovastusega, ehkki emake ja võõrasisa nimetasid neid raamatuid rämpsuks.

Kuni Sõzrani reaalkooli astumiseni ma õppisin kodus: võõrasisa tõi Samaarast õpetaja, seminaristi Arkaadi Ivanovitš Slovhhotovi, rõugearmilise ja punajuukselise kui tuli, suurepärase inimese, kellega me elasime sõbralikult, kuid teadusega tegelesime ilma ülekoormuseta. Slovhhotovi asemele tuli väljasaadetud marksist. Ta elas meie juures aasta, tundis igavust, mulle algebrat õpetades vaatas nukralt, kuidas keerleb aknas plekist ventilaator, põhimõttelistes küsimustes võõrasisaga ei andnud palju järele ja kevadel lahkus . . .

Uhel talvel — ma olin aastat kümme vana — ema soovitas mulle kirjutada jutustuse. Ta tahtis väga, et hakkaksin kirjanikuks. Palju õhtuid töötasin hoolega poisi Stepka seikluste kallal . . . Ma ei mäleta sellest jutustusest enam kui fraasi, et lumi säras kuupaistel nagu briljant. Briljante ma polnud kunagi näinud, kuid mulle see meeldis. Jutustus Stepkast nähtavasti ebaõnnestus — emake mind ei sundinud nüüd enam kirjutama.

Kuni kolmeteistkümne aastani, kuni reaalkooli astumiseni elas in ma mõtisklevat-unelevat elu. Muidugi ei takistanud see mind terved päevad aasadel ja põldudel uitamast, olla viljapeksul, külapoistega jõel, käia tuttavate talumeeste juures muinasjutte, lõbusaid lugusid, laule kuulamas, mängida kaarte, teha lumememme ja mängida lumesõda, käia jõulupukina, ratsutada noortel hobustel ilma valjaste ja sadulata.

Sügava mulje, mis pole tänapäevani ununenud, jätsid kolm nälja-aastat 1891—1893. Maa pragunes, taimed närtsisid enneaegu ja pude-nesid. Põllud olid kollased, kõrbenud. Silmapiiril seisis tuhm uduvall, mis põletas kõik.

Külades jäid majakatused paljaks, õled toideti loomadele, elama jäänud kurnatud loomad seoti tugipuude külge . . . Neil aastail võõrasisa mõis vaevalt jäi terveks . . . Aga mõne aasta pärast tuli ta siiski ära müüa. Kogu Samaara kubermang läks maamagnaadi Šehhobalovi kätte, kes ostis kokku mõisnike maad ja võttis talupoegadelt aastarenti, nagu heaks arvas.

1897. a. lahkusime jäädavalt Sosnovkast, mille ostis „postivedaja“-kulak, kes oli kuulus sellepoolest, et oma kulakujõukusele pani aluse sellega, et osavalt röövis posti ja röövitud raha peitis kümneks aastaks (süüteo iganemiseni). Me asusime Samaarasse, oma majja Saraatovi tänaval, mille võõrasisa ostis jääkidega pärast võlgade maksmist võlakohustuste ja vekslite järgi.

Aastal 1901 ma lõpetasin Samaaras reaalkooli ja sõitsin Peterburi, et

ette valmistuda võistluseksameile. Ma astusin S. Voitinski ettevalmistuskooli (Terijõel). Pääsesin võistluseksamiga Tehnoloogiainstituuti ja astusin mehaanikajaoskonda.

Esimesi kirjanduslikke katseid tegin kuuteistkümneaastaselt, — need olid luuletused, kus abitult aimasin järele Turgenevit ja Nekrasovit. Ei mäleta, mis õhutas neid kirjutama — küllap vist esemetu unelus, mis ei leidnud vormi. Värvivid olid hallid, ja ma loobusin vaevanägemisest nende kallal.

Kuid miski tõmbas mind ikka jälle mingisugusele veel vormimata loovale protsessile. Ma armastasin vihke, tinti, sulgi. Veel üliõpilaspõlves tegin korduvaid katseid kirjutada, kuid need olid millegi alged, mis ei suutnud välja kujuneda ega lõpule jõuda.

Ma abiellusin varakult — üheksateistkümneaastaselt, — arstiteaduse üliõpilasega ja meie elasime koos harilikku üliõpilase tööelu kuni 1906. a. Nagu kõik, nii võtsin ka mina osa üliõpilaste rahutustest ja streikidest, kuulusin sotsiaal-demokraatlikku fraktsiooni ja Tehnoloogiainstituudi sööklakomisjoni. 1903. a. demonstratsioonil Kaasani kiriku juures mind peaaegu tappis visatud kivi, — päästis mind raamat, mis oli pistetud sineli põue.

Kui 1905. a. kõrgemad õppeasutused suleti, sõitsin Dresdeni, kus olin ühe aasta polütehnikumis. Seal hakkasin uuesti luuletama — need olid revolutsioonilised (selliseid kirjutasid siis Tan-Bogoraz ja isegi noor Balmont) ja lüürilised katsed. Suvel 1906, tulnud tagasi Samaarasse, näitasin neid oma emale. Ta ütles kurvalt, et see kõik on väga hall. See vihk ei ole säilinud.

Igale ajajärgule vastab oma vorm, kuhu mahuvad mõtted, tundmused ja kired. Seda uut vormi mul ei olnud, luua teda ma veel ei osanud.

Suvel 1906 suri mu ema Aleksandra Leontjevna meningiiti. Ma sõitis Peterburi, et jätkata õpinguid Tehnoloogiainstituudis.

Algas reaktsioon, ja ühes sellega tulid lava rambivalgusse sümbolistid. Nende — Vjatšeslav Ivanovi, Balmonti, Belõj — loominguga tutvustas mind esmakordselt teedeministeeriumi ametnik ja jahisõitja Konstantin Sergejevits Van der Flit — veidrik ja fantaseerija. Oõsiti luges ta mullõ oma korteris mansardkorral Vassili saarel petrooleumilambi valgusel sümbolistide luuletusi ja kõneles neist fantaasia järeleaimamata kuumusega.

Samal ajal — 1907. a. kevadel — kirjutasin ma esimese kogu dekadentlikke luuletusi. See oli järeleaimav, naiivne ja kehv raamatuke. Kuid sellega rajasin ma enese jaoks tee luule oleviku vormi teadvustamisele. Juba aasta pärast kirjutasin teise luuletuskogu — „Siniste jõgede taga!“ Temast ei loobu ma tänapäevalgi. „Siniste jõgede taga“ — see on vene folklooriga, vene rahva loominguga tutvumise tulemus. Selles aitasid mind A. Remisov, M. Vološin, Vjatšeslav Ivanov.

Samal ajal alustasin oma esimesi proosakatseid: „Haraka muinasjutud“. Nii katsusin muinasjutu vormis väljendada oma lapsemuljeid. Paremini õnnestus mul see palju aastaid hiljem novellis „Nikita lapsepõlv“.

Lähedusest poeedile ja tõlkijale M. Vološinile sai alguse minu novelistlik töö. Suvel 1910 kuulasin ma, kuidas Vološin luges oma tõlkeid Henri de Regnier'st. Mind üllatas kunstiliste kujude vormimine. Sümbolistid oma vormiotsingutega ja sellised esteedid nagu Regnier andsid mulle selle alged, mida mul sellal ei olnud ja ilma milleta on looming võimata — vormi ja tehnika. Sügisel 1910 kirjutasin esimese novelli „Nädal Turgenevis“ — ühe neist, mis hiljem läksid raamatusse „Volgatagone“, aga veel hiljem — laiendatud köitesse „Vanade pärnade all“, — raamatusse selle osa mõisnike aadlipõlve epigoonidest, keda jahvatasid peeneks uued maamagnaadid — Šehhobalovid. Kindlasti maas juurduvat aadlit, kes läks üle majanduse intensiivsetele vormidele, minu raamatus polnud puudutatud, ma ei tundnud seda.

Sellele järgnes kaks romaani „Lonkav härra“ ja „Veidrikud“, ja sellega lõppes minu jutustava kunsti esimene ajajärk, mis on seotud mind nooruses ümbritseva keskusega.

Ma lõpetasin mälestuste teemi ja läksin tõsiselt kaasaja juurde. Kuid see ebaõnnestus. Novellid ja jutustused olevikust äpardusid, nad polnud tüübilised. Nüüd ma saan aru selle põhjusest. Ma elasin edasi sümbolistide ringis, kellede reaktionäärne kunst ei reageerinud elule, mis tormiselt ja ähvardavalt kees revolutsiooni poole.

Sümbolistid läksid abstraktsiooni, müstikasse, istusid „elevandiluust tornides“, kus kavatsesid oodata selle möödumist, mis oli tulemas.

Ma armastasin kogu oma temperamendiga elu, olin abstraktsioonide, idealistlike maailmavaadete vastu. See, mis oli mulle kasulik 1910. a., kahjustas ja pidurdas mind 1913. a. Ma sain väga hästi aru, et nii ei saa edasi olla. Ma töötasin alati palju, nüüd töötasin aga veel visamalt, kuid tulemused olid nigelad: ma ei näinud rahva ja maa tõelikku elu.

Algas sõda. Sõja kirjasaatjana („Russkija Vedomosti“) olin rindel, olin Inglismaal ja Prantsusmaal (1916. a.). Sõja kohta käivate kirjutuste kogu pole ma juba kaua uuesti avaldanud: tsaari tsensuur ei lubanud mul kõigest jõust ütelda seda, mis nägin ja läbi elasin. Ainult üksikud selle aja jutustused võtsin oma kogutud teoste hulka.

Kuid ma nägin tõelikku elu, ma võtsin sellest osa, maha kiskudes eneselt sümbolistide viimseni kinninööbitud musta kuue. Ma nägin vene rahvast.

Veebruarirevolutsiooni esimestest kuudest peale ma asusin Peeter Suure teema juurde. Küllap vist enam kunstniku instinktiga kui teadlikult otsisin selles teemas vene rahva ja vene riikluse mõistatuse lahendust. Uues töös aitas mind palju kadunud ajalooline V. V. Kallaš. Ta tutvustas mind arhiividega, Salajase kantselei ja Preobraženski pri-

kaasi aktidega, nn. „Sõna ja tegu“ toimikutega. Minu ees avanesid kogu oma hiilguses ja jõus vene keele aarded. Lõpuks ma tabasin kunstilise fraasi ehituse saladuse: ta seesmine vorm on tingitud jutustaja, vestleja seesmisest olukorrast, millele järgneb liikumine, žest ja viimaks sõnastus, kõne, milles sõnade valik ja nende järjestus on adekvaatne žestile.

Sõja esimeste päevadega seon ma oma teatritöö alguse dramaturgina. Kuni selleni — 1913. a. — ma kirjutasin ja lavastasin Moskva Väikeses Teatris komöödia „Vägistajad“ ... Ta kutsus esile ühe osa vaatlejate kirgliku reaktsiooni ja keelati varsti Keiserlikkude Teatrite direktori poolt.

Aastail 1914—1917 kirjutasin ja lavastasin neli komöödiat: „Lask“, „Paha vaim“, „Lemmik“, „Rakett“ ja „Kibe õis“.

Oktoobrirevolutsioonist peale tulen jälle tagasi proosa juurde ja teostan esimese visandi „Peetri päev“, kirjutan novelli „Armud!“, mis oli esimeseks katseks arvustada vene liberaalset intelligentsi oktoobri kuma valguses.

Kaheksateistkümnenda aasta sügisel sõidan perekonnaga Ukrainasse, veedan talve Odessas, kus kirjutan komöödia „Armastus — kuldne raamat“ ja novelli „Cagliostro“. Odessast sõidan ühes perekonnaga Pariisi ja siin algan 1914. aasta juulis epopöat „Kannatuste tee“.

Pagulaselu oli kõige raskem ajajärk minu elus. Seal sain aru, mis tähendab olla paaria, inimene, kes lahti kistud kodumaast, koduta, ei kellelegi mitte mingis olukorras tarvilik.

Palavlikult kirjutasin romaani „Kannatuste tee“ (esimene osa „Õed“), novelli „Nikita noorus“, „Nikita Roštšini seiklused“ ja alustasin suurt tööd, mis kestis mitu aastat: uuesti ümber töötada kõik väärtuslik, mis olin seni kirjutanud ... Sügisel 1921 kolisin Berliini ja astusin tähistevahetajate „Eelõhtul“ rühma. Sellega katkesid korraga kõik sidemed kirjanike-pagulastega. Endised sõbrad „leinasid“ mind. Kevadel 1922 tuli Nõukogude Venest Berliini Aleksei Maksimovitš Peškov, ja meie vahel tekkisid sõbralikud suhted.

Berliini ajastul kirjutasin romaani „Aeliita“,¹⁾ novellid „Must reede“, „Antoine Ribot mõrv“ ja „Voodi alt leitud käsikiri“, mis temaatikalt neist kõigist tähtsam. Seal viimistlesin lõplikult novelli „Nikita noorus“ ja „Kannatuste tee“.

Kevadel 1923 avaldasin vastuseks sajatustele, mis sadasid Pariisist „Kirjale Tšaikovskile“ (avaldatud ka „Izvestijais“) ja sõitsin perekonnaga Nõukogude Venesse. Töö alguseks pärast kodumaale tagasitulekut olid kaks asja: novell „Ibikus“ ja lühinovell „Taevasinised linnad“.

¹⁾ Ilmunud eesti keeles A. Kurlentsi tõlkes, Tartus (1930), sarjas „Looduse kroonine romaan“, nr. 20.

mis kirjutatud pärast sõitu Ukrainasse (arvestamata mõned teised vähem tähtsad jutustused).

„Kiri Tšaikovskile“, dikteeritud armastusest kodumaa vastu ja soovist anda kõik jõud kodumaale ja selle ülesehitusele, oli mu pass, mis oli vastuvõtmatu trotskistidele, nendega liitunud pahempoolsetele rühmadele ja pärastpoole Vene Proletaarlike Kirjanike Ühingu² mitmele juhtivale jõule.

Alates 1924. a-st tulen tagasi teatri juurde: komöödia „Kurja vaimu väljaajamine“, näidendid „Keisrinna salanõu“ ja „Asef“, komöödia „Imed sõelas“, „Tagasi antud noorus“ ja ümbertöötused teatri jaoks: „Masinate mäss“, „Anna Christie“ ja „Äritseja“ (Hasencleveri järgi).

Vene Proletaarlike Kirjanike Ühingu surve minule kasvas iga aastaga ja võttis lõpuks sellise vormi, et pidin mõneks aastaks loobuma dramaturgi tööst.

1926. aastal kirjutasin: romaani „Insener Garini hüperboloid“ ja aasta pärast algasin „Kannatuste tee“ teist osa — romaani „18-nes aasta“.

Samal ajal ei lakanud ümber tegemast ja ümber töötamast kõike seda, mis olin varem kirjutanud.

1929. aastal tulid tagasi Peetri teema juurde näidendis „Tagumistel jalgedel püsti“, milles eposhi kujutusel ei suutnud täiesti vabaneda mõnedest „traditsioonilistest“ tendentsidest. 1934. a. töötasin näidendi põhjalikult ümber (Aleksandri teatri lavastus) ja 1937 — kolmandat korda, juba lõplikult (Aleksandri teatri uus lavastus).

„Peetri“ esimese variandi lavastus Moskva Kunstilises Akadeemilises Teatris võeti Vene Proletaarlike Kirjanike Ühingu poolt väga vaenulikult vastu, ja päästis ta seltsimees Stalin, kes juba siis, 1929. a., andis Peetri ajastule õige ajaloolise orientatsiooni.

1930. a. kirjutasin romaani „Peeter I“ esimese osa.³) Poolteise aasta

²) Vene Proletaarlike Kirjanike Ühingu (Rossiiskaja Assotsiatsija Proletarskikh Pissatelei — lühendatult RAPP) asutati 1928. a. eesmärgiga kindlustada proletaarlike kirjanike positsiooni ja algul etendas teatavat positiivset osa nende kirjanike ühendamisel. Kui aga ühingu pääsesid juhtivale kohale trotskistid ja nende pooldajad, tungisid ka ühingu tegevusse parteivastased seisukohad, mis olid sihitud parteijoone vastu kirjanduses ja nõukogude sotsialistliku laadi vastu. Nii kuulutati antimarksistlikke, antileninlikke loosungeid (poolt või vastu, maskid maha!), pooldati nõukogude kirjandusele vaenulikke idealistlikke ja skolastilisi põhimõtteid ja kinnitati ebaõiget orientatsiooni kirjandusteoorias. Tulemuseks oli ühingusse mittekuuluvate kirjanike tagakiusamine, sotsiaalsest ülesehitustööst eemalolek, katse asendada parteijoont kirjanduses oma trotskistliku joonega. Selline tegevus tõi lõhe nõukogude kirjanike hulka, juhtis loovad jõud kirjandusest eemale ja takistas nõukogude kirjanduse arengut. Sellepärast saadeti ühing UK(b)P KK otsusega 23. IV 1932 laiali. (Tõlkija märkus.)

³) Eesti keeles ilmunud M. Pedajase tõlkes „Postimehes“ 23. sept. 1935 kuni 2. veebr. 1936. Katkendi tõlkis F. Tuglas ja avaldas „Loomingus“ 1940, II, lk. 831—848. (Tõlkija märkus.)

pärast — romaani-pamfleti „Must kuld“, mille 1938. a. töötasin ümber ja avaldasin pealkirja all „Pagulased“. „Peetri“ teise osa lõpetasin 1934. a.

Mis viis mind „Peeter I“ epopöa juurde? Ei ole õige, et valisin selle ajajärgu nüüdisaja projekteerimiseks. Mind vaimustas tolle elu „kam-mimata“ täiuse ja loova jõu tundmine, milles eriti selgesti avaldus vene vaim.

Neli ajastut veetlevad mind samul põhjusil: Ivan IV, Peetri, 1918. a. kodusõja ja meie — praegune — enneolematu ulatuselt ja tähenduselt ajajärk. Kuid sellest — see on edaspidine töö. Et mõista vene rahva saladust, ta suurust, on vaja hästi ja sügavalt tunda ta minevikku: meie ajalugu, selle peasõlmi, traagilisi ja loovaid ajajärke, kus kujunes vene iseloom.

Kaks või kolm katset kolmekümnendais aastais tulla tagasi teatrisse võeti vastu trotskistliku osa ajakirjanduse ja Vene Proletaarlike Kirjanike Ühingu poolt otsustava vastupanuga. Ainult pärast Vene Proletaarlike Kirjanike Ühingu laialisaatmist ja meie ühiskondliku elu puhastamist trotskistidest ja nende pooldajatest, kõigest sellest, mis vihkas meie kodumaad ja kahjustas teda, — ma tundsin, kuidas mu ümbert kadus vaenlik ümberpiiramine. Ma võisin pühendada kõik oma jõud peale kirjandusliku ka ühiskondlikule tegevusele. Ma esinesin viis korda antifaašistlikel kongressidel välismaal, mind valiti Lensoveti liikmeks, siis NSV Liidu Ülemnõukogu liikmeks, siis NSVL Teaduste Akadeemia liikmeks.

1935. aastal alustasin novelli „Leib“, mis on vajalikuks üleminekuks romaanilt „18-nes aasta“ ja sel ajal kavatsatud romaanile „Sünge hommik“. „Leiva“ lõpetasin 1937. a. sügisel. Ma kuulsin palju etteheiteid selle novelli puhul: nad koondusid peamiselt sellele, et novell olevat kuiv ja „asjalik“. Enese õigustuseks võin ütelda üht: „Leib“ oli katse töödelda täpset ajaloolist materjali kunstivahenditega, sellest ka fantaasia kahtlematu sidumine. Ma kaitsen kirjaniku õigust katsetada ja teha vigu, mis sellega seotud. Kirjaniku katsele tuleb suhtuda „austusega“, — ilma julge ürituseta pole kunsti. Huvitav on, et „Leib“, samuti ka „Peeter“, võib-olla suuremalgi määral, on tõlgitud peaaegu kõikidesse maailma keeltesse.

Kevadel 1938 kirjutasin näidendi „Võidutee“ ja sama aasta sügisel — poliitilise antifaašistliku pamfleti „Kuradi sild“.

Paralleelselt kirjandusliku tööga ma valmistan Lastekirjastuse jaoks viis köidet vene folkloori.⁴⁾ Ma loobun muinasjutude ümbertegemisest või ümberjutustusest. Säilitades suulise jutustuse puutumatus, ma koondan kõik muinasjutulise süžee variandid ühele süžeele, — säilita-

4) Muinasjutte on ilmunud ka eestikeelses tõlkes — Vene muinasjutte, RK Peda-googiline Kirjastus, Tallinn, 1941. (Tõlkija märkus.)

des kõik rahva kõne iseärasused, puhastades süžee kõigist neist detailidest, mis tekkisid kas detailide juurdelisamisest jutustaja poolt teistest muinasjuttudest või jutustaja ebatäiuslikkusest või kõne kohalikest ja mitteiseloomustavaist iseärasustest.

Sõja alguse päeval — 22. juunil 1941 ma lõpetasin romaani „Sünge hommik“. Valmistades trükiks tervet triloogiat ma redigeerisin selle eepoöa kaks esimest osa. Triloogiat kirjutasin kahekümne kahe aasta kestel. Ta teema on — kojutulek, tee kodumaale. Ja see, et „Sünge hommiku“ viimased read, viimaseid lehekülgi kirjutasin päeval, mil meie kodumaa oli tules, veenab mind selles, et selle romaani tee on õige. Vaatan nüüd tagasi kahele hirmsale ja laastavale sõja-aastale ja näen, et ainult usk meie rahva lõpmatuksse jõudusesse, usk meie ajaloolise tee õigsusse, raske ja õiglase ning inimliku suurele elule viiva tee õigsusse, ainult isamaa-armastus, tuline valu ta kannatuste vastu, vaenlase vihkamine — andsid jõudu võitluseks ja võiduks. Ma uskusin meie võitu ka 1941. aasta oktoobri-novembri kuu raskemal päevil. Ja siis „Zimenkis“ (Gorki linna lähedal Volga kaldal) alustasin ma draamatilist novelli „Ivan Groznõi“. See oli minu vastus alandusele, mis sakslased tegid mu kodumaale. Ma kutsusin olematusest ellu suure kirgliku vene hinge — Ivan Groznõi, et relvastada oma „vihastunud süümet“. Töötades näidendi kallal, ma avaldasin artikleid, neist leidsid suurimat vastukõla: „Mida meie kaitseme“, „Kodumaa“, „Rahva veri“. Sõja ajal ajalehtedes avaldatud artiklid on kogutud kahte koguteosesse. „Groznõi“ esimese osa „Kotkas ja emakotkas“ lõpetasin veebruaris 1942, teise „Rasked aastad“ — aprillis 1943. Peale selle kirjutasin „Ivan Sudarevi jutustused“ jt.

2. Vägev kunstnik.

Aleksei Tolstoi on suure vene hingega ja määratu mitmekülgse talendiga kirjanik. Suur ja ärateenitud on miljonite lugejate armastus, mida ta pälvis oma kauaaegse loominguga, tulise, väsimatu tööga ja kõrge nõudlikkusega sõna suhtes.

Lastemuinasjutt, ajalooline romaan või sõjaline esse — kõik omandasid Tolstoi rangeis ja nõudlikes kätes elust sädelevad värvid ja hämmastasid oma peaaegu tajutava skulptuurse kumerusega, tõelise kunstniku vägeva meisterlikkusega.

Oma päevaküsimuslikes kirjutustes Suure Isamaasõja päevil Tolstoi, kes palavalt armastas oma Kodumaad ja kõigest hingest vihkas fašismi, kõneles tribuuni vihase keelega, ja ta häält kuulatasid pingsa ning teadmishimulise tähelepanuga võitlejad rindel, samuti ka need, kes tagalas aitasid Punaarmeed võidule jõuda.

Kodumaa raskeil päevil, mil sakslased kippusid Moskva juurde, Tolstoi, vihastatud Venemaa ustav poeg, kindel usus oma rahvasse, elustas nõukogude inimeste ees vene mineviku ajaloolist kuulsust, meie suurte

esivanemate juhtmõtteid. „Küllap tuleme toime!“ kõlas tema kirjutustes. Juba Tolstoi kirjutuste pealkirjad kõlasid üleskutsena: „Sangaritegudele, kuulsusele!“ „Visadus“, „Ennast salgamine“, „Usk võidusse“, „Vihastatud Venemaa“, „Murdmatu kindlus“, „Nõukogude Kodumaa eest!“, „Kutsun üles vihkama!“

Lihtsate, oma südamlikkuselt liigutavate sõnadega väljendas ta oma armastust nõukogude sünnimaale 27. juunil 1941. a. kirjutatud artiklis: „Mida me kaitseme“: „Mu kodumaa, mu sünnimaa, mu isamaa, ei ole olemas elus palavam, sügavam ja pühamat tunnet kui armastus sinule...“

Teises artiklis kirjutab ta vaimustatult nõukogude inimesest, „nõukogude, eeskätt vene inimese psühholoogiast, kes tugevasti maitsnud vabadusejooki, tunnetas, et peale saksa imperialismi inimtapvate arvu on olemas elutoova päikese all kõrgeim õiglus, mis kirjutatud Stalinliku Konstitutsiooni kuldsete tähtedega, ja et on olemas Nõukogude Kodumaa, isade ja isaisade maa, kus leiavad õnne meie pojad ja pojapojad.“

Rahva tänulikus mälestuses ei kustu need armastuse ja usu sõnad, mis olid öeldud raskeil päevil.

Tolstoi oli vene kirjanduse traditsioonide ustavaks arendajaks ja vene keele puhtuse kiivaks hoidjaks. Temale võlgneb palju nõukogude kirjanike noor põlvkond, kelle truuks sõbraks ikka oli Tolstoi.

Sõjapäevil Tolstoi-kunstnik ei piirdunud päevaküsimuslike esinemistega ja töötas pingsalt monumentaalsete kunstiteoste — romaani „Peeter I“ ja dramaatilise novelli „Ivan Groznõi“ kallal.

Me kõik tundsim suurt, sooja rõõmutunnet sellest, et näe — eluarmastav, sädelevast vene talendist hoovav Tolstoi elab ja loob kõrvuti meiega, jälgisime armastuse ja lootusega tema loomingut, ahnelt lehitsesime ajakirju, otsides ta nime... Seda raskem ja kibedam on meid tabanud kaotus.

Veel sõja esimestel päevadel Tolstoi kirjutab:

„Purustada Kolmanda riigi' armee, pühkida maa pealt kõik ‚natsid‘ koos nende barbaarselt veriste kavatsustega, anda meie maale rahu, puhkus, igavene vabadus, küllus, kõik võimalused edasiseks arenemiseks teel kõrgemale inimvabadusele — niisuguse kõrge ja õilsa ülesande peame täitma meie, venelased, ja kõik meie Liidu vennalikud rahvad.“

Ja on inimlikult nukker, et ta ei elanud meie lõpliku võidu päevani, mis nii lähedal.

M. Šolohhov.

„Kalevipoja“ käsitlusest koolis.

A. ANNIST.

Iga kirjandusteose käsitluse ülesandeks koolis on kõigepealt teha see teos õpilastele elamuslikuks, s. o. selleks, mis ta oma dispositsioonide ja oma autori loomispüüde kohaselt tahab olla. Ilma selleta jääb tema „tundmaõppimine“ ainult tuupimiseks, selle tulemus ainult surnud, s. o. igavaks ja sügavamalt mõjutuks, puhtmõistuslikuks teadmisvaraks. Üksnes emotsionaalne „sisseelamine“ teosesse võimaldab teda tõeliselt „reprodutseerida“, s. o. sõna tõsisel mõttes isiklikult „uuesti luua“. Teose kunstiline „tundmaõppimine“ eeldab siis tõepoolest kõigepealt tema tundmaõppimist, s. o. tema elamusliku, tundmusliku tajumise oskust ja võimet.

Kerge ja põnevate nüüdisaegsete teoste puhul pole seda õppimist üldse vaja, sest siin sünnib see õpilase sisseelamine harilikult nagu „iseendast“, juba esimesel lugemisel. „Raskemate“ kirjandusvormide ja eriti kaugema mineviku teoste reprodutseerimine pole aga mitte nii lihtne, vaid nõuab teatud intellektuaalset ettevalmistust ja järeleaitamist, teadlikku süvendust. Selleks peab õpilane kõigepealt saama küllaldaselt ajaloolisi ja kirjandusloolisi teadmisi teose sünniaja ühiskonnast, selle rahvuslikest ja klassivastuoludest ja võitlustest, nende ideoloogilistest kajastustest, mitmesuguseist muist kultuuriloolisist kaastegureist jne., mis kõik alles kokku loovad selle materiaalse ja ajaloolise aluspinna, või õigemini selle dünaamilise jõuvälja, mille ühe haruna välja kujunesid ka kõnesoleva kirjandusteose sündi esile kutsuvad vajadused ning ootused.

Teiseks on vaja mõnevõrra teadmisi teose looja autori isiklikust eluloost ja arengust, tema ühiskondlikust asendist ja iseloomust, neist tingitud püüdlustest, võitlustest ja kalduvustest.

Kolmandaks on vaja teatud õppimist ka selleks, et teadlikult mõista ja emotsionaalselt tunnetada valmisteose vormi, selle ülesehitust, ja selles tarvitatud võtete ja vahendite tundetooni ning kunstilist tähendust. On vaja teadlikult selgitada ka tervikteose olustikulist, ideoloogilist, psühholoogilist, stiililist väärtust ning selle tähtsust kogu rahva ajaloo ja kirjanduse seisukohalt.

Alles kõik see kokku võimaldab seda teadlikku sisseelamist teosesse, seda teadlikku kaasaelamist ajastuga, tegelastega, teose autoriga, kogu teose loomiskäigu ja vormiga, mis on vajalik teose õigeks, süvendatud mõistmiseks.

Kokku võttes: et teha valmisteost õpilasele elamuslikuks, on vaja lähtuda teose sünniga ühenduses olevaist tolleaegse ühiskonna ja isiku suurist põhitarbeist, nende vastas seisvaist takistustest ja nii sündivaist võitlustest ning probleemidest. Ja on vaja näidata neid nii palju

kui vähegi võimalik sellisest küljest, kus neil on kõige enam ühiskohti nüüdse aja ning seega siis ka iga õpilase endagi põhitarvete, probleemide ja võitlustega. On vaja, et õpilasel iga teose puhul tekiks tunne, et selles ka tema isiklik asi mängus, et ta ise tahab sama, mis tahtis autor, ise võidab need takistused, mis võitis tema, nii ideoloogiliselt kui ka kujunduslikult. Siis alles järgneb sellele kaasapüüdmisele ka kaassaavutamise rõõm.

Kuidas rakendada neid põhimõtteid tegelikult „Kalevipoja“ puhul? „Kalevipojas“ tarvitatud rahvaainete tutvustuses ja analüüsis tuleb lähtuda hõimu- ja feodaalühiskonnas elanud võrdlemisi algelise kultuuriga patriarhaalse talupoja tarbeist ja igatsusist. Neist on kõige olulisem igatsus kehalise jõu, suuruse ja vägevuse järgi, kuna just neid selles algelise tehnikaga ühiskonnas vajati kõige enam. Nii sünnivad eriti selles ühiskonnas kehaliste vägimeeste ideaalkujud, kasvades sageli isegi hiidliku suuruseni, kuigi hiiu enda kujutluse tekkimiseks on arvatavasti kaasa mõjunud mitmesugused teised tegurid (hiigla loodusnähte seletuse tarve, hirmunägemused, „proportsioon-fantastiline“ kujutluslõbu jne.). Võrdlus Suure Tõllu, uueaegsemate vägimeeste prototüüpidega kui ka teiste rahvaste jõuvägilastega — soome Kaleva, osalt ka kreeka Hirkules, vene Ilja Muromets, Mikula ja Svjatogor, läti Karutapja, prantsuse Gargantua, rootsi Starkadr, taani Holger Danske jt. aitavad selgitada seda rahva-Kalevipoja motiivide viljeluse ühiskondlikku ja psühholoogilist baasi. Tsiteerides üksikuid rahvajutte Kalevipoja vägitöist kündmise, niitmise, kiviheitmise, lauakandmise jne. alal võib tõsta juba siin esile Kalevipoja kui tüüpilise talupoja vägilase põhi-laadi, mis talle jääb omaseks ka eeposes.

Talupojalikust piiratud elumiljööst lähtudes tuleb seletada ka seda, miks meie vägilasest on loodud või vähemalt meieni säilinud nii vähesõjasangarlikke motiive, nagu neid tavaliselt viljelevad teised suured kangelaseeposed („Ilias“, „Rolandi laul“, „Nibelungid“, osalt ka „Kalevala“ ja vene bõliinad). Tuleb näidata, kuidas sõjasangarlik kangelaslaul võib tekkida ainult teatud ühiskondlikes tingimustes. Ja tuleb seletada, kuidas eelmainitud suured „klassikalised“ eeposed on neist kangelaslauludest laiendatud alles n. ö. feodaalajastu sõjaka ülaklassi seltskonnas, kus harrastati juba ka kirjutuskunsti. Et eesti rahvas oma igivanu vägilasmotiive (ja võib-olla ka kangelaslaule, nagu Soomes) ei saanud arendada eeposeks samal ajal, kui mitmed teised Euroopa rahvad (eriti a. 1200—1300), selles on süüdi ainult tema jõhkrad vallutajad ja ajaloolised rõhujad saksa feodaalhärraste näol. Et aga ka eesti orjaaegsel talupojal pole puudunud oma iseseisva ja rahvuslikult vaba elu igatsusi (ja võib-olla ka ligemaid mälestusi muistsest iseseisvusajast), seda näitab tõsiasi, et nii Kalevipoeg kui ka Suur Tõll ja rahvasuus esinevad rahvuslike vabadusvõitlejana ja maa kaitsjana väliste vaenlaste (peami-

selt sakslaste) vastu ja et nende mõlemate surma rahvas jutustab lahingusurma. Tuleb siis eriti toonitada vastavaid rahva-muistendeid, näit. neid, mille järgi Kalevipoja jalad (kas Kääpal või Kuremäel) raiusid ära salakavalad välisvaenlased, mitte needusega koormatud mõõk ise, nagu Faehlmanni ja Schultz-Bertrami ümbertöötuse tõttu eeposes. Muidugi ei tule siin unustada ka Soomest ja Venest põlvnevaid andmeid, mis lasevad oletada Kalevite endist reaalinimlikkugi olemasolu.

Kolmanda tähtsama muistendiliigina tuleb ligemalt tutvustada Kalevipoja põrgusõidu ja vangistuse lugu. Sest see vangistus on ilmselt olnud karistuseks tema vägilasliku ülemealikuse eest ja seob teda ka geneetiliselt Prometeuse, Amirani (kaudsemalt ka Luciferi) ja teiste mässu-titaanide ürgsete müütidega. See näitab, et meie talurahvas on teatud määral huvi tundnud ka inimvägevusega seotud liiguhkuse hädaohu probleemist, mida kajastavad need maailmakuulsad müüdid ja mis pole oma üldnimlikku mõttesügavust kaotanud veel tänapäevalgi.

Edasi tuleb juba siin tutvustada ka eesti rahvalaulu kui peamiselt feodaal-talupoegliku ühiskonna naiste viljeldud luulet. Seda iseloomustab poliitilise, geograafilise, ajaloolise jne. silmaringi kitsus, seega ka huvi puudus poliitilis-rahvusliku või sõjalise temaatika vastu, kuid väga sügavalt arenenud ühiskondliku õigluse tunne, perekondlikud tunded, erk ilutunne ja dekoratiivkalduvustega kunstimeel. Selliseid eesti naise tarbeid, igatsusi ja kalduvusi kajastavad rahvalaulud, mida on hiljem liidetud „Kalevipojasse“ (näit. „Salme laul“, vaeslapse laulud orvu lamba loos, orjalaulud põrgupiigade suus, tuhulaulud Linda puhul jne.), kui ka Kalevipoja kuju enda käsitus rahvalauludes: siin nähakse teda ainult n.ö. naise seisukohalt, näit. kosilase meelitusnimega, kangelasliku dekoratiivkujuuna („Kalevine poisikene“) või siis taluneiu aule hädaohuliku, sest et vägivaldse ülimusliku võrgutaja kujuna. Tuleb siis esile tõsta neidki väheseid rahvalauluriismeid, eriti ballaadi „Suisa suud“ („Karske neiu“), mis pitoreskselt näitab, kuidas talurahvas hiljem ka oma enda rahvusliku „vägilaskilla“ liikmeid on käsitanud teatud võõra, vaenuliku jõuna või nagu siin öeldakse „suure koerana“ — võib-olla ka seetõttu, et osa sellest säilinud ülimuskihist ise hiljem talurahvast võõrdus, segunedes võõraste ülimustega.

Kokkuvõttes peaks õpilastele jääma mulje, et orjaaegsete elutingimuste tõttu Kalevipoja pärimusi pole meieni säilinud küll just palju ega ole need kuigi kõrge kunstiväärtusega, aga et nad on võrdlemisi vanad, et neid tunti ometi üsna laialt, et nad eriti Ida-Eestis olid väga populaarsed ning armastatud, ja kõigepealt, et nad olid meie rahvaloomingus ainulaadsed oma dispositsionaalsete väärtuste poolest (mehise, aktiivse vägilasluulena), mida ei paku ka mitmekordselt rikkalikumad ja kunstiväärtuslikumad rahvalaulud oma naiselikus

pehmuses ja piiratuses. Nii peitus neis ometi kõige enam muistse iseisvusaja vaimu ja idusid, mida paraja aja tulles võis edasi arendada uueks rahvuslikuks võitlusluuleks.

„Kalevipoja“ kui eepose saamisloo käsitluses olgugi ühtlustavaks juhtmõtteks näidata neid ajalooliselt ja ühiskondlikult tingitud olusuhteid ja idee jõude, mis 19. saj. keskpaiku viisid ka Eestis rahvusliku võitluskirjanduse sündimiseni. Seda ideoloogiat ei tohi aga liiga mehaaniliselt tõlgitseda „pealeehitusena, sest rahvusliku talupojakihi „ärkamine“ sündis alles hiljem, vaid just esirindlike üksikute haritlaste etteõttava „progressiiv-romantilise“ igatsusluulena, kus oma osa on ka välismõjudel ja balti-saksa hõreda linnakodanluse ja literaatidekihi vastuoludel tagurliku aadliga (Merkell). Olude, ümbuse ja ühiskondliku kandekihi nõrkusega tuleb aga seletada ka selle ideoloogilise arengu ja rahvusliku eepose-mõtte küpsemise äärmist pikalisust ja virilust, kui ka seda, et see esmalt eluõiguse sai just muinsus-romantilise rahvaluule-harrastuse ja selle filoloogilise väljaandmise tähe all. Aktiivse ühiskondliku võitlusmomendina tuleb seepärast eriti toonitada eestlaste rahvakultuuri vanaduse ja nende kultuurikõlvulisuse tõestust miunasluule abil. See kunstilis-ideeliste ja teaduslike sihtide dualism viis aga iseendast ka teatud häirivale kahepaiksusele estofiilide hoiakus ja teaduslike ning kunstiliste printsiipide antagonismile „Kalevipojas“.

Ka Kreutzwaldi eluloo ja arengukäigu kujutuse juhtmõtteks olgu näidata seda peagu traagilist üksindust, milles see noor iseõppija ning kehv provintsiarst pidi võitlema oma sünnirahva progressiivse pioneerina. Seda üksiseismist, kuid ka seda püsivat sidet oma rõhutud rahvaga aidaku illustreerida vastavad kohad Kreutzwaldi kirjävahetusest kui ka proosatöis („Sipelgas“), luuletustes ja „Kalevipoja“ sissejuhatustes („Üksinda lindu laulan ma lusti, kukun üksi kurba kägu“), vrd. ka „Sissejuhatust“ 255—281, XIV 1—35 jt.). Ei tohi muidugi unustada ka Nikolai-aegse kasarmu-režiimi valjust, mis „Kalevipoja“ esimesest redaktsioonist välja tsenseeris isegi Muinas-Eesti „õnne ja ilu“ mainimise, õieti taibates, et see rahva hulgas võib kujuneda mõjuvaks propagandavahendiks oleviku sotsiaalse ja rahvusliku ülekohtu vastu.

Uldse tuleb „Kalevipoja“ enam kui kahekümneaastast saamiskäiku kujutada kui omaette kangelaslugu, mis äärmistest raskustest ja igasugu vastuoludest hoolimata lõpuni võideldi ainult Kreutzwaldi nukrameelse, aga ometi väsimatult aktiivse eestilise višaduse tõttu.

„Kalevipoja“ kui kunstiteose analüüsis tuleb jälgida eelvaadeldud olukordade ja muude lähtetegurite kehastumist tervikteoseks ja selle kirjanduslikku iseloomu ning väärtust. Et „Kalevipoja“ sõnastusstiil pole kuigi paljupakkuv, tuleb siingi pearõhk panna ideoloogilise ja psühholoogilise külje selgitamisele. Sisseelamise kergendamiseks on ehk soovitatav lähtuda eriti „Sissejuhatusest“ ja autorile

nii läheda „vana lauliku“ kujust, esitades kogu teost selle kaugete mälestuste ja katkendlike nägemustena. Nii ei häiri ka selles esinevad anakronismid, subjektiivsed kõrvalekaldumised ning režiimärkmed, vaid ümberpöörduvalt, intensiivistavad teose nukrameelset, kuid tugevast rahvaarmastusest kantud põhitunnet. Viimast tuleb toonitada teose tähtsa ühtlustusvahendina, kuigi temas endas vahelduvad eleegilis-minoorsed ja heroilis-madžoorsed tundetoonid, olenedes sellest, kas jutt on Muinas-Eesti õnnest ja Kalevipoja vägitöist või tema ja ta rahva õnnetust saatusest. Tugev kontrastide tarvitus ja meeolude kiire vaheldus iseloomustab ka muidu teose ülesehitust, suurendades ta romantilist tundmusrikkust, samuti kui sage refräänkorduste tarvitus jne.

Eepose psühholoogilise külje vaatlusel langeb pearõhk loomulikult Kalevipoja enda keskele kujule. Siin peab õpetaja rakedama kõik omapoolsed vahendid, tähelepanu juhtimised ja rõhuasetused, et see eeposes katkendlikult skitseeritud konglomeraatne kuju ei jääks mitte „halliks ja igavaks“, nagu on kaevatud, vaid et ta saaks meile ka inimlikult lähedaseks ja elavaks, sest just sellest oleneb kogu teose elavus. Kalevipoja kurb väline elukäik ja selle ühtelangus kogu Muinas-Eesti traagikaga annab selleks elustuseks ainult peajooned. Neid tuleb süvendada ja tihendada, näidates meie rahvusvägilase seestmistki traagikat, nimelt püsivat konflikti loodusjõuliste, titaanlike kirgede ja looduslapselikult vähearenenud mõistuse, resp. süstemaatilise tahtejõu vahel, samuti looduslapselikku kiiresti vahelduvat kõikumist ülimeelikuse ja passiivse depressiooni vahel, mis teda viib isegi oma kuningavõimust loobumiseni maa kõige raskemal hetkel. Seda talupoeglikku pikalist mõtlemist ja looduslapselikku meeolutsust ei tule aga mitte rakendada Kalevipoja halvustuseks tema „rumalusena“ (nagu on tehtud), vaid just need jooned aitavad teda näidata niisamuti talupoegliku ja looduslapseliku Muinas-Eesti tüüpilise esindajana. Sellises valguses on Kalevipoeg meile nii inimlikult kui ka rahvuslikult lähedane ja omane, tõesti „kui üks meie seast“, nii imetlust kui ka kaastunnet äratav. Kuid ühtlasi on ta ka maailmakirjanduse seisukohalt teatud huvitusega kui üks väheseid „töötava talupoja“ esindajaid „feodaalepope“ ülimuslike sõjasangarite kõrval.

Eepose kõrvalkujud on võrdlemisi skemaatilised, eriti positiivsel poolel, nii et neil pikemalt ei maksa peatuda. Huvitavamad ehk on erisugused kurja jõu (paharettide) tüübid, alates ülimeelikuist „pahareti poisikestest“ kuni vana „tagurpäri taadi“, Sarviku endani, kes nagu kehastaks kõiki muinas-patriarhaalse ühiskonna ja looduse kurje jõude ning omadusi. Kuid on küllalt iseloomulik Kreutzwaldi varjatud sotsiaalsele kriitikale, et ta Sarvikut, seda eepose kõige mustemat kuju on näidanud ühtlasi eesti oleviku talupoja kõige suurema reaalse vaenlasena — mõisnikuna, ja tema orjade suhu pannud

rahva tüüpilised orjalaulud. Selleski suhtes on siis eepose temaatiline ja psühholoogiline väljatöötus küllalt rahvalik ja rahvuslik, kuigi enamasti ka rahvajutulisel pinnalinel ja mitmesuguseid tõlgitsusi võimaldav.

Ka olustikuline elukujutus pole meie muinasjutulise koega eeposes just väga üksikasjalik; pealegi toetub ta peamiselt vahelepõimitud rahvalauludele, mis osalt tunduvad ebaorganilistena. Kuid neid laialipillatud üksikjooni hoolikalt ühte kogudes — see kõlbab harjutusülesandeiks ka õpilastele — saame ometi võrdlemisi huvitava pildi muistse või vähemalt feodaalaege külaühiskonna elust, loodusest, töist, rõivastusest, perekonnasuhteist, usundist, maailmavaatest jne.

Kõige selle hindamises on eriti oluline, et me „Kalevipoega“ ei lähe mõõtma mitte moodsast romaanist, ei ka peenutsevais rüütlükodades sündinud „feodaalepostest“ laenatud mõõdupuuga, vaid teda võtame lihtsa talupoegliku „ennemuistse jutuna“, nagu ta tahab olla. Ta elukujutuski on enamasti talupoeglikult kohmakas või siis jälle rahvalaululiselt dekoratiivne ja irreaalne.

Ka „Kalevipoja“ värsistus- ja sõnastusstiili käsitluses ei tohi lasta end eksitada üksvahe moodi läinud „estetistlikust“ liignõudlikkusest. Muidugi tuleb eht rahvalauludega võrreldes näidata, et „Kalevipoja“ värsimõõt pole mitte täpselt eesti rahvalaulu oma ja et viimane on vaheldusrikkam, samuti tema lauseehitus, parallelismikäsitus, kujukeel jne. Tuleb vaidlematult mõnda, et „Kalevipojal“ on teatud iseseisev stiil, teatud süntees või liitvorm rahvalaulu elementidest kui ka romantilis-uusklassitsistliku, literaarse stiili süge-meist. Kui aga see mööndus tehtud, siis avanevad silmad nägema ka selles stiilis mitmesuguseid vourusi, näit. kiiremat edasiliikumist ja asjalikumat ning avaramat lauseehitust kui rahvalaulus, mis on dekoratiivsuse ja lihtsuse tõttu polegi just sobiv pikemaks jutustuseks.

„Kalevipoja“ keelevigadest ja väärvormidest on üksvahe soovitatud kõnelda klassiski otse üksikasjaliselt ja nädalate kaupa, et just nendega võrreldes õpetada õpilastele õigeid vanu rahva-keele vorme. Pean seda tarbetuks või isegi kahjulikuks, kuna väärvormidega palju tegeldes need just seda kergemini võivad jääda meelde. Piisab ainult põgus ülevaade „Kalevipoja“ esimeste trükkide mõnest iseloomulikumast veast ja nende seletusest tollaegse puuduliku keeletundmisega, eriti ajaloolise keele mittetundmisega, mis oligi ju balti oludes üsna arusaadav. Redigeeritud teksti tarvitades polegi see vigade küsimus enam kuigi häiriv. Ehtsa rahvalaulu keele ja stiili tundmaõppimine aga peab sündima niikuinii iseseisvalt ja võrdlemisi põhjalikult, ka vastavaid harjutusi tehes (nagu neid näit. esitatakse J. Aaviku jt. „Valimik rahvalaule“ lõpus).

Üldse peaks kogu eepose käsitlusel silmas pidama juhtmõtet, et tema vigade ja puuduste nägemine ja näitamine mitte varju ei jäta tema positiivsete väärtuste esiletoomise (nagu see sünnib näit. J. Aaviku

brošüüris „Kuidas suhtuda Kalevipojasse“). Teost, mis ligemat vaatlust väärrib ainult oma puudustega, pole tõesti põhjust üldse käsitleda üldhariduslikus keskkoolis, veel vähem algkoolis. Seda aga ütelda „Kalevipojast“ tähendaks eitada mitte ainult meie esimest „natsionaalteost“, vaid ka üht meie kuni praeguseni kõige kuulsamat ja väärtuslikumat suurteost, mis kahtlemata on mõju avaldanud meie senisele arengule ja mille talupoegliku kuue alt hoovab ka meisse veel meie esiisade ja isade (nende hulka arvatud ka Kreutzwald) talupoeglikku jõudu. Seda jõudu üle kanda ka meie uuesse noorsoosse, teoses esitatut mõistma, seda teost ennast mõistma, austama ja armastama õpetada ka meie järgnevat sotsialistlikku sugupõlve — see ongi „Kalevipoja“ pedagoogilise käsitluse suurimaid ülesandeid.

Deklamatsiooniks ja analüüsiks sobivaid kohti „Kalevipojas“.

Teose elustamiseks, tema põhilise tundetooni esiletõstmiseks, tema esialgseks tutvustamiseks laiemale massile, aga ka teatud ideoloogilisteks mõjuavaldusteks, näit. vastavate pidude või aktuste raamides, võib deklamatsioon täita suuri ülesandeid. Kahjuks pole „Kalevipoeg“ ses suhtes mitte just väga palju pakkuv, kuna ta esitusviisil sageli puudub selleks vajaline kunstiline tihedus ja n. ö. lavaline efektkus, mis jaksaks ootevalmis kärsituid kuulajaid püsivamalt paeluda. Häirivad peamiselt sageli pikaline, parallelismidega ülekoormatud või pleonastlik esitusviis, kohmakalt literaarne ja kuiv sõnastus ja saksa-pärane lohisev lause, ka sagedased kordused, väheütlevad ja vähesobivad rahvalaulu värsid, vana keele iseärasused ning vead jne. Neist „Kalevipoja“ stiili põhipahedest peaks küll redigeeritud ja kärbitud tekst olema mõnevõrra vabanenud, aga muidugi mitte täielikult. Deklamatsiooniteksti väljavali ja „lavastaja“ võib muidugi ka omalt poolt kärpimistega asja mõjukust suurendada, kuid igast eepose kohast vaevalt suudab ükski kärpimine või ümberkohenduski teha küllalt „lavakõlvulist“ asja.

Õnneks on „Kalevipojas“ siiski ka mitmeid üsna ilusaid, sisutihedaid ning vormiehtsaid kohti, mida ikka jälle on deklameeritud ja mille hea esitus vaevalt kunagi jääb ilma soovitud mõjuta. Eriti harrastatud on seejuures muidugi Kalevipoega kui sõjakangelast esindavad kohad, mille järgi patriootilistel põhjustel „nõudmine“ on kõige suurem, mida aga eeposes selle muinasjutulise ja talupoegliku põhilaadi tõttu on võrdlemisi vähe.

Kõige mõjuvamaid on neist näit. Kalevipoja väekogumise („Tutu-lutu“) lugu XX loo alguses, umb. värsid 123—239. Neis paelub otse haruldane hoog ja dramaatiline elavus, oskuslik refräänmotiivi tarvituse ja liigutav kontrast kõikjale-kostva alarmeeriva sõjasarve ning pahaaimavalt askeldava kodurahva meeoleu vahel. Ühtlasi sobib see ka heaks analüüsinäiteks peagu kõigist „Kalevipoja“ stiili

voorstest ja otse haruldasest ühtesulamisest rahvalaulu osade ning Kreutzwaldi enda loodud värsside vahel.

Soovi korral võib esitust jätkata ka järgnevate lõpplahingute kujutusega, värssid 255—397 või pikemalt kuni värssini 465, või koguni kuni värssini 520. Seejuures võib vahele jätta peateemast kõrvalekalduva veresõnade lugemise, vv. 313—333, samuti hiidliku Jänjärve loomise loo, vv. 368—384 ja ehk muidki vähemtähtsaid värssse. Kahjuks puudub siin dramaatiline kõrgkoht ja lõppefekt ega ole küllaldaselt ka konkreetseid üksikpilte. Kuid just oma sisulise tähtsusega, Muinas-Eesti vaenlaste hulga ja sõdade rammestava paljuse näitamisega, rahvaluulelise, gradatiivse motiivikorlusega, meeleheitlikku võitlushoogu osutava meeoluga jne. võib see heas esituses ometi olla üsna huvitav, eriti näit. mõne muinas-ajaloolise ettekande saatepalana.

Sõjasarve puhumislooga peagu võrdne oma üldtuntuselt on nn. sõjaratsusõit XVII loo alguses, eriti vv. 67—155, mis erakordsed oma hookuses ning rahvalaulupärases stiliehtsuses.

Suuremate võimaluste korral väärib esitamist kogu Assamalla lahingu lugu, vv. 1—280 (või 286), kus võitluse enda kujutus on küll õige üldsõnaline, kuid selle patriootiline lõppkõne seda efektkam (paiguti ehk liigagi suuresõnaline). Seejuures on soovitav vahele jätta rahvalaulu poolt pisut liiga fantastiliseks arendatud värssid 85—98, või vähemalt 90—98, võib olla samuti vv. 274—275, mis vähendavad lause hoogu.

Vahelduseks sellele väärib aeg-ajalt esitust Kalevipoja teinegi patriootiline kõne IX loos, millele eelneb üsna realistlik ara sõnumitooja kirjeldus sõja koledustest, siis vv. 156— (või 147) —337, soovi korral ka veel vv. 710—766.

Ka legendaarne reis maailma otsa (XVI l.) on oma fantaasiaküllase kireva seiklustikuga küllalt huvipakkuv. Kahjuks on ta ülesehitus võrdlemisi nõrgalt raamitud ning juhuslik ja ta esitus lahjendatud paigutiste väheütleivate osadega. Võib-olla ongi seepärast pidulikuks ettekandeks parem koostada sellest iseseisvalt rida mõjukamaid episoodide, jättes vahele vesisemad. Sellesse valimikku võiksid kuuluda algusvärssid 1—10, laeva ehitus ning varustus, vv. 218—259, 276—286, 301—311, Soome marud, vv. 349—369, 396—411 (või ka — 441), seiklus mereneelu kohal, vv. 627—665, ja Sädemete saarel, vv. 674—733 või 757, küllaldase aja puhul ka seiklus hiiglaste juures, vv. 758—872 (kuigi see huvitab vist enam nooremast noorsugu), virmaliste all ja penisabaliste maal, vv. 873—918 või ka — 943.

Kalevipoja kui sõjasangari ja kui kireägeda inimese kuju näitab õige meeldejäädvalt sündmustik soome sepa juures, mis ka muidu on eepose kõige dramaatilisemaid ja detailsemalt väljamaalitud stseene ja seetõttu kõige soovitumaid deklamatsioonipalasisid. Arvesse

tulevad peamiselt vv. 158—220, 226—229, 237—249, 258—486 ning teise järguna vv. 546—729, või ka — 762.

Kuid, nagu öeldud, Kalevipoeg ja eriti rahva Kalevipoeg on siiski mitte niipalju sõjasangar kui talupoeglik muinasjutuvägilane ja „töötav talupoeg“. Nii peaks eepose esindavas tutvustuses aegajalt kindlasti andma ka mõne stseeni tema sellekohasest tegevusest, kuigi need vahest pole nii efektkad. Kõige silmapaistvam on siin vahest stseen kündmisest ja hobuse surmast (VIII l.), kus algus on küll ehk liiga demiurgiline ja fantastiline, kuid lõpupool seda realistlikum ja ütlasti õige tüüpiline talupoegliku Endis-Eesti elule. Nii siis vv.: VIII, 627 — või ka 646 — või koguni 695—741 ja 786—861 või ka — 876. Sellega võib liituda hundijaht: IX, 1—128 või — 146.

Usna häid omaette žanripilte on eeposes näit. ka endisaja jõukatsumisest kiviheitmisega või vägipulgaga, või stseenis Veevaimuga X, 600—697, või veel pikemalt Kalevipoegade viskevõitluses, VIII, 222 — või 262—490, kusjuures tarbekorral võib kõrvalisemaid värssse välja jätta. Sotsiaalse ilmega värtsivaliku võiks soovi korral teha altmaa kujutustest (XIV 55—530, vähemsobivaid osi kärpides), samuti orvu lambaloost (XII, 767—900 või ka — 981).

Päris muinasjutulisist seiklusist on nõudlikumale publikule raske palju huvitavat pakkuda. Küsimusse võiks siin tulla viimane põrguvõitlus, kus ka irreaalseid asju on kujutatud paiguti heas tõusetuses ja küllaltki nägemuslikult, nii „sillasõda“ XVIII, 344—597, kui ka selle järg 598—892 ja XIX, 17—159.

Lõppeks ei tohi unustada ka Kalevipoja kolmat palet, ta minoorset, meeleolutsuseni õrnatundelist inimsust, mis mitte kaugel ei seisa Kreutzwaldi enda filosoferivast nukrameelsusest. Selle avaldustest ei saa küll nii pikka ja efektkat esitust, nagu tema kahest esimesest palgepooldest, kuid lühemaid ilusaid meeleolupilte võib valida siiski. Nii tuleb arvatavasti igauhe meelde näit. noore Kalevipoja esimene käik isa hauale ja õisele merekaldale, kus rahvalaululine isaleinamine liitub Kreutzwaldi enda esiromantilise maailma-valuga usna tunderaskeks tervikuks (siis umb. vv. III, 736 või ka 709—851. Usna meeleolukaid stseene leidub ka Kalevipoja öises tagasisõidu loos, mis on täis viirastuslikke vaimunägemusi ja järkjärgult selgiva sisetunde aimusi. Siit võiks teha lühema või pikema valiku, näit. vv. 1 — (või ka 14 või 59) — 85, 138—400 (kärpides vahelt vähemtähtsaid kohti), 406—450, 807—860.

Lõppeks tuleb selles meeleolurühmas mainida muidugi ka kogu eepose kõige isikupärasemat ja võib olla ilusamat osa, ta „Sissejuhatus“, kus Vana lauliku, s. o. Kreutzwaldi enda minevikuleinas kajastub nagu kogu meie esiärkamise rahvaarmastus. Selle ülesehitus on, tõsi küll, kaunis katkendlik ja „somnambuulne“, seega nooremale

publikule raskevõitu. Seepärast võiks näit. kooliettekanDES loobuda selle alguse esirromantilisest luuleteooriast, siis vv. 26—127, või alatagi lihtsalt salapärase „Marduse kiljatusega“ vv. 128—165 ja täiendada seda ainult nägemusliku „seitsme kalmukünka“ pildiga 196—254. Sellele lisaks sobib ometi hästi ka vaimude uinutamise stseen vv. 255—287; ainult peavad kuulajad juba aru saama, et vana eesti rahvausu järgi sellised õnnetut surma saanud vaimud rahulikult uinuma pääsevad alles siis, kui keegi nende hingekeste eest on palunud või veel enam — nende hukkamislugu on kuulnud ja nende tarkused tulevaile põlvedele edasi andmiseks oma hoiule võtnud. Viimast mõtleb laulik siin nähtavasti ka siis Muinas-Eesti varjude „uinutamise“ga. — Pikemal ja pidulikumal juhtudel väärub esitamist muidugi terve „Sissejuhatus“ ja „Soovitus“.

Samuti sobib ta hästi muinsusromantilise stiili analüüsiks keskkooli vanemais klassides.

Ehk piisab neist märkmeist „Kalevipoja“ esinduslikumate lehekülgede kohta, nii nagu peaks piisama mainitud lehekülgedest endist, et näidata, kui palju tõelist luulet sisaldab ikkagi veel see, kord juba „muuseumi saadetud“ mineviku suurteos. Selle väärtusi kord juba nägema õppinud silm leiab aga ka muid deklamatsiooniks sobivaid kohti juba ise — ja veel mitmeidki.

K. D. Ušinski pedagoogilisest pärandist.

Eluloolisi andmeid. Konstantin Dmitrievitš Ušinski sündis Tuula linnas 1824. a. (või teiste andmete järgi 1823. a.) algul. Lõpetanud gümnaasiumi Novgorod-Severskis, kus oma väikeses mõisas, omades 30 sunnimaist talupoega, elas erus ta isa, 1812. a. sõja veteraan, astus Ušinski Moskva ülikooli õigusteaduskonda. Ta spetsialiseerus ülikoolis tol ajal laialt tuntud prof. Redkini otsesel juhtimisel. Ušinski teenistuskäik algas 1845. a. edukalt Jaroslavlil lütseumis juriidiliste teaduste professori kt. ametis. Ometi sai U. ametitegevuses saatuslikuks varsti pärast 1848. a. revolutsiooni välja antud vene valitsuse korraldus, mille järgi professorid pidid enne ettekandmist esitada oma loenguist põhjalikud konspektid koos tsitaatidega, mis tulevad loenguil esitamisele. U. vallandati, sest lütseumi nõukogu koosolekul vaidles ta üsna ägedalt vastu valitsuse korralduse otstarbekohasusele ja keeldus seda täitmast. Asunud 1849. a. Peterburi, püüdis U. asjata endale leida sobivat tööd. Rasked materiaalsed tingimused surdisid teda a. 1850 hakkama alamaiks ametnikuks siseasjade ministerruumis. Osates põhjalikult võõrkeeli, tegi U. kaastööd ajakirjadele, algul „Sovremennikule“ ja hiljem ajakirjale „Biblioteka dlja Tštenija“.

Alles a. 1854, tänu Jaroslavlil lütseumi endise direktori soovitusel, anti U-le kirjanduse õpetaja koht Gatšina instituudis, kus varsti sai klasside inspektoriks. Sellest ajast peale algab U. pedagoogiline tegevus selle sõna tõelises mõttes. A. 1859 mäa-

rati ta klasside inspektoriks Smolnõi instituuti vastutava ülesandega reorganiseerida selle asutuse unardatud õppeala. Selle töö täpne, kindel ning laitmatu sooritamine näitas, et U. omab annet pedagoogilise protsessi organiseerimise alal. Samal ajal terve rida üksteise järele avaldatud U. teoreetilisi töid pedagoogika küsimustes tõendasid, et ta pole ainuüksi praktik, vaid on ka oma eriala silmapaistvaks teoreetikuks. Alates a-st 1857 avaldab U. terve rea väga huvitavaid kirjutusi, algul ajakirjas „Žurnal dlja Vospitanija“ ja siis ajakirjas „Žurnal ministerstva narodnogo prosveštšeniija“, mille toimetajaks ta oli määratud a. 1860. Järgmisel, 1861. a. avaldab U. oma esimese õpiku „Detski Mir“, mis samal aastal ilmus veel kahes trükis.

U. hiilgavalt alanud pedagoogiline tegevus katkes ootamatult. A. 1862 anonüümse pealekaebuse tagajärjel, mis süüdistas teda poliitilises ebausaldatavuses, oli U. sunnitud võtma komandeeringu välismaale tutvumiseks naishariduse korraldusega välismaal ja pedagoogika õpiku koostamiseks. Välismaine komandeerimisreis, mis ühenduses U. haigusega kestis kuni 1867. a-ni, andis talle võimaluse täielikult koonduda ammukavatsetud teoste kirjutamisele vene kooli ja vene pedagoogi tarvis. Välismaal jõudis U. valmistada avaldamiseks oma väärtuslikemad teosed. A. 1861 avaldas ta „Rodnoje Slovo“ I ja II õppeaastale koos „Käsiraamatuga õpetajaile“ ja a. 1870 III õppeaastale, samuti „Käsiraamatuga“. Peale selle hakkas ilmuma eriväljaandena U. teoreetiline peateos pedagoogika alal „Inimene kasvatus objektina“ (Pedagoogilise antropoloogia katse): 1867. a. lõpul ilmus I köide, 1868. a. — II. U. alustas energiliselt III köite kirjutamist, et hiljem lühendada kogu teos ja tõlkida inglise keelde.

Kahjuks ei õnnestunud U-l lõpetada seda tööd. Külmetus, mille ta sai ravimisel Krimmis, kutsus esile tõsise tüsituse U. nõrgas organismis, mis oli peale selle nõrgestatud niihästi pingerikkast tööst kui ka teenistusallaliste ebaseeldivuste tõttu, ja 21. detsembril 1870. a. suri ta Odessas kopsupõletikku.

U. teoseist on tuntuimad ta algkooli-õpikud, mis levisid miljoneis eksemplares: „Detski Mir“ — 43 ja „Rodnoje Slovo“ 137 trükis. Suurt populaarsust evis „Pedagoogiline antropoloogia“, teos, mis on valdavalt huvitav pedagoogile oma ülesandega tundma õppida inimest kui kasvatus objekt. Teos on ilmunud 14 trükis. Teaduslikud raamatud revolutsioonieelsel Venemaal pidasid harva vastu nii palju trükke.

Vene pedagoogika arengus on U-l erakordselt suur osatähtsus. Pole imestada, et varsti pärast surma hakati U-t nimetama „vene pedagoogika isaks“, „mõistliku vene kooli algatajaks“, „vene rahvuslikuks pedagoogiks“. 75 aastat, mis on möödunud U. surmast, on tõendanud, et tema kui suure vene pedagoogi, vene pedagoogika klassiku ajaloolise tähtsuse iseloomustus on õige. On arusaadav, et nõukogude pedagoog, kes on pärijaks kõigele parimale, mis oli välja töötatud revolutsioonile eelnenud ajastu tingimustes, ei või mööduda Ušinskit saadud paran-dist.

Alljärgnevad väljavõtted, mis põlvnevad mitmesugustes U. töödest, iseloomustavad U. pedagoogilisi vaateid ja on huvitavad ka tänapäeva õpetajaile.

— * —

1. Õppimine tõsise tööna.

Kümneaastasi lapsi tuleb juba harjutada tõsisele tööle, mis muudugi peab olema vastav nende jõududele ning arusaamisele. Pole kahtlust, et endine skolastiline õppimismeetod mõjus mõistusse laostavalt; selle põhjuseks aga polnud töö tõsidus, vaid selle mõttetus. Kui aga katekismuse ja lauluraamatu tuupimine mõjutas vaimset arengut kahjulikult, siis naljatlev, lapsi l õ b u s t a v pedagoogika hävitab inimese karakteri juba eos. Õppimine on töö ja peab jääma tööks, kuid tööks, mis on täis mõtet, nii et huvi õppimise vastu oleneks tõsisest mõttest, mitte aga mingeist tarbetuist ilustustest. Raamat aga, mis on määratud lugemise algkursuseks klassis, peab olema, nagu mulle näib, tõsise teaduse eeskojaks, nii et õpilane, olles ta koos õpetajaga läbi lugenud, omandaks armastuse tõsiseks tegelemiseks teadusega.

Eessõna lugemiku „Detski Mir“ 1.-le trükile, 1861.

Kasutame juhust, et väljendada siinkohal oma arvamist õppeviisist, mida võime nimetada ü k s i k õ p e t u s e meetodiks.

Õpetaja, olles tunni enam või vähem korralikult ära seletanud, annab ta järgmiseks korraks ära õppida, jättes sageli kontrollimata, kas õpilased said temast aru. Järgmine tund algab tavaliselt kolme-nelja õpilase küsitlemisega, millele kulub suurem osa tunnist, teised õpilased aga arvavad endal õiguse olevat tunnis mitte tähele panna, niikaua kui tuleb nende kord vastata. Samal viisil lahendatakse ka aritmeetika ülesandeid, harjutatakse lugemist jms. Üks õpilane lahendab ülesannet või loeb, aga teised 30 või 40 last raiskavad aega kasuta ja harjuvad tema kõige hukutatavama, kõige kahjulikuma veetmisega. Niisuguse meetodi juures mõnel õnnelikul õpilasel läheb korda veeta mõtteta peas, tegevuseta kätes terve nädal, iga päev kuus tundi, püüdes vaid säilitada seda keha liikumatust ja seda nüri ning mõttetult-tähelepanelikku pilku, mida nõuab klassi distsipliin. Meie arvates lapsel on õigem mängida need 6 tundi üksteisest ülehüppamist või luusida põllul, kui veeta neid sellisel toapoisilikul viisil, mitte midagi tehes, mitte midagi mõteldes ja teesklevalt näidates nõutavat tähelepanu, mida ammu juba pole. Ja ei saagi siin olla tähelepanu. Katsugu täisealine inimene olla tähelepanelik, kuus tundi järjest kuulates õpilaste üksluisi vastuseid, mis on kord kiired ning tihedad nagu vihmatilekade trummeldamine aknale, kord aeglased ning uinutavad nagu liiva lõikuvate sõidukirataste ühetoonilised helid. Elav ning närviline poiss, harjumata veel kandma nüri tähelepanu maski, langeb nende võrgutavate helide esimeseks ohvriks. Ta hakkab kas vallatlema või uinub rahulikult, kuni ärkab õpetaja range käe all.

Koolitöö kogu raskus niisuguse õppeviisi puhul, mis on üpris kerge õpetajale ja seepärast laialt tarvitusel, langeb õpilasele. Maha istunud ilma igasuguse kasuta tervet kuus tundi klassis, kõrvust mööda lasknud tõenäoliselt poole seletustest, peab ta õppepalad val-

mistama ise koolitundidest vabal ajal. Kui palju asjata kaotatud aega, kui palju raskeid pingutusi — ja millise tühise tagajärjega! Kogu väike kasu, mida saab õpilane niisugusest õpetamisest, kaugeltki ei tasu ära juba üksi harjumust tegevusega olekuks tundide kaupa ja kõige orjalikumaks teesklemiseks, mis on klassides sellise ajaveetmise paratamatuks tagajärjeks. Õpetajale on niisugune õppemeetod muidugi kõige kergem, sest pole sugugi kerge leida kasulikku tegevust õpilastele kogu tunni vältel ja on palju kergem lükata kogu tund nende nõrgakestele jõududele. Kui palju läbimõtlemist sõnades ning ülesannetes, kui palju pingutatud tähelepanu, kui palju vilumust vajab õpetaja, et tööle rakendada kogu tunniks kolmkümmend või nelikümmend veel mitte tugevnenud, hajameelset lapsepead! Just seepärast tõeliselt kohusetruu ja hea õpetaja pole sugugi nii tavaliseks nähtuseks, nagu arvatakse, ja just seepärast mitte igaüks, kes tunneb ainet (mis pole ju raske!), ei ole võimeline olema õpetajaks. Suurt energiat ja suurt oskust on vaja, et kohusetruult täita seda ametit, mida seltskond paraku alati ei hinda nagu vaja . . .

„Põhja-Ameerika koolide seesmine korraldus“, 1858.

2. Mehaanilise päheõppimise kahjulikkusest.

Ei pruugi olla suur psühholoog arusaamiseks, et endine suure hulga tähtede mõttetu päheõppimine ja sellele järgneva suure hulga veelgi mõttetumate silpide päheõppimine ei andnud mingit toitu lapse mõistusele, samal ajal ei lasknud tal tegelda millegi muuga ja järelikult hoidis teda kogu lugemaõppimise ajal tegevusest, tardunud olekus. Kui võtta arvesse, et selline lapse nõrga mõistuse tardunud olek kestis mitu tundi päevas, terve aasta, mõnikord aga kaksiki, siis ei saa kahelda, et niisugune õppimine oli kahjulik lihtsalt laste ajule (ei maksa rääkidagi mõistusest); sest aju on sel ajal erakordselt õrn, vastuvõtlik ja täies kujunemisprotsessis. Katsuge iga päev kolmeks-neljaks tunniks aasta või kahe kestel siduda lapsel üks käsi ta keha külge, — ja kui see käsi ei kärbu, siis ainult seepärast, et teie ei jäta teda seotult kogu päevaks; kuid igatahes käsi, millega on tehtud selline katse, areneb märksa nõrgemalt kui teine. Aju organism on märksa õrnem käe organismist ja areneb hiljem ning kauem kui kõik teised organismi osad. Otsustage siis, millist kahju te tekitate lapsele isegi füüsiliselt, kui järjekindlalt ning vägivaldselt seiskate ajutegevuse pikkade tundide ning paljude kuude vältel. Kujutlege endale last mingis külakolkas, kes mängib ja vallatleb kogu päev kõikearendava looduse mõju all, liigub vahetpidamata, aistib, mõtleb, leiutab, lapseliselt muidugi, küll üht, küll teist, nutab ja naerab — ühe sõnaga, elab kogu oma vaimse ning kehalise organismiga. Ning äkki — te haarate selle lapse, viskate endisaegsesse umbesse, süngesse kooli, kus ta eeskätt peab istuma sirgelt, liigutamata ühtki kehaliiget, mitte mõtlema, mitte tundma, mitte arutlema,

järele mõtlema millegi üle, mitte nutma ega naerma, isegi mitte kõrvale vaatama, vaid teraselt vahtides aabitsasse, pähe tuupima tähte tähe ja üht mõttetut silpi teise järele. Kujutlege endale, et see laps aovalgel läheb kooli, tuleb sealt välja öösi ja veedab nii päeva teise järel kaks, kolm, neli aastat, organismi tugevaima arenemise ajajärgus, mitte omades muid muljeid peale hirmu saada hoope ja tõepoolest saades lööke pähe, — ja te mõistate, miks meie talupojad-kirjaoskajad suuremalt jaolt avaldavad vähem mõistust ning arengut, kui need, kes arenesid vabalt, väljaspool kooliseinu, looduse ning elu mõjul; te mõistate, miks meie lihtinimestest kirjaoskajate ning kirjutajate seas nii sageli kohtame kohutavalt nürisid ning seejuures kõlbluseta inimesi. Kuid kas ainult seda te taipate? Te mõistate ka, mida soovivad need inimesed, kes oma žurnaalilise suuruse kõrgustelt soovivad jätta meie rahvast õppima sellistes koolides, selliste õpetajate juures, selliste meetodite järgi . . .

Käsiraamat „Rodnoje Slovo“ järgi õpetamiseks, lk. 32—33, 1864.

3. Õppepalade õppimisest klassis.

Õppepala ülesandmine kodusõppimiseks ja sellega peaaegu kogu õppimise töö raskuse asetamine ainuüksi õpilasile on üks suurimaist pahedest, mis on vallanud meie koole. Kuulake ainult, kuidas mõni õpilane tuubib oma õppepala, ja te veendute, et sellest koduste õpitükkide ülesandmisest ei tule midagi head, kuid väga palju halba: „ring on . . . ring on . . . ring on kõver“ jne. Mis kasu võib tulla niisugusest õppimisest? Laste mälu on vastuvõtlik ja omandab kiiresti ning kindlalt, kuid ainult t ä h e l e p a n u k o o n d a m i s e tingimused; tähelepanu aga on lastel nõrk, püsimatu, ja teda just peabki kasvataja arendama. Algõpetuse üheks tähtsaimaks ülesandeks on õpetada last oma tähelepanu võimalikult kaua hoidma esemel, mida ta tundma õpib; saavutada seda on aga võimalik ainult, pannes last õppima enda juuresolekul või, paremini öeldes, õpetades talle õppepala. Talletada õpitükk lapse hinge — see on siinse õpetaja (Froelichi koolis Šveitsis) peamisi ning raskemaid kohustusi. Seks otstarbeks peetakse tund vestluse kujul, ja vestlus peetakse nii, et temast võtavad väga elavalt osa kõik õpilased klassis. Õpetaja kunst seisneb selles, et ta esitab reljeefselt tunni peamõtte või peafakti, kordab seda lakkamatult ja paneb lapsi seda kordama, loogiliselt seob uued mõtted ning uued faktid põhiliste külge, mis on juba kindlasti juurdunud ka kõige hajameelsemates peades. Just seepärast Froelichi'i kooli klassides peaaegu pole mahajäänud õpilasi. Muidugi, niisugune õppeviis on kasvatajale märksa raskem kui tundi üles anda, isegi teda seletades, ja siis teisel päeval küsitella; kuid selle eest vaadake, mis vahed on tagajärgedes. Ma ei tea, kuidas praegu on olukord, aga veel hiljuti meil jõudis üheaegselt kõrgemasse klassi vaevalt kümme protsenti õpilasist, kes astusid gümnaasiumi esimesse klassi; sellest

kümnest protsendist vaevalt üks kolmandik, kergete eksamite puhul, peaaes ülikooli, ja rangete eksamite puhul — palju vähem, ja ikkagi ülikoolid kaebasid noorte inimeste nõrga ettevalmistuse üle ülikoolis õppimiseks. Niisuguse ebaedu üheks peamiseks põhjuseks pean ma õppepalade ülesandmist ilma läbitöötamiseta ja selle tagajärjel meie õpilaste mitteoskamist õppida. Pealeselle sinne õpetaja laste vastamisel lakkamatult suunab nende mõtet vajalisele teele ja parandab nende sõnu, nii et laps iga tunniga teeb sammu edasi mõtte arenemises ja sõna valitsemises; ei lubata midagi ebateadlikku või ekslikku; meil aga tuleb sageli pingutusega välja kiskuda seda, mida laps ekslikult ning ebateadlikult pähe tuupis kodus. Ma tean, et paljud ning head õpetajad meil hakkasid vastu ettepanekule hoopis kaotada kodused ülesanded vähemalt rahvakoolides ja keskkoolide nooremais klassides ja ütlevad selle peale, võib-olla, et vestlustega klassis ehk võib lapsi arendada, kuid ei saa neile edasi anda küllaldast hulka teadmisi, mida peab omandama mälu, ja et ilma koduste ülesanneteta õppimine võib edasi liikuda ainult väga aeglaselt. Selles vastuväites on tunduv annus tõtt. Ning tõepoolest, päevased tunnid Froelich'i koolis pole pikad ja klasse aastaülesanded on arvestatud kõige nõrgemate õpilaste jõudude kohaselt; kordamine kestab kogu aeg; igas tunnis korratakse seda, mis on ära õpitud eelmises; igas klassis võetakse uuesti läbi seda, mis oli omandatud eelmistes, ja tagajärjeks on mitte ainult mõtte ning sõna tugev areng, vaid ka faktiliste teadmiste tähelepandav rohkus. Te kuullete, näiteks, sedasama juttu algkoolis viieaastaselt lapselt kui ka lõppklassis. Milline vahe jutustamises, üksikasjus, arusaamise sügavuses! Kogu see alatiselt korduv meetod, mis ikka ja jälle pöördub tagasi vana ja lisab talle uut, põhineb järgmisel tähtsal psühholoogilisel faktil: iga teadmine, mis hinge poolt omandatud, pöördudes uuesti teadvusele, ei muutu mitte ainult ise kindlamaks ning selgemaks, vaid omandab võime, nii-öelda, ligi tõmmata endale uusi teadmisi ja anda neile kindluse. Viit-kuut nime, näiteks, meeles pidada ei ole mitte väga kerge, kuid lisage nende nimede kordamisel neile kaks-kolm uut, mis nendega on seotud üldise jutu või kirjelduse käigus, ja need uued omandatakse juba hoopis hõlpsamini endistest, leiavad endale kiiresti koha hinges ja kinnituvad temas väga kindlasti. Sel teel, ikka ja jälle korrates vana ja igal kordamisel lisades veidi uut, omandab laps kindlalt hiigelhulga fakte, mida ta iialgi ei omandaks, kui ta ei omandaks üht fakti teise järel, ehitamata uut vana kindlale vundamendile. Sedasama meetodit kasutatakse siis ka ideede omandamisel. Peamisi põhiideid on kursuses vähe (ja kas neid on üldse palju?); neile tullakse kogu aeg tagasi ja seotakse nendega uutena omandatud, kusjuures laps ise õpib viljakalt arendama peaideed.

Sellise õppeviisi juures õpilaste päid ei topita, nagu kotti, täis faktidega, mis on halvasti omandatud, ja ideedega, mis halvasti seeditud; niihästi ühed kui teised otsekui kasvavad orgaaniliselt vähestest, süga-

vale hinge istutatud seemnetest. Tõsi küll, see hinge orgaaniline kasvamine läheb algul väga pikka aega, kuid mida kaugemale, seda kiiremini, ja mida kindlamalt on rajatud teadmiste ning ideede vundament õpilase hinges, seda suuremat ning kindlamat hoonet võib siis ehitada sellele vundamendile. Kui sellist õppimist võib võrrelda tugeva puu kasvamisega, mis iga aastaga omandades uusi oksa, koos sellega jämedab ning kõvendab oma juurt, siis õppimist, mida oleme läbi teinud oma gümnaasiumides, võime võrrelda purjus voorimehega, kel on koorem halvasti kinni seotud: ta kihutab edasi, vaatamata tagasi, ja toob koju tühja vankri, kelkides sellega, et tegi torelda sõidu...

„Pedagoogiline matk Šveitsis“, 1862.

4. Õppetööde sage vaheldus ning mitmekesisus kooli algklassides.

Kaasaegne ratsionaalne pedagoogika pühendab tähelepanu lapse loomusele ja paneb tähele, et mida noorem laps, seda vähem on ta võimeline püsivale tegevusele ühes teatavas suunas, seda kiiremini väsib ta kõndimast, istumast, hoidmast käes kõige kergemat asja, isegi lamamast, ja et seesama laps, kasutades kõiki võimalikke tegevusliike ja nähtavasti üldse mitte puhates, askeldab terve päev ja paneb täisealist imestama oma väsimatusega. Sedasama võib tähele panna ka lapse hingelises tegevuses: mida noorem on laps, seda vähem on ta võimeline mingiks püsivaks hingeliseks tegevuseks ühes suunas, kuna aga mitmekesistades oma tegevusi võib ta töötada küllalt kaua. Tegevuste vaheldus iseenesest mõjub lapsesse isegi paremini täielikust puhkusest, mis muidugi on tarvilik omal ajal. Laps nähtavasti väsis lugemast, ta tähelepanu nõrkes, arusaamise protsess peatus; pange laps pooleks tunniks kirjutama, joonistama, arvutama, laulma — ja te märkate, et pärast seda, tagasi tulnud lugemisele, laps on uuesti taiplik ning tähelepanelik... Mida mitmekesisem on teie tund õppetöö alguses ja mida mitmekesisemad on lastelt nõutavad tegevused, seda enam te suudate korda saata. Kui koolitöös poolteise või kahe tunni vältel lapsed loevad ja kirjutavad ja joonistavad ja laulavad kaks-kolm laulukest ja arvutavad ja kuulavad või jutustavad ise mõnest sündmusest, siis kuu lõpul mitte ainult nende poolt omandatu summa, vaid ka see, mida nad omandasid igas üksikus teadmises ning oskuses, on suurem sellest, mida nad oleksid võinud omandada, tegeldes kogu see aeg ühe teadmise või oskusega. Nii näiteks selliste mitmekesiste tegevuste puhul tunnis teevad nad edusamme lugemises enam kui teeksid siis, kui te iga oma tunni oleksite pühendanud ainult lugemisele...

„Käsiraamat õpetamiseks „Rodnoje Slovo“ järgi, I, lk. 9—10, 1864.

...Laske lapsel veidi liikuda ja ta kingib teile jälle kümme minutit tähelepanu, aga kümme minutit elavat tähelepanu, kui te oskate neid kasutada, annavad teile lõpptulemuses enam kui terve nädal poolunist koolitööd...

„Pedagoogiline matk Šveitsis“, 1862.

5. Vaatlikkus õpetuse põhiprintsiibina.

Vaatlikust, näitlikust õpetusest neil räägiti ja kirjutati palju, kuid peaaegu midagi ei tehtud selleks, et ta oleks võinud kasvõi väheselgi määral pääseda meie koolidesse ja meie perekondadesse. Koguni vaatliku õpetuse idee sai meil kuidagi halvasti omaseks ja leidis palju vastaseid. Minu arvates see on parimaks tõendiks asjaolude, et meie, meeldi hõljudes ideede kõrgemais sfäärides ja mitte loobudes ülalt alla heitmast pilku ka kasvatusesele, ei võta iial vaevaks tungida algõpetuse ideesse endasse, pidades seda asja kas liiga kergeks või liiga tähtsuse tuks, nii et algõpetuse idee elab meil mingeis ebamäärases vormides, tumedana, teadvuse valgusest läbistamata. Vastasel korral näeksime vaatlikus õpetuses vajalist ning vältimatut asja esiälgses õppetöös lastega.

Mis on vaatlik, näitlik õpetus? See on õpetus, mis ei ehitu abstraktseile kujutlusile ning sõnule, vaid konkreetseile kujudele, mis on lapse poolt vahetult tajutud, olgu need kujud tajutud õpetuses endas õpetaja juhatuse all, või varem lapse iseseisva vaatlusega, nii et õpetaja leiab lapse hinges juba valmis kuju ja sellele ehitab õpetuse.

See õpetuse käik konkreetset abstraktsele, kujutluselt mõttele on nii loomulik ja põhineb nii selgetel psüühilistel seadustel, et eitada ta tarvilikkust võib ainult see, kes üldse eitab vajadust arvestada õpetuses inimloomu nõudeid üldiselt ja lapse oma eriti.

Kogu meie mõtlemisprotsess, juhitud talle omase seesmise ideejõuga, koosneb ainult neist elementidest, mis olid meie poolt tajutud välisilmast. Idee kuulub meie vaimule; kuid selle idee materjaliks ning väljendamiseks pole midagi peale selle, mida annab väline, nähtav, tajutav maailm. Kogu meie keel on läbi immutatud nende välise materiaalse maailma mõjudest. Vahetult meie poolt välisilmast tajutud kujud on järelikult ainsaks materjaliks, millede kallal ning millede abil töötab meie mõtlemisvõime, kuigi töö idee kuulub meile.

Tegeldes teadusega me harjume vähehaaval eralduma meie poolt kasutatavaist materjalest, kuid ei saa iial ja üheski sõnas end vabaks kiskuda neist täiesti. Laps aga, kui nii võib väljenduda, mõtleb vormidega, värvidega, helidega, aistingutega üldse, ja lapse loomust asjata ning kahjulikult vägistaks see, kes tahaks teda sundida mõtlema teisiti. Sel teel, valades algõpetuse vormidesse, värssidesse, helidesse — ühe sõnaga, tehes ta kättesaadavaks lapse võimalikult paljudele tajumustele, me koos sellega teeme oma õpetuse lapsele arusaadavaks ja ise siseneme lapse mõtlemise maailma.

Meie järelduste tõepärasus ja kogu meie mõtlemise täpsus sõltub: esiteks, andmete tõepärasusest, milledest teeme loogilise järelduse, ja teiseks, järelduse enese õigsusest. Kui õiged loogiliselt olekski meie järeldused, kui aga meie poolt välisilmast tajutud andmed on ebatõelised, siis ka järeldused tulevad väärad. Siit tuleneb algõpetusele kohus-

tus õpetada lapsi vaatlema tõepäraselt ja rikastada nende hinge võimalikult täielike, tõeliste, eredate kujudega, mis siis muutuvad nende mõtlemisprotsessi elementideks.

Igasuguse õpetuse eesmärgiks, kui ta ei ole surnud, mõttetu, on valmistada last elule, ja elus ei või olla midagi tähtsat, kui näha asja igast küljest ja nende suhete ümbritsuses, milledesse ta on asetatud. Kui tungime sügavamini sellesse, mida harilikult inimestes kutsutakse silmapaistvaks või isegi suureks mõistuseks, siis näeme, et see on peamiselt võime näha esemeid nii nagu nad on, igakülgselt, kõigis suhteis, milledesse nad on asetatud. Kui õpetus pretendeerib laste mõistuse arendamisele, siis peab ta harjutama nende vaatlusvõimet.

Kes pole enda juures märganud, et meie mälus erilise täpsusega säilivad need kujud, mida me ise tajusime vaadates, ja et sellise, meisse sööbinud pildi külge meie kergesti ning kindlalt seome isegi abstraktsed ideed, mis ilma selleta kustuksid mälust väga kergesti. Lapse loomus selgesti nõuab vaatlikkust. Õpetage lapsele mõni viis talle tundmata sõna, ja ta vaevleb kaua ning asjata nende kallal; kui aga seote kaksikümne sellist sõna pildikestega — ja laps omandab nad lennult. Te seletate lastele lihtsat mõtet, aga ta ei mõista teid; seletate samale lapsele keerukat pilti ja ta saab teist aru otsekohe. Tehke katset jutustada üht ning sama sündmust kahele võrdselt andekale lapsele: ühele piltide järgi, teisele ilma piltideta — ja te näete siis piltide tähendust lapsele.

Piltide näitamine ja nende järgi jutustamine on parimaks abinõuks kasvataja lähendamiseks lastele. Millegagi ei saa teie nii kiiresti purustada seina, mis eraldab täisealist inimest lastest ja eriti õpetajat õpilasist, kui näidates ning seletades lastele pilte. Kui te astute klassi, kellelt on raske sõnu välja meelitada (ja selliseid klasse meil ei tule kaua otsida), — hakake näitama pilte sundimatult, mis muidugi on tarvilik emakeele õpetajale, kui ta ei piira oma ülesandeid laste lugemise, kirjutamise ning õigekirja kätteõpetamisega.

Vaatliku õpetuse juures õpetaja nii öelda viibib laste keele kujunemise protsessi enda juures ja võib suunata seda protsessi, kusjuures peatöö teeb seesama pilt: ta parandab väära epiteedi, seab korda kohmaka lause, avastab mingi lauseliikme vahelejätmise; ühe sõnaga, saadab korda teos seda, mida õpetajal on sõnadega teha erakordselt raske.

Just seepärast võin ainult soovitada emakeele õpetajale, kes asub algõpetuse teostamisele, saada kustki kümnekond enamvähem sobivat pilti, mis oma sisult võiksid lapsi kiskuda vestlusse; need võivad olla maastikud, loomade ning taimede kujutused, mingid stseenid rahva elust jne. Õpetaja koostagu endale kava vestlusteks nende piltide järgi ja pidagu neid vestlusi, mitte rutates, kuid mitte ka tüüdates lapsi liigsete üksikasjadega. Pildid ei tohi olla lastele tuttavad, ei pea ripuma klassis, muidu kaotavad nad oma huvitavuse. Õpetaja toogu

klassi ühe pildi teise järele, vahetades neid siis, kui pildi kogu sisu on vestluses ammendatud, kuni lapsed omandavad oskuse jutustada pildi sisust küllalt hästi oma vanuse kohta. Ka selle vaatliku õpetuse edu kujuneb tunduvaks . . .

Käsiraamat õpetamiseks „Rodnoje Slovo“ järgi, lk. 26—31, 1864.

6. Vaatliku materjali loogilisest ümbertöötamisest.

Esitada ühtede või teiste looduslike esemete ning nähtuste kirjeldusi ilma seoseta — tähendaks ainult lapse mälu asjata väsitamist; esitada loodusteaduste süsteemi, tutvustamata ta üksikasjuga — tähendaks mõistliku pedagoogika põhireegli rikkumist. Nende kahe äärmuse vahel püüdsin ma leida keskteed, s. t. esitanud algul katkendlikult mõned looduslikud esemed, võrdlesin neid siis omavahel ja viimaks viisin need üksikasjad võimalust mööda süsteemi. Sel eesmärgil, olles käsitletud looduse iga kolme riiki, esitasin ma palas nimetusega „Loodusmuuseum“, mis jaotatud mitmesse peatükki, väikese süsteemaatika, mille aluseks lapsele juba tuttavad esemed. Kui neid väikesi süsteeme lugeda, siis nad muidugi näivad olevat igavad ning väsitavad; kui aga seejuures anda õpilasile muldade ja mineraalide, teokarpide näidised, kujud või vähemalt pildid, mis kujutavad esemeid, millest on juttu neis palades, ja lasta õpilasil kõike seda korraldada, siis olen kindel, et need lugemisel igavad palad muutuvad lastele huvitavaks. Kui õpilane oskab korda seada kõik need kujutlused ja näidised, seletades pärast, miks ta ühele või teisele esemele määrab ühe või teise koha, siis nende, süsteemile pühendatud palade eesmärk on täiesti saavutatud. Nad pole mitte ainult loetu väga heaks kordamiseks, vaid annavad õpilasele ka vaatliku kujutluse sugudest ja liikidest, eseme juhuslikest ning olulistest, soo- ja liigitunnustest, mõistest, definitsioonist, otsustest ja teistest mitte ainult grammatika, vaid ka igasuguse teise teaduse loogilistest alustest.

Loogika õpetuse puudumine meie gümnaasiumes ja kreiskoolides¹⁾ on väga märgatav ning tunduv lünk. Endine skolastiline loogika, mis oli rajatud Aristoteelse kategooriatele, muidugi ei saavutanud oma eesmärki: kuid ka igasuguse loogika õppimise puudumine samuti osutus kahjulikuks. Just seepärast püüdsin ma kasutada „Laste Maailmas“ looduse vaatlikku loogikat selleks, et õpilast kord-korralt viia loogiliste abstraktsioonideni, ja selle eesmärgiga võtsin erilisse lisasse mitu loogiliste harjutuste näidist. Kui õpilane vahetult hakkab tegelema selliste harjutustega, siis pole kahtlust, et nad näivad talle olevat raske ning kuivad; kuid ma loodan, et nad on talle arusaadavad ning kerged, kui ta nendega algul tutvub konkreetseil esemeil. Esialgselt

1) Kreiskoolid olid tsariaegsed koolid linnades, eeskätt väikekodanlaste laste jaoks. Toim.

tuleb lapsi harjutada välja otsima, loetlema ja järjekorras esitama esemete tunnuseid, mis on laste silmade ees, siis võrrelda omavahel mitut lapslele juba tuttavat eset, leides nende vahel sarnasust ning erinevust; selleks on „Laste Maailmas“ esitatud mõned näited, milledega õpetaja muidugi ei piirdu. Kui õpilased harjuvad välja otsima ja eraldama tunnuseid, siis juba võib selgitada, mis on tunnus; kui aga nad on omandanud oskuse leida sarnasust ning erinevust esemete vahel ja selle tagajärjel neid liigitada sugude ning liikide alusel, võib juba selgitada väga hõlpsasti, mis on võrdlus, mis on otsustus, sugukond, liik jne. Nii samuti tuleb talitada nähtuse, põhjuse, järeltuse, otstarbe, eesmärgi ning seaduse seletamisega . . .

„Laste Maailma“ 1-se trüki eessõna, 1861.

7. Vestlusest, õppejutust ja muudest õpetuse vormidest.

Esiialgu, kui õpilane pole harjunud veel ise toime tulema loetava pala sisuga, peab vestlus tingimata eelnema lugemisele; edaspidi lugemine võib eelneva vestlusele. Pärast vestlust ja lugemist tuleb täpsete, piiriteldud küsimustega õpilaste vastustes korrata loetu sisu, täiendada loetut sellega, mida võib ammutada vestlusest, ja lõpuks teha neist küsimustest ning vastustest kirjalikud harjutused.

Küsimusi, mis haaraksid loetu sisu, pole koostada nii kerge, nagu võib näida esimesel pilgul. Õpetajal tuleb algul endal täiesti omandada lugemispala sisu ja mõttes valmistada küsimused selle jaoks. Esiialgu on parem need küsimused isegi üles kirjutada. Küsimused peavad käima täiesti lugemispala sisu kohta, teda tabama, mitte ületama lapse jõude ja vastama ta arenguastmele. Nii peavad olema küsimusel algul niisugused, et laps võiks neile vastata, ainult muutes küsimuse vastuseks ja lisades ühe, enamalt kaks või kolm sõna. Mida enam õpetus kestab, seda lühemad võivad olla küsimused ja seda pikemad ning üksikasjalikumad vastused. Oskus esitada küsimusi ja kord-korralt ületada vastuste keerukust ning raskust on kõige tähtsamaid ning vajalikemaid pedagoogilisi harjumusi. Seda harjumust raamatust omandada on muidugi võimatu, seda enam, et iga õpetaja võib välja töötada omad võtted, mis on head juba seepärast, et nad on iseseisvad. See pärast, laskumata lugemisvõtete üksikasjalisse käsitusse, esitan siinkohal ühe tunni käigu, põrmugi mitte nõudes selle ainukehtivust. Võtame näitideks (lugemiku „Rodnoje Slovo“) teise osa esimese palakese „Koolis“.

Õpetaja alustab oma tundi vestlusega, pärides kogu klassilt, mida tegid lapsed eelmises tunnis, ja juhib kogu õppejutu sellele, et laste vastustes tuleks esile peaaegu see pala, mis neil tuleb lugeda. Sellele järgneb lugemine, mida ei katkesta selgitused, sest kõik vajalik oli juba selgitatud eelnenud vestluses. Lugemine toimub nii: algul loeb üks õpilane paar lauset (kogu pala koosneb lühikesist lauseist), siis

järgmine jätkab seal, kus peatus esimene jne., siis veel kaks või kolm õpilast loevad kogu pala tervikuna²⁾). Lugemisele, milles õpetaja taotleb hääldamise võimalikku selgust, järgnevad seda laadi küsimused nagu: kes on klassis? kus istub õpetaja? kus istuvad õpilased? mis asub õpetaja kõrval? millega kirjutatakse klassitahvlil? millised tahvlid on õpilastel ees? jne. Kui esitatud küsimustele kõik õpilased vastavad õigesti, valjusti ja kiiresti, võib õpetaja kombineerida oma küsimused selliselt: kus istub õpetaja ja kus istuvad õpilased? mis asub õpetaja kõrval ja mis asub õpilaste ees pingis? millega kirjutatakse klassitahvlil ja millega krihvlitahvlil? jne.

Pärast seda võivad õpilased juba ilma küsimusteta korrata kogu loetud pala. Sellele järgneb raamatus kirjeldatud kooli tegevuse võrdlus selle kooli tegevustega, milles õpilane käib. Sellest võrdlusest tekib lapse peas selge kujutus teda ümbritsevast tegelikkusest kui ka loetud palast.

Kirjalikud harjutused seisnevad selles, et õpetaja kirjutab tahvlile mõned küsimused, mis on õpilaste poolt juba vastatud suuliselt, ja õpilased kirjutavad vastused neile küsimustele — peaaegu veatult, sest et mitte ainult lugemispala, vaid ka sõnade tähepildid on veel värsked nende mälus ja on sööbinud temasse kordamise kaudu . . .

Käsiraamat õpetamiseks „Rodnoje Slovo“ järgi, 1864.

Õpetaja suuline jutustus, mida õpilased ära kuulavad ja siis ise esitavad, on algõpetuse vajalik täiendus. Lapsed armastavad enam kuulata kui lugeda ka sellepärast, et esimesel kahel-kolmel aastal lugemisprotsess ise veel väsitab neid. Peale selle on tarvis lapsi harjutada mitte ainult lugema, vaid ka kuulama tähelepanelikult ja siis omanähtavalt ning edasi andma kuuldot.

Jutustamiskunst puudub õpetajatel sageli, kuid mitte seepärast, et see oleks looduse haruldane and, vaid seepärast, et ka andekas inimene peab palju vaeva nägema, et endas välja töötada täiesti-pedagoogilist jutustamisvõimet.

Pedagoogiline jutustamine ei pea välja paistma ainult huvitavusega, nagu iga teine, vaid peab endas sisaldama ka puhtpedagoogilisi omadusi: ta peab olema selline, et võiks kergesti meelde jääda, et kuulunud jutustuse lõpuni, laps mäletaks ta keskk kohta ning algust, et üksikasjad ei varjaks ära peaasja, ja et peaasi, olles vaba üksikasjast, ei osutuks kuivaks.

Jutustuste aineks võib olla kõik, mis on lastele arusaadav, ja kui õpetaja ei oma ise lastejuttude tagavara, siis võib võtta neid lasteraamatuid ning lugemikest. Selline laenatud jutustus peab olema mitte

²⁾ Niisugune võte sobib küll lugemise harjutamiseks, mitte aga tutvumiseks lugemispala sisuga; selleks on parem vaikne lugemine või hea ettekanne õpetajalt või õpilaselt. Toim.

ainult enne omandatud õpetaja poolt, vaid ka tema poolt täiesti ümber töötatud, nii et jutustuses ei kuuluks võõrast fraasi.

Ma ütlesin juba eespool, kuidas terve klassi poolt taastatakse läbi loetud jutud ja muinasjutud; seesama käib ka suuliste jutustuste kohta. Terve klass peab algul taastama õpetaja jutustuse ja alles siis iga õpilane kordab selle jutustuse.

Konkreetsed kujud, tajutud laste poolt, ainult edaspidi võivad saada laialdase ajaloolise ehitise ehitusmaterjaliks. Kes aga tahaks seda ehitamist alata enneaegu, see nõuaks lapse hingelt seda, mida see ei suuda anda.

Niisiis, jutustades lastele üksikuid ajaloosündmusi, peab õpetaja ikka silmas pidama, et ta annaks kindlat materjali edaspidiseks ehitiseks. Mida tugevamini süüvib see materjal lapse hinge, mida vabamalt laps teda omandab, mida eredamad, selgemad on need kujud, seda kergemalt, soodsamalt ja kiiremini läheb aja jooksul edasi ehitise püstitamine ja seda kindlam ta saab.

Seepärast jutustusi, mida on kord esitatud, tuleb korrata hiljem lakamatult; mitte selleks, et taastada unustatud (on juba halb, kui midagi on unustatud), vaid selleks, et ennetada unustamise võimalust.

Kordamine unustatu meeldetuletamiseks näitab juba õppimise puudulikkust ja üldse halba õpetust koolis. Halba kooli nagu halba hoonet parandatakse vahetpidamata, kuid ta pole kunagi korras; aga hea kool, alatiselt korrates läbivõtetut, kunagi ei vaja parandusi. Lapsed ise sugugi ei armasta jutustada ja ümber jutustada seda, mida mäletavad. Kasutage seda lapse loomuse näpunäidet ja teostage alatist kordamist, mis ennetab unustamist, et ei oleks mingit vajadust korrata unustatud. Unustamine on osalt samuti halb harjumus, ja lapsed, kes on õppinud palju, kuid korratult, kes vahetpidamata unustavad seda, mis on õppinud, paistavad hiljem silma halva mäluaga.

Meie koolid eriti kannatavad unustamise all; nad puistavad lastele palju ja harva vaatavad järele, kas puistatust ka midagi säilis. On veel hea, kui õpilane unustab vähem kui õpib; kui aga juurdetulek on võrdne kaoga, jääb peas null ja veel halvem kui null — harjumus mitte omandada kindlalt ja ruttu unustada.

Iga üksiku jutustuse edasiandmise meetodid seejuures võivad olla mitmesugused; kuid igal juhul peab õpetaja tingimata aegsasti läbi mõtlema oma jutustuse ja ta isegi üles kirjutama, kui tal veel pole jutustamisharjumust. Võtke mingi jutustus, lugege ta ise tähelepanelikult läbi tehke kindlaks, mis tuleb lastele selgitada, ja siis eraldage see, mida võite jutustada ning selgitada esimesel korral, sellest, mida võite juurde lisada ühe ning sellesama sündmuse teiskordsel ning kol-

Jutustades mingit sündmust esimest korda, te peate edasi andma mandal jutustamisel.

ainult ta peajooned, kaks-kolm huvitavat üksikasja. Kui te juba esimesel korral seote sündmusega liiga palju selgitusi ning üksikasju, siis kogu jutustus variseb lapse peas kokku. Kinnistage temas esialgu vähe, kuid kindlalt, ja juba siis ehitage vähehaaval sellele kindlaks-muutunud püsivale alusele.

Olles lastele sündmuse jutustanud, asetades tugevat rõhku faktidele, pärisnimedele või väljendeile, mis moodustavad jutustuse olemuse, te võite siis pöörduda laste poole küsimustega ja algul niisuguste küsimustega, millede vastates lapsed annaksid teile edasi sündmuse peajooned.

Siis järgneb teine rida küsimusi, mis toovad esile üksikasjad. Kui sel teel kogu teie jutustus on lastele edasi antud vastustes teie küsimustele, ainult siis võite nõuda kõige andekamailt õpilasilt, et nad kõik, mis kuulsid, jutustaksid seotult, järjekindlalt. Seejuures püüdke jutustajat parandada ainult äärmise vajaduse korral, kui näete, et ta hälvib peateelt, ja lubage tal vahele jätta ebaolulisi üksikasju. Kui õpilane lõpetas jutustamise, siis teised täiendavad ta lünki ja asi läheb, nagu ütlesin juba eespool, kogu jutustuse täieliku ning tõetruu taastamiseni terve klassi poolt.

Laste poolt omandatud jutustust tuleb korrata võimalikult sagedamini ja igal kordamisel võib õpetaja midagi uuesti selgitada ning täiendada. Väga kasulik on ka, kui õpetaja mõne aja pärast, näiteks teisel aastal, jutustab ise sellesama, laste poolt juba omandatud jutustuse uute üksikasjadega või episoodidega, mida lapsed veel ei tunne. Õpilased peavad märkama (ja seda teha on kerge), mida on õpetaja jutustuses uut juurde tulnud, ja see lisand jääb kindlasti tallele nende mälus...

Jutustamisel pildi järgi ja eriti pildi järgi, mis on spetsiaalselt maalitud jutustamise tarvis, on suured paremused, võrreldes ilma pildideta toimuva kõige sõnaosavama jutustamisega. Pilt mitte ainult kinnistab mällu jutustuse enda, vaid hoiab õpetajat asja juures ja rühmitab õpilase peas juba omandatud teadmisi. Õpetaja, vaadates pildile, ei kaldu nii kergesti ainekõrvale ja meenutab seda, mida võib-olla oleks unustanud jutustada. Pealeselle, vaadates pildile ta valmistub tunniks ilma vaevata, ja üle vaadates läbivaadatud pilte meenutab mis oli juba jutustatud, ja kujutleb, mis jääb jutustada. Õpilane, vaadates pildile, niisama hõlpsasti meenutab seda, mis oli juba jutustatud, ja kordab jutustatud järjekorras, olles juhitud vaikiva õpetaja vihjetest pildi ühele või teisele esemele. Kui palju teatmeid, sageli muidugi väga mõtetuid, on omandanud meie rahvas odavaist piltidest kirjaoskamatute seletustega all, või vaadates panoptikumi aknakesse ja kuulates pildi rulli keerutava jutustaja kõneosavaid naljasõnu. Kasutage siis seda rahva loomulikku kalduvust ja te saavutate ilusaid tagajärgi...

„Pühapäevakoolid“, 1861.

8. Tund algkoolis.

Ma kuulasin pealt üsna palju tunde elementaarkoolis (Froehlich'i koolis Bernis), kuulasin oivalisi õpetajaid, kuulasin keskpäraseid, halbu aga ei kohanud. Kõige kõrgemal on näha meetodit ja eriettevalmistust õppetöoks, mis teeb nende tunnid kasulikumaks klassile kui mõne meie tõesti andeka õpetaja omad. Arvutustund väikeste klassis mulle täiesti ei meeldinud, oleks võinud olla märksa elavam ning huvitavam, niisamuti prantsuse keele tund. Siiski aga asi nihkub märgatavalt edasi, kogu klass töötab, õpetaja küsimus on esitatud kogu klassile, nii et kõik õpilased valmistavad vastuseid ja alles siis vastab küsimusele õpilane, keda küsitakse. Selle lihtsa võtte kasu on ilmne: meil aga väga vähesed õpetajad tarvitavad teda ja suuremalt osalt, küsitelles üht õpilast, jätavad ülejäänutele õiguse mittemidagi teha, kuna siin küsimust vähemalt kuulab iga õpilane. See võte on nii lihtne, et ta mõistmine ei tee raskusi, kuid ta alatiseks täitmiseks õpetaja poolt on vaja harjumust. Sellele võttele liitub siin veel käetõstmine õpilaste poolt. Iga õpilane, kes suudab vastata õpetaja küsimusele, tõstab käe. Ka sellele tuleb lapsi harjutada ja see harjumus on siin nii sisse juurdunud, et temast ei loobuta isegi vanemais klassides. Kuidas arvate, see pole graatsiline — mõnikord terve klass on sarnane hanede parvega, kes on üles sirutanud oma peenikesed kaelad, — kuid on väga kasulik. Tõstetud käte arvu järgi, mis on tõusnud ka siis, kui õpetajatar seletab, selle täheks, et seletusest on aru saadud ja lapsed saavad teda korrata, õpetaja otsustab, kuivõrd temast sai aru kogu klass. Kui käsi ei tõuse, küsib õpetaja selle põhjust ja märkab, et ta on õpetuses teinud vea.

Kolmandas elementaarklassis palusin õpetajat, noort neidu aastaid 20, maalilises berni kostüümis, näidata mulle, kuidas lapsed jutustavad loetut. Valiti välja jutustus Tschudi „Lugemisraamatust“. Jutustust loevad lapsed kordamööda, õpetaja määramisel. Õpilane, kes ei tea, kus peatus lugeja, kaotab õiguse lugemisele. Palake loeti läbi kaks korda ja siis algas vestlus loetu üle. Just sellistes vestlustes loetu üle avaldubki kogu õpetuskunst. Noor bernlanna töötab juba üsna hästi; on näha, et temast aja jooksul kujuneb hea õpetaja, nüüd aga pole ta veel täiesti kannatlik ja lapsed kuulavad halvasti ta sõna. Siiski vestlus peeti hästi, arukalt, laskumata piasiasjusse, ei läinud kõrvale jutustuse peamõttest ja selgitas selle vähehaaval kogu klassile. Kõneoskus on lastel arenenud juba silmapaistvalt; nad räägivad valjusti, selgesti, täpselt. Hüva, mina aga lootsin midagi veel paremat ja leidsin seda esimeses, vanemas elementaarklassis (lapsed 9 kuni 10 eluaastani), milles ma viibisin kaks päeva järjest. See klass liigubki kesk-ealise pika kõhna õpetaja pikkade sõrmede viibete järgi. See on oma ala meister; ta mängib oma klassil oma pikkade, tõesti pedagoogiliste sõrmedega nagu sõnakuulelikul ja hästi häälestatud mänguriistal. Ma

ei tea, kas lapsed teda enam armastavad või kardavad; ta põrutab jalaga vastu põrandat, ja klass vaikib; kuid pruugib tal unustada kuski pingile oma kondist kätt, kui lapsed püüavad selle käe kinni ja suruvad teda kõvasti ning kaua. Selle õpetaja suurim voores seisneb nimelt selles, et ta lubab oma klassil vabalt möllata ja rahutu olla; kuid peatab teda igakord just nendes piirides, mis on vajalised õpingu eduks. Leida keskkohat klassi täieliku käestäraolemise ja ta elutu liikumatuse vahel on väga raske, kuid selleks, et hoida klassi alaliselt selles päästvas keskkohas, on vajalik pedagoogilist talenti ja palju oskust.

Kui läksin klassi, oli lastel käsil kodulugu: nad kirjeldasid joonise alusel Berni ümbrust. Lapsed olid töötanud juba kaua ja arvestades tähelepanu pingulolekut, mida nõuab see õppeaine, olid nähtavasti väsinud. Märkanud seda, pani õpetaja ette laulda kooris. Oleksite pidanud nägema, kuidas lapsed elavnesid: ühed soovisid laulda üht, teised teist laulu, kuid enamik hääli oli mingi käolaulu poolt. Õpetaja siiski ei pooldanud seda laulu ja esitas teised laulud. Milline võimas pedagoogiline abinõu — koorilaul! Kuidas ta elustab laste väsinud jõude, kui ruttu organiseerib klassi! Juba ainuüksi sellest, et meie koolidesse pole sisse viidud koorilaulu ja et isegi meie poeedid ja meie artistid pole midagi teinud selles suhtes laste heaks, võib otsustada, kui vähe üldse meie selstkont seni ajani on tegelnud oma noorte põlvkondade kasvatamisega. Katsuge valida meie luulest midagi sobivat lastele ja te leiate üpris vähe.

On aga juba ammu aeg äratada ka meie kooli kõlava üksmeelse lauluga. Laulus, aga eriti koorilaulus, sisaldub mitte ainult midagi inimest elustavat ning värskendavat, vaid ka midagi tööle organiseerivat, üksmeelseid lauljaid innustavat üksmeelsele tööle. Seepärast meie talupojad laulavad kooris iga töö puhul, mis nõuab jõudude ühendamist; seepärast tuleb laul viia ka kooli; ta sulatab mitu üksikut tunnet üheks tugevaks tundeks ja mitu südant üheks tugevasti tundvaks südameks; see aga on väga tähtis koolis, kus ühiste pingutustega tuleb võita õpingu raskused. Laulus on peale selle midagi hinge ja eriti tundmust kasvatavat ja seejuures puhtinimlikku tundmust: inimene ainult laulab; isegi ööbik, ja seegi ei laula, vaid laksutab.

Lapsed õpivad laulma nootide järgi, mis leiduvad koolis lauldavate laulude raamatus, kuid seekord ei laulnud nad nootide, vaid oma õpetaja nendesamad pedagoogiliste sõrmede järgi; kuidas seda tehti, ei saa ma teile enam seletada. Kui oli lauldud mitu laulu, milledest mõned õhkusid mägilooduse täit värskust, lubas õpetaja laulda ka käolaulu, ja millise vaimustusega hakkasid lapsed laulma... Laulus mõtet oli vähe, kuid viis ja eriti refrään meeldivad lastele väga ja nad hüüatasid lõbusasti, nagu noored käokesed rohelises salus. Õpetajanna töimis väga hästi, lubades lastel laulda nende lemmiklaulu, kuid talitas väga pedagoogiliselt, lastes neil enne laulda mõne niisuguse laulu, mil-

les oli enam mõtet ning ilutunnet. Lapse tundmuse, niisama nagu lapse mõtlemist tuleb juhtida tema kallal vägivalda tarvitamata. Lastele loomulikult meeldivad mõnikord väga vördjaslikud asjad; kuid üks asi on meelelahutus, millest tuleb nõuda ainult, et ta poleks kahjulik, ja teine asi on tundmuse kasvatamine.

Värskendatud laulust, asusid lapsed jälle üksmeelselt ning tarmuga tööle. Tschudi raamatust loeti jutustus „Theodotus“, milles räägitakse, kuidas eraku juurde tuli kolm noort inimest küsima nõu, kuidas nad võiksid vabaneda oma pahedest. Erak käskis neid üles kiskuda noore puu, mida noormehed tegid ilma vaevata. Veidi jämedama puu kallal nägid nad vaeva enam. Jämedast vanast puust ei saanud nad üldse jagu. Ma arvasin, et õpetaja oli valinud niisuguse lastele raske jutu küll asjata. Kuid oleks tulnud pealt kuulata, kui kogu klassi vestlus vähehaaval tõi jutustuse alla lapse arusaamiseni ja kuidas lapsed, tuues näiteid, väljendasid selgesti veendumust, et pahed tuleb välja juurida lapsepõlves. Moraal, mida õpetaja oma lastes välja kutsus, oli nii värske, et üks tütarlaps puhkes valjusti nutma. Arvatavasti see meenutas talle mingi juhtumi ta lapseelust. Sellist õpetuse kõlbelist kasutamist kohtasin ma siin igal pool ja kuulsin, kui meisterlikult teeb seda Froelich ise vanemais klassides. Selles moraalis on mõte ja sellises õppimises on elulisust.

Mu palvel näitas õpetajanna mulle, kuidas neil klassis tehakse kirjalikke harjutusi. Ta luges lastele ette lühikese, kuid väga peene jutu parimast lasteraamatust, mida ma eales olen näinud (Staub'i „Kinderbüchlein“), vestles selle üle lastega ja seejärel lapsed hakkasid kirjutama. Vestluse tagajärjel juhtus nii, et iga tütarlaps andis ühe ning sellesama jutu edasi omal viisil. Läbi vaadates vihikuid, olen eriti üllatatud väljendite täpsuse ning selguse üle; õigekeelsus-vigu vähe, käekiri väga hea. Üldse ülesanded Froelich'i koolis pole suured, kuid täidetakse väga hästi ja õpilased harjuvad kõik, mis nad teevad, tegema väga hästi.

„Pedagoogiline matk Šveitsis“, 1862.

Kuidas õpetusega kindlaid teadmisi ja oskusi saavutada.

Joh. KAIS.

1. Unustamine õppimise vaenlasena.

Kindlaid teadmisi ja püsivaid oskusi ei omandata õpitava aine ühekordse käsitleusega, olgu õpetus kuitahes hea: niiviisi saadud teadmised ja oskused paratamatult ununevad ning haihtuvad ja kõik õpetaja hool ning vaev osutub asjatuks.

Kõigil aegadel on õpetajaile muret teinud see tõsiasi, et koolis õpitud teadmised noortel väga kiiresti ununevad, nii et ainult murdosa neist jääb püsima. Juba 300 aastat tagasi kurtis Comenius selle üle, et õpilased „õpitu jälle unustavad ja et teadmised enamasti ainult läbivad pea ega jää seal püsima.“¹⁾ Ta peab selle põhjuseks pealiskaudset õpetust.

Sada aastat tagasi kirjutas K. D. Ušinski: „Meie koolid kannatavad eriti unustamise all. Nad puistavad lastesse palju ja harva vaatavad järele, kas puistatust on ka midagi järele jäänud. Hea, kui õpilane unustab vähem kui õpib, aga kui tulud ja kaod on võrdsed, siis jääb pähe null, ja veelgi halvem kui null — harjumus mitte midagi kindlasti omandada ja kõik kiiresti unustada“²⁾. Ušinski nimetab unustamist halvaks harjumuseks, sest „lapsed, kes on õppinud palju, kuid korratult, kes alati unustavad, mis nad on õppinud, paistavad parastises elus silma halva mäluga“³⁾. Mõned tuntud kasvatusteadlased on võrrelnud noorte päid kaks aastat pärast algkooli lõpetamist „tühjade läikivate vaskkateledega“ — nii vähe on püsima jäänud koolis õpitud teadmistest: see, mida antakse õpetusega kodanlikus koolis, ei ole haridus, vaid nagu hariduslakk, mis peagi praguneb ja lõheneb ning valdaval enamikul õpilastel mõne aastaga täiesti pudeneb.

Selgitagu neid väiteid ka mõned konkreetsed andmed. 1934. a. korraldati kodanliku eesti algkoolide lõpetajaile katsed eesmärgiga kindlaks määrata õpilaste teadmiste tase. Siis ilmneski, et paljud lihtsad faktid ja tähtsad nimed, mida varem igatahes õpiti, on juba unustatud. Näiteks vastati õigesti küsimustele:

Mis sajandis kaotasid eestlased iseseisvuse?	19%
Kus murti landesvääri pealetung?	25%
Mis oli Jüriöö ülestõusu põhjuseks?	27%
Mis aastal avastas Kolumbus Ameerika?	28%
Õhu koosseis	42%

1) Comenius. Didactica Magna, pt. XVIII p. 2.

2) Ušinski, K. Valitud pedagoogilised kirjutused II k., lk. 193 (1939, vene keeles).

3) Sealsamas.

Kes leiutas elektrihoõglambi?	28%
Millest tulevad aastajaad?	27%
Ida ja lõuna vahel asub (kagu)	47%
Ekvaatori pikkus	19%

(„Eesti algkooli lõpetaja“ teadmised ja oskused üksikuis aineis, 1935).

Samasugust suurt teadmiste hajumist mõne ajaga pärast õppimist on vaatluste ja katsetega ka mujal tõestatud.

Kui võrrelda unustamist ainealade järgi, siis saame järgmise pildi: õigeid vastuseid annavad õpilased maateaduses 62%, emakeeles 61%, arvutamises 57%, loodusõpetuses (linnakoolides) 52%.

Unustamisprotsessi on uurinud mitmed psühholoogid. Klassikaliseks peetakse Ebbinghaus'i katseid, mis andsid kokkuvõttes järgmised arvud (silpide päheõppimise puhul):

20 min. pärast õppimist oli unustatud keskmiselt 41,8%, 1 tunni pärast — 53,8%, 24 tunni pärast 66,3%, 6 päevaga 74,6%, 31 päevaga — 78,9% (luuletused püsivad paremini meeles: 24 tunniga ununeb ainult 20%). Tähelepandav on, et juba esimese 24 tunni jooksul ilmneb tugev ununemine, mis hiljem pikkamisi süveneb; aga ka esimese tunni vältel on juba üle poole mehaaniliselt õpitud aineist kadunud. Seepärast on teadmiste kindlustamiseks tähtis korrata uut ainet juba sama õppetunni lõpus või üldse esimese 24 tunni kestel. Aga just viimane võimalus koolis sageli puudub, sest et järgmine tund aineis, millede jaoks on tunnikavas 2—3 t. nädalas, tuleb harilikult alles 2—3 päeva pärast. Tunnikava „ebasümmeetriliseks“ muutmine, s. t. nende aineite kahele üksteisele järgnevale päevale paigutamine võiks siin tunduvat parandust tuua.

Ununemine väheneb, kui õpilane kohe pärast uue aine õppimist saab puhata. Tegelik koolitöö ei võimalda hästi sellegi tingimuse täitmist: 45—50-minutine õppetund on nooremate õpilaste jaoks liiga pikk, algklassides ei peaks õppetund üle 30 min. kestma. Lühemad puhkused (3—4 min.) tunni kestel, kui tuleb midagi memoreerida, tõstavad tunduvalt jõudlust. Niisuguse puhkushetke kasutamine on eriti nooremais klassides soovitatav.

Üldse osutub unustamine üsna keeruliseks hingeliseks protsessiks, mida tänapäeva psühholoogia ei saa veel täpselt seletada. Igatahes ei ole unustamine lihtne muljete haihtumine, vaid isesugune nähtus, mis ilmneb selles, et just värsked mälu kujutlused eriti kergesti kaovad. Kindel on vaid see, et teadmised ununevad rohkem kui oskused. Oskustest aga on püsivamad need, millede liigutused võivad toimuda ilma kõrgemate närvikeskuste osavõtuta, automaatselt (näit. uisutamine, ujumine, tants, masinakiri jne.). Ka need oskused, mis esialgu nõuavad rohkem mõtlemist (arvutamine, kirjutamine, lugemine), muutuvad püsivaiks alles siis, kui nad harjutuste teel kujunevad enam-vähem automaatseiks.

Nõukogude kool peab oma oluliseks ülesandeks tagada õpilastele kindlaid ja püsivaid teadmisi ja oskusi, mis nii ruttu ei ununeks. See tähendab, et õpetajal tuleb mõjuvalt rakendada kõiki vahendeid, mis vähendavad unustamise kahjulikku mõju.

Kuidas võidelda koolis unustamise vastu? Üheks tõsisemaks unustamise põhjuseks on õpitavate ainete rohkus, mille kindel meelepidamine kogu ulatuses on täiesti võimatu. Õppetöös tuleb eristada kaht liiki õppematerjali: koolitus- ehk harjutus- ja haridusained. Esimesed võivad ka ununeda, ilma et see kuidagi noortele kahjulik oleks; teised teadmiste „raudvarana“ olgu piiratud hädavajaliku miinimumiga, mis aga põhjalikult omandatakse. Põhiteadmiste miinimumi kindlaksmääramine peaks olema kooliorganite ülesanne lähemas tulevikus, tavalised õppekavad jäta- vada selle küsimuse lahtiseks; üksikud koolid ja õpetajad teda lahendada ei saa. Teadmiste kindlaks omandamiseks tuleb tõsiselt hoolitseda süstemaatilise kordamise ja harjutamise eest, andes ka õpilastele õigeid juhatusi ratsionaalseks õppimiseks. Küllalt sagedane kordamine ei lase õpitul ununeda ja väldib unustatu taastamise vajadust; õige ja ratsionaalne õppimine ning memoreerimine aitab samuti õpitut kindlamini meeles pidada.

2. Kuidas tuleb õppida.

Kindlate, püsivate teadmiste omandamisel ja võitluses unustamise vastu on olulise tähtsusega see viis, kuidas uusi teadmisi õpitakse, mälus jäädvustatakse, memoreeritakse.

Möödunud aegadel oli kooliõpetuses valitseval kohal lihtne päheõppimine, mida peeti haridusvara omandamise peamiseks vahendiks. Keskajal õigustati tohutut päheõppimist, tuupimist väitega, et kõik tõde sisaldub piiblis ja vanaaja filosoofide teostes. Õpilasel pole siis muud tarvis, kui ainult neid lugeda ja tekst, nimed, arvud meeles pidada. Iseseisvat mõtlemist ja arutelu peeti üleliigseks, sest see võis viia valele tõlgendusele, ekshiarvamisele. Ka oldi arvamisel, et päheõpitatud teadmised harivad hinge ja tahet — „mis peas see südames“.

Kindlasti on teadmiste „raudvara“ päheõppimisel ja meelepidamisel küllaltki suur tähtsus. Vaime töö ilma vajaliku mäluvaruta ei ole üldse mõeldav. Ka ühiskondlikus elus on tarvis mitmesuguseid mäluvärseid teadmisi (seaduse eeskirjad, juhised, laulusõnad jm.). Igal sammul võime kogeda, et meile on suureks kasuks, kui suudame jutustada täpselt, mäletame fakte, arve, aastaid, kui teame sõnasõnalt tabavaid tsiitaate, vanasõnu.

Kuid siin tuleb võtta kindlaks põhimõtteks: päheõppida võib ainult arusaadavat ainet; mehaanilist meelepidamist,

mällu surumist, „tuupimist“ — ei saa millegagi õigustada. See on vilets õppimisviis, mis ei loo mõtlemiseks vajalikke assotsiatsioone ja viib paratamatult õpilase vaimu ja sisemise isetegevuse kängumisele. Seepärast peab olema õpetaja kindlaks püüdeks kasutada ikka parimaid õppeviise, kus memoreerimine sünnib arusaamisega ja meelespeetav asi näitliku, aktiivse õpetusega punutakse õpilase kujutus- ja mõtteringi. Pandagu tähele õpilaste endi suhtumist mehaanilisse õppimisse, eriti vanemal astmel: seda ei sallita, sest et selles ei ole aktiivsust — aine ei püsi hästi meeles. Peab pingutama mälu, milleks õpilastel loomulikult ei ole himu. Meeleldi kasutavad oma tugevat mehaanilist mälu ainult nooremad õpilased, kuid seda rakendame ikkagi arusaadava, mõttelise materjali jäädvustamiseks.

Mõtteline meelespidamine on mehaanilisest õppimisest palju produktiivsem. Mehaanilisel päheõppimisel omistatakse vormidele ja märkidele suuremat tähtsust kui asjadele, sisule. See kisub tähelepanu olulisest kõrvale. *Ebbinghaus* leidis katsetel, et mehaaniliselt õpitud materjalist mäletati 1 tund pärast õppimist 44%, 31 päeva pärast ainult 21%. *Whittley* aga näitas, et arusaamisega õpitud luuletusest oli 30 päeva pärast meeles 44%. Päheõpitava arusaadava aine hulga suurendamine 6 : 1 nõuab harjutuste arvu suurendamist 7,5 : 1, mõttetu aine kuuekordistumisel aga tõuseb harjutuste arv 55 : 1. Kas ei tõenda need katsed veenvalt, et mehaanilise õppimisega raisatakse palju jõudu ja aega!

Ent ise küsimus on arusaamise sügavus. Noortel muidugi ei saa olla teadusest, kirjandusest, luuletustest, põhilauseist samasugust arusaamist kui teadlasel või elus kogunud inimesel. Tuleb hoolitseda just vanusastme-kohase arusaamise eest. Ei ole midagi halba või pedagoogiliselt lubamatut selles, kui õpilane vahel jäädvustab mällu niisugustki ainet, mis hiljem talle täiesti arusaadavaks muutub. „Memoreerimisained olgu küll õpilasele omandatavad, arusaadavad, ühel või teisel määral väärtustatavad, aga nad ei pea pärinema tingimata lastetoast või mängumurult.“ Eeskätt vääriavad memoreerimist need kultuurilised ained, mis on ka pedagoogiliselt väärtuslikud, just neid nimetame hariduse „raudvaraks“. Seletamine, arusaadavaks tegemine andku ka õpilasele tundmise, et selle meelespidamine on kasulik, vaimu rikastav töö.

Luuletuste, laulude, vanasõnade, mõnede iseloomustavate tsitaatide õppimisel on tarvilik sõnasõnaline meelespidamine. Uldiselt aga ei ole oluline niisugune memoreerimine, vaid aine omandamine iseseisval läbimõttlemisel, läbitöötamisel. Ei ole õige nõuda keeleliste reeglite, bioloogiliste või matemaatiliste lausete ja määrangute päheõppimist õpperaamatu sõnastuses, kui õpilane oskab neid ka oma sõnadega õigesti öelda.

Eduka meelespidamise eeldusi.

1. Sisemised tingimused. Nagu igas teises tegevuses sõltub ka memoreerimisel jõudlus huvist, sellega seotud tähelepanu keskustusest ja tahtest saavutada edu, jõuda eesmärgile. Mida kindlam huvi, selgem eesmärk ja mida rohkem õpilane koondab oma tähelepanu õpitavale ainele, seda kiiremini säilib see meeles, nii et võidakse peast üles öelda. Uus, ootamatu, harilikust erinev aine äratab iseendast tähelepanu ja jääb tahtmatultki meelde. Seepärast välditagu õpetuses ühetoonilisust ja püütagu töövõtteid ikka mitmekesistada, värskendada.

Puudub tahe õppimiseks, ei aita ka väline sund: õpilane lihtsalt ei suuda ennast pingutada, tööleasumiseks kokku võtta. Aga tahteajendeid on tarvis ka töö kestel, kui soovitud jõudluse saavutamine nõuab pikemat õppimist. Kuidas mõjub sihiteadvuse puudumine meelespidamisele, näitab ilmekalt järgmine lugu. Psühholoog *Radossavljevitš* uuris kord silpide memoreerimist. Katses võttis osa ka keegi välismaalane, kes ei saanud katse eesmärgist õigesti aru. Ta kordas silpe 40—50 korda, ilma et oleks suutnud midagi meeles pidada. Kui katsekorraldaja avaldas selle üle imestust, oli katsealune üllatanud: „Kuidas? Kas pean siis pähe õppima?“ Teada saades, et vaja just meeles pidada, suutis ta säilitada katseaine 6 kordamisega. Nõnda jäävad kõrvale meie teadusest ka arvutud muljed, mida saame igapäevases elus, ilma et meil oleks kavatsus neid säilitada. See psühholoogiline nähtus päästab meie mälu ülekoormamisest, mis oleks paratamatu, kui iga mulje välismaailmast jätaks meie teadvusse püsiva jälje.

Ei ole ka ükskõik, kuidas õpilane oma ülesannet kujutleb: kas tuleb õppida ja meeles pidada ainult üheks korraks, nagu see on tavaline kontrolltööde ja eksamite puhul, või tahetakse õpitavat alati säilitada. Esimesel juhul arvestatakse ainult hetkelist jõudlust, töötatakse rutuga ja väsimuseni pingsalt otse enne kriitilist päeva ja ainult seks juhuks; ent mis kiiresti õpitud, see ka kiiresti ununeb. Teisel juhul jaotatakse töö niiviisi, et ei tuleks rutata ega pingutada. Meelespidamine on siis tingimata parem: aine kuhjumine väsitab ja vähendab jõudlust. *Woodworth* tõendas seda katseliselt proosa õppimisega:

Sõnade arv	Ajakulu 100 sõna õppimiseks
100	9 min.
500	13 min.
1000	16,5 min.
5000	32,5 min.

Järelikult, viimasel juhul väga suure aine memoreerimisel kulub iga tööühiku omandamiseks 3,6 korda rohkem aega ja jõudu kui väikese tööhulga puhul.

Soodustavalt mõjustavad meelepidamist ka kehaline tervis, vaimne värskus, hea enesetunne. Ei ole võimalik nõuda ega saavutada haiglaselt, väsinud või häiritud lapselt samasugust jõudlust kui samalt lapselt normaalses seisukorras.

2. Välised tingimused. Nendest mainigem kõigepealt meeltesse mõjuvate muljete selgust ja tugevust. Loetava teksti kiri peab olema selge; etteütusel räägitagu küllalt valju häälega. Lay selgitab viimast nõuet järgmiste andmetega: valju häälega öeldud silpidest ja arvudest peeti meeles 56%, tasaselt esitatud aimest ainult 27%⁴. Ilma pikemata peaks olema arusaadav, et kestvamad muljed säilivad kindlamini kui põgusad. Seepärast tuleb tarvitada igas esituses niisugust tempot, mis võimaldab tabada selgesti mõtte.

Veel kord olgu rõhutatud, et hästi arusaadav aine omandatakse palju kiiremini kui raske, arusaamatu sisu, mida tuleb säilitada peamiselt mehaanilise mälu abil: mõtteline, jõukohane aine vajab ainult $\frac{1}{10}$ jõukulu või isegi vähem, võrreldes mõttetut aine päheõppimisega. Saab õpilane memoreeritavast aimest hästi aru, on mälu pooltööd juba teinud. Eriti tähtis on aine esimene lugemine, mis annab mälule nagu tugipunkte kogu sisu kandmiseks. Neid aga leitakse ainult siis, kui õpitav tekst on lihtne lauseehituselt ega sisalda palju tundmatuid sõnu.

Aine näitlikustamine tõstab meelepidamise püsivust väga tunduvalt: kuulnud sõnu mäletatakse 3 päeva pärast 34,9%, loetud sõnu 48,9%, esemete nimetusi pildi järgi aga 74,5%, s. o. suhteliselt 100 : 121 : 213 (*Calkins'i* katsed).

Meelepidamist hõlbustab ja kindlustab ka mitme meelega kasutamine õppimisel: nägemine — vaatlusel, ülesmärkimisel, joonistamisel; kuulmine — sama aine jutustamisel, seletamisel. Katsed näitavad seda täpsemalt: ainult nägemise abil meelepeetud arvude kontrollimisel tehti vigu 10%, kuulmise järgi säilitatud arvude puhul — 14%, mõlema meelega kasutamisel ainult 4% vigu⁵. (Vrd. lk. 128).

Ei ole tähtsusetu, kuidas õpitakse teksti või luuletusi: kas tervikuna, osade kaupa või mõlemal viisil. Katselised andmed kõnelevad tervikmeetodika suks: nõnda jääb aine meelde kiiremini ja püsivamalt. Aga suuremate palade ja luuletuste puhul on jaotamine siiski tarvilik. Siis loetagu terve ülesanne 1—2 korda läbi; edasi õpitagu üksikute osade (salmide) kaupa, tehes iga lõike järel lühikese peatuse; loetud osa korra ei tule. Sel viisil saadakse suuremastki palast hõlpsamini jagu ja välditakse hariliku osalise õppimise peamist puudust: üksikute lõigete kordamisel seotakse nende lõpp lõike algusega, kuna täieliseks äraõppimiseks tuleb siduda iga osa lõpp järgneva osa algusega. On aga õpitavas palas üksikuid raskeid kohti, siis

4) Lay, W. Eksperimentaalne didaktika, lk. 339 (vene keeles).

5) Kornilov. Psühholoogia, lk. 163 (vene keeles).

muudetagu õppimist järgmiselt: esialgu õpitakse terve pala äsjakirjel-
datud viisil, kuni tundub, et ainult üksikud kohad ei ole veel kindlasti
säilinud. Siis õpitakse neid kohta eraldi ja lõpuks öeldakse üles
terve pala korraga.

Tervikuline õppimine osutub kasulikumaks just andekaile õpilastele,
kuna jaotatud õppimist võib soovitada vähema jõudlusega õpilastele.
Ent on ka tähelepandav, et nooremad õpilased, kes püüavad meeles
pidada ja jutustada sõnasõnalt, loevad ilma vastava juhatusega ikka
algusest lõpuni ega eralda olulist mitteolulisest. Seevastu vanemad õpi-
lased iseendast tarvitavad ülal soovitatud õppimisviisi: loevad alul ter-
vikuna ja peatuvad siis raskemal ja olulistel kohtadel.

Päheõppimiseks võib tarvitada kaht teed: 1) ainult loetakse, kuni
tundub, et aine on meelde jäänud; 2) loetakse pala paar korda läbi ja
katsutakse siis jutustada või, veelgi parem, kellelegi üles öelda. Teine
õppimisviis on kindlasti parem. Niiviisi töötame aktiivselt, leiame hõlp-
sasti kohad, mis ei ole häst meelde jäänud, märkame ning parandame
vigu esituses ja harjume oma häälega, mis ülesütlemisel kõlab teisiti
kui sosinal lugemisel. Ainuüksi lugedes õppida tähendaks suurt aja-
raiskamist. Kui pühendada $\frac{1}{3}$ õppimisajast ülesütlemisele, tõuseb jõud-
lus meelespeetud aine hulga poolest 4 tundi hiljem 73%, võrreldes
õppimisega ilma ülesütlemiseta. Tegelikult võib pidada soovitavaks
jätta ülesütlemise jaoks umbes pool õppimisajast. Ei ole praktiline
alata liiga vara ülesütlemise katsetega, kuid igal juhul tuleb seda teha
ammu enne kogu ülesande äraõppimist sel määral, et võib juba
üles öelda.

Õppimisel võib olla lugemine vaikne (tumm), ainult silmade abil,
või häälega, vähemalt endale kuuldavalt, poolvaljult. Kõige kasulikum
on lugeda poolvaljult; erandiks on ainult nooremad lapsed, kel-
ledele imelikul kombel on vaikne lugemine soodsam. Vaiksel lugemi-
sel jääb aine küll püsivamalt meelde, aga see õppimisviis rohkem pin-
gutab tähelepanu ja väsitab. Võõrkeelte õpetuses ja üksikute raske-
mate sõnade meelespidamiseks kasutatakse nooremal astmel eduga
koorisrääkimist.

Edasi nõuab selgitust küsimus, kuidas on parem õppida: kas kõik
ühekorraga või vaheaegadega? Kergemaid ülesandeid õpitagu kor-
raga, raskemate palade puhul aga tehtagu vaheaegu puhku-
seks, isegi pärast iga üksikut lugemist. Kooliülesannete täitmisel on
mõeldavad vaid lühikesed vahed (5—10 min.), aga nendegi mõju võib
olla üsna suur. Pièron laskis katseisikuil lugeda teksti 1 kord korraga
ja tegi siis vaheaja.

Vaheajad olid: 30 sek., 5 min., 10 min., 10 min. kuni 2 päeva. Pähe-
õppimiseks vajalik lugemiste arv oli vastavalt: 11, 6, 5, 5.

Üksikute kooliülesannete õppimine pikemale ajale jaotatult, mis osu-
tub küll praktiliseks iseseisvas töös, ei ole koolis tegelikult võimalik.

Ja millal võib lõpetada lugemise: kas kohe siis, kui võidakse pala juba üles öelda, või tuleb pärast seda veelgi lugeda? Sedagi küsimust on katseliselt uuritud ja leitud, et aine kindlamaks meelespidamiseks on soovitatav „üleõppimine“ umbes 50% võrra, nagu võib järeldada järgmistest arvudest (W. Krueger'i katsed):

Ülesütlemine	Õppimise aste % ⁰ / ₀ -des	Meelespeetud aine % ⁰ / ₀ -des
1 päeva pärast	100	25,8
	150	38,3
	200	48,6
7 " "	100	1,67
	150	10,83
	200	13,75

(100% tähendab esimeseks ülesütlemiseks vajalike lugemiste arvu.) Muidugi on üleõppimine juba mehaaniline töö, ometi on sellest siin kasu.

Paremaks meelespidamiseks võib soovitada ka kirjalikku ülesmärkimist, skeemide tarvitamist, kava koostamist, visandeid, arvude rühmitamist (nagu näit. telefoniabonentide raamatus — 3 403, 75 824). Siin jääb meelde kõigepealt osade ruumiline asetus, seepärast peavad olema kõik skeemid ja üleskirjutused korralikult paigutatud, ülevaatlikud. Luuletuste õppimisel hõlbustab meelespidamist taas üksikute salvide paigutus, mida tõstetakse esile vahe ruumiga ja taandridadega. Ruumilise mälu osatähtsus meelespidamises on üsna suur: ilma suurema vaevata leiame pimedas või kinniste silmadega mõne tuttava asja, näit. raamatu riivil, kui kujutleme selgesti ta asukohta. Mõne varem sageli tarvitatud raamatu sisu meeldetuletamisel kujutleme selle üksikuid lehekülgi, peatükke ja lõikeid, leides niiviisi tuge oma mälule. Meelespidamist toetab ka üldiste lausete ja reeglite tundmine. Näit. valguse murdumise seadus aitab hõlpsasti mees pidada kiirte käiku prisma, kaksikkumeras või -nõugas läätses.

Juba ammust ajast saadik on kasutatud salme ja riime näit. grammatikareeglite meelespidamiseks. Kuigi kaasaegsed pedagoogid peavad sageli sääraseid meelespidamisvahendeid kasutuks mänglemiseks, ei tarvitse neid siiski alahinnata: rütm ergutab motoorseid närvikeskusi ja koondab tähelepanu; rõhutatud elemendid jätavad tugevama mulje, toetades seega mälu. Nõnda on rütmilisest ainest olnud ja on nüüdki kasu memoreerimisel. Sedasama võib öelda ka mitmesuguste meelespidamist hõlbustavate, kunstlike assotsiatsioonide loovate mnemotehniliste võtete kohta, milliseid kasutatakse koguni teaduseski (näit. „parema-käe-reegel“ magnetnõela kõrvalekaldu määramisel elektrivoolu mõjul, planeetide suhtelist kaugust määrav arvude rida: Merkur 0+4, Veenus 3+4, Maa 6+4, planeetideid 12+4, Mars 24+4, Jupiter 48+4, Saturn 96+4, Uuran 192+4; jne.). Laialdaselt on tuntud üksikute kuude päevade arvu määramine rusikasse pandud käe sõr-

mede (31 päeva) ja nende vahede (30 või 28—29) abil jne. Ei ole just erilist tarvidust niisuguseid seoseid alati otsida, aga ei saa ka midagi selle vastu öelda, kui õpetaja kasutab mõnda teravmeelset võtet muidu raskesti meeldejäävate andmete säilitamiseks.

3. Kordamine ja selle metoodika.

Õpetajad kalduvad kergesti arvama, et õpilased omandavad küllalt teadmisi juba sellega, kui nad saavad aru õpetaja seletustest. Piirdub õpetaja oma töös ainult uue aine seletamisega ja eelmises tunnis käsitletud palade põgusa kontrollimisega, jättes hooletusse järjekindla kordamise, tabab teda õppeaasta lõpus või kooli revideerimisel suur pettumus: õpilased teavad väga vähe, on unustanud suurema osa õpetaja enda arvamisest hästi läbitöötatud aineksest. Kui õpetus ei taha ehitada liivale ja edendada pealiskaudsust, poolikuid teadmisi, on kaval kindel kordamine tingimata tarvilik. Juba kaugemast minevikust pärineb didaktiline tarkus: „Kordamine on õpingute ema“. Ent eriti nooremad õpetajad, keda meelitab rohkem teadmiste jagamine õpilastele, kes tahavad ikka õpetada, kipuvad unustama selle tähtsa töö ja otsekui kardavad jätta aega vajalikuks kordamiseks. Üsna tabav on siin järgmine võrdlus: Õpetus ilma kordamiseta sarnaneb purjus vori-mehega, kelle koorem halvasti kinni seotud ja kes tagasi vaatamata kihutab ikka edasi ning toob koju tühja vankri, kiideldes, et tegi toreda sõidu.⁶⁾ Nõnda osutub õpetajale aine seletamine, selle arusaadavaks tegemine sageli kergemaks kui õpitu kindlustamine õpilase mälus.

Kordamise tähtsus teadmiste omandamisel on selles, et vältides teadmiste unustamist ta annab aluse edukaks edasiliikumiseks õpetuses. Uute teadmiste omandamine tugineb ikka varem õpitudle, mida aga tuleb uuendada, meelde tuletada. Nii viisi õppides, vana kordamisel sellele natuke uut lisades kogub õpilane püsivalt nii suure hulga teadmisi, mida ta ei suudaks vallutada, kui varem õpitu ei annaks uuele ainele kindlat alust. Orgaaniline vaimu kasvamine edeneb algul väga pikkamisi ja õpetajal peab jätkuma kannatust vähehaaval edasisammumiseks, meeles pidades rahvatarkust: „Iga algus on raske“. Aga peagi hakkab töö kiiremini edasi liikuma, ja mida kindlam alus loodud, seda püsivama hoone võib temale ehitada. See areng meenutab puu kasvamist: suureneb vahetpidamata uute okste arv ja ühes sellega tugevneb ka neid kandev tüvi (vt. lk. 126).

Kordamine süvendab ühtlasi ka õpitud arusaamist ja korraldab õpilase teadmishäda ülevaatlikuks süsteemiks. Teadmiste süstematiseerimine ja kokkuvõtte on kordamise raskuspunkti. Varem saadud teadmised, teadvusse jälle tagasi tulles ei muutu mitte ainult ise kindla-

⁶⁾ Ušinski. Valitud pedagoogilised kirjutused, I k., lk. 339 (1939, vene keeles).

maks, vaid tõmbavad juurde ka uusi seiku ja annavad neile püsivuse. Tegelikult sünnib see niiviisi, et igal kordamisel õpetaja lisab mõne uue üli juba olemasolevasse teadmiste reasse või seletab seda, mis varem oli teadlikult jäetud seletamata, et mitte raskendada aine käsitlust esimesel õppimisel. Need üksikasjad ja seletused, esitatud pärast olulisema aine säilimist, jäävad nüüd väga kergesti ja kindlasti meelde.

Kõige tähtsam on esimene kordamine — eelmise õppetunni küsimine ja järelekatsumine ettevalmistusena järgmisele õppetunnile. „Esimene kordamine on õppimise tõeline kandja, järgnevad aitavad juba lõplikult kinnitada“ (E. Meumann, Vorlesungen III, lk. 128). Sellele järelekatsumisele aga ärgu antagu eksami ilmet, püüdes ainult määrata üksiku õpilase teadmisi hindamiseks, „numbripanemiseks“, nagu seda tavaliselt tehakse.

Kordamisest peavad osa võtma kõik õpilased. Harilikuks töövormiks on seejuures küsimine. Küsimused esitatakse kogu klassile ja ilma seletusteta: seletamine on nüüd õpilaste ülesandeks. Vahelduseks kasutatagu ka **k e s k u s t e l u**, mida arendavad õpilased õpetaja juhtimisel. Siin peab õpetaja selle eest hoolitsema, et kogu korratav aine kujuneks tervikuks ja liituks hästi varem omandatud teadmistega.

Kuidas tuleb korraldada edaspidist kordamistööd? Seda tehakse kahel viisil: immanentse ja süstemaatilise kordamisena. **I m m a n e n t n e** ehk **s i d u v** kordamine on varem läbitöötatud aine alaline uuendamine ja kasutamine jooksvas õppetöös. Kõige selgemini ilmneb niisugune kordamine matemaatikas, kus iga uus samm põhineb eelmistel ja kasutab neid. Korrumtamisel tuleb tingimata tarvitada ka liitmist, jagamisel lahutamist ja korrumtamist, ülesannete lahendamisel rakendatakse kõiki tuttavaid tehteid ja matemaatikalauseid. Samuti nõuavad kirjalikud tööd alalist keeleliste reeglite ja vormide tarvitamist. Aga ka kõigis teistes õppeaineis esineb immanentne kordamine, kui seotakse või võrreldakse uusi teadmisi tuttavatega: võõraste maade kirjeldamisel võrdleme neid ikka kodumaaga, hingamisprotsessi seletamisel tuletame meelde hapniku ja süsihappugaasi omadusi; käeliigutustes näeme ühepoolse kangi tegevust jne. Siduvat kordamist tuleb ja saab eduga kasutada kirjalikes töödes esinevate vigade analüüsil ja ravil, tuletades meelde neid lauseid ja reegleid, millede vastu on eksitud.

Siduva kordamise tähtsus on väga suur: ta liidab kujutlusi üksteisega, ühendab mitmesuguseid ainealasid, ühtlustab, süstematiseerib õpetust ja teeb teadmiste varu liikuvaks, kergesti kasutatavaks. Mõned pedagoogid (näit. herbartlane Ziller) tunnistavadki ainult immanentset kordamist, hüljates kordamise iseseisva meetodilise võttena.

Ometi ei piisa siduvast kordamisest tegelikus õppetöös, tuleb organiseerida ka **s ü s t e m a a t i l i s t k o r d a m i s t**, muidu võib kordamistöö jääda juhuslikuks, ühekülgsesks.

Harilikult tarvitatakse õppetöös järgmist kordamissüsteemi:

1. Eelmise aasta(te) töö kordamine õppetöö alguses, et värskendada just neid teadmisi, mis on tarvilikud uue aine omandamiseks. Seda vajatakse kõige rohkem matemaatikas, keeleõpetuses; teistes ainetes tuleb piirduda ainult tingimata tarvilikuga, sest et uue õppeaasta alguses, uues klassis õpilased igatsevad uusi teadmisi ja pikemaajaline kordamine muutuks siin peagi tüütavaks.

2. Kordamine õppeaasta kestel kas üksikute läbitöötatud peatükkide kokkuvõtteks ja süvendamiseks või eelmiste õppeaastate kursuse osade meeldetuletamiseks ja lähtumiseks uue lõike käsitlusele, nagu seda tehakse ka sügisel koolitöö alguses. Peale selle osutuvad tarvilikuks lühemad kordamised töö kestel, kui mõni üksik küsimus ei ole küllalt hästi omandatud.

3. Üldine kordamine aasta lõpus põhiteadmiste kindlaks omandamiseks ja ülevaatlikkude läbilõigete tegemiseks. Siin tuleb esile tõsta ainult olulisi mõtteid, lauseid, fakte, nimesid, sest et ei või nõuda kõige õpitava meelespidamist. Just siin on tarvis kindlustada seda, mida nimetame hariduse „raudvaraks“. Kui õpilased ikkaagi unustavad põhiteadmised, siis peab küll arvama, et õpetus oli halb, et on tahetud liiga palju säilitada ja ka „raudvara“ ei ole suudetud kindlasti talletada.

Ent oleks eksisamm edasi lükata kordamine üldse koolitöö lõppu, viimasele veerandile, jättes hooletusse kordamise õppeaasta kestel, nagu seda sageli koolis esineb. (Vrd. Utšitelskaja Gazeta, 1945, nr. 1.) Kordamine aasta lõpus on viimane samm aasta jooksul tehtud töö järele. Kui ei hoolitsetud kordamise eest aasta kestel, siis tekib lõppkordamisel paratamatult ülekoormus.

Korratava aine kuhjumine lühikesele ajale aga vähendab kordamistöö püsivamat mõju, teeb kordamise üksluiseks, igavaks. See on tavaliselt ka eksamite üheks tunduvaks puuduseks, sest enamasti koondub intensiivne kordamine just eksamieelsele päevadele, mis selleks otstarbeks määratud. Niiviisi valmistatakse küll vastamisele eksamipäeval, kuid juba mõni päev pärast eksamit on suur osa eksamikks valmistatud ainst unustatud: see on psühholoogiline tõsiasi, mis vähendab märgatavalt eksamite tähtsust teadmiste kindlustamise vahendina. Et seda pahet leevendada, peab eriti hoolitsema õige kordamissüsteemi väljatöötamise eest.

Tuleb korjata sagedamini, kuid vähem korraga. See nõue on iseäranis tähtis nooremal astmel, sest et nooremad lapsed vajavad rohkem kordamist, enne kui nad kindlasti omandavad vajalikud põhiteadmised ja oskused. Siingi patustavad enamasti algajad õpetajad, pannes liiga vähe rõhku kordamisele, mis neile tundub igavana, tarbetuna. Olgu meenutatud neile H u g h e 's i veenvad sõnad: „Me peame kordama ja uuesti esile kutsuma kogupildi ning seda kordama, kuni

näib otse naeruväärne veelgi korrata, ja siis õpetab meid kogemus, et on tarvis veel korrata ja kogu pilt esile kutsuda."7) Vilunud õpetajad näivalt ainult kordavad, kuid ometi liiguvad kiiresti edasi just seepärast, et kordamine kindlustab aluse, millel püsivad hästi uued teadmised.

Metoodilisest küljest ei ole kordamine sugugi nii lihtne ja kerge töö, nagu õpetajad enamasti kalduvad arvama. Paljud õpetajad mõtlevad, et kordamistunniks pole tarvis erilist metoodilist ettevalmistust ega väljatöötatud töökava, ja lähevad klassi, pidades kordamisel oma ülesandeks ainult küsida ja anda järgmiseks tunniks korrata „siit siiani“. Üldise kordamise puhul määratakse siis lihtsa arvutamise teel kindlaks, mitu lehekülge tuleb igaks tunniks korrata (vrd. Utšitel'skaja Gazeta, 1945, nr. 10). Jätakse koguni arvestamata, kas niiviisi määratud tööhulk on õpilastele jõukohane. Just niisugune mehaaniline kordamine on õpilastele igav, koguni tüütav ega edenda kuigi palju teadmiste kristalliseerumist ja kestvaalt säilitamist. Üldiselt ei ole õpilastel kordamiseks nii suurt huvi kui uue aine käsitlemiseks, sest õpilased arvavad, et nad korratavat ainet juba küllaldaselt teavad. Seda enam peab õpetaja hoolitsema, et õpilased töotaksid kordamisel teadlikult, aktiivselt ja tõsise huviga.

Kunagi ei või kordamine kujuneda lihtsaks teiskordseks õppimiseks ja ülesütlemiseks, vaid ikka tuleb kordamisel uusi metoodilisi võtteid kasutada: käsitleda ainet uues järjekorras, uues valgustuses, mis veelgi tähtsam, leida uusi vaatekohti, n. ö. sõlmpunkte, mis loovad seoseid kaugemate, laiemate aladega. Kui midagi tuleb kordamisele, peab alati äratama esimesel õppimisel tekkinud vana huvi kõrval uut huvi, mis toob ühes teadmisrõõmuga ka rõõmu oma iseseisvast võimisest. Selleks näit. võrreldakse ajaloo väe- ja rahvajuhtide kujusid, tehakse ülevaade üksikute tähtsamate linnade saatusest kas kogu ajaloo ulatuses või teatavais ajajätkudes; maateaduses kujutellakse matku linnast linna, kasutades raudteid või liikudes mööda jõgesid; loodusõpetuses selgitatakse üldisi bioloogilisi nähtusi mitmesuguste tuttavate loomade ja taimede varal (liikumisviis, hingamine, toidumured, enesekaitse, levimisvahendid jne.); kirjandusõpetuses võrreldakse kirjaniku loomingus esinevaid tüüpe, miljöõpilte jne. Niisuguseid üldistavaid teeme on kasutatud seni peamiselt kontroll- ja eksamitöödeks, aga nad on eriti soovitatavad just kordamistöös. Käsitluse loogilise järjestuse muutmine samuti teeb kordamise huvitavaks. Enamasti käiakse aine esmakordsel läbitöötamisel induktiivset teed, kordamisel aga võib kasutada deduktiivset mõttearendust, liikudes üldiselt üksikule, tuues näiteid reeglile jne.

Et kordamist elustada, huvitavamaks ja viljakamaks teha, selleks

7) Hughes, Eksisammud õpetuses, lk. 88.

võib kasutada veelgi mitmesuguseid meetodilisi võtteid. Neist sobivad paremini ühine keskustelu, arutelu, üldistava sisuga ettekanded, eriti õpilaste endi poolt; laboratoorsed tööd, mis eeldavad kindlaid teadmisi tööks antud küsimuse alalt; õppekäigud, filmide vaatamine, tabelite ja skeemide koostamine, ülesannete koostamine ja lahendamine, iseseisev töötamine raamatu abil jne. Vanemal astmel on kasulik kirjalike konsektide koostamine, mis nõuab õpilastelt teadlikku, aktiivset töösse-suhtumist ja harjutab iseseisvale tööle.⁸⁾

Alati tuleb kordamisel peamist, olulist esile tõsta ja hästi valgustada. Teab õpilane kindlasti tähtsamaid fakte ja nimesid, võib ta tarbekorral võrdlemisi kergesti taastada ka vähem tähtsat ainet, millel on seost olulisega. „Seesuguse õpetusega ei topita õpilase pähe nagu kotti halvasti omandatud fakte ja halvasti seeditud ideid, vaid need, samuti kui teised nagu kasvavad välja vähestest teradest, mis istutatud sügavale hingesse“ (Ušinski).

Kordamistöö määramisel selgitatagu õpilastele, kuidas kodus iseseisvalt töötada: mida eriti silmas pidada ja memoreerida, mida võib välja jätta, mida uurida joonistuste abil, kuidas kasutada õpperaamatus antud küsimusi ja ülesandeid. Need juhatused on väga tähtsad õpilastele selleks, et nad harjuksid teadlikult raamatut kasutama. On ju väga kerge märkida lihtsalt raamatus mõni lehekülg või paragrahv ja anda see õpilasele õppimiseks. Aga kui õpilane ei oska iseseisvalt töötada, näeb ta niisuguse ülesande kallal tohutut vaeva, tuubib mõttetult, mitmekordistab oma jõu- ja ajakulu ainult seepärast, et ta ei oska oma tööd korraldada.

Võtab õpetaja ise kordamist tõsiselt, püüdes panna õpilasi aktiivselt ja huviga tööle, siis kaob ka õpilastel ekslik vaade kordamisele, nagu oleks see vähese tähtsusega töö, mille pärast ei maksa ennast palju vaevata. Siis veenduvad õpilased, et kordamine viib teadmiste ja oskuste täiuslikustamisele ja kindlustamisele ja annab rahuldustunnet oma tööst.

Uhise kordamise kõrval on soovitatav ka individualiseeritud kordamistöö, eeskätt vanemal astmel ja eksamite eel (vrd. Utšitelskaja Gazeta" 1945, nr. 10). Seda võib teostada mitmel viisil:

1. Õpilane ise otsustab, mida tarvis korrata. Ta teab ju ise küllalt hästi, missugused küsimused ei ole talle päris selged ja vajavad kordamist. Määrab aga ikka õpetaja ühise kordamisaine kogu klassile, siis juhtub sageli, et ühel või teisel õpilasel polegi tarvidust selle kordamiseks; aeg jääb kasutamata ja töö ise on igav. Individuaalsel kordamisel näitab õpetaja vaid kordusaine alammäära, näit. lehekülgede arvu õpperaamatus. Ei tule karta, et õpilane vaba valiku puhul võtab kordamiseks kergeima aine, sest et iseseisva töötamisega harjunud, tead-

⁸⁾ L. N. Skatkin. Kordamise meetodikast. „Sovetskaja Pedagogika“, 1942, nr. 3—4.

lik õpilane mõistab küllaltki hästi, et kõigepealt peab kordama just raskemat ainet.

Individuaalsest kordamistööst ülevaate saamiseks peab õpetaja erilist kordamislehte, kuhu märgitakse üksikute õpilaste poolt korratud teemad või peatükid. Ka iga õpilane registreerib oma kordamistöö eri lehele, mille järgi õpetaja saab tööd hõlpsasti kontrollida.

2. Kordamiskaartide kasutamine. Sel juhul esitab õpetaja kaardikestel rea kordusküsimusi, mida õpilased võivad valida. Korratud küsimusi arutellakse klassis või neile antakse kirjalikud vastused. Lihtsamal juhul esitab õpetaja 2—3 kordamisteemat; neist valib iga õpilane ühe.

Klassitöö piiratud aja tõttu antakse kordamine peaaegu eranditult koduseks tööks. Aga vähemalt vaheldusvõttena tuleb võimaldada kordamist vahel ka õppetunnis, kas ühisel ainel või individuaalselt. Siis töötavad õpilased 35—40 min. iseseisvalt, vaikselt, kasutades õpperaamatut, teisi käsiraamatuid, kaarte jm. Loomulikult võivad nad ka õpetaja poole pöörduda, kui tekib raskusi või kahtlusi. Nõnda saab õpetaja teostada individuaalset konsultatsiooni. Tunni lõpus jäetakse u. 15 min. kontrollimiseks.

Kontrollimisvormiks on süstemaatilisel kordamisel nagu esimeselgi kordamisel järgnevas õppetunnis õpilaste üldine küsitelu või keskustelu. Uldistavad kordamisteemad sobivad hästi ka kirjalikeks töödeks. Et õpetajal tuleb õpilasi 2—4 korda aastas tunnistuste jaoks numbritega hinnata, siis järgnebki kordamisele sageli kontrolltöö kas lühemate kirjalike vastustega või pikema kirjandina. Siin võib kergesti juhtuda, et kordamistöö ja kontrollkirjandid kipuvad kuhjuma ajale, mis eelneb tunnistuste väljaandmisele.

Seepärast peab teostama kordamist kindla tööplaaniga kohaselt, mille koostamisel kogu õppeaasta jaoks peetagu silmas, et kordamine ei muutuks üksikuil momentidel domineerivaks ja õpilastele koormavaks.

Kordamistundide märkimine õpetaja aastatöökavas on tarvilik ka selleks, et õpitud aine värskendamine teostuks õigel ajal. Ei või oodata kuni läbivõetud aine on suuremalt jaolt juba ununenud: siis on kordamine enamasti juba hilja.

Keskmiselt jäetaagu üldisest tundide arvust 10—15% süstemaatiliseks kordamiseks aasta kestel ja koolitöö lõpus.

Kuiigi kordamine vahest ei saa õpetajat huvitada sel määral kui uue aine käsitelu, on õpetaja tõsiseks kohuseks valvata hoolsasti õpilaste väimse omandi — teadmiste ja oskuste — seisundi järele kordamise kaudu.

4. Harjutamine.

Nii nagu teadmiste meelespidamiseks, omandamiseks peame õpitavat ainet korduvalt tajuma ja teadvusse tooma, nõnda tuleb oskuste õppimisel nende üksikuid elemente ja võtteid järjekindlalt harjutada. See

on vana tõde, mida väljendab ka rahvatarkus: „Harjutus teeb meistriks“. Harjutuse mõju ilmneb kõigepealt selles, et tegevus edeneb ikka kiiremini ja töö produktiivsus tõuseb, sest et kaovad ülearded ja segavad liigutused. Uhes sellega paraneb ka töö väärtus, väheneb vigade arv ja töö muutub täiuslikumaks. Hästi kätteõpitud töös liigutused teostuvad peaaegu automaatselt, see vähendab tähelepanu- ja tahtepinget ja vabastab vaimset energiat kõrgema tegevuse jaoks. Kõike seda võib hästi jälgida iga oskuse õppimisel. Kui näiteks laps teeb esimesi samme kirjutamises, peab ta tugevasti tähelepanu ja taht pingutama. Tal ei tule jälgida mitte ainult tähede kuju, nende sidumist ja järjestust, vaid ka käe ja keha hoiakut (nn. o s a o s k u s e d); hoopis tarbetult teeb ta koguni liigutusi keelega, kortsutab kulme jne. Töö edeneb aeglaselt, sageli tekib töös vigu. Seevastu vilunud kirjutajal, kes kõik osaoskused kindlasti omandanud, liigub käsi automaatselt, ta võib kirjutada isegi suletud silmadega. Jälgida tuleb põgusalt ainult tähtede järjekorda, kuna peamine tähelepanu on juhitud kirjutuse mõttele.

Sedasama näeme ka lugemaõppimisel. Algaja märkab korraga ainult üht tähte, peab pingutama oma mõtet, kuidas teha selle häälendamiseks vajalikud, küllaltki keerulised kõneelundite liigutused, kuidas siduda neid järgnevate tähtede hääldamisega; mida tähendab loetud sõna. Seni kui loetakse järgnevaid sõnu, kipub juba ununema eelmiste sõnade tähendus, nii et pikemast lausest ei suudeta üldse aru saada. Tarbetute liigutustena esinevad esialgselt nõ. prooviliigutused tasaseks hääldamiseks, sõrmega vedamine. Lugemisoskuse arenemisega haarab pilk korraga üha rohkem tähti, vilunud lugeja näeb korraga terve rea sõnu ja tabab ka nende mõtte, mis on tingimata tarvilik heaks, ilmeks lugemiseks. Niikaua kui lugeja näeb korraga ainult üht või kaht lühemat sõna, on võimatu sõnu õigesti toonitada: sellest tulebki algajate ühetooniline lugemine, milles vaevaliselt hääldatakse üksikuid sõnu.

Harjutuse psühholoogilist alust seletatakse niiviisi, et iga motoorne protsess käe, kõneelundite jne. liigutamisel käib mööda teatavat närvi- teed. Alul on iga tegevus kõigis oma osades teadlik protsess, millest võtavad osa kõrgemad närvikeskused, kus ärritus kandub üle teistelegi elunditele. Kordamisel muutub närviärrituse tee ikka kergemaks, ladusamaks, tekib harjutussuodumus, dispositsioon — kuni lõpuks teeme liigutuse pooleldi mehaaniliselt, automaatselt, ilma et seda märgata: tundenärvi ärritus kandub liigutusnärville veel enne ajukoore kõrgemasse närvikeskustesse jõudmist, keerulisi assotsiatsiooni teid tarvitamata. Siis teostub liigutus kiiresti ja ainult selleks vajalike närvide kaudu. Alul tehtud vigu parandatakse sel teel, et lihaste liigutustest saadud nn. kinesteetilise mulje abil reguleeritakse järgnevaid liigutusi, kuni need vastavad täpselt ülesandele. Seda protsessi võib võrrelda mikroskoobi reguleerimisega vaatlusel: silm jälgib

vaatevälja selguse muutumist ja saadud muljete kohaselt käsi keerab kruvi ühele või teisele poole, kuni pilt täiesti selge.

Psühholoogilisest küljest võib harjutusprotsessis eraldada kolm põhimomenti: 1) üldine tutvumine ülesande ja materjaliga, et ülesannet õigesti mõista; 2) materjali korraldamine ja töövõtete katsumine, mis ei möödu alati eksitusteta; 3) töövõtete mehhaniseerimine kordamisel. Õpetaja ülesanne on kõige tähtsam alguses: ta peab ülesannet ja selle täitmiseks tarvilikke võtteid hästi selgitama, et vähendada vigu õpilaste iseseisvas harjutamises.

On muidugi arusaadav üldine reegel harjutamise kohta: mida rohkem ja sagedamini harjutame, seda tugevam tekib harjutussoodumus, seda suurem on harjutuse järelmõju. Ometi ei kujuta jõudluse tõus harjutamisel tõusvat sirgjoont, vaid osutub üsna keeruliseks kõveraks (h a r j u t u s k õ v e r).

Kuigi seletused harjutustööks on antud, tekib töö alustamisel suurem või väiksem seisak, nn. a l g v i i v i t u s, eriti siis, kui uus harjutus tundub õpilasele raskena või kui tal pole küllaldast tahtmist tööks. See algviivitus on märgatavam nooremate õpilaste juures: neil kulub rohkem aega selleks, et asuda tööle, anda endale vajalik tahtetõuge.

Esimesed raskused ületatud, edeneb töö kiiresti: tööjõudlus näitab pidevat tõusu, kuigi esinevad ka väiksemad juhuslikud kõikumised. Siis aga ilmub harilikult uus seisak, mida nimetatakse p l a t o o k s. Seda võivad tekitada väga mitmesugused põhjused, näiteks: huvipuu-dus, erutus, väsimus, haiglane olek, kära, puudulik valgustus, halb töömaterjal, tähelepanu koondumine ainult üksikule elemendile töös või, vastupidi, tähelepanu killustumine mitme elemendi vahel; edasi ebakindlus tööviisis, selle vahetamine; uue võtte sissetoomine, ennekui eelmine võte, mis on uue aluseks, kindlasti omandatud jne. Et ei tekiks seisakut, platood, tuleb hoolitseda kõigepealt hea meetodi eest, kõrvaldades võimalikult ka teised juhuslikud takistused. On täiesti kasutu harjutada näit. väsinud olekus; see võib koguni negatiivselt mõjuda. Platoo ületamisel võib jõudlus jälle tõusta, kuni saavutatakse lõplik, füsioloogiline piir. Koolitöös selleni harilikult ei jõuta, alles kutsetöös viib harjutus jõudluse ülema piirini.

Otsustava tähtsusega harjutuse edus ja jõudluse tõusus on jällegi h u v i tööst ja teadlikkus, a r u s a a m i n e töö eesmärgist, tähtsusest, vajadusest. Kui õpilasel puudub huvi ja tahe tööks, võib korrata üht ja sama tegevust sada, tuhat korda, ilma et nimetamisväärset edu saavutada. Nii on lugu ka teadmiste meelespidamisel. Samuti jõuavad õpilased palju kiiremini edasi, kui nad tunnevad, et ettevõetav töö rahuldab nende vajadusi, ja võtavad selle oma eesmärgiks. Uue aja kasvatusteooria üldine põhilause, et koolis antavad ülesanded peavad õpilasi huvitama, et õpilane oma tööga peab taotlema mingit temale,

arusaadavat eesmärki, mis tööle mõtte annab, et õpilane õpiks teadlikult, pälvib küll täiesti tunnustust.

Edasi tõstab jõudlust harjutuste kontrollimine ja vigade näitamine. Kui õpilane ei tea, missuguseid vigu ta teeb, siis ei saa ta neid ka parandada. *Thorndike* tõendas seda ka katseliselt. Ta laskis kinniseotud silmadega joonistada 10 cm pikkuseid jooni. Mitu sada, isegi tuhat kordamist ei andnud mingit paremust. Alles siis, kui iga kord ka näidati, kas joon on pikem või lühem kui tarvis, ilmnes kohe tulemuste paranemine.

Jõudlus tõuseb ka õpetaja hinde mõjul. Neljast ühesuguste võimetega rühmast, kellele õpetati arvutamist, saavutas parimaid tulemusi see rühm, keda hea töö eest kiideti: 43% paremust (5 päeva jooksul) võrreldes nendega, kelle tööd üldse ei hinnatud. Vigade laimine tõstis jõudlust samas katses 25%.

Oskuste omandamine — lugemine, kirjutamine, arvutamine jne. — nõuab palju harjutamist. Kuidas tuleb jaotada harjutusi ajas, et jõudlustõus oleks suurim? Seda küsimust on uuritud mitmesuguste katsetega ja üldine tulemus näitab, et kasulik on harjutada sagedamini ja vähem aega, nagu kordamisel üldse. Tegelikult just nii viisi õpetataksegi lugema, kirjutama, arvutama.

Kirby katsetas 3. ja 4. õppeaasta õpilastega. Ulesandeks oli arvude liitmine. Esimesel ja viimasel päeval harjutati à 15 min. Peale selle veel:

				Jõudlus
a)	2 päeva à 22,5 min.	(üldse 4 päeva, kokku 75 min.)	100%	
b)	3 " à 15 " (" 5 " " 75 ")		121%	
c)	22 " à 2 " (" 24 " " 74 ")		146,5%	

Samasugused katsed jagamisega (esimesel ja viimasel päeval à 10 min.) andsid järgmised tulemused:

				Jõudlus
a)	2 päeva à 20 min.	(üldse 4 päeva, kokku 60 min.)	100%	
b)	4 " à 10 " (" 6 " " 60 ")		110%	
c)	20 " à 2 " (" 22 " " 60 ")		177%	

Veelgi selgemini kõnelevad pikemale ajale jaotatud harjutuste paremuse kasuks. katse tulemused numbrite kirjutamisel tähtede asemele antud tekstis:

	asendatud tähti minutis	
	alguses	lõpus
a) korraga 120 min.	84	134
b) kord üle päeva à 40 min. (üldse 120 min.)	88	196
c) 1 kord päevas à 20 min. (üldse 120 min.)	89	254
d) 2 korda päevas à 10 min (üldse 120 min.)	93	264

Neis katseis väärib tähelepanu see seik, et eriti sagedased lühiajalised, mõneminutilised harjutused annavad suure paremuse. Ka kooliõpetuses peaks võimaluste piires lühendama üksikute harjutuste aega, korrates neid aga sagedamini, koguni mitu korda päevas. Lugesiharjutusteks klassitöös võiks pidada soodsamaks kestuseks 10—15 min., kirjutamiseks, joonistamiseks 15—20 min., nooremate õpilastega lühemad, vanematega pikemad harjutused.

Lõppjõudluse kõrgus sõltub tunduvalt ka algjõudlusest: mida suurem algjõudlus, seda väiksem tõus harjutuse mõjul. Katseliselt on selgitatud seda küsimust masinakirjaga:

Kui algjõudlus oli	1647	1043	839	601	märki	10	minutis,
siis oli lõppjõudlus							
(20-ndal päeval)	3294	2698	2707	2484	"	10	"
Jõudluse tõus %-des	200	259	323	413			

Sellest tuleb järeldada, et hea õpetusega võib näit. alul nõrk arvutaja heaks või koguni parimaks arvutajaks saada.

Harjutamise katkestamine pikemaks ajaks (mitmeks kuuks) või õpitu tarvitamise puudumine vähendab jõudlust. Seda on kogenud iga õpetaja õppetöö alguses pärast suvist koolivaheaega: õpilased on suve jooksul väga palju unustanud niihästi oskustes kui ka teadmistes. Seepärast ei ole õige näit. sportlaste keskel tuntud paradoks: „suvel õpitakse uisutama, talvel ujuma“, — millega tahetakse öelda, et puhkus pärast harjutusi tõstab jõudlust. Ei saa ju keegi loota, et talvel õpitud uisutamisoskus suvel iseendast kasvaks, samuti ujumisoskus talve jooksul. Aga tõsi on küll see, et erilistel juhtudel harjutuste lühemaajaline katkemine toob tõepoolest jõudluse paranemise, kuigi vaheajal mingit harjutust ei olnud. Niisugust harjutuste varjatud, latentset edasimõju võib seletada järgmiselt: 1) kui harjutused põhjustasid väsimust, tüdimust, siis pärast vaheaega asutakse tegevusele värske jõuga, tugevama tahtega, mis annabki suuremat edu; 2) kui töötati ebaotstarbekalt, valesti, luues ebasobivaid assotsiatsioone, siis mittetarvitamine nõrgendab neid ja annab jõudluse paranemise (*Thorndike, Kasvatuspühholoogia, lk. 195*).

Pidurdavalt mõjub oskuste omandamisele harjutusviisi või võtete ümberõppimine. Sellest tuleb õppetöös kindlasti hoiduda, juhatahes algusest peale otstarbekohaseid võtteid ja püüeid kõigiti vähendada võimalikke vigu. Siin ei ole õige tuntud kõnekäänd, et „õpitakse vigade kaudu“. Ka liiga aeglane, lodev töötamine vähendab jõudlust, seepärast peab ergutama õpilasi energilisele, kiirele tööle, arvestades muidugi iga lapse loomulikku tempo. Siis annab jõudluse tõus talle ka ergutava lõbutunde.

Ei ole soovitavad liiga kerged harjutused: need kulutavad asjatult aega ja jõudu, kuid ei anna õpilasele kannustavat edutunnèt.

Nii nagu päheõpitava aine (luuletuse) kindlustamiseks unustamise vastu osutub kasulikuks „üleõppimine“, nõnda tuleb ka oskuste alal teha vahel formaalseid harjutusi (treening, drill), peamiselt algastmel. Nendega ei omandata mingit sisu, vaid taotellakse ainult vormi või kiirust. Niisuguste harjutuste hulka kuuluvad: kirjatehnika harjutused käekirja arendamiseks, osalt ka ära kirjutused; sisult läbitöötatud lugemispalade korduv lugemine ettekandeks, arvutusharjutused „paljaste“ arvudega, „tulpadega“. Et need harjutused ei muutuks õpilastele tüütavaks, vastumeelseiks, peab oskama teha nad huvitavaks näit. võistlusmomendi kaudu. Muidugi ei või treeningharjutustega ka liialdada.

Kokkuvõttes: Kindlate, püsivate teadmiste ja oskuste omandamine õppetöös on üsna keeruline protsess, mida õpetaja peab hästi tundma. Alles siis võib ta organiseerida õppetegevust nõnda, et õpilased uusi teadmisi kergesti ei unustaks, vaid säilitaksid neid püsiva vaimuvarana, mida osatakse ka rakendada igapäevases elus ja sotsialistlikus ülesehitustöös. Nõukogude kool peab kasutama kõiki didaktilisi võtteid, mis aitavad õpetusega kindlaid teadmisi ja oskusi saavutada.

Noorte naturalistide töökava.

R. RAGASTIK.

1. Noorte naturalistide ringide tähtsus koolides.

Loodusteadustele on nõukogude koolis omistatud suurt tähelepanu, nad on tõstetud auväärsele kohale teiste õppeainete seas. Loodusteadustelt nõutakse, et nad oma kasvatuslike väärtuste kõrval annaksid õpilastele teatud hulga konkreetseid teadmisi loodusest, tutvustaksid neid tähtsamate looduseadustega, looduses vahetpidamata toimuva arengu ning muutumisprotsessiga ja inimese majandusliku tegevusega, seoses võitlusega loodusjõudude vastu. Saadud teadmised omavad aga vähe väärtust, kui meie ei ärata õpilasis huvi iseseisvaks vaatlemiseks ja järelduste tegemiseks ega anna neile oskust rakendada oma teadmisi igapäevases elus — sotsialistlikus taastamis- ja ülesehitamistöös.

Esitatud nõuete teostamiseks peab klassitööle lisanduma töö väljaspool klassi. Viimane on väga mitmekesine ja siia kuuluvad: tegutsemine kooli loodusteadlikes ringides, õpilaste kodused perioodilised

loodusvaatlused, bioloogilised katsed, kogude soetamine, koolikursust täiendavad ekskursioonid, referaatõhtute korraldamine tuntuimate teadlaste töödega tutvumiseks, õpilaste vabaharrastusliku lugemise organiseerimine jne. On endastmõistetav, et kõigis eelpoolloendatud harrastusis peab õpetaja õpilasile igati abiks olema, sest nõukogude koolis on klassiväline töö üheks tähtsamaks kommunistliku kasvatus vahendiks, olles pedagoogilise protsessi lahutamatu osa ja alludes õppe- ja kasvatustöö ülesannetele.

Käesolev kirjutus käsitleb noorte naturalistide ringide tööd. Töötades ringiga saab loodusteaduse õpetaja võimaluse laiendada ja süvendada klassis esitatud teoreetilist materjali ning siduda seda praktiliste oskustega. Ringi töös avalduvad õpilaste huvid ja kalduvused. Selle töö kaudu saab õpetaja äratada õpilasis huvi uurimistöö vastu loodusteaduste ja põllumajanduse alal. Töötamine ringides on määranud paljude osavõtjate tulevase elukutse. Võib tuua küllaltki näiteid sellest, kuidas keskkooli väga heade hinnetega lõpetanud õpilased, kelledele avatud kõikide teaduskondade ukSED, noorte naturalistidena jätkasid oma õpingut kõrgemais kooles loodusteaduste või põllumajanduse alal, saavutades siingi õppetöös tähelepanavat edukust.

Ringide töö võib olla heaks vahendiks teadliku distsipliini eest võitlemisel koolis. Paljud kasvatamatud ning õppetöö suhtes hooletud õpilased on ringides töötamise mõjul muutnud oma suhtumist koolitöösse ning tõusnud eesrindlike õpilaste hulka. D. A. Južanski oma ülevaates noorte naturalistide tegevusest (5. Koisugi koolis Rostovi obl.) kirjutab: „Õpilaste töö ringis oli suure õppe-kasvatusliku tähtsusega. Ta ergutas mahajäänuid pingutama, mitterahuldavalt õppijaid parandama ennast, „rahuldavaid“ õppima „heale“ ja „väga heale“. M. B. VIII klassis sai teises veerandis viis halba hinnet. Hakates töötama ringis parandas ta kõik halvad hinded, ning viidi üle IX klassi. 1939. a. valiti ta juba ringi vanemaks. Ukski ringi liikmeist ei jäänud teiseks aastaks.“

Noored naturalistid abistavad kooli õppevahendite soetamisel ja korrastamisel. Kollektiivselt ei tee raskusi koostada süstemaatilisi ja bioloogilisi herbaariume, taimelehtede, viljade, puukoore, puidu, putukate, mitmesuguste kahjurite, linnupesade, -munade, mineraalide, kivimite jm. kogusid, valmistada topiseid, preparaate, sisustada akvaariume, terraariume — kooli elavat nurka, meisterdada lihtsamaid füüsika õppevahendeid ning joonistada tabeleid, diagramme, kartogramme, kaarte jne. Korrastamise alla kuulub õppevahendite parandamine, rühmitamine ning otstarbekohane paigutamine igal algaval õppeaastal.

Ringide katseaedades võib kevadel ja sügisel õppetundides töötada terve klassiga. Kasutades noorte naturalistide töö tulemusi teeb loodusteaduse õpetaja tunnis esitatava aine õpilasile märksa arusaadavamaks, huvitavamaks, näitlikumaks ning veenvamaks.

Töötamine ringiga sunnib õpetajat iseseisvalt või ühiselt ringi liikmetega kasutama teaduslikku erialalist kirjandust, küsima nõu eriteadlasilt jne., olles seega õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise vahendiks.

Õpilastes loob õieti organiseeritud ringitöö kollektiivse töötamise ja vaba aja veetmise harjumused.

2. Töö organiseerimine noorte naturalistide ringides.

Noorte naturalistidega töötavate õpetajate kirjutustest nähtub, et ringi töö algab tavaliselt mingi konkreetse ülesande lahendamisega. Selleks võivad olla: mõnel ekskursioonil kogutud materjali läbitöötamine, kooli- või katseaija rajamine, ümbruse kaunistamine rohelisega, elusa looduse nurga asutamine koolis, loodusteaduslike vaatluste ja katsete korraldamine õppetööl täienduseks jms.

Tihti saavad ajendiks ringi asutamisele harilikud loodusõpetuse klassitunnid, kui õpetaja mõistab teha esitatava aine huvitavaks, illustreerida seda rohkete katsetega ning kõrvutada teadlaste ja noorte naturalistide tööd ja saavutusi käsiteldaval alal.

Ringide asutajaiks võivad olla ka kommunistlike noorte ja pioneeride organisatsioonid. Viimastele on soodustavaks teguriks suviti korraldatavad pioneerilaagrid, mis pakuvad häid võimalusi ekskursioonide ja vaatluste korraldamiseks.

Nii luuakse kooli noorte naturalistide aktiiv. Selle tegevusse astudes tekib tööjaotuse vajadus üksikute osavõtjate vahel, mis omakorda eeldab kindlakujulise ringi asutamist ühes töökavaga pikemaks ajaks. Esimesel peakoosolekul valitakse ringi juhatus, mis vastavalt liikmete arvule koosneb 3—5 isikust. Tööhulga kasvamise ning huvialade erinevuse tõttu tekivad ringis eriharrastustega sektsioonid, kuhu koonduvad noored botaanikud, zooloogid, darvinistid, geoloogid, geograafid, keemikud, mesinikud, aednikud, mitšuurinlased jt. Sektsioonide kõrval töötavad ringides mitmesugused toimkonnad, mis ei oma pidevat iseloomu, vaid moodustatakse mõne ülesande läbiviimiseks, näit. konna kullese arengu jälgimiseks, kogude korrastamiseks jne.

Ringi töökava koostatakse juhatuselt poolt (kuhu kuulub ka usaldusõpetaja) terveks või pooleks aastaks ning kinnitatakse õppenõukogus. Töökavas peab olema ära tähendatud ka iga sektsiooni töö üksikasjaliselt, sektsioonelt saadud andmete põhjal.

Tavaliselt käiakse koos üks kord nädalas. Teatud juhtudel tekib aga mõningail liikmeil, toimkonnal või sektsioonil vajadus tulla kokku sagedamini, näiteks kevadiste ja sügiseste tööde puhul katseaias, vaatluste korraldamisel kooli elusa looduse nurgas, hooajaliste muutuste jälgimisel looduses jne.

Raskusi teeb noorte naturalistide ringidele töö korraldamine suvisel koolivaheajal, kui õpetajad viibivad puhkusel. On esinenud siiski kül-

lalt juhtusid, kus õpetajad on loobunud suvepuhkusest ringide töö huvides, eriti nende tegevuse algusaastail. Hiljem, kui ringidel on väljakujunenud vilunud aktiiv, ei avalda õpetaja kuuajaline puudumine (tavaliselt ei puudu kauem üksi õpetaja) mingit halba mõju ringi jooksvale tööle.

Üksikuil juhtudel asendab puhkusele siirdunud õpetajat mõni lapsevanemaist. Paljudes maakoolides, millede katseaiad asuvad sovhooside laboratooriumide ja katsepõldude juures, saab agronoom suvel täita puuduva õpetaja kohuseid.

Leningradi linna Moskva rajooni koolide noorte naturalistide ringid töötavad tihedas kontaktis sama rajooni pioneeriklubi, kultuurmaja ja bioloogiajaamaga. Viimased võtavad endi ülesandeks koolide ringide töö juhtimise suvisel vaheajal. Koolid, millel puuduvad katseaiad, annavad oma elusa looduse nurga esemed suveks õpilaste kodusesse hoiule.

3. Noorte naturalistide töö metoodika.

Noorte naturalistide ringide töö vorm ja metoodika on õige mitmekesised. Siia kuuluvad ekskursioonid, iseseisvad vaatlused ning katsed looduses, elusa looduse nurgas ja kooli katseaias, vestlused, vaidlustõhtud, loengud kitsasfilmi, diapositiivide ning muu illustreeriva materjali demonstreerimisega, õppevahendite valmistamine, korrastamine, taimede ja loomade eest hoolitsemine jne.

Töö ringis peab olema huvitav, peab maksimaalselt rakendama õpilaste aktiivsust, kiskuma neid kaasa, äratama nende loomingulist algatusvõimet ja isetegevust. Kui töö on igav ning osutub ainult klassis läbivõetu kordamiseks, lakkab ring peagi tegutsemast.

Vilumata juhid langevad mõnikord teise äärmusse: töö süvendamise asemel organiseerivad nad puht meelelahutuslikke üritusi (jalutuskäike ekskursioonide asemel, kitsasfilmi ja diapositiivide demonstreerimist, neid sidumata elavate organismide vaatlustega jne.). Säärastel juhtudel ei täida ringi töö temale pandud ülesandeid: selline töömeetod annab vähe teadmisi, ei arenda tähelepanu, püsivust, järjekindlust ja oskust iseseisvalt töötada.

Õpilaste huvi äratamiseks järgneva töö vastu on eriti mõjukad ekskursioonid, osav uute ülesannete esitamine, jutustused teadlaste-uurijate, sotsialistliku põllumajanduse stahhaanovlaste ja noorte naturalistide saavutustest.

Töö ringis ei tohi toimuda mehaaniliselt õpetaja näpunäidete järgi, vaid teadlikult: noored naturalistid peavad aru saama, et nende töö on seoses suure sotsialistliku ehitustööga meie kodumaal.

Iga üritus — ekskursioon, katse või vaatlus, tuleb enne teostamist läbi töötada, tutvuda vastavate andmetega kirjanduses, soetada ja seada korda kõik vajalikud vahendid, koostada täpne tööplaan ja anda

ülesanne igale üksikule osavõtjale või grupile. Grupi tööd juhib vanem, kes on vastutav oma grupi töötulemuste eest.

Ekskursioonide, katsete ja vaatluste tulemused kantakse päevikusse. Vähemal ringil võib olla üks päevik, suurema ringi puhul aga igal seksioonil oma. Sissekandjaiks on vaatlusi korraldavad õpilased. Individuaalsete vaatluste jaoks on õpilasel oma päevik, mis hiljem jääb ringi materjalide hulka. Kestab mõni vaatlus pikemat aega, tuleb märkuste tarvis varuda vajalik hulk lehekülgi, et asja kohta käivad andmed ei läheks segi teisi üritusi käsitleva tekstiga.

Päevikusse lisatakse jooniseid, fotosid, plaane, kuivatatud taimi ja muud vaatlustega seoses olevat materjali.

Päevikus leiduvate andmete põhjal koostatakse ühe või mitme ringiliikme poolt tehtud töö kohta kokkuvõtte, mis tuleb ette kanda ringi avalikul koosolekul. Sinna on vaba pääs kõigil õpilasil ja õpetajail. Soovitav on määrata aruandjale üks või kaks oponenti, võimaluse korral nende õpilaste hulgast, kes tegelesid sama küsimuse selgitamisega. Koosoleku käigu kohta kirjutatakse protokoll, mis kantakse ringi protokolliraamatusse. Paremad tööd võiks tulla avaldamisele kooli seinalehes, ajakirjas, ringi enda toimetuses või mõnes perioodilises trükitootes.

Soovitav on endi saavutusi demonstreerida näituste korraldamise või näitustest osavõtmise teel.

Paljudes liiduvabariikides harrastatakse kogemuste vahetamist ringide vahel ning peetakse tihedat sidet teaduslike uurimisasutuste ning kõrgemate koolide vastavate õppetoolidega.

4. Noorte naturalistide ringide töö sisustamine.

Noorte naturalistide tööle avaneb laialdane tööpõld.

On huvitav lähemalt tundma õppida meid ümbritsevat loodust, alates näiteks pinnamoega, üksikute pinnavormide leviku, väliskuju ja koosseisu kirjeldamisega. Samuti tuleb tutvuda aluspõhjaga, seda moodustavate kivimitega, seal leiduvate maavaradega ja nende tähtsusega kodumaa majanduses. On vaja korraldada süstemaatilisi ilmastikuvaatlusi: jälgida temperatuurikäiku, esimesi ja viimaseid öökülmi ning nende mõju, sademeid, õhuniiskust, õhurõhku, tuuli, pilvitust, jääkatte tekkimist ja lagunemist ning muud. Meid huvitavad põhiveed — nende tase teatud aastaagadel, neist tekkinud allikad, aga ka siseveed jõgede, järvede näol. Rohket tööd annab noortele naturalistidele taime-riik oma taimeühingute, üksikute liikide levimise ja taimebioloogiaga. Mitte vähem huvi pakub ka loomade elu jälgimine. Inimene, kes võitluses loodusega jäänud sageli võitjaks ja muutnud looduse palet tundmatuseni, avab oma tegevusega meile laialdase töövälja. Huvitav on õppida tundma tema poolt loodud ühisvorme, näiteks mõnd asulat: kirjeldada selle välisilmet, tekkimise põhjusi, elanikkonna majanduslikku

tegevust jne. Meil tuleb tutvuneda uuendustega põllumajanduses: uute sortide, liikide aretamisega, vanade kultuuride levimisala laiendamisega, rakendades seda tööd kodukoha raamides. Teeme katseid suvitisamisega ning õpime tundma kultuurtaimede ja koduloomade bioloogiat. Võib soetada väikese laboratooriumi, osta mõned katseklaasid, kolbid, retordid, keedunõud, statiivid, kolmjalad, klaastorud, -pulgad, kummivoolikud, paar piirituslampi ning mõningaid muid asju. Muretseedes lihtsamaid reaktsioone saab alustada tööd keemia alal, täienduseks klassis läbivõetud kursusele ja tehtud katsetele. Tavaliselt on koolidel siiski lihtsamad aparatuurid keemia õpetamiseks olemas, neid võivad kasutada ka noored naturalistid.

Eeltoodud loeteluga ei ole kaugeltki kätte juhutatud kõik tegevusalad. Püüan alljärgnevas esitada mõningaid ülesandeid, millega võib sisustada ringide tööd.

Kodukoha tundmaõppimine. Kodukoha tundmaõppimiseks saab tööle rakendada suure hulga noori naturaliste, vastavalt nende erihuvidele. Uuritava maaala suurema ulatuse puhul (vald, linn), on soovitatav koostöö mitme ringi vahel, nii et igaüks neist tegutseb omaette maaalal või mõne eriküsimuse lahendamiseks. Uurimisele tulevad: pinnaehitus, aluspõhi, põhja- ja siseveed, taimkate, loomastik (linnustik), asulastik ja teestik, majandus ning ajalugu.

P i n n a e h i t u s e all õpime tundma ja kirjeldame iga üksiku pinnavormi väliskuju, ehitust, taimkatet ja võimaluse korral ka tekkelugu.

Kõrgendikuga tegeldes määrame kompassi abil ta suuna, mõõdame sammude abil pikkust ja laiust, silmade kohale horisontaalselt tõstetud kepi või naabruses kasvava puu abil leiame ligikaudse kõrguse ning malli abil, millele kinnitatud niidile riputatud raskus, nõlvade kaldenurgad. Ehitust õpime tundma paljandeist, mis tekkinud teede läbikaevamisel või liiva- ja kruusavõtmisel. Paneme tähele, kas aines on kihitatud või kihitamata, kas selles leidub munakaid, rändrahne, ning joonistame töövihikusse mõõtmise teel saadud paljandi profiili.

Kõrgendik võib olla kaetud võsastikuga, metsaga, niiduga või kasutatav karjamaana, põlluna.

Orul mõõdame veerude kõrgust, kallakust, uurime taimkatet; märgime ära, kas on tegemist sälk- või lammoruuga, viimasel juhul mõõdame lammi laiust, kirjeldame seal asuvat taimkatet ja voolava ning seisva vee vorme (ojad, jõed, järved). Lõpuks, võimaluse korral tähendame töövihikusse, kas need on jääaja sünnitused (voor, vall, seljak, mõhn, otsmoreenmoodustis, ürgorg) või voolava vee, mere, tuule, inimese tegevusel tekkinud vormid (astang, randvall, luide jne.).

A l u s p õ h j a uurimisel tuleb jälgida ka pinnakatet ning kanda mõlemad mõõdu järgi valmistatud profiilile. On vajalik kirjeldada kivi- mite koosseisu, värvust, kõvadust, tusedust, kihtide omavahelist ase-

tust, võtta kivimite (pae, kruusa, sõmera, liiva, savi) proove ning koguda neis esinevaid kivistisi. Kahel viimasel juhul tuleb täpselt märkida, millisest tasemest ese võetud, kuna vastasel korral ei oma nad mingit väärtust. Leiab mõni pinnase või aluspõhja kivimist kohapeal tarvitamist, tuleb ka seda näidata.

Aluspõhja ja pinnakatte uurimiseks kasutatagu kruusa- ja savilauke, paemurde, mitmesuguste kaevamistöõde (kaevud, suuremate ehitiste alusmüürid, magistraalkraavid) andmeid ning muid looduslikke ja kunstlikke paljandeid. Väiksemaid kaevamisi peab uurija ise tegema.

Põhja vee sügavust saab teada kaevude abil. Siin avaneb võimalus tutvuda ka vee omadustega: temperatuuri, värvuse, maitse, mitmesuguste sisaldustega jne.

Allikate puhul märgime kaardile nende asukoha, teeme kindlaks nende tekke põhjuse, vee väljavoolu iseloomu ja omadused ning ligikaudselt väljavoolava vee hulga ühes minutis. Kui viimane on muutlik, otsime üles selle põhjused. Tuleb koguda ja üles märkida rahva seas liikuvaid legende ja ebausku üksikute allikate kohta.

Voolava vee vormidel — ojadel ja jõgedel — mõõdame laiust, sügavust ja voolukiirust (vette visatud eseme abil) ning kirjeldame sängi kuju (looked, silmused). Tutvume põhja iseloomuga (liivane, kruusane, hauakohad) ja oruga, milles vaadeldavad veekogud voolavad. Kirjeldame ettetulevaid kärestikke, jugasid — nende ulatust, kõrgust ning veejõu kasutamiseviise (jahu-, saeveski). Õpime tundma uuritavate veekogude taimestikku ja loomastikku, eriti kalu. Huvi pakub ka veerežiim: kust saab oja või jõgi oma vee; millal on suurvesi, selle kestvus; kui suur on veetõus; milline on veehulk suvel jne. Märgime, kas on võetud ette süvendamist või õgvendamist ja kas voolab jõkke roiskvett, ning millist mõju see avaldab veekogu elanikkonnale. Kas jõge kasutatakse parvetamiseks või mõneks muuks otstarbeks. Salajõgedel kirjeldame maa alla kadumise ja maa alt päevavalgele ilmumise kohti, kuiva jõesängi ning märgime ajavahe- miku, millal viimane on täidetud veega.

Seisvate veekogudel — järvedel (tiikidel) — määrame kindlaks nende tekke (süvendjärv, paisjärv, relikvjärv) ja tüübi (umbjärv, läbimisjärv jne.) ning ligikaudse pindala. Sügavust mõõdame: korduvalt sõudes kahes ristsuunas üle järve, loodides kindla vahemaa järele. Samal ajal võtame ka põhjaproove. Edasi kirjeldame randjoont, taimkatet kaldal ja allpool veepiiri ning loomastikku. Lõpuks tähendame veel järve arenemisastme. Ei tohi unustada järve (tiigi) majanduslikku tähtsust.

Taimkatte tundmaõppimisel tuleb kirjeldada ja üldjoontes kaardistada taimeformatsioonide levikut, ulatust ja liigilist koostist — viimast rinnete järele. Eraldi märkida tamme või mõne teise haruldase puu, põõsa või rohttaime ja arstirohutaime esinemine. Soodest

ja rabadest võtta turbaproove. Õppida tundma turba päritolu ja teket selle koostise põhjal (lodumetsa-, metsa-, samblaturvas jne.). Turba-
aукude abil määrata kindlaks turbakihi paksus. Panna tähele värvu-
selt erinevaid tasemeid: mida vanem turvas, seda tumedam ta.

Kui koolil on olemas mikroskoop ja vastav käsiraamat, võib turbast
otsida viimase tekkimise ajal kasvanud puude tolmuteri. Neid lugedes
saame umbkaudse ettekujutuse tollaegse metsa liigilise ja suhtelise
koosseisu kohta.

T e e s t i k u osas kirjeldada teedevõrgu tihedust, teede seisundit,
nende katet ja pikkust — viimast klassidesse kuuluvuse järgi. Selgi-
tada, kas teed lähevad piki seljakuid, kunstlikult ehitatud tammi või
on rajatud läbi kõrgendiku. Tuleb anda ülevaade sildade väliskujust,
suurusest, ehitusmaterjalist, kandejõust ja ehitamise ajast.

Raudteede kirjeldamisel anda roobaste laius, tee pikkus antud maa-
alal, jaamade ja peatuste nimed ning loendada tähtsamad kaubad,
mida veetakse raudteel.

Omnibuse liini läbimise puhul nimetada liin ja peatused.

Teha kindlaks, mitme inimese kohta on üks jalgratas.

A s u l a s t i k u osas tuleb eeskätt märkida: asula tüüp (linn, haja-
ahel-, sumb- jne. küla või üksiktalu), tänavastiku üldpilt (linnal) ja
asukoht (rannikul, veekogu ääres, teeristmel või mujal).

Hoonetel kirjeldada väliskuju (tiibehitis, uljega, taanaga), katuse-
vormi (viil-, kelp-, poolkelpkatus), ehitusmaterjali (katusel eraldi) ja
kasutamiseviisi (elamu, ametiasutus, kõrvalehitis või muud).

Näidata õuede asetust (sulg-, kesk-, ees-, tagaõu), neid ümbritsevate
tarade iseloomu (plank-, latt-, kald-, põimitud tara jne.) ja ehitusmater-
jali (laud, roikad, traat, kivi või muu aine). Samal viisil kirjeldada ka
mujal ettetulevaid tarasid.

Ära tähendada, kas asulas (õuedes, tänaväärtel) kasvab puid ning
esineb ilu-, keeduvilja- ning viljapuuaeda ja kuidas nad on paigutatud
elamu suhtes. Millised kaevud on asulas, või kuidas varustatakse asu-
lat veega.

Tuleb näidata, missugused koolid asuvad uuritavas alas, mitme
klassikomplektiga, õpetaja ja õpilasega töötavad, millal asutatud ja
kas vastavad kasutatav hoone, sisustus ja õppevahendid nõuetele.

Ules märkida, millised kultuurilised organisatsioonid tegutsevad kir-
jeldataval maaalal, kui suur on nende liikmete, raamatute arv; mis on
nende tähtsamaiks üritusteks ning milliseid meetodeid rakendatakse
nende teostamiseks.

M a j a n d u s e osas eeskätt kirjeldada tähtsat tuluallikat.

Põllumajanduse kohta näidata põldude, heina- ja karjamaade, ning
metsa ja kasutamata maa all olev pindala ha-des. Loendada kultuurid
nende tähtsuse järjekorras. Märkida, millised neist annavad ülejäägi

ning millistele tuleb osta lisa. Kuidas toimub maa ülesharimine, külv, koristamine, — kui palju rakendatakse mehaanilist tööjõudu? Näidata kunstväetiste kasutamist. Kas on arenenud aiandus ja mesindus?

Karjanduse osas loetleda tähtsamad kariloomad ja nende pidamist soodustavad või takistavad tegurid. Milliseid karjasaadusi turustatakse ning mida tuleb osta endale lisaks?

Ules märkida, kui palju on rannakülas kalapaate ja missuguseid. Kas on kalapüügiartelle? Milliseid kalu püütakse, kus käiakse püügil ja millal on püügihooaeg? Kas toimub kalade ümbertöötamine koha peal? Missuguseid kalu ja kui suurel hulgal turustatakse?

Näidata kõrvalteenistuse hankimisviise. Kas tegeldakse koduse käsitööga, mida toodetakse, mis ajast, kust võetakse tooraine ja kuhu turustatakse valmissaadused?

Tööstuse osas loetleda ettevõtted, üles märkida tööliste arv, energiaallikad, võimsus, toorainete päritolu, toodangu liik ning valmistoote paigutamine.

Äriettevõtete kohta maal näidata nende tegevusraadius. Uuritava ala a j a l o o osas märkida tähtsamad sündmused kaugemast minevikust, kodusõja ajast ning okupatsiooniaegadest. Üksiku asulaga piirdues näidata selle asutamise aeg ja tegurid ning edasine areng.

Andmeid uurimistöö teostamiseks saab hankida kirjandusest, kohalikelt elanikelt, ametiisikuilt, ametiasutustest ja peaaesjalikult enda otseste vaatluste abil. Päevikusse tulevad sisse kanda kõik kogutud andmed üksikasjaliselt iga pinnavormi, veekogu, asula jne. kohta. Soovitav on eripeatükkidele pühendada eri osad päevikust. Töö lõpetamise järele koha peal tuleb asuda materjali läbitöötamisele. Viimase tulemuseks olgu vastavatest peatükkidest (pinnaehitus, aluspõhi, veestik jne.) koosnev kokkuvõtlik uuritud ala kirjeldus.

Kirjandus: Ajakiri „Loodus“ — pinnavormide, asulastiku jne. kohta.

Koguteos „Eesti“ — suurema osa maakondade kohta ilmunud.

Enari-Eichwald-Vaga-Üksip „Kodumaa taimestik“ ja Mathiesen'i „Dendroloogia“ — taimede määrajaina.

Botaanika. Puistute uurimine ja asutamine. Õppida tundma kooli läheduses asuva pargi, aia või puistiku liigilist koosseisu ja varustada puud ning põõsad nimesiltidega. Jälgida süstemaatilisel puude pungade puhkemist, õitsemise aja algust ja kestust, viljade valmimist ja lehtede langemist; saadud andmeil koostada eri liikide fenoloogilised tabelid. Soetada herbarium ja lehtede ning viljade kogud. Koguda puude ja põõsaste seemneid ning külvata need kooliaeda istikute saamiseks. Harjutada talvel puude määramist pungade järgi. Kirjandus: Vilbaste, „Eesti taimestik“ või Enari jt. „Kodumaa taimestik“, Mathiesen, „Dendroloogia“, ajakiri „Eesti Mets“.

Majanduslikult tähtsate ja ravimtaimede uurimine, kogumine ja kasvatamine. Lähema ümbruse läbiuurimine, marjade, sööda-, värvi-, parkainete ja ravimtaimede esinemise selgitamiseks. Märkida kaardile nende leiukohad. Ravimtaimede kogumine ja üleandmine apteegile. Teekummeli, maikellukese ja teiste ravimtaimede kasvatamine kooli katseaias. Juhiseid saab Apteekide Peavalitsuselt või kohalikust apteegist.

Dekoratiivsete taimede kasvatamine ja uurimine. Tutvuda dekoratiivsete taimedega kirjanduse abil ning kasvatada neid seemneist ja vegetatiivselt. Jälgida pidevalt kõiki arengufaase. Soetada nimetatud taimede seemnete ja liiva sees kuivatatud õite ning õisikute kogud. Kaunistada kooliruumid toalilledega ja ümbrus dekoratiivsete põõsaste ning rohttaimedega. Juhiseid saab aianduse õperaamatuist.

Umbrohud ja nende tõrje. Koguda põldudelt ja aedadest umbrohte. Määrata need ning korraldada nende eluviisi tundmaõppimiseks mitmesuguseid katseid. Kasvatada neid seemneist igasugustes tingimustes, kasvatada juure, juurika ning varre tükkidest ja uurida valguse, niiskuse ning niitmise mõju neile. Loendada ühel taimel valminud seemnete hulka. Teha kindlaks ühe suve kestel arenevate põlvkondade arv. Saadud kogemuste põhjal katsuda leida tõhusaid võtteid umbrohtude tõrjeks. Vajalikku abi saab põllumajanduslikust kirjandusest ja agronoomelt.

Muutlikkuse tundmaõppimine taimeriigis. Vaatluste abil kindlaks teha lehekeste äärmised arvud saare- ja läätspuu liitlehtedes. Selgitada samuti pirni- ja kirsioite arvu õisikus, ülase, kanakoolme, sinilille õiekatte lehtede arvu õies, päevalille õisiku katelehtede arvu õisiku ümber ja kirsioie kroonlehtede, tolmukate ja emakakaelte arvu. Koguda materjali ja koostada herbarium muutlikkuse demonstreerimiseks. Peale loetletud taimede on hulk teisi, mida võib kasutada samaks otstarbeks. Nende leidmine jääb noorte naturalistide uueks ülesandeks.

Taimeühiskonnad. Jälgida teatud taimeühiskonda (näiteks niitu) kuuluvate taimede õitsemise aega. Millised neist õitsevad kevadel, millised vara-, kesk- või hilissuvel, millised kogu suve?

Õppida tundma reljeefi ja pinnase mõju ühe taimeühiskonna, näiteks männiku liigilisele koostisele. Kirjandus: sama, mis eelmises punktis.

Jaroviseerimise (tõustamise ehk suvistamise) katsed. Akadeemik Lössenko poolt leiutatud jaroviseerimise menetluse abil saab kiirendada taimede arenemist ja tõsta saaki. Katseta tagu kartuliga J. Rebase poolt esitatud juhiste järgi.

„Kartulimugulad aetakse 20—30 päeva enne istutamist traadi või nõõri otsa ja riputatakse siis sooja, valgesse ruumi, kuhu päeval paisatab päike ja mida öösel elektriga valgustatakse. Võib ka jaroviseerida kartulit, laotades mugulad 1—2 korra paksuse kihina riivilile või

korvi. Korvid jäetakse valgesse, sooja tuppa ja kord nädalas keeratakse nad ümber, teise küljega valguse poole. Oise valgustuse puudumisel võib piirduda päevasega, kuid sel puhul peab jaroviseerimine kestma pikemat aega. Jaroviseeritud kartulimugulad istutatakse samal ajal kui pimedas keldris seisnud kontrollmugulad, ja nendega võrdses kaalus. Jälgitakse kartuli arenemist ja koristatakse kartulid siis, kui nad katsepeenrail on küllalt küpsenud. Võrreldakse saagi hulka ja omadusi.

Umbruskonna kateseemneliste taimede süstemaatiline tundmaõppimine. Määrata kateseemnetaimed ja grupeerida nad süsteemi alusel. Leida suurima sugukondade arvuga alamklass ja liigirikkamad sugukonnad ning koostada saadud andmeil tabel. Olgu võrdluseks Stalino oblasti Dzeržinski rajooni Kirovi-nimelise asula keskkooli noorte naturalistide uurimise tulemused:

Klass Alamklass	Sugukondade arv	Liikide arv neis	Liigirikkamad sugukonnad
Uheidulehelised	6	33	Kõrrelised — 16 liiki
Kaheidulehelised: Alamklassid: lahklehise õiekattega			
a) lihtsa õiekattega	9	31	Pajulised — 8 "
b) kaheli õiekattega	14	81	Liblikõielised — 17 " Ristõielised — 15 " Roosõielised — 12 " Tulikalisid — 12 "
alamklass: liitlehise õiekattega	11	71	Korvõielised — 25 " Huulõielised — 10 "

Kirjandus: G. Vilbaste „Eesti taimestik“ või Enari jt. „Kodumaa taimestik“.

Sõnajalgade kasvatamine eostest. Ekskursioonil koguda eospesadega sõnajala lehti ja külvata need toitelahusse. Jälgida eellehe arengut ja sõnajala arenemist eellehest. Valmistada preparaate õrpeotstarbeks. Kirjandus:

Всесвятский-Вучетич. Методика ботаники (стр. 259).

Katsed uute kultuuridega. Kasvatada seemneist sojaube, suhkrupeeti, kautšukitaimi jm., tutvudes varem kirjanduse abil nende kasvutingimustega.

Zoologia. Aia, põllu ja metsa kahjurite bioloogia. Kahjurite otsimine aedades, põldudel, parkides ja metsas. Nende kasvatamine terraariumis, eluviisi tundmaõppimiseks. Kahjurite tõrjeviisidega tutvumine. Lõksude ja püüniste valmistamine näriliste püüdmiseks. Kahjurite-putukate kogu soetamine, näriliste nahkade ja topiste valmistamine.

Lindude kaitse ja meelitus. Õppida tundma valitud ala lindude eluviisi (kohaletulek, pesaehitamine, toitumine, laul, haudeaeg, poegade söötmine, äralend) ja nende kasulikkust või kahjulikkust. Organiseerida lindude juurdemeelitamiseks puude ja põõsaste istutamist, pesakastide püstitamist ning (talvel) söötmis- ja jootmispaikade soetamist.

Mesilaste elu jälgimine. Korraldada ekskursioone mesilasse. Soetada õppetaru ja tutvuda mesilaste eluga. Vaadelda looduses nende tegevust nektari ja õietolmu kogumisel. Külvata meetaimi ja jälgida viimaste külastamist mesilaste poolt. Selgitada katsete abil mesilaste osatähtsust kultuurtaimede tolmllemisel ja toodangu suurendamisel. Rajada saadud kogemuse ja kirjandusest hangitud teadmiste alusel mesila.

Loomade elu jälgimine elusa looduse nurgas. Vaadelda siili, orava, küüliku, merisea, valgete rottide, tuvide, nastiku, rästiku, sisalike, mitmesuguste kalade, sabakonnaliste ja teiste loomade elutegevust elusa loodusa nurgas. Teha märkmeid nähtu kohta.

Õppevahendite valmistamine zooloogia õpetamiseks. Määrata ekskursioonidel kogutud materjal ja soetada sellest mitmesuguseid (putukate süstemaatilisi, kahjurite, limuliste, karpide, koorikuliste ja teiste selgrootute, linnupesade, -munade) kogusid, luustikke, topiseid, kuivi ning märgi preparaate jne.

Noorloomade, küülikute ja kodulindude kasvatamine. Uritus on teostatav ruumide olemasolu puhul koolis, mõne õpilase kodus või riigitalundi juures.

Tutvuda kirjanduse ja ekskursioonide abil noorloomade, küülikute ja kodulindude eest hoolitsemisega. Õppida tundma nende eluviisi, anatoomiat, haigusi, parasiite ja neid kahjustavaid taimi. Soetada vajalikud söödatagavarad. Teostada loomulikku valikut paremate loomade väljaotsimise ning nende järelkasvu eest hoolitsemise näol.

Avitaminoosi nähted tuvi juures. Tutvumine töömee-
todiga. Toidu valmistamine katseks — odra või kaera 2—3 tundi kestva kuumutamise teel autoklaavis 120° C juures. Katse- ja kontrolllooma kirjeldamine enne katset. Linnu toitmine valmistatud B-vitamiiniga toiduga. Mõlema tuvi seisundi hoolas jälgimine. Katselooma üleviimine normaaltoidule selgete avitaminoosi tunnuste ilmnmisel.

Kirjandus:

Бабский. Физиология человека, I ч., стр. 91—93.

Samalaadilist katset saab korraldada meriseaga C-vitamiiniga söödaga. Vajalik samuti kontrolllooma olemasolu.

Geoloogia. Mineraalide kogumine. Nende värvuse, kõvaduse, erikaalu, läike, murde, lõhestuvuse ja teiste omaduste määramine ning mineraalide kollektiooni koostamine.

Sama töö on läbiviidav kivimitega. Paljandite otsimine, registreerimine. Aluspõhja koosseisu tundmaõppimine — kivimi proovide ja

kihtides leiduvate kivististe kogumine, viimaste määramine ja kollektiooni paigutamine. Teostada lähema ümbruse geoloogiline kaardistamine.

Meteoroloogia. Igapäevased meteoroloogilised vaatlused: temperatuuri (kella 7, 13 ja 21 ajal) õhuniiskuse, sademete hulga, pilvituse, tuule suuna ja kiiruse mõõtmine ning määramine. Töö on teostatav vajalike aparatuuride olemasolu korral. Vaatluste tulemused hoolikalt üles kirjutada.

Märkida: esimeste lumeta laikude ilmumine, lumekatte kadumine lagedal väljal, jäälagunemine jõgedes, jääminek, vee tõusmine üle kallaste, tagasiminek jõesängi, esimene äike, viimane kevadine ja esimene sügisene öökülm, nende mõju; jääkirme tekkimine veekogudele, viimaste lõplik kinnikülmumine, esimene lumesadu, pideva lumekatte tekkimine.

Esitatu sisaldab ainult lühikese loetelu töödest noortele naturalistidele. Asjast huvitatud oskavad üha leida uusi lahendust nõudvaid küsimusi ning teid nende lahendamiseks.

Sõjalis-kehalise kasvatuses õppetund algkoolis.

Metoodilisi juhiseid sõjalise ala juhatajaile ja õpetajaile.*)

1. Õppetund on sõjalis-kehalise kasvatuses organiseerimise peamiseks aluseks algkoolis, mittetäielikus keskkoolis ja täieliku keskkooli esimeses neljas klassis. Ülesanded, mis on seatud õpilaste sõjalis-kehalisele kasvatuses, tuleb lahendada peamiselt tunnitabelis ettenähtud tundides. Õppetundides omandatud teadmiste ja oskuste täiendamine ja harjumuste omandamine saavutatakse õige kooli režiimiga ja hästi organiseeritud klassivälise, sõjalis-sportliku ja masskehakultuurilise tööga õpilaste seas. Kooli direktor, sõjalise ala juhataja ja õpetajad peavad sõjalis-kehalise kasvatuses tundide taseme tõstmise alal taotlema täisväärtuslikku, hästi organiseeritud ja huvitavat õppetööd.

Sõjalis-kehalise kasvatuses õppetunnid annavad täisväärtuslikke tulemusi vaid siis, kui nad tuginevad kogu õpilaste sõjalise kasvatuses süsteemile kooli režiimis, pioneeride organisatsioonis, kooli massilises ja isetegevuslikus töös. Sellepärast peavad direktor, sõjalise ala juhataja ja õpetajad igati tugevdama ja arendama kõiki laste kehalise kasvatuses liike koolis.

2. Iga tund peab lahendama kindlaksmääratud ülesandeid. Suuremalt osalt need ülesanded seisnevad kavast ettenähtud uute teadmiste, oskuste ja harjumuste kättestõpetamises (rivi, käik, jooks, hüpped, ronimine, üleronimine, tasakaaluharjutused jne.).

*) Урок военно-физической подготовки в начальной школе. Управление военно-физической подготовки НКП РСФСР, 1944.

Kehalisi harjutusi organiseeritakse nii, et õpetus tunnis omaks kasvatavat iseloomu (kasvatada teadlikku distsipliini, julgust, oskust, vastupidavust, organiseeritust ja seltsimehelikkust). Pealeselle on igale kehalisel harjutusel ja kogu tunnil tervendav ülesanne: tugevdada õpilaste organismi, kindlustada normaalset kehalist arengut, karastada õpilasi, muuta nad tugevateks ja terveteks. Sama ülesanne nõuab, et õpilased oleksid kaitstud tervisriikete eest õppetöö ajal.

Sõjalis-kehalise kasvatuse tunni ülesanneteks on: uute harjutuste õpetamine, läbi- võetud materjali kordamine ja kinnistamine, omandatud materjali kontroll, organismi tugevdamine jne. Et sõjalise ala juhatajale kergendada õppetunni õiget ülesehitamist, selleks on soovitatav järgmine

Õppetunni skeem:

1) Sissejuhata osa (3—5 min.). Selle ülesandeks on: a) klass õppetööks organiseerida; b) mõõdukalt kiirendada hingamist ja vereringet ja ette valmistada organism järgnevaks tööks — tunni peaosaks; c) koondada õpilaste tähelepanu ja luua neis rõõmus, reibas meeleolu.

2) Põhiosa (30—35 min.). Selle tunniosa ülesandeks on: a) kogu keha lihaste tugevdamine; b) õige rühi, osavate liigutuste kasvatamine ja nende liigutuste teadlik ja otstarbekas kasutamine; c) hingamise ja vereringe organite treening; d) rakendus- harjumuste arendamine (kõnnis, jooksus, hüpetes jne.) ja julguse, otsustamise, vastu- pidavuse jne. kasvatamine.

3) Lõpposa (3—5 min.) ülesandeks on: rahustada õpilaste organismi ja neid ette valmistada järgnevaks tööks.

Skeem aitab sõjalise ala juhatajal mitte jätta vahele mõnda ülesannet ja tundi õieti üles ehitada harjutuste valiku mõttes. Tunni põhiosa ülesanded ongi tunni pea- misteks ülesanneteks. Õpetaja tavaliselt rõhutab tunnis ainult üht-kahte ülesannet (mitte enam), ja et need ei ununeks, märgib nad tunnikava pealkirjas (vt. allpool).

3. Kui ülesanded on määratud, tuleb iga tunni osa jaoks valida vastavad harjutu- sed. Materjale selleks saadakse õppekavast, kus kõik kehalised harjutused on üles tähendatud klasside järgi (rivi, võimlemine ja mängud, suusatamine), mis omakorda jagunevad harjutuste rühmade järgi (näit. I klass — võimlemine ja mängud; rüh- mad — ettevalmistavad harjutused, käik ja jooks, hüpped, ronimine ja üleronimine, tasakaal, mängud). Sissejuhatava tunniosa materjaliks võivad olla: rivi — juba varem harjutatud asendid, pöörded ja ümberrivistumised, — liikumine sammu (1—1½ min.), joostes (20—40 sek.), mitmesuguste juhataja antud ülesannete täitmine (rivotult, rivis- tuda jagudena, vile järgi seisatada ja maha viskuda või peituda jne.), mõni lihtne tuntud mäng.

Esimese tunniosa materjal organiseerib tunni alguse. Seepärast ei tule pikalt pea- tuda üksikuil harjutustel. Õpilastele võib näiteks meeldida mäng, aga see tuleb kat- kestada, niipea kui sõjalise ala juhataja märkab, et rühm on organiseeritud.

Sel kombel esimene tunniosa sisaldab 4—5 rivi- ja võimlemisharjutust. Sellest pii- sab, et saavutada tunni esimese osa eesmärgid. Erilist tähtsust omavad siin käskluste toon, õpetaja enda elavus ja meeleolu, mis kiiresti kandub õpilastele. Mõnikord on tarvidus kauem peatuda esimesel tunniosal ja ta teisiti üles ehitada: näiteks kui rühm

tuli tundi erutatud olekus. Sõjalise ala juhataja peab saavutama korra ja keskendama klassi tähelepanu: selleks võib ta rakendada riviharjutusi, suurendades nõudlikkust distsipliini suhtes, nõudes antud käskluste täpset täitmist ja, olles saavutanud vastava meeleolu rühmas, üle minna tunni põhiosale.

Tunni põhiosa materjaliks võivad olla: ettevalmistavad harjutused (lähteasenditest: seistes, põlvili, istudes, lamades) kätele, jalgadele, kerele; kõnd, hüpped, ronimine, tasakaal, üleronimine, visked, vastupanu, maadlus, mängud; pöörded, liikumine, tõusud ja laskumised suuskadel jne. Tingimata tarvilik element selles tunniosas kõikidele klassidele on mängud. Sõjalise ala juhatajal peab olema küllaldane tagavara mänge ja ta peab oskama mitte ainult neid mänge, mis kavas loetletud, vaid ka omama täiendavaid teadmisi sellel alal, sest mänge, mis kavas nimetatud, tuleb vaadelda kui näiteid või tüüpe, mille järgi valitakse täiendav materjal.

Valides materjali tunni põhiosale sõjalise ala juhataja lähtub kavast, eriti kontrollharjutustest, tunni ülesannetest ja õppetöö tingimustest. Tunni põhiosa on otsustav, sellepärast on väga tähtis, millist materjali ja missuguses järjestuses seal kasutatakse.

Kolmanda tunniosa materjaliks on: kõnd, rahustavad harjutused, rahulik mäng, organiseeritud lahkumine õppekohast.

4. **Tunnikava.** Igaks tunniks tuleb sõjalise ala juhatajal ette valmistuda. Ettevalmistus seisneb kõigepealt tunnikava koostamises. Kava sisaldagu: tunni ülesanded, I, II ja III tunniosa materjali, ajamäära igale osale. Kava üleskirjutuse vormid võivad olla mitmesugused, kuid kord omaksvõetud vormist tuleb kinni pidada. Kava koostatakse eraldi lehel või kirjutatakse vihku. Lehed tunnikavadeka tuleb hoolikalt alal hoida, kuna nad on vajalikud sõjalise ala juhatajale edaspidises töös.

Näide: Tunnikava nr. 3

sõjalis-kehalise kasvatuse alal III klassis N. koolis.

17. septembril 1943. Töökoht: kooli väljak.

Tunni eesmärk: 1) Pärast suvist koolivaheaega jätkata klassi kaasatõmbamist õppetöele.

2) Sügavushüpete õppimine.

I osa (4 min.): Ettekande vastuvõtt rühmaülemalt. Tervitus. Pöörded: paremale, vasakule. Kõnd: kolonnis, ühekaupa. Mõõdukas jooks kolonnis. Aeglustuv kõnd. Peatumine. Mäng: „Jalad maast“. Ulesrivistus ettevalmistavaiks harjutusteks (4-kaupa). Märkmeid.

II osa (38 min.): Ettevalmistavad harjutused. Käteharjutused: kõrvale, kukla taha, üles (2 korda). Seista käed puusas; kere pöörded paremale, vasakule (4 korda). Harkseis, käed üleval, sõrmed seongus — „raiduda kirvega“ (6 korda). Kükkseis, käte ettesirutamisega (4 korda). Korrata hüppeid kohal, vetruva maandumisega (4 korda). Alla hüpata rootsi pingilt (3 korda). Alla hüpata palgilt (30 cm kõrge — 4 korda). Tasakaaluharjutus poomil (kõrgus 40 cm), alla hüppega lõpul (2 korda). Mäng: „Valged karud“.

III osa (3 min.): Kõnd kolonnis kahekaupa. Mäng: „Tee nii, tee naa“. Araminek rivis lauluga. Märkmeid.

Märkmeid teeb sõjalise ala juhataja näiteks: ei ole läbi võetud, halvasti omandatud — korrata, mäng läks hästi, Maripuu ja Kask ei tulnud hüpetega toime jne. Need märkmed on ühtlasi pedagoogilise hinde mooduseks.

5. Tunni olustiku organiseerimine. Sõjalise ala juhataja peab tunni hästi organiseerima, s. t. õppetöö koha korrastama, sisse seadma ja varustama spordiinventariga. Tunnikava tuleb koostada, arvestades olemasolevat õppetöö kohta, sisseseadeid, vahendeid ja spordiinventari. Mida paremini on sisustatud õppeväljak, mida enam on seal spordiinventari ja -vahendeid, seda huvitavam, mitmekesisem ja täisväärtuslikum on õppetöö. Näiteks, kui on olemas võimlemisseade redelitega, rootsi seinaga, poomiga, hüppekastidega, viskeharjutuste kohtadega, siis saab tunnikavva võtta rida rakendusvõimlemise harjutusi (ronimine, tasakaaluharjutused, visked, hüpped). Sõjalise ala juhataja peab püsivalt täiendama töökohta sisseseadet ja rikastama kooli spordiinventari.

Enne tundi tuleb sõjalise ala juhatajal isiklikult töökoht üle vaadata ja kontrollida, et kõik tunniks vajaline kohal oleks. Ei piisa ainult pealiskaudselt ülevaatest. Seda tuleb teostada hoolikalt ja nimelt: üle vaadata hüppekast — kas ta on küllalt hästi kaevatud, kas pole sinna sattunud klaasikilde, kive, naelu; kontrollida võimlemisabinõud (redel, poom, sein) — kas nad on küllalt tugevad, kas pole lõdvenenud pulgad ja kinnitised, kas nõör pole pehkinud, kas konks hästi peab jne. Sõjalise ala juhataja on vastutav iga õnnetusjuhtumi, iga õppuse ajal saadud vigastuse eest; see kohustab teda tähelepanelik olema võimlemisvahendite kontrollimisel.

Kui õppus toimub maastikul, peab sõjalise ala juhataja seda enne tundmaõppima. Õppust tuleb igal võimalikul juhul läbi viia maastikul — heinamaal, põllul, metsas, jõe kaldal, jäärakul, jääraku (kuristik) lähedal. See kõik on võimalik väljaspool linnapiire asuvais koolides. Sellised õppused suurendavad õppetunni kasvatavat (rakenduslikku) tähtsust. Teistel juhtudel tuleb õppus läbi viia kooliväljakul ja erilistel juhtudel (halva ilma puhul) võimlemissaalis, ruumides.

Õppetöö koha ülevaatuks, korrastamiseks, inventari kergeks remondiks ja korrashoiuks, inventari vastuvõtuks ja väljaandmiseks õppetunni vältel tuleb rakendada õpilasi endid. Korrapidaja ja, kui vaja, ka korrapidaja abilised tulevad enne teisi õppetöö kohale ja seavad selle õpetaja juhatusel korda. Korrapidajad võtavad vastu spordiinventari, jagavad välja, koguvad ja annavad lattu. Võimlemisvahendite asetamise kord, nende kandmise ja kohalepaigutamise reeglid ja võtted, kui ka nende kasutamise kord olgu täpselt kindlaks määratud ja nende nõuete täitmist tuleb rangelt nõuda. Sõjalise ala juhatajal tuleb jälgida, et klassi korrapidajaiks oleksid kordamööda kõik klassi õpilased.

Tunnis on suur tähtsus õpilaste õigel tööle rakendamisel ja nende juhtimisel tunnitöö vältel.

6. Õpilaste organiseerimine. HRK sõjalis-kehalise kasvatuse kava esitab suured nõudmised õpilaste organiseeritusele, alates nimelt noorematest klassidest. Sellest, kuidas klassis uustulnukat vastu võetakse ja tööle rakendatakse, sõltub edaspidise kasvatustöö edu. Õpilane peab esimesest klassist peale harjuma korra ja organiseeritusega.

Sõjalise ala juhataja hääb peab tunni käigu kohaselt muutuma, kord annab ta käsklused valju häälega, kord vaikse kõnelusega, isegi sosinaga (näit. matkimisharjutused, hiilimine jne.), kasutatakse ka tingmärke (vile, käteplaksutamine jne.). See mitmekesistab tundi ja suurendab õpilaste tähelepanu.

Sõjalis-kehalise kasvatuses õpetaja peab valdama kirjanduslikku, haritud keelt. Ses suhtes peab tal olema enesekriitikat: ta pangu tähele omi vigu ja neid parandama. On kasulik paluda kedagi pedagoogidest märkida ette tulnud kõne vigu nende edaspidiseks vältimiseks. Lastega tuleb kõnelda elavalt, piltlikult. Pole õige kõnelda lastega kogu tunni vältel ametlikult ning ainult käsklusi ja korraldusi tehes. Õpetaja peab pidama meeles, et tal on tegemist lastega.

Suur tähtsus õpilaste juhtimisel tunnis on juhataja hindeil — positiivseil ja negatiivseil. Positiivseiks hindeiks võib lugeda: heakskiitev märkus, kiitus; kiitus rivi ees, tänu; tänu käskkirjas, mõnesuguste eesõiguste andmine sportliku inventari kasutamisel, premeerimine jne. Negatiivsed hinded: laitev märkus, noomitus nelja silma all; märkus, noomitus rivi ees; noomitus käskkirjas, eesõiguste äravõtmine sportliku inventari kasutamisel, eemaldamine rivist (erilistel juhtudel), kirjalik teade vanemaile ja nende väljakutsumine jne. Ergutuste ja karistuste süsteem tuleb sõjalise ala juhatajal hoolikalt välja töötada.

Mida tarvitada, otsustatagu igal üksikul juhul eraldi; tuleb aga olla kitsi nii kiituse kui ka karistusega, — siis omavad nad kaalu ja tähtsust. Kui õpilasi alati kiita või nende peale karjuda ja märkusi teha, lakkavad nad varsti reageerimast neile tavaliiseks saanud „mürale“.

Õpilane on kohmakas oma liigutustes, vahel ta ei suuda täita lihtsamatki harjutust: tuleb teda aidata selle harjutuse kätteõppimisel ja teda julgustada, kui märgata on, et liigutus sooritatakse tema poolt juba paremini. Selline õigel ajal antud julgustus kasvatab õpilases usku oma võimeisse ja ta kiiresti saavutab selle, mis talle varem näis võimatuks.

7. Tunni töö reguleerimine teostatagu nii, et harjutused, mis organismile suurimat mõju avaldavad (kestev jooks või võidujooks, hüpped, maadlus) jääksid umbes tunni põhiosa lõppu. Nii tõuseks koormus tunni algusest kuni põhiosa lõpuni ja alaneks järsult kolmandas osas.

Peale füsioloogilise töö õige jaotamise tuleb tunnis arvestada veel järgmisi reegleid: igale pingelisele harjutusele järgnegu lõdvendav, kerge harjutus (kui pärast seda harjutust ei olnud vaheaega ega puhkust); tuleb läbi töötada kõik lihastegrupid järgemööda, nii näiteks, kui oli harjutus kätele, järgneb harjutus jalgadele või kerele. Vastupidavust taotlevad harjutused (nagu kestvusjooks) tuleb jätta tunni põhiosa lõppu. Harjutustel, mis seotud pingutustega, kõikide jõuharjutuste juures (raskuste kandmine ja tõstmine, vedamine, ronimine) tuleb tähelepanu pöörata õigele hingamisele (jälgida, et hinge kinni ei peetaks, et jõupingutus ühtiks väljahingamisega). Harjutused, mis on seoses liikumatuses (staatiliselt), näiteks: kauemat aega „valvel“ seisakud, käte hoidmine külj- ja eesasendis jne., on lastele rasked. Sellepärast tuleb nende harjutuste tegemisel piinliku hoolega parajusnõudeid silmas pidada ja neid vaheldada pinget vähendavate harjutustega — liikumisharjutustega ja mängudega.

Algkooli õpilastele on pikem tähelepanu keskendamine raske. See on aga kergem siis, kui ollakse harjutustest huvitatud. Sellepärast on väga tähtis viis, kuidas ühtesid või teisi harjutusi käsitatakse. Et õpilaste huvi alal hoida, rakendatakse matkimis-harjutusi, mängu ja võistluselemente.

Sõjalis-kehalise kasvatuse õpetaja peab õppima laste välimusest nende väsimus-astet nägema. Punetav või kahvatu nägu, higi näol, loitud ja ebatäpsed liigutused, kõndides jalgade tagavedamine, väsinud vaade ja muud tunnused on märguandeks selle kohta, et lapsed on väsinud. Nende tundemärkide ilmumisel tuleb üle minna rakulikule mängule või lõpetada tund.

Tunni töökoormuse doseerimisel on tähtis arvestada seda, mis tegid lapsed enne sõjalis-kehalise kasvatuse tundi ja millega nad tegelevad pärast tundi. Kui pärast sõjalis-kehalise kasvatuse tundi jätkub koolitöö tunnikava järgi, tuleb tähelepanu suunata tunni viimasele osale (rahustada õpilaste organism). Kui sõjalis-kehalise kasvatuse tund on viimane tunnikavas, võib tunni peosa koormust suurendada.

Tunni kokkuvõte.

Antud tunni kokkuvõte kirjutatakse klassi päevikusse (osavõtt tunnist, märkmed tunni ülesannete täitmise kohta, märkmed õpilaste käitumisest ja distsipliinist tunnis). Peale selle tehakse märkused tunnikavva ja klassi hinderaamatusse.

Hinderaamatu näide (osavõtu märkimisega).

Järjek. nr.	Perekonnanimi ja initsiaalid	Sünniaasta	Meditšiini-line grupp	September		Oktoober		Kontroll-harjutused (hinne)	Märkused			
				1	8	15	22			29	15	13
				tunni number								
1	2	3	4	5	6	7						
1.	Aav, H. J.	1934	I	ei	ei	h	—	—	—	4	Puudub haiguse tõttu, alates 8. IX	
2.	Alamäe, I. K.	1933	I	—	—	—	—	—	ei	5		
3.	Kurgla, S. M.	1934	II	h	h	—	—	—	d	3		
4.	Paas, H. I.	1934	I	—	—	d	—	—	d	5		
5.	Raud, A. A.	1934	III	h	h	—	—	—	—	—		

Seda aruannet võib õpetaja kasutada ka oma pedagoogiliste tähelepanekute märkimiseks. Võib näiteks märkida distsipliini rikkumise juhud, ilmumine määrdunud ja korratus riietuses jne. Kõik märkmed tehakse tingmärkide või tähtedega: ei — ei olnud tunnis, h — oli haige, d — rikkus distsipliini, h — hilines tundi jne.

Sissekirjutus klassipäevikusse (näide):

15. IX 1943. a. Antud tund nr. 3. Tunni ülesanne — õpetada kõrgshüppeid (90 cm) — on täidetud. Hüpete tehnikaga ei tulnud toime Kask ja Laas. Õpilaste suhtumine tundi tõsine. Distsipliin rahuldav.

Tunnikavva teeb sõjalise ala juhataja märkmed oma äranägemise järgi; nii näiteks kui plaanis ettenähtud harjutus jäi tegemata, märgib ta: „ei ole läbi viidud aja puudusel“, „teisega asendatud, kuna poom pole korras“.

Niisugused märkused on abiks sõjalise ala juhatajale järgmise tunni kava koostamisel kvartaali, poolaasta- ja aastaaruannete materjalina ning õpilaste iseloomu kasvatamisel. Tundide sisu kokkuvõtte teel sõjalise ala juhataja kontrollib õppekava läbivõtmise edukust ja õpib tundma õpilasi.

Tunni kokkuvõttes ei tule tarvitada keerukaid vorme. Andmed tehakse õpilastele teatavaks ja neid kasutatagu õpilastega vesteldes.

Tunni kavastamine. Iga tundi tuleb vaadelda seoses eelneva ja järgneva tunniga. Üksik tund on nagu lüli tundide ahelas. Sellest tekib vajadus koostada töö-kava mitme tunni jaoks. Neljaks kuni kuueks tunniks etteplaneerimine võimaldab sõjalise ala juhatajal paremini siduda üksikuid tunde ja järjestada harjutusi ühest tunnist teise.

Näitlikus plaanis allpool näeme, mida sõjalise ala juhataja valis kavast ja asetas tunni osadesse. Näeme tema mõtet õpetada õpilastele võimlemise kontrollharjutusi, ronimist, kiirusjooksu ja kõrgushüppeid.

Need harjutused peavad korduma tunnist tundi, kuni õpilased vajaliku liigutuste tehnika omandavad. Edaspidi võib neid harjutusi anda üle tunni või treenerida koos teiste kehaliste harjutuste vormidega; võib tarvitada „takistuste ala“, mis koosneb järgmistest elementidest: lähe lamangus, takistuste ületamine (palk kõrgusega 1 m), hüpe üle nõõri (kõrgus 50 cm), finišis visata kaks või kolm palli märki. Teine näide: üles ronida rootsi seinal, laskuda kaldpingi kaudu, ronida üle palgi (kõrgus 1 m), joosta 20 m.

Kui töökava läbi töötatud, pole raske koostada kindlas järjestuses tundide kavu.

Sõjalise ala juhataja osa. Sõjalise ala juhataja organiseerib ja juhib sõjalis-kehalise kasvatuse tundi. Ta on juhtiv isik tunnis. Tema ülesandeks on õpetada õpilasi ja õpetades kasvatada. See esitab tõsisemaid nõudeid sõjalise ala juhatajale kui kasvatajale, ta teadmiste, ettevalmistusele ja omadustele.

Sõjalise ala juhataja isikul on suur tähtsus. Oma välimusega, korraliku riietusega, hoiaku ja sõjameheliku rühiga peab ta olema õpilastele elavaks eeskujuks. Sõjalise ala juhataja olgu järjekindel, nõudlik, sealjuures aga õiglane ja lastearmastaja kasvataja. Kehaliste harjutuste ebaõige rakendamise puhul võivad nad tuua kahju, sellepärast peab sõjalise ala juhataja pidevalt töötama oma pedagoogilise meisterlikkuse täiendamisel. Kehalise kasvatuse tundides peab õpetaja õpilastele abiks olema nende võimete kasvatamisel, enesekindluse omandamisel; ta peab aitama õpilasi välja arendada nõukogude kodaniku põhilisi jooni.

Sõjalise ala juhatajal tuleb kogu aeg uurida õpilasi, kindlustada võimalust individuaalseks lähenemiseks igale õpilasele. Õpilaste tundmaõppimine toimub vestluste kaudu õpetajatega ja klassijuhatajatega, kooli arstiga ja tervislehtedega tutvumise teel, klassi päevikut läbi vaadates, peasjalikult aga jälgides õpilaste käitumist õppetunnis.

Töökava näide IV klassi jaoks.

877

Nr.	I osa	II osa	III osa
1.	Rivistumine 2 ritta Kõnd kolonnis kahekaupa Kõnd „hanesammul“ Uleminek jooksule Kõnd. Seis (5 min.)	Seistes käte tõstmine ette, kõrvale, üles Parema käsi üles, vasak — kõrvale Vasak käsi üles, parem kõrvale Kere painutus vasakule ja paremale Selili lamangust kerra tõmbuda Hüpped kohal Ronimine — haarata nõõri jalgadega, kiikumine nõõril, jalgade haarde ümberasetamine ülespoole, allapoole Mäng „Mõrd“ Jooks 60 m (35 min.)	Rivistumine kolonni ühekaupa Käed üles suruda, sõrmed kinni ja lahti Kõnd laulu saatel
2.	Rivistumine jagudekaupa kiiruse peale	Ettevalmistavad kontrollharjutused 1 ja 2 (õppimine)	Kõnd
3.	Kõnd „pioneerisammuga“ (40 sek.) Vile järele ennast maha heita, plaksutusel peituda Mäng „Labürint“ (5 m.)	Kere painutus vasakule ja paremale Mäng „Õng“ Ronimine nõõril 3 tempos Kõrgushüpped üle nõõri (50 cm) Jooks viirus 40 m pikkuses, kiiruse suurenemisega (37 min.)	Rahulik kõnd käte harjutustega
4.	Kõnd „pioneerisammuga“ (1 m.) Mäng „Tee nii, tee naa“ (3 min.)	Ettevalmistavad kontrollharjutused 1 ja 2 (kordamine), 3 ja 4 (õppimine) Ronimine nõõril 3 tempos Kõrgushüpped üle nõõri (60 cm) Kiirusjooks viirgudes (40 m) Mäng: „Püüdmine marsiga“ (39 min.)	Kõnd laulu saatel (3 min.).

Sõjalise ala juhataja peab mahajäävaid õpilasi abistama; selleks tuleb tundma õppida mahajäämise põhjusi. Mahajääjaile määratagu täiendavaid harjutusi; võib ka mahajääjad anda enam edasijõudnud õpilaste hoole alla; kasulik on anda ülesandeid õpilastele iseseisvaks tööks. Edasijõudvaid õpilasi ei tohi pidurdada nende arengus: neile antagu raskemaid ülesandeid, antagu sooritada komplitseeritumaid kehalisi harjutusi.

Sõjalise ala juhataja on kohustatud kehalise kasvatuses tundides ettenähtud õppekava arendamiseks ja täiendamiseks arendama ringide klassiväliseid ja massispordilist tööd (võimlemist, mängu, uisutamist, rännakuid, suusaretki jne.). Ringid töötavad sõjalise ala juhataja üldjuhtimisel, kooli õpilaste ja pedagoogilise aktiivi tegevusel.

Toimetusele saabunud kirjandus:

- Stalin, J.** Nõukogude Liidu Suurest Isamaasõjast. 4. väljaanne, 144 lk. Hind 2 rbl. 50 kop.
- J. V. Stalini biograafiast, 24 lk. Hind 50 kop.
- ENSV Konstitutsioon (põhiseadus), 32 lk. Hind 50 kop.
- ULKNU Keskkomitee XIII pleenumi otsused, 31 lk. Tasuta.
- Simonov, K.** Hävituslaager, 47 lk. Hind 80 kop.
- Rahva Kalender 1945, 144 lk. Hind 3 rbl. 50 kop.
- Eesti Bolševik. EK(b)P ajakiri. Nr. 4 — 1945. Hind 3 rbl.
- Pioneer. Laste ajakiri, nr. 2 — 1945. Hind 3 rbl.
- Eesti Tööline. Eesti NSV Ametiühingute Kesknõukogu häälekandja. Nr. 5 — 1945. Hind 2 rbl.
- Sama, nr. 6 — Hind 2 rbl.
- Nõukogude Kaubandus. Nr. 4 — 1945. Hind 3 rbl.
- Rahvusvaheline töörahva püha 1. mai. Materjale kõnedeks ja vestlusteks 1945. a. 1. mai puhul, 108 lk. Hind 2 rbl.
- Mašukov, V.** Toetusrahad, pensionid ja soodustused sõjaväelastele ja nende perekondadele, 72 lk. Hind 1 rbl. 50 kop.
- Slatin, I.** Maa töötavale talurahvale, 31 lk. Hind 80 kop.
23 lk. Hind 60 kop.
- О злодеяниях немецко-фашистских захватчиков в Эстонской ССР, 23 lk. Hind 60 kop.

Väljaandja: ENSV Hariduse Rahvakomissariaat. Kirjastaja RK „Pedagoogiline Kirjandus“. Vastutav toimetaja J. Seilental. Tegev toimetaja Joh. Käis. Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11. Ladumisele antud 22. märtsil 1945. MB-02237. Trükkimisele antud 29. aprillil 1945. Trükipoognaid 5. Trükiarv 3700. Trükikoja tellimise nr. 312. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn.

На эстонском языке „Ньюкогуде Коол“ (Советская Школа),
органа Наркомпрос ЭССР.

Ilmub üks kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla. Tellimishinnad: 6 kuud — 30 rubla,
12 kuud — 60 rubla.

1878

Rbl. 10.—