

Nõukogude K O O L

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

11

1956



NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIV AASTAKAIK

NR. 11

NOVEMBER

1956

SUNDKSEMPLAR

Rohkem tähelepanu lastekodudele.

Nõukogude ühiskond osutab suurt tähelepanu noorsoo õpetamisele ja kommunistlikule kasvatamisele. Tohtud on iga-aastased assigneeringud noorsoo õppe- ja kasvatustöö edukaks teostamiseks meie maal.

Erilise hoole ja tähelepanu osaliseks saavad Nõukogudemaal orvud. Neile kindlustatakse õppimine ja ajakohane kasvatus vilunud pedagoogide juhtimisel lastekodudes, kus nad elavad täielikult riiklikul ülalpidamisel kuni 18. eluaastani, s. o. kuni täieliku keskhariduse omandamiseni.

Et lastekodudes oleksid loodud kasvandikele kõik vajalikud elamistingimused ja et neist kasvaksid terved, tublid, teovõimelised ja aktiivsed kommunismi ülesehitajad, selle eest kannavad täielikku vastutust eelkõige lastekodu pedagoogiline kollektiiv eesotsas direktoriga ja haridusorganid. On nõutav ja kõigiti põhjendatud, et lastekodud asutatakse looduslikult kaunitesse kohtadesse, et nende hooned on avarad, valgusküllased, kuivad ja soojad. Siin on kasvandikele vajalikud ruumid nii õppimiseks ja töötamiseks kui ka vaba aja veetmiseks. Lastekodul on korras abimajand ja eeskujulik õppe-katseaed, kus kasvandikud korraldavad vaatlusi ja katseid, kus nad töötades õpivad tundma ja armastama kehalist tööd.

Milline on olukord meie vabariigi lastekodudes?

Vabariigi 32 lastekodust (arvestamata nägemis- ja kuulmishäiretega õpilaste kooles) on 18 lastekodu paigutatud endiste mõisate härrastemajadesse. Enamasti on need looduslikult ilusates kohtades ja ümbritsetud põlisparkidest.

Kuid need härrastemajad, olles ehitatud juba kaua aega tagasi ühe perekonna vajadusteks, ei sobi oma pak-sude kivimüüride, suure arvu põhjapoolsete tubade ja ruumide ebakohase paigutuse tõttu kaasaegselt nõukogude lastekoduks. Eriti süinge ja ebakohane on mõisahooned, mis on antud Aaspere Lastekodule.

Otse lastekoduks ehitatud hooned on vähe ja osa neist, nagu Tihemetsa Lastekodu hoone, ei vasta kaugeltki nõukogude lastekodu nõuetele.

Tuleb märkida, et pea kõikides vabariigi lastekodudes valitseb ruumikitsikus. Nii näiteks tuleb Tallinna IV Lastekodu magamistubades nõutava 4 m² asemel ainult 1,8 m² põrandapinda ühe kasvandiku kohta, Pärnu Linna Lastekodus — 2,2 m² jne. Ruumides, kus kasvandikud oma vaba aega veedavad, peab olema igale kasvandikule põrandapinda vähemalt 2,5 m², kuid Helme Lastekodus on seda 0,7 ja Viljandi ning Prääma Lastekodus ainult 0,3 m². Tihemetsa, Meremäe jt. lastekodudes on sööklad väikesed ja kasvandikke tuleb toitlustada mitmes vahetuses, mis takistab normaalset õppe- ja kasvatustööd. Enamikus lastekodudes on ka töötod kitsad.

Osa lastekodusid asub mitmes majas, mis mõnikord on üksteisest kaunis kaugel. Nii asub Helme Lastekodus muist kasvandike magamisruume muudest lastekodu ruumidest kaks kilomeetrit eemal ja kasvandikel tuleb seda vahemaal käia nii sügisel pori ja pimedaga kui ka talvel tuisu ning pakasega. Seejuures on need kauged magamisruumid pealegi külmad, raskesti soojaks köetavad.

Ülalkirjeldatust on selge, et vabariigis on suur vajadus ajakohaste lastekoduhoonete järele. Kahjuks on vabariigis sõjajärgseil aastail ehitatud ainult üks lastekoduhoone ja seegi anti enne lõplikku valmimist üle tööjõureservide süsteemile.

Eesti NSV Haridusministeeriumil tuleb astuda tõsiseid ja energilisi samme, et veel käesoleval viisaastakul ehitataks vähemalt kaks ajakohast lastekoduhoonet. Samal ajal tuleks laiendada olemasolevaid lastekodude hooneid. Nii tuleks Helme Lastekodule teha juurdeehitus, Saksi Lastekodust välja viia kool, jm. Tuleb kiirustada Abja Lastekodu pikaleveninud juurde- ja ümberehituse lõpetamist.

Peab märkima, et ka lastekoduhoonete korrastamis- ja remonttööde alal esineb tõsiseid puudusi. Nii «chitas» Tartu Heakorraldus Meremäe Lastekodu vesivarustust kolm aastat ja lastekodu kasvandikel tuli kogu lastekodule vajalik vesi kanda käsitsi 200 meetri kaugusest jõest. Tihemetsa Lastekodus kestab kapitaalremont juba mitu aastat ega ole veel selle lõppu näha.

Vastavalt määrustele peavad lastekodudes kõik remonid olema lõpetatud 1. augustiks. Käesoleval aastal poold remont selleks ajaks lõpetatud peaaegu mitte üheski lastekodus, mõnes kestab see aga veel praegugi.

See kõik näitab, et kohalikud tööraha saadikute nõukogude täitevkomiteed ja Haridusministeeriumi Kapitaaletituste Valitsus suhtuvad üksikõiksel lastekodude hoonete korrastamisse ega võta tarvitusele mõjuvaid vahendeid hilinemistes süüdi olevate asutuste korralekutsumiseks. Ei tohi unustada, et isikud ja asutused, kellele nõukogude ühiskond on usaldanud orbude heaolu eest hoolitsemise, peavad tegema kõik neist oleneva, et lastekodu kasvandikel oleksid nõuetekohased ruumid.

Pea kõikidel väljaspool linna piire asuvatel lastekodudel on abimajandid ja õppe-katseaiad. Lastekodude abimajanditel on kaks ülesannet: anda lastekodule kasvandike toitlustamise mitmekesistamiseks toiduaineid ja teostada töökasvatust.

Eelkõige peaksid abimajandid varustama lastekodusid kasvandike toitlustamise mitmekesistamiseks vitamiinirikaste puu- ja juurviljade ning marjadega. Kuid just selles osas on enamik lastekodude abimajandeid kasvandike ees suureks võlglasteks.

Samal ajal kui Inju Lastekodu abimajand varustas lastekodu kasvandikke küllaldaselt marjade, õunte ja muude toorelt tarvitatavate toiduainetega, suutis Tihemetsa Lastekodu abimajand oma aia ligi 100 õunapuult anda lastekodule ainult 100 kg õunu ja 800 marjapöösalt 34 kg marju, millest kasvandikele toortoiduna ei antud ühtegi kilogrammi. Samuti ei saanud kasvandikud suve jooksul ühtegi kurki ega tomatit.

Juba paarist ülaltoodud näitest ilmneb, et meie lastekodudes, kus toit on üldiselt kasvandikele küllaldane, osutatakse vähe tähelepanu kasvandikele menüü otstarbekohasele koostamisele, mille tõttu see on ühekülgne ega vasta täielikult kasvandike tervishoiu nõuetele. See oluline puudus menüü koostamisel näitab, et lastekodude tervishoiu-ala töötajad, kes peavad menüü koostamisest osa võtma, suhtuvad oma ülesannetesse vastutustundetult.

Ka teise ülesandega — kasvandike töökasvatusega — ei tule abimajandid toime. Siin rakendatakse kasvandikke küll kehalisele tööle ja õpetatakse neile töö käigus ka mõningaid töövõtteid, kuid see on ka kõik. Puudub kasvandike töö agronoomiline suunamine ja pedagoogiline juhtimine. Selline stiihiline, perspektiivitu töötamine kasvandikke ei rahulda, mistõttu nad püüavad sellest võimalikult kõrvale hoiduda. Selline töötamine ei õpeta kasvandikke teadlikult töösse suhtuma ega kasvata neis tööarmastust.

Lastekodu abimajandi tootmisplaan tuleks koos kasvandikega läbi arutada juba selle koostamisel, tuleks kuulata kasvandike arvamusi selle kohta ning määrata ühiselt kasvandikele ülesanded ja tööd, mida neil tuleb teha ning mille eest neil tuleb vastutada. Samuti tuleks siin ühiselt välja selgitada, misuguseid saadusi ja millisel määral võib abimajand anda lastekodule kasvandike toitlustamise mitmekesistamiseks. Kasvandikest moodustatakse rühmad, kes võtavad endale teatavad ülesanded ja vastutavad nende täitmise eest. Nii võiks üks rühm võtta endale teatava hulga kodulindude kasvatamise ja nende eest hoolitsemise, teine rühm — teatavate juurviljapeenarde eest hoolitsemise, jne. Nisugusel korral on kasvandikud varakult teadlikud, mida neil tuleb abimajandis teha ja vastutus teatavate ülesannete täitmise eest inustab neid töös.

Töö käigus tuleb kasvandikele selgitada, milleks antud töö on vajalik ja

millistele bioloogilistele seaduspärasustele see töö on rajatud. Kasvandikud peavad abimajandis töötades omandama teatava hulga agronoomilisi teadmisi ja oskusi, mida saaks kasutada edasises elus, eriti on see tarvilik nüüd, kus lastekodu kasvandike vanus on tunduvalt tõusnud.

Haridusministeeriumil tuleks energiliselt taotleda lastekodudele koosseisulise agronoomi kohta, sest praegu puudub abimajandis inimene, kes oleks suuteline kasvandikke vajalikult juhendama.

Lastekodude abimajandite majapidamine peaks olema võimalikult mitmekesine. Tingimata peaksid siin olema kodulindude kasvatus ja mesila, kuid praegu puuduvad need paljudes lastekodudes.

Eriolist rõhku tuleb lastekodudel panna õppe-katseaedade väljaarendamisele. Vähe tehakse meie lastekodude õppekatseaedades veel katseid ja vaatlusi. Kui Kosejõe, Meeri jt. lastekodudes on õppe-katseaed hästi korras hoiatud, siis Tihemetsa ja Palivere Lastekodu on lasknud oma õppe-katseaia isegi umbrohtu kasvada. Saksi Lastekodus on kolme aasta eest asutatud õppe-katseaed nüüd täiesti söötis. Ometi on õppe-katseaial põlütehnolise õppetöö seisukohalt oluline tähtsus.

Kasvandike töökasvatases on tähtis koht lastekodu töötubadel. Head ja hästi sisustatud töötoad on Saarde ja Palivere Lastekodus.

Enamikus lastekodudes on need aga kahjuks kitsad ja mõnikord isegi ebatervislikud. Nii on Tilsi Lastekodu kasvandike töötuba koolimaja külmas ja niiskes keldris. Sisseseadega ja tööriistadega on rahuldavalt varustatud Tihemetsa jt. lastekodude töötoad, kuid paljudes lastekodudes on ka need puudulikud. Nii on Valga Lastekodu töötoas ainult 2 puutööpink, Tilsi Lastekodu metallitöötoas ainult 2 kruustangid jne.

Haridusministeeriumil koos lastekodude juhtkondadega tuleb need lüngad lastekodude töötubade alal viivitamatult kõrvaldada.

Puudulikult organiseeritud töökasvatust vabariigi lastekodudes kajastub ka paljude lastekodude, nagu Tihemetsa, Helme, Aaspere jt. kasvandike puudulikus eneseteenindamises. Siin on kasvandike riietus sagedasti korratu, jalatsid puhastamata, sukad katkised, käed räpased, näod pesemata jne.

Lastekodu kasvandike kommunistlikul kasvatamisel on suure tähtsusega

kasvandike vaba aja veetmise õige organiseerimine. See aga on vabariigi lastekodude töös nõrgemaid kohti.

Käesoleva aasta septembrikuu lõpul ja oktoobrikuu algul külastasid Haridusministeeriumi inspektorid vabariigi paljusid lastekoduseid. Siis selgus, et külastatud lastekodudes töötasid vaid mõned üksikud ringid. Paljudes lastekodudes puudusid ringide tööplaanid. Mõnes lastekodus polnud isegi raamatukogud kasvandikele kättesaadavaks tehtud. Tihemetsa Lastekodus vedesid mitu nädalat tagasi ostetud uued raamatud korrastamatult kanteleil nurgas põrandal. Mitmes lastekodus oli tellitud küll ajalehti ja ajakirju, kuid kasvandike puhkeruumidesse neid ei antud. Nii polnud kasvandikud üldse tuttavad sündmustega väljaspool lastekodu.

Selgus, et mitmes lastekodus ei korraldata loetud raamatute ühiseid arutlusi ja vähe vesteldakse kasvandikega päevasündmustest. Ei korraldata küsimuste-vastuste õhtuid, vitriine jne. Seega jääb kasvandikel sagedasti vaba aega, millega nad ei oska midagi teha. Kasvatajad aga, selle asemel et organiseerida kasvandikele kohast meelelahutust, on kasvandike puhkeruumides sagedasti ainult korrapidajaiks. Vähe on kasvandikel kasutada mitmesuguseid lauamänge, nagu male, kabe jt., samuti lauatenis ja koroonat.

Vähe organiseeritakse kasvandike kohtumisi tööeesrindlastega ning tuntud kunsti- ja teaduseinimestega. Siin tuleb aga märkida, et meie juhtivad nõukogude ja parteitöötajad leiavad väga harva tee lastekodudesse. Ka kirjanikud jt. kultuuriala töötajad külastavad väga vähe lastekoduseid.

Puudulikult rakendatakse lastekodudes kasvandike endaalgatust. Mitmes lastekodus töötavad halvasti pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid. On lastekoduseid, kus lastenõukogu ei tegutse, mitmed põhimääruses ettenähtud komisjonid jäävad moodustamata või on ainult nimeliselt olemas. Kasvandike tegevust püütakse juhtida ja suunata käsutamiseega.

Selline suhtumine kasvandikesse ja nende organisatsioonidesse halvab kasvandike iseseisvust ja loovaid võimeid ning muudab nad passiivseiks käsutäitjateks; kõik see on võõras nõukogude noortele.

Kasvandikke tuleb kaasa tõmmata kogu lastekodu tegevusse, arutada nendega kõiki suuremaid lastekodu päevaküsimusi, rakendada rohkem

kasvandike organisatsioonide, leida neile ülesandeid, mille täitmise eest nad on vastutavad. Lastekodu kasvandikud peavad tundma, et nad moodustavad koos pedagoogilise ja teenindava personaliga ühtse kollektiivi, kellele on kallid lastekodu üldine heaolu.

Tõhusalt aitavad selleks kaasa mitmesugused ühised üritused, näiteks lastekodu ümbruse kaunistamine ja korrastamine, millest võtab vabal ajal osa kogu lastekodu kollektiiv; ühised riiklike tähtpäevade pühitsemised, kus esineksid mõne ettekandega ka kasvatajad ja teised teenistujad. Märkimisväärne on Pärnu Linna Lastekodu algatus, kus vanemad kasvandikud suvel vabatahtlikult võtavad endile teenindava personali kohustused, et anda viimasele suvepuhkust. Siin näeme, missuguse hoole ja vastutustundega valmistavad kasvandikud toitu ja täidavad teisi ülesandeid.

Tähtsal kohal on mitmesugused traditsioonid, mille poolest meie lastekodud üldiselt on veel väga vaesed. Peale traditsioonilise nääripeo ja mõnes lastekodus igakuise kasvandike sünnipäevade tähistamise (tähistatakse ühel kindlal kuupäeval kõikide selles kuus sündinud kasvandike sünnipäevi) teisi traditsioonilisi üritusi peaaegu polegi. Vähe organiseeritakse endiste kasvandike kokkutulekuid.

Kõigiti tervitatavad on mõnede lastekodude poolt praktiseeritavad vastastikused külaskäigud. Nii korraldavad Viljandi ja Viiratsi Lastekodu sõprus-sportivõistlusi, Tallinna IV Lastekodu (kasvandikud keskkooli vanemate klasside ja tehnikumide õpilased) on külastanud mitmeid lastekodusid ning esinenud neis isetegevuslike ettekanne-tega. Kahjuks aga toimub selliseid vastastikuseid küllastamisi veel vähe.

Haridusministeeriumil tuleks kaaluda küsimust, kas poleks otstarbekohane korraldada igal aastal lastekodude isetegevuse vabariiklikku ülevaatus-tust ühes kasvandike tööde näituse ja spartakiaadiga. Kahtlemata lähendaks see lastekodusid üksteisele ja mõjuks elustavalt nende õppe- ja kasvatus-tööle.

Mis puutub lastekodude kasvandike õppetöösse, siis on mitmes lastekodus, nagu Pärnu Linna Lastekodus jm. kasvandike õppeedukus täiesti rahuldav, kuid paljudes lastekodudes on see veel madal, kuigi lastekodu kasvandikel peaksid kodused õppimistingimused olema head. Põhjuseks on siin sagedasti õppetundide koduse ettevalmis-

tuse nõrk kontrollimine kasvatajate poolt ja selle töö ebametoõiline juhtimine.

Tõsiseid vigu esineb vabariigi lastekodude komplekteerimisel pedagoogilise kaadriga. Üheks oluliseks puuduseks on siin pedagoogilise kaadri, selle hulgas ka juhtiva kaadri voolavus. Nii näiteks on Raikküla Lastekodus 12 aasta jooksul olnud 10 direktorit, Saadjärve Lastekodus 9 aasta jooksul 6 direktorit jne. Samuti on viga selles, et lastekodu kasvataja vastutusrikkale kohale saadetakse vilunud pedagoogide asemel peamiselt noori, alles õppeasutuse lõpetanud spetsialiste. Nii näiteks on Maidla Lastekodu 12 kasvatajast äsja õppeasutuse lõpetanud 4, üheaastase staažiga 4, kaheaastase staažiga 3 ja üle viieaastase staažiga ainult 1 kasvataja. Peaaegu niisamasugune on ka mitme teise lastekodu pedagoogilise kaadri koosseis. Kahtlemata mõjub see kasvatus-töö kvaliteedile neis lastekodudes, sest noored, sagedasti oskamata läheneda kasvandikele, püüavad oma ebaedu parandada kärkimise ja kaman-damisega.

Samuti esineb juhtumeid, kus eelkoolialiste kasvandike lastekodusse määratakse kasvatajateks pedagooge, kellel pole ettevalmistust eelkoolialis-tega töötamiseks. Nii suunas Narva Linna Haridusosakond linna koolidest koondamise tõttu vabanenud õpetajad eelkoolialiste lastekodusse kasvataj-ajaks, kuigi neil polnud ettevalmistust ega kogemusi eelkoolialistega töö-tamiseks. Seetõttu esineb raskusi laste-kodu kasvatus-töös.

Vabariigi lastekodude tegevuses seni esinenud tõsised lüngad ja vead tuleb otsustavalt kõrvaldada. Igal lastekodu juhtkonnal ja pedagoogilisel kollektiivil tuleb oma senist tööd põhjalikult analüüsida, leida esinenud vead ja need kõrvaldada. Linnade ja rajoonide haridusosakondadel, eriti aga nende inspektoritel tuleb luua tihe side lastekodudega, külastada neid sagedamini ja abistada neid.

Lastekodude tegevuse juhtimist tuleb otsustavalt parandada ka Eesti NSV Haridusministeeriumil.

Muuta lastekodu kasvandikele tõeliseks koduks, see on üldrahvalik ülesanne. Vastutavad nõukogude ja partei-töötajad, astuge sagedamini sisse ka lastekodudesse! Kunsti ja kirjanduse alal töötajad, pöörake oma loomingu-s tähelepanu ka lastekodude kasvandi-kele!

Õpilaste individuaalne kohtlemine õppe- ja kasvatustöös.

A. KOLESSOVA,

Leningradi II Riiklik Pedagoogiline Võõrkeelte Instituut.

Õpilaste individuaalne kohtlemine õpetamisel ja kasvatamisel on koolide õppe- ja kasvatustöö tõhususe väga tähtsaid tingimusi. Kommunistliku kasvatustöö ülesandeid ei ole võimalik plaanipäraselt, sihikindlalt ja, mis peaaegu, pedagoogiliselt õigesti ellu viia, ilma et eranditult kõiki õpilasi individuaalselt koheldaks.

Individuaalse kohtlemise otstarve seisneb selles, et lapse võimeid ja jõude kõige otstarbekohasemalt rakendada kooli ees seisvate hariduslike ja kasvatuslike ülesannete teostamiseks. Individuaalsel kohtlemisel on järgnevad küljed: õpilase hoolikas ja järjekindel tundmaõppimine; lähimate hariduslike ja kasvatuslike ülesannete püstitamine töös õpilastega; vajalike individuaalse mõjustamise vahendite kindlaksmääramine; õpilase mõjustamine ja selle mõjustamise tulemuste kindlakstegemine ning analüüsimine.

Õpilase pedagoogiline tundmaõppimine algab harilikult tema isikliku toimiku, koduste tingimuste, edasijõudmise ja käitumisega tutvumisest, mida tehakse süstemaatiliselt kogu õppe- ja kasvatustöös. Õpilase pedagoogiline tundmaõppimine ei ole vajalik üksnes selleks, et tema üksikuid eitavaid omadusi ja nende tekkimise põhjusi välja selgitada ning nende omaduste tekkimis- ja arenemisprotsessi jälgida, vaid ka selleks, et välja tuua õpilase isiku positiivseid külgi, milledele õpetaja õpilase individuaalsel kohtlemisel toetub.

Õpilaste tundmaõppimine on keeruline ja pikaajaline töö. Seda ei saa teha stiihiliselt, ilma et omataks erilist vaatlusprogrammi ja ilma et pidevalt peetaks vaatluspäevikut. Meil oli oma töös niisugune vaatlusprogramm ja me pidasime niisugust vaatluspäevikut. Päevikus fikseerisime kõige tüüpilisemad faktid, milledes õpilaste individuaalsed iseärasused avaldusid eriti ilmekalt, analüüsisime neid, märkisime vajalikud pedagoogilised vahendid ja fikseerisime nende mõju tulemused. Meie programm õpilaste tundmaõppimiseks sisaldas järgnevaid osi: a) õpilase kehalised iseärasused, tema tervise seisund ja kodused tingimused; b) õpilase edasijõudmise ja käitumise iseärasused (teadmiste kvaliteet, suhtumine õppimisse, edusammud ja ebaõnnestumised, hoolsus ja huvi õppetöö vastu, kuidas täidab koduseid ülesandeid, tähelepanu, mälu ja mõtlemise iseärasused, iseseisva töö vilumused ja selle töö kiirus, kui palju on lugenud ja õpilase kõne arenemine); c) kõlbelis-tahtelised omadused (distsipliinitunne ja kultuurse käitumise vilumused, vastutustunne, õiglustunne ja tagasihoidlikkus, aktiivsus ja algatusvõime, osavõtt klassi

elust ja koht kollektiivis, tasakaalukus tegudes, visadus töös ja oskus jõukohastest takistustest jagu saada); d) iga õpilase puhul kasutatud pedagoogiliste võtete tõhusus.

Õpilaste tundmaõppimine spetsiaalse programmi järgi ja süstemaatiline päeviku pidamine võimaldasid meil, sel määral kuidas meil kogunes tähelepanekuid, lähimaid pedagoogilisi ülesandeid õigesti üles seada ja neid õigeaegselt muuta, leida teid õpilaste mõjustamiseks ning teha õppe- ja kasvatustöös vajalikke korrektiivse vastavalt õpilaste arenemisele.

Vaadelgem nüüd allpool konkreetseid näiteid õpilaste individuaalse kohtlemise kohta, mis on võetud allakirjutanu ühisest tööst J. Gontšarenkoga (Leningradi 397. kool) ja A. Reuttiga (Leningradi 268. kool).

Õpilane J. oli jäetud III klassi kolmandaks õppeaastaks ja oli paigutatud õpetaja A. Reutti klassi. Õpilane J. oli veendunud, et õpetajad on tema suhtes ülimalt ebaõiglasel. Õppeaasta algul oli kogu tema käitumine omataoliseks protestiks selle «ebaõigluse» vastu. Ta puudus tundidest, rikkus distsipliini, ei võtnud tundides tööst osa, kuid takistas klassil töötamast, ei täitnud koduseid ülesandeid, solvas õpetajat, käitus tänaval sobimatult, oli öösiti kodunt ära, õhutas teisi õpilasi distsipliinirikumistele ja öisele hulkumisele; tema poolt esines koguni vargust ja nende õpilaste peksmist, kes ei allunud tema mõjule ja mõistsid tema käitumise hukka.

Õpilase J. kaasatõmbamine tööle klassis oli eelkõige kasvatuseprobleem. Tuli leida niisuguseid mõjustamisvahendeid, millede tulemusena õpilane lakkaks end klassikollektiivile vastandamast ja mis soodustaksid küllaltki kindlaks kujunenud dünaamilise stereotüübi ümberkujunemist. Nagu I. P. Pavlov on märkinud, ei ole niisugune ümberkujundamine hõlpus asi, vaid on seda raskem, mida kindlamaks on stereotüüp kujunenud. Välgkiire rünnakuga polnud õpilase J. puhul võimalik soovitud tulemusi saavutada. Siin tuli olla ettevaatlik ja samm-sammult talitada. Meie poolt valitud üldine tee õpilase J. individuaalseks kohtlemiseks, niiõelda meie strateegiline plaan seisnes selles, et luua sellele õpilasele uued tingimused eluks ja tegutsemiseks, esitada talle teatud konkreetseid nõudeid ja kõrvaldada halva käitumise põhjused.

Meie esimesteks pedagoogilisteks ülesanneteks töös kõnealuse õpilasega oli vähendada tema eitavat mõju mõnede teiste õpilastele ja teha lõpp kaasõpilaste peksmisele tema poolt. Oli selge, et neid ülesandeid ei saa lahendada, kasutamata klassi lastevanemate ja selle õpilase koduste mõju.

Kutsusime õpilase J. klassi lastevanemate koosolekule, kus arutleti tema käitumist ja suhtumist klassikaaslastesse ning õppimisse. Klassi lastevanemad nõudsid kõnealuselt õpilaselt, et ta parandaks oma käitumist ja muudaks oma suhtumist kaasõpilastesse. Õpilase J. käitumise jälgimine väljaspool kooli tehti ülesandeks kolmele lapsevanemale ja õpilase enese kodustele. Õige varsti võisime veenduda, et meie poolt rakendatud mõjustamisvahendid olid õigesti valitud: õpilane J. lakkas kaasõpilasi peksmast ja hakkas koduseid ülesandeid täitma, kuigi ainult siis, kui vanem vend tema tööd jälgis. Aga ka see oli juba suur võit.

Järgnevaks etapiks selles töös oli isikliku kontakti loomine õpetaja ja selle õpilase vahel. Kõnealune samm oli vajalik selleks, et võita õpilase poolehoidu ja neutraliseerida järk-järgult selle õpilase halva käitumise peamine põhjus — arvamus, et kool ja õpetaja on talle «liiga teinud». Antud juhtumil oli kõige otstarbekohasem toetuda õpilase mõnele heale omadusele. Niisuguseks heaks omaduseks oli selle poisi armastus luge-

mise ja eriti Suurt Isamaasõda käsitlevate lugude vastu. Hakkasime talle raamatuid tooma ja temaga läbiloetu üle vestlema. Seega kujunes samm-sammult isiklik kontakt selle õpilase ja õpetaja vahel, mis aitas õpilast meile lähendada. Meie jõupingutuste otseseks tulemuseks oli see, et õige varsti oli poiss nõus tegema kontrolltöid (millest ta varem keeldus) ja laskma end küsitleda. Nagu juba arvata võis, olid poisi teadmistes tunduvad lüngad ja seda isegi II klassi programmi osas. Poisile jättis see väga sügava mulje. Veendumus, et tema suhtumine koolisse ja õppimisse on õige, hakkas kõikumama ja klass nägi, et poisil pole õigus. Sellest ajast peale hakkas õpilase J. halb mõju üksikutele kaasõpilastele järk-järgult nõrgenema. Jah, ka tema ise hakkas end teisiti ülal pidama: lakkas kõnelemast, et õpetajad on ebaõiglased, ja hakkas korrapäraselt kõiki kirjalikke töid tegema. Distsiplinirikumisi tema poolt tuli üha harvem ette, kuid klassi tööst ta veel aktiivselt osa ei võtnud, kuigi me püüdsime teda kõigiti klassi tööle kaasa tõmmata.

Varsti selgus, et üheks põhjuseks, mis takistas poisil klassi tööst osa võtta, oli tema püsimatu tähelepanu. Et poisi tähelepanu kasvatada, hakkas õpetaja A. Reutt temalt uut õppematerjali küsitlema (laskis tal rakendada omandatud teadmisi praktilises töös). Esialgu ei suutnud õpilane ülesannet alati õigesti sooritada, sest õpetaja seletuste aegu oli ta kõrvaliste asjadega tegeelnud. Siis käskis õpetaja tal kuulata, kuidas vastab tema kaaslane, ja kutsus vastama eduka õpilase. See põhjustas õpilases J. pahameelt iseenda üle: kas ta tõesti ei suuda õpetajat nii tähelepanelikult kuulata ja nii hästi vastata kui tema kümneaastased klassikaaslased. (J. hakkas saama juba 12 aastat vanaks.) See riivas tema enese-armastust ja ta hakkas kõrvaldama lünki oma teadmistest. Klassikaaslased nägid tema siirast püüdu klassile järele jõuda ja kiitsid selle heaks, mis oli samuti edasiste edusammude stiimuliks. Nii lõime õpilasele J. uued tingimused töötamiseks ja järk-järgult kõrvaldas ta ise lüngad oma teadmistest.

Sedamööda kuidas poiss lülitus töösse, muutus ka tema tähelepanu püsivamaks. Varsti suutis ta juba õpetaja küsimustele käsitlelusele oleva õppematerjali kohta vastata. Hinnates poisi vastuseid, juhtis õpetaja klassi tähelepanu tema edasijõudmisele, kui aga poisil mõni asi ei õnnestunud, ütles õpetaja veendunult: «Ma ei usu mingil tingimusel, et sa ei suuda seda ülesannet täita. Sa ju ometi suudad!»

Algas murrang õpilase J. töös ja tema suhtumises õppimisse. Ta hakkas märkama oma puudusi ja koguni kõnelema oma soovist need puudused parandada. Nii näiteks tahtis ta õppida ilmekalt lugema. Me aitasime teda kõigiti nõuannetega ja lõime klassis selleks vajalikud tingimused (kutsusime teda sagedamini lugema, hakkasime lugemispalu dramatiseerima jne.).

Edaspidi saavutasime seda, et õpilase J. tähelepanu ja aktiivsus saavutasid siisuguse taseme, mille puhul ta suutis klassikaaslaste vastuseid kriitiliselt hinnata, parandada ja täiendada. Seejuures ei jäänud ta enam ootama, millal õpetaja tema välja kutsub, vaid tõstis ise käe. Algul õnnestus meil seda saavutada lugemistundides, seejärel ka teistes tundides. Selles asjas etendas suurt osa poisi tööle antud suuliste hinnete diferentseeritud kasutamine. Positiivse oskuse või vilumuse kujundamise alguses rõhutasime üksnes positiivset, et poisi huvi esile kutsuda ja talle ning kogu klassile näidata ta edusamme, hiljem, kui nägime, et poiss oli saavutanud juba teatud tulemusi, hakkasime tähelepanu juhtima niihästi

tema positiivsetele kui ka negatiivsetele külgedele, aga kui teatud oskust või vilumust oli vaja kinnistada, lihvida, siis juhtisime poisi tähelepanu üksnes puudustele, mis tuleksid kõrvaldada. Kõrvuti ergutustega õppetöö edusammude eest ja vajalike tingimuste loomisega nende edusammude saavutamiseks pidasime klassikollektiivi kaudu võitlust poisi halbade tegude vastu, mis tulid ette väljaspool kooli.

Seega kõik need pedagoogilised vahendid, mida me õpilase J. suhtes rakendasime, aitasid tal lülituda klassis tehtavasse töösse, kasvatada temas vajalikke iseloomujooni ja saavutada tõusu õppeedukuses.

Ja IV õppeveerandil oli õpilane J. juba kohusetruu ja edukas õpilane ning hea klassikaaslane. Ta ei täitnud üksnes järjekindlalt ja täpselt kõiki õpetaja ülesandeid ning korraldusi, vaid ka abistas vabatahtlikult iga klassikaaslast, niipea kui selleks vajadus tekkis. Enamgi: õpilane J. hakkas võitlema teiste poiste halbade tegude vastu.

Õpilase J. teadmised, oskused, vilumused ja positiivsed omadused, mis ta selle õppeaasta kestel omandas, osutusid sedavõrd kindlaks, et ka järgnevail aastail oli ta tubli õpilane, kelle juures halbu tegusid ei esinenud.

Vaadeldgem teist näidet individuaalse kohtlemise alalt.

Meie kooli tuli õpilane B. ühest Uraali koolist. Dokumentidest selgus, et ta oli IV klassi viidud. Kuid kontrollimisel selgus, et selle õpilase teadmistes oli lünki mitte üksnes III ja II klassi programmi, vaid koguni I klassi programmi osas, mistõttu see õpilane tuli viia III klassi. Kuid ka siin ei suutnud ta esialgu edukalt õppida. Ja seda ei takistanud üksnes lüngad tema teadmistes. Selgus, et õpilane B. elab istumajäämist väga raskelt üle ja on kaotanud usu oma jõusse. Selle poisi iseärasuste tundmaõppimine näitas, et ta tunneb õppimise vastu väga suurt huvi ja tal on väga tõsine soov hästi õppida. See positiivne omadus kujuneski lähtepunktiks tema ümberkasvatamisel. Meie jõupingutused olid kõigepealt suunatud sellele, et kõrvaldada selle õpilase mahajäämus õppetöös ja sisendada temasse veendumus, et ta võib paremaid tulemusi saavutada. Sel eesmärgil koostasime koos poisiga plaani lünkade kõrvaldamiseks tema teadmistest ja töötasime selle plaani järgi väljaspool õppetunde. Seejuures pöörasime suurt tähelepanu ülesannete täitmise kontrollimisele ja tehtud tööde hindamisele. Ühtlasi ei jätnud me silmapaari vahele poisi kõige pisemaidki edusamme.

Et vähendada õpilase B. ebaeeldivaid elamusi, mis olid seotud istumajäämise ja ebaedukusega, ning aidata tal küsitlemise aegu hämmeldusest jagu saada, ei küsitlenud me teda mõnda aega neis küsimustes, kus tal oli raskusi. Ühtlasi mõjustasime klassikollektiivi selles suunas, et see abistaks kõnealust õpilast ja suhtuks temasse tähelepanelikult. Klassikaaslaste püüde poissi abistada ja kiita oli talle toetuseks. Ühtlasi andsime talle juhtnööre, kuidas klassis ja kodus töötada, et lüngad oma teadmistest kõrvaldada. Seda kroonis edu. Juba septembri lõpus hakkas poiss klassi tööst osa võtma ja mõnevõrra hiljem ka kätt tõstma, kuigi ta tegi seda veel väga arglikult ja ebakindlalt. Esimese õppeveerandi lõpul oli ta juba edukas õpilane ja klassikollektiivi aktiivne liige.

Teisel ja järgnevatel õppeveeranditel püüdsime saavutatud edusamme kinnistada, poisi edukust ja tema aktiivsust klassis edasi arendada ning temas usku iseendasse süvendada. Sel eesmärgil jätkasime teadmiste suulisel hindamisel poisi edusammude rõhutamist ja saavutasime seda, et õpilane B. omandas uue õppematerjali teadlikult ja püsivalt juba õpe-

tunnis. Meie poolt sooritatud individuaalse töö tulemusena sai sellest poisist parimaid õpilasi klassis, kes lõpetas õppeaasta heade tulemustega. Tema aastahinded olid: lugemine «5», grammatika «5», aritmeetika «4», joonistamine «5» ja laulmine «5». Ja muutus ka õpilane ise. Arast, eba-kindlast ja kinnisest poisist sai klassikollektiivi seltsiv ja aktiivne liige. Kaasõpilased hakkasid teda austama ja valisid tema IV klassis salga-juhiks. Poisi teadmised, oskused ja vilumused olid sedavõrd kindlad, et möödunud õppeaastal lõpetas ta VI klassi edukalt.

Teissugust tööd tegime õpilasega J. Kuigi see poiss ei vastandanud end klassikollektiivile, ei protesteerinud III klassi istumajätmise vastu ega seganud teiste õpilaste tööd, oli ta ise tundides tähelepanematu, tegi kirjalikke töid klassis hooletult, jättis kodused ülesanded hoopis tegemata või tegi need väga vaevaliselt. Tema vene keele töödes oli palju vigu. Rõõm ja korratud õppimine poisi välimuseski. Kõigest sellest järgnes, et poiss ei tahtnud õppida; varsti ütles poiss ka avameelselt, et õppimine teda ei huvita, vaid parem olevat tööle minna. Õpetaja vestlus sellest, et õppimine on päraselises elus vajalik ja kasulik, ja õpetaja valjus ning nõudlikkus ei andnud mingeid tulemusi. Meie ette tõusis ülesanne kasvatada poisist huvi õppimise vastu. Kuidas seda aga teha?

Poisi edasine tundmaõppimine näitas, et ta armastab väga jutustada ja püüab üksikasju edasi anda, unustades vahel peamise. Otsustasime kasutada poisist huvi jutustamise vastu selleks, et kasvatada temas huvi õppimise vastu üldse. Poisi soovil tõime talle V. Katajevi «Polgu poja» ja leppisime kokku selles, et ta õpib hästi jutustama. Poiss luges kiiruga raamatu läbi, kuid hästi jutustada ei suutnud. Siis tõime talle L. Voronkova raamatu «Gorodištše küla» ja tegime ülesandeks loetust lühidalt jutustada. Ka sel korral ei saanud õpilane J. ülesandega hakkama. Poiss veendus, et läbiloetud raamatut polegi nii hõlpus jutustada, vaid jutustamist tuleb õppida. Kui aga tegime talle ettepaneku õppida jutustama lookesi ja katkeid raamatust «Rodnaja retš», keeldus ta sellest järsult, öeldes: «Ma ei taha koolis õppida ja seepärast ei hakka ka «Rodnaja retši» järgi lugema. See on ju õpik, aga mind ei huvita õpikust lugeda. Kui oleks aga raamatukogust toodud raamat, siis hakkaksin ma küll lugema ja õpiksin peamist jutustama.» Tõime poisile V. Bianki raamatu «Jutustused ja muinasjutud». Seda raamatut ei toonud me talle juhuslikult. See sisaldab üksikuid mahult väikesi, kuid sisu poolest lõpuleviidud lookesi, mis on raskuse poolest väga lähedased lugemikus «Rodnaja retš» toodud paladele. Lokeste väike maht hõlbustas seda, et poiss omandas oskuse lugemisel peamist esile tõsta ja loetut lühidalt jutustada. Peale Bianki raamatu luges poiss läbi ja jutustas P. Veretennikovi «Volodja Uljanov», A. Gaidari «RVS», M. Nossovi «Kolja Sinitsini päevik», A. Golubeva «Poiss Urzumist», V. Ossejeva «Vasjok Trubatšov ja tema sõbrad» jt. Raamatud lugemiseks valisime selliselt, et üksikute palade lugemiselt ja jutustamiselt siirduks poiss järk-järgult raamatu üksikute peatükkide lugemisele ja jutustamisele ning sealt edasi kogu raamatu lugemisele ja jutustamisele. Poiss oli sellest tööst väga huvitatud ja palus meid tema juurde ennem tulla, et ta saaks järjekordselt läbiloetud pala või raamatu ümber jutustada.

Õpilase J. ümberjutustuste kvaliteet paranes sedavõrd, et õpilased, kes enne ei tahtnud teda kuulata, tulid nüüd koos meiega teda kuulama. Ja nende õpilaste arv kasvas, kusjuures aeg-ajalt kostis nende hulgast hüüdeid: «Päris selgeks õppinud. Hästi jutustab. Tubli poiss.» Ja meie juh-

tisime poisi tähelepanu sellele, et üha rohkem kaasõpilasi on tulnud teda kuulama ja et kaasõpilased on tema tööst heas arvamuses. See oli poisile eriti meeltnööda, sest septembrikuu algul ei tahtnud kaasõpilased teda kuulatagi, vaid pilkasid teda vastamisel. Ja veelgi suurema hoolsuse, energia ning visadusega hakkas poiss täitma talle antud ülesandeid ja juhtnööre.

Õpilase J. edusammud lugemise alal muutsid tema suhtumist õppimisse järk-järgult ja temale eneselegi märkamatuult. Õppetundides muutus ta päev-päevalt tähelepanelikumaks, hakkas vestlustest osa võtma ja iga päev koduseid ülesandeid täitma.

Kui õpilasel J. oli juba küllaldasel määral kujunenud oskus loetud ümber jutustada, hakkasime lugemisega seostama tööd vigade kõrvaldamiseks. Ja nüüd, andes poisile järjekordse raamatu läbilugemiseks, tegime talle ülesandeks loetud mitte üksnes ümber jutustada, vaid ka grammatikast väike harjutus täita. Nii näiteks esines õpilase J. kirjalikes töödes vigu täishäälikute õigekirjas sisihäälikute järel. Andes poisile järjekordse raamatu, juhatasime talle kätte lehekülje, kust tuli otsida vastavaid sõnu, osa neist sõnade vihikusse või lehekesele välja kirjutada, teistele sõnadele aga lauseid koostada ja need vihikusse kirjutada jne.

Seega siirdusime raamatute lugemiselt, raamatu põhilise sisu väljatoomiselt ja läbiloetu lühikeselt ümberjutustamiselt keeleõpetusliku materjali läbitöötamisele ja vigade kõrvaldamisele. Töö originaalsus huvitas poissi sedavõrd, et ta hakkas koguni rohkem tegema, kui temale oli üles antud. Igale tööle andsime ulatusliku iseloomustuse, milles juhtisime eelkõige tähelepanu poisi saavutustele. Seejuures juhatasime poisile täpselt kätte, mida tal tuleb veel õppida. Poiss kuulab kõiki juhtnööre alati väga tähelepanelikult ja püüdis neid võimalikult hästi täita. Selle mitmekülgsuse ja hoolsa töö tulemusena vähenes poisi vihikus vigade arv järjest ja juba hakkas tal esinema häid ning eeskujulikke töid. Samm-sammult lülitus poiss klassikollektiivi ellu ja IV veerandi lõpul oli ta juba edukas õpilane. Enamgi: tal tekkis huvi õppimise vastu ja soov olla mitte üksnes edukas, vaid ka hea õpilane. Ühtlasi kasvasid tema tähelepanu püsivus ja tema aktiivsus tundides ning muutus tema suhtumine koduste ülesannete täitmisel ja õppetöösse üldse. Nagu sellest nägime, toimus poisi «positsioonis» hämmastav muutus: kui ta õppetöö algul käis koolis vaid vanemate nõudel, siis oli tal nüüd tekkinud huvi õppimise vastu üldse ja seda poisi lugemishuvi oskusliku kasutamise ja temale edukat õppimist võimaldavate tingimuste loomise tõttu. Ka edaspidi võib loota, et poisi huvi õppimise vastu ei kustu.

Õpilane S. oli väga elav ja liikuv kümneaastane poiss. Liikuvuse ja impulsiivsuse tõttu ei olnud ta tundides küllaldaselt distsiplineeritud ja tähelepanelik, vaid tegeles sageli kõrvaliste asjadega, kuid ruttas alati vastama ja vastas muidugi vääralt; poisi kirjalikud tööd olid kiirustades ja lohakalt tehtud, mille tõttu tema vihikud kirendasid tindiplekkidest ja vigadest. Kõik see kibestas poissi ja tegi tema väga hellaks oma ebaõnnestumiste suhtes. Poisi meelekibedus suurenes veel seetõttu, et ta oli salgajuht ja enamik salga liikmeid ning koguni enamik klassi õpilasi suhtus temasse halvaks panevalt. Poiss ise tahtis saada heaks õpilaseks (mida ta meile vestluste puhul korduvalt ütles), kuid kümneaastasel III klassi õpilasel oli seda õpetaja ja klassikollektiivi abita väga raske saavutada.

Õpilase S. positiivseid omadusi oli huvi õppimise vastu, palav soov

edukalt õppida ja ebaharilik aktiivsus, mis väljendus selles, et poiss püüdis tööst osa võtta.

Meie ees seisis ülesanne tõsta poisi edukust ja püsi. Seda oli võimalik saavutada üksnes tähelepanu püsivuse kasvatamise ja kirjalike tööde ning suuliste vastuste taseme tõstmisega. Piirates poisi ülemäärast liikuvust ja tema impulsiivsust, oli vaja temas kasvatada mittekiirustamist, tagasihoidlikkust, vastupidavust ja enesevalitsemist. Sellest alustasimegi tööd. Seejuures toetusime tema aktiivsusele ja õppimishuvile, rakendades töös mitmesuguseid võtteid: tuletasime meelde, et suuline vastus on vaja järele mõelda, klassikollektiiv pahandas tema liigse kiirustamise üle, kontrollisime, kuidas ta täitis kirjalikke töid, tegime talle märkusi ja andsime nõu, kontrollisime koduste tööde täitmist, näitasime, kuidas puudustest jagu saada jne. Kui teise õppeveerandi algul hakkas ilmema eitavate nähtuste retsidiive, rakendasime seniste pedagoogiliste vahendite kõrval ka uusi: hindasime poisi suulisi vastuseid ja kandsime hinded päevikusse, kuid kirjalike tööde hinded teatasime kogu klassile, võrreldes seejuures viimast vastust eelnevaga ja märkides paranemist.

Ja me nägime, kuidas tööde niisugune hindamine poissi distsiplineeris, kuidas temas kujunes järk-järgult püsiv tähelepanu ja kuidas ta hakkas kiirustamata töötama ning muutus tagasihoidlikuks. Uue võttena kasutasime samuti seda, et teatud ajavahemiku järel tegime tööst kokkuvõtte kogu klassi juuresolekul. Sel puhul tõstis õpetaja kõigepealt esile selle poisi saavutusi.

Kolmandal õppeveerandil oli üheks ergutusvahendiks see, et õpilasel S. lubasime esimeste hulgas ühe joonega vihikusse kirjutama hakata (see vihik on IV klassile ette nähtud). Sellega saime rõhutada poisi teatud edusamme, kuid ühtlasi virgutas see teda ka paremaid tulemusi taotlema.

Sageli jõudis õpilane S. kirjaliku tööga klassis enne teisi valmis; et ta ei jääks tegevuseta, andsime talle individuaalseid ülesandeid õppeprogrammi nendest osadest, kus tal oli enne raskusi. Poiss tundis suurt huvi niisuguste ülesannete vastu.

Rakendades kasvatusvahendeid vastavalt õpilase S. individuaalsetele iseärasustele ja analüüsides nende vahendite rakendamise tulemusi, õnnestuski meil see poiss distsiplineerida ja kasvatada temas niisuguseid positiivseid omadusi, nagu on seda enesevalitsemine ja vastupidavus, tagasihoidlikkus ja täpsus, ning sel alusel tõsta tema edukust. Opeaasta lõpetas õpilane S. eeskujuliku käitumisega, saades hinneteks: lugemine «5», vene keel «4», aritmeetika «5». Positiivsed omadused, mida vastaval viisil kinnitasime, arenesid poisil edasi ja endiste eitavate nähtuste retsidiive ei esinenud ka hilisemal aastail. Antud juhtum tõestas I. P. Pavlovi väidet, et õpilaste kasvatamine seisneb tunduval määral selles, et nendes pidurdust kujundada, enesevalitsemise oskust kasvatada, mis, nagu kogemused näitavad, soodustab edukuse tõusu.

Ülaltoodud näited illustreerivad õpilaste individuaalse kohtlemise põhimõtte rakendamist nende õpilaste suhtes, kes jäävad õppimises maha ja on distsiplineerimatud. Kuid individuaalset kohtlemist ei vaja üksnes niisugused õpilased, vaid ka head ning distsiplineeritud õpilased. Toome allpool näite niisuguste õpilastega tehtud individuaalsest tööst.

III klassi õpilane M. oli hea, distsiplineeritud ja toimekas õpilane. Ta kuulas õpetajat alati tähelepanelikult, töötas tunnis aktiivselt kaasa, armastas lugeda ja oskas loetut hästi ümber jutustada. Jutustades loetud raamatute sisu, oskas poiss väga õnnestunult kirjeldada mõningaid tege-

lasi, ent pärast teatris käimist jäljendas ta väga osavalt üksikute näitlejate mängu. Olles seda märganud, otsustasime selle poisi võtta kooli näiteringi liikmeks. Näiteringi töö vastu tundis poiss elavat huvi ja see läks tal väga edukalt. Me kasutasime tema edu näiteringi töös igati, et sellest poisist saaks oivik. Sel eesmärgil tuletasime talle meelde, et edusammud õppimises ei tohiks näiteringi edusammudest maha jääda; ergutasime teda, kui ta kaasõpilasi raskuste puhul abistas; juhtisime poisi tähelepanu üksikutele vigadele tema kirjalikes töödes; tundides esitasime talle küsimusi, mis nõudsid üldistamist või kaasõpilaste vastustes esinevaid ebatäpsuste parandamist, jne.

Õpilane M. lõpetas õppeaasta oivikuna ega lasknud õppetöö-alastel edusammudel langeda ka järgnevais klassides. Ta töötab edukalt kooli näiteringis ja unistab õppimisest teatrikunsti instituudis.

Ülaltoodud faktides õpilaste individuaalse kohtlemise kohta näitasime õpilaste positiivsete omaduste kasutamist, et eitavaist joontest jagu saada ja uusi positiivseid omadusi kasvatada. Ühtlasi näitasime ka seda, kuidas muutuvad pedagoogilised vahendid seoses õpilase käitumise muutumisega kasvatustöö mõjul. Seejuures pole me peaaegu puudutanudki õpilaste individuaalset kohtlemist õppetunnis tehtavas töös. Kuna aga ülesande see külg on erakordselt tähtis ja keeruline, peame vajalikuks sellele spetsiaalselt peatuda. Pöördugem taas näidete juurde.

Aritmeetika tund 397. kooli III klassis (õpetaja J. Gontšarenko).

Tunni teema: Mitmekohalise arvu jagamine kolmekohalise arvuga.

Tund algab koduse ülesande kontrollimisega. Koduseks ülesandeks oli antud lahendada harjutusi mitmekohalise arvu jagamiseks kolmekohalise arvuga, kusjuures jagatiseks tuleb ühekohaline arv (kergeid juhtumid). Õpetaja laseb igal järgneval õpilasel: Pjatakovil, Gorelovil, Puhhovil, Zabrodinil ja Jašinil lugeda ühe harjutuse. Viimaseks harjutuseks on 3825 : 765.

Jašin (loeb): «Jagatav on kolm tuhat kaheksasada kakskümmend viis, jagaja on seitsesada kuuskümmend viis, jagatiseks tuleb viis.»

Õpetaja: «Jutusta, Jašin, kuidas sa leidsid selles harjutuses jagatise. Kõik teised aga kuulake tähelepanelikult, kas ta seletab õigesti.»

Jašin: «Selles harjutuses ümardasin ma jagaja 700-ks ja siis hakkasin mõtlema, mitu korda mahub 7 sajalist 38 sajaliselle. Leidsin, et 7 sajalist mahub 38 sajaliselle 5 korda. Siis proovisin järele, kas saadud vastus on õige. Selleks korutasin 765 5-ga ja sain 3825. Tähendab, vastus on õige.»

Õpetaja: «Sa seletasid hästi. Istu, Jašin. Lapsed, andsin teile need harjutused lahendada selleks, et te peaksite meele, kuidas leida jagamisel jagatist.»

Pärast koduste ülesannete kontrollimist tehakse peastarvutamist. Õpetaja esitab klassile järgnevad küsimused: «Mitu korda

mahub 19 sajalist 38 sajaliselle? Mitu korda mahub 12 tuhandelisele 72 tuhandelisele? Mitu korda mahub 9 kümnelisele 67 kümnelisele?» Jne. Küsimustele vastavad õpilased Jašin, Buhharov, Tsvetov, Anikin jt.

Seejärel esitab õpetaja küsimuse: «Mis tehtega saame niisuguseid harjutusi lahendada?» Kõik õpilased tõstavad käed. Õpetaja kutsub vastama Fjodorovi.

Fjodorov: «Neid harjutusi saame lahendada jagamisega. Jagatise näitabki meile, mitu korda mahub väiksem arv suuremasse arvusse.»

Õpetaja: «Hästi, Fjodorov. Tööta nii kogu tund. Lapsed, täna lahendame tunnis veel mõned niisugused harjutused, nagu te kodus tegite, aga siis hakkame uusi harjutusi lahendama.» (Mitmekohalise arvu jagamine kolmekohalise arvuga, kuid raskemad juhtumid.) «Serov tuleb tahvlil juurde, teised aga jälgivad ja kontrollivad tema tööd.»

Järgneva harjutuse lahendab tahvlil Jarkin ja seletab, klass aga jälgib tema tööd. Seejärel annab õpetaja ühe harjutuse kogu klassile vihikuis lahendada, kusjuures õpetaja liigub pingiridade vahel ja jälgib õpilaste töötamist. Kõik õpilased lahendavad harjutuse kiiresti, ainult Buhharov jääb teistest maha. Õpetaja märkab seda, kuid ei ütle poisile midagi.

Õpetaja: «Täna õpime lahendama niisuguseid harjutusi, kus me jagatise ei saa ühekohalist, vaid saame mitmekohalise arvu. Et niisuguste harjutuste lahendamist kiiremini selgeks õppida, tuleb kõigil tähelepanelikult kuulata. Buhharov, Anikin, Sjomin ja Tarakanov, ärge unu-

tage, mida ma ütlesin. Mida uut me täna õpime. Buhharov ütleb meile.»

Buhharov pobiseb midagi omaette. Klass avaldab pahameelt tema käitumise üle.

Õpetaja: «Aita teda, Tarakanov.»

Tarakanov: «Täna õpime lahendamata niisuguseid jagamisülesandeid, kus me jagatistes ei saa ühekohalist, vaid saame mitmekohalise arvu.»

Õpetaja: «Tubli, Tarakanov. Täna töötad sa hästi. Buhharov, korda.» (Buhharov kordab.)

Õpetaja (kirjutab tahvlile harjutuse 46369 : 521): «Kuidas saaksime lahendada aga selle harjutuse?» (Volkov, Tihhomirow, Sorokin, Aleksin, Levin, Raikov ja Roštšin tõstavad käed.) «Seleta, Volkov.»

Volkov: «Jagatav on 46369, jagaja on 521. Kõigepealt on vaja kindlaks teha, mitu numbrit tuleb jagatistes. Jagatistes tuleb kaks numbrit, mis tähistavad kümnelisi ja ühelisi (teeb jagatise kohale kaks punkti), sest 463 sajalist ei jagune 521 nii, et saaksime sajalise. Seepärast jagame 4636 kümnelist 521-ga.»

Õpetaja: «Küllalt, Volkov. Nüüd tuleb tahvli juurde Buhharov ja lahendab selle harjutuse ühes seletusega.» (Buhharov tuleb tahvli juurde, lahendab ja seletab. Ühtlasi selgub, et ta ei tunne hästi ükskordühte.) «Buhharov, nüüd on selge, miks sa arvatumisel teistest maha jääd. Sa ei tunne ju kindlalt ükskordühte. Homme enne tunde küsin ma sult ükskordühte.»

«Lahendame tahvilil teise harjutuse. Keegi ei kirjuta vihikusse. Tahvli juurde tuleb Jeršov. Kirjuta harjutus.» (Õpetaja dikteerib: 32 136 jagada 618-ga.) «Jeršov lahendab ja seletab, aga teised, nende hulgas ka Buhharov, jälgivad, kas ta lahendab õigesti.» (Jeršov lahendab harjutuse õigesti ja annab seletuse lahendamiskäigu kohta.)

Õpetaja: «Lahendame kolmanda harjutuse. Tahvli juurde tuleb Nikolajev.»

«Lapsed, jälgige eriti tähelepanelikult, kuidas seda harjutust lahendada.» (Õpetaja dikteerib: 67 035 jagada 327-ga.)

Nikolajev (lahendab ja seletab): «Selle harjutuse lahendamisel saame jagatistes kolmekohalise arvu, sest kui 670 sajalist 327-ga jagada, siis saame vastuses sajalise. Võime võtta 2 sajalist. Kui 2 sajalist korrutada 327-ga, saame 654 sajalist. Lahutame 654 sajalist 670 sajalisest, jääb järele 16 sajalist. 16 sajalist teeme kümnelisteks, saame 160 kümnelist. Nüüd liidame sellele 3 kümnelist, saame kokku 163 kümnelist. Kuid 163 kümnelist ei jagune 327-le nii, et saaksime jagatistes kümnelist.»

Õpetaja: «Lapsed, jälgige tähelepanelikult. Tuleb välja, et kümnelistega ja-

gamisel ei saa me jagatistes täit kümnet. Mõtlege järele, kuidas seda siis jagatistes kirja panna?» (Väike paus, siis tõusevad käed.) «Prahhov, vasta sina.»

Prahhov: «Jagatistes tuleb kümnelistele kohale kirjutada null.»

Õpetaja: «Prahhov vastas väga hästi. Tubli poiss, et taipasid.» (Nikolajev viib harjutuse lahendamise lõpule.) «Mõtlege kõik järele, kuidas jagada mitmekohalist arvu kolmekohalise arvuga.» (Paljud õpilased tõstavad käe. Õpetaja küsib Tihhomirowit, kes vastab õigesti.) «Nüüd kustutab korrapidaja tahvli teise ja kolmanda harjutuse lahenduskaigu. Kõik kirjutavad need harjutused vihikusse ja lahendavad iseseisvalt. Tihhomirowil, Volkovil, Sorokinil, Aleksinil, Levinil, Nikolajevil, Jeršovil, Raikovil, Serovil ja Zabrodinil, ent samuti Tarakanovil ja Prohhovil, kes tunnis aktiivselt kaasa töötasid, luban ma lahendada teisi harjutusi.» (Kirjutab tahvlile harjutused 113 050 : 475 ja 107 304 : 203. Kõik õpilased asuvad harjutuste lahendamisele. Õpetaja liigub pingiridade vahel ja jälgib õpilaste töötamist. Vigu lahendamisel ei esine.)

Siis loeb õpetaja ülesande: «188 meetri villase riide müügist sai kauplus 19 928 rbl. raha. Kui palju maksab 1 meeter seda villast riiet?»

Õpetaja laskis selle jagamistehte õpilastel vihikusse kirjutada. Jälgides õpilaste tööd, märkas õpetaja, et Lapin ja Puhhov said väära vastuse. Seejuures oli kummagi õpilase viga jagamistehte sooritamisel erinev. Puhhov oli jätnud jagatistes kümnelistele kohale nulli kirjutamata, kuid Lapin oli jagatise esimese numbriga korrutamisel jagajaga saadud arvu kirjutanud jagatava alla ebaõigesti; selle vea leiab ta aga lahenduskaigu kontrollimisel üles ja parandab ära.

Õpetaja: «Nüüd kontrollime. Mis on vastus?»

Karpov: «1 meeter villast riiet maksab 106 rubla.»

Õpetaja: «Kellel veel on niisugune vastus?» (Peale Puhhovi tõstavad kõik õpilased käe.) «Aga Puhhovil on teisisugune vastus. Aitame tal vea üles leida. Puhhov, tule tahvli juurde ja lahenda see ülesanne, aga kõik teised kontrollivad. Lapin, jälgi lahenduskaiku hoolikalt.» (Puhhov asub lahendama ja leiab ise oma vea üles. Ta naeratab heameele pärast — leidis ta ju ise vea üles.) «Nüüd teeme kokkuvõtte selle kohta, mida täna õppisime. Meile jutustab... (paus) Buhharov.»

Buhharov: «Täna õppisime seda, kuidas jagada mitmekohaline arv kolmekohalise arvuga, kui jagatiseks tuleb kolmekohaline arv ja jagatise kümnelistele kohale saame nulli.»

Õpetaja: «Nüüd seletasid sa hästi. Seejärel annab õpetaja koduse ülesande Puhhov, korda.» (Puhhov kordab.) ja algabki vahetund.

Nagu näitas koduse ülesande kontrollimine järgneval päeval, olid kõik õpilased uue aine hästi omandanud.

Mis ülesanded seadis õpetaja enesele seda tundi planeerides? Põhiliseks ülesandeks oli tagada uue aine omandamine kõigi õpilaste poolt ja see kinnistada. Peale selle pidas õpetaja silmas ka individuaalseid kasvatuslikke ülesandeid.

Õpetaja teadis näiteks hästi, et Fjodorov ei ole tunnis küllalt tähelepanelik ning distsiplineeritud ja et märkused avaldavad temale vähest mõju. Seekord oli ta aga koduse ülesande hästi teinud ja võttis aktiivselt osa selle kontrollimisest. Tema töömeeleolu oli vaja toetada. Sellepärast laskis õpetaja teha tal koduse ülesande alusel üldistuse. Kuid see oli üksnes ettekäändeks tema väljakutsumise puhul. Vaja oli aga tema tööd koduse ülesande kontrollimisel ära märkida ja teda ka edaspidiseks aktiivsele tööle virgutada. Väljakutsumine tuli poisile ootamatult, tema töö hinnang oli lühike, kuid meelde jääv. Sel võttel oli ka teine külg. Oodates poisilt head vastust, andis õpetaja talle võimaluse klassikollektiivi usaldust tagasi võita. Asi oli selles, et tema puhul oli esinenud juhtumeid, millal ta püüdis kontrollitööd kaasõpilastelt maha kirjutada, jättis koduse ülesande tegemata ja palus kaasõpilastelt vihikut, et sealt maha kirjutada. Rakendatud vahendid andsid juba teatud tulemusi, sest poiss hakkas korrapäraselt töötama. Ja nüüd polnud enam põhjust, et temasse umbusklikult suhtuda.

Edasi, siirdudes uue õppematerjali esitamisele ja nõudes kõigilt õpilastelt tähelepanelikkust kuulamist, nimetas õpetaja eraldi Buhharovi, Anikini, Sjomini ja Tarakanovi nime ja soovitas neil eriti tähelepanelikult kuulata. Mispärast oli vaja nimetada just nende poiste nimesid? Seda oli kasulik teha seepärast, et nendel poistel oli väga püsimatu tähelepanu. Mitmelsetmel korral oli juhtunud, et tähelepanematus tõttu polnud need poisid uut õppematerjali omandanud, mispärast seda tuli neile uuesti seletada. Nimede nimetamisega püüdis õpetaja nende tähelepanu uuele õppematerjalile juhtida. Nende õpilaste hulgast oli Buhharov kõige tähelepanematum. Tema suhtes rakendas õpetaja vahel teisi vahendeid. Õpetaja laskis tal nimetada vastava tunni teema; vahel sõnastas õpetaja aga küsimuse teisiti, nagu seda nägime ülalkirjeldatud tunnis, ja laskis poisil jutustada sellest, mida uut ta saab teada kõnealusel tunnis. Nagu nägime, ei osanud poiss seda teha. Kuid õpetaja ei jätnud teda silmapaari vahele ka edaspidi. Küsinud sedasama Tarakanovilt, laskis ta Buhharovil vastust korrata. Olgu märgitud, et Tarakanovi väljakutsumine Buhharovi abistamiseks polnud juhuslik. Ka Tarakanov polnud nõutavalt tähelepanelik, et aga õpetaja ja poisi ema talitasid poisi kasvatamisel käsikäes, siis olid nad saavutanud ka tähelepanelikkuse kasvatamisel mõningat edu. See tõttu kuulus Tarakanov tundi juba tähelepanelikumalt ja suutis kaasõpilast abistada. Ja heameel, mis poisi näost paistis, näitas küllaltki ilmekalt, kui suurt rahuldust pakkusid talle niihästi hea vastus kui ka õpetaja kiitus.

Uut harjutust lahendama kutsus õpetaja Volkovi. See on väga tubli õpilane. Õpetaja laskis tal lahendamiskäiku ainult seletada, kuid lahendama kutsus ta Buhharovi. Nagu sellest näeme, ei jätnud õpetaja tähelepanematut õpilast silmapaari vahele, vaid rakendades mitmeid võtteid, pani ta poisi järjekindlalt tööle. Harjutuse lahendamisel lülitus poiss töösse, kuu-

las tähelepanelikult Volkovi seletust ja lahendas seepärast harjutuse õigesti.

Harjutuse lahendamisel selgus, et Buhharov ei oska kindlalt ükskord-ühte tulp 8 osas. Õpetaja ei jätnud seda fakti tähele panemata. Soovides veenduda, kas Buhharov on uue õppematerjali omandanud, küsis õpetaja poisilt tunni lõpus, mida uut ta on juurde õppinud. Nagu tunni protokollist näha, vastas Buhharov hästi. Koduse ülesande kontrollimine järgnevas tunnis ja tahvli juures lahendatud harjutused näitasid, et kõik õpilased olid uue aine hästi omandanud.

Ülalesitatust võib teha rea kasulikke järeldusi pedagoogiliseks tööks. Õpilaste individuaalne kohtlemine hõlmab terve kompleksi pedagoogiliselt ja psühholoogiliselt põhjendatud võtteid, mida õpetaja oma tegevuses kasutab. Õpilaste individuaalne kohtlemine on mitte üksnes õppeedukuse tõstmise, vaid eelkõige õpilaste isiksuse kujundamise ülitähtsaks tingimuseks.

Rakendades individuaalset kohtlemist, loob õpetaja igale õpilasele uued tingimused kollektiivis selleks, et igast õpilasest kujuneks kollektiivi aktiivne liige. Märgates kaasõpilase esimesi edusamme, muudab kollektiiv oma arvamust selle õpilase suhtes, ja see toetab õpilase vastavat positiivset omadust, mis temas oli ilmsiks tulnud. Isiksuse ümberkujundamine toimub järk-järgult, kuid uute omaduste ebaküllaldasel kinnistamisel ja eitavate joonte kõrvaldamiseks tehtava töö nõrgenemisel võivad esineda retsidiivid.

Õpilaste individuaalsel kohtlemisel on oluline välja selgitada iga õpilase tüüpiline käitumine, tüüpiline suhtumine õppimisse ja tüüpilised huvid ning vilumused õppetöös, et õpilaste iseärasuste tundmise alusel kavandada individuaalse kohtlemise võteteid.

Ühe või teise võtte rakendamise otstarbekohasus sõltub mitmest asjast: lastekollektiivi iseärasustest, õpilase kodustest tingimustest, tema individuaalsetest omadustest jne. Seejuures tuleb iga õpilase individuaalseid iseärasusi käsitada muutuvaina ning arenevaina. Vastavalt õpilase käitumise ja edasijõudmise muutumisele muutuvad ka õpilase individuaalse kohtlemise vahendid.

Psühholoogiliselt ja pedagoogiliselt põhjendatud mõjustamisvahendite valimine on võimalik üksnes siis, kui õpetaja tunneb hästi oma õpilaste individuaalseid iseärasusi. Mitmesuguste võtete rakendamine ei tohi aga vähendada õpetaja üldisi nõudeid kollektiivi ja iga üksiku õpilase suhtes, samuti ei tohi see avaldada mõju õpilaste käitumise ja edasijõudmise hindamisele.

Õpilaste edukas individuaalne kohtlemine on võimalik üksnes klassi-kollektiivile toetudes, kelle mõju rakendades tuleb õpetajal arvesse võtta iga õpilase kui kollektiivi liikme individuaalseid iseärasusi.

Õpilaste individuaalne kohtlemine nõuab õpetajalt suurt pedagoogilist meisterlikkust, oskust ja visadust õpilaste tundmaõppimisel, oskust vaatluste tulemuste analüüsimisel, et leida niisugused vahendid tööks iga õpilasega igal üksikul juhtumil, mis soodustaksid õpilaste isiksuse niisuguste omaduste kasvatamist, mis on vajalikud kommunistliku ühiskonna tulevasele ülesehitajale, ja tagaksid õppeedukuse tõusu. Selle meisterlikkuse peab omandama iga õpetaja.

Seega on õpilastega individuaalselt tehtava töö meetodika täiustamine kooli õppe- ja kasvatustöö tõhustamise üheks teeks. Kõik sel alal peituvad võimalused tuleb meil välja selgitada ja täielikult ära kasutada.

Kehalisest kasvatuses eesti rahvakoolides rahvusliku liikumise perioodil.*

A. TIIK.

Rahvusliku liikumise kasvuga oli süvenenud eesti haritlaskonnas arusaamine, et vaimsete võimete kõrval tuleb arendada ka noorsoo kehalisi võimeid. Eesti valgustajad pöörasid noorsoo kehalise kasvatuses küsimustele tõsiselt tähelepanu nii oma avalikes sõnavõttudes kui ka artiklites ja nende autoriteetsed sõnad leidsid kõikjal tähelepanelikke kuulajaid. Tõukejõuks rahvakooliõpilaste kehalise kasvatuses küsimuste päevakorraks kerkimisel XIX sajandi 60-ndail aastail oli ka linnakoolide võimlemisalane tegevus. Eriti linnades korraldatud võimlemispidustused kutsusid neil aastail ajakirjanduses esile sõnavõtte võimlemise olukorrast maal asuvates rahvakoolides. Kommenteerides linnakoolide pidustusi kiideti esinejate osavust ja tõsteti esile võimlemise kasulikkust noorte kehalisele arenemisele. Avaldatud artiklites soovitati eesti rahvakoolidel eeskujuga võtta linnakoolidest. «Meie Eesti rahva turnimine on siamaale suuremal hulgal alles adra ja äkke taga. On küll ka inimesi, kes neile seda suureks õnneks nimetavad, kui nad kui Jumalast loodud õige «Maarahvas» iial enam ei himusta kui maad sorida; siiski ei teeks see neile mingisugust kahju, kui nemad ka oma keha paremini ja teisiti mõistaksivad koolutada, kui üksi puu otsa ülesse ronides, vägipulka vedades ja ratast lüües,» kirjutas «Eesti Postimees». Kõik see valmistas ette pinda võimlemisele ja võitis talle sõpru rahvakooliõpetajate ridades, kuid võimlemise sisseviimiseks rahvakoolidesse polnud 60-ndatel aastatel veel eeldusi rahvakoolides valitseva olukorra tõttu. Kui Liivimaal oli rahvakool saanud ajakohasema koolikorralduse sajandi keskel, siis Eestimaal võideldi tollal alles õppekava avardamise eest kirjutamise ja arutamisega. 1866. a. ilmus Eestimaal vallakogukonna seadus. Sellele toetudes andis Ulemkoolikomisjon 1867. aasta novembris välja «Seadmissed ma-kolide pärrast Tallinna-maal», millega lahendati rida küsimusi rahvakooli osas. Alles nüüd laiendati õpetatavate distsipliinide hulka Eesti kubermangu vallakoolides arutamise ja kirjutamisega. Oppeainete hulk ja loetelu vastas 1867. aasta määruse põhjal Liivimaa omale. Ühtlasi ei keelata õpetamast muidki vajalikke teadmisi neile, kes ettenähtud õppeained on hästi omandanud. Seega, vaatamata võimlemist tutvustavatele ja populariseerivatele artiklitele ning sõnavõttudele, ei ole arhiivmaterjalides leida andmeid, et 60-ndatel aastatel oleks meie rahvakoolides tegeldud võimlemisega.

Võimlemise idee levikule rahvakooliõpetajate ridades ja võimlemise

* Käesolev artikkel on kokkuvõtteks autori dissertatsiooni ühest peatükist teemal: «Võimlemise olukord eesti koolides 1860—1885. aastani».

kui õppeaine sisseviimisele rahvakoolidesse on suure tähtsusega 1870-ndad aastad. Eriti sagenevad ajakirjanduses sõnavõetud noorsoo kehalist kasvatusest seoses uue sõjaväeteenistuse kohustuse seaduse ettevalmistamisega. Küsimuse intensiivsemat käsitlemist põhjustas samuti 1873. aastal Venemaa Rahvahariduse Ministeeriumi poolt kehtestatud juhend võimlemise õpetamise kohta maakoolides, kuigi konsistoorium, kellele allusid eesti rahvakoolid, ei teinud nimetatud määrusest mingisuguseid järeldusi. Selline koolivõimlemise küsimuste aktiveerumine õhutas edumeelsemaid rahvakooliõpetajaid katsetama uue õppeaine õpetamist. Kõige varasemad andmed võimlemise harrastamisest rahvakoolides pärinevad 1873. aastast Liivimaa kubermangust. Arhiivimaterjalid kõnelevad sellest, et Väandra kihelkonnakoolis oli võimlemist 5 tundi nädalas. Võimlemise õpetajaks oli kutsutud sõjaväeteenistuse läbiteinud vana allohvitser Mart Männik. Võimlemistunnis tehti harjutusi püssidega ja mõõkadega. Seega oli võimlemisel Vändras esmajoones sõjaväelisel rakenduslik iseloom. Seda harrastati vabatahtliku õppeainena, sest õpilaste hinderaamatu sissekannetes puudub võimlemine.

Samast ajast on andmed, et võimlemisega kui vabatahtliku õppeainega tegeldi Läänemaal. Velise vallakoolis, kus õpetajana töötas Kuuda seminari kasvandik Eduard Avik.

Kuid need olid üksikud erandjuhud. Tegelikult ajas võimlemine XIX sajandi 70-ndate aastate algul meie rahvakoolides alles juuri.

Pöörde rahvakoolide võimlemisalasesse töösse tõi 1874. a. sõjaväereform. Nüüd oli ka konsistoorium sunnitud astuma samme rahvakooliõpilaste paremaks kehaliseks ettevalmistamiseks.

Liivimaa Ülemaakoolivalitsuse poolt 1874. aasta jaanuaris väljaantud «Liivimaa Lutheri usu Maakoolide õpetuse plaanid» püstitasid senisest üksikasjalisemaid nõudeid valla- ja kihelkonnakoolide õppetööle. Vallakoolides nägid «Õpetuse plaanid», lisaks juba varem õpetatavatele, uute õppeainetena ette geograafiat, saksa keelt, vene keelt ja poeglastele võimlemist (§ 7).

«Õpetuse plaanide» lõpus oli esitatud kaks üksikasjalist nädala-tunniplaani. Üks tunniplaani oli mõeldud ühe klassiga vallakoolile, kus õppetöö läbiviimisel ei kasutatud õpilaste abi, teine — samale koolitüübile, kus õpilased õpetajat abistasid. Kummaski tunniplaanis oli võimlemine planeeritud kolmele päevale nädalas: teisipäevale, kolmapäevale ja neljapäevale. Ajaliselt langes võimlemistund esimesel juhul pärastlõunasele ajale — kella 15 — 16-ni. Tunnis olid korruga kõigi kolme jao (alama, keskmise ja ülima jao) õpilased. Tunniplaanis vallakoolidele, kus õpetaja kasutas õpilaste abi, oli muudetud võimlemise tundide kellaaegu. Teisipäeval toimus tund kell 14—15-ni, kolmapäeval 15—16-ni ja neljapäeval 14—15-ni. Kolmapäeval oli võimlemine õppepäeva viimaseks tunniks, teisipäeval ja neljapäeval järgnes võimlemisele veel üks tund üldainetes. Ka selle tunniplaani kohaselt olid ühes tunnis koos kõikide jagude lapsed.

«Õpetuse plaanides» esitatud õppekavadest selgub, et võimlemist oli planeeritud poistele kõikides jagudes 3 tunni ulatuses nädalas. § 21 fikseeris ka võimlemise eesmärgi vallakoolis: «Turnimisel, kellest paljalt poisid osa võtavad, ei ole paljalt see eesmärk, lastele, kes ei ole harjunud kaua vagusi istuma, täielikku ihuliikumist pakkuda, vaid ka nende ihu kärmust kasvatada ja neid väeteenistusele valmistada, aga et lapsed enamasti paljalt talvel koolis käivad, võib turnimine ainult mõnes harju-



tuses ja kerges mängimises ette võtta.» See «Õpetuse plaanides» esitatud eesmärk, mille järgi võimlemine peab toimuma «mõnes harjutuses ja kerges mängimises», näitab, et peale rivi- ja vabaharjutuste oli peaarõhk ilmselt asetatud võimlemismängudele ja vabaharjutustele. Nagu juba eespool selgus, oli võimlemine ette nähtud ainult poeglastele. Tütarlastele seda vajalikuks ei peetud, sest sama paragrahvi lisas oli esitatud märkus: «niikaua kui poisse turnimises, ja, kui see sünnib, vene keeles õpetatakse, sünniks tüdrukutele naesterahva näputöödes kudumist, õmblemist, paikamist ja nõelumist näidata; selle õpetaja seletagu tööd ilusasti ära ja säädku tüdrukuid kui võimalik jao kaupa töösse».

Võimlemise rakendamise seisukohast oli oluline, et uutes määrustes juhitu tähelepanu ka kooliruumidele. Nõuti, et kooliruumid olgu heledaks värvitud, puhtad ja korra järgi valvamiseks määraku õpetaja õpilasi, kes pühivad ka tolmu, iga lapse kohta olgu õhku 100 kantjalga.

«Õpetuse plaanides» olid fikseeritud nõuded ka kihelkonnakoolile. «Õpetuse plaanide» § 45 oli selle kohta öeldud: «Turnimine kui ka aiatöö ei pea lastele mitte ainult ihuliikumist harjutama, vaid esimene kasvataja ka nende ihukärmust ja teine juhatagu neid seda tööd viisipäralikult ja armastusega tegema. Kus võimalik on riistu muretseda ja koolmeister turnimist mõistab, võib hakatust riistade harjutamisega ette võtta; pea asi olgu aga ihu painutamine ja turnimäng.» Tütarlastele soovitas määrus samuti õpetada näputööd ja kasutada selleks aega, millal poeglastele õpetatakse vene keelt, võimlemist ja kõrgemat rehkendust.

Seega ei erinenud võimlemise ülesanded kihelkonnakoolis oluliselt vallakoolide omast. Uudse alana mainiti siin võimlemisriistastiku rakendamist, kuid see polnud aga kohustuslik, vaid riistharjutusi soovitati seal, kus kooliõpetajal oli oskusi ja leidus võimalusi riistastiku muretsemiseks. Põhiliseks töö sisuks jäid ka siin rivi- ja vabaharjutused ning liikumismängud.

Eestimaa koolikorralduse osas oli olulise tähtsusega 1875. aasta aprillikuus kinnitatud «Seadus Eestimaa kubermangu ewangeli-lutteruse usu maakoolide ja koolmeistrite seminaride pärast». Selle põhjal laiendati vallakoolide õppekava uute õppeainetega, nagu vene keel, geograafia ja ajalugu. Võimlemise õpetamist vallakoolides ei olnud aga seaduses ette nähtud. Vallakoolide kõrval mainiti seaduses ka kihelkonnakoole, kuid nende asutamine jäeti vabatahtlikuks. Kihelkonnakoolide õppetöö korraldus ja õppeained ei erinenud vallakoolide omast. Sama seadusega nähti ette võimlemise õpetamine õpetajate seminarides.

Õppetöö edasiseks parandamiseks ilmus 1878. aastal Ülemkoolikomisjoni poolt väljaantud «Koolipidamise Seadus Eestimaa Evangeeliumi Luteruse usu maa-koolidele». Selles seaduses mainiti rahvakoolide õppeainete hulgas esmakordselt võimlemist. Kuid kui Liivimaa «Õpetuse plaanid» nägid vallakoolis võimlemist ette kohustusliku õppeainena, siis Eestimaa «Koolipidamise Seaduse» §§ 28 ja 36 peavad seda vallakoolides ainult soovitavaks: «Turnimine (liikmete paenutamine). Kus aeg ja muud asjad seda sallivad, oleks turnimist küll soovida, muud kui sündigu see ikka koolmeistri silma all.»

Parem polnud olukord ka Eestimaa kihelkonnakoolides. 1878. a. «Koolipidamise Seaduses» avaldatud kihelkonnakoolide õppeainete loetelus puudus võimlemine üldse. Ainult § 58 puudutas seda üldsõnaliselt koos joonistamisega: «Seihkendamine ja turnimine. Teine teeb õppija silma vaatamise asjade mõõtmise ja äraarvamise peale terasemaks ja tema käe

osavamaks, teine karastab ihu ja paenutab liikmeid, mis neile, kes kroonit teenistusse saavad, võib suureks kasuks olla.»

Kummagi koolitüübi kohta Eestimaal ei ole seaduses tähendatud, kui mitme tunni ulatuses võimlemist nädalas tuleks õpetada ja milliseid harjutusi läbi võtta. Kuna kihelkonnakoolis võimlemist kõrvutati joonistamisega, siis võib oletada, et tundide arv vastas viimasele, s. o. ühele tunnile nädalas. Nagu Liivimaa «Õpetuse plaanides», nii soovitati ka Eestimaal «Koolipidamise Seaduses» õpetada tütarlastele kehalise kasvatususe asemel «näputööd», mida õpetagu koolmeistri abikaasa (§ 37).

Rahvakoolide õpilaste kehalise arengu seisukohast tuleb Liivi- ja Eestimaa 1870-ndate aastate kooliseadusi hinnata edasiviiva tegurina. Esmaordselt meie sünnimaa rahvakooli ajaloos leidis võimlemine Liivimaal tunnustamist iseseisva õppeainena, kuna Eestimaal peeti selle õpetamist soovitatavaks. Kuid ilmunud kooliseadustel oli mitmeid küllaltki olulisi puudusi, mis takistasid võimlemise tulemusrikast juurutamist maal asuvates rahvakoolides. Õppematerjali sisulise külje osas jätsid aga kehtestatud kooliseadused õpetajaskonna hätta ning omapead, sest peale üldiste korralduste ei antud mingisuguseid juhtnööre võimlemise programmi suhtes ega ilmunud ühtki juhendit võimlemise tegeliku läbiviimise kohta, võimlemistunni organiseerimise ega ka õpetamise metoodika kohta.

Analüüsides Liivimaa «Õpetuse plaanides» toodud tüüptunniplaani võimlemise planeerimise seisukohast, selgub selle ebaotstarbekohasus. Selles oli võimlemine ette nähtud kolmel päeval järjest, millele järgnes neljapäevane väheaeg. Uute liigutusvilumuste kujundamise ja kinnistamise seisukohast ei saa niisugust tundide jaotust õigeaks pidada. Otstarbekohasem on kolme nädalatunni paigutamine ülepäeviti, näit. esmaspäevale, kolmapäevale ja reedele. Õppetöö läbiviimise seisukohast ei ole õige ka kõikide jagude üheaegne viibimine tunnis, sest eri vanuses õpilaste puhul on nõutav ka aine erinev käsitlus.

Oluliseks puuduseks on samuti eitav suhtumine tütarlaste võimlemisse. Nimetatud seisukohaga ei olnud nõus tolle aja eesrindlikud pedagoogid J. Kurrik, M. Lindenberga, J. Laar jt., kes võimlemist propageerivates artiklites ja sõnavõttudes nõudsid tütarlastele samuti kehalist kasvatust. Seejuures rõhutasid nad seisukohta, et võimlemine tütarlastele peab erinema poeglaste omast ja vastama tütarlaste kui tulevaste emade eluülesannetele.

Nende määruste tagajärjel hoogustus 70-ndatel aastatel ja 80-ndate aastate alguses otsustavalt populariseeriv töö võimlemise kasutuselevõtmiseks kõikides rahvakoolides, millele sõjaväereform andis võimaluse leida toetust valitsuse poolt. Rahvakoolide õpetajate edumeelne osa avaldas ajakirjanduses koolivõimlemist käsitlevaid artikleid. Tähelepanu väärivad neist esmajoones J. Kurriku pikem võimlemisalane selgitav artikkel «Turnimine — tähtjas ja tarvilik kooliasi», mis ilmus 1875. aasta septembrikuus ajalehe «Eesti Postimees» veergudel mitme numbrilises ulatuses. Selles artiklis põhjendas J. Kurrik võimlemise vajalikkust, kirjutades: «Lapsed istuvad hommikust õhtuni paigal, istuvad kirjutamise ja lugemise tundides koguni otseti ja rinnuli laua pääl. Veri jääb seisma, rinna kammer vajub kokku ja tervis jääb kiduraks. Kooli aeg venib aeg-ajalt pikemaks ja sel möödul kasvab ka laste tervise rike.» Seetõttu on koolis hädasti tarvis «ihu liigete liigutamist», nõudis Kurrik oma artiklis.

Samas artiklis andis Kurrik ülevaate võimlemise harjutusvarast.

Juhan Kurriku kehalist kasvatust propageerivate mõtteavaldustega liitusid paljud rahvakooliõpetajad. Nad aitasid oma sõnavõttudega ajalehede veergudel ja koosolekutel ning õpetajate konverentsidel omakorda võimlemist populariseerida. Nii näiteks kirjutas kooliõpetaja M. Lindenberg artiklis «Mõni sõna seminarikoolmeister J. Kurriku «Turnimise» lisaks», et kõikidele on vaja «kehalikku tervist», eriti aga noortele, kuna nende organism on palju nõrgem täiskasvanute omast. Lastele on vaja liikumist, see on nende igapäevase tegevuse lahutamatuks osaks, nad mängivad meelsasti, jooksevad, hüppavad, lasevad kukerpalli, kasvatavad tiritamme jne. Kõik need tegevused kuuluvad võimlemise hulka. Aga võimlemisest on ainult siis kasu, kui seda tehakse asjatundlikult, vastavalt laste eale ja tervisele.

M. Lindenberg ei pooldanud seda vaimu ja neid eesmärke, millede teenistusse oli seatud võimlemine Saksamaal. Ta ütles, et võimlemine Saksamaal valmistab ette ainult sõjamehi, mis aga ei tohi olla ainsaks eesmärgiks. Venemaal seevastu ei viljelda võimlemist sõja pärast, märkis Lindenberg, vaid selleks, et inimesi targaks ja mõistlikuks kasvatada. Muidugi ei olnud Lindenberg võimlemise kasutamise vastu sõduri kehalises ettevalmistuses. Ühtlasi pidas ta vajalikuks võimlemise õpiku väljaandmist.

Samaaegselt avaldasid oma mõtted ja seisukohad õpilaste kehalise kasvatuse suhtes Fr. R. Kreutzwald ja C. R. Jakobson. Võimlemise populariseerimisel näitas üles aktiivset tegevust Eesti Kirjameeste Selts, avaldades oma aastaraamatutes rahvakooliõpilaste kasvatusküsimusi puudutavaid kirjutusi. Seltsi koosolekutel oli sõnavõtte võimlemise olukorrast ja vajalikkusest rahvakoolides.

Õppeaine uudsuse, meetodiliste juhendite ja vastava erialase ettevalmistusega kaadri puudumise tõttu leidis võimlemine uutele õppeplaanidele ja laialdasele propagandale vaatamata meie rahvakoolides 70-ndatel aastatel aeglast rakendamist. Võimlemislaste teadmistega õpetajate vähesuse tõttu kerkis päevakorrale sõjaväelaste kasutamine võimlemise õpetajatena. 1874. aasta juulikuus Riias toimunud kooliõpetajate konverentsil märgiti, et praegustel rahvakooliõpetajatel ei ole mingisuguseid teadmisi võimlemisest. Kuna erialaste teadmistega võimlemise õpetajaid polnud saada, siis soovitati õppetöös kasutada sõjaväest vabanenud soldateid ja allohvitsere.

1879. aastal «Eesti Postimehes» ilmunud arvustuses J. Kurriku «Turnimise raamatu» kohta suhtuti samasse küsimusse eitavalt. Artikli autori arvates ei tohi soldateid koolis rakendada, sest nad ei tea, missugused harjutused sobivad kooliõpilastele, kui suur on õpilaste kehaline jõud, kui tugev nende tervis ja kui raskeid harjutusi tohib seega ühes või teises vanuses kasutada. Ka J. Kurrik on sõjaväelaste kasutamise vastu. Võimlemise õpetajate küsimuse esialgseks lahendamiseks soovitas ta saata kooliõpetajaid, kes võimlemist õpetavad, valla kulul erialase taseme tõstmiseks Tartusse, kus neil on linnakoolides võimalus näha võimlemist ja õppida selle rakendamist. Rahvakooliõpetaja M. Lindenberg leidis niisuguste sõitude korraldamise olevat liiga kuluka. Ta pidas otstarbekohasemaks seda, kui õpetajad vastava raamatu kaudu kohapeal oma teadmisi täiendavad. Tartu kubermangugümnaasiumi võimlemisõpetaja P. Bure tegi ettepaneku korraldada kuni erialase õppeasutuse loomiseni vastavalt kursusi, kuid see ei leidnud rüütelkondadelt toetust. «Eesti Postimees» soovitas võimlemise õpetajaid ette valmistada seal, «kus üleüldse meie valla ja

külakoolmeistrid õpetatud ja kasvatatud saavad — seminarides ehk kihelkonnakoolides.» Viimane ettepanek leidiski teostamist, kuid esimesed võimlemise alal ettevalmistuse saanud õpetajad väljusid seminarist alles 1876. aastal. Seetõttu, vaatamata vastuseisule sõjaväelaste kasutamise suhtes, leidis see siiski rakendamist. Ja nii esines rahvakoolide hulgas isegi järgneva sajandi algaastatel niisuguseid, kus võimlemine oli usaldatud sõjaväelaste kätte.

Võimlemise vähese rakendamise üheks oluliseks põhjuseks kaadri puudumise kõrval oli koolimajade ebarahuldav olukord. Rahvakooliõpetaja P. Undritz kirjutas näiteks, et koolis peavad õppima lapsed ruumis, mille suurus on 3×3 sülda, kõrgus 9 jalga. Toal on üks vaksapikkune ja kämblalaiune õhuaken. Ruum on vahetuba, millest teised läbi käivad. Peale õppetöö kasutatakse ruumi veel meelelahutuseks, suitsetamiseks, magamiseks, söömiseks, sahvriks, jalarättide kuivatamiseks, köögiks, haigetoaks jne. Seetõttu pole imestada, et «hommiku õhku noaga lõigata võis ja vett laest kaela tilkus nagu saunas».

Koolimajade halva olukorra kohta maal pühendas «Eesti Postimees» 1884. aastal koguni juhtkirja. Eriti tõstis ta koolimajade halba olukorda esile Eestimaa kubermangus.

Lõpuks ei saa mainimata jätta ka koolide ainelist olukorda. Koolidel oli raskusi kõige põhilisemate õppevahendite muretsemisega, kõnelemata kulukate võimlemisriistade ostmisest. Viimastest polnud koolid ka eriti huvitatud, sest Liivimaa ja Eestimaa 70-ndate aastate kooliseadustes ei räägitud midagi võimlemisvahendite muretsemisest, küll aga oli neis kooliseadustes ette nähtud, et laulmise õpetamiseks peab koolil olema kas viiul, klaver, orel või harmoonium.

Eestimaa osas pidurdas võimlemise arengut eriti veel aine fakultatiivsus.

Kõiki neid asjaolusid arvestades on arusaadav, et kolm aastat pärast Liivimaa «Õpetuse plaanide» ilmumist kirjutas «Eesti Postimees»: «Miljal eesti koolides turnimine edeneb ja turnipidusid pidama hakatakse, saavad küll veel mõnedki suved sügiseks saama, enne kui see sünnib.»

Sajandi 80-ndatel aastatel on juba suuremaid eeldusi võimlemise rakendamiseks koolides. Eesti rahvakooliõpetajate seminaridest on tulnud juba esimesed õpetajad, kes on saanud mõningaid teadmisi võimlemise õpetamise, on ilmunud eestikeelne võimlemisalane õpperaamat ja kasvanud üldsuse teadlikkus õpilaste kehalise arendamise vajadusest. Kuid otsustavast pöördest on veel vara kõnelda. Noored pedagoogid pörkasid rahvakoolis võimlemise juurutamisel suurtele raskustele. Nagu mainitud, ei olnud sobivaid ruume, puudusid majanduslikud võimalused võimlemisvahendite muretsemiseks. Samaaegselt tuleb rõhutada, et seminar oli oma kasvandikke varustanud äärmiselt pinnapealsete võimlemisalaste teadmistega, kuna seminarides oli samuti suur puudus võimlemistundvaist õpetajaist. Seetõttu toovad ajalehed ka 80-ndate aastate alguses sageli märkmeid võimlemise vähesest levikust.

Laialdasemat rakendamist leidis võimlemine Liivimaa rahvakoolides selle õppeaine kohustuslikkuse tõttu. Kihelkonnakoolide hulgast kerkis 1870-ndate aastate teisel poolel oma võimlemisalase tegevusega esile Laiuse kihelkonnakool. Siin 1874. aastast kuni 1879. aastani rahvakooliõpetajana töötanud Jüri Soo nimega on seotud eestlaste esimesed laiemasse avalikusse tunginud üritused võimlemise alal. Jüri Soo viis Laiusel kihelkonnakooli õpilaste ja kohaliku noorsooga läbi võimlemistunde,

mis isegi kaugemal äratasid suurt huvi ja tähelepanu. Tundides kasutas ta vaba- ja riistharjutusi. Selleks muretses ta koolile mitmesuguseid võimlemisriistu ja rajas võimlemisväljaku. 1877. aastal osteti Jüri Soo ettepanekul koolile «kits, rööbaspuud, raudrõngad nõõri küljes, ronimispuud ja postid . . . Ka saab kool endale erilise võimlemispaiga, selleks määratakse köstrimajast kuni kirikuõpetaja aiani ulatuv maariba, millele aed ümber tehakse». J. Soo edukat tööd võimlemise alal demonstreerisid kihelkonnakooli poolt korraldatud võimlemispeod, mis on esimesteks rahvakoolide poolt korraldatud võimlemispidudeks.

Esimese võimlemispeo korraldas J. Soo 1876. aastal Laiusel Mõra mõisas. Samasuguseid üritusi viis ta läbi ka järgnevatel aastatel (1877. ja 1878. aastal). Pidustused toimusid tavaliselt kas jaanipäeval või suviste-pühade ajal. Kuna pidustuste korraldamise aeg langes ühte jaanipäevaga, siis võib arvata, et Jüri Soo üritus kujunes tõeliseks rahvapeoks. Võimlemispidustuste harjutuste tehnilise täitmise kohta ütlesid isegi tolelaegsed saksakeelsed ajalehed «Neue Dörptsche Zeitung» ja «Revalsche Zeitung» tunnustavaid sõnu.

Lähtudes J. Soo poolt korraldatud ürituste uudsusest on mõningate uurijate poolt Jüri Soole omistatud eesti spordiliikumise isa aunimetus. «Laiuse köstrit Jüri Soo'd võiks pidada kaudselt eesti spordiliikumise isaks, sest tema vist tegelikult esimese eestlasena hakkas organiseerima kehaharjutusi. Olles 1874. aastal Laiusel koolmeistriks hakkas Jüri Soo korraldama kooliõpilastele ja ümbruskonna noortele vaba- ja riistvõimlemise harjutusi, mis leidsid suurt huvi ja tähelepanu,» kirjutab A. Klumberg. Samal seisukohal asus ka A. Adari veel 1948. aastal.

Mõlemad autorid põhjendavad oma seisukohta väitega, et J. Soo esimese eestlasena organiseeris õpilastele kehaliste harjutuste tunde. Kui lähtuda nendest alustest, siis peaks kuuluma see au Väandra kihelkonnakoolis töötanud vanale allohvitserile Mart Männikule või Velise vallakooli õpetajale Eduard Avikule, sest allikmaterjalid näitavad, et mõlemad õpetajad andsid kooliõpilastele kehaliste harjutuste tunde aasta varem, s. o. 1873. Kuid eesti spordiliikumise isa aunimetuse andmine ühele või teisele isikule püstitab suuremaid nõudmisi.

Kui tõsta üles küsimus eesti spordiliikumise rajaja nimetuse omistamisest, siis tuleb kindlasti ühineda esimese eesti spordiseltsi «Taara» seisukohaga, kes valis Juhan Kurriku tema spordialaste teenete tähistamiseks oma auliikmeks, ja anda eesti spordiliikumise rajaja nimetus Juhan Kurrikule. J. Kurriku teened võimlemise õpetajana Hollmanni vallakooliõpetajate seminaris (alates 1874. aastast), kehakultuuri populariseeriva kirjamehena ajakirjanduses, kehakultuuri teoreetikuna õppemetoodilistes küsimustes ja õpperaamatute autorina annavad selleks suurema õiguse. Jüri Soole aga kuulub eesti rahvakooliõpetajate hulgas esikoht uue töövormi, võimlemispidude tarvituselevõtjana.

Laiusel ei vaibunud võimlemisalane tegevus ka pärast Jüri Soo lahkumist, millest kõneleb asjaolu, et pidevalt hoolitseti võimlemisriistastiku täiendamise eest. Nii muretses kihelkonnakool 1881. aastal võimlemisriistadest hooglemishobuse, mida peeti niivõrd ainulaadseks sündmuseks, et sellest teatati isegi ajakirjanduses. Laiuse kihelkonnakool jätkas J. Soo poolt algatatud traditsioone võimlemispidude korraldamise näol. Uus õpetaja Johann Kotli korraldas 1885. aastast alates kihelkonnakooli õpilastega suvevaheajal võimlemispidustusi, mis omandasid järjest enam üldrahvalikku ilmet.

Teated teiste Liivimaa kihelkonnakoolide võimlemistegevuse kohta 70-ndatel aastatel ja 80-ndate aastate alguses on napid. Peale Vändra ja Laiuse kihelkonnakooli pole õnnestunud leida materjale. Veel kasinamad on teated vallakoolide võimlemistegevusest. Seepärast on eriti huvipakkuv 1878. aastal «Eesti Postimehes» ilmunud teade Viljandi kihelkonna vallakoolide «katsumise» kohta kirikuõpetaja poolt. Teates kõneldakse, et sel ajal kui Viiratsi vallakooli õpetaja naine tütarlastele käsitööd õpetas, tegelesid poisid võimlemisega: «Kooli lauad ja pingid lükati kokku, komando järele astusivad kõik poisid platsi ja seadsivad endid kui sambad püsti. Käte ja jalgade, kere ja kaela painutamised tehti ära... Viimaks riputati kaigas kahe kõie otsas konksude kaela lae alla ja meie tugevad poisid tõmbasivad endid selle külles ülesse, lõivad ratast ümber kaika, ronisivad mööda nõõri lae alla jne.» Artikli lõpust selgub, et võimlemine pole olnud regulaarselt harrastatav distsipliin, vaid sellega on tegeldud üksnes kooli «katsumise» aastal. Nii esines ka seal juhuslikkust, kus olid teadmistega kooliõpetajad, kõnelemata üldisest vallakoolide võrgust.

Eestimaa osas on teateid võimlemise harrastamisest 70-ndatest aastatest ja 80-ndate aastate algusest ainult eespool mainitud Velise vallakooli kohta. Teiste vallakoolide ja kihelkonnakoolide kohta pole õnnestunud leida mingisuguseid andmeid. Kahtlemata on selle põhjuseks asjaolu, et võimlemise kohta ei nõutud aruannet.

Maal asuvate rahvakoolide võimlemise olukorda vaadeldud perioodil iseloomustab koolivõimlemise küsimuste teoreetilisele käsitlemisele suure tähelepanu pööramine. Kuid praktiliselt leiab võimlemine rahvakoolides veel vähe rakendamist. Seepärast võib rahvusliku liikumise ajastut vaadelda kui võimlemise idee laialdase leviku perioodi.

Kui sajandi 60-ndail aastail piirdus koolivõimlemise küsimuste käsitlemine eesti ajakirjanduses peamiselt linnakoolide võimlemispidude puhul üleskutsega selle ala viljelemiseks ka maakoolides, siis Rahvahariduse Ministeriumi määrused 1870. aastast võimlemise sisseviimise kohta õpetajate seminaridesse ja 1873. aastast võimlemise õpetamise kohta maal asuvates rahvakoolides aitavad võitlust võimlemise eest tunduvalt aktiveerida. Suure tõuke võimlemise laiaulatuslikuks populariseerimiseks andis aga 1874. aastal teostatud sõjaväereform. Samaaegselt kohustas see rahvakoolide tegevust juhtivaid organeid lülitama 70-ndatel aastatel maarahvakoolide õppekavadesse uue õppeainena ka võimlemise. Sellel asjaolul on võimlemise edasisele arenemisele otsustav tähtsus. Kuigi 80-ndate aastate keskpaigani takistavad võimlemise hoogsat arengut erialase kaadri vähesus ja võimlemise õpetamise pinnapealsus seminarides, samuti koolimajade ebarahuldav olukord ja rahvakoolide aineiline piiratus, siiski kerkis esile kihelkonnakoole, kus tagajärjed võimlemise alal äratasid laiema avalikkuse tähelepanu. Vallakoolide osas oli olukord üldiselt halvem. Rahvakoolides, kus võimlemisega tegeldi, kerkis võimlemistundide kõrvale uus tegevusvorm, nn. turnipidu.

Komsomoli alorganisatsiooni töökogemusi.

L. RAISTE,

Tallinna I Keskkooli komsomoli alorganisatsiooni sekretär.

Meie kooli komsomoliorganisatsiooni kuulus möödunud õppeaasta algul 33 kommunistlikku noort, neist seitse õpetajat.

Komitee valiti seitsmeliikmeline, neist kolm õpetajat. Komitee töö oli jaotatud sektoriteks ja iga komitee liige tegeles põhiliselt vaid oma sektori tööga. Tööplaanid koostasime üheks kuuks ja arutasime läbi komitee koosolekul. Komitee koosolekuid peetakse vajaduse järgi 2—4 korda kuus asjalikult ja lühidalt. Üldkoosolekud kutsume kokku üks kord kuus.

Komitee oma töös on juhindunud ÜLKNÜ XII pleenumi otsusest «Koolide komsomolitöö parandamise abinõudest».

Komsomoliorganisatsiooni peamiseks eesmärgiks on olla kooli juhtkonnale ja pedagoogidele esimeseks abiliseks õppe- ja kasvatustöös.

Selle eesmärgi saavutamiseks on vajalik, et kooli komsomoliorganisatsiooni töö moodustaks tõeliselt kooli õppe- ja kasvatustöö lahutamatu osa ja oleks tihedas seoses kogu kooli õpilaskollektiivi eluga. Siit tuleneb ülesanne muuta töö huvitavaks, elavaks ja noortepäraseks. Selleks asus meie kooli komsomoliorganisatsioon korraldama ülekoollisi üritusi, mis haarasid kogu õpilaskonda. Elustasime koosolekuid filmide demonstreerimisega ja esinemistega. Igal koosolekul laulsime ühislauale. Et sõnadest nappus ei tuleks, paljundasime enne piisavalt laulutekste ja jagasime need koosolekust osavõtjatele.

Komsomoliorganisatsiooni tegevuse tutvustamisel õpilastele on väga tulusaks ja läbiproovitud töövormiks lahtised komsomoli üldkoosolekud. Samuti aga ka klassi piires korraldatavad lahtised komsomoligrupi koosolekud.

Lahtiste üldkoosolekute ettevalmistamisele oleme alati erilist tähelepanu osutanud, sest selle järgi, kas seal on huvitav ja lõbus või kuiv ja igav, otsustatakse kogu meie tegevuse üle.

Õppeaasta jooksul toimus meil neli lahtist üldkoosolekut.

Väga huvitavaks sündmuseks oli lahtine komsomolikoosolek ühislaulude ja -mängude õppimiseks. Koosolekule palusid kommunistlikud noored igast klassist kümme esindajat. Et üritus paremini õnnestuks, palusime laule ja mängu õpetama jõude ka väljastpoolt. Mängude võitjatele muretsesime umbes 20 auhinda, mis oma väärtuselt olid küll väga odavad, kuid tegid asja palju huvitavamaks. Laulsime ja mängisime mitu tundi. Kõik olid nii huvitatud, et koosolek tuli lõpetada vastu osavõtjate tahtmist.

Sellelaolise lahtise koosoleku otsustas komitee korraldada ka tänavu.

Lahtine koosolek uute ÜLKNÜ liikmete vastuvõtmiseks oli ainult ühe

päevakorrapunktiga, sest sel koosolekul võtsime vastu 14 uut kommunistlikku noort.

Saal oli hästi dekoreeritud ja palju õpilasi oli tulnud jälgima oma klassikaaslaste kommunistlikuks nooreks vastuvõtmist. Kingitused ja lilled, märgi rindakinnitamine sekretäri poolt ning õnnitlused — kõik see tegi meeleolu väga pidulikuks. Pärast ametliku osa lõppu oli korraldatud kohvilaud, isetegevus, laulud ja mängud. Korraldame kommunistlike noorte vastuvõtmist organisatsiooni ridadesse võimalikult pidulikumalt, et sellega tõsta uute liikmete väärikustunnet ja veenda neid noorteorganisatsiooni liikmete omavahelises sõpruses.

Kommunistlikuks nooreks vastuvõtmist tuleks pidulikumaks muuta ka ELKNU rajoonikomiteedes. Ei oleks vaja uut organisatsiooni liiget kohe «tervitada» pikkade ooteaegade ja mitmekordsete asjatute käimistega, kuni ettenähtud formaalsused on täidetud ja pilett välja antakse.

Õppeedukust arutasime möödunud õppeaastal ainult ühel korral lahtisel üldkoosolekul, kus tuli käsitlemisele õppeedukuse olukord kogu koolis. Ettekandega esines kooli direktor sm. Radik. Kommunistlike noorte õppeedukus oli kooli keskmisest tasemest kõrgem, kuid üksikuid mahajääjaid ja «nahavedajaid» oli ka meie hulgas. Sellel koosolekul võtsid õpilased sõna, nimetades ise neid kaaslasi, kes olid õppimises maha jäänud lohakuse ja laiskuse pärast, kes olid põhjuseta puudunud ja kes tundides ei töötanud ega kooli korda ei austanud. Samas tehti ettepanekuid, kuidas paremini korraldada vastastikust abistamist.

Võis varsti märgata, et mitmele halvasti õppijale oli sellest koosolekust kasu. IX klassi õpilased R. K. ja T. H., kes tavaliselt ei reageerinud mitte kellegi märkustele nende halva õppeedukuse ja ülbe käitumise kohta, tundsid endid koosolekul ja pärast seda väga halvasti — nende klassikaaslased mõistsid neid hukka kogu koosoleku ees! Ülbus kadus ja püüti ka paremini õppida.

Kõikides klassides organiseeriti pärast seda koosolekut komsomoligrupi initsiatiivil mahajääjate vastastikune abistamine.

Neljas lahtine koosolek oli Kommunistliku Noorsooühingu 37. aastapäeva puhul. Selleks palusime külalisteks XVII Keskkooli ning šeffide «Ilmarise» ja elektriijaama noored. Saatsime kõigile kaunid kutsekaardid, mis meile valmistasid elektriijaama kommunistlikud noored. Päevakohasele sõnavõtule järgnesid esinemised vaheldumisi meilt ja külalistelt. Kooli direktori käskkirjaga avaldati kiitust tublimatele kommunistlikele noortele aktiivse ühiskondliku töö eest.

XI klasside komsomoligrupid on igal aastal olnud kõige tublimad huvitavate ürituste algatamisel ja korraldamisel. Nii kutsus XI klassi grupp meile külalisteks naabruses asuva vene keskkooli kommunistlikud noored. Toimusid ettekanded ja sõnavõttud külaliste ja meie kommunistlike noorte poolt. Õhtu möödus väga sõbralikult ja lõbusalt, kusjuures meie õpilased täitsid oma lubaduse — rääkida kogu õhtu jooksul ainult vene keelt.

Ka ekskursioon Narva toimus kommunistlike noorte algatusel. Ekskursioon kujunes väga huvitavaks. Tutvusime Narva hüdroelektriijaamaga, külastasime Kreenholmi Manufaktuuri ja Narva Ajaloomuuseumi. Ekskursioon laiendas meie silmaringi ja reipas meeleolus asuti jälle õppetööle.

Seitsmendate klasside kommunistlikud noored korraldasid oma klasside õpilaste kohtumise vana revolutsionääri sm. Kochbergiga, kes rääkis palju erutavaid sündmusi oma elust. Klassides oli selleks puhuks ettekandeid õpitud ja seegi sündmus oli elav ning õpilastele meelde jääv.

Üheks tuleprooviks kujunes koolis esmakordse üritusena korraldatav maskeraad. Komsomolikomitee koos õpilaskomiteega otsustas lubada osa võtta ainult kostüümides külalistel. Kooli juhtkonnas ja õpetajate seas oli küllalt pessimiste, kes arvasid, et sellest midagi välja ei tule. Meie aga agiteerisime, et õpilased ise valmistaksid kostüüme ning palusime õpetajaid õpilastele kostüümide tegemiseks näpunäiteid ja ideid anda. Asja tegi huvitavamaks õpilastele veel see, et ka kõik õpetajad, kes maskeraadile tulid, pidid olema maskeeritud.

Maskeraadi õhtu ületas aga ka kõige optimistlikumad lootused. Osavõtt oli väga elav. Enamus kostüüme oli õpilastel endil valmistatud ja need olid väga huvitavad. Ka ettekandeid oli õpitud. Zürii otsusega tõsteti esile üle kolmekümne huvitavama kostüümi. Hindamisele kuulusid ainult endavalmistatud kostüümid.

On juba otsustatud, et ka sel õppeaastal korraldame I poolaasta lõpul maskeraadi.

Headel traditsioonidel on väga suur tähtsus kooli ühtse õpilaskollektiivi kasvatamisel, samuti õpilastesse kooli au mõiste sisendamisel. Möödunud õppeaastal korraldasime esmakordselt meie kooli endiste õpilaste kokkutuleku, mida tahame edaspidi muuta iga-aastaseks traditsiooniks. Et kogemused puudusid ja ettevalmistuste aeg jäi lühikeseks, siis oli külalisi seekord võrdlemisi vähe (ca 60). Aga nende palvel korraldame tänava sama ürituse uuesti, nüüd juba paremini.

Kuidas üks või teine üritus õnnestub, see oleneb täiel määral ettevalmistusest. Kuidas meie valmistame ette üritusi?

Tööplaani arutamisel määrab komitee ära ürituse üldised piirjooned. Suurema ürituse eel kutsume kokku klasside grupiorganisaatorid ja anname komitee poolt neile konkreetseid ülesanded. Näiteks aruande-valimiskoosoleku ettevalmistamisel said grupid järgmisi ülesandeid: saali dekooreerimine, koosolekust teatamine; tehnilised ettevalmistused; filmide toomine, demonstreerimine ja tagasiviimine; ühislaulude tekstide paljundamine; pioneeride tervituse organiseerimine jne.

Sellisel jaotame ülesanded iga ürituse korraldamise eel ja need ülesanded täidetakse alati meelsasti. Tavaliselt, kui on võimalik, anname ülesanded üldisemad, näiteks: isetegevuse kindlustamine mõnele tähtpäevale, puhkeõhtu korraldamine, seinalehtede väljaandmiseks materjalide kogumine või sõnavõtuks ettevalmistumine. Siin jätame grupile vabad käed otsustada, millised ettekanded on just antud juhul sobivad, kuidas korrapidamist on parem korraldada jne.

Tavaliselt ei tule noor esimese ülesande täitmisel toime ilma nõuanne-teta. Ta kipub väga tihti ja pisiasjades nõu küsima. Sellisel juhul tekib kiusatus parem ise ära teha, kui teist kogu aeg õpetada. See aga oleks väär ja takistaks aktiivi kasvamist. Algul tegingi sekretärina selliseid vigu. Hiljem aga veendusin, kuivõrd kasulik on siiski kannatlikult õpetada ja kasvatada abilisi. Iga ülesande täitmisega kasvab noor üha iseseisvamaks, otsustusvõimelisemaks, julgemaks ja teadlikumaks.

Juhtus sedagi, et mõni kommunistlik noor ei täitnud saadud ülesan-

net, põhjendades seda ajapuuduse või oskamatusena. Enamail juhtumeil aga oli tegemist mitte ajapuuduse või oskamatusena, vaid sellega, et ülesanne ei olnud küllalt huvitav või tundus tähtsusetuna. Kui jätta see niisama, siis võib eeldada edaspidigi ülesande täitmatajätmist. Seepärast oleme iga kord vestelnud, tehes selgeks ülesande täitmise vajalikkuse. Mõnel juhul tuli sellist asja lahendada ka komiteel. Praegu aga võime usaldada iga kommunistlikku noort, et ta täidab temale antud ülesande hästi.

Ülekooliliste ürituste ettevalmistamisel kasutavad komsomoligrupid ka oma klassikaaslaste abi, olles ise juhendajaks ja komitee ees vastutajaks.

Pärast suuremat üritust teeme komitee lahtisel koosolekul grupiorganisatorite osavõtul kokkuvõtte, kus märgime ära õnnestumised ja puudujäägid. Seda kasutame ka hinnangu andmiseks ülesannete täitmise kohta.

Suurem osa komsomoliorganisatsiooni töö raskuspunkti lasub gruppides. Komsomoligrupi töö lähemaks abistajaks on klassijuhataja. Neis klassides, kus klassijuhataja tahab ja oskab tõsta kommunistlike noorte osa klassis, on komsomoligrupp peagi autoriteediks ja heade ürituste algatajaks, seega omakorda klassijuhataja lähemaks abiliseks.

Seda näitab meie koolis eriti õpetaja Vivegeri töö. Möödunud õppeaasta algul ei olnud tema klassis (VII-b kl.) ühtegi kommunistlikku noort. Ta töötas oma klassi õpilastega nii, et selle tulemuseks oli õppeaasta lõpul seitsmeliikmeline komsomoligrupp. Hinnata tuleb ka vanade pedagoogide Alttoa ja Veisseriku sellealast tööd, kes samuti aitasid oma klassis komsomoligrupi moodustamisele tublisti kaasa.

Kuid kasvatustööd ei saa teha ainult klassijuhataja, vaid õpilaste maailmavaate kujundamine on kogu pedagoogilise kollektiivi ühise töö tulemus. Kasvatustöö peab toimuma pidevalt, igas tunnis ja seepärast on väga tähtis, et iga õpetaja püüaks anda oma parima.

Klassides, kus kommunistlikud noored on tublid, tõmbavad kaasa klassi aktiivi ja annavad neile ülesandeid, kasvab märgatavalt komsomoligrupi ümber koondunud aktivistide hulk. Püüame teha nii, et klassis korraldatavate ürituste algatajateks on kommunistlikud noored, esialgu seda võib-olla isegi rõhutada, neid toetada ja innustada, kuni nende initsiatiiv kujuneb endastmõistetavaks. See aga mõjub klassi õpilastesse kaasatõmbavalt, neil tekib samuti soov olla algatajate ja eestvedajate ridades, kuuluda komsomoliorganisatsiooni.

Kommunistlikku Noorsooühingusse astumine on igale noorele suureks ja tähtsaks sammuks. Seepärast peab kõigile õpilastele selgitama komsomoliorganisatsiooni eesmärgid ja ülesandeid, tutvustama neid kommunistliku noore kohustustega, õigustega jne.

Meie kooli õpetajate komsomoligrupi liikmed abistavad selles töös klassijuhatajaid, vesteldes neist küsimustest klassijuhatajatunnis seitsmendates ja vanemates klassides.

Aidates õpilasel otsustada selle sammu astumist, olen tutvunud tema isikliku eluga, ta huvide ja eesmärkidega. Vestluses püüan talle näidata, kuidas tema püüdlused tegelikult ühtivad organisatsiooni taotlustega ja et organisatsioon ainult abistab teda, kasvatades temas omadusi, mida läheb vaja igale nõukogude töötajale.

Ei saa nõuda, et õpilane kohe otsustaks. Tuleb pikema aja vältel tegelda selle küsimusega ja kui vaja, vestelda ka ta vanematega.

Kõige paremat mõju avaldab igale noorele komsomoliülesannete täitmine, sest ülesanne kasvatab.

Varematel aastatel oli meie koolis igale pioneerirühmale juhiks kinnitatud kommunistlik noor, keda tihti tuli selleks määrata vastu tema tahtmist, sest kommunistlikke noori oli vähe. Muidugi vastu tahtmist pandud rühmajuht ei teinud ka tööd ja nii jäigi mitu rühma tegelikult ilma juhita.

Alates möödunud õppeaastast tegime selles osas muudatuse. Nimelt jaotasime keskkooliklassid šeffideks noorematele (I—VI) klassidele. Šeffide ülesandeks on korraldada ka pioneerirühma tööd. See ümberkorraldus on end täiesti õigustanud. Nüüd arutatakse klassi komsomoli-grupi lahtisel koosolekul, milliseid üritusi noorematele korraldada ja jaotatakse ülesanded vastavalt igaühe huvidele ja võimetele. Rühmajuht kontrollib ja juhendab nende ülesannete täitmist, mille tõttu tema töökoormus ei ole üleliia suur. Nooremate klasside õpilaste ja pioneeride elu on sellega muutunud palju huvitavamaks ja mitmekesisemaks.

Kahes keskkooliklassis ei olnud ühtegi sobivat kommunistlikku noort, keda panna pioneerirühma juhiks. Rikkusime natuke juhendeid ja panime need ülesanded õpilastele, kes polnud kommunistlikud noored, nende endi soovil. Mõne aja töötanud pioneerirühma juhtidena, astusid need õpilased kommunistlikeks noorteks ja saavutasid oma töös rühmaga silmapaistvaid tulemusi.

Seflustöös noorema klassiga on palju võimalusi. Korraldatakse peamiselt ekskursioone, koondusi, õpetatakse laule, tantse, mängu, organiseeritakse võistlusi, abistatakse õppetöös mahajääjaid jne. Erilise hoo andis šeflustööle selle võtmine kooli festivali kavasse. Seega on keskkooliklassidel võistlus selle kohta, kes oskab noorematele paremaid ja huvitavamaid üritusi korraldada.

Ülekoolilisel festivalil on koolikollektiivi elule väga suur mõju. Tänavu korraldame festivali teist aastat. Keskkooli osas arvestatakse festivali tulemusi 11 alal: 1) deklameerimine ja ilmekas lugemine; 2) joonistused ja karikatuurid; 3) isetegevus ja puhkeõhtute korraldamine; 4) näitus (õppevahendid, käsitööd ja kirjavahetus välismaa koolidega); spordivõistlused; 6) kirjanduslik ja muusikaline omalooming; 7) utili kogumine; 8) kõnevõistlus; 9) šeflustöö noorema klassi üle; 10) korrapidamine koolis; 11) Punase Risti töö.

Festivali korraldamiseks on rakendatud kogu pedagoogiline kollektiiv. Ürituse üldine juhtimine on kooli juhtkonna ülesandeks, kuid ka kooli komsomoliorganisatsioonil on siin suur ülesanne.

Komsomolikomitee ja õpilaskomitee ühisel koosolekul arutasime läbi ja täpsustasime kõik küsimused seoses festivaliga. Määrasime ajad, millal iga klass korraldab puhkeõhtu, millal alustatakse utili toomist jne.

Klassides toimusid lahtised grupikoosolekud klassijuhataja ja komitee esindaja osavõtul, kus arutati, kes klassist mingil alal ette valmistub, kuidas sisustada puhkeõhtu, et see oleks efeksem jne. Möödunud aastal oli selliseid klasse, kes jäid festivalist kõrvale, sel aastal neid enam ei ole. Iga klass seab endale eesmärgiks tulla festivali võitjaks. Võitjale on preemiaks ekskursioon väljapoole Eesti NSV piire.

Kuid meie kooli komsomoliorganisatsiooni algatus ja abi koolile

avaldub mitmesugustel aladel. Tänavu kerkis päevakorrale kooli radiofitseerimise küsimus. Selleks pakkus otsekohe oma abi XI-b klassi komsomoligrupp ja ega teisedki abist ei keeldu.

Tehes kokkuvõtet möödunud õppeaastal korraldatud üritustest, peab ütleva, et kogu komsomoliorganisatsiooni elu oli tegevusrohkem, huvitavam ja elavam kui endistel aastatel. Õpilaste ja õpetajate ühise organisatsiooni loomine on kooli komsomolitööle igati kaasa aidanud ja kasuks olnud, muutes selle sisukamaks, hoogsamaks ja korrapärasemaks. Ühtlasi võib märgata, et ka komsomoliorganisatsiooni kasv oli suurem kui kunagi enne. On ilmne, et mida huvitavam, elavam ja noorte huvidele vastavam on komsomoliorganisatsiooni tegevus, seda suurem on kommunistlike noorte ridade kasv. Kuid kõik ei ole meil kaugelki veel nii, nagu peaks olema. Meie organisatsiooni töös on ikkagi veel puudusi.

Sel õppeaastal toimunud aruande-valimiskoosolek võttis vastu otsuse organisatsiooni töö parandamiseks.

Käesoleval aastal tegime mõningaid ümberkorraldusi komitee töö osas. Komitee koosseisu valiti 5 õpilast ja 2 õpetajat. Me ei jaotanud enam komiteed sektoriteks, vaid igal tööplaani arutamisel jaotame komitee liikmed teatud ürituste eest vastutavateks. Nii tegelevad kõik komitee liikmed mitmesuguste ülesannetega ja omandavad enam kogemusi ning oskusi. Samuti on võimalik suuremate ürituste ettevalmistamiseks koondata kogu komitee.

Palju häid ja huvitavaid mõtteid, kuidas komsomolitööd elustada ja huvitavaks muuta, andis möödunud õppeaastal ELKNÜ Keskkomitee sekretäri sm. Jürna vestlus kooli komsomoli aktiivi ja klassijuhatajatega. On väga vajalik, et ELKNÜ Tallinna Linnakomitee, samuti ka Keskkomitee koolide osakonna töötajad enam viibiksid koolides ja annaksid nõu. Ka ekskursioonide korraldamine Moskva ja Leningradi paremate koolide komsomolitööga tutvumiseks laiendaks koolide komsomolisekretäride silmaringi ja oleks neile suureks abiks koolide komsomolitöö parandamisel. Samuti oleks hea, kui leitaks võimalusi eeloleval suvel ülemaailmsele noorsoo festivalile saadetava komsomoliorganisatsiooni delegatsiooni koosseisu võtta ka esindajaid parematest koolide komsomoliorganisatsioonidest, mis mõjuks kindlasti ergutavalt ja annaks suuremat indu töötamiseks.

Kunstimeisterlikkuse probleemidest

A. H. Tammsaare romaanis „Tõde ja õigus“ I.*

H. PUHVEL,

Elva Keskkooli õpetaja.

I. Töö lähtekohtadest ja eesmärkidest.

Kirjanduse õpetamisel meie keskkoolides on tänapäeval üheks tähtsaks ülesandeks kirjandusteoste kunstilise analüüsi parandamine ja süvendamine. Kirjandusteoste kunstilise analüüsi küsimus on teravalt päevakorda tõstetud täiesti põhjendatult: ilma selleta on kirjanduse õpetamine ühekülgne ega jõua õpilasi viia kirjanduse kui omapärase ja sügava kunsti mõistmiseni.

Kunstimeisterlikkuse analüüsimisel võib märgata praeguste õpetamisviiside juures kolme üldiselt esinevat väärsuunda. Need on:

1) Kunstimeisterlikkuse probleemide meelevaldne lahutamine teose ideestikust ja tegelaste analüüsist.

Kõrgetasemelises kirjandusteoses on sisu ja vorm dialektilises seoses, mis ei lase ühel eksisteerida teiseta. Teose kunstilise taseme kõrgusest ja omapärast oleneb idee mõjulepääs. Kui teose analüüsimisel seada eesmärgiks ainult idee lahtimõtestamine ja tegelaste analüüsimine ning teema lõpetamisel teha ainult mõned märkused teose vormiomaduste kohta, siis eraldatakse sellega teose sisu ja vorm teineteisest, mis ongi meil senini kirjanduse õpetamisel suureks veaks olnud.

2) Tegelaste analüüsimisel nähakse neis ainult klassiomaseid jooni, minnes mööda analüüsitava tegelaste individuaalsetest joontest. Sellega tehakse tegelased vaesemaks kui nad on autori poolt kujutatud.

Kirjandusteoste väärtuse määramisel on üheks põhikriteeriumiks tegelaste usutavus ja eredus. Ent see, kas tegelane on kujutatud eredalt või hallilt, sügavalt või pealiskaudselt, psühholoogiliselt usutavalt või ebaõigesti, on lõpuks ka kunstimeisterlikkuse küsimus. Mida lähemal on tegelane elavale inimesele, mida rikkamad on tegelases tüüpilised ja individuaalsed jooned, seda sügavam on olnud kirjanikul elu nägemise, üldistamise ja kujutamise oskus.

Kirjanik esitab oma ideed tegelaste abil. Hea kirjandusteose tegelased peavad olema individuaalsed karakterid, kelles peale klassiomaste tüüpiliste joonte peavad esinema ka rikkalikud individuaalsed omadused. Ainult klassiomaseid jooni kätkev kuju ei tõuse kunagi eredana ja meeldejäävana lugeja teadvusse. Ei tõuse sellepärast, et niisugune kuju on iseendast ebareaalne, võltsitud, sest tegelikkuses, kust kirjanik materjali hangib, ei ole inimesi, kes kannaksid ainult klassiomaseid jooni ja

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

oleksid seejuures ilma individuaalse omapärata. Olgu siinjuures meenutatud, et ajakirjanduses on sellele küsimusele viimasel ajal tõsist tähelepanu pööratud.

«Seepärast on tüpiseerimine lahutamatu seotud võimega luua individuaalseid karaktereid ja näidata nende saatuse, tegude ja tegevuse kaudu keerulisi ning mitmepalgelisi elulisi sidemeid ja suhteid.»¹

3) Teksti analüüsi vähesus. Praegune programm nõuab meie väljaistvate autorite keele jälgimist, mida kirjanduse tunnis saab kõige paremini teha kirjaniku teose üksiku lõigu või peatüki teksti põhjaliku analüüsi abil. Peab aga ütleva, et niisugune tekstianalüüs nõuab võrdlemisi palju aega ja tekst peab olema valitud oskuslikult, et lühikeses lõigus, mida koolis piiratud aja tõttu on võimalik analüüsida, võiks leida autori keele ja kunstiliste võtete iseloomulikke näiteid võimalikult suurel hulgal. Kirjanduse õpetajate üheks ülesandeks peaks olema niisuguseks tekstianalüüsiks kõige sobivamate katkete leidmine ja samuti nende läbitöötamine ning meetodite leidmine teksti analüüsimiseks. Selles osas puuduvad meie metoodilises ajakirjanduses juhendid, välja arvatud vahest mõned üksikud erandid.

Alljärgnevas kirjutuses on püütud esitada mõningaid seisukohti A. H. Tammsaare romaani «Tõde ja õigus» I analüüsi kohta, kusjuures on püütud teadlikult vältida eespool loetletud puudusi. Tegelaste analüüsi osas on püütud jälgida olulisi momente tegelaste arengus ega ole piiratud ainult tegelaste nende joonte mainimisega, mis iseloomustavad seda sotsiaalset grupeeringut, kuhu tegelased kuuluvad, vaid neis on nähtud kõigepealt inimesi. Loomulikult etendavad nende saatuse määramisel suurt osa ajastu ühiskondlikud suhted. Käesolevas käsitluses on lähtutud eeldusest, et A. H. Tammsaare romaani «Tõde ja õigus» I analüüsimisele kulutatakse keskkoolis 6 tundi, mis on jaotatud järgmiselt:

1. tund: Sissejuhatus romaani käsitlusele. Romaani ainestik ja tähtsamate probleemide mainimine. Romaani seos tegelikkusega, prototüübid.

2. tund: Andrese kuju.

3. tund: Pearu kuju. Sulaste elu Vargamäel. Madis.

4. tund: Talunaise elu. Krõõt ja Mari.

5. tund: Laste elu Vargamäel. Kokkuvõte romaani ideestikust.

6. tund: Romaani kunstilisest omapärast.

II. Põhijooni peategelaste analüüsisist.

Kirjanik avab teose idee tegelaste abil. Seepärast on ilmne, et sisulise analüüsi osas tuleb pearõhk asetada tegelaste käitumise ja sisemaailma mõistmisele. Esimeses romaani käsitlemisele pühendatud tunnis, mis on sissejuhatusena tegelaste analüüsile, võib puudutada romaani tähtsamaid ideelisi probleeme, et õpilastel oleks tegelaste analüüsi puhul selge, kuidas autor tegelaste abil ideelised eesmärgid lahendab.

Koolis tehtava analüüsi seisukohalt tuleks õpilaste tähelepanu juhtida järgmistele ulatuslikult arendatud probleemidele:

1) tõe abil õiguseni jõudmise probleem, 2) tööprobleem tolle ajastu maaiühiskonnas, 3) inimeste isikliku õnne saavutamise probleem Vargamäel, 4) inimese võitlus looduse ja kaasinimesega tolleaegses maaihis-

¹ «Tüüpilisuse küsimusest kirjanduses ja kunstis», «Sirp ja Vasar» nr. 2, 1956.

konnas, 5) peremeeskonna ja sulasrahva vahekord Vargamäel ja 6) talu-
poja suhtumine religiooni.

Probleeme, mida autor käsitleb, võiks loetleda veel mitmeid, kuid pii-
ratud aja tõttu romaani analüüsimisel pole neid mõtet eriti palju tõsta-
tada, sest ei jätku aega neile vastuste leidmiseks.

Ettevalmistusena Andrese kuju analüüsimisele järgnevas tunnis võib
õpilastele anda koduseks ülesandeks kirjalikult vastata küsimustele, mis
sunnivad õpilasi Andresega seotud probleeme kodus meenutama. Nii-
suguseks küsimuseks võiks näiteks olla: Missugused olid Andrese eesmär-
gid Vargamäel? Nimetatud küsimusele ei tule vastusena nõuda kirjan-
dit, vaid sellele võib vastata punkthaaval Andrese eesmärke loetledes.

Kui Andrese kuju analüüsi järgmisel tunnil alustada selle ülesande
kontrollimisega, siis saab õpilastelt vastuseid, mis näitavad nii Andrese
positiivseid kui ka negatiivseid omadusi. Et Andrese kuju jõulisus, samuti
ka tema vastuolud õpilastele mõistetavaks saaksid, peaks Andrese kuju
analüüs sisaldama järgmiste teemade arutlemist.

1. Andrese unistused ja mõtted Vargamäele asudes.

Andrese elu eesmärgi ning ta mõõtmatu tööarmastuse avab autor juba
romaani alguses. Andres ei näegi Vargamäe talu ostmisel selle viletsust,
vaid ta näeb talu niisugusena, missuguseks ta kavatses selle teha oma
töoga (lk. 13)². Tuleks tähelepanu juhtida Andrese teistele positiivsetele
joontele, nagu mehisus, ausameelsus, südamlik vahekord Kröödaga.
Autor toonitab, et Andresel ei ole Krööda ees saladusi.

Juba samal õhtul, millal Andres saabus Vargamäele, algas võitlus
esimese vaenlasega — sooga, millest tuli päästa lehm. Kuid Tammsaare
näitab sedagi, et Andrese mentaliteedile on omandiia juba tollal vaju-
tanud oma jälje. Veel enne, kui Andres on Pearut näinudki, läbib And-
rese pead mõte: mis oleks, kui ükskord oleks kogu Vargamäe tema oma,
tema laste käes.

2. Vaenu algus Pearuga ja võitlus Pearu vastu tõe abil.

Tülide analüüsimisel on õige toonitada, et Andrese ja Pearu protsessid
olid võimalikud ainult tolleaegses omanditundest mürgitatud ühiskonnas,
kuid ka Vargamäe peremeeste karakteritel on selles oma osa. On selge,
et kumbki pool suhtub tülisse erinevalt seisukohalt. Pearule on tüli kõige-
pealt ärplemise küsimus, küsimus sellest, kumb jääb peale, kumb on
Vargamäel kangem «rehnutapidaja». Andres tunnetab enese vaimset
üleolekut Pearust (lk. 68), kuid ei suuda Pearu väiklastest norimiskat-
setest kõrgemale tõusta. Tunnetades oma õigust, hakkab Andres Pearu
vastu võitlema kogu oma iseloomu tõsiduse ja talupoegliku järjekindlu-
suga. Esimese kohtuskäigu mahalastud koera pärast kaotab Andres: ta ei
suuda tõe abil õiguseni jõuda. Samal ajal, kui Andresele Oru Pearu
näol ilmub teine vaenlane, hakkab lakkamatu töö Andrest kõige muu
vastu tundetuks tegema. Kui Andres rukkivedamisel solvab Krööta (lk.
98), siis saame esimest korda aimu Andrese hoolimatusest lähedase ini-
mese vastu. Vargamäe ja töö hakkavad Andresele muutuma tähtsamaks
kui miski muu.

3. Krööda surm ja Andrese abiellumine Mariga.

Kui Andrese tegevust vaagida südametunnistuse arusaamade järgi,
siis ei saa seda, et ta Mari tallu meelitas, õigeks pidada. Samal ajal, kui

² Kõik tsitaadid ja viited on võetud romaani viimasest trükist: Anton Tammsaare.
«Tõde ja õigus» I, Tallinn, 1952.

Andres võitleb Pearu vastu ausate vahenditega ja toonitab ise pidevalt oma õiglast meelt, ei näe me seda suhtumises Jussisse. Kahel korral teeb Andres Jussi eluajal Marile ettepaneku peresse jääda, sisendades nii Marile mõtte selle sammu võimalikkusest. Näib nii, nagu oleks Krõõda surmaga surnud ka parem osa Andreses: tema ausameelsus ja heatahtlikkus kaasinimeste vastu on kadunud. Samal ajal, kui Andres toimib ülekohtuselt Jussi suhtes, alustab ta ka Pearu vastu võitlust Pearu enda relvadega. Ning Andres võib imestada: vale abil jõudis ta sinna, kuhu tõe abil ei saanud — kohtus õiguse saavutamiseni. (Joobnud Pearu vedamine rukkinurmele.)

4. Andrese muutumine karmiks võimutsejaks.

Inimlike joonte kadumist Andreses võib põhjendada kahe ajendiga: üle jõu käiva tööga, mis kurnab keha, ja üleaedsega, kes põletab hinge. Tammsaare annab nende põhjuste kõrval veel kolmanda: surnud Jussi varju, mis kogu Andrese ja Mari abielu vältel jääb nende vahele. Tõepoolest: mälestused Jussist ja roimast, mille kaassüüdlaseks Mari end peab, kujundavad Mari iseloomu hoopis teistsuguseks, kui see oli enne Jussi surma. Endisest elurõõmsast Marist on saanud alati nukrutsev naine, kelle eluväsinud palgel ei värele naeru ning hääles ei helise laulu. Ent just neist viimastest tundis Andres puudust juba sellepärast, et ta ise oli karm-tõsine. Andres osutus igati tugevamaks elusast Jussist, kuid Juss oma surmaga mürgitas Andrese edaspidise eluõnne. Ja surnud Jussi vastu on Andres võimetu: kuidas ta ka Marit veenaks või karistaks, ei suuda ta teda sundida Jussi unustama. Andres ise tunnetab seda ning see ongi kolmandaks põhjuseks, mis hävitas Andrese inimlikud tunded. Samast saame ka sügavalt tunnetatud inimliku tõe, mille Andres unustas: isikliku õnne rajamine kaasinimeste õnne arvel lõpeb õnnetult.

Tugeva inimese elu jookseb tühja, ta eesmärgid jäävad temale tabamatuks. Ta ise märkab seda, kuid iseloomu jõulisus ei luba tal murduda, elu ebaõnnestumise tunnetamine muudab ta halastamatuks ning võimuahneks.

5. Andrese vahekord religiooniga.

Andrese suhtumine religiooni on omaette tähtis probleem. Kui Andrest pidada meie tugeva intellektuaalse kallakuga talupoegkonna tüüpiliseks esindajaks, siis võib öelda, et Andrese kuju abil on Tammsaare andnud möödunud sajandi lõpu talupoja suhtumisest religiooni suure ja tabava üldistuse, millel on kasvatuslik väärtus ka tänapäeva noortele.

See Andres, kes oli veel rikkalike inimlike tunnetega ja lootis oma loova töö tulemustele, ei lugenud piiblit. «Kirik on kõrvaline asi, muidu moepärast rääkida, sest Andres pole kunagi suur kiriku sõber olnud ja Mari võõrdus temast Jussi matuste pärast.» (Lk. 167.) Nii analüüsib Tammsaare Andrese ja Mari suhtumist kirikusse. Andres hakkab piiblit lugema siis, kui ta märkab oma elutöö ja isikliku õnne nurjumist, kui ta on elus jäänud üksinda. Mari ja Andres jäävad teineteisele võõraks, lastele on Andres liiga karm, ka need armastavad rohkem pehmeloomulist Marit. Andres on küll kohtus ja kõrtsis mõnel korral vale abil õiguseni jõudnud, kuid Andres pole kaugeltki nii tühise sisemaailmaga, et ta võiks kaua rahuldust tunda nendest vale abil saavutatud võitudest. Kust pidi siis temataolistes tingimustes elav inimene õigust ja tuge leidma, sest tuge ja mõistmist vajab temagi oma suures eluvõitluses. Jäigi ainukeseks lohutajaks piibel, millest Andres varem polnud midagi teada tahtnud. Ning veel üks moment — Pearu tundis piiblit, vaadatagu ainult, kui

rikkad on piibellikust stiilist ning väljendeist ta kõned, kui ta purjus on. Miks pidi Andres siis selles osas oma naabrist kehvem olema? Püüdes oma otsingutes piiblist toetust leida, tabab Andrest aga suur peptumus. Ta tugev analüüsiv mõistus avastab peagi piibli vasturääkivused ning piibli lugemine suurendab Andrese hingelist tühjust (vt. näit. lk. 382).

Et lõplikult lahendada Andrese vahekord piibliga, tuleb meenutada, kuidas Andres romaani III köites neab piiblit (vt. lk. 356).

Ning romaani V köites teeb Indrek oma rauk-isaga vesteldes kindla järelduse: isa ei usu jumalat.

Andrese juurdlev mõistus oli oma jõududega ületanud religiooni ühe-külgsuse. Ta ei leidnud sellest tõe. Väga suures osas peegeldab niisugune käsitus õigesti meie talupoja suhtumist piiblisse.

Lõpetades Andrese kuju analüüsi, märkame, et temas on palju häid jooni, kuid samal ajal tugevasti ka negatiivseid omadusi. Andrese kuju köidab oma elulisusega, ta on usutav ja haarav, lugeja jälgib sügava erutusega Andrest ka siis, kui Andres toimib vääralt. Kuidas on saavutatud kuju niisugune haaravus?

Andrese kujus paistavad silma järgmised omadused:

1) Kuju selgepiirilisus ja kindlajoonelisus. Autor on tahtnud luua tugeva inimese ning tugeva võitleja kuju ning on Andrese kõik omadused allutanud sellele peamisele. Kõiges, mis Andres ette võtab, on ta tugev ja visa: lakkamatus õiguse taotlemises, töös ja vaenus.

2) Kuju on äärmiselt realistlik ja usutav sellepärast, et autor pole teda püüdnud ilustada. Andres on tõe otsija ja tõe eest võitleja, kuid objektiivselt võttes on ta sageli ülekohtune. Autor pole kartnud Andrese kujule anda vastuolulisi jooni. Kirjanik on need vastuolulised jooned meisterlikult ühendanud harmooniliseks tervikuks.

3) Autori suhtumine Andresesse on tõsine. Andres ei satu kogu romaani kestel koomilisse valgusesse, mida autor teiste tegelaste juures sageli tarvitab. Missuguse tõsiduse ja poolehoiuga autor suhtub Andresesse, näitab veel fakt, et autor ei taha kujutada romaanis Andrese ebaõigeid ja ülekohtusi mõtisklusi; ta kirjeldab ainult tegusid. Näiteks on Andrese mõtted ja sisemised heitlused lugeja eest täiesti varjatud sel ajal, millal Andres otsustab, et Marist võiks saada tema naine, et Mari hülgaks Jussi. Nii saaksime Andrese kujutamisel järgmise põhijoone: autor ei ilusta Andrest, ei varja tema ebaõigeid tegusid, kuid hoiab temast eemal kõik väiklased ja ebaõiglased mõtted, mis inimeses eelnevad ebaõiglasele teole; Andres püüdleb väärtuslike ideaalide poole, ent ajastu ja miljöö, kus ta võitleb, suruvad talle peale jooni, mis tegelikult on Andresele võõrad. Autor kujutab teda sellisena, et hoolimata ülekohtust ja ebaõiglusest, mida Andres korda saadab, jääb lugejale temast positiivse inimese mulje, kelle saatusele lugeja elab sügavalt kaasa.

Pearut tuleb vaadelda kui maakodanluse esindajat, kes on: 1) söönud varasema naabri Vargamäelt välja, 2) hüljanud aususe, ülluse, tõe ja õiguse, 3) omaks võtnud hundiseadused, 4) tunnetanud rikkuse väärtust kodanlikus ühiskonnas, 5) süd ametu ja jõhker despoot ning rõhuja oma perekonna suhtes, 6) võõra tööjõu julm ekspluateerija, 7) kapitalistliku ühiskonna valmissaadus.

Kuid Pearu kuju analüüsimisel tuleks toonitada veel järgmisi jooni, mis teevad mõistetavaks ta käitumise: 1) hooplemisele ja ärplemisele kalduv iseloom, 2) rumal-uhke püüd taotleda igas suhtes üleolekut naabrist, 3) äärmine visadus jonnakuses, 4) tihti üllatavalt vastandlik käitu-

mine, mis näitab, et Pearu tunneteskaala võib ulatuda jõhkrukest mõnel harval momendil isegi heldimuseni. Tuletatagu meelde, et sama Pearu, kes sadistlikult Jaagupit piinas ja Eespere värvälattides nuga võristas karjus: «Tule päid otsast võtma! Tule verepütti loputama, kui sul süda rinnas, mitte saapasääres! Siin on mees, kes tahab verd lasta!» — heldis pisarateni, kui nägi nutvat Eespere Indrekut, kes naiste käest karistada saanud Pearule kaasa tundis. Sama Pearu kuulas ka üle soo kostvaid kirikukelli heldinud meelega. 5) Kiindumus Kröödasse. Pearu tegevust ei suudeta täielikult mõista, kui ei analüüsita ta suhtumist Kröödasse. Teost klassis analüüsides ei ole mingit põhjust sellest Pearu tegevust selgitavast vihjest mööda minna. Muidugi, autor ei kujuta Pearu tundeid otseselt, kuid vihjeid on küllaldaselt. (Võrdlemisi tähtsate vahekordade kujutamine üksikute vihjete abil ongi Tammsaare omapäraseid jooni.)

Ei ole kahtlust, et üheks vaenu põhjustajaks kahe peremehe vahel on Pearu kadedus naabrimehe üle Krööda pärast. Kui loetleda neid momente, mis romaanis kujutavad Pearu kiindumust Kröödasse, siis saame neid terve rea. Krööda eluajal: 1) seakutumise lugu põllul, 2) tüli kõrtsis Andrese ja Pearu vahel Krööda hääle pärast. Pärast Krööda surma: 1) teesillutamine, 2) Pearu monoloogid, milles ta jõuab ikka Krööda ja selle heleda hääle juurde, 3) Pearu mõtisklused Kröödast V köites.

Pearu tahtis Andresest igas suhtes üle olla, ent kõige muu kõrval oli Andreasel niisugune naine, kes kõitis naabrimehe tähelepanu, kuna samal ajal ei leia Pearu oma naise kohta muud nimetust kui lambasihver. Kadedus aitab vaenule kaasa, see kadedus ei kao isegi siis, kui Krööd on surnud.

Pearu ja Krööda kohtumist rukkipollu ääres kujutab autor romaani X peatükis. Selles meisterlikult kujutatud sündmustikupildis ja dialoogis on Tammsaare äärmise lühidusega suutnud näidata Pearu mõttekäikude ja meeleolu kiiret muutumist Krööda sõnade tõttu. Mainitud dialoogi teksti on võimalik klassis analüüsida, et jälgida, missugused meeleolud ja tunded valdavad Pearut Kröödaga vesteldes. Analüüsi eesmärk oleks kahesugune: 1) näidata Tammsaare oskust lühikeses dialoogis avada tegelaste sisemaailma varjundeid, 2) näidata Pearu suhtumist Kröödasse.

Tegevus ja dialoog	Pearu tunnete variatsioonid
Pearu (kisendab ja karjub lõhutud aia juures).	Pearu otsib teadlikult tüli naabritega.
Krööd (jõuab kohale, laps süles).	
Pearu: «Teisepere perenaine tuleb õige ise lapsega sigade karja.»	Pearu kavatsus tülitseada on nurjunud. Ta ei leia vestluseks õiget tooni, igatahes pole ta lauses eba viisakustki, vaenust rääkimata.
Krööd: «Kus need sead siis on? Kuulsin karjumist, tuln vaatama, et kas õige teised paha peale pääsind või?»	
Pearu: «Ei tea, kus nad nüüd on, läksid teised esteks rukkisse.»	Pearu on rõõtu. Ei suuda pahanada.
Krööd: «Miks sa siis aja maha lõhud?»	

Tegevus ja dialoog	Pearu tunnete variatsioonid
Pearu: «Siin põle mul temast lugu, puid oli mujale vaja.»	Pearu häbeneb Krööda heatahtlikku noomimist. Otsib lõhkumisele olematut mõistlikku põhjust.
Krööd: «Oleks ometi enne meile õelnd, me ei oleks siis loomi omapead kesale last. Ega siin olegi jumal teab mis võtta, seerivad niisama teised põllul ümber.»	
Pearu: «Aga kuidas teisepere perenaine nüüd sead rukkist kätte saab, laps süles?»	Pearu soovib piinlikust olukorrast sellega pääseda, et teeb varjatud ettepaneku ise sigu ajama minna.
Krööd (kutsub sigu, sead tulevad): «Tulevad!»	
Pearu: «Vaata sindreid! Ma'p uskunudki. Aga nuabri eidel on nii hele jaal et...»	Pearu on pisut pahane sigadele, et need Krööda kutsumise peale tulid; ta ütleb meelituse Kröödale.
Pearu (mõtiskleb): «Veart eit sel nuabrimehel.»	Tülitsemiskatse on nurjunud ja sellest on Pearul pisut kahju, ent vestlus Kröödaga on ta norimistuju leevendanud.

Järeldused: 1) Pearu tundeskaala areng vihast vaikse pettumuseni, 2) Pearu ei suhtunud Kröödasse vaenulikult nagu Andresesse. Ta ei tahtnudki temaga riidu alustada. Ta imetleb Krööda heledat häält.

Tehes kokkuvõtet Pearu kuju loomisest tarvitatud kunstilistest võtetest, tuleks tähelepanu juhtida järgmistele asjaoludele:

1) Klassiomaste joonte ja individuaalsete joonte äärmiselt oskuslik kokkusulatamine Pearu kujus, mis teeb kuju kunstiliselt huvitavaks ja mitmekülgseks. Pearu karakteri individuaalsed jooned on kujutatud tabavalt ja suure oskusega.

2) Vastandlike joonte esitamine Pearus nii, et need sulavad ühtseks harmooniliseks tervikuks.

3) Autor asetab Pearu vastandina Andresele väga mitmesugustesse koomilistesse ja satiirilistesse olukordadesse, tundes paiguti isegi lõbu Pearu riugaste ebaõnnestumisest ja Pearu hättajäämisest. Autori suhtumine Pearusse on tihti pilkav. Põhjus on selles, et Pearul puuduvad õilsad taotlused elus ning Tammsaare enda maailmavaate järgi on niisugune inimene ära teeninud temale suunatud pilkenooled.

4) Pearu iseloomustamisel on autor väga meisterlikult tarvitanud Pearu keskkonnale omast keelt, samuti nagu Pearu kõned vastavad täiesti Pearu arengutasemele ja positsioonile ühiskonnas. Pearu monolooge võiksid iseloomustada järgmised omadused: a) rikkalikud murdeelemendid tema monoloogides, b) vähesele haridusele ja jonnakale ning iseteadvale inimesele vastav sõnavara, c) piibli stiili ja sõnavara mõju, mis ilmneb eriti purjus peaga peetud monoloogides.

Olgu märgitud, et eelnevate ridadega pole püütud anda peategelaste igakülgselt analüüsi ja selle täpset meetodilist käiku, vaid on tahetud juhtida tähelepanu sellele, et tegelase karakteri sügav ja igakülgne avamine on lõpuks üks osa kunstimeisterlikkuse probleemi lahendamisest. Mida sügavamalt suudame meie, õpetajad, avada kirjaniku poolt loodud karaktereid, seda lähemale suudame me õpilasi viia ka kirjandusele kui kunstile.

III. Jooni romaani kunstilistest ise- ärasustest.

Romaani kunstiline analüüs peab toimuma paralleelselt tegelaste vaatlusega. Kunstimeisterlikkuse küsimustes kokkuvõtete tegemine langeb selleks eraldi määratud tundidele. Metoodiliselt võiks kokkuvõtte tegemine koosneda kahest osast: õpetaja ettekandest romaani kunstiliste omaduste kohta ja teksti analüüsist, mis oleks osaliselt konkreetseks tõestuseks õpetaja poolt esitatud teoreetilisele materjalile. Teoreetiliste seisukohtade esitamisel romaani kunstilise külje suhtes tuleb tähele panna seda, et õpilasi ei külvataks üle mitteoluliste joonte loetlusega, vaid et romaani kunstiliste joontena esitataks peamiselt neid, mis on üldiselt iseloomustavad Tammsaarele.

Tammsaare jutustamis- ja kujutamismaadi romaanis «Tõe ja õiguse» I iseloomustavad järgmised jooned:

1. Romaani üldine laad on rahulik, laialt eepiline. Rahulik jutustamisviis lubab autoril pikalt peatuda kõrvalprobleemidel, mis sündmustiku üldise käiguga on vähe seotud, kuid olid omased sajandi lõpu eesti talule. Jutustamisviisi rahulikkuse kohta võib leida kõige ilmekamaid näiteid, kui vaadelda romaanis dramaatiliste sündmuste kirjeldusi, nagu näit. Jussi surma kirjeldus (lk. 163).

Rahulik-eepiline jutustamisviis ei ole aga toonilt ühesugune, vaid on rikas erinevate varjundite poolest. Kujutamismaadi varjundirikkus, ühelt stiilivarjundilt teisele üleminek vastavalt erinevate sündmuste kirjeldamisele teeb romaani stiili rikkaks ja kunstipäraseks.

2. Lüürilis-romantiline kujutamismaad on üheks vahendiks, mis muudab rahuliku ja eepilise jutustamise vaheldusrikkamaks. Mõnedes peatükkides muutub kujutamismaad lüüriliseks, kuidagi südamlikult hellaks, milles ei puudu isegi annus romantilisust. Niisuguse lüürilis-hella kujutamismaadi näiteid võib romaanist leida palju. Meenutagem, missuguste pehmete toonidega on kirjeldatud noorte mõtteid heinatöö ajal jõeäärses luhas. Selles on rahulik asjalikkus asendatud romantilise elevusega (lk. 56).

Osutatud näites on see lüürilis-hell kujutamismaad põhitoonilt elurõõmus, kuid see võib olla mõnikord ka kurb. Näiteks Eedi mõtiskluste puhul vabal pühapäeval (lk. 40).

Romantilist elevust leidub ka Indreku ja Milli vahekorra kirjelduses (lk. 430—434).

3. Paiguti muutub kujutamismaad romaanis humoristlikuks. Tammsaare huumor «Tõe ja õiguse» I köites on tagasihoidlik ja heatahtlik, seda esineb suhteliselt vähem kui lüürilist ja satiirilist kujutamismaadi, sest Tammsaare huumor on tihti satiiri teenistuses ja siis kaotab see oma heatahtliku ja andestava põhitooni. Näit. on humoristliku tooniga kirjeldatud Jaagupi vahekorra Roos, Leena ja Miinaga. Mõnikord tarvitab Tammsaare humoristlikku kujutamismaadi ootamatult isegi kurbtõise sündmuse kirjeldamisel. Olgu näiteks toodud Polla surm (lk. 329).

4. Satiirilist kujutamismaadi on autor teoses kasutanud eeskätt Kassiaru Jaska ja Pearu tegevuse kirjeldamisel. Muidugi on igakord raske määrata, kus huumor muutub satiiriks, sest Tammsaare püüab jääda kogu aeg objektiivse kirjeldaja positsioonile, pealegi pole Tammsaare pilge «Tõe ja õiguse» I osa kirjutamisel kaugeltki nii terav, satiir nii särav ja vaimukas kui näiteks romaani IV köites ja hilisemates teostes. Ilmselt on satiiriline aga Kassiaru peretütre Maali kirjeldus (lk. 447).

Satiirilise tooniga on mitmed kõrtsistseenid, näit. lk. 215—216, samuti lugu Pearu pükstega Eespere Antsu ristsetel jt.

Romaani aitavadki kujutamiseviisi erinevate variatsioonide kõrval mitmekesiseks teha veel sagedased üleminekud ühelt kirjelduse või kujutamise objektilt teisele. Sündmustiku ja tegevuse kirjeldused vahelduvad romaanis meeolude ja mõtiskluste kirjeldusega, nendele lisanduvad huvitavad ja omapäraselt nähtud psühholoogiliste keerdkäikude maalingud, talutöö kirjeldused mitmesugustel aastaaegadel, rahvaelu stseenid, mille hulgas eriti kõrtsistseenid paistavad silma tabava ja jõulise kujutamise poolest, laste ja karjapoiste elu ning mõtete intiimne kujutamine jne.

Väga rikkalikult tarvitab Tammsaare romaanis antiteesi. See näib olevat autori lemmikvõtteks teoses ereduse ja haaravuse saavutamisel. Sellepärast võib antiteesi ja üllatavaid kontraste leida nii tegelaste vastandamises, meeolude muutumistes, situatsioonides jne.

Otsesed vastandid on muidugi peategelaste hulgas Andres ja Pearu — üks oma tõsiduse ja tõemeelega, teine ärplemise ja peapeale paisatud arusaamisega tõest. Kuid otsesed vastandid on kahtlemata veel Indrek ja noor Andres, Mari ja Juss, isegi Madis ja tema naine. Niisugune vastandlike tegelaste kõrvutamise võimaldab reljeefsemalt esile tuua nende omadusi, tegelased muutuvad kindlapiirilisemaks ja huvitavamaks.

Tammsaare on suur meister tegelast ühest meeolust väga kiiresti teise viima, kusjuures meeolu vaheldumine on usutav ja psühholoogiliselt hästi põhjendatud. Erinevate meeolude kirjeldamine on aga omakorda vahend teose ereduse saavutamiseks.

Jälgigem näiteks Karja-Eedi meeolu murrangut päeval, millal ta oli üksinda kodus. Eedi meeolu on kurb, sest saabaste ja mütsi puudumisel on ta pidanud koju jääma. Ning vaikselt suvepäeval üksinda värava juures istuvat poissi haarab suur nukrus, sest poisikesele meenub ema, kes paari aasta eest on surnud (lk. 40).

Ent see meeolu on kohe pühitud ja asendatud uuega, kui peremees lubab poisil noore mära välja sööma viia ning Eedi saab noore hobuse seljas ratsutada (lk. 41).

Ka situatsioonides avaldub tihti üllatav kontrast. Kaarel ja Mai sõidavad põllult sõnnikuse vankriga koju, ent tolles vankris, millest mustemat on raske ette kujutada, avaldab Kaarel oma kõige õrnemad tunded (lk. 48—49).

Romaani iseloomustab mõtiskluste ja meeolulülitide rohkus. Muidugi vastavad need tegelaste karakteritele, iseloomustavad neid ja mitmekesistavad teost. Andrese mõtisklused on alguses asjalikud ja optimistlikud, muutuvad Krõõda surma puhul süngeks, hiljem on sapised, kuid teravalt analüüsiva sisuga. Mõtisklused kujunevad mõnikord tegelase sisemiseks monoloogiks. Tammsaarele on omane võtte lasta tegelasel mõnes olukorras teistele pikalt seletada oma mõtteid. Ja kuigi need on tihti mitme lehekülje pikkused, ei muutu need igavaks, olles mõttetihedad ja haaravad. Eriti õnnestunuks tuleks pidada Pearu monolooge, mis on suurepäraselt kohandatud Pearu karakteriga.

Tammsaare on dialoogide sõnastamisel suur meister. Ta dialoog ei muutu kunagi tüütavaks, puiseks ega igavaks, kuigi seda on romaanis rohkesti. Dialoogid on hästi individualiseeritud. Võib eristada isegi mõningaid dialoogi tüüpe. Palju on dramaatilist dialoogi, mis viib edasi

sündmustikku ja loob tegelaste vahel pinevust, nagu näit. Mari ja Jussi dialoog lk-l 159.

Mängleva dialoogi suurepäraseks näiteks on Kaarli ja Maie dialoog sõnnikuses vankris (lk. 49). Mänglev toon paistab läbi ka Jaagupi ja Leena dialoogist (lk. 276—277).

Laste dialoogi esitamises on Tammsaare meie kirjanduses ületamatu meister. Need peegeldavad laste mõttemaailma, kes elunähtusi omal viisil püüavad seletada (lk-d 260 ja 356).

Tammsaare ei armasta pikki looduskirjeldusi ning neid romaanis ei esinegi. Ometi annab romaan täpse ülevaate Tammsaare kodukoha maastikust, tollest väljamäest, mis üksikuna seisab keset sood. Romaani alguses annab Tammsaare kõrvenurga maastiku visandliku iseloomustuse: «Siin mägi, seal mägi, kaugemal kolmas, pahemat kätt neljas, paremat viies ja nende taga kuues, seitsmes ning veel rohkemgi. Mägedel põllud ja hooned, mägede ümber, nende vahel aina soo, tükati raba, kaetud kidura võserikuga.» (Lk. 5.)

Romaanis kujutatakse loodust väga tihti, kuid tehakse seda üksikute joonte ja detailide abil, nii et algepeatükis antud visandlik pilt pidevalt täieneb. Tammsaare ei ole looduse fotograferija, vaid selle hingestatud kujutaja: loodus on seotud sündmustikuga ning tegelaste meeoluga. Detailide abil romaani sündmustikus siin-seal Vargamäe ümbruse loodust kujutades jõuab autor sellest loodusest lugejale väga palju ära öelda, nii et see maalina silmade ette tõuseb. Me saame teada, missugune on soo suvel ja kevadel, meile jutustatakse avarusest ja vaikusest, mis valitseb lumise soo ja väljamäe kohal talvel, me tutvume väljamäe vanade mändidega, lindudega soos, jõega ja luhtadega selle ümber. Erilist tähelepanu osutab Tammsaare oma looduspiltides lindudele. Lindude laulu ja mitmesuguste lindude eluviisi kirjeldab Tammsaare erilise põhjalikkusega. Tihti tarvitab autor mitmesuguseid onomatopoeetilisi väljendeid linnuhäälitsuste kirjeldamiseks (lk. 332).

Linnud etendavad teatavat osa isegi romaani sündmustiku arengus. Meenutatagu Indreku ja noore Andrese tüli vareste ja kullide pärast või Riia kassi saatust, kes sõi Indreku poolt armastatud karjalinnud.

Tammsaare on romaanis huvitavalt kujutanud ka koduloomade erinevaid karaktereid. Eriti Vargamäe koerte iseloomustused romaanis näitavad autori haruldaselt head loomade tundmist.

Tammsaare keelele on omased tugevad iseloomulikud jooned, mis lasevad Tammsaare teksti teiste autorite omast alati täpselt eraldada. Tammsaare jutustamislaad on lihtne ja rahvalikult ladus, selles puudub stiili ilustamise ja omapäratsemise taotlus. Tammsaare ei armasta uuenduslikke sõnu ega väljendeid, mis rahva teadvuses ei ole omandanud veel kindlat tähendusvarjundit. Küll aga esineb Tammsaare tekstis rahvapärasest leksikonist pärinevaid väljendeid, mis teksti rikastavad. Nagu eespool võisime täheldada erinevaid kujutamislääde romaanis (asjalik-rahulikku, lüürilist, humoristlikku, satiirilist), nii märkame nende erinevate kujutamislääde puhul ka vastavat sõnavara valikut.

Tammsaare lause on tihti pikk, koosneb paljudest rindlausetest või keerukatest põimlausetest süsteemidest. Tuleb aga märkida, et pikema lause üksikosad, üksikud rind- või kõrvallaused on lihtsad, nii et lause oma pikkusest ja mõttelistest kõrvalepõigetest hoolimata on lihtne ning selge. Näiteks: «Ei ole suuremat lõbu, kui proovida, kas linnu mõtteid öieti on loetud või — kas lind tõtt on kõnelnud, kui ta siuksub teatud viisil puu-

oksal: tahab ta pesale hauduma minna, on tal alles väikesed pojad pesas või on need juba sealt välja lennanud?» (Lk. 333.)

Tammsaare stiili omapäraseks jooneks on kordus, sama mõtte sõnastamine teistkordselt, mis teeb väljendi intensiivsemaks.

«Peremees oli raskes mõttes, nii raskes mõttes oli peremees, et kippus söömist unustama.» (Lk. 100.)

Tihti tarvitab Tammsaare selgituse, kirjelduse või mõtiskluse lõpus kinnitavat lauset. Seda tarvitab Tammsaare pidevalt nii autoritekstis kui ka tegelaste keeles:

«Tema tahtnud üldse kõik teisiti teha, kui oli seadnud jumal. Kus mägi, sinna org, kus org, sinna mägi — nõnda tahtnud ta teha.» (Lk. 14.)

Võrdlused on romaanis asjalikud, nendega, nagu ka teiste stiilielementidega, ei taotle autor välist efekti. Mõnikord võib märgata aga võrdluse puhulgi teatavat lüürilist laadi, näiteks:

«Aga eksis jooõnu jutt, kuhu ta eksis, ikka pöördus ta naabri perenaise «heleda jaale» juurde tagasi, nagu oleks see mõni nõiatuluke Vargamäe soode pilkases pimeduses.» (Lk. 88.)

Romaani kompositsioonil on rida omapäraseid jooni. Kompositsioonis puudub tegevustiku peamine kulminatsioonipunkt. Et õpilased on varem tutvunud «Mahtra sõja» kompositsiooniga, võib «Tõe ja õiguse» kompositsioonilise omapära selgitamisel kasutada võrdlust Vilde romaaniga. Ka Vilde romaan annab laia ülevaate talurahva elust, kuid «Mahtra sõjas» areneb sündmustik pidevalt kulminatsioonipunkti — Mahtra vastuhaku suunas ja selle sündmusega on nii- või teistsugusel määral seotud kõik tähtsamad tegelased.

Midagi niisugust ei ole Tammsaare romaanis. Võib rääkida üksiksündmuste kulmineerumisest, näit. Jussi ja Mari vahekorra, Andrese ja Liisi vahekorra kulmineerumisest, võib vahest leida Andrese ja Pearu tüli kõrgpunkti, kuid need pole siiski kogu romaani ühendavaks kõrgpunktiks. Selle nähtuse põhjus on muidugi selge: romaan haarab pikka ajastut ja annab talupoja elust nii laiahaardelise ja probleemirikka ülevaate, et tegevust oleks võimatu keskendada ühtse sündmusega seotud kulminatsioonipunkti. Romaanis on siiski kaks peamist võitlusliini, mida kogu teose ulatuses on valgustatud. Need on: 1) võitlus maaga, 2) võitlus kaasinimega.

Need määravad suures osas peamiste tegelaste käitumise. Hoolimata ühtse järjekindlusega arendatud sündmustikuliini puudumisest, on romaan haarav. Haaravuse saavutab teos eespool loetletud mitmekesis-tamisvahendite, samuti oma jõuliste tegelaste tõttu.

Üksikud peatükid romaanis moodustavad omaette tegevustsükleid. Neid võib eristada järgmiselt:

I—IV peatükk moodustavad romaani ekspositsiooni. Neis tutvustatakse peamisi tegelasi: Andrest, Krõõta, Pearut ja Madist, valgustatakse nende ellusuhtumist, jutustatakse nende eesmärkidest. Võitlus pole veel alanud.

V peatükis toimub ühe peamise intriigiliini sõlmimine. Andres ja Pearu teevad lepingu ühise kraavi kaevamiseks.

VI—IX peatükk on üles ehitatud Vargamäe Eespere esimese töösuve kirjeldamise abil. Kraavileping, mis tähistab peamise intriigi algust, ei avalda veel sündmustikule mõju, sest kraavi alles kaevatakse. Hakkab hargnema romaani teine peamine võitlusliin: võitlus maaga, võitlus loo-dusega.

X—XVI peatükk moodustavad omaette osa romaanist. Neis kirjeldatakse Vargamäe peremeeste esimesi tülisid, sellele vastukaaluks kujutatakse Jussi ja Mari abiellumist.

XVII—XXV peatükk moodustavad romaanis kõige kompaktsema osa. Alates Krõoda surmast on vaatlusteravik järgnevates peatükkides suunatud Andrese, Mari ja Jussi kolmnurgale. Neis peatükkides puuduvad kõrvalepõiked muudele teemadele, sündmustik on novelliliselt tihe, psühholoogiline vaatlus sügav. Seoses Mari eluõnne nurjumisega hakkab romaani tagapõhi neis peatükkides muutuma süngeks.

XXVI—XXXIX peatükk moodustavad romaani lõpuosa. Kompositsiooniliselt on see võrdlemisi laialivalguv. Jätkub Vargamäe elu sünguse kujutamine, Andrese hinge kivinemine ja Mari traagika. Kõrvalepõiked kahest võitluse pealiinist muutuvad järjest kaugemale minevateks. Vaheldust toovad Vargamäe vanade elu süngusesse laste mängude ja karjapoiste elu intiimsed kirjeldused. Teisest küljest leevendab Vargamäe süngust ka sulase Jaagupi lugu, mille autor esitab humoristlikus toonis. Viimastes peatükkides kaldub järjest rohkem valgust Indreku kujule, mis vihjab sellele, et romaani järgnevates köidetes tõuseb Indrek peakujuks. Nagu romaanil puudub ühtne võitlusliin kulminatsioonipunktiga, nii ei ole ka sündmustikust väljakasvavat erilist lõplahendust. Probleemid jäävad lahtiseks, võitlus käib edasi, noored ihkavad Vargamäelt lahkuda, Andres ja Mari tunnetavad oma elu nurjumist. Romaani lõppakord on sünge.

Eespool toodud mõtted tahavad näidata kunstilise analüüsi võimalusi «Tõe ja õiguse» käsitlemisel X klassis. Kirjanduse õpetamisel ei saa olla ühtseid ja kõigile õpetajaile obligatoorseid käsitlemisviise. Ka eespool toodud mõtted võivad äratada vastuväiteid ja olla mõnelegi õpetajale sobimatud. Ent üks on kindel: mida rohkem me suudame kirjandustunnis analüüsida teoseid kunstimeisterlikkuse seisukohalt, seda lähemale me juhime õpilasi kirjandusele, seda rohkem hakkavad õpilased huvi tundma kirjanduse vastu. Kuid seda just ongi meil vaja.

Muusikalisest kasvatustööst I ja II klassis.

RIHO PATS.

Muusikalise kasvatustöö küsimuste kohta on viimasel ajal vähevõitu sõna võetud, mistõttu see töö on kulgenud suurel määral omapead ja selle tase meie üldhariduslikus koolis näib kaunis ebaühtlasena. Kehtetatud õppeprogrammid (mis pealegi pole olnud vabad liialdustest) on püstitanud küll nõudeid, aga ku i d a s neid täita, see on jäänud enamasti muusika õpetaja isiklikuks mureks. Muusika õpetajaile korraldatud suvised täienduskursused või ka üksikud loengud ei ole suutnud muusikalise kasvatustöö metoodiliste küsimuste lahendamisse vajalikku ühtlust tuua.

Et muusikalist kasvatustööd üldhariduslikus koolis kindlamale teele juhtida, selleks oleks vaja (peale ratsionaalselt korraldatud kaadri ettevalmistuse), et meie tegelikud muusika õpetajad, kes oma kutsetööd enamasti suure armastuse ja hoolega teevad ja selles sageli tähelepanuväärset aktiivsust näitavad, ka muusikalises kasvatustöös üleskerkinud probleemide diskuteerimise vastu pedagoogilises ajakirjanduses niisama-sugust huvi ja initsiatiivi näitaksid. See aitaks muusikalisse kasvatustöösse suuremat selgust ja konkreetsust tuua.

Lähtudes kehtivaist õppeprogrammidest ja vastavast seletuskirjast, kus rõhutatakse, et muusikaline kasvatus on kommunistliku kasvatustöö orgaaniline osa, võiksime ülevaatlikkuse mõttes kooli muusikalise kasvatustöö ülesandeid vaadelda kahest küljest: 1) kommunistliku meelsuse kasvatamisena ja muusikast arusaamise kujundamisena ning 2) õpilaste vastavate muusikaliste teadmiste andmisena ja õpilase muusikaliste võime arendamisena.

Nõuded kummagi külje kohta on õppeprogrammides küllaltki selgesti fikseeritud. Resümeerides need nõuded, selgub meile, et muusikalise kasvatustöö ülesanneteks üldhariduslikus koolis on:

- 1) anda õpilasele eredaimeline põhilauluvara;
- 2) tutvustada teda silmapaistvamate helinditega, tehes talle ühtlasi arusaadavaks nende sisu ja vormi;
- 3) arendada õpilase muusikalisi teadmisi ja võimeid, erilist tähelepanu osutades koorislaulmise kogemuste andmisele;
- 4) kasvatada õpilase muusikalist maitset ja emotsionaalsust;
- 5) äratada, säilitada ja tõsta tema muusikalisi huvisid;
- 6) kasvatada temas kommunistlikku meelsust (nõukogude patriotsismi, internatsionalismi, rahvuslikku uhkustunnet).

Kuna helindi kui kunstiteose esilekerkivamaiks ja mõjusamaiks tegureiks on muusikalised ku j u n d i d, milledes avalduvad helilooja mõtted ja tunded, ta suhtumine ühiskondlikku ellu või milledes peegelduvad mitmesugused ühiskondliku elu nähtused, siis muusikalise kasvatustöö ülesandeks on avada õpilastele mitte ainult seda, m i s on väljendust

leidnud antud kujundis, vaid ka seda, kuidas on seal väljendust leidnud inimese mõtted, tunded ja mitmesugused elunähtused.

Järelikult ei seisne muusikalise kasvatustöö ülesanne mitte üksnes selles, et anda õpilasele ettenähtud teadmised, oskused ja kogemused, vaid ka selles, et õpilast kasvatada võimeliseks mõtlema, tunnetama ja nähtusi üldistama.

Seega on muusikaline kasvatustöö õpilase mitmekülgsel ideelise ja kõlbelise arenemise ning ta isiksuse kujunemise tõhusaks vahendiks. Kuid peetagu silmas, et seda on ta ainult siis, kui teda võetakse kõigekülgsel kasvatusliku tegurina, mitte aga kitsa eriaina.

Eeltoodud põhialustele toetudes tahaksin esitada mõningaid mõtteid muusikalise kasvatuse praktilise teostamise kohta nooremas ja keskmises koolieas. Et aine on perioodilise ajakirja jaoks liialt ulatuslik, siis piirduksin käesolevas I ja II klassi puhul vaid mõningate tähtsamate üldmärkmetega, kuna aga alates III klassist püüaksin käsitlusele üksikasjalisema ilme anda, muidugi niipalju, kui seda lubab ajakirja piiratud ruum.

Alljärgnevas käsitluses on muusikalise kasvatustöö kumbagi külge enamasti lahus vaadeldud, kusjuures ulatuslikumat käsitlust on leidnud viimane — õpilase muusikaliste võimete kasvatamine, sest õpilase võimete arendamise küsimused tingivad juba oma olemuselt ulatuslikumat käsitlust.

Ent tegelikult tuleb muusikalist kasvatustööd nii teostada, et selle mõlemad küljed moodustaksid ühtse lahutamatu terviku. Seejuures musitseerimine (laulmine, muusikariistadel mängimine) ja muusika kuulamine jäävad muusikalise kasvatustöö põhitegevusteks, kõigel muul on aga täita abistav osa.

Loodetavasti suudab muusika õpetaja siintoodud materjalide alusel iseseisvalt leida hästi tassa alustatud käsitlustee. Kui edaspidi ajakirja ruum lubab, siis võiks avaldada ka mõned skeemid üksikute tundide ülesehitamisest mõningail tähtsamail õppetöö etappidel.

I ja II õppeaasta.

Vähe on neid õpilasi, kes I klassi astudes on läbi käinud lasteaia kasvatusliku tee. Et I klassi õpilane sarnaneb esialgu veel küllaltki eelkooliealise lapsega, siis on loomulik, et muusikaline kasvatustöö sarnaneb siin algul mõningal määral lasteaia omaga.

Et esimesel õppeaastal laulmine ja musitseerimine ei peaks olema ainuüksi laulutunni eritoiminguks, nagu vanemais klassides, vaid ka muude õppetundide orgaaniliseks osaks, arvestades selles eas laste vajadust laulmise ja mängimise järele, siis tuleks töö korraldada seda võimaldavalt.

Lastepärane laulukäsitus peab olema elav ja lapsi aktiveeriv, sest muusikalise kasvatuse seisukohast on ju laulmise peamiseks eesmärgiks äratada lapses lauluarmastust, mõjuda lapse väljendusvõimele julgustavalt, rikastada lapse laulurepertuaari, arendada lapses esialgset arusaamist mõningatest algelistest muusikalistest nähtustest ja kaasa aidata lapse usalduse võitmiseks.

Laulude õpetamine peaks toimuma, nagu lasteaiaski, ette- ja järelelaulmise kaudu, muidugi vabas vormis.

Seoses laulude õpetamisega tuleb anda ka algelisi juhendeid: 1) õigeks hingamiseks, 2) selgeks hääldamiseks, 3) sundimatuks kehahoiuks

laulmisel ja 4) pingeta, loomuliku ja vaba laulmise arendamiseks. Halbu harjumusi kõrvaldatagu kannatlikkusega ja järjekindlusega, et jõuda distsiplineeritud laulmiseni õpetaja juhitud juhtimisel.

Hääle kujundamisel on parimaks vahendiks kas õpetaja või siis silmapaistvate kaasõpilaste eeskuju.

Kui I klassi astujaist on suur osa laululiselt puudulike võimetega, siis, nagu lasteaiaski, on ka siin esmajoones vaja nende laululisi võimeid põhjalikult tundma õppida, korraldades tööd vastavalt laste laululiste võimete sihiteadliku arendamise vajadustele.

Loomulikult peaks laulude repertuaar liituma eelkooliealiste laste lauludega. Selles mõttes eriti tänuväärseks musitseerimisvõimalusi pakuvad lapsepärased laulumängud ja kõik sellised laulud (eriti rahvalauludest), mis on otseselt või kaudselt seoses lapse toimingute, ta huvide ja fantaasia maailmaga ning ka ulatuselt sobivad /((do') re' — si' (do'')/.

Toogem siin paar näitlikku skeemi laulu sisulisest käsitlemisest.

Ketramas.

Eesti rahvaviis (Laulik I).

Elavaimeline eesti rahvaviis, mis kajastab rõõmsat töömeeleolu. Laulu ise-loomulikuks jooneks on liikumine.

Peale üsna lühikest, töemotiivist kantud sissejuhatust võiks õpetaja laulu vahetult esitada. Sellele järgneks vestlus laulu teemal.

Küsimuste ja vastuste najal selgub, et esitatud laul oli *töölaul*. Siin võiks õpetaja märkida, et eesti rahvas on ikka olnud tööarmastaja, hoolikas, seetõttu kajastub rõõmus töömeeleolu sageli ka meie rahvalauludes. Nüüd me kuulsimegi *eesti rahvalaulu*. See on niisugune laul, mis on tekkinud juba vanasti rahva enda seas ja mille loojat me nimeliselt ei tunneme. Me kõik armastame oma rahvalaule, sest need tunduvad meile nii kodusena.

Missugune on kuulduud laul oma meeleolult? (Rõõmus.) Õpetaja annab oma-poolse lisaseletuse: rõõmus sellepärast, et meeleolu töökal inimesel, kelle käes töö hästi edeneb, on alati rõõmus.

Laulu esinevaid, kuid lastele tundmata sõnu *vokk, värten ja koonal* tuleb muidugi seletada. Siin kasutagu õpetaja eelkõige õpilaste abi. Vastavate naturaalseste esemete demonstreerimine on parimaks viisiks nende sõnade tähenduse seletamiseks; kui see siiski ei peaks võimalikuks osutama, kasutatagu vastavaid pilte või õpetaja tehtud joonist.

Õpilastega vesteldes jõudku õpetaja mõtteni, et nüüd on meil ketrusmasinad, mis töötavad palju kiiremini.

Peatunud õige lühidalt, kuid konkreet-selt laulu sisul (ära märkides tütre, ema ja isa osa ketrustöö edukuses), võib asuda *muusikalisele* vaatlusele ja lauluviisi õp-pimisele.

Laul selgeks õpitud, võiks seda raken-dada *eestauljaga*, selgitades ühtlasi selle laulu kaheosalisust, kusjuures laulu esi-mest osa nimetame *eestauluks* ja alati ühtmoodi korduvat koorilist teist osa *refrääniks*.

Kevadpidu.

Eesti rahvaviisi järgi V. Tormis (Laulik I).

Rõõmus kevadmeeleoluline laul. Elava rütmiga. Nõudlik oma kiirkõnelisusega.

Klassis kevade teemaatilal vesteldes lülitada laulu ettelaulmine orgaanilise osana vestlusse. Seejärel areneb vestlus edasi juba konkreetset laulu sisust väl-judes.

Laulus esinevate väljendite «luik viib lumek'se», «kurg toob kena kevade» jne. kohta seletame, et neid ei tule mõista nii, nagu oleks kurg tõesti oma turjal kena kevade kaasa toonud, vaid nii, et ühes kur-gede tulekuga saabub ka kevade. Väljendi

«harakas teeb metsas hagu» all tuleb mõista seda, et harakas toob enesele met-sast pesa jaoks oksakesi. Laulus on veel öeldud, et «vares künnab põllul vagu»: muidugi tuleb selle all mõista ainult seda, et vares on põlluvaos endale toitu otsimas ja kuna ta teeb seda väga suure tõsidu-sega, siis ongi luuletaja piltlikult väljen-dades omistanud varesele sellise tähtsa töö. Samalaadset, kasutades kogu aeg õpilaste abi, arutame läbi laulu 1. salmi tervikuna. Umbes niisamuti käsitleda ka laulu 2. salmis esinevaid piltlikke väljen-

deid «lehepill on lõokesel», «pajupill on pääsukesel» jne. Ja kuna laulu 2. salm oma elavuse ja mõnusa huumoriga aktiveerib musitseerimisele kõiki, siis alustamegi üheskoos laulu õppimist. Teeme seda osade kaupa, erilist rõhku pannes selgele hääldamisele.

Laul algab kõrgete helidega üsna kõlavalt.

Et laulmine kriiskavaks ei kujuneks, on vaja algul nõuda pehmemat tooniandmist

Seoses laulude õpetamisega tuleb lastele mängleval kujul ka mõningaid algelisi muusikalisi teadmisi ja oskusi anda. Algul on sobivaimaks mooduseks lasteaialaadne käsitlus, mille kaudu laps õpib eritlema: 1) rõhuga ja rõhuta helisid, 2) lühikesi ja pikki helisid, 3) kõrgeid ja madalaid helisid, 4) järjestvõetud helide arvu kindlaks määrama, 5) laulu ühtlast tempot pidama ja 6) laulu rütmilist katkendit plaksutama.

Niisugune teadmiste ja oskuste andmine ei tohiks mingil juhul olla pealesunnitud, pigem peaks see laulude õppimisel justkui endastmõistatava vajadusena siin-seal esile kerkima ja sellisena laululise tegevuse elavaks ja huvitavaks tegema.

Paljud õpitavaist lauludest on niisugused, mis võimaldavad huvitavaid lapsepäraseid mängu ja liikumist muusika järgi. Neis mängudes ja liikumises muusika järgi õpib laps muusika iseloomu liigutustes väljendama.

Nende mängude ja liikumiste kaudu toimub isegi algeline muusikalise vormist arusaamine (motiivid, fraasid, laused, eeslaul, järellaal).

Miinumnormina liikumise alal võiksime püstitada nõude, et laps peab omandama oskuse: 1) ühetasaselt sammuda (ühelöögilise rütmilise liikumise järgi) ja joosta (1/2-löögilise rütmilise liikumise järgi); 2) eritleda rõhulisi ja rõhuta helisid kuulmise järgi; 3) märguande järgi seisma jääda ja liikumise suunda muuta; 4) ühismängudest osa võtta.

Mängude korraldamisest rääkides tuleb alla kriipsutada, et neisse on vaja sisse viia rohkesti fantaasiat ja loomingut, kuid niisugust, mis oleks tihedas seoses tegeliku eluga (käitööd, kolhoositööd, lastemängud, sõiduki kujutamine, loomad jne.). Niisugused elavad muusikalised mängud võimaldavad lapsel parimalt kohaneda ühise rütmi, ühise laulmise ja ühise tegevusega.

Näitlikku materjali muusikalisteks mängudeks I ja II klassis: *Meie mäng*. A. Manevitš, *Kevadpidu*. Eesti rahvaviisi järgi V. Tormis, *Laste marss*. A. Velmet, *Heinaliste laul*. M. Terri, *Pillimehed*. M. Terri, *Igaühel oma pill*. Eesti rahvaviisi, *Värvamäng*. Eesti rahvaviisi, *Karumäng*. Eesti rahvaviisi.

Laulmise, lastekohaste muusikaliste vaatluste ja mängude kõrval on tähtis koht ka muusika kuulamisel.

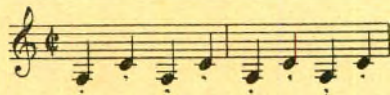
Sel alal on sobivaim esitada lastepäraseid lühikarakterpala klaveri ettekandes, samuti rakendada ka klassi eeskujulikumaid lauljaid üksikult ja rühmiti. Kuulamiseks anname vajaduse puhul mõningaid toetuspunkte väikese sissejuhatuse kaudu enne pala esitamist, kusjuures kuulamisel teeme vajalikke tähelepanekuid, et hiljem nende najal arendada vestlust ja vahetada muljeid. Nii paneme aluse muusika kuulamise kogemuste arendamisele, muusikalise maitse kujundamisele ja muusikalise silmaringi laiendamisele.

Toome allpool mõningaid näiteid ka sellisest käsitlusest.

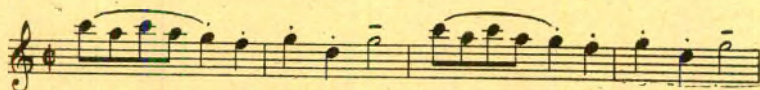
J. Jürme «Sepikojas».

«Siin kuuleme helides rõõmsa loo tööstest sepikojas. Kes teist võiks jutustada sepikojast?» (Kui leidub lapsi, kes võiksid sellest jutustada, siis tuleks jutustamist heatahtlikult toetada ja vajaduse korral täiendada, esile tõstes seppade rasket tööd, nende hästi karastatud keha, nende tahte- ja meelekindlust ning töörõõmu.) Märkinud seppade tähtsamate tööriistadena alasit ja vasarat, näitame, et esitatav helindki algab justkui kindlakäeliste,

kõlavate vasaralöökidega alasi pihta (vasaku käe partii):



Sellega seltsib peagi kõrgetooniline lõbus viis:



Tundub, justkui laseks sepp töötades heatujuliselt vileet, sest töö edeneb nähtavasti hästi. Mõneks hetkeks vile katkeb: on arvata, et sepp hakkas suuremat raua-

tükki taguma, mis nõuab täit tähelepanu, seepärast kõlavadki nüüd teravalt mõned otsustavad vasaralöögid:



Ja siis jätkub jälle endine heatujuline vilelugu, saadetuna ühetasaselt kõlavaist

vasaralöökidest:



Järgneb klaveriettekanne tervikuna. Seejärel, kui on veelgi vajalikke lisa-seletusi antud ja mõningale vajalikule

väljendusvahendile tähelepanu juhitud, võiks pala esitada koguni teistkordselt — süvendamiseks.

V. Rebikov «Mängutoos».

«Lapsed, kas keegi teist on kuulnud muusikalist mängutoosi?» Kui leidub klassis selliseid õpilasi, siis lastagu mõnel neist jutustada, mis asi see mängutoos on, kuidas see kõlas ja kuidas selle kõla meeldis. Nüüd järgnegu õpetaja seletus vestluse kujul. Vestlusest peaks lastele selguma, et vanemal ajal, kui polnud veel grammofooni ega raadiot, oli nn. mängutoos võrdlemisi levinud muusikaliseks riistapuuks kodudes. Seda tuleks

iseloomustada kastikesena, milles oli kellavedru ühes helikeelte ja rulliga. Kui vedru pingule keerati, siis võis lasta mängida mõnd lugu. Et need kastikesed olid enamasti väikesed, siis kõlasid mängutoosi loodki vaikselt, peamiselt ainult kõrgetes helides.

«Meil pole küll sellist mängutoosi, sest grammofoon ja raadio võimaldavad nüüd palju täielikumat muusikat kuulata, aga mälestusena vanaisadeaegsest mängutoo-

sist kuulame lookese klaveriettekandes, mis kõrgetes helides annab edasi endise mängutoosi mängulaadi ja meeleolu.»

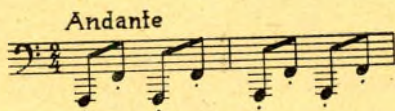
Järgneb ettekanne, millega liitub lühivestlus kõla mahedusest, ka kõrgetest helidest.

V. Rebikov «Karu».

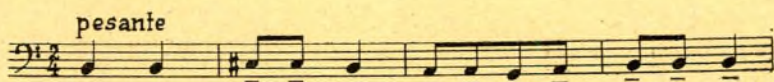
«Karu oleme küll enamasti ainult pildil näinud, aga mõni on teda vahest ka loomaaias vaatamas käinud. Karust oleme ka lugenud ja me teame, milline ta on.» (Naljakas, kohmakas, mõmiseja.) «Kes on karu mõmismist kuulnud? Missuguse häälega ta mõmib: kas kõrge või madala, peenikese või jämeda häälega?» (Jämeda häälega.)

«Siin kuulemegi ühe klaveripala, mis tahab anda pildikese karust.

Pala algabki madalate helidega, mis tunduvad karu kohmakate sammudena:



Siis seltsib karu sammudega iseäralik, veidravõitu viis, milles tunneme karutaolist kohmakust:



Kuulakem seda pisilugu, mille nimetus on «Karu».

Järgneb ettekanne.

Pärast ettekannet järgnegu lühivestlus pala madalast kõlast, mis iseloomustab karu kohmakust. Võrdluseks tuletame meelde V. Rebikovi «Mängutoosi», mis on kirjutatud kõrgetes helides.

Mõnede elavate laulude, liikumiseks kasutatavate palade ja ka muusika kuulamisel tundmaõpitud palade juurde (näit. J. Jürme «Sepikojas») poleks liigne ka löökpillide rakendamine. See võimaldab veelgi huvitavamalt musitseerimist.

Niisuguseis rõõmsais mängudes, lauludes, laulude dramatiseerimises ja elavas tegevuses peaski arenema ehtsalt lapsepärane laulutund I õppeaastal. Seejuures side teiste õppeainetega, eriti aga emakeelega ja võimlemisega on vägagi soovitav.

Ka aastaegade ja tähtpäevade jälgimine aine käsitlemisel süvendab musitseerimist, sidudes seda tegeliku eluga.

Teisel õppeaastal jäävad aine käsitluses ja ka repertuaaris püsima samad üldpõhimõtted, mis olid kehtivad eelmisel õppeaastalgi (mänguline joon). Ometi hakkab teadlikkuse joon pisut enam sisse tungima.

Laulude käsitus jätkub kuulmise järgi, kuid, nagu eelmisel õppeaastalgi, mitte mehaaniliselt, vaid mõtestatud tegevusena, millest õpilased aktiivselt osa võtavad.

Ühenduses laulmisega süvendame varemini omandatud muusikalisi teadmisi ja uute laulude õppimisel püüame vaatluse kaudu õpilastele mõned muusikalised põhimõisted selgeks teha, muidugi jälle kõige lapsepärasesamas laadis.

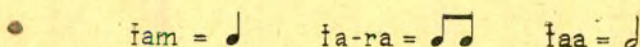
Siin võiks kõnemesse tulla selliste muusikaliste mõistetega tutvumine, nagu: 1) rütmika alal — rõhuline ja rõhuta heli, kiire ja aeglane sammumine, jooks, hüpe; 2) meloodia alal — kõrge ja madal heli; viisi samm, hüpe, seisak; 3) dünaamika alal — valjusti, vaikselt, paisudes, kahanedes.

Laulude käsitus peaks olema niisugune, et lastele arusaadavate muusikaelementide vaatlemisel peaksid vajalikud mõisted hõlpsasti esile kerkima, ilma et õpilastel tuleks neid päheõpitud vormelitena omandada.

Nagu teame, on rõhuga ja rõhuta helid meetrumi aluseks. Et rõhuga ja rõhuta helide vaheldumist ja ühtlasi ka takti mõistet selgitada, tuleb takti algust pisut tugevamalt rõhutada. Aga lastepoolne reageerimine sellele toimugu mingi tegevuse (plaksutamise, koputamise) kaudu.

Rütmika suhtes selguvad mõisted «kiiresti» ja «aeglaselt» kõige hõlpsamini siis, kui laseme õpilastel ühes viisiga kaasa liikuda: viisi nobedam liikumine paneb jooksuma, viisi aeglasem liikumine aga pikaldaselt käima.

Punkteeritud poolelöögiline ja veerandlöögiline noot kui rütmivorm on iseloomustatav hüppeliikumisenä. Ka trummipõrinat meenutavad karakterised rütmisilbid:

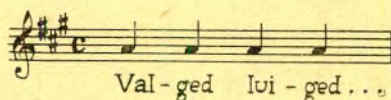


iseloomustavad vastavaid rütme lapsepäraselt, lastele kergesti mõistetavalt ja arusaadavalt, kusjuures need võimaldavad vältida sellel arenemistasmel veel mittevajalikku teoretiseerimist.

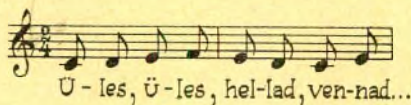
Meloodilised mõisted «kõrge» ja «madal» näivad meile, täiskasvanuile, endastmõistetavana, kuid laste juures ei ole see alati nii. Et ka lapsed neist mõisteist lihtsaimal kujul aru saaksid, siis on sobiv kõrget ja madalat tooni kas või vastava käeliigutuse kaudu nähtavaks teha. See aitab üsna hästi selgitada meloodilise liikumise üldsuunda.

Meloodilise liikumise mõõdu üldjoonelistel mõistetena võiksid järgnevalt kõnesse tulla «seisak», «samm» ja «hüpe».

Meloodilise seisaku puhul jääb viis paigale püsima (ei tõuse ega lange), nagu näit. M. Terri loodud laulukeses «Luigid»:



Sammu tunneme ära viisi järkjärgulisest liikumisest üles või alla, nagu seda täheldame eesti rahvaviisis «Üles»:



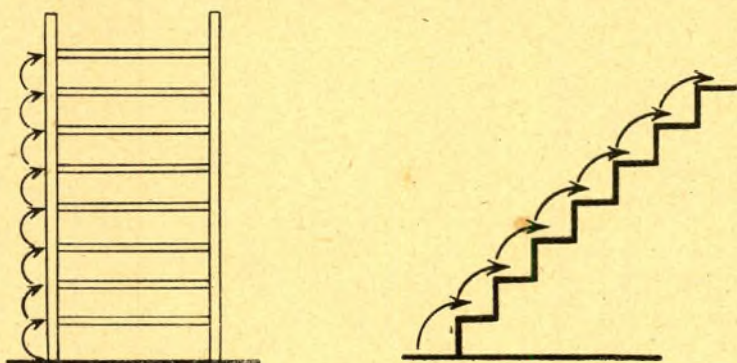
Aga hüppe mõiste selgub sellest, kui lauluviis teeb nii suure käigu, et selle vahepeal võiksime veel mitu heli laulda või mängida, nagu see esineb L. Bekmani laulukeses «Meil metsas sirgus kuuseke»:



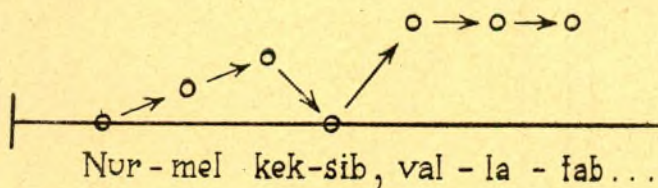
Kõiki loetletud sugemeid sisaldab ka näiteks M. Starokadomski laul «Jänku».



Kõike seda on sobiv näitlikuks teha nii kätega lauluviisi liikumise suunda osutades kui ka tahvlile joonistatud trepikest või redelikest vaadeldes, mille astmetel võib näidata kõiki kolme meloodia liikumistaadi, mis käsitletava laulu juures esinevad (vt. joon.).



Teatud huvi võib pakkuda isegi algeline «noodistamine», näiteks:



Mis puutub dünaamilistesse mõistetes «valjult» ja «vaikselt» ja nende vahepealsetesse astmetesse — «paisumisse» ning «kahnemisse», siis need selguvad kõige paremini ettekande ilmekuse kaudu.

Peale eespool mainitud mõistete omandamise peab õpilane muusikaliste teadmiste ja oskuste alal suutma tajuda kahe- ja kolmeosalisi takte kuulmise järgi (rõhkude järgi orienteerudes), peab oskama neid takte lüüa ja peab omandama kogemusi kooslaulmiseks, eeslauljaga laulmiseks, samuti ka kaasmänguga ja kaasmänguta laulmiseks.

Laulude käsitusse lülitatavaid töövõtteid algastmel.

1. Laulda õpitud laule: a) marssides (*Laste marss* — A. Velmet); b) plaksutades (*Süda tuksub* — K. A. Hermann, *Igaühel oma pill* — eesti rahvaviis); c) eeslauljaga (*Punavoor sõidab* — eesti rahvaviisi järgi A. Velmet, *Kelgusõit* — ukraina rahvalaul); d) mängides (*Mängulaul* — eesti rahvaviis, *Värvamäng* — eesti rahvaviis, *Karumäng* — eesti rahvaviis); e) löökpillidega (*Igaühel oma pill* — eesti rahvaviis, *Laste marss* — A. Velmet).

2. Marssides ära lugeda, mitu sammu tuleb igale taktile ettelauldud laulus: *Oktoobripühade laul* — M. Krassev (2), *Punavoor sõidab* — eesti rahvaviisi järgi A. Velmet (2), *Lapsed, tupa* — tuntud lastelaul (3), *Kevadel* — eesti rahvaviis (4), *Kevadpidu* — eesti rahvaviisi järgi V. Tormis (2), *Laste marss* — A. Velmet (2), *Pillimehed* — M. Terri (3), *Igaühel oma pill* — eesti rahvaviis (3), *Karumäng* — eesti rahvaviis (4), *Mutionu pidu* — eesti rahvaviis (4).

3. Võrrelda kahe ettelauldud heli kõrgust (Kumb on kõrgem, kumb madalam? Kas ühekõrgused?) laulu alghelide järgi: *Luiged* — M. Terri (ühekõrgused), *Lapsed, tupa* — tuntud lastelaul (1. madalam, 2. kõrgem), *Kelgusõit* — ukraina rahvaviis (1. kõrgem, 2. madalam), *Kevadel* — eesti rahvaviis (1. kõrgem, 2. madalam), *Laste marss* — A. Velmet (1. madalam, 2. kõrgem), *Pillimehed* — M. Terri (1. madalam, 2. kõrgem), *Värvamäng* — eesti rahvaviis (1. kõrgem, 2. madalam), *Karumäng* — eesti rahvaviis (1. kõrgem, 2. madalam).

4. Leida õpitud lauluviisis kõige kõrgem heli (missugusel silbil?): *Kuusepuuke* — vanaaegne lastelaul, M. Krassev (-ju), *Metsas sirgus kuuseke* —

L. Bekman (-tal), *Üles, üles* — eesti rahvaviis (-söö), *Värvamäng* — eesti rahvaviis (-bi).

5. Leida õpitud lauluviisis kõige madalam heli (missugusel silbil?): *Meie pidupäevad* — V. Vološinov (-täht), *Olen mina väikene mehekene* — eesti rahvaviis (-si), *Piiri, pääri pääsukene* — eesti rahvaviis (-ke), *Värvamäng* — eesti rahvaviis (-na).

6. Leida õpitud lauluviisis kõige pikem heli: *Meie pidupäevad* — V. Vološinov (-päev), *Piiri, pääri pääsukene* — eesti rahvaviis (kaa-si-ke).

7. Kas ettelauldud laulu algus liigub üles- või allapoole: *Üles, üles* — eesti rahvaviis (üles), *Lapsed, tupa* — tuntud lastelaul (üles), *Kuusepuuke* — vanaaegne lastelaul, M. Krassev (alla), *Piiri, pääri, pääsukene* — eesti rahvaviis (üles), *Jahimeeste petja* — poola rahvaviis (üles), *Kevadpidu* — eesti rahvaviisi järgi V. Tormis (alla).

8. Õpitud laulu aeglaselt lauldes näidata käega lauluviisi tõusu ja langust: *Üles, üles* — eesti rahvaviis, *Lapsed, tupa* — tuntud lastelaul, *Luiged* — M. Terri, *Mutionu pidu* — eesti rahvaviis.

9. Ära arvata kuulnud helide arv: *Lapsed, tupa* — tuntud lastelaul (Lap-sed, tup-pa... 4 heli), *Kelgusõit* — ukraina rahvaviis (Küll on ke-na... 4 heli), *Kevadpidu* — eesti rahvaviisi järgi V. Tormis (Luik viib lu-mek-se... 5 heli, Kurg toob ke-na ke-va-de... 7 heli), *Piiri, pääri, pääsukene* — eesti rahvaviis (Pii-ri, pää-ri... 4 heli), *Jahimeeste petja* — poola rahvaviis (Väl-ja-le läks jän-ku... 6 heli), *Mutionu pidu* — eesti rahvaviis (E-las met-sas... 5 heli).

Laulmisel tuleb jätkata juhendite andmist siduvalt laulmiseks, sõnasilpide õigeks ja ilmekaks hääldamiseks (artikuleerimiseks) ja forsseerimisest vabanemiseks, samuti ka tähelepanu pöörata laste hääle ulatuse kinnistamisele do¹—do² piirides, taotledes ühtlast kõla ning puhast intonatsiooni.

Muusika kuulamiseks võiks lastepäraste karakterpalade kõrval kasutada ka klassis läbitöötatud laule üksikute õpilaste ettekandes ja seejuures teha tähelepanekut muusikaliste väljendusvahendite suhtes.

Liikumise alal võiks toimuda sama, mis eelmisel õppeaastal, kuid veelgi nõudlikumal kujul. Sobivuse korral võiks ka laule lavastada.

Mis puutub kahehäälsesse laulmisse, siis sellega tuleb olla väga ettevaatlik, sest lastel pole veel harmoonia tajumine küllaldaselt arenenud. Et seda kasvatada, harrastagem selgeksõpitud laulude juurde ilmekat, karakterset instrumentaal-kaasmängu (kas viiulil, klaveril või akordionil).

Küsimusele, kas kahel esimesel õppeaastal võiks õpilastega musitseerida ka instrumentaalsel alal, tuleb jaatavalt vastata, kuid teatud reservatsiooniga. Nimelt neil õppeaastail võiks piirduda selles osas enamasti löökpillide mängimisega, mis on sellal kõige lähedasem ja vastuvõetavam laste võimetele.

Rütmipillidena võiksid kõnesse tulla tamburiin, triangel, taldrikud, trumm, kuljused jne. Neid tuleb aga lihtsamalt rakendada. Nii näit. mängime taldrikute ja trummiga rõhulisi helisid, kuna triangel ja kuljused sooritavad rõhuta rütme. Viulil või klaveril võib toimuda meloodiline ja harmooniline kaasmäng.

Niisugune musitseerimine, eriti ühenduses sobiva lauluga, pakub õpilastele palju rõõmu, süvendades ühtlasi oma elamusliku jõuga nende muusikalisi tajusid.

Kõige selle juures tuleb osatäitjaid vahetada, mis pakub omakorda elavust ning elavust. Ka lastepäraseid «orkestreerimissetepanekuid» tuleb võtta tõsiselt ning võimaluse piires neid rakendada, sest nendeski avaldub sageli leidlikkust ning maitset.

Selline elav musitseerimine ühenduses laste kasvava aktiivsusega on muusikalise kasvatuse seisukohast suurima väärtusega.

Aktiivses tegevuses elab laps kuuldava ja vaadeldava muusika sügavalt läbi ja ühenduses sellega tunneb ka oma teadmiste ja võimete kasvu. See aga kisub teda kaasa veelgi suuremale aktiivsusele, mis tuleb õppetööle aina kasuks.

Muusikalise kasvatuse seisukohast on esimesed õppeaastad kõige tähtsamad, sest asjatundliku musitseerimisega kujuneb õpilastel tugev positiivne suhtumine kooli muusikalisse töösse ja see on määrava tähtsusega muusikalise kasvatuse edaspidisele käigule.

Õpilaste tutvustamine kuuenda viie aasta plaaniga füüsika tundides.

«Nõukogude Koolile» kirjutanud A. JENOHHOVITS.

NLKP XX kongressi direktiivides kuuenda viie aasta plaani kohta on kavandatud rahuliku ülesehitustöö uus grandioosne programm ja kogu NSV Liidu rahvamajanduse uus võimas tõus.

Kuuenda viisaastaku põhiülesannetel on suur üldhariduslik tähtsus. Seepärast peab iga nõukogude kool tutvustama oma õpilasi meie maa rahvamajanduse arendamise plaaniga.

Sellise materjali kasutamine füüsika tundides on vajalikke polütehnilise õppetöö elemente.

Õpilaste tutvustamine kuuenda viie aasta plaaniga peab toimuma kõikide õppeainete tundides.

Esiteks võimaldab see õpilastele tutvustada kuuenda viie aasta plaani tihedas seoses kooli õppeprogrammidega; teiseks annab see õpilastele võimaluse tutvuda plaani põhiülesannetega kõikidel juhtivatel rahvamajandusaladel. Füüsika aluste õpetamisel tuleb õpetajal vastavalt käsitletavatele programmi osadele tutvustada õpilasi viie aasta plaani ülesannetega, eriti NSV Liidu elektrifitseerimise alal.

Seejuures on tähtis järgmistele küsimustele tähelepanu pöörata.

1. Väga oluline on jutustada mitte ainult sellest, mida kuuenda viie aasta plaani järgi tuleb teha, vaid ka sellest, kuidas seda plaani teostatakse ja milliseid tulemusi selle teostamisel on juba saavutatud. Selline plaani rakendamise näitamine on suure kasvatusliku väärtusega.

2. Tuleb ulatuslikult kasutada illustreerivat materjali: ülesvõtteid kuuendal viisaastakul toodetavatest masinatest, fotosid ja skitse kasutamisele võetud uutest ehitustest jm.

3. Tundides tuleb tingimata kasutada ka kohalikku materjali ja tutvustada õpilasi Eesti NSV rahvamajanduse arendamise kuuenda viisaastaku ülesannetega.

Füüsika programmis on rida teemasid, mille käsitlemisel on võimalik õpilasi tutvustada mõningate rasketööstuse (elektroenergeetika, masinaehitus), põllumajanduse ja transpordi küsimustega käesoleval viisaastakul, samuti tutvustada neid meil loodavate uute ehituste ja masinatega.

Artiklis on toodud konkreetset materjali NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kuuenda viie aasta plaani kohta, mida õpetaja võib kasutada allpool märgitud mehaanika-, soojus- ja elektrialaste küsimuste käsitlemisel.

Hõõrdumine.

Kuuenda viie aasta plaani direktiivides on ette nähtud uute, veeremishõõrdumisega laagritega vedurite ja vagunite tootmine. See on üks olulisi abinõusid transpordi edasise täiendamise, samuti ka kütuseresursside kokkuhoiu alal.

Kuna õpilased juba teavad, et liugumishõõrdumisel on hõõrdumisjõud mitu korda suurem kui veeremishõõrdumisel, siis pole ka raske näidata seda tulu, mida annab vedurite ja vagunite liugumishõõrdumisega laagrite asendamine veeremishõõrdumisega laagritega:

a) hõõrdumisjõu vähendamine võimaldab vedureil vedada raskema koosseisuga ronge, s. o. suurendada veetavate kaupade hulka;

b) hoitakse kokku kütust, sest kütusetarvitus rongide liiklemisel on väiksem (keskmiselt 10—12%). See on eriti tähtis, kui meenutada, et pool meie maal toodetavast energeetilisest kivisöest kulub veduritele;

c) vaguni teljed ei kulu ära; puksid ei põle läbi.

Tutvustades õpilasi hõõrdumisjõu vähendamise ühe viisiga transpordi alal, on vaja silmas pidada kaht järgmist asjaolu.

Esiteks ei tule piirduda osutamiseга ainult hõõrdumise negatiivsele küljele.

On oluline õpilastele rõhutada, et tehnikas etendab hõõrdumine kahe-sugust osa. Ühel juhtumil tekitab see keha liikumisele lisavastupanu, mille ületamiseks kulutatakse teatav hulk energiat, mida oleks saanud kasutada otsese ülesande täitmiseks. Selles mõttes on hõõrdumine kahjulik. Ent teiseks on ainult hõõrdumise tõttu võimalik masina osi kinnitada poltide ja mutrite abil, kasutada pöörleval liikumisel rihmülekanne, jne. Hõõrdumiseta ei saaks vedur rongi paigast liigutada, poleks võimalik käia tasasel pinnal jne. Seega hõõrdumine veduri rataste ja raudteerööbaste vahel on kasulik hõõrdumine, aga vaguni telgede liugumis- või veeremishõõrdumine on kahjulik. Kui liikuvate detailide ja vaguni telgede puhul rakendatakse abinõusid hõõrdumisjõu maksimaalseks vähendamiseks, siis ühtlasi püütakse paljudel juhtumitel seda jõudu kõigiti suurendada nende masinaosade juures, kus hõõrdumine on kasulik.

Teine asjaolu on selles, et tunnis ülalnimetatud küsimust käsitledes on vaja õpilastele selgitada ka põhjusi, miks ei kasutata transpordis kuul-, vaid rull-laagreid. Vaguni laagritele mõjub väga suur koormus, suur rõhumisjõud (vaguni kaal). Et toetuspind, millele koormus mõjub, on kuullaagrite puhul väga väike, siis võib see põhjustada kuulide purunemist. Rull-laagrite kasutamisel suureneb pind, millele vaguni raskus jaotub, ja vastavalt sellele väheneb rõhumine lubatava normini.

Soojusjõumasinad.

Mitmesugust tüüpi soojusjõumasinate (aurumasin, -turbiin, sisepõlemismootor) käsitlemisel tuleb õpilaste tähelepanu juhtida reale tõsistele ülesannetele, mis esitatakse kuuendal viisaastakul tööstuse tähtsamale harule — masinaehitusele.

Praegu on raudteel põhiliseks veduriks auruvedur. Ent auruvedur on väga ebaökoonoomne soojusjõumasin. Kütuse põlemisel eralduvast soojusest 92—93% sõna otseses mõttes «lendab õhku»: auruveduri kasutegur on ainult 7—8%. Seepärast on arusaadav, et NLKP XX kongressi direk-

tiivides kuuenda viie aasta plaani kohta on püstitatud nõue lõpetada magistraalauruvedurite tootmine. Auruvedurite asemel hakatakse raudteetransporti varustama progressiivsemate veduritega, milleks on elektri- ja mootorvedurid.

Viieldal viisaastakul ehitati auruturbiine võimsusega 150 000 kilovatti. Kuuendal viisaastakul toodab turbiinitööstus tunduvalt suurema võimsusega turbiine — 200 000—300 000 kilovatti. Kui 150 000-kilovatise võimsusega turbiinid töötavad 170 at aururõhuga 550°C temperatuuri juures, siis uued 200 000-kilovatise turbiinid kasutavad 220 at aururõhku 600°C temperatuuri juures, aga 300 000-kilovatise võimsusega turbiinid — 300 at aururõhku 650°C temperatuuri juures.

Ideaalse soojusjõumasina kasutegur $\eta = \frac{T_1 - T_2}{T_1}$ ja selle suurendamise võimaluste lähemal vaatlemisel on väga oluline rõhutada, et kuuendal viisaastakul osutatakse tõsist tähelepanu kõrge aururõhu ja temperatuuriga soojusenergeetika edasisele juurutamisele, mis võimaldab soojusjõumasinate kasutegurit suurendada. Direktiivides on ette nähtud suurtes soojuselektrijaamades kõrge aururõhu (130 at 565°C temperatuuri juures) laialdast rakendamist.

Meie aeg on sisepõlemismootorite kiire arenemise aeg.

Kuuendal viisaastakul saab rahvamajandus sadu tuhandeid selliseid jõumasinaid. Üksnes 1960. a. toodavad meie tehased ligikaudu 650 000 autot ja 322 000 traktorit. Aastail 1956—1960 saab meie põllumajandus umbes 1 650 000 traktorit (15-hobujõulises arvestuses). Selle arvu tähtsus saab õpilastele mõistetavaks, kui meenutada, et 1955. a. oli meie maa põllumajanduses 1 400 000 traktorit (15-hobujõulises arvestuses). Sellega on võimalik põllumajanduse mehhaniseerimist tunduvalt tõsta.

On vaja õpilastele ütelda, et põllumajanduslikus tootmises hakatakse ulatuslikult juurutama ökonoomsemaid diiseltraktoreid ja -kombine. Diiselmootoritel, kus kütus süttib kõrge surve tõttu, on rida eeliseid, võrreldes karburaatormootoritega. Peamiseks eeliseks on asjaolu, et need kulutavad vähem kütust ja töötavad odavamate vedelkütustega.¹ Meie rahvamajanduses kasutatavate traktorite tohutu arvu juures võimaldab see rahvamajanduse muudeks vajadusteks säästa nimetamisväärse hulga kõrgeväärtuslikumat ja kallimat kütust (bensiin, petrooleum, ligroiin).

Kui praegu meie maal kõige võimsamaks traktoriks on C-80 (93 HJ), siis käesoleval viisaastakul hakatakse tootma tunduvalt suurema võimsusega (140 ja 250 HJ) traktoreid.

NSV Liidu raudteetransport saab kuuendal viisaastakul 2250 progressiivsemat magistraalmootorvedurit. Võimsate mootorvedurite tootmine kasvab 1960. a. võrreldes 1955. aastaga 12-kordseks; kuuenda viisaastaku viimasel aastal lastakse välja umbes 1630 mootorvedurit. Seega hakatakse raudteetranspordis väga ulatuslikult kasutama mootorvedureid.

Mootorvedurite peamiseks eelisteks on kõrge kasutegur (26 prots. ja enamgi) ja võimalus teha pikemaid sõite (1000 km, auruedur 70—150 km) ilma vett ja kütust võtmata. Hakatakse seeriaviisi tootma

¹ Bensiniga töötav traktor XT3-7 kulutab ühe HJ kohta tunnis 270 g kütust, lintaktor CXT3 — 315 g petrooleumi, sellal kui diiseltraktorid КД-351, ДТ-54 ja C-80 tarvitavad igaüks 200 g diiselkütust.

uusi kahesektsioonilisi kaubaveo mootorvedureid T3-3, võimsusega kuni 2000 HJ. Kui enne valmistas mootorvedureid ainult Harkovi transpordimasinate tehas, siis lisanduvad sellele nüüd niisugused suured tehased, nagu Vorošilovgradi, Kolomna ja Brjanski masinaehitustehased.

Soojus- ja hüdroelektrijaamad.

Neid tohutuid ülesandeid, mida kuuenda viie aasta plaan esitab elektroenergeetikale, saab illustreerida alljärgneva elektrienergia tootmise tabeliga (andmed miljardites kilovatt-tundides):

1913. a.	1940. a.	1950. a.	1955. a.	1960. a. (plaan)
1,9	48	90	170	320

Seega suureneb elektrienergia tootmine viisaastaku jooksul peaaegu kahekordseks (188%). Vastavalt sellele on kuuenda viisaastaku esmajärgulisi ülesandeid tagada elektrijaamade ehitamisel kiirem tempo, kui see on teistel rahvamajanduse aladel. See nõuab nii soojus- kui ka hüdroelektrijaamade intensiivset ehitamist.

Maailma rikkaimad kütuseenergia varud, mida NSV Liit omab kivisöe, turba, nafta, loodusliku gaasi ja põlevkivi näol, avavad suured võimalused soojuselektrijaamade ehitamiseks. Samuti kui viiendal viisaastakul, toodetakse ka kuuendal viisaastakul põhiline hulk elektrienergiat soojuselektrijaamades (1960. a. umbes 260 miljardit kilovatt-tundi plaanis ettenähtud 320 miljardist kilovatt-tunnist).

Kasuteguri suurendamiseks suurtes soojuselektrijaamades hakatakse neis rakendama kõrge aururõhuga seadmeid (130 at 565°C temperatuuri juures). Siinkohal on vaja õpilaste tähelepanu juhtida sellele, et kõrge rõhuga töötavate soojuselektrijaamade kasutegur läheneb suuruselt sise-põlemismootori kasutegurile. Seejuures kasutab viimane kõrgekvaliteedilist vedelkütust, kuna soojuselektrijaamades kasutatakse kohalikku ja sagedasti halvemat sorti kütust.

Nendes elektrijaamades, kuhu paigutatakse 200 000-kilovatiseid auru-turbiinid aururõhuga 200 at 600°C temperatuuri juures, võib loota veelgi suuremat kasutegurit (kuni 40%).

Kuuendal viisaastakul ehitatakse Narva lähedale põlevkivikütuse baasil võimas Balti soojuselektrijaam, mille esimene järk (300 000-kilovatise võimsusega) rakendatakse tööle juba käesoleval viisaastakul. Selle arvu tähtsuse rõhutamiseks võib õpilastele võrdluseks meenutada näiteks Tsimljanski hüdroelektrijaama võimsust (164 000 kilovatti) ja Volhovi hüdroelektrijaama võimsust (60 000 kilovatti).

Suure hulga soojuselektrijaamade ehitamise kõrval näeb kuuenda viie aasta plaan ette ka hüdroelektrijaamade üpris kiire arenemise. Õpilastele on kasulik näidata neid eeliseid, mis on hüdroelektrijaamadel võrreldes soojuselektrijaamadega ja mis seega õigustavad nende väga ulatuslikku ehitamist.

Põhiliselt on need eelised järgmised:

1. Hüdroenergia on ammendamatu, sest see uueneb alataasa looduse enda allikatest. Hüdroelektrijaamad hoiavad kokku kütust, vähendavad kulutusi selle veole ja tootmisele.

2. Hüdrolektriijaamad vajavad väikesearvulist teenindavat personali² ja nende tööd on kergem automatiseerida.

3. Hüdrolektriijaamades toodetav elektrienergia tuleb 3—10 korda odavam kui soojuselektriijaamade oma.

Kuuendal viisaastakul lõpetatakse kahe suurima hüdrolektriijaama — Kuibõševi ja Stalingradi — ehitamine. Ehitatakse ja lastakse käiku veel rida teisi hüdrolektriijaamu: Krementsuki, Dneprodzeržinski, Votkinski, Irkutski ja Novosibirski. Rakendatakse tegevusse 3 200 000-kilovatise võimsusega projekteeritud Bratski hüdrolektriijaama (maailma kõige suurema hüdrolektriijaama) esimene järk. Niisamasuguse võimsusega on projekteeritud ka Krasnojarski hüdrolektriijaam Jenissei jõel, mille ehitamist alustatakse käesoleval viisaastakul. Asutakse veel terve rea teiste võimsate jaamade ehitamisele (ligi 900 000-kilovatise võimsusega Alam-Kaama, 800 000-kilovatise võimsusega Tšeboksarõ Volgal ja 500 000-kilovatise võimsusega Kamenski Obi jõel).

Läti NSV-s hakatakse ehitama 120 000-kilovatise võimsusega Pļaviņase hüdrolektriijaama; Leedus lastakse käiku Kaunase hüdrolektriijaam Neemeni jõel. Häireteta töötab viiendal viisaastakul käikulastud Narva hüdrolektriijaam, andes mitukümmend miljonit kilovatt-tundi elektrienergiat Leningradi ja Eesti NSV vajadusteks.

Eesti, Läti ja Leedu NSV kiire elektrifitseerimine on kujukaks näiteks Nõukogude valitsuse ja Kommunistliku Partei hoolitsusest noorte Balti vabariikide igakülgse arendamise eest.

Oluline on märkida, et käesoleval viisaastakul on Eesti NSV-le, võrreldes teiste vabariikidega, projekteeritud elektrienergia tootmise kõige suurem kasv — 2,8 korda suurem kui 1955. aastal. Elektrienergia võimsuse edasine kiire areng muudab meie vabariigi Balti vabariikide ja kogu Looderajooni suurimaks elektrienergia baasiks ning võimaldab Eesti rahvamajanduse elektrienergia vajadusi täielikult rahuldada.

Elektrienergia jaotamine.

Käsitledes tunnis elektrienergia kauge maa taha edasiandmise füüsilise printsiipi, tuleb loomulikult puudutada ka seda olulist ülesannet, mis nõukogude teadusele ja tehnikale on esitatud elektrienergia edasiandmise alal. See ülesanne on NSV Liidu Euroopa-osa ühtse energeetikasüsteemi loomine.

NSV Liidu Euroopa-osa ühtse energeetikasüsteemi loomine on maa elektrifitseerimise leninliku programmi teostamise ühe kõige olulisema ülesande lahendamine. Selleks et õpilased mõistaksid NSV Liidu Euroopa-osa ühtse energeetikasüsteemi tohutut rahvamajanduslikku tähtsust, tuleb lühidalt peatuda selle ürituse olemuse selgitamisel.

Juba GOELRO plaanis nähti ette üksikute elektriijaamade ühendamine kõrgepingeliini abil. Sellisel ühendamisel annavad jaamad toodetava energia mitte mõnele teatud tarbijale (näiteks mõnele tehasele), vaid ühtsesse energiasüsteemi. Need energiasüsteemid ühendatakse omakorda veel ühtseks võimsaks energeetikasüsteemiks, mis hõlmab mitu energiasüsteemi. Nii näiteks ühendati Dnepri-äärse ala, Rostovi oblasti ja Don-

² Spetsialistid arvestasid näiteks, et 1600—1800 inimese asemel, kes hakkavad teenindama kaht gigantset hüdrolektriijaama — Kuibõševi ja Stalingradi — nõuaksid soojuselektriijaamad sama hulga elektrienergia tootmiseks 30 000—40 000 inimest.

bassi energiasüsteemid ühtseks Lõuna-energeetikasüsteemiks, mis varustab elektrienergiaga kogu maa lõuna-osa tööstuskompleksi. Loodi Kesk-energiast, mis ühendab Moskva linna, Moskva, Tuula, Gorki, Ivanovo, Vladimiri ja Jaroslavi oblasti elektriijaamad.

Üksikute elektriijaamade ühendamine energiasüsteemiks kindlustab tarbija häireteta varustamise elektrienergiaga ja loob võimsuse varud. Mõne elektriijaama rivist väljalangemine ja võrgust väljalülitamine ei katkesta veel ettevõtete ja linnade varustamist elektrienergiaga: need saavad energiat teiste kõrgepingevõrku ühendatud jaamade arvel. Ühendatud süsteemid võimaldavad hüdroressursside laiaulatuslikku kasutamist, soojus- ja hüdroelektriijaamade töö otstarbekohast kooskõlastamist ning kütuse kokkuhoidu. Seda võib selgitada konkreetse näitega. Donbassi elektriijaamade, Dnepri-äärse ala energiasüsteemi ja Dneprogressi ühendamine Lõuna-energeetikasüsteemiks võimaldab suurvee ajal anda Dnepri energiat Donbassile, seega katkestada selleks perioodiks Donbassi soojuselektriijaamade töö ning kokku hoida kütust. Talvel, kui veepuuduse tõttu hüdroelektriijaamade võimsus väheneb, abistab Donbass Dnepri jaamu, andes soojuselektriijaamade energiat Dnepri-äärse ala tööstusrajoonile. Energiasüsteemis võimaldavad hüdroelektriijaamad teiste jaamade rikete puhul neid kiiresti asendada, sest 2—3 minuti jooksul võivad hüdroelektriijaamad arendada juba täit võimsust.

Lõpuks tuleb näidata, et energiasüsteem võimaldab ratsionaalselt lahendada ka põllumajanduse elektrifitseerimise küsimuse, sest põllumajanduses on elektrienergia vajadused eriti suured kevadel ja sügisel, siis, kui energiasüsteemidel on elektrienergia tohutud hooajalised ülejäägid hüdroelektriijaamade töö arvel.

Seega võimaldab NSV Liidu Euroopa-osa ühtse energeetikasüsteemi loomine üle minna elektrimajanduse ühtsele süsteemile tohutul maa-alal, kindlustades selle ala tsentraliseeritud varustamise elektrienergiaga, kasutada ratsionaalselt soojus- ja hüdroelektriijaamade võimsust, luua vajalikud varud ja tunduvalt laiendada põllumajanduse elektrifitseerimist.

Elektrimootorite kasutamine tööstuses, põllumajanduses ja transpordis.

Rasketööstuse kiirem arenemine teiste majandusharudega võrreldes on seotud eesrindliku tehnika, kõrge tootlikkusega tööpinkide ja masinate laiaulatusliku rakendamise. Selle ülesande lahendamine on omakorda tihedalt seotud tootmise elektrifitseerimise edasise arenguga, s. o. elektrienergia veelgi ulatuslikuma rakendamise tööstuses. Peamiseks jõumasina, mis teenindab tootmises kasutatavaid töömasinaid, on elektrimootor.

Kuuendal viisaastakul osutatakse suurt tähelepanu tootmisprotsesside automatiseerimisele, automaatliinide ja -tööpinkide rakendamisele tehastes. Neid ülesandeid pole aga võimalik täita ilma elektriijaamadeta.

Ka ehitustööstuse tohtu arenemistempo võib teostuda ainult tänu elektriijaamadele, sest selliste mehhanismide, nagu tõstekraanade, transportööride, betoonisegajate, ekskavaatorite jt. seadmete töö aluseks on elektrienergia.

Oluliseks tehnilise taseme näitajaks on rahvamajandusharude elektri-

fitseerimise koefitsient³. Tööstuse elektrifitseerimise koefitsiendi poolest on NSV Liit praegu Ameerika Ühendriikidest ees. Reas tööstusharudes läheneb see koefitsient 100%-le. Näiteks oli juba 1948. a. söetööstuses elektrifitseerimise koefitsient 98,2%, üldmasinaehitustööstuses 96,2%, keemiatööstuses 92,9%. Seoses elektrimootorite väljalaske suurenemisega kuuendal viisaastakul kasvab tööstuse elektrifitseerimise koefitsient veelgi. Eriti laiendab elektrimootorite tootmist tehas «Volta».

Tunduvalt suureneb kuuendal viisaastakul elektrimootorite kasutamine põllumajanduslikus tootmises. Viisaastaku jooksul muutub nende elektrifitseeritud kolhooside arv kahekordseks, kes saavad elektrit alalistest allikatest.

Elektrienergia kasutamine masina-traktorijaamades, kolhoosides ja sovhoosides toimub peamiselt elektrimootorite laialdase rakendamise teel.

Tohutu tempoga areneb elektrimootorite kasutamine Eesti NSV-s. Kolme aasta jooksul (1953—1956. a.) suurenes vabariigis maale määratud elektrimootorite arv 30-kordseks.

Kuuendal viisaastakul on kavas raudtee ulatuslik elektrifitseerimine. Rakendatakse tegevusse 8100 km elektrifitseeritud raudteeliini, mis on 3,6 korda rohkem kui viiendal viisaastakul. Raudteetranspordi elektrifitseerimine pole mõeldav ilma elektrimootorite ulatusliku kasutamiseteta. Viisaastaku jooksul ehitatakse vähemalt 2000 elektrivedurit, kusjuures neist 400 on kaheksateljelised ja suure võimsusega (5700 HJ). Ainult 1960. a. toodetakse 550 kaasaegset elektrivedurit.

Võrreldes aruveduriga on elektriveduritel suured eelised (elektriveduri kasutegur on 14—15%; elektrivedurite kasutamisel hoitakse kokku kütust, kaob veega varustamise vajadus). Elektrimootoreid kasutatakse ka mootorvedurites, trammides, trollibussides ja allmaaraudteel. Kaasaegsetele suurtele lennukitele monteeritakse mõnikümmend väikese võimsusega elektrimootorit. Seega võib väita, et mis tahes transpordiharu areng on tihedalt seotud mitmesuguse võimsusega elektrimootorite kasutamisega.

Aatomienergia kasutamine rahuaja eesmärkideks.

27. juunil 1954. a. lasti käiku Nõukogude Liidus maailma esimene aatomielektriijaam. Sellega astuti reaalne samm aatomienergia kasutamisel rahuaja otstarbeks. Kui esimene tuumakütusel töötav elektriijaam on 5000-kilovatine, siis ehitatakse meil käesoleval viisaastakul tunduvalt suurema võimsusega aatomielektriijaamu.

Nõukogude teadlased alustasid tööd tohutu võimsusega (400 000-kilovatiste ja suuremate) aatomielektriijaamade ehitamiseks. Õpilastele on oluline rõhutada, et aatomielektriijaama võib ehitada sinna, kus pole oma kütusebaasi. Nende jaamade töötamiseks vajaliku väikese hulga tooraineid võib kergesti toimetada ükskõik missugusesse kohta. Nii näiteks tarvitab 100 000-kilovatine aatomielektriijaam ööpäevas kõigest 0,3 kg uraani või muud tuumakütust.⁴ Kuuendal viisaastakul käikulastavate

³ Elektrifitseerimise koefitsient väljendab elektrimootorite ettenähtud võimsuse suhet iga liiki jõumasinate ettenähtud võimsusesse, väljendatud protsentides.

⁴ Võrdluseks võib märkida, et niisama suure võimsusega soojuselektriijaam nõuab ööpäevas 1500 t kivisütt või 4000—6000 t turvast või pruunsütt.

uute aatomijõujaamade üldvõimsus moodustab 2—2,5 miljonit kilovatti. Selleks et nende arvude tähtsust paremini mõista, on kasulik meenutada, et Tsimljanski hüdroelektrijaama võimsus on 164 000 kilovatti ja Kuibõševi oma 2,1 miljonit kilovatti. Soojuselektrijaamade üleviimine tuumakütusele võimaldab säilitada tohutuid kivisöe- ja naftavarusid, väärtuslikku toorainet, millest toodetakse sünteetilist kautšukit, bensiini, määrdeõlisid, piiritust, kunstkiudu, lakki, värve jm.

Peale selle on käesolevas viie aasta plaanis veel ette nähtud alustada tööd ka aatomijõuseadmete loomisel transpordi ülesanneteks ning ehitada aatomijõumasinaga jäälohkuja.

*

Sellised on kokkuvõttes NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kuuenda viie aasta plaani mõningad ülesanded, mida füüsika õpetajal tuleks õpilastele selgitada ja mis on väga tihedas seoses koolikursuse programmiga. Et õpikutes selline materjal puudub, siis on kasulik olulisemad arvud lasta õpilastel vihikusse kirjutada.

Õpilaste tutvustamine NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kuuenda viie aasta plaaniga ei saa piirduda ainult õppetundidega, vaid palju võimalusi selleks on ka mitmesuguses klassivälises töös (ringid, seinaleht, ettekannete õhtud jne.).

Pussnoatöödest.

T. USSISOO.

Tööõpetuse tundideks koostab õpetaja tundide konspektid, seab valmis näitlikud õppevahendid, tööde proovid, šabloonid, materjalid ja vajalikud tööriistad.

Õpetaja näitab eset, mida tunnis tuleb valmistada, selgitab selle otsarvet ja tööoperatsioonide järjekorda. Ühtlasi näitab õpetaja ka vajalikke tööriistu ja nende käsitlemist.

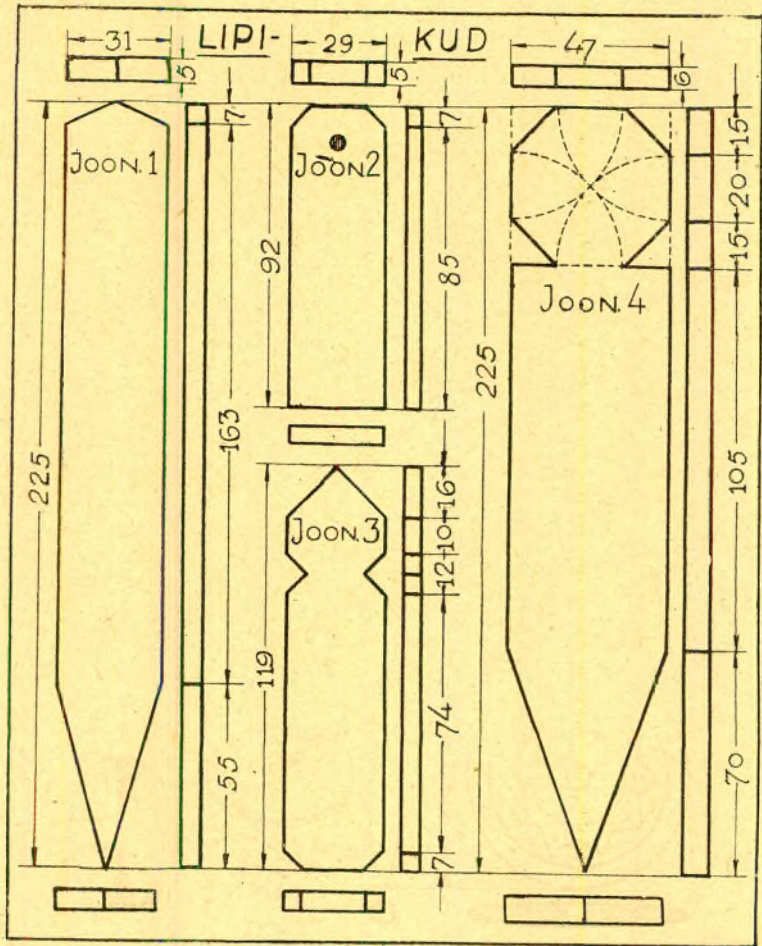
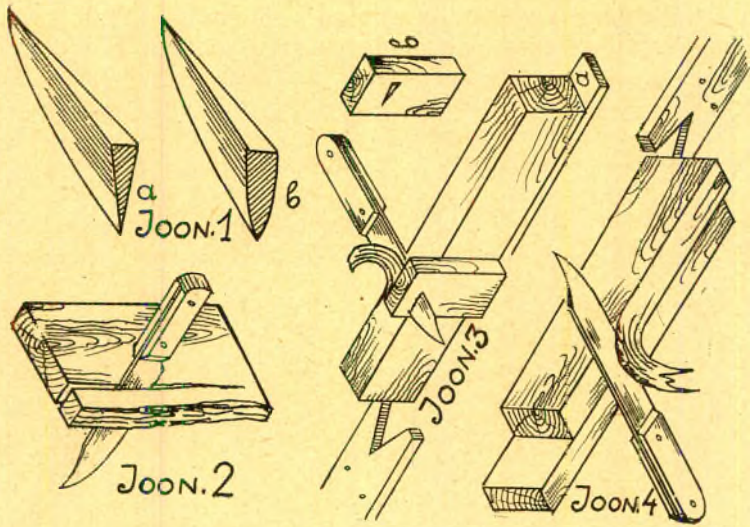
Esimestes tundides tuleb pöörata erilist tähelepanu sellele, et õpilased õpiksid kasutama mõõduriistu, et mõõtmised oleksid täpsed, et nad õpiksid tundma, eriti aga lugema tehnilist joonistust ja et õpilastel areneks tehnikaalane algatusvõime kui ka konstrueerimisoskus.

Eriti tähtsad on siinjuures tööriistade õiged käsitlemisvõtted.

On soovitatav, et õpetaja koostaks õpilaste parematest ja õnnestunumatest töödest alalise näituse, mida tuleb ühtesoodu täiendada, et õpilastel oleks igas tunnis näha midagi uut, mis tiivustaks nende edasipüüet.

Olulisemaks tööriistaks puidu vestmisel on nuga, mis peab olema hästi terav, sest muidu ei jää vestetava eseme pind siledaks. Noa teritamiseks on vaja kaht kõvasit: üks jämedateraline (smirgel), teine peeneteraline. Joonisel 1a on näha õigesti teritatud noatera ristlõige ja joonisel 1b väärtalt teritatud noatera ristlõige (lk. 700, ülal).

Esimesi pussnoatöid on mitmesuguste lipikute (vaata lk. 700) valmistamine. Selleks annab õpetaja õpilastele vastava pikkusega männi- või



kuuselaua, mille paksus võiks olla esialgu 3—4 cm, ja näitab, kuidas noa abil lipikuks vajalikku liistu lõhastada (lk. 700, joon. 2, ülal).

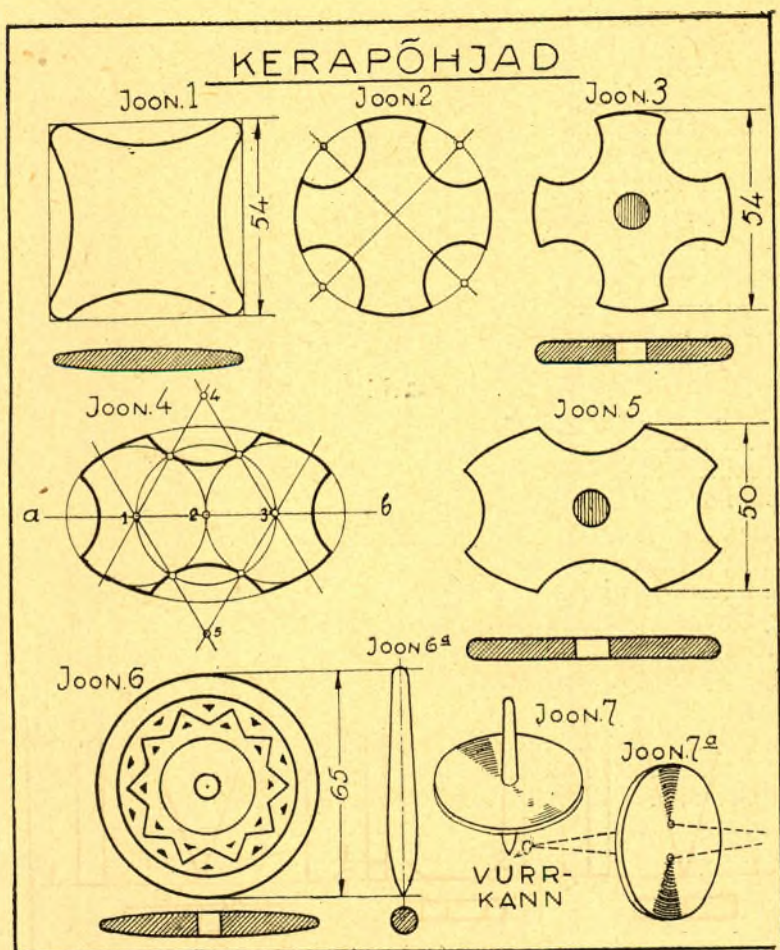
Kerge vaevaga võib saada ühepaksusi ja ühetasaseid õhukesi puitliiste, kui kasutada lihtsat abinõu. Selleks abinõuks on puitklopp või vineeritükk, millesse tehakse noatera jaoks pilu (lk. 700, joon. 3 b, ülal).

Lauatükk surutakse toe vastu ja hakatakse selle ülaserava vestma, hoides pussnuga paralleelselt. Sealjuures puudutab noa küljes olev klopp aluslauda ega lase noateral sügavamalt lõigata.

On üks liist valmis lõigatud, tuleb see asetada lauatiiki alla (joon. 3 a), et saada liistu, mis on eelmisega ühepaksune. Nii jätkame tööd, kuni vajalik arv liiste on käes.

Joon. 4 (lk. 700, ülal) näitab teist lõhastamisvõtet: siin asetatakse lauatiikk liistu kõrvale ja vestetakse niikaua, kuni on saadud vajalik arv liiste.

Enne tundi tuleb õpetajal valmistatavad esemed joonestada suuremale paberilehele või klassitahvlile nii suurelt, et kõik õpilased näeksid neid hästi, sest muidu ei saa õpilased õpetaja seletusi jälgida.



Joonised 1—4 (lk. 700) kujutavad lipikuid külvide ja istikute tähistamiseks ning võtmepulki kolmes vaates — eestvaade, ots- ja külgs-vaade. Iga ese on varustatud vajalike mõõtmetega.

Tunni lõpul laseb õpetaja õpilastel tehtud tööd koguda, et neid kontrollida. Selleks kulub paar-kolm minutit.

Kontrollimiseks asetab õpetaja õpilaste tööd üksteisele ja koos õpilastega vaadatakse järele, kas kõik tööd on ühepikkused, ühelaiused ja ühepaksused. Valmistööd, mis vastavad antud mõõtmetele, paneb ta teise pakki. Sellise kontrollimise tõttu on ka õpilastele selge, et neil tuleb järgneval tunnil end kõigiti kokku võtta ja anda tunni lõpu õpetajale ainult häid ja korralikke töid. Järgmisel tunnil on õpilased töötamisel hoolsamad ja see ongi tähtis.

Õpilased, kes on lõpetanud esimese töö, võivad alustada teist tööd, nagu näitavad seda joon. 2, 3 ja 4 (lk. 700, all).

Kui sirgjoonelise kontuuriga esemete vestmiseks on juba mõningane vilumus saadud, võime siirduda kõverjoonelise kontuuriga esemete vestmisele. Kergemad neist oleksid kerapõhjad (vt. lk. 701, joonised 1—5) ja vurrkannid joon. 6—7. Joonistel 2 ja 4 on näidatud võtteid, kuidas neid kerapõhju sirkli abil joonestada. Joon. 2 näitab selgesti joon. 3 kujutatud kerapõhja joonestamise võtet. Joon. 4 selgitab joon. 5 kujutatud kerapõhja joonestamist. Nagu joon. 4 selgub, on selleks vajalik sirge *ab* punktidest 1, 2 ja 3 joonestada 3 võrdse läbimõõduga ringjoont. Tõmmates joon. 4 näidatud punktidest sirged läbi, saame punktid 4 ja 5. Joonestades ringsirkliga punktidest 1, 3, 4 ja 5 kaare, saame ovaali, nagu on näidatud juusjoonega. Edaspidine käik selgub joonistelt 4 ja 5.

Joon. 1 ja 3 läbilõiked näitavad, et kerapõhjade servad tuleb läätsekujuliselt õhemaks vesta.

Noa abil ümmarguseks vestetud servad võib veel üle viilida ja kerapõhja tervikuna liivapaberiga siledaks hõõruda.

Vurrkann lõigatakse samuti puitlauakesest, kõige parem, kui selleks on kask, ja vestetakse siis servast, nagu näha joon. 6, läätsekujuliselt õhemaks, et valmistatav vurrkann kergemini õhus pöörleks. Joon. 6 a kujutab vurrkanni pulka ja joon. 7 vurrkanni valmina.

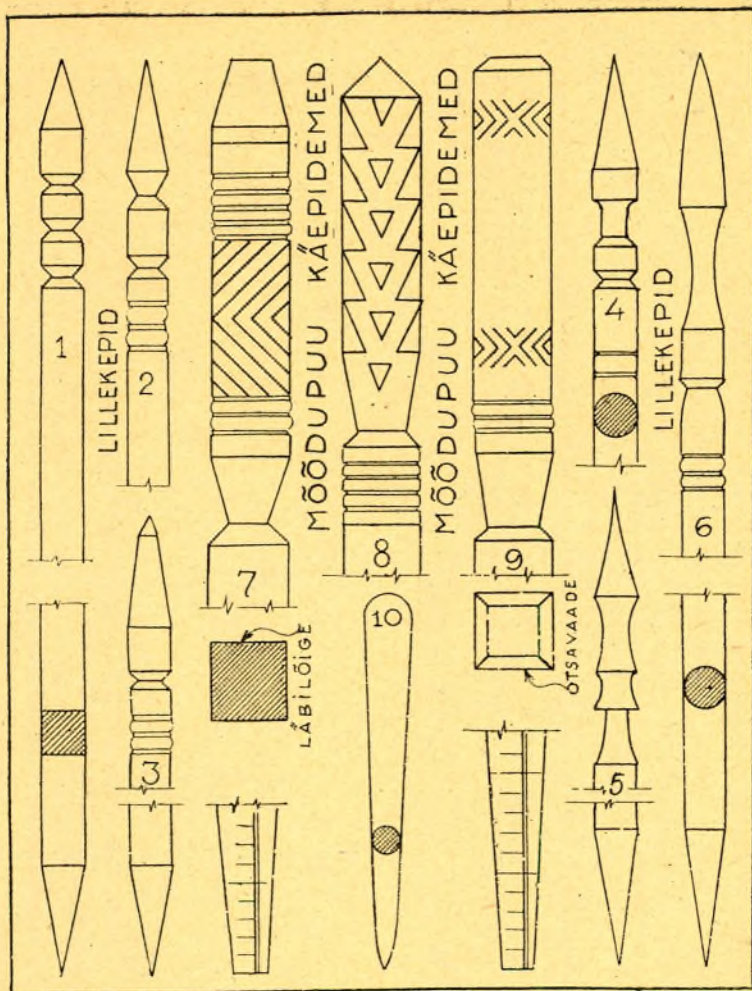
Joonisel 7 a on sellest vurrkannist kaks augukest läbi puuritud ja nendest peenike nõör läbi tõmmatud, mille abil võib vurrkanni kiiresti keerlema panna.

Et vurrkannile ilusat välimust anda, võib sellele noa otsaga mõne kaunistuse nikerdada. Pussnoatööde ulatuslikumat kaunistamist nikerdamisega näeme järgneval tabelil (lk. 703).

Sirgjoonelise kontuuriga vestmistööde puhul oli meil puitmaterjaliks kuusk või mänd. Ka kõverjoonelise kontuuriga töödel võib samuti kasutada kuuske ja mändi, kuid eelistatavam on siiski pehme lehtpuit.

Parimaks materjaliks nende tööde jaoks on niinepuit. Sellele järgnevad pappel, paju, remmelgas, haab (nürib nuga) ja lepp. Niinepuitu on aga sageli raske saada. Seda asendavad väga hästi haab ja lepp. Vestmiseks võime lõhastada materjali haava- ja lepahalgudest. Haab lõhastub hästi.

Iga kõverjoonelise kontuuriga ese, mida kavatseme vesta, tuleb õpetajal samuti suurelt kas tušiga paberile või kriidiga tahvlile joonestada. Ilma vastava jooniseta on üldse väga raske tundi anda. Hea joonis kergendab õpetaja tööd. Joonise positiivseks küljeks on veel see, et õpilased



õpivad paralleelselt nii jooniste lugemist kui ka geomeetrilisi konstruktsioone ja projektsioone tundma, mis kõik on elus vajalikud.

Järgnevateks pussnoatöödeks võiksid olla neljatahulised ja ümmargused lillekepid ning mõõdupuud.

Nagu joon. 1—6 (lk. 703) selgub, on kõik lillekepid kaunistatud pügalataoliste õnaruste ja soonekujuliste nikerdustega. Seda kõike on võimalik teha vaheda taskunoaga. Ühtlasi kasvatame sellega õpilastes püüdu kaunistada esemeid joonistuste, kirja ja nikerdustega.

Kui mõõdupuud (joon. 7—9, lk. 703) on taskunoa abil raske välja vesta, kasutame nende valmistamiseks hõõvliit. Seejärel nikerdame sisse pügalataolised õnarused.

Kui ühe meetri pikkuse mõõdupuu valmistamine osutub raskeks, siis võib neid ka poole või veerand meetri pikkustena valmistada.

Joonisel 10 (lk. 703) on näha ümmargune koonusekujuline pulk köietoste kokkuplettimiseks. See tuleks valmistada kasepuidust.

Nende esemete mõõtmed vastaku tegelikele vajadustele.

Nagu juba eespool märkisime, on ka sel puhul soovitatav, et õpetaja valmistaks neist esemeist suuremõotmelise joonise kas paberile või klassitahvlile.

SISUKORD

Juhtkiri. Rohkem tähelepanu lastekodudele	641
A. Kolessova. Õpilaste individuaalne kohtlemine õppe- ja kasvatustöös	645
A. Tiik. Kehalisest kasvatuses eesti rahvakoolides rahvusliku liikumise perioodil	656
L. Raiste. Komsomoli algorganisatsiooni töökogemusi	664
H. Puhvel. Kunstimeisterlikkuse probleemidest A. H. Tammsaare romaanis «Tõde ja õigus» I	670
R. Päts. Muusikalisest kasvatus-tööst I ja II klassis	682
A. Jenohhovitš. Õpilaste tutvustamine kuuenda viie aasta plaaniga füüsika tundides	692
T. Ussisoo. Pussnoatöödest	699

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Больше внимания детским домам	641
А. Колесова. Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы в школе	645
А. Тийк. О физическом воспитании в эстонских народных школах в период национального движения	656
Л. Райсте. Опыт комсомольской работы в школе	664
Х. Пухвель. О проблемах художественного мастерства в романе А. Х. Таммсааре «Правда и право», том I	670
Р. Пятс. О музыкальном воспитании в I и II классах	682
А. Енохович. Ознакомление учащихся с шестым пятилетним планом на уроках физики	692
Т. Уссисоо. Обработка древесины ножом	699

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. XI 1956. Trükkimisele antud 19. XI 1956. Trükiarv 3190. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 5,98. MB-08030. Tellimise nr. 1805. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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



236 1 9165
")

20656

Rbl. 3.—

14 DEK 1956