



# EESTI KOOL

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 9

November 1938

IV aasta

### SISU:

- E. Etverk:** Eksamid õpetajate seminari vastuvõtmisel.
- M. Meiusi:** Tihedama kontakti vajadusest ja võimalusest kasvatuse teooria ja tegeliku kasvatuse vahel.
- E. Oissar:** Elamus õppetöös.
- R. Päts:** Lähtekohti nüüdisaja muusikalise kasvatuse teostamisel.
- K. Tiit:** Uutest õppekavadest usuõpetuse osas.
- P. Hinnov:** Ajalooliste isikute käsitlesest algkooli ajaloo õpetuses.
- A. Valsiner:** Mõtteid botaanika õpetamisest algkoolis.
- Leida Alttoa:** Töövõtteid aabitsakursuse käsitlemisel.
- A. Ridali:** Joonistamisõpetuse põhinõudeist algkooli I, II ja III klassis.
- Linda Päril:** Loomulik õppeviis algkooli käsitöös.
- E. Araste:** Õppevahendite valmistamine pabermassist.
- A. Einalo:** Koolifilmi kasutamise võimalusi.
- A. Peel:** Film õppevahendina.
- A. Leinjärv:** Avalike raamatukogude arengust.
- E. Oissar:** A. Koort — Sissejuhatus filosoofiasse. Mitmesugust.

TALLINN

HARIDUSMINISTEERIUMI VÄLJAANNE



# ZEISS IKON A-S.

DRESDENIS. LAIALDASIM FOTO-KINOTEHASTE KONTSERN EUROOPAS

**ÕPPEASUTISILE**

### *Projektsiooni alal:*

Projektsiooniaparaadid kinofilmi üksikosade (udupiltide) jaoks, igas. klaas- ja filmdiapositiivide jaoks, epidiaskoobid nii klaas-, paberpiltide ja läbipaistmatute esemete jaoks, mikroseangud, kinoaparaadid normaal-, kitsas- ja helifilmi jaoks, eriobjektiivid, lambid ja lambijalad, takistused, aparaadijalad, filmivärtnad, kleepimisseadmed, näitelinad, diapositiivi-kastid, -klaasid ja -kleepimisabinõud.

### *Ülesvõttelekaamerad*

kino-, kitsasfilmi ja helifilmi jaoks, fotokaamerad alates odavamaist õppuriboksist kuni maailma ainulaadsema Contax-kaamerani.

### *Suurendusaparaadid*

igat tüüpi ja igaks otstarbeks, kopeerimisaparaadid.

### *Pimela ja fotolaboratooriumi*

jaoks kõik tarbeasjad saadaval eeskujulikus valikus.

**ZEISS IKON ilmid sammuvad esirinnas!**

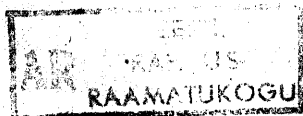
**Nõudke hinnakirju!**

A I N U M Ü Ü J A:

## EESTI A-S. C. SIEGEL, TALLINN

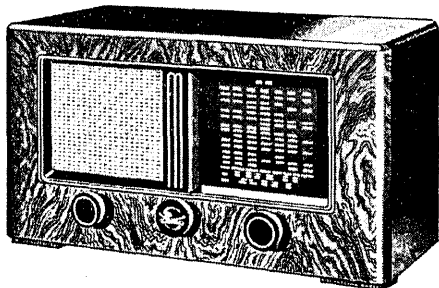
LAI T. 29, TELEFON 419-87

Ar 938 P  
Eesti



*Kes armastab head  
muusikat, valib*

**MENDE!**



**MENDE** on helipuhtuse meisterteos!

**MENDE** on tehnilise viimistluse tippsaavutus!

**MENDE** on aparaat hellitatud raadiokuulajaile!

Peaesindaja:

**K/k. VALMET & Ko., TALLINN,**  
Hariduse 11, telefon 467-32.

Müügiäri:

**ROOSIKRANTSI TÄN. 16, Pärnu mnt. nurgal.**

**Kasutage meie soodsaid ettetellimisi.**

### **EESTI RAHVALEKSIKON.**

Ilmub 10 vihus, iga vihk vähemalt 100 lk. Kokku üle 1000 lk.

Seni ilmunud I, II, III ja IV vihk.

Soodustatud ettetellimishind — korraga makstes — Kr. 9.—.

Osadeviisi tasudes Kr. 1.50 iga vihu eest, vihu kättesaamisel.

Tellinud „Eesti Rahvaleksikon“ olete muretsenud enesele parima nõuandja kõigil teadusaladel.

### **ALGUPÄRASTE TEOSTE 4. SARI.**

**10 algupärast teost kümnelt tunnustatumalt autorilt.**

A. ANTSON: Sina ei pea mitte himustama... romaan;

A. GAILIT: Karge meri — romaan;

E. HIIR: Palgest palgesse — luuletuskogu;

K. A. HINDREY: Lembit — ajalooline romaan;

A. JAKOBSON: Oktoobrituul II — romaan;

J. KÄRNER: Öösiti kumavad linnad — romaan;

O. LUTS: Mälestused X;

A. MÄLK: Meretuultes — novellikogu;

R. ROHT: Inimsaatused — romaan;

P. VALLAK: Lambavarga Näpsi lorijutte — novellikogu.

Sarja soodustatud ettetellimishind: kohemaksetavas rahas kuni 15. detsembrini s.a. Kr. 26.—

Osadeviisi tasudes Kr. 27.—. Sellest tasuda tellimise andmisel Kr. 7.— ja iga teose ilmumisel

Kr. 2.—. Sari paremal paberil üleni linases köites (seljatrükk ehtsas kullas) on 10 kr. kallim.

**Oksikmüügil on raamatud kuni 50% kallimad.**

**O-U. „NOOR-EESTI KIRJASTUS“**

TARTUS, G.-ADOLFI 8. TEL. 2-66. POSTIJOOKSEVARVE 2232

**RAAMAT**, mis vajatakse ka koolides

# Põllumajanduslik Entsüklopeedia

Ilmus I vihk.

## PÕLLUMAJANDUSLIK ENTSÜKLOPEEDIA

koondab kõik meie teadmised põllumajanduse alal lühidas, selges ja asjalikus sõnastuses ning tähestikulises järjekorras.

## PÕLLUMAJANDUSLIKUS ENTSÜKLOPEEDIAS

leiab käsitlemist maaharimine ja väetamine, taimekasvatus ja taimekaitse, loomakasvatus, piimandus ja loomatervishoid, aiandus, mesindus ja metsandus, põllutööriistad ja masinad, kui ka põllumajandusega seotud tööstus- ja teised kõrvalharud.

## PÕLLUMAJANDUSLIK ENTSÜKLOPEEDIA

on meie agronoomiliste teadmiste tippsaavutis, kuna selle koostamisest võtavad osa meie maa parimad asjatundjad ja eriteadlased.

## PÕLLUMAJANDUSLIK ENTSÜKLOPEEDIA

ilmub 15 vihus, rikkalikult varustatud ühe ja mitmevärviliste piltidega. Iga vihk sisaldab keskmiselt 96 lk.

## PÕLLUMAJANDUSLIKU ENTSÜKLOPEEDIA

peatöimetajaks on dots. JAAN METS ja toimetuse nõukogusse kuuluvad prof. PEETER KÖPP, prof. JAAN MÄGI, prof. ANTON NÕMIK, prof. LEO RINNE ja prof. NIKOLAI ROOTSI.

## PÕLLUMAJANDUSLIK ENTSÜKLOPEEDIA

maksab eeltellimisel kuni II vihu ilmumiseni:

**kohemaksetavas rahas Kr. 23.—, järelmaksuga Kr. 28.—,**

millest tuleb tasuda I vihu saamisel Kr. 4.— ja iga järgmise vihu ilmudes Kr. 2.—, kusjuures saatetekulud kannab tellija. 2 viimast vihu saadetakse kätte tasuta.

*Üksikvihkudena teos müügile ei lähe.*

**TELLIMISI VÕTAVAD VASTU:**

K/Ü. „AGRONOOM“, Pikk 36, Tallinn, põllumeeste konventide konsulendid ja Eesti Seemnevilja Ühiseuse osakonnad.



*Iga uus päev toob rohkesti UUDISEID*

**Tellige veel täna**

# „UUS EESTI“

ja Teile tuuakse igapäev koju palju tähtsaid teateid kogu maailmast.

„ <b>UUS EESTI</b> “	maksab	Kr. 9.50	poolaastas	või	5,3 senti	üksiknumber.
”	”	”	”	5.—	veerandaast.	” 5,6 ” ”
”	”	”	”	1.80	üks kuu	” 6 ” ”

Üksiknumbrina ostes maksab „**UUS EESTI**“ 7 s.

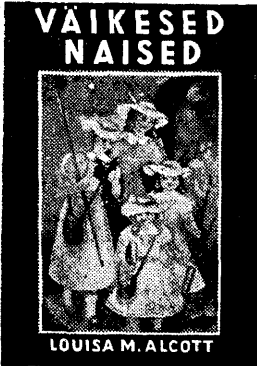
# NOORSOOLE VÄÄRTKIRJANDUST.

Punasekaaneline noorsookirjanduse sari

## „MINU RAAMAT“

on koostatud maailmakuulsast noorsoojuttudest, mis tõlgitud igasse kultuurkeelde. Nad on püsinud armastatuina aastakümned ja moodustavad n. ö. noorsookirjanduse raudvara. Kauni välimusega sari on trükitud heale paberile ja illustreeritud paljude piltidega. „Minu Raamatu“ sarja raamatud on soovitatud Haridusministeeriumi poolt avalikele ja kooliraamatukogudele.

Kõik need teosed peaksid saadaval olema kooliraamatukogudes mitmes eksemplaaris!



Louisa M. Alcott: Väikesed naised . . . . .	Kr. 2.50
Jean Webster: Pikakoivaline isa . . . . .	„ 2.—
R. L. Stevenson: Röövitud poiss . . . . .	„ 2.—
M. Twain: Prints ja kerjus . . . . .	„ 2.50
Tom Sawyeri imelikud juhtumused . . . . .	„ 2.50
J. Habberton: Helena lapsukesed . . . . .	„ 2.—
F. H. Burnett: Väike lord Fauntleroy . . . . .	„ 2.—
H. Beecher-Stowe: Onu Tomi onnike . . . . .	„ 2.50
D. Defoe: Robinson Crusoe . . . . .	„ 2.—



Sinisekaaneline sari

## „LASTE SÖBER“

on määratud mudilastele 5—8 aastani. Raamatud on köidetud tugevasti ja kiri on suur ning hästi loetav.

### „Seene perekond ja vallatu kuuseke“

avavad lastele hoopis uue maailma. Nendes räägivad kõik esemed väikesele lugejale, millega ta igapäevases elus kokku puutub. Suurepärased neljavärvilised pildid on nagu maalitud muinasjutud. Üksiku raamatu hind Kr. 1.80.

### „Rahvaste muinasjutte“

on kogu mitme rahva luulevallast. Hind Kr. 1.50

Kõik Eestis ilmuv kirjandus müügil. Täidame tellimisi välismaa raamatutele ja ajakirjandusele. Köidame raamatuid meeldivalt ja vastupidavalt. Varustame koolikooperatiive kõige vajaliku materjaliga.

## K.-Ü. „RAHVAÜLIKOO“

Tallinn: Harju 48, tel. 444-39; Pärnu mnt. 10, tel. 446-67.

# ESTI KOO L

## HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 9 Tallinn, 21. novembril 1938 IV aasta

### Eksamid õpetajate seminari vastuvõtmisel.

*E. Etverk.*

Õpetajate seminaride seaduse järgi toimub õpilaste vastuvõtmine seminaridesse „vastavate katsete ja tervisliku järelevaatuse põhjal“. Nende katsete ülesandeks on selgitada „vastuvõetava isiku vaimse arengu taset ning võimeid ja oskusi, mis tagavad tema edukat edasijõudmist õpetajate seminaris ning õpetajakutsele valmistumist“. Et sisse astuda soovijate arv nii möödunud kui ka käesoleval aastal on tublisti ületanud vastuvõetavate õpilaste arvu, mis Seminaride seaduse järgi on klassi kohta 35, siis on korraldatud katsed kujunenud ühtlasi ka võistluskatseiks.

Vastuvõtukatsete ained ja iseloomu määrab seminari õppenõukogu, kellel on õigus vajaduse korral nõutada vajalikke andmeid õpetajate seminari astuda soovija kohta sellelt õppeasutiselt, kus õpilane varem on õppinud. Olgu kohe tähendatud, et seni on seda õigust vähemalt Tallinna Õpetajate Seminaris kasutatud ainult mõnel üksikul juhul; küll aga on kavatsusel tulevikus paluda iga keskkooli juhatajalt iseloomustus tema õpilase kohta, kes kavatseb astuda seminari. On põhjust arvata, et see materjal kujuneb väärtuslikuks lisandiks vastuvõtmisel korraldatavate katsete tulemustele, aidates selgitada vastuvõetava sobivust õpetajakutsele, mida raske on otsustada lühiajalisel katsel.



*ELMAR ETVERK,*  
*Tallinna Õpetajate Seminari direktor.*

Seminari vastuvõtukatsete iseloomustuseks lubatagu siinkohal kirjeldada möödunudkevadisi vastuvõtukatseid ja nende tulemusi Tallinna Õpetajate Seminaris.

Peale tervisliku järelevaatuse korraldati vastuvõtmisel 1) kirjalik katse eesti keeles, 2) kirjalik katse matemaatikas, 3) kirjalik ja suuline katse muusikas, 4) psühhotehnilised katsed, 5) kõnetehniline kontroll, 6) kontroll võimlemises. Neli esimesena mainitud ala kuulus hindamisele 10-punktilises süsteemis, millele lisaks arvestati keskkooli lõputunnistuse hinnete keskmist samuti 10-punktilises süsteemis, nii et sisse astuda soovija võis saavutada maksimaalselt 50 punkti. Kaks viimati mainitud ala ei kuulunud üksikasjalisele hindamisele, sest nende ülesandeks oli eraldada neid katsetetegijaid, kes mõningate defektide tõttu ei olnud sobivad algkooliõpetaja kutsele.

Katsetele pääsemiseks oli vajalik eelregistreerimine. Seda tegid 32 poissi ja 64 tüdrukut, kuid katsetele ilmus neist 29 poissi ja 55 tüdrukut — seega 84 kandidaati. Et õppenõukogu otsuse kohaselt ei võinud vastuvõtmist leida need sisse astuda soovijad, kelle hinded esimestel katsetel, milledeks olid eesti keel ja matemaatika, osutusid vähemaks kui 5, siis langes nende katsete järele välja 7 poissi ja 15 tüdrukut, mistõttu ülejäänud katsetele jäi ainult 22 poissi ja 40 tüdrukut. Neist võeti vastu 20 poissi ja 15 tüdrukut.

Katsetest osavõtjate hulgas oli lõpetajaid 33-st keskkoolist. Tallinna keskkoolide lõpetajad moodustasid 32% ja väljaspool Tallinna asetsevate koolide lõpetajad 68% katsetest osavõtjate üldarvust. Otsustades keskkooli lõputunnistuse järgi moodustasid katsealused peaaegu hea valimiku keskkoolide lõpetajaist, sest kui arvestada keskkooli lõputunnistuste iga „väga hea“ 10 punktina, „hea“ — 8 punktina ja „rahuldav“ — 6 punktina, siis saame katsealuste lõputunnistuse keskmiseks hindeks 7,9, mis on küllalt kõrge. Seejuures on poisterühma keskmine 7,5, kuna tüdrukuterühmal on see 8,0. Rühmitades katsealuseid keskkooli lõputunnistuse keskmise hinde alusel näeme, et keskmise hinde

6 kuni 7	omasid	16%	poistest	ja	4%	tüdrukuist
7	„ 8	„ 56%	„	„	49%	„
8	„ 9	„ 28%	„	„	34%	„
9	„ 10	„ —	„	„	13%	„

Ka see jaotus näitab, et katsealustest olid tüdrukud varustatud paremate tunnistustega kui poisid.

Katsetööd ja nende tulemused olid järgmised.

Eesti keele töö, milleks oli kirjand teemal „Minu kodu“, hinnati	
nõrgaks . . . . .	3,6%—dil katsealuseist
puudulikuks . . . . .	12% „ „
rahuldavaks . . . . .	50% „ „
heaks . . . . .	32% „ „
väga heaks . . . . .	2,4% „ „

kusjuures esimesse rühma on arvatud tööd, mis on hinnatud 2 punktiga, teise — 3 või 4 punktiga, kolmandasse — 5 või 6 punktiga, neljandasse — 7 või 8 punktiga ja viiendasse — 9 või 10 punktiga. Tööde keskmine hinne oli 5,9. Nagu nendest andmetest selgub, näitavad tööd üsna ühtlast pilti: suur enamus töödest kuuluvad rahuldavate ja heade rühma. Silma paistab väga heade tööde äärmiselt tagasihoidlik esinemine.

Töodes esinevaid puudusi vaadeldes selgub, et tööde nõrgem kül on ortograafia, kusjuures eriti palju on vigu sõnade kokku- ja lahkukirjutata-



mises; ka komavigu esineb rohkesti. Paljud tööd kannatavad sõnastuse ebaselguse all, ei leita sobivat sõna tekkinud mõtte avaldamiseks või avaldatakse see mõte vigase lausega. Kompositsiooniliste puudustena tuleks mainida laiialvalguvust ja kõrvalekaldumist teemast. Tööde sisuga võib olla rahul.

Katsetöök matemaatikas oli kaks 10-ülesandelist testi. Üks neist sisaldas 7 arvutusülesannet harilike ja kümnendmurdude alalt, ühe ülesande algebraliste murdude alalt, ühe lihtsa ruutvõrrandi ja ühe võrrandsüsteemi. Teine test sisaldas 10 tekstülesannet, milledest osa oli lahenduv aritmeetilisel teel, osa vajas lihtsa võrrandi koostamist ja lahendamist ning osa nõudis vastuse andmiseks mõningate geomeetriliste tõsiasiade tundmist. Et antud töö oli küllalt laiaulatuslik, siis kõiki ülesandeid õieti ei lahendanud ükski katsealustest. Seepärast hinnati 10 punktiga kõige parem töö ja teiste tööde tulemused arvutati ümber selle alusel 10-süsteemi. Rühmitades nende tööde tulemusi endisel viisil, saame

nõrku töid . . . . .	3,6%
puudulikke töid . . . . .	23,8%
rahuldavaid töid . . . . .	29,8%
häid töid . . . . .	23,8%
väga häid töid . . . . .	19,0%

Võrreldes matemaatikatööde tulemusi eesti keele tööde tulemustega, selgub, et esimesed on palju ebaühtlasemad teistest: matemaatikas on palju puudulikke töid ja võrdlemisi palju ka väga häid töid. Kui nende tööde põhjal võiks järeldusi teha meie keskkoolide lõpetajate matemaatiliste teadmiste ja oskuste taseme kohta, siis võiks ütelda, et üldiselt võrdlemisi kõrge tasemega lõpetajate kõrval leidub kahjuks siiski küllalt palju neid, kellede matemaatiline arenemine on kuidagi kängu jäänud. Selle taseme iseloomustamiseks olgu veel märgitud, et pedagoogiumi vastuvõtmist taotlejad (s.o. end. gümnaasiumi lõpetajad), kelledel oli katsetöök sama töö, mis seminari astujail, tegid selle tunduvalt halvemini. Nende tööde hulgas oli

nõrku töid . . . . .	4,8%
puudulikke töid . . . . .	28,1%
rahuldavaid töid . . . . .	31,8%
häid töid . . . . .	20,7%
väga häid töid . . . . .	14,6%

Tööde keskmine hinne oli gümnaasiumilõpetajail 5,5 punkti ja keskkoolilõpetajail 6,2 punkti. Kõige nõrgemaiks aladeks osutusid nii gümnaasiumilõpetajate kui ka keskkoolilõpetajate juures võrrandi koostamise oskus, aritmeetilise sisuga tekstiülesande lahendamise oskus ja arvutamisoskus ühenduses harilike murdudega. Viimaselt alalt olgu näitena mainitud tõsiasi, et ülesandele

$$6 - 3\frac{1}{2} \cdot \frac{3}{7} + \frac{2}{3}$$

andis õige vastuse ainult 36% seminari astuda soovijaist ja 26% pedagoogiumi astuda soovijaist. Ülejäänud katsealuste vastused olid äärmiselt erinevad ja nende hulgas esinesid isegi niisugused nagu — 2376.

Katsed muusika alalt koosnesid kahest osast, milledest ühes kontrolliti sisse astuda soovijate musikaalsust ja teises nende teoreetilisi teadmisi ja oskusi muusika alal. Muusikariista mängimisoskust vastuvõtmisel ei nõutud, kuid üks kolmandik neist siiski olid mõnda pilli õppinud. Musikaalsuse katsetel kuulusid kontrollimisele järgmised alad:

- 1) mõne üldtuntud laulu ettekanne katsealuse enda valikul;
- 2) rütmitunne;
- 3) muusikalise kuulmise reageerimise erksus;
- 4) muusikaline mälu;
- 5) muusika vormi tunde erksus;
- 6) muusikaline aktiivsus.

Nendest aladest kõige vähem arenenuks osutusid muusikaline mälu ja muusikaline aktiivsus.

Katse teine osa seisis testi täitmises noodiõpetuse alalt. Puudusi esines siin kõige rohkem rütmika alal, kusjuures tendents vihjas mitte niivõrd teoreetiliste teadmiste puudumisele kui nende teadmiste praktilise rakendamise oskuse puudumisele.

Üldkokkuvõttes hinnati muusikas rahuldavateks 13%, headeks 50% ja väga headeks 23% katsealustest. Keskmiseks hindeks kujunes 8,1 punkti. Nagu siit nähtub, oli sisse astuda soovijate muusikaline tase küllalt kõrge, mis lubab arvata, et keskkoolide lõpetajad oma elukutse valikul on lasknud end juhtida sellest teadmisest, et algkooliõpetaja võib saada vaid sellest, kes laulda oskab. Seetõttu avaldasid seminari astumiseks soovi vaid need keskkoolide lõpetajad, kes ei olnud päris ebumusikaalsed.

Psühhotehniliste katsete varal püüti peamiselt selgitada sisse astuda soovijate kujutlusvõimet, kujutluste edasiandmise täpsust, kombineerimisoskust ja fantaasiarikkust. Nende katsete keskmiseks tulemuseks oli 5,5 punkti. Tulemuste jaotus punktide arvu järgi kujunes peaaegu täiesti sümmeetriliseks; nimelt saavutasid

1 punkti — 0% katsealustest	6 punkti 24,5% katsealustest
2 „ 1,5% „	7 „ 14,8% „
3 „ 8,2% „	8 „ 8,2% „
4 „ 14,8% „	9 „ 1,5% „
5 „ 26,5% „	10 „ 0% „

Katsealuste vastuvõtmise järjekorra määramiseks leiti nende keskkooli lõputunnistuse keskmise hinde ja katsetulemuste hinnete summa, järjestati nad saadud punktide üldarvu alusel ja võeti vastu 36 parema saavutuse omanikku, kusjuures mõnevõrra soodustati poisse. Kõige paremaks tulemuseks võimaliku 50 punkti juures osutus 45,7 punkti, kõige halvemaks 26,5 punkti ja keskmiseks saavutuseks 34,7 punkti. Kui võrrelda punktide üldarvu jaotust poiste ja tüdrukute juures, siis näib, et poiste saavutused on tüdrukute omadest palju ühtlasemad. Nii saavutas üldarvu

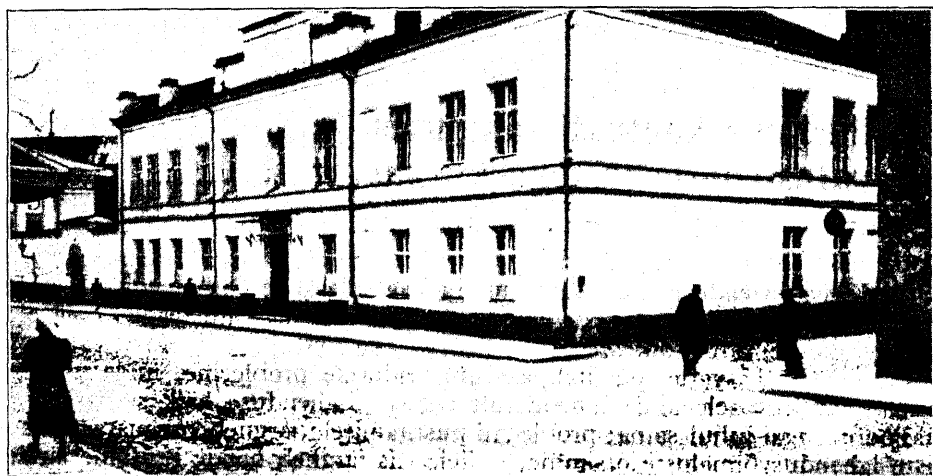
25—30 punkti	0% poistest ja 25% tüdrukutest
30—35 „	54,6% „ „ 35% „
35—40 „	36,3% „ „ 25% „
40—45 „	9,1% „ „ 10% „
45—50 „	0% „ „ 5% „

Seega kõige halvemad ja kõige paremad saavutused kuuluvad tüdrukutele! Näib, nagu oleks poiste vaimne tase keskkooli lõpetamisel enam standardiseeritud kui tütarlastel, kes seetõttu katsetel võivad valmistada nii meeldivaid kui ka ebameeldivaid üllatusi. Kui tuletada meelde, et sisse astuda soovijaist olid poisid varustatud keskmiselt halvemate keskkooli lõputunnistustega kui tüdrukud, siis selgub, et poisid olid katsetel edukamad, kui oleks võinud arvata nende tunnistuste põhjal. Ainult 4%-dil tüdrukuist oli keskkooli lõputunnistuse keskmine hinne 6 kuni 7 punkti, kuid 25% tüdrukuist

on langenud üldkokkuvõttes kõige madalamasse klassi, ja seda veel olukorras, kus nende võrdlemisi hea lõputunnistus kaasa mõjus punktide üldarvu suurenendamisele. Kui arvutada kummagi rühma punktide üldarvu keskmine, siis ka see räägib poiste kasuks, nimelt on poisterühma keskmine saavutus 35,4 punkti, kuna tüdrukuterühmal on see 34,3. Lahutades neist arvudest varem esitatud lõputunnistuste keskmise hinde, mis oli poistel 7,5 ja tüdrukuil 8, leiame, et katsed andsid keskmiselt juurde poistele 27,9 punkti ja tüdrukuile 26,3 punkti, seega saavutasid poisid katsel keskmiselt 1,6 punkti võrra parema tulemuse. Et näha, missuguste katsete alal on poisid olnud tüdrukuist edukamad, selleks arvutame rühmade keskmised iga katseala kohta. Selgub, et keskmine punktide arv on

eesti keeles	poistel 5,7 ja tüdrukuil 6,0,
matemaatikas	„ 7,0 „ „ 5,8,
muusikas	„ 8,5 „ „ 7,9,
psühhot. katsetes	„ 5,8 „ „ 5,4.

Seega on poisid edukamad olnud kõigil aladel peale eesti keele; eriti suur on saavutuste vahe matemaatikas.



Tallinna Õpetajate Seminari maja. (Vene r. 22).

Lõpuks olgu tähendatud, et mitte kõigi koolide lõpetajad ei esinenud katsel ühesuguse edukusega. Siin esinevate kontrastide näitamiseks liigitame kõik katsetest osavõtjad nende poolt lõpetatud keskkooli asukoha järgi kahte rühma, nimelt Tallinna keskkoolide lõpetajad ja väljaspool Tallinna asetsevate keskkoolide lõpetajad, ja leiame, kui palju kummaski rühmas sisse astuda soovijaist vastuvõtmist leidis ja kui paljud pidid välja jääma:

	Poisse		Tüdrukuid	
	Võeti vastu	Ei võetud vastu	Võeti vastu	Ei võetud vastu
Tallinna koolide lõpetajad	67%	33%	44%	56%
Teiste koolide lõpetajad	75%	25%	19%	81%

Nagu sellest tabelist nähtub, on kõige õnnelikum rühm katsel olnud väljaspool Tallinna asetsevate koolide meeslõpetajad, kuna samasesse koolide liiki kuuluvate naislõpetajate käsi on käinud väga õnnetult: neist on pidanud

välja jääma tervelt 81 % soovijaist. Muidugi ei ole kõigi koolide lõpetajad esinenud ühevõrra edukalt, kuid üksikute keskkoolide lõpetajate katsetulemuste võrdlemine ja selle põhjal ühe või teise kooli kohta järelduse tegemine ei ole kõne all olevate katsete alusel mõeldav, sest katsealuste arv, mis iga kool on andnud, on selleks liiga väike.

Lõpetades ülevaadet vastuvõtukatsete korraldusest ja nende katsete tulemustest peaks küsima, kas niisugusel kujul korraldatud katsed võimaldavad välja valida seminari astuda soovijate hulgast neid, kes sinna kõige enam sobivad, või tuleks leida mingisuguseid teisi teid vajaliku selektsiooni teostamiseks. Kuid sellele küsimusele ei tuleks vastata mõningatest teoreetilistest vaatekohtadest lähtudes, vaid tuleks oodata, kas väljavalitud suudavad küllalt hästi õppida seminaris ja kas neist kujunevad head õppejõud. Rõõmustavaid lootusi sellele sisendab Tallinna Õpetajate Seminari II klass, mille komplekteerimine läinud õppeaastal toimus samasuguste katsete alusel ja mille koosseisust on seni nõrga edasijõudmise pärast välja langenud ainult üks õpilane.

---

## **T**ihedama kontakti vajadusest ja võimalustest kasvatusteooria ja tegeliku kasvatuse vahel.

*M. Meisi.*

Kasvatusteaduse kui rakendusteaduse ülesanne on teenida eeskätt tegelikkuse elu. Sellest tegeliku elu teenimisest saab kasvatusteadus oma olemasolu mõtte ja elujõu.

Tegelik kasvatus püstitab kasvatusteadusele probleeme, mida viimane püüab tegelikkusele anda lahendatult tagasi. Lahenduse käik seejuures on üldjoontes igal juhul sama: probleemi püstitamisele järgneb parimate tõenäoliste lahendusvõimaluste otsimine, millele siis järgneb nende kriitiline järeleproovimine tegelikkuses. Viimane kas õigustab või lükkab ümber tehtud oletused. Seega alles tegeliku — või vähemalt katselise — rakenduse kaudu saab teooria oma lõpliku sanktsiooni. Deduktiivne argumentatsioon nii komplitseeritud küsimusis, nagu neid esitab meile kasvatusteadus, on peagu alati küsitava väärtusega. Võime seepärast ütelda, et tegelik kasvatus omakorda on tähtis tegur kasvatusteaduse arengule.

On ilmne, et siin valitseb ja peab valitsema võimalikult tihe kontakt teooria ja praktika vahel: teooria teenib praktikat; praktika sanktsioneerib teooriat. Mõlemate eduks on vajalik intensiivne vastastikune koostöö.

Õigus küll, et tegelikus töös võidakse teatavaid praktilisi tagajärgi saavutada ka ilma teoreetilisi aluseid tundmata, kui vastavaile oskustele on kuidagi satunud — kas hoopis juhuslikult või teadliku empiirilise otsingu tõttu. Kuid empiiriline otsing ilma teoreetiliste alusteta on ikkagi ainult pimesi katsetamine ja lootmine õnnelikule juhusele, nagu seda oli keskaegne alkeemia.

Immanuel Kant ütleb, et mõtted ilma (kogemusliku) sisuta on tühjad ja intuitsioon ilma mõistusega on pime. Sedasama väljendust võime tarvitada

enamikel juhtudel ka teooria ja praktika suhte kohta: teooria ilma praktikata on tühi; praktika ilma teooriata on pime.

Rohkempi kui vahest kuskil mujal on just kasvatuses vaja teooria ja praktika koostööd. Kasvatuse objekt — inimene — on liiga keeruline olend nii põhjalikuks tundmiseks, et sellest puht-spekulatiivselt tuletada eksima-tuid kasvatusreegleid. Seepärast väärib võtta vaatlusele, kuidas on olukord teooria ja praktika koostööga tegelikult, milliseid puudusi siin leidub ja mida nende vältimiseks võiks ette võtta.

Enamik meie pedagoogikaga tegelejaist on praktikud — tegelikud kasvatajad, — kes on saanud teoreetilise ettevalmistuse ülikoolis, seminaris või pedagoogiumis. Ettevalmistusasutusest lahkumisega tavaliselt katkeb ka teoreetiline süvenemine, kui mitte arvestada üksikuid erandeid, kes seda jätkavad kas oma jõul või õpetajate suvekursuste kaudu. Aja jooksul ununeb enamik sellestki teooriast, mis koolis õpitud; järele jäävad vaid isiklikud kogemused ja nn. „loomulik mõistus“. Nende järelejäanute alusel toimubki siis tegelik kasvatus töö, nagu poleks kasvatusteadust kunagi õpitud, või nagu poleks seda olemaski. Tihti koguni väidetakse, et tegelik elu nõuab hoopis midagi muud, kui seda on koolis õpitud pedagoogika. Viimasega pole midagi peale hakata; elunõuded purustavad üksteise järele teooria mõjul kujunenud pedagoogilised veendumused. Näib siis, nagu teeksid ettevalmistusasutused selles osas tühja tööd. Kui olukord nii on — ja paljude asjaosaliste seletuste järgi on see nii —, siis on siin kindlasti vaja parandust. Siin on siis teooria ja praktika kaotanud kontakti, mis tuleb uuesti jalule seada.

Nagu endastmõistetavalt on püütud lahendust leida sel teel, et nõutakse õpetajaid ettevalmistavais asutustes teoreetilise ettevalmistuse kohandamist praktilise elu nõuetele — kasvatusteaduse õpetamine olgu enam praktiline! Selline lahendus on küll mõeldav ja kahtlemata ka tervitatavam kui teooria õpetamine, mis jääb rakendamata ja varsti unustatakse, kuid on siiski seotud mitmete raskustega ja hädaohtudegagi.

Praktiline käsitus tähendaks eeskätt seda, et tuleb anda näpunäiteid, kuidas kõige otstarbekohasemalt lahendada koolis tegelikult ettetulevaid küsimusi, nagu: kuidas luua ja hoida distsipliini, milliste võtetega võidelda hilinemise ja muude ebatäpsuste vastu, kuidas talitada valetamise või varguse puhul jne.

Seejuures aga peame tahtmatult küsima, kust võtab nende küsimuste käsitleja ülikoolis või seminaris selleks vajalikud teadmised. On selge, et peamiseks õppeallikaks talle on ja peavad olema isiklikud kogemused ja lisaks sellele teiste kogemused, mis talle otseselt või kirjanduse kaudu on saanud tuttavaks. Kui aga ainult teoreetiliste teadmiste varal hakata tegelikkude lahendust otsima ja seda teistele õpetama, siis võib olla kindel, et suur osa antud juhtnõoridest ei täida oma ülesannet. Elu on selleks liiga komplitseeritud, et ühe või teise võtte teostatavuse võimalikke takistusi kõiki teorias ette näha. Ei maksaks seepärast aine käsitlejail hakata andma praktilisi juhtnõore, kui ta ise pole praktiliselt tegutsenud. Õpetajal puudub pealegi viimasel juhul edukaks õpetuseks vajalik sisemine veendumus ja kindlus.

Kuidas on vajalike kogemuste ammutamine teostatav? Keskkooliõpetajaid pedagoogilisest küljest ettevalmistavad isikud peaksid olema siis üht-lasi õpetajad keskkoolis ja gümnaasiumis ja seda mitmesugustes tüüpides (tütarlaste-, poeglaste- ja segakoolides). Siin aga tekib mitmeid raskusi. Mainime vaid seda, et puht-pedagoogiliste ainete õpetajal pole keskkoolis

ja gümnaasiumis vastavaid tunde peale gümnaasiumi viimaste klasside. Spetsialiseerumise seisukohalt pole vist ka mõeldav, et sama inimene õpetaks keskkoolis ja gümnaasiumis emakeelt, matemaatikat või mõnda muud ainet ja ülikoolis pedagoogikat.

Parem ei ole olukord ka seminarides ja pedagoogiumis. Pedagoogiiste ainete õpetajal peaks olema tugev algkooli praktika. Kogemused ainult keskkoolist, gümnaasiumist või seminarist annavad andmeid, mida enamikus ei saa rakendada algkoolis sealsete õpilaste erineva ea tõttu. Seminaris pedagoogiliste ainete õpetaja peaks järelkult paralleelselt töötama algkoolis. Siin tekib osalt samasuguseid raskusi nagu ülikoolis. See eeldaks kõigepealt pedagoogiliste ainete õpetajalt algkooliõpetaja kutse olemist. Teiseks tähendaks see üsna suuresti oma töövõime killustamist. Uutes seminarides on pedagoogilisi aineid 12 tundi nädalas. See võimaldab õpetajale vaid natuke üle poole normi tunde, kusjuures tuleb käsitleda kõiki pedagoogilisi alasid. Kuna pedagoogika on kürest arenev teadus, siis kõigi aladega teoreetiliselt enamvähemgi kursis olemine nõuab üsna suurt energiat. Kuid täisnormi tundide saamiseks tuleks muudest koolidest otsida veel 10 tundi lisa. Kõiki neid võtta algkoolist (kui see võimalik), kus nädalatundide norm on suurem, tõstaks õpetajale töötundide arvu ja oleks majanduslikult vähe tasuv. Tuleks siis osa tunde katsetada leida gümnaasiumidest. See teeks aga tegevuse juba niivõrd mitmekesiseks, et vaevalt suudetaks siis veel saavutada üllesseatud eesmärki — olla kursis kasvatusteooriaga ja -praktikaga.

Parem on olukord üksikute ainete metoodika õpetamisega. On normaalne, et didaktilis-metoodilises seminaris ülikooli juures õpetavad metoodikat vastavate ainete tegelikud õpetajad. Seminarides on metoodikaõpetajal juriidiliselt võimalik anda algkoolis tunde omal erialal, saades seejuures seminari algkoolis sama tasu, mis seminariski.

Viimatimainitud paremused puuduvad aga pedagoogiliste ainete õpetajal. Ta peaks omandama kõigepealt algkooliõpetaja kutse, peaks töötama suurema tundide normiga ja saaks algkooli osas tasu ainult algkooli õpetaja tasunormide järgi. Need mitmekordsed takistused loomulikult pidurdavad suuresti algkooli praktika omandamist.

On selge, et teooria ja praktika lähendamise huvides tuleb anda kasvatusteaduse õpetajaile kõik võimalikud soodustused praktiseerimiseks neis koolis, millede jaoks nad õpetajaid ette valmistavad! Ülikoolis, nagu nägime, on raskused selleks küll üsna suured, kuid seminaris on need enam majanduslikku kui printsiipiaalset laadi ja on seega ületatavad.

Kui eespoolöelduga on kaitstud kasvatusteaduse käsitluses suuremat praktilisust, siis ei ole sellega kaugeltki veel mõeldud seda, et tuleks kasvatuse teoreetiliste aluste ja printsiipide süstemaatilise käsitlusest loobuda ja selle asemele anda vaid praktilisi kogemusi.

Nagu juba öeldud, praktika ilma teooriata on pime, muutub kord leitud võtete pedantseks kordamiseks või juhuslikuks katsetamiseks hea õnne peale. Meetodite parandamine muutuks väga aeglaseks. Paljud pedagoogilistest uuendusnõuetest pole välja kasvanud kasvatusepraktikuist, vaid teoreetikuist.

Pealegi puht-praktilised näpunäited on tihti küsitava väärtusega selle tõttu, et need on sageli omandatud üksikjuhtumest või erilisis olukorras ega seepärast tarvitse olla maksivad muutunud tingimuses. Kui koolis ka üheksakümmend üheksa tegelikku olukorda läbi arutada, siis esimene, mille tegelik

elu kaasa toob, on harilikult ikka sajas. Kui puudub teoreetiline alus arusaamiseks, miks ühel juhtumil tuli talitada nii ja teisel teisiti, siis vaevalt on kogu suurest praktilisusest palju kasu. Sel juhul puuduks oskus talitada vastavalt olukorra nõudeile ja endisi eeskujusid uues olukorras kasutades satutakse loomulikult väärvõttele. Teame, et kasvandikud on individuaalselt erinevad, samuti kasvatajad ise. Võte, mis ühe õpetaja käes annab häid tagajärgi, et tarvitse seda anda veel teise õpetaja käes ja teise õpilase suhtes. Näiteks karmi iseloomuga inimene võib, oma karmust veel teadlikult kõvendades, end kergesti klassis maksuma panna, aga kui sedasama tahaks teha pehme, heatahtliku iseloomuga inimene, kellel on raske kätte saada isegi kurja tooni, siis teeks ta ennast naeruväärseks, kui ta samuti kurjusega püüaks klassi valitseda. Õpilased märkavad varsti, et sellel kurjusel puudub ehtsus ja sellega ühtlasi jõud. Siin jääb üle end maksuma panna oma tarkusega, õpilaste tööle-rakendamise, loogiliste argumentide ja armastusega. Kui vanemad õpetajad tihti väidavad, et noorel õpetajal tuleb esimesil päevil end äärmiselt karmina kohe maksuma panna, siis see võib anda küll mõnikord häid tulemusi, kuid teinekord ka vastupidiseid, olenedes õpetaja isikust. Puht-isiklike kogemuste kaudu omandatud oskusi teistele järeletegemiseks ainuõigete juhistena kätte anda on õpetajaametis puhul seepärast kindlasti seotud ühekülgsuse hädaohuga. Kõige paremini võib selles veenduda õpetajate kongressidel, kus igasuguse võtte suhtes võib kuulda niihästi positiivseist kui ka negatiivseist tagajärgedest. Mis ühel, teatavas olukorras, õnnestub, ei õnnestu teisel teises olukorras. Seepärast peaks iga õpetaja ikkagi olema üle ainult üksikuist konkreetseist kogemustest. Tal peaksid iga olukorra suhtes teada olema ka üldpõhimõtted, millele rakendamises ta siis võiks arvestada olukorra erinevusi.

Konkreetsete praktiliste kogemuste õpetamisel tuleb silmas pidada, et neid tuleb ikka võtta ainult ühe võimalusena, mis ei tarvitse olla ainuke või kõige parem. Ainult neid praktilisi kogemusi, mis lasevad end ka teoreetiliselt põhjendada, või on tõestatud paljude kogemustega, võime anda edasi teoreetiliselt või praktiliselt põhjendatud tõdedena. Praktilisus ei tohi teooriat asendada, vaid peab seda selgitama ja põhjendama, tegema selle elavaks ja usutavaks. Kuid neidki tõdesid, mis on praktikas leidnud kinnitust ja mis end ka teoreetiliselt lasevad põhjendada, peaks õpetaja ikkagi olema ka ise tegelikult proovinud ja rakendanud, siis on alles edasiõpetamises elu ja jõudu. Õpetaja enda käte vahel praktikaks muutunud teooria on eelduseks teooria praktiliseks käsitlemiseks. Selleks vajab õpetaja võrdsest põhjalikku teooriat ja praktikat.

Selleaga aga, et lähendada teooriat ja praktikat pedagoogilistes õppeasutustes ja ühes sellega viimaste lõpetajate — tegelike kasvatajate — juures, pole veel kogu kasvatusteooria ja tegeliku kasvatus vaheline probleem lahendatud. Sellest võidakse küll tegelik kasvatus, kuid nagu eespool öeldud, kasvatusteadus omakorda vajab ka tegeliku kasvatus abi.

Võime moodustada terve raamatukogu raamatuid, mis kõik õpetavad kasvatama, kuid need tihti on rohkem ilusõnalised kui objektiivselt põhjendatud tõde otsivad. Samuti leiame, et iga inimene on kasvatusküsimuses tark ja valmis nõu andma, ilma et oldaks tõsiselt sellele mõtelnud, mis pärast just nii tuleb talitada, aga mitte teisiti. Neid raamatulisi kui ka suulisi nõuandeid ei saa seepärast tihti võtta kuigi tõsiselt — neis puudub kriitiline suhtumine, puudub põhjendus, miks nii, aga mitte teisiti. Neis esineb enam subjektiivsete veendumiste propageerimist kui objektiivset teadust. Viimast — eriti kasvatus

meetodite osas — tuleb arendada vaid koostöös tegeliku kasvatuses, kust alles võime saada sanktsiooni oma isiklikele vaadetele ja veendumustele.

Tänapäeva pedagoogika on täis lahendamata probleeme niihästi teoreetiliste aluste kui ka praktilise rakenduse osas. Seepärast ees ei seisa mitte ainult teoria tundmaõppimine ja selle rakendamine, vaid suurel määral ka uurimise ja katsetamise töö. Mainime vaid sellist tähtsat ala, nagu seda on kõlbline kasvatus. Võime praegu vaid väita, et kõlbluse nõuete tundmine ja nende täitmine ei kuulu inimese sünnipärase varustuse hulka, vaid need õpitakse, omandatakse, kuid millisel teel, see on alles probleem. Me ei tea, mispärast noor tunnustab teatava kõlblusenõude enda suhtes kehtivaks. Seepärast ei saa ka kindlasti ütelda, kuidas seda kasvatuses soodustada. Kogemus näitab vaid, et enamik uutest juuretulnukaist võtab ühiskonnas valitsevad moraalinõuded omaks, kuid kas sünnib see karistuse kartusel, või muude tegurite mõjul, seda me veel ei tea. Mis aitavad sellises olukorras kõik kõblise kasvatuses käsiraamatud! Nii kaua kui me seda teoreetilist alust ei tunne, oleme praktikas keskaegsed alkeemikud.

Tuleb imestada, et nii loendamatu palju on kirjutatud ja kõneldud kõbliselisest kasvatuses ja antud praktilisi juhtnõure, ilma et oleks tähelepanugi juhitud sellele loogiliselt loomulikule teoreetilisele lähtekohale. Külvatakse küll üle loendamatu juhustega, kuid peagu eranditult puudub nende põhjendus. Pole siis muidugi ime, et neid ei võeta kuigi tõsiselt. Maitse asemele on vaja teoreetiliselt ja kogemuslikult kindlaid aluseid. Neid kindlaid aluseid aga tuleb kahjuks mitmes kasvatuses osas alles otsida. Siin on vaja põhjalikku uurimistööd.

On päris ilmne, et vaevalt saab neid metoodilisi põhiprintsiipe kui ka nende rakendusviise kindlaks määrata teisiti kui süstemaatilise katsetamise ja vaatluse teel. Samuti on selge, et neid katseid ja vaatlusi ei saa korraldada ülikooli laboratoriumides, vaid neid tuleb teostada tegelikus elus — loomulikult miljöös ja pikema aja kestel. Neid ei saa ka teostada ülikooli professorid, vaid seda võivad teha ainult õpetajad-kasvatajad, kes igapäev tegelikult kasvavate noortega kokku puutuvad. Kuid professori korraldada käsi ei tohiks siin siiski puududa. Viimased peaksid olema asja algatajad ja teaduslikud juhid.

Järelikult ka kasvatusteaduse edu nõuab koostööd teoreetikute ja praktikute vahel.

Mainisime ainult kõblise kasvatuses ala, kuid selle kõrval leidub hulganäpse väiksemaulatuslikke ja pisiküsimusi, mis samuti vajavad uurimist.

Näiteks, me püüame õpilastes sisendada suuremat korra ja täpsuse armastust, kuid me ei tea veel, kuidas seda teha. Tavaline arusaamine — võib-olla tihti kaalutlematult — on nüisugune, et selleks otstarbeks tuleb lapselt nõuda äärmist korralikkust, lootes, et viimane sellega saab harjumuseks ja jääb sellisena püsima ka tulevikus. Kuid teame, et vaevalt elab keegi korratumat ja vähem reegleile alistatud elu, kui keskkoolist kindla korra alt tulnud esimese aasta üliõpilane. Vahest ehk alles selles korras elus õpitakse korra väärtust tundma! Muidugi ei tule sellest veel järeldada, et koolis pole korda vaja, kuid võib küll küsida, kas püsiva korraarmastuse süvenemiseks pole siiski vaja veel muid vahendeid peale korra nõudmise.

Või võtame konkreetsmaid küsimusi. Näiteks käib vajadus selle ümber, kas mitte võtta kooliõpingi asemele tarvitusele harilikke laudu ja toole. Kirjaõpetuse alal on probleemiks, kas tarvitada algõpetuses joonteta või joonelist



paberit. Samasuguseid näiteid võime leida igast õpetusliku või kasvatusliku ülesande valdkonnast.

Näeme seega, et pedagoogikas on tõesti veel väga palju lahtisi probleeme, alates kõige kaugemaist põhialustest ja lõpetades lihtsamate konkreetsete küsimustega. Pole siis midagi imestada, kui kasvatus toimub ikka veel nn. „vaadete“, aga mitte objektiivse tõe järgi, nagu see tänapäev igal muul alal on nõutav.

Et siin edasi jõuda, selleks peaksime organiseerima intensiivse koostöö teoreetikute ja praktikute vahel. Hea korralduse juures oleks võimalik kogu meie pedagoogide pere teha teaduslikeks uurijaiks ja kõik koolid pedagoogilisteks laboratooriumideks. Seejuures ei tohi loomulikult unustada ettevaatlikkust, sest katsetamismaterjal on liiga kallis. Sellega polegi öeldud, et peaksime hakkama tegema kahtlasi eksperimente, vaid peaksime praktika kõrval oskama ka oma töötulemusi vaadelda, neid koguda, süstematiseerida ja teha siis järeldusi, mis oma kehtivuselt võiksid ulatuda kaugemale ühe isiku kogemuste piirkonnast.

Tõsi on see, et meil küllaltki palju katsetatakse, kuid katsete tulemused enamikus jäävad teaduslikult kasutamata, kokkuvõtted ja järeldused neist jäävad tegemata. Oleks vaja leida isikuid, kes neid materjale koguksid ja neid läbi töötaksid üldiste seisukohtade väljatoomiseks.

Tundub loomulikuna, et selles organiseerimise töös võiksid peaosana etendada koolide inspektorid. Neil peaks olema võimalik leida õpetajaid, kes oleksid valmis töötama ühe või teise meetodi järele ja samuti on neil võimalik saada andmeid kasutatud meetodite tulemuste kohta.

Olgu näiteks toodud eespool mainitud küsimus, kas tarvitada kirjutamise õppimiseks joonteta või joonelist vihikut. Ei tohiks olla vist küll mingit raskust asja nii korraldada, et teatav arv koole tarvitaks joonelist, teine osa koole valget vihikut. Samuti ei tohiks olla erilisi raskusi teatavate vaheaegade järele kontrollida, kummal juhtumil on kirjutamiseoskus parem. On muidugi selge, et paberi iseloom pole ainuke edu määraja, kuid küllaldaste katsete ja hea meetodilise korralduse juures oleks võimalik ka selle teguri erimõju nähtavale tuua.

Toome teise näite. Kool nõuab õpilastelt õpetajate teretamist. Millegipärast aga on see õpilastele raske. Kool võtab tarvitusele surveabinõud. Kuid üksikuil juhtumil siiski ei teretata. Võiks tõesti küsida, kas ei ole tere-tamine raske just sellepärast, et see on tehtud kohustuslikuks.

Ei tohiks teatava arvu koolide õpetajate kaasatõmbamine teha erilisi raskusi, et selgusele jõuda, millist mõju avaldab antud juhul surveavaldus.

Veel kolmas näide. Me rõhutame väga, et õpilased kooli ei hilineks — hoiatame, manitseme, karistame, lootes, et kasvatame sellega selle puuduse välja. Kuid me ainult loodame ja usume seda. Kas ei võiks siingi korraldada uurimisi. Nõuame näiteks ühes või mitmes koolis viis aastat suure pedantsusega täpset kooliilmumist, kuid kuuendal ei tee sellest enam mingit probleemi. Teistes võiksimme seevastu algusest peale sellest lihtsalt vaikides mööda minna (kui see muidugi ei too endaga kaasa seda hädaohtu, et lõppeks ei tule enam keegi õigeks ajaks) ja võrrelda siis kuuenda aasta õpilasi, kas on seal kooli ilmumise täpsus suurem, kus seda algusest peale on rõhutatud.

Ei ole vist kahtlust, et seal tullakse täpsemalt kooli, kus selleks survet avaldatakse; kuid huvitav on just see, mis sünnib kuuendal aastal, kus väline surve puudub. Ei ole ju kasvatusel oluline ainult see, mis sünnib koolis,

vaid see, mis tuleb siis, kui kooli mõju alt väljas ollakse. Me võtame kasvatusliku võtte väärtuse hindamise aluseks harilikult ikka selle otsese mõju, s.t. mõju tarvitatava võtte püsimise ajal, mitte aga selle järelmõju, mis loomulikult on kõige tähtsam, kuid ei tarvitse ühte langeda otsese mõjuga. Me praegu peame hilineamise päevikuid, koostame aruandeid, karistame jne., aga kas ei ole see kasvatusese eesmärgi seisukohalt kõik tühi töö? Peame ütleva, et me ei tea seda. Me ainult usume, et sellest on kasu.

Täpsusele sundimise kõrval on veel teisi teid täpsusele virgutamiseks, näiteks mõnikord — kui mitte alati — just esimestel tundidel millegi eriti huvitava serveerimine, vastava võistluse korraldamine ühenduses tasudega jne. Ka nende järelmõju oleks tähtis teada.

Ilma tarvitsemata tuua rohkem üksikasjalikke näiteid, võime vist ütelda, et oleks palju küsimusi, mida tuleks ja oleks võimalik katseliselt uurida. Me kipume liiga palju asju võtma endastmõistetavana ega seepärast kontrolli neid. Aga kui pidi muutuma isegi silmaganähtav tõde, et päike keerleb ümber maakera, miks ei võiks siis muutuda ka pedagoogilised „endastmõistetavused“.

Mainisime selliste uurimuste koordineerijatena eespool koolide inspektoreid. Neil on see muidugi kõige kergem, kuid võimatu pole samasuguste uurimuste korraldamine ka teiste poolt, kas mõne õpetajate organisatsiooni või ka lihtsalt asjahuviliste omaalgatusliku koostöö kaudu. Korraldavaks keskuseks võiksid olla ka ülikool ja pedagoogilised õppeasutused. Juba õppeasutusest lahkudes võiksid õpilased viia kaasa teatavad ülesanded, millede lahendamisele ühel või teisel tuleks asuda ja millede tulemused nad hiljem esitaksid oma õppeasutusele. Siin on siiski raskused suuremad, sest kontakt tegelike õpetajate ja uurimist organiseeriva keskuse vahel on võrdlemisi lõtv, ega tea ütelda, millistesse oludesse keegi satub ja milliste probleemide lahendamisele ta võiks kaasa töötada.

Uurimuste korralduse meetodilise külje välja töötamiseks kui ka lõppresultaatide tegemiseks peaksid loomulikult kaasa aitama vastavate alade teoreetikud ülikoolist ja muudest pedagoogilistest õppeasutustest.

Olgu lõppeks mainitud, et kuigi käesolevas kirjutuses on rõhutatud teatavas mõttes skeptilist joont, ei taheta sellega sugugi alahinnata hoogu ja veendumusi, mis edukaks õppetöök on paratamatult vajalikud. Aga juba see, et veendumused on tihti erinevad ja otse vastupidised, näitab, et isiklikud veendumused, mis tihti on tingitud maailmavaatelistest alustest või hoopis juhuslikest muljetest, vajavad siiski objektiivset teaduslikku kontrolli. Veendumusi on vaja, kuid need olgu õiged ja põhjendatud.

Tõsi küll, et me saame ju ka niisama läbi nagu ajast mahajäänud põllumees oma harkadraga ka elab kuidagi, aga kui tahame edasi jõuda, siis peame kõike võimalusi kasutama. Sellega pole tahetud ütelda, et meie kasvatus võrreldes teistega oleks jäänud maha, vaid seda, et kasvatusel üldse ei suuda veel tegelikule kasvatusel küllaldaselt juhtnööre anda.

Kui viimasel ajal on rõhutatud õpetajate osavõtu võimalust teaduslikust tööst, siis on küll vist päris selge, et ühelgi teisel alal pole see hädavajalikum kui just pedagoogika alal. Suuta oma erialalise teaduse alal ka loovalt kaasa töötada ja seda edasi viia, peaks õpetajaid omakorda vaimustama intensiivsemale tööle, teades, et üksi ei jõuta küll palju, kuid koos teistega ehitatakse ometi midagi väärtuslikku, millele igaüks võib uhkuse ja rahuldustundega ütelda, et see on meie töö. Enne aga tuleb see „meie“ organiseerida, mille vajadust käesoleva kirjutusega tahetigi rõhutada.

# Elamus õppetöös.

E. Oissar.

**E**lamus ja töö on oleviku kooliuuendusliku liikumise tähtsamaid ja kesksemaid metoodilisi põhimõisteid, mis sellistena üksteise kõrval asetsevad. Ei puudu ka kasvatusteadlasi, kes tööprintsipi väärtust õppetöös tunnustades tahavad selle siiski elamuse mõistete alistada,<sup>1)</sup> rääkimata neist, kes kogu õppetöö tahavad elamusele üles ehitada. Praegu kehtivad algkooli õppekavad nõuavad otsekohe ja selgesti, et kogu õppetöö peab arendama õpilase vaimseid jõude, „pakkudes õpilasele elamusi, andes tööd tema meeltele, mõistusele, keelele ja käele ning ergutades teda isetegevusele.“<sup>2)</sup> Emakeele kirjandite puhul on nõutud: „Kirjandi aluseks on isiklik elamus, mis äratatakse ja tuletatakse meelde tarvilise kõnelusega.“<sup>3)</sup> Samuti usuõpetuse puhul: „Usuliste tõekspidamiste, kujutluste ja mõistete õpetamisel olgu kasutatud kogemused ja elamused kokkupuutumises mitmesuguste usulis-kõlbeliste olukordade ja sündmustega, isikutega, eriti ristiusu klassilistest aegadest, mis rikastab laste usulisi elamusi ja kasvatab tundening tahteolu.“<sup>4)</sup> Elamus esineb metoodilise põhimõistena ka juba eelmistes algkooli õppekavades. Nii loeme seal: „Kõik, mida algkoolis õpetatakse, peab andma lastele elamusi, isetegevat tööd nende meeltele, vaimule, keelele, käele.“<sup>5)</sup> „Kõlblusõpetuse sisu peab olema üldse ligemalt seotud laste endi kogemustega ja elamustega. Kasvatavalt mõjub see väga hästi, kui kõlblaid seletusi seotakse igapäevaste elamustega.“<sup>6)</sup> Nagu toodud kohad näitavad, on elamus algkooli töös asetatud isegi esikohale ja alles sellele järgneb isetegevuse kui töökooliliikumise erilise vormi metoodiline nõue, nagu see meie koolis mõjule pääsis. Kuigi vahest on liiga pingutatud ja kunstlik katse lugeda järjekorrast välja ühe või teise printsipi suuremat või vähemat tähtsust, kuid päris kindel on, et isetegevuse rõhutamisega ei tohi unustada elamusprintsipi. Samuti on elamusprintsip leidnud väljendust ka keskkooli õppekavades 1930. a., milline metoodiline nõue on ka praegugi kehtiv, olgugi et ainekavad hiljem 1938. a. on muudetud. „Üldse tuleb kirjandusõpetuses loobuda n.ö. materiaalsest printsibist ja võtta juhtmõtteks n.ö. elamusprintsip.“<sup>7)</sup> „Nagu kirjandusõpetusest jäägu välja kõik, mis ei jõua pakkuda õpilasele väärtustundeid, elamusi ega äratada kaasaeramist, nii peab ka kirjatöis hoidutama kuivadest ja õpilasele võõraist teemadest või aineist, mis võivad ainult viia sõnategemisele ja targutamisele. Kirjatööde lõpp-eesmärk olgu alati õpilase isikliku produktiivsuse esilekutsumine ja arendamine.“<sup>8)</sup> Nii arvestatakse ka siin esmajoones elamusprintsipi kirjanduslike teoste tundmaõppimisel ja asetatakse elamus kirjandite aluseks, millest need peaksid välja kasvama.

Kui õppekavadi nõuavad elamusprintsipi rakendust koolitöös, siis pole see meie asjaomasest kirjanduses põhjalikumalt ja üksikasjalikumalt käsitletud leidnud. Ka elamuse mõistet ennast pole katsutud selgitada. Seevastu töökooli mõiste on pedagoogilises kirjanduses, võib ütelda, tühjaksammutatavat käsitletud leidnud, samuti ka isetegevus kui selle erivorm ja metoodiline põhimõte. Vahest kuulduv kaebusi, et niipalju kõneldakse elamu-

<sup>1)</sup> Nii näit. F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung, München 1933, 4. trükk, lk. 304.

<sup>2)</sup> Algkooli õppekavad, Tallinn 1937, lk. 3. <sup>3)</sup> Seals. lk. 20. <sup>4)</sup> Seals. lk. 34. <sup>5)</sup> Algkooli õppekavad, Tallinn 1928, lk. 1. <sup>6)</sup> Seals. lk. 49. <sup>7)</sup> Keskkooli õppekavad, Tallinn 1930, lk. 85.

<sup>8)</sup> Keskkooli õppekavad, Tallinn 1930, lk. 90.

sest ja nõutakse selle rakendamist õppetöös, kuid keegi ei tea ütelda, mis elamus õigupoolest on. Mitmesugustel aladel tarvitatakse elamuse mõistet, kuid igal pool eri mõttes ja erinevas tähenduses, mispärast üksteisest mööda kõneldakse ja aru ei saada. Seepärast tekib tungiv vajadus selgitada elamuse mõistet, uurida ta rakendusvõimalusi õppetöös vähemalt mõnel näitel ja näidata piire, mis elamuse kui meetodilise põhimõiste kasutamisel nähtavale tulevad ja missuguseid peab elamusprintsipiiga töötades arvestama.

Oleviku pedagoogilises uuendusliikumises on elamuse mõiste võetud kirjandusloost ja filosoofiast, eriti elufilosoofiast, kus elamuse mõiste on tsentraalsemaid mõisteid. Kui a. 1906 ilmus Wilhelm Dilthey kuulus esseede-kogu „Das Erlebnis und die Dichtung“, siis sai elamuse mõiste kirjandusloolises uurimistöös põhiliseks mõisteks, võeti ka pedagoogikas kiiresti vastu ja sai siin varsti omaseks. Ta leidis ka pedagoogikas süstemaatilist kasutamist, kuigi ka varem üksikuid juhtumeid mõiste oma täpses tähenduses rakendust oli leidnud. Dilthey teos andis elamuse rakenduspuüetele koolis suurt hoogu, nii et edaspidine arenemine kiiresti läks. Dilthey ülalmainitud teoses sisaldab Goethe kohta käiv artikkel peatüki „Elamus ja luule“, kus väideti, et isiklik elamus on luule põhilisemaid jõude. „Igat arvatut elu seisundit, millest luuletaja läbi läheb, võib psühholoogilises mõttes elamusena tähistada; iga sügavamale haarav suhe ta luulesse omistub ainult neile momentidele ta (luuletaja) olemuses, mis talle elust mõne joone avavad“.<sup>9)</sup> Nii minnakse tagasi loova luuletaja elu enese juurde ja nähakse selles kogu ta loomingu allikat. Oli ju tormi ja tungi aeg asetanud valgustuse ajajärgu ratsionaliteedi vastu elu kui ülimalt hüve ja rõhutanud selle väljendusi. Seepärast võis ka Dilthey elamuse mõiste sisse tuua, kui ta Goethe loomingu käsitles. Luuletaja ei loo mitte abstraktsete ideaalide, vaid oma elamuste põhjal, mis sisaldavad kogemuste energia külluse; luules otsib luuletaja väljendust oma elamustele, mis hingest pakitsevad. Ja kui käesoleva sajandi alul Dilthey seisukoht mõjule pääsis, siis seda selle tõttu, et ka nüüd asetati ratsionaalsete konstruktsioonide vastu elu ise kui põhjatusügav meri, mille üle teaduslik abstraktsioon kui sild või kui laev läheb. Elu on arusaadav temast enesest väljudes. Ülalnimetatud elufilosoofiline suund ühtus pedagoogilise uuendusliikumisega, mis oli nõudnud, et laps oma loovate jõududega, rõõmudega ja muredega, saavutuste ja raskustega tuleb asetada kogu koolitöö keskpunkti. Seepärast võiski pedagoogiline uuendusliikumine elufilosoofiast võtta üle elamuse mõiste, kohandades seda oma töö laadile.

Et elamuse osa ja tähenduslikkust õppetöös näidata, tuleb elamuse olulised momendid esile tuua, orienteerudes seejuures peamiselt Dilthey järgi, kes elamuse läbivalgustamisel kõige sügavamale on tunginud. Diltheyle on elamus eluprotsessi kõige väiksem üksus, kuid sellega veel mitte lihtne, nagu alljärgnevast analüüsist selgub. Ta kirjeldab elamust kui omapärast viisi, milles realiteet meile konkreetset antud on. Elamus ei ole mitte kui tajutu või kujutletu, vaid siin tungitakse otsekohe realiteeti, nii et sellest vahetumalt osa saadakse. Muutudes mõtlemise objektiks saab ta esemlikuks.<sup>10)</sup> Nagu näha, ei tee Dilthey teravat vahet läbielamise ja elamuse vahel, vaid mõlemad mõisted esinevad kõrvuti. Kuid läbielamine rõhutab enam psühholoogilist külge, seda laadi, kuidas realiteet mulle antud ja minu suhtes on,

<sup>9)</sup> W. Dilthey: Das Erlebnis und die Dichtung, 9. trükk, Leipzig und Berlin 1924, lk. 198.

<sup>10)</sup> W. Dilthey: Gesammelte Schriften VI Bd. Leipzig und Berlin 1924, lk. 313.

kuna elamus enam realiteeti ennast esile toob. Vastandina mõtleva mõistuse tulemuse mõiste vastu on elamuse põhiomaduseks vahenditus, millega realiteeti haaratakse. Ta pole antud kui tajutav või kujuteldav võõras ese, vaid siin kaob meile nii omaseks saanud subjekti ja objekti eraldamine.<sup>11)</sup> Nagu Dilthey kord varem seesmise tajumise kohta on tähendanud, pole siin vahet vaadeldava eseme ja vaatava silma vahel.<sup>12)</sup> Nii näit. loob usuline geenius suurest elamusest väljuda, sest igavik on talle antud ainult vahenditus kogemuses, mitte mõnes abstraktses ratsionaalses vormelis. Mõtlemine tahab elamuses toimuvat protsessi selgitada ja läbi valgustada sel teel, et ta seda sõnadega nimetab ja mõistetega kirjeldab — siis on liikuv ja muutlik elamus uurija käes. Sel puhul tulevad mitmesugused raskused, sest sageli tuleb kaua ja pingutavalt töötada, enne kui sõnastus õnnestub. Eriti müstikud teavad kõnelda, kui ebatäiuslikuks väljendusvahendiks sõna elamuse väljendamisel on. Aga kui on tegemist luulega, filosoofiaga, teadusega, siis leiab elamus väljendust sõna kaudu. Kasutades teisi väljendusvõimalusi nagu heli, värvi, saadakse teised kunstiliigid, muusika või maalikunst.

Mis tähendab elamuse vahenditus pedagoogiliselt? Tuleb mainida, et selles on leidnud viimse vormeli see, mida varem nimetati vaateks ja edasiminekuks vaatest sõnale ja mõistele. Ajalooliselt võib näidata, kuidas Comenius õppetööd alustas meelelise vaatega ja selle sõnalise teadmise vastu asetas, kuidas Rousseau valgustusajastu ratsionaalset kultuuri armuult arvustas, paigutades esikohale lapse jõud ja loobudes kahtlasest ühiskonnast ja kahtlasest teadusest. „Ma vihkan raamatuid, nad õpetavad kõnelema asjust, milledest midagi ei teata“. Vaateõpetuse arendamiseks kulutas Pestalozzi pikad aastad rasket ja vaevarikast katsetust, enne kui ta jõudis kõlbuliste tulemustele. Elu ise peab saama kavakindla õpetuse ja kasvatusel lähtekohaks, kuna pedagoogiline töö peab lõppeks ellu tagasi pöörduma, seda läbipaistvaks tehes ja inimese asendit selgitades. Elamus ja vaade on enne kui mõiste ning on elus primaarsed; mõisted aga on läbielatud elu formuleeringud, mis elu enese taha ei küüni. Sellega peab õppetöö aluseks olema elamus, millele abstraktsioon võib tueda: muidu jääb õpetus tühjaks.

Elamusel on oma struktuur, mis teda elamuste voolus oma tähenduslikkusega teistest eraldab, sest ta on liigestatud inimese hingeellu teatavate ülesannete sooritamiseks.<sup>13)</sup> Sellega pole elamus mitte segane kujund, vaid tähistab elu protsessi üht osa ta totaalses realiteedis ja moodustab teleoloogiliselt nähtuna omaette ühtsuse. Elamus pole kunagi ainult ühe vaimse põhisuuna väljendus, vaid siin kõlavad ka teised vaimsed põhisuunad kaasa; nii sisaldub näit. usulises elamuses kõlbeline, metafüüsiline ja kunstiline moment.

Dilthey ise kirjeldab elamuse totaalset laadi järgmiselt: armastatud inimese surm on oma struktuuril erilisel viisil valuga seotud; valu struktuuriline seos mõne eseme taju või kujutlusega, mille üle valu tuntakse, on elamus; sellisena on ta teistest elamustest eraldatud.<sup>14)</sup> Nii on elamuses mitmesuguse laadiga osad üheks ühtlaseks tervikuks põimunud, moodustades elamuse üksikuid momente. Moodustades koos eraldatava immanentse terviku omandavad üksik momendid elamuses ühtlase tähenduslikkuse. Kogu inimene

<sup>11)</sup> O. F. Bollnow: Dilthey, Leipzig und Berlin 1936, lk. 84 jj.

<sup>12)</sup> O. F. Bollnow: seals. lk. 87.

<sup>13)</sup> W. Dilthey: Gesammelte Schriften VI Bd. Leipzig und Berlin 1924, lk. 314.

<sup>14)</sup> W. Dilthey: Gesammelte Schriften VI Bd. Berlin und Leipzig 1924, lk. 314.

kui tahtev-tundev-kujutlev olend on siin tegevuses.<sup>15)</sup> Nende eraldamine on teadusliku abstraktsiooni tulemus. Siit kasvab välja võimalus ja vajadus harida ja kasvatada, vormida ja haarata kogu inimest, mitte ainult ühte ta vaimseist jõududest. Elamuse ühtsusel, kus kõik üksikud momendid on üheks tervikuks kokku võetud, põhjeneb lõppeks kontsentratsiooniteooria ja haridussisude ühtsus, nagu õppetöös tahetakse teostada.

Elamust on loetud puht-subjektiivseks nähtuseks, kuid subjektiivsus on selles ainult üks moment, mis hingelises protsessis tõepoolest oma intensiivsusega silma paistab. Kuid elamus ei ole mitte ainult subjektiivset laadi tundeline olukord, mis enamasti on meeldiva laadiga ja mida inimene võib nautida, vaid selles tuleb ka näha suhet ümbritseva maailma esemlikkusega, mille tõttu mõned elu üksikud jooned avalduvad, mida varem ei nähtud. Dilthey on seda korduvalt rõhutanud ja toonitanud elamuses vahenditult seost realiteediga ning suundumist asjale, muidu jääb subjektivism kui asjade peegeldus ja mõjutus inimese sisemusse ja psühholoogism, mida Dilthey aga ei tahtnud.<sup>16)</sup> Pinge, mis elamuses kui subjekt-objekt-suhte<sup>17)</sup> ilmneb, tuleb ka pedagoogilises protsessis nähtavale, kui sellesse tulevad lapse subjektiivsed nõuded ja nende rahuldamine ühelt poolt ja objektiivsed haridusnõuded ning nende seaduspärasus teiselt poolt, mida ignoreerida ei saa. Kui pedagoogiline uuendusliikumine rõhutas lapse subjektiivseid nõudeid ja nende rahuldamist, siis teiselt poolt selle arvustajad näitasid, et on olemas ka haridussisude ehk haridusväärtuste oma seadus, mis neil ei võimalda muutuda ainult vahendeiks hingelises protsessis ja materjaliks mõne funktsiooni arendamisel. Seda on T. Litt teinud, kes sellega äärmise subjektiivsuse vastu on asetanud esemlikkuse õiguse. Sama püüe ilmneb ka formaalse ja materiaalse hariduse puhul. Nende nähtustega ühenduses tulekski mainida polariteeti didaktikas, mida H. Nohl üksikasjaliselt on arendanud.<sup>18)</sup>

Iga elamus on individuaalne ja omapärane, olles tingitud inimese seadetest, soost, kutsesest, rassist, vanusest, kusjuures erinevusi võib tulla vormis ja sisus. Kuid erinevustest võib minna kaugemale ja leida ühiseid põhielemente, mis esinevad ühesuguselt kõikide juures, näit. armastuse ja s a a t u s e puhul. Meie arvame, et inimeste hingeelu ei erine kvalitatiivselt, vaid kvantitatiivselt: kõikides on samad põhijõud, kuid erineval määral. Seejuures peab jääma siinkohal lahtiseks, kas kvantitatiivsed erinevused siiski ei või kvalitatiivseteks üle minna, kui nad tugevaks muutuvad. Pedagoogiline probleem seisab selles, kuidas kasvava lapse individualiteeti ja selle nõudeid ühendada üldmaksvate normide ja reeglitega, leides mõlemate vahel õige vahekorra.

Elamus on arenemisvõimeline ja ajaloolist laadi. Kuigi ta võib esineda ootamatult ja võib paista annina või kingitusena, on tal siiski oma seesmine eellugu; ta on seesmiste protsesside lõppsaavutus. Kui elamus on tulnud, siis ei tarvitse ta läbielatatavat realiteeti tühjaks ammutada — elamus võib korduda sama kunstiteose, nähtuse, eseme või inimese puhul. Suurel elamusel on otsustav mõju: ta võib „tummaks lüüa“, aga ka teadvusetuks jääda ja mõne aja järele avalduda. Kordumisel moodustavad uued elamused

<sup>15)</sup> W. Dilthey, seals. lk. 316.

<sup>16)</sup> O. F. Bollnow: Dilthey, Berlin und Leipzig 1936, lk. 89.

<sup>17)</sup> W. Neubert: Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen 1925, lk. 14.

<sup>18)</sup> H. Nohl: Die Polarität in der Didaktik, Die Erziehung 6. aastak. Leipzig 1930, lk. 277 jj.

elmistega tugeva terviku, mis pedagoogikas apertseptsiooni seaduste puhul rakendust leiab. Kuid tuleb silmas pidada, et elamust ei saa tekkima sundida; ta ei talu sundi. Küll aga saab ta esinemist ette valmistada, soodustada ja juhtida nende pedagoogiliste vahenditega, mis õpetajal kasutada on. Korrumisil on aga ka tüütamise ja igavaks muutmise hädasoht, mis ei vii elamuse süvendamisele, vaid larestumisele ja labasusele.

Iga elamus tahab objektiveeruda, manifestseks muutuda ja läheb sellega välja üle isiku piiride, otsides väljendust mõnes esemes. Eriti töökoolis ja kunstikasvatuses on see põhinõue rakendust leidnud; kus ka selle nähtuse pedagoogiline külg on üksikasjalikult välja töötatud. Elamuse ülalmainitud püüdega väljenduda tuleb mainida kolmeliikmelist struktuuri või seost, milles eluprotsess toimub: elamus-väljendus-mõistmine, arusaamine, nagu Dilthey neid on nimetanud. Elamus otsib väljendust ja leiab ennast väljenduses, mille kaudu jõutakse sügavamale teadvusele. Nagu Dilthey kord tähendab: mõistmise protsess seisneb selles, et elu ise ta sügavustes läbi valgustatakse. Elamus on primaarne ja kõigepealt antu, mõistmine eeldab elamust. Kuid Dilthey on teinud siit edasi otsustava sammu ja väitnud elamuse sõltuvust mõistmisest, nii et see sõltuvus vastastikuseks muutub.<sup>19)</sup> Mõistmise abil jõutakse üle elamuse kui individuaalse üksiknähtuse piiridest, leitakse võõras hingeelus oma elamus, kogetakse, et on olemas ühine elu, millega teiste elamustega ühenduses ollakse.<sup>20)</sup>

Pedagoogiliselt on tähtis näidata, et eluprotsess liigub kahes suunas: produktiivses või retseptiivses. Esimesel juhtumil on tegemist loominguga või, nagu Spranger nimetab, spontaanse suhtumisega, teisel juhtumil mõistmisega ehk arusaamisega, kus üle väljenduse minnakse tagasi elamusele, tungitakse kultuurisisudesse ja saadakse neist osa. Mõistes kunstiteoses, usuelu vormis või filosoofilises süsteemis peituvat elamust, arendame ja laiendame selle kaudu ka oma elamusi.

Selle järgi, kas on tegemist produktiivse või retseptiivse protsessiga, võib elamusprintsipi õpetuses kahest seisukohast lähtudes kasutada, kusjuures neid õppeaineid, kus elamusprintsipi rakendust leiab, võib liigitada kahte rühma: õppeained, kus õpilased loovalt töötavad ja kus nende väljendused avalduvad, ja õppeained, kus õpilased kultuuriloomingusse tungivad ja seda tundma õpivad. Esimeste hulka kuuluvad: kunstilooming, joonistamine, õpilaste kirjandid, muusikaline looming, kehaline kasvatus; teiste hulka kunstiteoste vaatlus, ajalugu, kirjanduslugu ja keeleõpetus, usuõpetus, kodulugu. Kõigis neis aineis on elamusprintsipi rakenduses enam või vähem kaugele jõutud. Kui seda ainete loetelu vaadata, siis paistab silma, et sellest on jäänud välja looduslooliste ainete suur rühm ja matemaatika. Tuleb tähendada, et nende ainete õpetamisel on õige väheseid ja piiratud võimalusi elamusprintsipi kasutamiseks. Siin tuleb esikohale tööprintsip, mille abil pakutavad haridussisud omandatakse, sest on tegemist ratsionaalsete lausetega. Mõnedki suured ja väikesed loodusnähtused võivad lastesse teha kustumata mulje ja seega elamuseks saada: tähistaevas, äike, suured leiutused ja avastused, tehnika saavutused. Aga looduslooliste ja matemaatiliste ainete õpetamisel ei saa elamusprintsipi sellist keskset tähendust kui vaimuteaduslikes aineis, sest nende aluseks ei ole elamus, mis ka sellepärast ainult perifeerilisi küsimusi neil aladel võib puudutada.

<sup>19)</sup> W. Dilthey: *Gesammelte Schriften* VII köide. Leipzig und Berlin 1927, lk. 87.

<sup>20)</sup> W. Dilthey, seals: lk. 141. O. F. Bollnow: *Dilthey*, Leipzig und Berlin 1936, lk. 145.

Siinkohal pole võimalik käsitleda elamusprintsipi rakendust kõigis ülalmainitud õppeaines, vaid tuleb piirduda mõne vaatlusega.<sup>21)</sup>

Joonistamise õpetus oli vanas koolis piirdunud muustrite ja kipsornamentide järelejoonistamisega, mis õpilastele vähe huvi pakkus ja sellega varsti igavaks muutus. Saksamaal oli kunstikasvatustlik liikumine juba möödunud sajandi lõpul joonistamise õpetusse otsustava pöörde toonud. Hamburgi õpetaja C. Götze oli kõnelnud lapsest kui kunstnikust ja süstemaatiliselt uurinud väikelapse spontaansid joonistusi, samuti oli G. Kerschensteiner uurinud lapse joonistuse andekust ja selle edasiminevas arengus astmeid näinud. Leidus ajaloolasi, kes katsusid biogeneetilist seadust põhjendada, kogudes selle kasuks etnograafilisi andmeid ja kasutades ka lapse jooniseid. Uus joonistamiseõpetus pidi kujunema loomupärasemaks ja tuli põhjendada lapse väljendusvõime arendamisel ja lapses keeval tungil maalida kõike seda, mis kuidagiviisi on tundelise tooniga ühenduses ja mis ta on läbi elanud. Loomupärane joonistamiseõpetus pidi olema lapse väljendusvõime ja esteetilise kasvatuse teenistuses; ta nägi lapse joonistuses mitte puudulikkust ja ebatäiuslikkust katset, vaid lapse vaimsete jõudude väljendust. Seepärast algabki joonistamine algkooli astmel joonistamisega vabalt mälu ja fantaasia järgi, minnes hiljem üle illustreerivale joonistusele mõnel teemal lapse huvi piirkonnast. Siit minnakse aegamööda edasi esemete joonistamisele, mis suuremaid ja täpsemaid nõudeid esitavad. Ettetrukitud muustrite ja kipsornamentide järele joonistamine on koolist kadunud: kooliuuendusliku liikumise mõju on siia ulatunud. Kuid seda pole saavutatud korraga, vaid meie kooli loomise algaastail esines veel joonistamine vanas vaimus, ehkki seda katsuti mitmekesistada looduseseemete joonistamisega. Ühenduses joonistamise õpetusega mainitagu püüdeid õpilase käekirja kujundamisel isikupäraseks väljendusvahendiks. Siin võis kõigepealt tähele panna individuaalse joone kultiveerimist, millega liialdati, nii et käekirja loetavus ja ilu kannatas. Vastavate vormidega, mis anti, taheti neid puudusi kõrvaldada. Käesoleval juhul tulevad kirjutamise õpetamisel peituvad vastolud nähtavale: arvestada individuaalset joont ja viia see täiusele, seejuures silmas pidada ka objektiivseid nõudeid, mis aines eneses peituvad.

Palju dramaatilisemaks ja ägedamaks kujunes võitlus elamuse ja koolikirjandi vahel. Elamusprintsipi pooldajad arvustasid teravalt vana kooli kirjandeid, mis olevat olnud alati metoodiliste, mitte kunagi aga psühholoogiliste põhimõtete järgi korraldatud. Koolikirjandil olevat olnud samad tunnused, mis sopakirjandusel: kuigi mitte sensatsiooni taotlev, olnud ta siiski eluliselt ebatõeline, sest selles käsitleti aineid, mida töö kirjutaja ei tundnud. Seepärast pole koolikirjand elust välja kasvanud, vaid olevat pinnapealses õpetuses omandatud vormide kokkulappimine. Puudus elamus, mis oleks võinud kirjandi kandvaks jõuks olla. Seepärast nõuti, et kirjand peab kasvama välja lapse elamusest, juurduma lapse ümbruses, kus ta olukorda näeb ja neid vaimselt valitseb. Sel orstarbel rõhutati, et tuleb lasta kirjutada teemalt, vormilt ja ajalt vabu kirjandeid. Siin võidi toetuda Herbarti sõnule: „Kolm rida oma tööd on parem kui kolm lehekülge eeskirjade järgi“. Normaalseks koolikirjandiks oleks siis vaba kirjand, kus lapse omapära ja isetegevus võiksid väljenduda.<sup>22)</sup> Kuid siin ei jäänud terav arvustus tulemata. Vastas<sup>4</sup>

<sup>21)</sup> Ülevaate ja süstemaatilise kokkuvõtte selliste püüete kohta ühes elamuse analüüsiga annab W. Neubert: *Das Erlebnis in der Pädagogik*, Göttingen 1926.

<sup>22)</sup> A. Schmieder: *Der Schulaufsatz*, Leipzig und Berlin 1914.



pool nägi vabakirjandis elamuse põhimõttel lapse isiksuse ülemäärast kultust, tõkestamata väljaelamist ja nõrkust, mille tõttu koolikirjandite tase langes nii sisult kui ka kompositsioonilt. Neil kaalutlustel tuleks loobuda vabakirjandist ja nõuda kindlate kompositsiooni reeglite põhjal koostatud kirjandeid. Kui mõlemaid vastakaid seisukohti analüüsida, siis selgub mõlemas liialduse momente. Vabakirjand ei saa lapsele anda absoluutselt vaba väljendusvõimalust, vaid siin on laps seotud käsiteldava esemega või nähtusega. Õigupoolest oli aga nähtud, et koolikirjand peab põhjenema õpilase elamusel, aga siit kasvab ka suur ülesanne — käsitleda puhtalt, täielikult ja põhjalikult elamuse sisu, nii et ta teisi järeleaimamisele meelitaks. Juba ülalpool oli juhus mainida, kui raske ülesanne see on. Siin nõutakse aine käsitlemisel tugevat korraldavat mõtlemist ja elamuse vallutamist, sellega väga pingutavat vaimset tööd. Hooletust ja lohakust individuaalse joonega õpetada tähendab oma ülesannet koolikirjandite juhtimisel täiesti valesti näha.

Nagu ülaltoodud kirjeldusest näha, on radikaalne seisukoht, väljuda koolikirjandis lapse elamusest, mõnesugust piiramist leidnud, nagu seda ka elamusprintsibi analüüsist oleks võidud järeldada. Et koolikirjand võiks kasvada lapse loomistahte jõust, et elamuse väljenduse h o o l d u s võiks toimuda, selleks on koolis vaja rahulik, rõõmus meeleolu, kus elamused võiksid tõusta ja vormuda. Elamused peaksid olema sellise tugevusega, et väljendus- tarve on möödapääsmatu. Igaüks peaks leidma oma individuaalse elamuse, mis vormi otsib. Väljenduses eneses tuleb püüda ikka suuremale täiuslikkusele, ikka täpsemale ja peenemale elamuse sisu väljendusele, ikka teadlikumale ja sügavamale individuaalsele elamusvormi väljatöötamisele, elamuse süvendamisele ja isiklikule stiilile. Väljendatud elamuse jõud viib järelemõtlemisele ja näitab, kas oli tegemist ehtse elamusega. Juhatus elamuse väljendusele viib ka elamuse kasvatusesele. Last saab juhtida teadlikult läbi elama, et sellega avastada elu küllust ja rikkust ning sügavasti enese omapäras juurdudes elule vastu astuda. Lapsel tuleb sündmuste ja nähtuste suhtes seisukoht võtta, aga siin peab äratama ka aukartust suurte sündmuste vastu ja sisen-dama valmidust arusaamiseks.

Elamusprintsibi rakendus retseptiivses mõistmises põhjeneb võimalusel elamusi esile kutsuda. Selle vastu on vaieldud, nähes elamuses irratsionaalset protsessi, mis passiivses ootamises tahab vaimu jõudu lasta enesesse mõjuda. Kuid eespool selgus, et elamusel on oma eellugu, olgugi et ta näivalt mittemillestki sünnib. Õpetaja võib kasutada sisemist ettevalmistust ja tee tasandamist elamusele. Võib aga küsida, kas laps on suuteline elamusi vastu võtma. Usu, kunsti, ajaloo suured põhielamused on täiskasvanuile kättesaadavad, aga ka siin pidi Hegel tähelepanu juhtima „kammerteenri-psühholoogiale“, kellel pole midagi suurt ja ülevat, sest et nad seda ei näe. Lastele on vähemalt algastmed arusaadavad kui nad lapsepärases vormis esitatakse. Siit peaks kasvama igatsus ja tahe ikka sügavamale sisse tungida. Näiteks olgu sel puhul võetud ajalooõpetus, kus juba 19. sajandi alul nõuti, et siin peab juhtiv ja suur elamus last inimkonnale lähemale viima. Hiljemgi on siin elamuse kui tundeküllase ja tugeva kogemuse nõue ikka jälle esinenud. Nii kujunes ajalooõpetamise ülesandeks tungida isikusse ja sündmustesse ja neid mõista. Seda loodeti saavutada tundeküllase jutustuse kaudu nagu kunstialgi, arendades ja äratades nii ajaloolist meelt. Üksikuist väikesest kunstiteoseist pidi tulema ajaloolise arengu pidevus, laps pidi nägema ennast kui liiget suures ajaloolises protsessis. Siin väljutakse kodusest ümbrusest, kus laps oma el-

mustest väljudes leiab tee minevikku ja suudab minevikku ja olevikku selgitada, nii et ta elamus selgemaks ja teadlikumaks saab. Lapsepärases jutustus on võimalik lapsele suuri ajaloolisi isikuid ja sündmusi lähedale tuua, ilma neid labastamata.

Nii nagu kirjandusteose saamisloos elamusel on tähtis osa täita, nii ka kirjandusloo õpetamisel on elamus keskse tähtsusega: siin peab objektiivne toode elamusel elavaks saama ja õpilast haarama. Kirjanduslikus teoses peituvad vaimsed jõud peavad ka õpilase vaimsed jõud liikuma panema, nii et nad tahavad tungida teosesse ja seda mõista. Kui kirjandusloo õpetamisel elamus puudub, jääb õpetus tühjaks ja õppimine pinnapealseks, õpetuse ülesanne, kasvava hinge harimine, puudub. Kunstiteosel ja kirjandusteosel on teisigi funktsioone inimese vaimses elus kui ainult elamusi väljendada ja valla päästa, neid tuleb elamuse kõrval näha.<sup>23)</sup>

Elamusprintsipi vastu on väidetud, et see polevat ühenduses ja seotav kooli meetodilise tööga, vaid ühekordne irratsionaalne protsess. Kui meetodit võtta kui formaalastmetega normatiivset protsessi, mis alati teatava skeemi järgi talitab, siis elamus vaevalt küll mahub sellesse. Aga kui meetod tähendab kavakindlat ja plaanipärast süvenemist vaimse elu vormidesse ja juhatust selles protsessis, siis kuulub ka elamus kahtlemata siia.

Et näidata elamusprintsipi produktiivset kasutamist koolitöös, tuleb selgitada selle suhet harjutuse ja tööga. Esimese kohta tuleb tähendada, et elamus ei saa harjutust asendada, sest mõndagi tuleb harjutuse teel ära õppida, nagu näit. lugemine, kirjutamine, mitmesugused oskused, mida kool õpetab. Neis puudub elusuhe, mis elamuse aluseks on. Sellega ei tee elamusprintsipi rakendus harjutust üleliigseks. Elamus ise on harjutatav selles mõttes, et saab esile kutsuda meeoleu ja harjutada hingelist olukorda, mis elamusele soodus on: meelteavamine, sissetundmise jõud ja aukartus suure teose, isiku või sündmuse ees, mis on eeldused elamuse tekkimisel. Selline elamushoiaku harjutus on üldiselt formaalset laadi, aga ta võimaldab ka arendada lapse individuaalset elamussuunda.

Mis puutub elamuse ja töö suhtesse, siis ei saa neid teravalt üksteisest eraldada, vaid nad põimuvad üksteisega tihedasti läbi. Kui tahetakse ainult ühega neist töötada, et puhast õppestiili saavutada, siis kaldutakse hädaohtlikku ühekülsusse. Nagu ülalpool selgus, nõuab elamuse sõnastus ja vallutamine mõistete abil tugevat vaimset tööd. Selles mõttes on mõlemad lahutamatu seotud. Kuid tuleb näha ka elamuse erilaadi: võrreldes teadmiselega kui ratsionaalse sisuga on elamus individuaalne ja sellisena tuleb teda ka kohelda; teda ei saa süstemaatilise tööga saavutada, vaid vastavate vahenditega soodustada ja juhtida. Kuid tuleb hoiduda sellest, et elamuste rakendus ei kujuneks meetodiliseks k e h u t a v u s e k s, kus tahetakse luua olukord, mis elamuste tekkimist soodustavad. Elamusprintsip kujuneb erutuste otsimiseks ja nende suurendamiseks, mis lõppeks tühjana peab tunduma, kui neil suur sisu puudub. Õpilastel aga puudub võimalus süveneda ja meeledustada. Muidugi peab elamusprintsipi rakendus arvestama aine laadi: siin on ta ürgeliseks kohaks vaimuteaduslikud õppeained, kuna loodusloolistes ainetes tööprintsip esikohale jääb. Elamusprintsip teeb kooli elulähedaseks selle sõna sügavaimas ja parimas tähenduses: ta käsitleb olevikku ja avab sellele akna, lastes ta värskest ja jõudu koolis mõjule pääseda. Elamusekool on õpilase vaba arenemise-

<sup>23)</sup> H. Nohl: Die ästhetische Wirklichkeit, Frankfurt a. M. 1935, lk. 17.

paik, ilma asutusjärjese surveta ja korrata, nagu see totaalsel elul puudub; muidugi ei tähenda see korrattust, vaid koolielu ümber korraldamist lapse elamuse põhjal.

#### Kirjandust.

W. Dilthey: Gesammelte Schriften VI köide, Leipzig & Berlin 1924, lk. 313 katkend: Das Erlebnis.

O. F. Bollnow: Dilthey, Leipzig & Berlin 1936.

W. Neubert: Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen 1925. (Kokkuvõtlik teos, mida käesolevas artiklis eriti on silmas peetud).

W. Albert: Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis, Habelschwert 1921.

W. Lehmann: Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswertung, Osterwiewick 1927.

## Lähtekohti nüüdisaja muusikalise kasvatuseteostamisel.

*Riho Päts.*

**M**uusikalise kasvatusete osatähtsus inimese üldise kasvatusete tegurina on hinnatud olnud juba sajandeid. Aga viimaseil aastail sellele on hakatud osutama erilist tähelepanu ning üha enam lööb läbi tõeline arusaamine selles peituvast jõust üldkasvatusete vahendina. Eks sellega ole seletatav ka see, et 1936. a. Prahaskorraldatud rahvusvaheline muusikalise kasvatusete kongress kogu maailmas leidis erakordset tähelepanu ja sellest võttis osa sadu delegaate peagu kõigist riikidest, isegi Ameerika Ühendriigest, Brasiiliast, Jaapanist ja Hiinast. Kui veel arvesse võtta, et delegaatide nimestikus figureeris rohkesti rahvusvaheliselt tuntud nimesid ja kui arvestada ka seda, et mitmed riigid olid esindatud oma noorsoo-kooridegagi, siis vahest saab üldjoonelise ettekujutuse nimetatud kongressi ulatusest, mis jõuliselt kriipsutab alla muusikalisele kasvatusetele nüüdisajal omistatavat tähtsust.

Nüüd trükkis avaldatud kongressi laiaulatuselised materjalid\*) annavad võrdlemise ülevaatliku pildi maailma kaasaegse muusikalise kasvatusete mentaalliteedist ja üldisest seisundist — nii üldhariduslikus koolis kui ka erioppeasutustes ja teataval määral isegi vabaharrastuses, — ühtlasi aga tõstavad üles mõningaid uusi seisukohti muusikalise kasvatusete lähtekohana ning probleeme, mis on tähelepanu vääriivad, et neid kaaluda, neile vajaduse korral nii või teisiti lahendust otsida ja võimaluse korral isegi rakendada.

Kuna käesolevas kirjutuses refereeritavad tõigad toetuvad enamasti mainitud kongressi materjalidele, siis enne kui asuda asja sisulise külje vaatlusele, poleks liigne teada, et kongressi korraldajaks oli Rahvusvaheline Muusikalise Kasvatusete Selts Prahask, mis on asutatud alles hiljuti, nimelt a. 1934. Selle asutamise ongi põhjustanud asjaolu, et nüüdisaja arusaamised on jõudmas

\*) Koguteos „L'education musicale trait d'union entre les peuples. Prague 1937.

sinna, kus muusikat ei võeta enam mingi elegantse meelelahutusena, vaid sellisena, nagu ta tõeliselt inimkonnale on pakkumas tõsist, sügavat ja jõulist. Kuna viimased aastakümned on toonud muusikalisse kasvatusse uusi jooni ning vaateid ja ühenduses nendega esile tõstnud ka mitmesuguseid kasvata-tava isiku suhtes psühholoogilisest seisukohast lähtuvaid käsitluslikke probleeme, siis nende ulatuslikum diskuteerimine, muusikalise kasvatuses küsimuste läbitöötamine, samasse alasse puutuvate materjalide ja kogemuste vaheta-mine ning nende levimiseks soodsamate eelduste loomine ongi Muusikalise Kasvatuse Seltsi kui rahvusvahelise keskuse tähtsamaks eesmärgiks ja kõnes-olev kongress oligi esimeseks ürituseks vastastikku tutvuda eri maade muusi-kalise kasvatuses põhimõtetega ja saavutustega.

\* \* \*

Jälgides mitmekesiseid materjale, mis käsitlevad muusikalise kasvatuses küsimusi eri maades, peab märkima neid läbiva ühise joonena tööka, et peagu eranditult kõigis riikides üldhariduslik kool annab muusikalisele kasvatuses küllaldasel määral põhimõtetist tähtsust, olgugi et selle läbiviimisele pühen-datud aeg ja normid osutuvad sageli erinevaks. Selle kõrval mitte väik-sema tähtsusega momendina peab alla kriipsutama ka asjaolu, et viimaseil ajal arusaamisest inimese „musikaalsusest“ senise definitsiooni seisukohalt on tublisti kõikumata löönud. Nimelt on teaduslikud uurimused ja rohkearvulised katsed vastuvaidlematult tõestanud, et muusika heliliste ainete (nagu rütmi, meloodia, harmoonia, helitambri, dünaamika, vormi jt.) tajumis-võimed on arendatavad samal alusel, nagu teisedki inimvõimed, mistõttu võib märkida, et peagu kõik inimesed on teatavas mõttes „muusikalised“. Eriti aga rõhutatakse, et väikelapsed eranditult on muusi-kaliselt mõjustatavad ja arendatavad.

Kui nüüd arvestada, et muusikaõpetuse praktiline teostamine siin-seal siiski ei ole suutnud anda selliseid resultaate, nagu seda kasvatuses loomulik progress nõuaks, siis saab vaid järeldada, et peasüü langeb puudulikule muusikalise kasvatuses teostamisele, mis ei ole suutnud edasi arendada (mõni-kord isegi säilitada!) lapses peituvaid loomulikke omadusi. Analüüsides küsimust, selgub, et suurim viga on tehtud sageli õpilase muusikalise passi-vuse arendamisega, sest nii tähtsad pedagoogilised faktorid, nagu isetegevus ja loominguiline moment on olnud muusikaõpetuses tihti niihästi kui välja lülitatud. Järelikult iseseisva muusikalise mõtlemise ja muusikalise eneseavalduse puuduliku rakenda-mise võimalused ongi sageli olnud muusikakasva-tusliku progressi puuduliku arengu peapõhjuseks.

Et muusikalise kasvatuses alal mitmel pool siiski tähelepanuvaid tule-musi on saavutatud, see selgub jälgides mitmesuguste maade muusika har-rastusi ja muusikalise kasvatuses korraldusi.

Vaadeldes nüüd üldjooneliselt eri maade muusikaõpetuse karakter-istlikemaid jooni, peab ütlemata, et suurimat tähelepanu pälvivad kahtlemata Ameerika-Ühendriigid, kus muusikalise kasvatuses küsimusi haaratakse mitte niivõrd spetsiaal-muusikalises, kui psühholoogilises seisukohast.

On küllaltki huvitavad need vaatepunktid, millest ameeriklased lähtu-vad, teostades muusikalist kasvatuses. Põhialuseks on psühhofüsioloogiline seisukoht, et inimene kuuleb heli või helikomplekse ainult siis, kui need on kuuldemeele kaudu edasi antud ta ajule, s.t. et kuuldefunktsioonid toimuvad

mitte ainult kõrvas, vaid ka teadvuses. Sellest järgneb loogiliselt põhjendatud väide, mis näitab, et kuna heliline teadvus muusika kuulamisel eelneb tunnete reaktsioonile, siis just teadvuse funktsioonid saavadki meie tunnete määrajaks. Ja see fakt pöörab ebaloogilisteks ja annulleerib endised vaatekohad, mis kaldusid hülutama intellektuaalsust ühenduses muusikaga ja pidama muusikat vaid tundemeelte kunstiks. Praktiline järeldus eeltoodust on see, et muusikast arusaamine võib vaid tõsta selle tunnetamist. See vaatepunkt on viimaseil aegadel Euroopaski kodunema hakanud, olgugi et praktiliselt sel baasil on veel võrdlemisi vähe korda saadetud.

Teine vaatepunkt on aga vahest veelgi uusem. Nimelt: kui inimese loomingu- ja reprodutseerivaid eeldusi peetakse anneteks, siis Ameerika juhtivad muusikapedagoogid eesotsas O. Samaroff-Stokowski'ga ei luba mingil tingimusel silmapaari vahele jätta ka muusika kuulamise ja muusikanautimise annet. Kinnitatakse, et sageli oleme olnud eksiteele viidud mõnede inimeste spontaanselt muusikalisest arusaamisjõust ja uskunud, et kuulaja ei vaja mingit erilist arendamist. Ometi paljud faktid näitavad, et muusika kuulamise aktiveerimine vastava arendamise kaudu võib anda otse üllatavaid tagajärgi. Annetega ühenduses olevate muusikaliste eelduste arendamine on seni toimunud liig ühekülgse kallakuga: näit. kui improviseerimisvõimes on leitud loov anne, või kuulmise järgi pillimängimise võimes reprodutseeriv anne, siis on tavaliselt vahetult asutud nende arendamisele, kuid selle kõrval on kujuteldud, et abitu kuulaja võiks korda saata ime, ilma mingisuguse ettevalmistuseta eritelles nüüdisaja muusikas avalduvaid tuhandeid ja tuhandeid komplitseeritud kõlasid. Need jäävad sageli arusaadamatuks ja sellega ongi vahest seletatav muusikapubliku piiratud arv. Aga et inimkonnale täielikumat võimalust pakkuda osasaamiseks neist hüvedest, mida muusika pakub, siis muusikaline kasvatus tuleks rajada niisuguseile aluseile, mis rohkem haaraksid ka muusika aktiivse kuulamise, süstemaatiliselt selle kaudu tundma õppides mitmesuguseid muusikalisi elemente ja selle najal arendades muusikalise vastuvõtu võimet, mis omakorda tekitab sügavamaid elamusi.

Praegune grammofoni ja raadio ajastu pakub aktiivse kuulamise arendamiseks tänuväärseid võimalusi, muidugi ainult tingimusel, kui neid õieti rakendatakse (s.o. vastava süstemaatilisuse ja ettevalmistusega). Ameerikas ilmub sel alal spetsiaalseid seeriaid muusikalist õppeliteratuuri heliplaatidena ja see avastab uusi, rikastavaid tegevusvõimalusi muusikalise kasvatuses teostamisel. Õieti ütelda Ameerika Ühendriikide võimalused sel alal on veelgi avaramad. Seal, toetudes seisukohale, et üheks mõjuvaimaks abinõuks rahva muusikalise arendamise teostamisel on kõigi muusikaliste varade kättesaadavaks tegemine kõigile, leitakse probleemi lahendus ka kohalike rahva- ja raamatukogude muusikaosakondades, mis teatavasti suuremas keskkuses näivad otse ideaalseid võimalusi pakkuvat. Kujutelgem asutust, kus eeskujulikult katalogiseeritult võime leida kõik vajalikud trükingud (kirjanduse, noodid, artiklid, arvustused jne.) mingi meid huvitava muusikalise küsimuse üle. Sellele liitub osakond heliplaatidega, käsitlev sama muusikat reaalsel kujul: asjahuviline läheb kõlakindlasse ruumi ja paari kõrvaklapiga võib kuulata vajalikku muusikat ise noote jälgides. Tekib tal endal soov seda sooritada, siis tarvitseb vaid astuda eriruumi — ja see on ta käsutuses mitmesuguste muusikainstrumentidega. Võib olla, et asjahuviline tahab koguni näha näit.

mõningate rahvatantsude laadi või mõne kuulsa kunstniku ettekannet, siis seegi võimaldub eriruumis vastava helifilmi kaudu. Mitmeis Ühendriikide suuremais keskusis olla sellised võimalused läbi viidud ja püüded sihvad veel suurema täiuslikkuse poole.

Muidugi ei saa paljud maad niisuguseis asjus võistelda dollaritemaaga, kus peale kõige muu on ka rohkesti rikkaid metseene, kes võimaldavad esmajärguliste rahvariduse-asutuste täieliku ülalpidamise, — aga sellest hoolimata tähelepanu vääriv on siin asja põhimõtteline külg, mis rohkem kui kunagi varem esile tõstab muusika kuulamise aktiveerimise.

Ameeriklaste ideedest haarab kinni erilise vaimustusega tuntud noorema generatsiooni helilooja E. Křenek (Viinist). Ta läheb ameeriklastest isegi kaugemale, soovitades õpilaste kunstimeele arendamisel üldse loobuda asjaarmastuslikust musitseerimisest ja muusikaõpetust teostada vaid süstemaatiliselt korraldatud muusika kuulamise kaudu. Praktilise ettepanekuna ta soovitab süstemaatilist literatuuriõpetust (eriti keskkoolis ja gümnaasiumis) laiendada üheks koondatud võrdlevaks kunstiopetuseks, mis loominguprobleeme oma keskpunkti koondades ja elavate näidete kaudu, kasutades heliplaate, neid selgitaks. On selge, et selline ettepanek kaldub teatavasse ühekülgssusse, aga ei saa jätta tähele panemata, et seegi rõhutab muusika kuulamise aktiveerimise vajadust.

Suurt tähelepanu muusika kuulamisele osutatakse ka Nõukogude-Venes, kus koolimuusikaõpetus ei piirdu mitte ainult laulmisega, vaid püüab haarata muusikalist kasvatust tervikuna. Tuleb lisada, et see teostub seal, nagu kõigi teiste ainete käsitleminegi, muidugi läbi marksistliku vaatevinkli. Tähtis osa muusikalises õppetöös on antud muusika kuulamise kõrval ka kuulnud muusika arutamisele vestluse korras. Üldhariduslikus koolis läbivõetava laulu- ja muusikaliteratuuri sisuline karakteristika, ajalooline kuuluvus, autori iseloomustamine jne. algavad primitiivsel kujul juba algkooli 3.—4. õppeaastal ja 6.—7. õppeaastal siirduvad isegi niivõrd sotsioloogilisele pinnale, et moodustavad tähtsa osa seal valitsevast maailmavaatelisest üldõpetusest. Aga olgu kuidas on, nii õppekavad kui tegelik muusikaline kasvatus lähtuvad Nõukogude-Venes tähtsal määral muusika kuulamisest, kusjuures käsitluslaadi mitmekesisus annab häid võimalusi tavalisest märgatavalt laiemalt ja sügavamalt tungida teoste muusikalisse sisusse, ilmekamalt ja konkreetsemalt viia lapsi arusaamisele heliteoste põhiülesandeist ja sellega kaasa aidata lapse muusikalise suhtumise aktiveerimisele.

Peab veel märkima, et nii N.-Vene koolimuusikaõpetuses endas kui ka üldistes muusikakorraldustes paistab silma kasid kooli ja muusikakultuuri vahel väljaspool kooli.

\* \* \*

Kui eeltoodud vaatepunktid kriipsutavad alla muusika teadliku kuulamise tähtsust muusikalise kasvatus vahendina, siis vastaspooluse neile moodustavad seisukohad, mis käsitlevad loovat tööd koolimuusikaõpetuse põhialusena. Erilise resoluutsusega selles küsimuses on väljapaistvad mõned Kesk-Euroopa tuntud muusikapedagoogid (Aloys Haba — Prahast,

Fritz Jöde — Berliin\*), kes vägagi arvustavalt suhtuvad tavaliselt teostatavasse muusikaõpetusse. Lähtudes tõsiasiast, et mõningaiski teistes ainetes (näit. joonistamises) laps tegeleb otsekohe ka loova tööga, nõutakse, et muusika tundki tuleks rajada analoogilisele alusele. Asja praktilist läbiviimist näidatakse teostatavana peamiselt kolme põhiidee, nimelt meloodiliste kordamiste, meloodiliste ideede varieerimise ja meloodiliste ideede arendamise kaudu. Et asjale lokaalset koloriiti või nüüdisajal rõhutavat „rahvuslikku“ värvingut anda, selleks soovitatakse õppetöös rahvalaulu-tüübiliste rütmide, meloodiliste käikude ja vastavate heliliikide harjutamist, mis lõpp-punktis õpilaste omaloominguna tahab taotella rahvalaulu stiilis loodud viise.

Äsjatoodud ideele on mõttesuguluselt lähedane veel üks vaatekoht, mis samuti peab huvitavamaks ja väärtuslikumaks muusikalise kasvatuse vahendiks lapse loomisvõime ärakasutamist (Anna Lechner — Viin\*). Selles rõhutatakse esmajoones lapse rütmilise elamusjõu tähtsust ja märgitakse loomuliku õppetöö lähtepunktina mitte üksikuid toone ehk intervalle, vaid motive — nii rütmilisi kui tonaalseid. Muidugi sellised motiivid on algastmel primitiivsed (3—4-toonilised), kuid nad moodustavad ehtsa lapsepärase meloodia, mille juure hiljem lisanduvad vahe- ja lisatoonid, andes lõppeks heliredeli, mis nii osutub mitte arenemise lähtepunktiks, vaid lõpp-punktiks. Kui veel lisada, et kolmanda olulise osana liitub rütmile ja tonaalsusele muusika vormi tundmaõppimine (muidugi alul jälle kõige primitiivsemal kujul), siis lõpptulemusena märgitakse, et sellise aktiivse loova töö najal normaalselt arenenud algkooliõpilane saab võimeliseks lihtsat rahvalaulu täiuslikult tunnetama, s.o. ta rütmilises ning meloodilises väärtuses ja ka vormi ülesehituses.

\* \* \*

Eeltoodud vaatekohtades kriipsutati ühelt poolt alla aktiivset muusika kooliõpetust, teiselt poolt aga rõhutati lapse loovate võimete ärakasutamist. Ent otsekuu vahepealse lülina tuleks märkida veel üht lähtekohta, nimelt seda, mis erilise tähtsuse annab aktiivsele muusitseerimisele. See toimub koolimuusikaõpetuses küll mitut moodi (laulud, mängud, ansamblid, ettekanded jne.), kuid erilist tähelepanu siin leiab mitmesuguste pillide käsitlemine tavalises koolilaulmise tunnis. Väärrib märkimist, et võrdlemisi rohkesti kasutatakse viiespilli (Šveitsis, Inglismaal, Saksamaal ja mujalgi). Seda rakendatakse algastmel mitmehääle muusika viljelemiseks, siis improvisatsiooniks, aga lõppeks ka mitmesuguste muude eneseväljenduse vormidena, näit. teise hääle leiutamiseks tuntud lauluviiuile, vahe- ja eelmängudeks tuntud lauludele jne. Võib tähele panna ka intensiivset püüdu keskustatud tööviiside poole ja ühtlasi imekspandavat süstemaatilisust aine käsitlemisel, mis viib lihtsate laulude juurest kindlat teed mööda üsnä ulatuslikegi vormideni. Aga keskustatud tööviis avaldub muusikaliste ettekannete ühendusse viimises isegi maadeteaduse ja ajaloo tundidega, rääkimata kirjanuse ja võimlemise tundidest. Näit. maadeteaduse tunnis Ungarit käsitletes

\*) Fritz Jöde — Das schaffende Kind in der Musik. G. Kallmeyer Verl. Berlin 1928.  
Aloys Haba — referaat koguteoses „L'education musicale trait d'union entre les peuples“, Prague 1937.

\*) Anna Lechner — Ein froher Weg ins Reich der Töne — Deutsches Verl. f. Jugend u. Volk. Wien.

oleks üsna loomulik sellega ühenduses anda klaveri ettekandes või heliplaadilt mõni Fr. Liszt'i „Ungari rapsoodia“; või milline teos kujutaks paremini soome rahva kangelaslikku võitlust vabaduse eest, kui heliplaadilt orkestri ettekandes antud Sibeliuse „Finlandia“. Et emakeele tunnis L. Koidula luulet, näit. „Üürike“ käsitelles sinna juure kuulub K. Tärnu viis — see tohiks endastmõistetav olla. Selliseid üksteist täiendavaid kokkupuutepunkte muusikaõpetuse ja teiste õppeainete vahel leidub laialdasel määral — tarvitseb vaid asjale vastav käik anda.

Veel kuulub aktiivse musitseerimise kategooriasse, kuid siiski omalad- sena mõjub rütmilisest võimlemisest lähtuv muusikaline kasvatus. See väljub tõigast, et muusika on heliline liikumine. S. t., et korraldatud liikumise kaudu moodustub helilisest aimest kunst ja see mõjub niisuguselt taas liikumisena, milles ta, väljakasvanult rütmilisest tundest, seda eriliselt mõjustab. Sellest lähtudes, väidetakse, et iga muusikalise kasvatus üheks tähtsaimaks eesmärgiks peakski olema keha ja vaimu koostöö väljaarendamine rütmilis-dünaamilise liikumise kaudu muusika mõjul. Seega õppetöö baseerub peamiselt rütmilisel mentaliteedil, mis oma muusikaplastilises väljenduses tahab ühendusse viia kehalise dünaamika ja ajadimensioonid. Tähendab, — rütmiline võimlemine seab endale ülesandeks muusika ja kehaliikumise ühtekuuluvuse nähtavaks tegemise, pealegi nii, et see peab saama aktiivse, elamu sliku tähtsuse, et just sellega viimseni haaratud saada muusika vallutatavast mõjust kõigis ta varjundeis. Õpetuse läbiviimiseks selle põhjendaja Jaques-Dalcroze pakub laiaulatuselise süsteemi, mis haarab muusikalise kasvatus lapse varajaseima muusikalise arenemise faasides kuni noorukieani, s.o. primitiivsete rütmide tajumisest ja väljendamisest kuni dünaamika, meloodika, fraseerimise ja polüfoonilise vormi äratundmiseni ning kõigi nende seikade spontaanse improvisatsioonilise väljenduseni muusikale vastavais plastilistes žestides, milledes avaldub otsekui lahendus, vabastav jõud muusika kaudu tajutavaile tundeile.

Eeltoodust lähtudes toetub muusikaõpetus muusikalises mõttes keha- liikumisele ja selle väljakoolitamisele. Tegelik laulmiseõpetus suunab õpilase meeled liikumist kõlas äratundma: kuulatakse kõla, sooritatakse vastav liigutus, teatakse, et see oli kõlaliigutus. Selline õpetus püüab haarata lapse loomulikke andeid, avalduvaid käesoleval juhul peamiselt kolmes elemendis: 1) mängu- ja liikumise tungis, 2) loomulikus rütmitajus, 3) muusika rõõmus. Asja läbiviimine toimub esialgu mängu- ja tantsulaulude kaudu juba 5—7-aastaste laste juures lasteaias. See algab muusika elementide n. ü. „suurelaastulise“ eritlemisega: laps marsib muusika järele ja märkab, et ta pikkamisi käib, jookseb, hüppab — nõnda selgub „tempo“ mõiste. Muusika järele liigutakse vaid siis, kui ta kõlab. Ajuti see vaikib, siis tekivad peatused — selgub pausi mõiste. Mõnikord muusika kõlab vaikselt, teinekord valjusti — selgub dünaamika: siis tuleb vastavalt vaikselt sammuda ja pisisammud astuda või tugevasti sammuda ja pikad sammud teha. Muusika kõlab ka kõrgelt (varvastel käimine, keha sirutamine, käetõsted) või madalalt (laskumine, kummardused jne.). Ja kõik see on vaid lõbus mäng, mille kaudu lapsele selguvad vajalikud mõistekompleksid. Alg-ülesandeks on liikumise elementide korraldamine rütmilise ja takti kaudu. See toimub loomulikult muusikas esinevate rõhkude kaudu. On lapsele rõhu mõiste selgunud, siis ei tee erilist raskust mitmesuguseid taktiilise tundma õppida. See toimub muidugi vastavate viiside kaudu. Meetrika



õppimisele seltsib rütmika, mille all mõistetakse toonide ajalist vahekorda taktis. Põhimõtte järele „iga toon on üks samm“ moodustab veerandnoot marsi aluspõhja. Sellest väljudes on ka kõigi teiste ajaüksuste jaoks kindlakujulised liikumisvormid selleks, et teritada rütmitaju. Liikumisel rakendatakse tegevuse kogu keha. See nõuab suurimat tähelepanu kontsentratsiooni ja sellest olenevalt täpseimat sooritustki. Juba üksi käte rakendamine takti viipamisele ja jalgade rakendamine samaaegselt rütmilisele sooritusel nõuab kõvendatud tähelepanu ja soorituse täpsust — ja see ongi asja tuumaks. Kui siis lõpuks tuleb täielik rütmiline kontrapunkt, nagu seda kas või näit. Bach'i juures leiame, siis alles ilmnevad kujukaimalt ammutamatud ressursid ja võimalused liikumise improvisatsioonideks. Muidugi rütmikale seltsib dünaamika ja meloodika ja kõige sellega ühenduses toimub paralleelselt ka silma arendamine noodimärkide lugemise harjutuste kaudu. Lõppstaadiumis sihitakse isegi polüfoonilise häältejuhtivuse kehastamisele: kaanonile ja fuugale antakse plastiline vorm ja moondatakse liikumiseks, s.o. nähtava selgusega tajutavaks elamuseks. Kui sellele seltsib veel tegelik laulmine, kõla, sõna, siis tajutakse lastelaulu n. ü. suurendatud, õilistatud vormis, milles kõik elemendid on täiuslikkuseni arendatud.

Käesoleva kirjutuse kitsad raamid ei luba laskuda selle süsteemi läbiviimise üksikasjadesse, kuid asjast huvitatu leiab põhjalikumat materjali vastavast meetodilisest erikirjandusest.\*)

\* \* \*

Kui eeltoodu tahab haarata olulisemat sellest, mis on märkimisväärne nüüdisaja muusikalise kasvatuselähtekohtade üle põhimõtteliselt, siis alljärgnevalt pole liigne pisut vaadelda ka nüüdisaja muusikalise kasvatuseläbiviimise meetodilist külge.

Peab märkima, et viimane aastakümme on siin toonud üsna põhjaliku murrangu. See n. ü. „tavaline“ meetod, mis oma dogmaatilise, teoreetilis-formalistliku käsitluslaadiga toetus spetsiaal-muusikaõppeasutuste vananenud, sageli ebaeluliste õppeviisidele, näib nüüd vähemalt koolimuusikaõpetuses küll täiesti kolikambrisse heidetuna. Aga selle asemele, — kuna relatiivsus on üks muusika tähelepandavamaid iseärasusi — on tõusnud peagu kõigis mais ainuvalitsevaks helilise materjali suhtes relatiivsusele toetuvad meetodid. Need püüavad lähtuda rohkem elulistest seisukohtadest ning toetudes realselt tajutavale muusikale, võimaldavad võrdlemisi elulähedase, huvitava, aktiivselt kaasahaarava käsitluse ja seega ka tähelepandavaid tulemusi. Nii suuremaist maist, kus helilise materjali suhtes relatiivsusele toetuvad meetodid on täielikult kodunenud, tuleks nimetada Inglismaad, Ameerika Ühendriike, Brasiiliat, Hispaaniat, Saksamaad, Tšehho-Slovakkia, Šveitsi, Skandinaavia maid ja isegi Jaapanit. Neile liitub veel rida vähemaid maid, mis üha enam järgivad oma suuremaile vendadele. Ka Soomes ja Eestis võivad need aiva tõusvat poolehoidu, ja vist ei ole väga kaugel aeg, kui need siin täielikult kodunevad, seda enam et uued maksivad õppekavad vastandina vana-dele ei tee mingeid meetodilisi kitsendusi, vaid jätavad käsitlusviisi õpetajale täiesti vabaks.

Muidugi neis helilise materjali suhtes relatiivsusele toetuvais meetodeis, kuigi need lähtuvad ühesuguseist põhimõttest, on ka omavahelisi erinevusi.

\*) E. Jaques-Dalcroze — Rhythmus, Musik und Erziehung. Verl. B. Schwabe & Co, Basel.  
E. Jaques-Dalcroze — Rhythmische Gymnastik.

Sellest on tingitud nende eri nimetusedki — Toonika-Solfa, Toonika-Do, Lalo, Jale, analüütilis-sünteesiline, mano-Solfa jne., kuid need on rohkem lokaalse tähendusega ja sellisena pakuvad vahest suuremat huvigi, näidates, kuidas siin-seal oludekohaselt teatav põhimõte on rakendust leidnud. Kongressil elavat huvi näib olevat pakkunud tuntud helilooja ja pedagoogi H. Villa-Lobos'e (Rio de Janeiro) ettekanne ja praktilised töödemonstratsioonid õpilastega nn. „mano-Solfa“ meetodi järele, mil näib teatavat identsust olevat vanaaegse keironoomiaga, s.o. koorijuhatamisega, milles käeviibete abil sümboolselt näidati peale tempo ja takti ka tooniliikumise suundi ja toonide funktsionaalseid vahekordi. Näib, et see meetod oma populaarsust taotleva ja vist ka humoristliku käsitluslaadiga nii õpilastele kui ka kuulajate auditooriumile palju lõbu on valmistanud. Igatahes H. Villa-Lobos'e ettekanne viitab selle meetodi eriti edukale kasutamisele ka massmuusitseerimisel.

Kuna võimatu on siinkohal kõiki ülalmainitud meetodeid kas või üldjoonelisele vaatlusele võtta, siis juhin lugejate lahkete tähelepanu vastavale kirjandusele, mille loetelu on toodud käesoleva artikli lõpus.

Mis puutub meetodi küsimusse eelmainitud rahvusvahelise muusikalise kasvatusse kongressi seisukohtade kohaselt, siis meeeldi võib aktsepteerida resolutsiooni, mis õpetajale meetodi vabaks jätab. Üldise sooviavaldusena võiks märkida vaid nõuet, et muusikaõpetus kõigis koolitüüpides oleks viidud niisugusele alusele, mis moodustaks ühtlase arengu protsessi. Ka on peetud tarvilikuks, et koolikorraldus tulevikus ei unustaks instrumentaalmuusikat kooli muusikalises kasvatuses. Peale selle nähakse meeeldi Rahvusvahelise Muusikalise Kasvatusse Seltsi ühendust kõigi maadega ja viimaste aktiivset ja alalist huvi muusikalise kasvatusse suhtes koolis ning väljaspool kooli; ühtlasi kohustatakse Seltsi samme astuma autoriteetide ees ning töötama kongressil vastuvõetud soovide realiseerimiseks.

Tuntud muusikateadlane Leo Kestenbergi, tehes delegaatidelt ettekantud referaatidest kokkuvõtte, märgib punase niidina neid läbivana mõtte, et nüüdisaja üldine muusikaline kasvatus, tõugates kõrvale ainult andekate valiku, on asunud universaalsuse pinnale, tahtes igapäevase õiguse anda osa saamiseks neist hüvedest, mida muusikakunst pakub. Millised teed kõige lihtsamalt ja kergemalt selle sihini viivad, see jääb küsimuseks, mis lahenduseks kestvaid püüdeid vajab ja millele vastus nii teoreetiliselt kui praktiliselt end ise peab läbitöötama. Ta konstateerib, et igal juhul näib nüüd endastmõistetavana teislaadne käsitlus, kui see, mida kasutatakse kutsemuusikute ettevalmistusel, näib ilmselt eelistust meetodite järele, mis on kohasemad kollektiivseks tööks, näib ka üldse muusikaharrastuse demokratiseerumist. Lõppkokkuvõttes ta märgib kaasaegse muusikalise kasvatusse üldplatvormina nõuet muusikalise kasvatusse kaudu ja muusikalise kasvatussega inimesusele.

\* \* \*

Kui käesolevas kirjutuses puudutasime kolme võimalust muusikalise kasvatusse lähtekohana, — nimelt 1) aktiivset muusika kuulamist, 2) loovat tööd, 3) aktiivset muusitseerimist, — siis loomulikult võib tekkida küsimus, milline neist meie oludes oleks eelistatavam?

Vist oleks siin varajane mingit kindlat vastust anda, sest nagu äsja märgitud, need lähtekohad peaksid enne ise laiemas praktikas end põhjalikult

läbi töötama, — küllap tulevik siis juba näitab, millised neist püsivama<sup>7</sup> elu-õiguse võidavad. Siiski mõningate tähelepanekute najal võib järeldada, et meie edumeelsema õpetajaskonna sümpaatia koolimuusika kasvatus teostamisel kaldub loomulikel põhjusil nii muusika k u u l a m i s e aktiviseerimisele kui ka aktiivse m u s i t s e e r i m i s e poole ja nimelt r e l a t i i v s u s e l e toetuvate meetodite kaudu. Mis puutub muusikalise kasvatus teostamisse lapse loovete võimete kasutamisega, siis arvestades meie muusikaõpetuse üldkonjunkturi, tundub see meie oludes käesoleval hetkel pisut varajasena, liati kus õpetajaskonnal puudub vastav ettevalmistus. Võib ju ütelda, et põhjalikum ettevalmistus puudub tööjuhtimiseks ka eelmisilgi aluseil. Ometi need on märksa lihtsamad, võimaldades kergemini arvestada lapse loomulikke muusikalise arenemise faase ja evivad teostamiseks kõigiti soodsamaid eeldusi.

Lõpetades käesolevat kirjutust, tahaks soovi avaldada, et muusikalisele kasvatusel eelmainitud lähtekohtadest väljudes võimaluse piirides nii või teisiti veelgi rohkem osutataks praktilist tähelepanu.

Võib-olla ükskord edaspidi annavad need probleemid end põhjalikumalt diskuteerida ja võimalduvad lõplike seisukohtade fikseerimisele.

#### Kirjandust.

Fritz Jöde — Elementarlehre der Musik. Verl. G. Kallmeyer. Berlin 1932.

S. Fisch und J. Feurer — Wegleitung für einen Schulgesangunterricht auf relativer Grundlage. Verl. Gebr. Hug & Co. Zürich 1934.

Dr. R. Münnich — Jale. Ein Beitrag zur Tonsilbenfrage. Verl. M. Schauenburg. Lahr. 1930.

A. Hundoeffer — Leitfaden der Tonika-Do-Lehre. Tonika-Do-Verl. Berlin-Hannover. M. Chamberlain — Eye-Training in Music. Novello and Co, Limited. London.

J. Eason, R. C. McCrone and M. Chamberlain — The Good Musician. Novello and Co, Limited. London. Book I — 4.

V. Siukonen — Laulmise õppeviis. Soome keelest tõlkinud ja eesti koolidele kohandanud E. Mesiäinen.

R. Päts — Laulmisõpetus. Metoodiline käsiraamat. Uusi teid algõpetuses IV jagu 6. osa. 1934.

Uusi teid algõpetuses III jagu 1. osa ja III jagu 2. osa.

R. Päts — Laulmisõpetuse töö vihikud 3., 4., 5. ja 6. õppeastale.

## Uutest õppekavadest usuõpetuse osas.

K. Tiit.

**M**öödunud kevadel ulatati meie õpetajasperele rakendamiseks uued õppekavad. Läbi käinud mitmest arenguastmest, on nad nüüd saanud lõpliku kuju, mis endisega võrreldes on lühisõnalisem ega ole veel saanud seletuskirju. Seega on antud raam, mille ulatuses peab töö kujunema, ja iga õpetaja oluliseks huviks on põhjalikumalt tutvuda selle raamiga. Esialgne tehniline, puhttegelikest tarvidusist tingitud tutvumine on juba sündinud töökavade koostamisel. Ent teadlikus töös on tarvis neisse põhjalikumalt süveneda. Järgnevas käsitelus püüangi analüüsida

kehtivaid õppekavu usuõpetuse osas. Arvestades antud ruumi ei saa see käsitelu teadagi olla tühjendav; ta riivab ainult mõningaid tähtsamaid probleeme. See on üks piiramine. Teiseks ma ei saa käsitleda õppekavu ap.-õigeusu õpetuse osas, kuna ma ei loe end siin pädevaks.

Õppekavade analüüsimisel tuleb arvestada väga mitmesuguseid komponente. Iga üksiku komponendi nõudeid omaette on kerge sõnastada ja viia süsteemi. Ent kõiki komponente korraga rakendades alles tekivad vastuolud ja raskused, mida tegelikus töös tuleb kahjuks lahendada kompromissidega. Ometi on tähtis, et peetakse silmas neid, mis esmajoones on kõige olulisemad. Ja siin on kõigepealt tarvis selgusele jõuda usuõpetuse ülesande ning olemuse kohta.

Usuõpetuse olemuse määritlemine kuulub vahest raskeimate ülesannete hulka. Sest õigupoolest sellest alusest oleneb kogu pealeehitus. Kui näiteks maateaduse või emakeele ülesanne on teataval määral antud aines endas ja võib tekitada lahkarvamisi vahest üksikasjades, siis usuõpetuses oleneb kõik sellest, milles nähakse ristiusu olemust. Põhimõtteliselt ei saa sellele probleemile läheneda ainult teadusliku aparaadiga, sest usku ei saa teha objektiks, teda ei saa lahutada uskuja isikust, seega on ta meie uurimise relvadele kättesaadamatu. Usku ei saa käsitleda pealtvaatajana, vaid tuleb ise asuda teispoole kaldale; alles nõnda mõistetakse seda. Õigupoolest aga johtuvad raskused sellest, et kardetakse ristiusule otse silmi vaadata, püütakse teda korraldada teiste nähtuste mõõdupuude alusel. Kuna selle ekslikkust aga otse teaduslikult ei saa tõestada, siis lähtutakse aluselt, mis teeb usuõpetuse sisult mõttetuks (ratsionalism), kuigi väliselt püütakse olukorda päästa, andes usuõpetusele ülesandeks ühe osa kultuuriloo vahendamise. Aegade jooksul oleme võinud jälgida mitmesuguseid voole usuõpetuses ja isegi meie eesti kooli lühike ajalugu võib siin olla elavaks näiteks. Kui iseseisvuse algaastail kobati ettevaatlikult kõlblusõpetuse-koduloo-usuõpetuse joonel, püüti eriliselt rõhutada kõlblust usu arvel, siis on praegune õppekava siin suureks sammuks edasi ja annab üldiselt evangeelsele usule tema õige koha. Siin peame kategooriliselt väitma, et sisuliselt ei saa usuõpetusele läheneda ühegi teise aine vaatekohalt. Nii nagu Jumala Sõna pole mõõdetav ühegi maise suurusega, vaid on *verbum alienum*, sellele maailmale koguni „teine, võõras sõna“, nõnda ka usk, mis on inimese vastuseks tollele sõnale. Seega on ka täiesti väär mõnede usundiloolaste väide, nagu oleks ristiusk praegusel hetkel vaid kõige kõrgem usukuju mitmesuguste usundite kõrval. Usundilugu võib küll kaasa aidata mõnede väliste nähtuste mõistmisel, aga ristiusu olemust ei suuda ta kuidagi selgitada. Kui ristiusk on tõesti elav usk, siis on ta absoluutne, „koguni teine“ kui kõik muud. Seda aga ei saa mina tõestada, vaid ainult tajuda ja teada. Nõnda jõuame väiteni, et ristiusk on ilmutususk, kus Taevane Isa avaldab oma taht oma lapsile. Selle tahte sisuks on inimeste täieline ühendamine Jumalaga Jeesuse Kristuse kaudu. Ainsaks allikaks on siin Püha Kiri, niihästi Uus kui Vana Testament. Sest igale tähelepanelikule lugejale on selge, et Vana Testament sisaldab samuti Jumala tahte avaldusi ja et temagi on suunatud Kristusele. Seega peame täie tõsidusega vastu astuma kõigile püüetele, mis tahavad halvata Vana Testamendi väärtust. Nõnda võime ristiusku nimetada **l u n a s t u s u s u k s , i l m u t u s u s u k s , lõpuks ristiusuks.**

Sellise arusaama otseseks järelduseks aga on küsimus: kas ristiusk üldse on õpetatav? Sest õigupoolest on ju sõna „usuõpetus“ siselselt vastu-

oluline. Kui usuõpetuse eesmärgiks on kristlane, kes elab usust Jeesusesse Kristusesse ja teostab seda oma elus, siis viimse saavutamise on muidugi Jumala töö. Aga meiegi piiratud ülesanne on küllalt suur: a) näidata õpilasele ristiusu väärtusi ja viia otsustamise ette; b) vahendada ristiusuga seoses olevaid teadmisi; d) kasvatada kristliku ühiskonna liikmeks, harjutades õpilase usulisi jõude.

Tegelikke järeldusi ülaltoodud põhimõtete juurde on juba kerge tuua. Sellest ehitub kogu õppekava, ja kui siia veel lisandada üldmaksvaid nõudeid psühholoogilise arenguastme arvestamisest, samuti kooskõlast kooli teiste õppeainetega, vahest ka vaieldavast keskendus-kontsentrite küsimusest, siis ongi kõik tähtsamad nõuded nimetatud.

Esmalt kujunevad siin õppeained. Kui ristiusk on ilmutususk ja kui see ilmutus on antud piiblis, siis on päris selge, et piibel tervikuna peab kujunema fundamentaalseks käsitlusaineks, õigupoolest ka usuõpetuse sisuks. Seda saavutatakse piiblitlugude, nn. piibliteaduse ja otsese lektüüri kaudu; viimasele tuleks anda eriti palju ruumi. Piiblist on välja kasvanud õpetuslik aines, mis oma klassikalise kuju on leidnud katekismuses, ristiusu õpetuste kokkuvõttes. Kolmandaks on kirikulugu, mis tutvustab ristiusu välise kuju arenemiskäiku. Sellele on viimasel ajal täiendusena liitunud nn. koguduseteadus, kus tutvustatakse õpilasele tema kiriku ja koguduse praegust olukorda ja kasvatatakse ta nõnda koguduse sisse. Seepärast võiks seda nimetada teataval määral ka kristlikuks kodanikuõpetuseks. Isikliku usuolu arendamiseks ja sidemeks kirikuga on tähtis kirikulaul ja usuline luule. Prantsuse revolutsioonist saadik on püütud usuõpetust siduda ka mingi erilise kõlblusõpetusega, aga see õigupoolest ei kuulu siia. Kuigi heteronoomne eetika on täiesti võimatu, ei ole kõlblus kuidagi usu aluseks, vaid tagajärjeks. Seepärast on kümme käsku kõigi kõlbeliste normide täiuslikuks aluseks ega ole neid tarvis kustki mujalt kaudselt tuletama hakata. Lõpuks on moodse ainesena pääsnud gümnaasiumi kasuundilooline materjal, mis aitab seletada mõndagi välist nähtust usuelus.

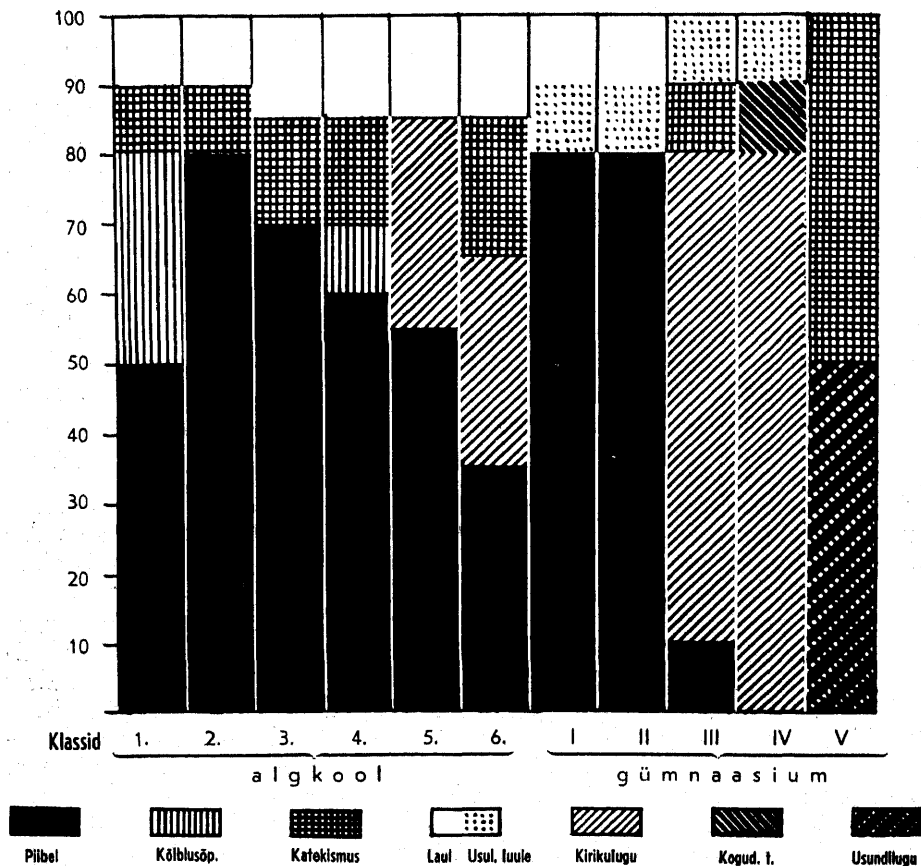
Olen püüdnud uurida ülaltoodud arutluste alusel kehtivat õppekava, proportsiooni üksikute ainete vahel ja ainete esinemist klassides. Kuna võrdlus hõlbustab suuresti tööd, siis olen lähtunud senikehtinud õppekavadest (1928. a.). Teiseks kasutan diagramme üksikute ainete jaotuse selgitamiseks klasside ja koolitüüpide vahel. Teadagi ei mahu sellised asjad hästi arvudesseprotsentidesse ega lase end seepärast ka päris täpselt graafiliselt kujutada. Olen sellest täiesti teadlik ja tean sedagi, et praeguste raamkavade juures võivad kõikumised ainejaotuse suhtes üksikute õpetajate juures olla väga suured. Kuna aga olen endale seadnud ülesandeks analüüsida üldist proportsiooni ja mitte täpset arvulist suhet, siis piisab siin allpooltoodud primitiivseist diagrammidestki. Olen õppekavas märkinud %%-ides iga klassi kohta iga üksiku aine osatähtsuse ja selle siis kujutanud graafiliselt 1928. ja 1938. a. õppekavade kohta.

Nende diagrammide najal võime märkida õige mitmesuguseid muudatusi. Algkooli osas on need muudatused õige väikesed ja kogu kava iseloomustuseks võiks märkida järgmist.

1. Pühakirjaline aines on tarvilisel määral esindatud ja moodustab aluse, millele rajatakse kõik muu. Küllaldaselt on antud ruumi ka Vanale Testamendile.

2. Psühholoogilist arengutaset on arvestatud. I ja II klass on omavahel teataval määral laieneva kontsentrí suhetes, siin antakse paremas mõttes „naivseid“ jutustusi ja luuakse usulised mõisted. III ja IV klassi kava arvestab õpilaste mõistmistahet, Vana ja Uue Testamendi keskendus hõlbustab eriti nende koolide tööd, kus komplektide arv on väike. V ja VI klass arendab õpilaste kriitilist meelt ja iseseisvat otsustust. Täie õigusega on siin võrreldes esimese nelja klassiga tunda teatavat murrangut ja õpilase aktiivsus asub esirinda.

Osamaht:



Usuõpetuse ainese jaotus klassides 1928. a. õppekava alusel.

3. Katekismus saab jälle tagasi oma õigused ja esineb tasakaalukalt igas klassis haarates algkoolile küllaldase I, II ja III peatüki osa. Kui aga arvestame seda, et suur osa algkoolilõpetajaid siirdub ellu, siis oleks soovitatav mõningalgi määral käsitleda ka IV ja V peatükki.

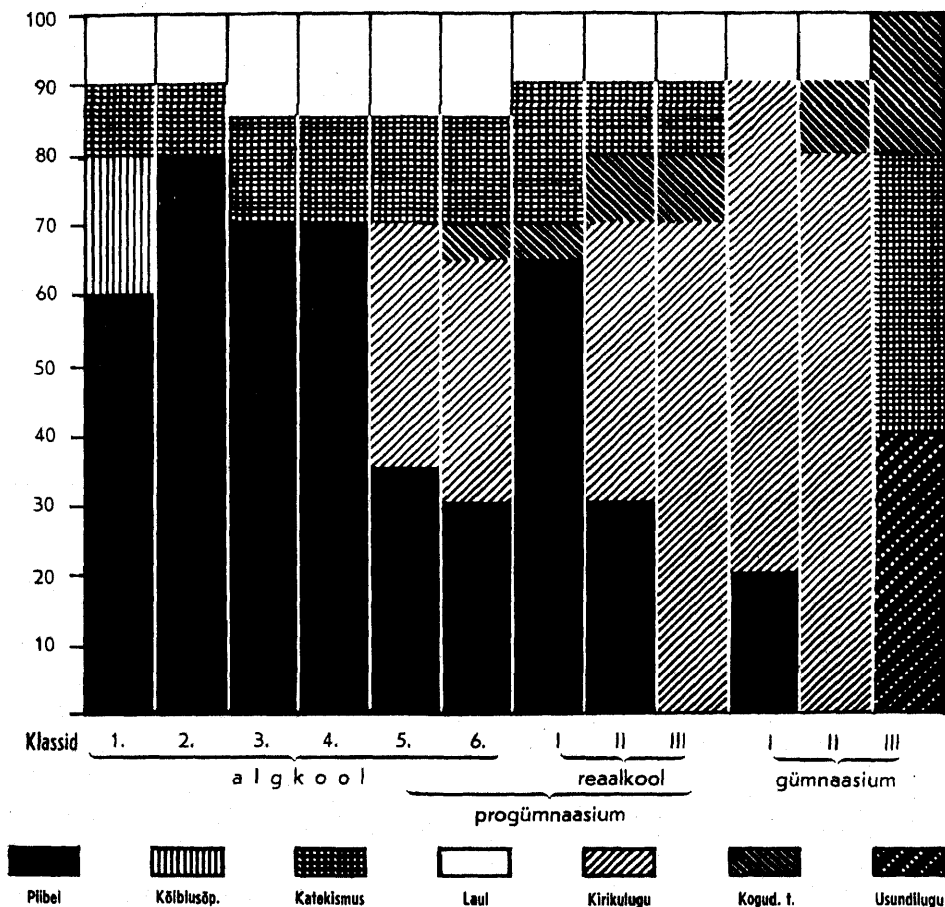
4. Kõlblusõpetuse aines on vähenenud ja esineb ainult I klassis teatava eeldusena mõistete loomisel.

5. Senisest rohkem rõhutatud on kasvatust koguduse ja oks. Jumalateenistuse kord, kiriku korraldus ja teised küsimused V ja VI klassis on siin väga õnnelikult valitud.

6. Vaimulike laulude kohta on nõuded muutunud kindlamaks, nende arv on koguni määratud ja neile antud suurem tähtsus.

Kokkuvõttes võib algkooli osa kohta tähendada, et see on tervikuline, sihikindlam kui eelmises õppekavas ja annab hea õpetaja ja küllaldase nädalatundide arvu juures noorele kristlasele hädavajalise materjali. Muidugi

Osamaht:



Usundõpetuse ainese jaotus klassides 1938. a. õppekava alusel.

jääb küsimuseks, kuivõrd palju aega jätkub siin süvendamiseks ja läbitöötamiseks, aga see ei kuulu sisuliselt siia.

Ka keskkooli osas võime märkida rea parandusi, mida tuleb igati tervitada. Ometi pole see enam kaugelki nii ühtlane kui algkoolis. Sest tegelikult võib iseseisvast kavast kõnelda vaid reaalkooli piires, kuna progümnaa-

siumi kava moodustab kaks kontsentrit. Nendega tuleb muidugi leppida, sest nõnda säilitati ühtluskooli printsiip ja saavutati tervikuline algkool. Aga sama efekt oleks vahest olnud saavutatav küll ka sisulise kohandamise teel. Üksikasjaliselt võib kavas märkida järgmist.

1. Eristel meelehead valmistab ülalnimetatud kristliku kodaniku teaduse rõhutamine. Sellele on antud ruumi tunduvalt enam kui seni. Siin on juttu jumalateenistuse korrast, sisemisjoni olukorrast, koguduse ja kiriku struktuurist jne.

2. Hüve on seegi, et katekismusele on antud kaugelt suurem tähtsus kui seni. Igale klassile on määratud süstemaatiliselt kindel ülesanne katekismuse piirides.

3. Täiesti kooskõlas viimasel ajal esinenud suunaga on ka suure osatähtsuse andmine kirikuloole. Võime julgesti ütelda, et senise kavaga võrreldes on kirikuloole antud kaks korda enam ruumi. Kuigi käsitletu on täiesti õieti ehitatud kirikuloolistele piltide andmisele ja üksiksündmustele, millele siis gümnaasiumis järgneb süstemaatiline käsitletu, oleks ometi olnud tähtsam anda enam ruumi piiblikule ainesele.

4. Piibliku ainese tähtsus on vähenenud. Nimelt jääb Vana Testament keskkoolis täiesti välja, sest seda ei olnud õieti enam kuhugi paigutada, kuna ta varemalt esines progümnaasiumi I—II klassi kavas, nüüd aga tuli selle asemele algkooli V ja VI klassi kava.

Gümnaasiumi osas on tulnud õppekava täiesti uuesti korraldada, kuna üks aasta on lisandunud. Üksikasjadest võib märkida järgmist.

1. Piiblikuline aines esineb ainult formaalselt: tutvustatakse piiblitõlkeid ja piibli koosseisu. Siin oluks väga vajaline just piibli mõne osa kursoorne lektüür ja ühine süvenemine.

2. Kirikuloole on antud suur ülekaal.

3. Usundilooline aines on vähenenud ja näivalt õigusega. Täiesti õigestatult tähendas käesoleval kevadel usuõpetajate kongressil koolide peainspektor J. Aavik, et võõraid usundeid tuntakse enam kui oma piiblit.

4. Koguduse teaduse lisandumine kirikuloole on ilmseks eduks.

5. Kalaulule on antud suurem osa, kuigi selle ülesanne pole veel päris kindlasti määratud.

Kokkuvõttes tundub, et just gümnaasiumi osas oleks kava vajanud veelgi põhjalikumat kaalumist.

Nõnda oleme võinud lühidalt jälgida usuõpetuse õppekava sisemist struktuuri ja olenevust. Tema raamides on antud usu õpetamisele suured võimalused. Õieti suudame neid aga kasutada alles siis, kui anname neile õige sisu. Andku ülaltoodud read tõuke selleks, et iga usuõpetaja võiks kord oma töö põhjalikule sõelumisele võtta.





# Ajalooliste isikute käsitlest algkooli ajaloo õpetuses.

P. Hinno.

**G**oethe poolt kusagil avaldatud arvamise järele on ajaloos kõige väärtuslikum „entusiasm, mida see äratab“. Nähtavasti mõtleb ta selle all peamiselt seda vaimustavat, hingeülendavat ning kaasakiskuvat mõju, mida meisse avaldab heroismi, ennastsalgavate võitluste ja õilsate püüete vaatlemine, nagu see meile esineb eeskätt suurte ajalooliste isikute tundmaõppimisel. Tõepoolest, tuleb tunnustada, et just sellel küljel ajaloo õpetusest on eriline kasvatustlik väärtus õpilase iseloomu ja kõlbelise meelsuse kujundamisel, kuna ajaloolise olustiku, sündmuste arengu, seal mõõduandvate jõudude jne. tundmaõppimine siiski taotleb eeskätt õpetuslikku eesmärki. Kasvatustlik mõju on siin hoopis enam kaudse iseloomuga.

Enam kui kõik muu selles õppeaines, on suurte ajalooliste isikute lähem tundmaõppimine võimeline äratama õpilases tõeliselt sügavat elamust. Eriti võib seda ütelda algkooli õpilase ea kohta, kus kõik suur ja heroiline temas elavat huvi äratav ja temasse sügava mulje jätab. Selles mõttes on talle ajaloo kangelastel palju ühist kangelastega, kelledega ta kokku puutub emakeele ja kirjanduse õpinguil või lihtsalt vastava noorsookirjanduse lugemisel; ometi tunneb ta siin üsna olulist vahet. Hoopis sügavamalt on võimelised haarama noorte tundeid isikud, kellede reaalselt tõelisust ta tunneb, kui need, kelledest ta teab, et need siiski on vaid fantaasia sünnitused.

Enam kui miski muu on suured ajaloolised isikud, nende püüded ja võitlused suutelised äratama õpilases imetlust ja aukartust — tunded, mida nüüdisaegne sugupõlv, eriti noorus, tungivalt vajab. Selleks, et inimesel tõeliselt ärkaks ja elavana püsiks tung vaimse ning kõlbelise täiuse poole, ei jätku juhatustest ega manitsustest, isegi mitte tunneteni küündivaist õpetustest: ta vajab selleks eeskätt elavaid eeskujusid, konkreetseid ideaale. Muidugi esmajoones otsib ta neid oma lähemast ümbrusest ja kaasajast, aga ka ajaloolised isikud võivad talle selleks saada, kui ta neid tõesti austama ja imetlema on õppinud. Täiesti väär on vaade, nagu oleks „kangelaste-kultus“ sobimatu ja isegi kahjulik demokraatlikus ühiskonnas, kus ju kõik liikmed on põhimõtteliselt ühetaolised ja igaüks teisega samaväärne ning kus üksikute idealiseerimine võivat viia soovimatuile illusioonidele ja demokraatiat ohustavaile tendentsidele. Tõeliselt, nagu iga ühiskonna kord, nii ka demokraatia vajab juhte, kelledeks edukalt võivad olla vaid need, kes pälvivad oma kaaskodanike austust ja imetlust. Teisest küljest iga terve ühiskonnakord, ka demokraatlik, vajab kodanikke, kes on suutelised suhtuma aukartusega oma juhtidesse. Niisiis ei ole kangelaste-kultusest äratatavad tunded kuidagi ebademokraatlikud. Vastupidi aga võib ütelda, et nende puudumine on inimese moraalse tuimuse ja täiennemise võimetuse kindlaks tunnuseks.

Tõesti, aukartus ja imetus millegi kõrgema, ideaalse vastu on, mis ainult võib inimest juhtida ta omiski püüetes kõrgemale, vaimsele ja kõlbelisele täiendamisele. „Kui inimene kohtab teist ja kõigepealt mõtleb — ma olen sama hea kui tema — siis ei õpi ta temalt midagi, kui see ka oleks kehastunud Jumal. Kui aga tema hingeolek on häälestatud aukartusele, siis õpib isegi kõige suurem kõige väiksemalt“. (H. Keyserling.) Et aukartus meie rahvas, noortes eriti, osalt võib olla demokraatia väärmõistmise mõjul,

kaduma kippus, ei tohiks kellelegi võõras olla ja selle tagasisaavutamisele võiks ehk enam „kangelaste-kultust“ meie ajaloo õpetuses omalt poolt kaasa aidata.

Siiski mitte ainult selliste kasvatuslike eesmärkide tõttu ei ole tähtis ajalooliste isikute lähem tundmaõppimine ajaloo õpetuses, vaid ka puht-tunneruslikus mõttes — mitmekülgsema ja õigema inimtundmise ning ajaloolis-ühiskondliku elu mõistmise saavutamiseks. Ajaloos oma nime jäädvustanud isikute juures võib õpilane tundma õppida püüdeid ja tegutsemismotiive, milledega ta oma tavalises ümbruses harilikult kokku ei puutu — ennastsalgavat ohvrimeelsust suurte riiklike ja ühiskondlike eesmärkide taotlemisel, kindlat veendumust oma usulistes või teaduslikes tõekspidamistes, ustavust neile igas olukorras jne. Just siis, kui inimene oma lähemas ja kaas-aegses ümbruses kokku puutub ainult väikluse ja omakasupüüdlikkusega, on vaja sellist korrelaati tema elumõistmisele ajaloost, et see ei kujuneks liig labaseks ja pealiskaudseks, et ta madalaid ning puht-egoistlikke motiive ei hakkaks ainuüksi loomulikeks ja iseenesest mõistetavaiks pidama. Kirjandus ei suuda selles mõttes ajalugu asendada, eriti selles osas, mis endale ülesandeks seab vaid elu kujutada, „nagu ta on“. Kuid ka idealistliku või kasvatusliku suunaga kirjandus ei suuda seda täiel määral, sest õpilase kui ka iga inimese suhtumine väljamõeldud kujudesse on märksa erinev tema suhtumisest tõe l i s e s s e ajaloolisesse isikusse. Ühes sellise täielikuma ja sügavama inimese elu mõistmisega üldse võib ta ühtlasi kogeda — on muidugi soovitav, et õpetaja sellele tema tähelepanu juhib —, et suurte eesmärkide saavutamiseks on eeskätt vajalik kindel usk neisse, sihikindel tahe ning ületõusmine iseenda hüvest ja oma maistest saatusest, samuti et üksiku isiku selline püüdlus ja eluvõitlus võib anda suuri ja ettenähtamatuid tagajärgi — olgugi sagedasti siis, kui see isik juba ammugi on kadunud elavate seast —, mis mõnikord mõjutab ja määrab rahvaste saatusi aastasadeks ja -tuhandeteks.

Muidugi tuleb hoiduda sellest, et ajalooliste isikute käsitus ei muutuks ühekülgseks ülistamiseks või moraliseerimiseks. Kõigepealt peame austama tõde, käesoleval juhtumil ajaloolist tõde, ja õpetama õpilasi seda austama. „Ajaloolist isikutena“ ei käsitlen me küll harilikult tavalisi inimesi tavaliste iseloomudega ja püüetega, sest ka suurteil isikutel on omad väikesed omadused, suurte püüete ja eesmärkide kõrval isiklikud ja igapäevased. Neidki ei pea me õpilaste eest varjama, vaid, vastupidi, õpetama neid tundma seda konflikti, mis on igas inimeses, ka kõige „suuremas“, õilsa ja igapäevase, ideaalse ja madala, endaületamise ja isikliku õnne taotluse vahel. Kõrgema võitjaksjäämine selles konfliktis ju annabki inimese tegutsemisele tema kõlbeline väärtuse. Ka ajaloolised suurused muutuvad õpilasile elavaiks inimesteks ainult siis, kui ta ka nende nõrkusi tunneb, ja viimaste taustal omandavad nende „teened“ seda suurema väärtuse. Peame ühtlasi silmas pidama, et inimest õieti mõista võime ainult tema enda aja ja ümbruses ja et ta püüdeid ja tegevust moraalselt hinnata võime ainult tema aja mõõduga. Seda peamegi püüdma teha juba õpilase ajaloolise meele äratamiseks ja süvendamiseks.

Kuid kui palju peaksime sellele elemendile ajaloo õpetuses ruumi andma? Kas me ei satu sellega kergesti vastollu ajaloolise tööga, luues õpilases liialdatud mõiste üksikisiku osatähtsusest ajaloos? On muidugi õige, et peame ka selles mõttes hoiduma liialdusest ja seadma endile mingisugused piirid, kuid minu arvates võiksid need küll olla märksa laiemad kui meie

senises ajalooõpetuses, eriti algkoolis. Ma ei asu küll näiteks Carlyle'i seisukohale, kes väidab, et „maailma ajalugu on vaid suurte isikute elulookirjeldus“. Kuigi juba seda nime arvestades tuleb lugeda esitatud väidet küllalt tõsiseks ja põhjalikult kaalutuks, pean seda siiski ühekülgeks. Kuid hoopis enam ühekülgeks, tõeliseks arusaamatuseks tuleb pidada vastupidist väidet, et „üksikisik on ainult pärivuse ja ümbruse produkt“. Tõeliselt, t ä p s e i d piire üksikisiku ja rahvamasside suhtelise osatähtsuse vahel ajaloolises arenemises ei saa ükski teadus iialgi tõmmata; kindel aga on esiteks, et need piirid on muutuvad — üksikuil ajajärkudel kalduvad kord ühele, kord teisele poole —, teiseks, et ajaloolises arenemises, mis tõesti midagi uut ja väärtuslikku toob esile, üksik loov isik vähemalt j u h t i v a t o s a etendab. Esialgseks loojaks ja avastavajaks on igal alal ikka üks, kuid ühtlasi peab ta kontakti leidma laiemate hulkadega, kes tema loomingu väärtust ning vajadust tunneb ja tunnustab. Vastasel korral kaoks see jälle jäljetult, mida muidugi ongi sageli juhtunud. Massid on sellega iga loomingu tagapõhjaks, võimaldajaks ja lõppeks ka teostajaks. Kindlasti organiseeritud ja hästi juhitud massid (rahvas) võivad suuri asju korda saata niihästi enese kaitse kui ka kultuuri arendamise alal. Parimaks näiteks sellele on meie Vabadussõda ja meie saavutused iseseisvuse ajal. On tõenäoline, et meie ajal üksikisiku osatähtsus on eriti piiratud, mis aga ei tähenda, et see nii jääb või jääma peaks. Kui me arvame, et tõeliselt loov arenemine ta tulevikus edasi kestab, peame lootma, et ka edaspidi leidub suuri isikuid, keda laialdased hulgad tunnustavad ja kelledest nad on valmis laskma end juhtida. Suureks takistuseks selle lootuse täitumisele on praeguse aja suur u s a l d a m a t u s üksikisiku vastu, mida ajaloo õpetus ei peaks soodustama, vaid leevendama.

Olgu veel tähendatud, et samuti kui räägitakse „kangelaste kultusest“ võime rääkida ka „masside kultusest“, mis aga on juba tõeliselt hädaohtlik nähtus. See tähendab ju halli massi endale ideaaliks seadmist, tahet temaga täiesti ühte sulada, igatahes mitte „teistest“ parem olla. Igale oma nõrkusele ja pahahele võidakse sel teel leida mugav seletus ja vabandus, kuna see on „üldine“ või „väga üldine“ nähtus. Et mass püüab iga üksikut oma mentaliteediga assimileerida ja vaenuliselt suhtub eriti igasse parem olla tahtmisse, see ei tohiks eriti ühelegi õpetajale uudis olla. Sellise massi mentaliteedi täielik omaksvõtmine tähendaks aga igasuguse vaimse ja kõlbelise täienemispüüde surma, millele vastukaaluks võib olla ainult üksikute õilis eeskujude ja usaldus nende vastu. Demokraatlik ühiskond ei tunnista seisuslikke erinevusi, ka varanduslike vahede suhtes esinevad enam või vähem tugevad vaenulised tendentsid. Neil aladel on sel muidugi oma õigustus; kuid kui sama põhimõtte maksvusele pääseb ka vaimsel ja kõlbelisel alal, kui „keskmine kodanik“ muutub selles mõttes ideaaliks ja normiks, tähendaks see vaimset ja moraalselt laostumist. Kuna igas demokraatlikus ühiskonnas, samuti ka meil, see hädaoht on olemas, kalduksin ma ajaloo õpetuses ennemini liialdama „kangelaste“ kui „masside kultust“. See ei tähenda muidugi, et ma sel alal nõus oleksin kõrvale kalduma ajaloolisest tõest — nagu eespool tähendasin, tuleb ka ajalooliste isikute käsitlemisel kindlasti selle piiridesse jääda —, vaid ainult seda, et eriti algkooli ajaloo õpetuses selle võimalusi ja õpilaste arenemist arvestades meil ei tarvitseks püüda kramplikult kinni hoida „teaduslikust“ käsitlemisest selles mõttes, et igale tegurile ajaloo arengus tahetakse tema koht ja osatähtsus täpselt kätte näidata. Sellist teaduslikkuse astet ei suuda me siin iialgi saavutada ja see olekski üleaarne. Aine valikut tuleb teha

kasvatuslike põhimõtete järele, ja ma olen ainult osutanud ühele neist, rõhutamades suurte ajalooliste isikute käsitlese erilist vajalikkust.

Peab tunnistama, et meie algkooli ajaloo õpetus ei paku selles mõttes suuri võimalusi, kuna meie rahva ajaloo mõned ajajärgud on võrdlemisi vaesed väljapaistvaist isikuist, keda me lähemalt tunneme. Muistsest iseseisvuse ajast on meile säilinud ainult üks enamvähem selge kuju — Lembitu, kuna peale selle ei saa me kedagi nimetada tervete sajandite jooksul. Nende ajajärkude ajaloo „kangelaseks“ võime tunnistada küll kogu rahva või selle üksikud osad, ometi ei paku see kasvatuslikult kõiki neid võimalusi, mis üksikud isikud ja nende eluvõitlus. Alles ärkamisajal kerkivad meie rahvast uuesti esile üksikud, rahvuslike püüete eestvõitlejad, keda võime nimetada oma rahva suurmeesteks ja kelle isikut ja tegevust selles mõttes võime valgustada. Üldajalugu käsitleb meie algkooli ajaloo õpetus aga ainult episoodiliselt, oma kodumaa ajaloo paremaks mõistmiseks, ja erilist rõhku panna siin erinevaile suurtele isikuile viiks meid oma ülesandest kõrvale.

Siiski, kuna võimalused on piiratud, peame neid eriti püüdma kasutada, mitte ainult piirdudes oma rahvuslike suurmeestega, vaid lähemalt tundma õppides ka väljapaistvamaid üldajaloolisi kujusid, eriti neid, kellel on olnud lähem side meie kodumaa ajaloo ja keda meil on põhjust tänulikult mälestada. Kõiki neid võimalusi püüda esile tuua ei ole käesoleva kirjutuse ülesanne; piirdun ainult mõne üksiku näitega sel alal.

Kõigepealt, kuigi ajaloolisil andmeil Lembitu isik jääb võrdlemisi ebaselgeks, peame püüdma teda õpilase kujutluses elavaks teha ja talle lähedale tuua. Selleks võiks meil olla üksikasjaliku läbirääkimise aineks näiteks järgmised küsimused.

Missugustest tunnetest ja kaalutlustest juhitud tegutses Lembitu? Missugused olid tema püüded ja poliitika, missugused võisid olla ta kaugemad eesmärgid? Missuguseid vaimuomadusi ja millist iseloomu võime oletada tema juures? Kuidas võime hinnata tema isiksust ja tema püüdeid, muidugi selle aja seisukohalt, eriti kõrvutades teda liivlaste vanema Kaupoga? Ka viimast, olgu tähendatud, ei tule meil ühekülgsest valgustada kui oma rahva reeturit, sest ristimise vastuvõtmine ja selle eest võitlemine ei tarvitse sugugi seda tähendada, kui see sündis ausast tahtest ja veendumusest, ning just seda võime meie kõigi andmete järele Kaupo juures oletada. Seevastu peame asjalikult püüdma selgitada Kaupo tõenäolisi tegutsemismotiive ja valgustama nende kahe mehe vastastikust vaenu ja võitlust kui traagilist konflikti. Tõeline traagika ei ole aga kunagi hea ja kurja, aususe ja alatuse võitluses, vaid seal, kus kaks omast seisukohast head ja õilist tahet leppimatus vaenus kokku põrkavad.

Teistlaadi näitena esitaksin kuju rootsi ajast, mitteeestlase — Bengt Gottfried Forseliuse, kelle isik ja tegevus kahtlemata väärrib üksikasjalikumat käsitlemist, niipalju kui see olemasolevail andmeil on võimalik. Olles lühidalt valgustanud tema elukäiku ja tutvunud tema tegevusega, on soovitatav lähemalt süveneda küsimustesse nagu järgmised.

Millised motiivid võisid juhtida Forseliust tema tegevusalale eesti rahva valgustajana? Kas ja missuguseid isekaid motiive võis tal seejuures olla? Milliseid raskusi tuli tal ületada ja millise isikuna näitab ta end nende ületamisel? Millised olid ta tegevuse tagajärjed ja kas on eesti rahval põhjust talle tänulik olla?

Põhjasõja käsitluses ei ole ülearune lähemalt valgustada mõlema võitleva poole eesotsas olevaid isikuid: Karl XII kui romantilise heroismi kehas-tajat, kes seejuures sageli unustab otstarbekohasuse ja asjaliku kaalutluse, ja Peeter I kui kaine riigimeheliku kaalutluse kehas-tajat selles võitluses. Kuigi sel olid traagilised tagajärjed eesti rahvale, on need mõlemad isikud inimestena ja ajalooliste suurustena väga tähelepandavad kujud, kelledele mõlemaile omalt seisukohalt me ei saa keelduda lugupidamisest kui ka krii-tikast. Valitsejaist, kes on mõjutanud meie rahva arenemist, väärivad erilist tähelepanu nii isikuina kui ka meie rahva saatuse mõjustajaina Gustav II Adolf, Karl XI ja Aleksander I.

Kõige lähemat ja üksikasjalikumat käsitlust vajavad meie rahva juhid ja väljapaistvad tegelased lähemast minevikust, alates ärkamisajast, kellede nimede loetelu s i i n k o h a l oleks ülearune, kuna need on toodud õppe-kavas. Nende elukäigu, tegevuse ja isiksuste kohta on meil üksikasjalikumad andmed ja mitmekülgsemad hinnangud, mida võime leida ajaloo käsiraa-matuist ja vastavaist uurimustöödest. Peale õpetaja seletuste, läbirääkimiste, vastavate palade ettelugemise, võiks siin — algkooli kuuendas klassis — kasu-tada ka õpilaste referaate, mille koostamiseks õpetaja on kätte juhatanud sobiva kirjanduse ja annud juhatusi selle tarvitamiseks.\*) Kui võtta näitena meie ärkamise aja kõige markantsema rahvusliku tegelase — C. R. Jakobsoni, võiksid tema kohta esineda referaadid nagu: C. R. Jakobsoni elukäik ja isiksus; C. R. Jakobson eesti rahva poliitilise juhina jne. Kui mitte kõigile, siis üksikuile õpilastele oleksid need jõukohased.

Lõppeks olgu tähendatud, et eriti ajalooliste isikute käsitluses ei või õpetaja lootma jääda ainult õpperaamatule ega piirduda siin pakutava mater-jaliga. Kuigi minu arvates on soovitav, et ka õpperaamatud tulevikus enam tähelepanu osutaksid sellele alale, ei võimalda nende ulatus ega ülesanne pak-kuda kõike materjali, mis oleks siin küllaldaselt vajalik ainesse süvenemisel. Üksikuil juhtumil vähemalt tuleb seda teha ikka teiste allikate najal, mida kas kasutab ainult õpetaja, või mille juurde ta juhib ka õpilasi. Muidugi, nagu igal alal, tuleb ka siin mõõtu pidada. Kus tegemist paljude isikutega, nagu iseseisvuse võitluse päevil, peame tegema nende tundmaõppimiseks vaja-liku valiku, s. t. osutama ühele rohkem tähelepanu kui teisele.

## Mõtteid botaanika õpetamisest algkoolides.

*A. Valsiner.*

**P**ole kahtlust, et algkooli loodusõpetuslikus töös tuleb suurel määral tähelepanu pühendada õppekava botaanilisele osale. Seejuures vajab aga erilist rõhutamist õistaimede ehituse ja elu tundmaõppimine, nagu see ilmneb ka õppekavadest. Eluslooduse laialdane levimine maakeral õistaimedena, või nendest sõltavana, inimese meelte mõjutamine peagu igal sammul, inimese tihe kontakt õistaimedega olemasoluvõitluses ja elukaunistamises põhjendavad esitatud seisukohta.

\*) Jõukohaseks kirjanduseks algkooliõpilastele sel alal oleksid „Eesti rahvuslikud suur-mehed“ („Kooli-Kooperatiivi“ kirjastus) nagu: A. Tupits — President Konstantin Päts, M. Tuisk — Ülemjuhataja kindral Johan Laidoner jt.

Iga inimlik tegevus, nii ka loodusõpetuslik õppetöö koolides, peab saavutama vähemalt teatava miinimumi tulemusi, ilma milleta pole vastaval tegevusel mõtet. Mida me fikseerime tulemuste miinimummäärana, oleneb õppetegevusele pühendatud aja- ja energiakulust, õpilaste üldisest arenemisest kui ka üldistest eesmärkidest, mida esitame õppe- ja kasvatustegevusele. Mida peaks küll valima taimeriigi kõrgemate esindajate komplitseeritud ehitusest ja elutegevusest selliseks miinimummääraks, mille peab omandama algkooli kursust vähemalt rahuldavalt lõpetanud noor inimene?

Käesoleva kirjutuse autor ei püüa fikseerida neid spetsiaalseid teadmisi, mida õpilasel tuleb omandada üksikute näidisliikide kohta, mis võetakse klassis lähemale analüüsile. See oleneb eeskätt taimeliikidest, mida ühes või teises koolis võetakse üksikasjalikumale vaatlusele, kas õppekava, tarvitatava õpperaamatu või õpetaja enda initsiatiivil. Allakirjutanu on teinud endale ülesandeks esile tõsta vaid kõige üldisemaid momente taimede ehituse ja elutegevuse alalt, mille suhtes peaks olema selgus algkooli lõpetanul, et omada kultuurinimesele vajalikku elementaarsetki arusaamist taimeriigis toimuvast elunähtusist. Võib-olla väidetakse, et allpool esitatav on tegelikus koolitöös niikuinii küllalt esile tõstetud ja õpilaste poolt rahuldavalt omandatud ja et asi nõnda on kõigiti korras. Kuid mõnesugused kokkupuudet algkooli lõpetanutega on näidanud, et nii mõnelegi põhilist laadi küsimusele on sageli jäänud vastus saamata või on esitatud väärkujutlusi. Rea juhtude hulgast võib näitena tuua kas või järgmise. Esitades küsimuse, milline õieosa areneb viljaks, on sageli vastatud kas täiesti ebaõieti, et viljaks arenevad tolmukad, või väga ebamääraselt, et õie alumine osa. Nii pole käesolevas näites saavutatud üht õieanalüüsi põhilist eesmärki, et viljaks areneb sigimik. Mainitud laadi näited tõendavad ühtlasi, et nähtused, mis täiskasvanule tunduvad elementaarsetena ja mida koolis ka kindlasti on suuremal või vähemal määral rõhutatud, pole algkooliealistele noortele igakord sugugi nii kerge selgeks teha ega kinnitada nende püsivaks vaimuvaraks.

Allakirjutanu arvab, et algkooli kursuse vältel õpilased peaksid omandama selguse vähemalt järgmistest põhilistest faktides.

1. T a i m e p e a m i s t e o s a d e ü l e s a n d e d : j u u r — k i n n i t a d a t a i m e m a a p i n n a l e , v ö t t a v a s t u v e t t j a t o i t e s o o l a s i d ( m a i n i d a k a a l i u m i - l ä m m a s t i k u - j a f o s f o r i s o o l a s i d ) , o l l a t e a t a v a i l l i i k i d e l t o i t a i n e t e s ä i l i t a m i s - p a i g a k s j a p a l j u n e m i s v a h e n d i k s ; v a r s ( t ü v i ) — t ö s t a l e h e s t i k k u j a õ i s i t a r v i l i s e l e k ö r g u s e l e , o l l a m a h l a v o o l u s v a h e n d a j a k s j u u r t e j a l e h t e d e v a h e l , t a l v i t a m i n e j a p a l j u n e m i n e m a a p e a l s e j a m a a l u s e v a r r e a b i l ; l e h t — v e e a u r u m i n e , s e l l e t ä h t s u s ; a s s i m i l a t s i o o n , m i s v a j a b õ h u s l e i d u v a t s ö e h a p p e - g a a s i , l e h e r o h e l i s e t e r a d l e h e r a k k u d e s , h a p n i k u e r i t a m i n e v a l g u s e s ; õ i s — t u p e , k r o o n i , t o l m u k a t e j a e m a k a t e ü l e s a n n e , v i l j a a r e n e m i n e s i g i m i k u s t , s e e m n e a r e n e m i n e s e e m n e p u n g a s t ; t o l m l e m i s v i i s i d , v a h e n d e i d r i s t t o l m l e - m i s e s o o d u s t a m i s e k s p u t u k a t e j a t u u l e a b i l ; s e e m e — i d u j a t o i d u t a g a - v a r a d ( s ü s i v e e d , v a l g u d , r a s v a d ) ; i d a n e m i n g i m u s e d ( v e s i , h a p n i k , t e m p e r a t u u r ) ; h i n g a m i n e — k ö i g i e l u s a t e t a i m e o s a d e g a ( k a j u u r t e g a m u l l a s ) ; v a l g u s e m ö j u t a i m o r g a n i s m i a r e n e m i s e l e .

2. Mõnede kergemini eraldatavate taimesugukonna esindajate tundmine looduses (liblikõielised, ristõielised, korvõielised, sarikõielised, kõrrelised), selleks, et õpilastel tekiks reaalne kujutus eluslooduse esindajate rühmitumisest kehaehituslike sarnasjoonte alusel ja teiseks sellepärast, et

mõnede taimesugukondade nimetused (liblikõielised, kõrrelised jne.) esinevad populaarses agronoomilises kirjanduses.

3. Kergemine mõistetakse vahekorrad teiste elusolenditega konkreetsete näidete varal: võitlustoidu, ruumi, valguse ja levimisvõimaluste pärast; parasitism, sümbioos (näiteid ka inimese huvialadelt), suhted õistaimede ja loomade vahel (toitumine, tolmlemine, seemnete levitamine).

Arvestades algkooli õpilaste üldist noorust, pole kerge viia neid ülalmainitud põhiliste faktide sügavama mõistmiseni, eriti veel selle tõttu, et õppekavades õistaimede tundmaõppimise raskuspunkt on asetatud neljandale ja viiendale klassile, kus õpilased on veel hoopis noored.

Kuna õpilaste vanusel ja üldisel arengul on määrav tähtsus õppetöö viljakuse kohta, siis peaks ka botaanilises õppetöös ses suhtes maksimaalsel määral ära kasutama kõik võimalused, mida õppekava pakub. Nimelt tahab allakirjutanu sellega tähelepanu juhtida asjaolule, et ka algkooli kõige vanema klassi, kuuenta klassi, õppekavas on ruumi antud botaanilistele küsimustele. Seda asjaolu peaks arvestama ja kasutama kuuenta klassi tegeliku töökava botaanilise osa koostamisel, et võtta kordavale ja süvendavale käsitlusele neid põhilisi fakte nooremate klasside kursusest, mille omandamine on tekitanud õpilastele raskusi ja mille kohta selgub, et nad on jäänud segaseks. On selge, et seetõttu ei saa ajajaotusel arvestada neid ainehulga proportsioone, mis on esitatud levinumais õpperaamatuis, vaid et botaanilisele osale tuleks pühendada veidi rohkem tunde kui see järeldub õpperaamatu lehekülgede arvust. Kui palju just, see oleneb kohalikest oludest.

Milliseid võimalusi pakub kuuenta klassi õppekava? Ühe peamise teemana on kavades märgitud umbrohud. Spetsiaalselt umbrohtusid puudutavate küsimuste kõrval saab seda teemat kasutada ka mõnede üldküsimuste käsitlemiseks. Nii võib näidisliikide valiku teel süvendada nende sugukondade tundmist, mille esindajaid on läbi võetud eelmistes klassides: ristõielisi (põltsinep, kogelearohi, hiirekõrv jne.); sarikõielisi (koerputk, naat, moorputk jt.); liblikõielisi (mesikad), kelle juures tuleks juhtida tähelepanu, et neid ei segataks huuljasõieliste taimedega (lõvilõug), või teistega, kelle õied tuletavad kuidagi meelde liblikajaid õisi (kannikesed); korvõielisi (ohakad, harilik ristirohi, raudrohi, jumikad jt.); kõrrelisi (rukkiluste, orashein). Lisaks võib võtta ka veel tulikaid (kibetulik) kui mürgiseid heina- ja karjamaa umbrohte. Mõnede sugukondade eraldamiseks teistest tuleb tähelepanu juhtida iseloomulikele ehitusjoontele ka õite siseosade juures (ristõielised — tolmukate ristitaoline asend; liblikõielised — tolmukate arv ja tolmukaniitide kokkukasvamine jne.). Olgu aga veel kord rõhutatud, et mainitud sugukondade tundmaõppimises ei tule näha eesmärki iseendas, vaid ainult abinõu, millega me tekitame õpilastes kindla arusaamise, et äretu vormiküllase taimeriigi esindajad omavad ühiseid ehitusjooni, mis hõlbustavad ülevaate saamist tervest taimeriigist.

Samuti tuleb tähelepanu juhtida ka teisele asjaolule. Kuigi elusloodusest arusaamine seda rohkem laieneb ja süveneb, mida rohkem tunneme koosseisuelemente, käesoleval juhul üksikliike, — ei või süüski algkooli piirides liiale minna näidisliikide rohkusega. Käesolevas kirjutuses on mainitud terve rida taimeliike, aga mitte selleks, et need kõik üksikasjaliselt läbi töötada. Noori õpilasi ei või koormata faktide rohkusega, vaid eeskätt tuleb esile tõsta üldisemat laadi ideed ja printsiibid, mis väljenduvad taimede ehituses ja elutege-

vuses. Teisest küljest pole kasulik ka leppida ainult ühe liigi näiteks toomise-  
saga. Induktsioon on seda veenvam, mida rohkem näiteid, kuid tegelikult  
koolitöös tuleb leida otstarbekas kesktee.

Mõnda eelmainitud liiki saab kasutada demonstreerimiseks, kuidas  
sigimik aegamööda areneb valminud viljaks (põldsinep, kogelearohi jt.).  
Samuti on soodus juhul umbrohtude puhul tähelepanu juhtida asjaoludele,  
mis on taimetele kasuks „olemasoluvõitluses“ indiviidi ja liigi säilitamiseks  
(seemnete rohkus, rohusööjatele loomadele toiduks kõlbmatud maapealsed  
osad jne.).

Muudest üldtähtsatest küsimustest, mida tuleks kuuendas klassis korda-  
vale selgitusele võtta, ilma et see õppekavast kõrvale kalduks, on assimilat-  
siooni küsimus. Kõige sobivam on seda kõne alla võtta samblike puhul või  
siis jälle seoses parasiitainedega.

Kokkuvõttes: algkooli botaanilises õppetöös tuleks jõudu mööda püüda  
ka selle poole, et ei tuntaks mitte ainult analüüsitud näidislüüke, vaid et ini-  
mene, kelle haridustee lõpeb algkooliga, oleks teataval määral võimeline ka  
üldisemaks orienteerumiseks taimeriigis. Kuna õpilaste üldine noorus IV ja  
V klassis on üheks raskendavaks teguriks mainitud eesmärgi saavutamisel,  
siis tuleks põhilisema ja üldisema tähtsusega küsimustele pühendada tõhusat  
tähelepanu ka kuuendas klassis, arvestades ajahulka ja ametliku kava poolt  
lubatud võimalusi.

## Töövõtteid aabitsa-kursuse käsitlemisel.

*Leida Alttoa.*

**A**lljärgnevalt on toodud mõningaid näiteid I klassi tööst emakeele  
tundidel õppeaasta I poolel. Nii on näidatud iseseisva töö võimalusi  
ajal, mil õpilased ei valda veel ei lugemist ega kirjutamist täiesti.

Toodud töövõtted on vajalikud liitklasside töös, aga ka ühe klassiga  
töötamisel tuleb lapsi juba esimesel õppeaastal harjutada töötama iseseisvalt.

Tähtsaim ja vajalikem õppeabinõu I klassi emakeele tundidel aabitsa-  
kursuse ajal on liikuv aabits, mis peab olema igal õpilasel ja mis asetseb nn.  
lugemiskastis.

### I. Liikuva aabitsa valmistamine.

Peale koduloolisel teemal toimunud õppejuttu õpilased hääldavad AU AU.  
(Elav Sõna lk 3). Kõrvalmärkusena olgu tähendatud, et koera haukumist  
jälgendaval hääldamisel kipub tulema AUH. Selle vältimiseks klass hääldab  
koos õpetajaga AUUU. Õpetaja esitab klassitahvilil liikuvast aabitsast A.  
Õpilased kirjutavad käega õhus. (Seda võtet kasutatakse iga uue tähe puhul.)  
Siin tuleks jälgida teravalt, et A kirjutamisel (õhus ja jooniskirjas) oleks suund  
õige: ↗A↘, mitte ↙A↘. Sellel on oluline tähtsus, kui hiljemini jõutakse suurte  
ääbete kirjutamiseni. Õpetaja näitab kord tahvilil A kuju. Õpilased kirjuta-  
vad siis tahvilile kriidiga iseseisvalt. Igal õpilasel on ülesandeks teha teatav



arv tähti. Juhul, kui tahvli juurde ei saa saata üle paari-kolme õpilase, võivad teised harjutada tähte kirjutama pakkimispaberile pliatsiga. On soovitav, et igal õpilasel oleks hangitud sinine-punane pliats. Eriti sobiv seks on Faber-Kontor 7 104. See on hästi pehme ega vaja tugevat surumist, mis sageli pärast-poolle ähvardab kujuneda halvaks harjumuseks. Samu eelharjutusi ja harjutusi tehakse ka U puhul.

Liikuva aabitsa tähtede valmistamist õpilaste isiklikku tähestikku ei saaks siiski alata 1. tunnil, küll aga 2. või 3. koolipäeval. Tähtede panipai-gaks on karp, nn. lugemiskast hädavajalik. Soovitav on iga õpilase jaoks soe-tada oma kast, hädakorral kahe õpilase peale üks. Viimatimainitud võimalus peaks leidma aset ainult hädaabinõuna, sest ühise kasti tarvitamine toob asja-tuid õiendusi: on ju teisel õpilasel paremini ja puhtamini valmistatud tähed ja ühises lahttris olles võiks neid naaber tarvitada. Kasti mõõted võiksid olla 20×12 cm 30 lahtriga (sahtlikesega). Neist võiks neljal viimsel lahtril vahe-sein puududa, siis saab seal hoida tikke mitmesuguses pikkuses tähtede ladu-miseks. Kastikese võib valmistada tugevast papist, veel parem vineerist. Sobiv kõrgus on 3—3,5 cm. Kaste võivad valmistada 5. ja 6. kl. õpilased tööõpetusetundidel. Noored 1. klassi õpilased ei saa sellega kuidagi toime. Kaste peaks koolil olema terve komplekt, s.o. igale õpilasele üks, ja need peaksid kuuluma õppeabinõude hulka, võiksid sellistena olla arvatud kooli inventari hulka. Kaardid, millelede õpilased joonistavad tähed, olgu kasti mõõdetele vastavad. Antud mõõdetega kastile sobivad ca 4×3 cm suurused tähed. Kaardikesteks tuleks tarvitada kõige tugevamat valget kartongi. See on aga võrdlemisi kallis, 30 snt. poogen, ja selle lõikamine 4×3 cm suurusteks kaar-dikesteks maksab 25 senti. Võib-olla suuremal arvul lõigatuna tuleks see odavam. Kõrge hinna tõttu on tulnud läbi ajada kodusel teel lõigatud kaardi-kestega. Ent kaardikeste välimus jätab sel puhul sageli soovida ja töö — iseenesest on küllaltki aeganõudev. Ka võib tarvitada joonistus-paberist kaar-dikesi, aga siis tuleb tähti sagedasti uuendada. Ka kartongile valmistatud tähed vajavad aegajalt remonti.

Õppeaasta algul valmistatud tähed on ebakindla käega joonistatud, sageli ebahühtlased. Õpilasil tekib tahtmine neid parandada ja mõni ebaõnnestunud täht asendatakse paremaga. See ülesanne sooritatakse iseseisva tööna. Tähe

joonistamine kaardile toimub nii, et jooned tõmmatakse kaardi ääreni



kusjuures joon on kahekordne, üks joon sinise, teine punase värviga. Laste arenematu silmamõõte ei luba jätta kaardile ääri. Kaarjate tähtede puhul

tuleb siiski veidi ääri jätta, näit:



Tähed asetatakse kasti aabitsa

järjekorras. Ühes lahttris on valged kaardid tagavaraks. Kastid on nummer-datud, igal õpilasel on kindel number pinkide (kohtade) järjekorras. Number võib olla põletatud puusse, pappkarbile võib kleepida sobivad numbrid, mis seinakalendrist on lõigatud. Kapis asetsevad kastid kindlas järjekorras; nende kättetoimetamine on korrapidajate hooleks. Kastid kapist võtab ja kappi asetab esialgu siiski õpetaja (liitklassis mõni vanem õpilane), et kiirendada väljajagamist. Lugemiskastil on 1. klassi iseseisvate tööde puhul suurim täht-sus, enamik sääraseist töist koosneb tödest lugemiskasti abil.

## II. Sõnade ladumine liikuva aabitsa abil.

Olgu toodud järgnevalt mõningaid näiteid tööst lugemiskasti abil (lugemikust „Elav Sõna“).

1. A U I L käsitlusel õpilased leiavad laste nimesid nagu ALLI, ULLI, ULLA, ILLI, LILLI, LALLI, LULLI. Esimese paari juures selgub kohe, et vaja on LL. Hääldatakse iga nime paar korda. Nimed vihikusse kanda jooniskirjas on juba iseseisvaks tööks. LL märgitakse eri värviga. Iga nime juures on tütarlapse joonis (see tuleb sinna endastmõistetavalt, ilma õpetaja soovituseta). Neist on mõni suur plika, mõni aga päris beebi ja alles vanrikeses. Vahel on LILLIL süles nukk LALLI.

2. Lk. 9. S puhul õpilased saavad iseseisvaks ülesandeks otsida palast ja laduda oma liikuva aabitsa abil kõik sõnad, milledes on S esimeseks täheks. Neid on 2: SOE, SAIA. Need kantakse vihikusse. Siis otsitakse ja laotakse esinemise järjekorras sõnad S-ga keskel ISA, NOSIS. Lõppeks ka sõnad S-ga lõpul ILUS, AIAS, LAMAS, LAULIS, NOSIS. Vaidlusi tekitab sõna NOSIS. Kui õpetaja pole andnud varemini selle paigutamiseks juhtnõore, siis siin katkeb iseseisev töö ja õpetajal tuleb appi tulla. Selle võib otsustada ühiselt, aga ka jätta õpilastele iseseisvaks otsustamiseks. Viimase mooduse juures selgub, et enamik on sõna paigutanud kahte rühma. Iga sõnaderühma vahel vihikus olgu märgatav vahe ruum. S märkida eri värviga. Näitena toodud töö juures peab juhtima õpilaste tähelepanu kohe algul sellele, et üksikute sõnade vahele paneme koma. Muide, seda tuleb küll selgitada juba varemgi. Samalaadseid harjutusi on soovitav teha eriti G D B puhul. Nende harjutuste puhul lapsed avastavad peagi, et need tähed ei esine sõna algul. Sel puhul jäetakse vihikussegi tühi ruum sinna kohta, kuhu oleks tulnud märkida sõnad otsitava tähega algul, et tugevamini mällu vajutada G D B eriomadusi. Või kirjutatakse sinna: EI ESINE ALGUL. Selliseid töid tuleb teha vaheldumisi teist laadi töödega, millest on allpool toodud mõned juhtumid. Kuigi näitena toodud tööd on mõeldud iseseisvaina, on siiski vajalik teatav kontroll sõnade ladumise ajal. Seda võivad vastava drilli juures õpilased sooritada. Algul määrab õpetaja selleks arenenumad õpilased, kes võrdlevad kaasõpilaste töid oma töödega ja vigade puhul annavad juhiseid. Kontroll peab toimuma laotud sõnade juures enne vihikusse kirjutamist. Hiljemini saavad sellega toime keskpäraseidki õpilased. On siiski kindlam enne heita pilk nende töödele, et vältida võimalikke vigu.

3. Laotakse õppejutust või loetud palast lühike kokkuvõte. Üheaegselt sellega kirjutatakse (jooniskirjas) kokkuvõte tahvlile. Töö vihikuisse tehakse iseseisvalt (näide lk. 21).

4. Otsitakse sünonüüme lk. 25 „OLE VÄLE VALAMA“. Tuletatakse meelde varemini esinenud LIDUMA, SIBAMA. Sünonüümid laotakse ja kirjutatakse vihikusse. Lk. 23 käsitlusel on tahvlil värviliste kriitidega tehtud joonistus. NÕLV asendatakse sõnadega ÄÄR, VEER, SERV, veel „kallak“ ja „perv“. Viimased kaks jäävad kõrvale, kuna ei tunta veel K ja P. Sõnade ladumine ja vihku kandmine toimub tavalisel viisil.

## III. Tikkudest tähtede ja sõnade koostamine.

Aabitsa-kursuse algastmel võib hea eduga laduda tähti tikkudest. Tähtede A, L, N, M, I, H, K, V jt. puhul laovad lapsed meelsasti sõnu tikkudest. Ent laotud sõnade säilitamine on tülikas, tikud ei jää kliistriga panduna

hästi kartongile püsima, väiksemagi hõõrumise puhul tulevad lahti. Laps aga tahab, et ta töö säiliks, et seda näeksid kaasõpilased ning isa ja emagi kodus. Sepärast osutub tikkudest ladumine matemaatika tunnis võrratult huvitavamaks, kuna lahendatud ülesanne jääb paberile reaalse tulemusena. Iseseisvaiks tööks sobivaid sõnu tikkude ladumisel võib leida lk. 8 õppejutus MEIE EMA, LAINE EMA. Need kantakse joonistähtedena vihikusse.

#### IV. Tähekujude rebimine albumpaberist.

Lk. 7. „O“ puhul võiks olla iseseisvaks tööks selle tähe rebimine. (Harjutusi rebimistööks on tehtud varemini tööõpetuse tunnil). Rebimistöid on võimalik võtta teistegi tähtede juures. Mõne tähe kaju, näit. S, G, B, M, N jt. on rebimistööks ebasobiv. Töö ei õnnestu hästi ja siis kaob huvi töö vastu. Leidub sobiv tütarlapse nimi OLLI. Lapsed leiavad nime ise. Juhul, kui õpilased ei tule sellele, sobiks väike looke. Õpetaja jutustab, et temal on tädi Olga. Aga teda hüütakse ..... Nüüd teavad kõik, et tädi hüütakse Olliksi. Nimi kirjutatakse tahvlile. Iseseisvalt õpilased rebivad LL ja I ja kleebivad OLLI vihikusse.

#### V. Tähtede ja sõnade koostamine paberiribadest.

Seda võtet võib kasutada lk. 17 (muidugi ka mujal) käsitlusel. Õpilased lõikavad värvilisest paberist sinise laeva punaste purjedega. ILMARI LAEV koostatakse paberiribadest ja kleebitakse pildile juurde. Peagu keegi ei unusta ka Ilmarit juurde lisamast.

#### VI. Kaarditeksti harjutusi.

Üleminekul antiikvalt harilikule trükikirjale on kasulik tarvitada kaarte, millele on kirjutatud lühike lause tavalises ladina šriftis. (näide lk. 23) — Salme hani läheb söödile. Iga õpilase jaoks on kaart. Õpilased katavad kaarditeksti oma liikuva aabitsa tähtedega ja kirjutavad jooniskirjas vihikusse. Lahtilõigatud sõnadest koostavad õpilased lause. Võiks isegi kahe või kolmege lause sõnad segi panna, iga õpilane otsib endale sobivad. Lapsed töötavad siis rühmiti. On tõsi, et sel puhul on klassis enam kahinat ja veidi juttugi liigest agarusest, see aga ei tohiks vähendada rühmatöö väärtust. Koostavad laused olgu selgepiirilised. Näiteks lk. 32 kolm esimest lauset: Oli juba õhtu. Päike oli loojas. Ehakuma oli kustumas. Tekst peab õppejutu tõttu olema tuttav. Töö hõlbustuseks võib iga kaart olla eri tekstiga ja õpilased vahetavad neid. Lahtilõigatud laused peab hoidma kas pakkis seotult või ka mõnes vabas lugemiskastis. Nende korraldamisega saavad õpilased hästi toime. Kaardid on valmistatud joonistuspaberist kas üks lause kaardil või sõnade viisi lahtilõigatult. Sõnade šrift kaardil peab mõõdetelt vastama liikuva aabitsa tähtede formaadile. Sellel astmel saab ka iseseisvaks tööks anda lugemispalast lauseid laduda liikuva aabitsa abil ja need kanda vihikusse. Ent siin on kontroll vajalik. Kontroll võiks teostuda eespool toodud viisil.

#### VII. Sõnade ja lühilauseste koostamine pildi ja antud tähtede abil.

1. Koostada tähtedest P P P E E U D 2 poisi nime.
2. Tähtedest A A I I R J Ä P P — 2 tütarlapse nime.

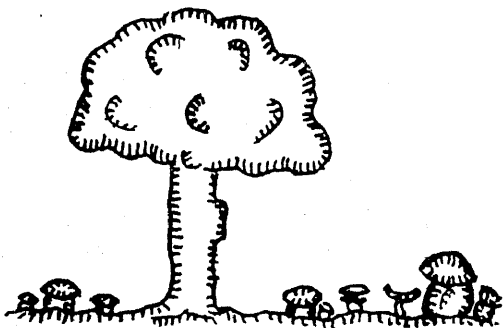
Harjutused on tehtud P käsitlusel. Õpetaja kirjutab tähed tahvlile. Nimed peaksid olema laste tutvuspriirist või klassi õpilasist ja tuttavad olema mõnest õppejutust.

3. Õpetaja joonis klassitahvilil (joonis 1.). Õpilased laovad ja kirjutavad teksti PUU ALL ON SEENI.

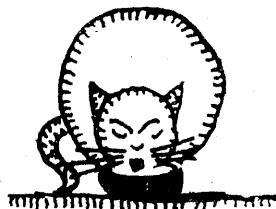
4. K käsitlused joonis 3, tekst: KOLM ÕUNA, ja joonis 2: KIISU LAKUB PIIMA.

Ülaltoodud näited vajavad vähest eelharjutust. Õpilased peavad harjuma pildilt lugema. Seks pakub aabits õige rohkesti harjutusi. Ka aabitsa pildid on sobivad lühikeseks jutuks, näit lk. 28 pildi tekst oleks: LOOMAD ON LAUDAS.

VIII. Joonistamine õppejutu teemale ja töö kaunistamine on täienduseks igale iseseisvale tööle. Õpilaste võimed, kiirus töös ja leidlikkus on väga erinevad, seepärast ei võiks nõuda iga töö illustreerimist. Ka



Joonis 1.



Joonis 2.

ei tohiks töö olla „üle kaunistatud“. Selline hädaoht võib tekkida, kui joonistamisele eesti keele tundidel antakse liiga palju ruumi. Ent ei tarvitseks ka pidurdada neid õpilasi, kes saavad tööga hästi toime ja kiiremini kaasõpilasist.

IX. Vaikne lugemine omab tähtsa koha iseseisva tööna aabitsakursuse teisel poolel. Lugemispalad on pikemad ja vajavad rohkem aega voolava lugemise harjutuseks. Töö kujuneb aga aja mõttes kõige ebaühtlasemaks tööks: osal õpilasil kulub pala lugemiseks 1—2 minutit; on aga neid, kellel see töö võtab aega kuni 10 minutit. On soovitatav jagada lugejad rühmadesse. Rahuldavalt lugejad loevad osa lugemistükist, hästi lugejad terve tüki. Suurt vaheldust ja hõlbustust vaikse lugemise juures pakub teine lugemik. Igal koolil peaks olema peale



Joonis 3.

tarvitusel oleva aabitsa-lugemiku veel teisi aabitsaid, ühest liigist iga pingi peale üks raamat. On juhtumeid, kus õpilast tema isikliku aabitsa järgi üldse ei saa lugema koos teistega, kuna tal aabits algusest lõpuni on peagu sõnasõnalt peas. Ei tee viga, kui selline lugemispala võõrast aabitsast jääb ilma sisesejuhatava õppejututa: on ju sealgi sündmused laste maailmast, emast, teistest lastest, Kiisust ja Kutsust. Peaasi, et kõik on uus ja huvitav ja paelub väikest lugejat.

Eespool toodud töövõttet on kasutatavad peamiselt aabitsa-kursuse perioodil. Kui õpilased on jõudnud lugemise-kirjutamise ajajärku, avaneb võimalus töösse senisest enam sisse tuua õigekeelsuslikke harjutusi.

# Joonistamisõpetuse põhinõudeist algkooli I, II ja III klassis.

A. Ridali.

## Puudusist ja liialdusist joonistamisõpetuses üldse.

Joonistamismetoodika ajalugu jälgides selgub, et pedagoogid on teinud terve rea ebaõnnestunud kui ka õnnestunud katsetusi, enne kui on jõudnud tänapäeva tõekspidamiseni. Comeniuse, Pestalozzi ja Lairese joonistamisõpetus põhjenes peamiselt igasuguste joonte harjutamisele ja piltide kopeerimisele. Lasti õpilasi harjutada igasuguseid rööp-, kald-, horisontaal-, vertikaal-, nurk-, painduv- ja kaarjooni, kuna terve loodus koosnevat neist joontest.

Kuigi sellised kujutlusteta jooned ei arendanud õpilasis mälu, ettekujutusvõimet ega huvi töö vastu, vaid ainult silma ja käe osavust, oli see ometi suur samm edasi algkooli joonistamise meetodikas. Piltide kopeerimine aga on andnud palju halvemaid tagajärgi.

Comenius ütles, et lastele peab võimaldama piltide järgi maalimist, kui see neile huvi pakub, ja huvi puudumisel peab õpetaja seda neis äratama. Ka palju teisi pedagooge on kahjuks omaks võtnud selle põhimõtte.

Kuigi Schmidt, Rousseau jt. algasid rünnakut kopeerimise vastu ja Saksamaal isegi kopeerimise pärast mõnes koolis joonistamine ära keelati, seisis ometi joonistamisõpetus 19. sajandi esimese pooleni kopeerimises. See pahe on juurdunud nii sügavale, et veel tänapäevalgi tuleb sellega võidelda. Kopeerimine on pinda leidnud eriti seetõttu, et õpetaja töö on siin väga lihtne, s. o. ei ole tarvis midagi õpetada, aga töö näiv tulemus on hea. See on aga enese ja teiste petmine.

Hillarti poolt leitud võrkjoonistamine (stigmograafia), mis seisis selles, et ruudulisele paberile joonistades dikteeriti õpilastele kõik jooned ette, ei arendanud õpilastes samuti rohkem midagi kui käe osavust. Hillarti joonistamismetod levis väga kiiresti ja selle lihtsuse tõttu mindi samuti lõpuks nii kaugele, et õpetaja üldse enam midagi ei õpetanud, vaid dikteeris ette kõik joonistused. Sel joonistamisõpetusel ei ole pinda tänapäeva koolides.

J. L. Tadd'i poolt soovitatud mõlema käe harjutused ei evi erilist tähtsust, küll aga tema poolt soovitatud pintsliharjutusist peaks mõningaid kasutama. Joonistamisõpetuse arengule on andnud tähelepanuväärt suuna Dupuis, Fröbel, Weissaupt, Flinzer, Hirt, Louis Prang, Wagner jt.

Meil on veel palju teha joonistamisõpetuse alal algkoolides. Peamine puudus seisab selles, et eesti keeles ei ole sel alal ilmunud veel ühtki kindlale meetodilisele alusele rajatud õpperaamatut, välja arvatud mõned perspektiivi õpperaamatud. Seetõttu kõigub tihti algkooli joonistamisõpetus ühest äärmusest teise. Siin ei ole veel kindlaid piirjooni tõmmatud: millal hakata mudelite, millal looduse järgi joonistama, milliseid mudeleid kusagil klassis joonistada, millal hakata vormi õpetama, kuidas algab perspektiiviõpetus, missuguseid vesivärvitehnika ülesandeid peab kusagil klassis võtma, kui palju peab andma vabatöid jne.

Seepärast joonistamisõpetaja teades, et üldises joonistamise õppekavas on esikohale toodud joonistamine vabalt mälu ja fantaasia järgi, laseb peagu alati õpilasi vabalt joonistada. Õpilased joonistavad, mida nad ise soovivad. Mõnikord toob õpetaja ka juhuslikke esemeid ja juhuslikke mudeleid joonis-

tada. Sellist suurt vabadust kaitstakse sellega, et õpilased arenevad siis individuaalselt. Siinkohal lubatagu küsida: kas see on individuaalsus, kui õpilane ei tunne joonistuse ülesehitust, vormi, varje, perspektiivi, vesivärvitehnikat jne? Ennekõike tuleb need põhinõuded ära õpetada, kuna individuaalsus kasvab alles sellest kõigest välja.

Armastatakse joonistatava objekti kohta rääkida väga palju igasuguseid fantaseeritavaid lugusid. Joonistamisõpetus jääb ise aga tihti tagaplaanile. Joonistamises fantaasiat arendada ilma joonistamisõpetuseta on sama, mis klaverimänguõpetus ilma tehnikata.

Neid mõlemaid peab aga paralleelselt arendama vastavalt lapse vanusele. Vastasel korral tuleb nii välja, et õpilased joonistavad võimatu imelikke asju; aga kui küsida mida need joonistused kujutavad, siis oskavad nad neist vaid palju rääkida.

Ka esineb joonistamisega liialdamist teiste õppeainete kuulul. Nii jutustas keegi kodanik, et temale on üks algkooliõpilane näidanud oma koolitöö vihikuid. Tema arvates olnud need kõik ainult joonistamise vihikud, kuid õpilase seletuse järgi olnud seal eesti keele, usuõpetuse, laulmise jne. vihikud.

Uuemaaja joonistamispedagoogidel on aja jooksul selgunud see tee, mille kaudu tuleb käia algkooli joonistamisõpetuses. Selleks on olemas päris kindlaid aluseid.

## I klass.

On tähele pandud, et alguses laps joonistab skemaatiliselt ja sümboolselt. Ta ei joonista seda, mida ta näeb, vaid seda, mida ta teatavast esemest teab. Hiljem pöördub lapse tähelepanu üha rohkem loodusele, aga puudub veel arusaamine ruumist. Neljandas klassis, s. o. 11-aastaselt areneb õpilases ruumitunne (G. Kerschensteiner, S. Levinstein jt.). Sellest järeldame, et mitte kohe esimesest klassist alates ei saa me õpilasi aenna looduse ja mudelite järgi joonistama, vaid see üleminek peab sündima aeg-ajalt ja alles neljandast klassist alates võime rääkima hakata perspektiivist.

Nii sünnib esimese klassi joonistamine peamiselt peast, mälu ja ettekujutuse järgi. Siin kandub pearõhk kindla käe ja silma arendamisele. Et see õpetus erineks enne kooliaja kodustest kriipseldustest ja et see annaks kindlaid tulemusi, selleks on loodud teatav joonte harjutamiste süsteem. On püütud võimalikult iga joone harjutusele anda teatav objekti skemaatiline kujutus loodusest. See muudab õpilastele töö huvitavaks ja armsaks. Ühtlasi kasvatab see õpilastesse teadmise, et iga joonistust peab algama asja üldvormiga.

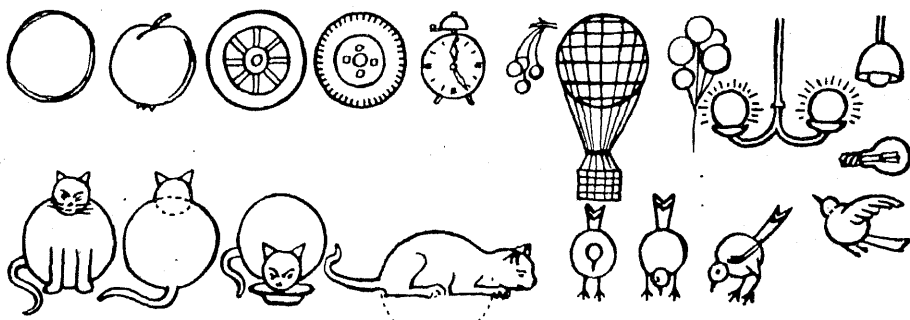
Esimese klassi joonistusi uurides, võime kindlasti ütelda, et alguses on lapsel palju kergem tõmmata kaarjooni kui sirgjooni. Nii peab ka harjutusi algama kaarjoontega. Ainestik peab olema valitud kodu ja kooli ümbrusest.

Esimesed harjutused algavad ringjoonega. Alguses lastakse õpilasi õhus ringe joonistada vaba käega nii, et käsi liiguks õlast. Siis joonistatakse ring vihikuisse samuti vaba käega, tehes mitu ringi samale kohale, kuni saadakse õige ring. Neid harjutusi tehakse mitu, kuni harjutused lähenevad ringjoonele. Siis joonistatakse mälu ja õpetaja seletuse järgi õun, ratas, kell, kirsid, õhupall, elektrilamp, kassid, linnud jne. (Joonis 1).

Kui selgub, et seletuse järgi ei saa õpilased iga joonistusega hakkama, peab õpetaja tahvlile joonistades näitama, kuidas on õige joontekäik (Ram-

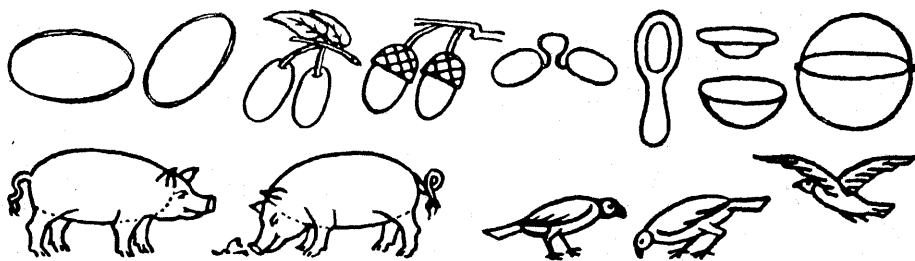
sauer). See peab sündima õpilase teatava katsetuse ja töö järele. Ka piltide näitamine on võimalik töö täiendamiseks, aga mitte kopeerimiseks.

Teine rühm harjutusi algab ellipsiga. Alguses harjutatakse jällegi õhus ja pärast paberil. Joonistuslehe võib ka joonega kaheks pooleks jagada ja allpool joont võib harjutada ellipsivorme ning pealpool joont võib teha joonistusi, või vastupidi. Õpetaja seletuse ja mälu järgi joonistavad õpilased ploome, tammetõrusid, prillid, käsipeegli, kausi, paja, sead, linnud jne. (Joon. 2).



Joonis 1. Ringjoones moodustatud joonistusi.

Kolmanda rühma moodustavad munajoonest kujundatud joonistused. Siin peab alguses samuti harjutama mõningaid munajooni, nagu eelmistegi harjutuste juures. Siis kujuneb neist välja õpetaja seletuse ja mälu järgi lepaleht, kaseleht, sirelileht, naeris, pirn, lusikas, elektrilamp, jänes, kanapögg, kukk, kana jne. (Joonis 3).



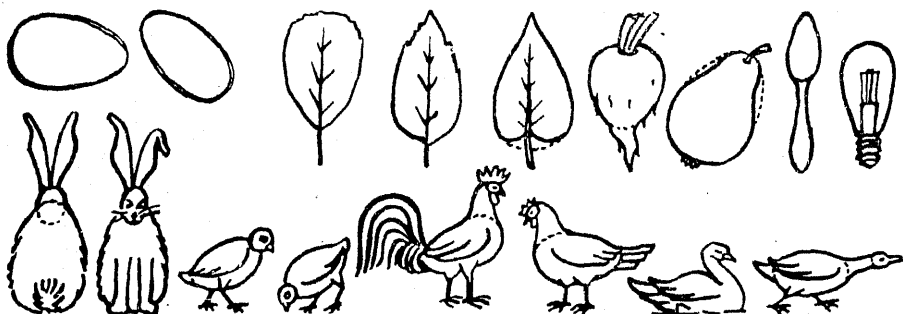
Joonis 2. Ellipsijoonest moodustatud joonistusi.

Neljandaks tuleb teha sirgjoonte harjutusi. Põhimõte on siin samuti see, et võimalikult algusest peale antakse joonte teatav eseme kujutlus. Nii kujuneb välja redel, pliitsikarp, raamat, joonlaud, hari, ümbrik, portfell, tool, laud, vanker, haamer, kirves, saag, hõvel, tangid, riiv jne. Jooni peab harjutama tõmbama kindla käega ja ühekorruga. Alguses peab tegema joonistuse õrnema ja pärast tugevama joonega üle.

Lõpuks peab võtma näiteid inimese joonskeemi ja liikumise kohta. Seda peab õpetaja alguses tahvlile joonistades selgitama. Siis õpilased kujutavad selliselt fantaasia järgi igasuguseid sündmusi. (Joonis 4).

Tegeliku töökava koostamisel tuleb kõik need eeltoodud metoodiliste joonistuste rühmad poolitada nii, et teisel semestril tuleksid kõik vormid algusest peale kordamisele, ainult raskemate kujunditega. Ainestiku valikul peab arvestama miljööd.

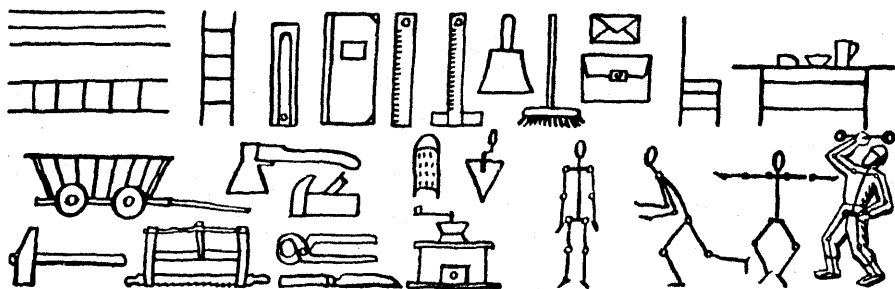
Linnalapsel on lähedasem elektrilamp, auto, käsipeegel jne. Maalaps ei saaks aga nende joonistamisega nii kergesti hakkama, joonistab aga paremini kanu, parte, sigu jne.



Joonis 3. Munajoonest moodustatud joonistusi.

Fantaasia arendamiseks peab võtma algusest peale eeltoodud joonistustega vaheldumisi ka vabajoonistusi, joonistusi antud teemadel ja üksikuid juttude illustratsioone. Illustreeritavad jutud peavad olema lihtsad ja võimalikult seoses läbivõetud metoodiliste joonistustega.

Teisel semestril peab võtma paar algelist ülesannet rütmilise mustri koostamiseks, näiteks ruutudest ja kolmnurkadest bord.



Joonis 4. Sirgjoonelisi joonistusi.

Kõiki neid joonistusi peab võimalikult algusest peale ka värvima (Louis Prang). Kõige otstarbekohasemad on siin värvipliitsid. Värvide valikul peaks lähtuma Fröbeli nõuetest, s. o. et värvid oleksid puhtad ja vastaksid loodusele. Varjudest ja perspektiivist siin üldse ei räägita.

## II klass.

Kuna esimese klassi joonistamise ülesanne seisib peamiselt süstemaatilises käe harjutamises ja peast mälu ja fantaasia järgi joonistamises, juhitakse teises klassis õpilaste tähelepanu üha rohkem loodusele. Fantaasia ja mälu



arendamiseks tuleb võtta samuti vaheldumisi vabajoonistusi ja illustratsioone nagu esimeseski klassis. See küsimus ei vaja erilist tähelepanu, kuna seda oskab korraldada iga õpetaja ülihästi. Kuidas aga juhtida õpilaste tähelepanu õigele looduse vaatlusele ja kuidas sünnib üleminek peastjoonistamisest mudeljoonistamiselle, vajab kindlaid juhtnöõre, kuna sellest oleneb joonistamise oskulik külg.

Katsed on näidanud, et õpilased selles ajajärgus ka siis peast joonistavad, kui neile on joonistamiseks toodud ette teatavaid esemeid või mudeleid. Seepärast peab see üleminek teises klassis sündima aeg-ajalt. Alguses on küllalt, kui mudelit või eset ainult õpilastele näidatakse ja siis pannakse kõrvale. Vajaduse korral näidatakse seda uuesti. Nii arendatakse õpilastes mälu ja tähelepanu.

Alguses tuuakse ette lihtsamaid pinnalisi asju, kus ei ole vaja lahendada valguse ja varjude probleeme. Selleks on sügisel kõige otstarbekohasemad igasugused puude ja taimede lehed, mis ei ole mitte väga keerulise vormiga. Näiteks kase-, lepa-, sireli-, ristikeha-, paiseleht jm. Peale selle tuleb puu- ja aedvili, näiteks õun, ploom, pirn, kirss, kurk, porgand, kaalikas jm. Alguses peab neid laskma samuti näitamise järgi ja mõned isegi peast joonistada. Värvimine võib seetõttu alguses olla veel pinnaline. Hiljem tuleb aga tähelepanu juhtida sellele, et igal esemel on valgustatud koht heledam ja varjupoolne külg tumedam. Siis tuleb aga esemeid juba ette jätta mudelitena. Sama järjekord on maksev ka igasuguse muu joonistatava objekti, näiteks seene, lusika, haamri, kirve, kausi, trehtri, kapi, riivli, tooli, laua, kulbi, poti, pudeli jne. kohta.

Teema, mis võib ka olla juba kord esinenud esimeses klassis, evib aga siin uue põhimõtte. Siin juhitakse tähelepanu iga eseme reaalsele vormile. Sügisel joonistab õpilane teises klassis veel üldisi esemeid. Näiteks kui anda joonistada teatavate iseärasustega kaseleht, siis joonistab õpilane ühe üldise kaselehe, milles ei ole antud lehte tunda. Kevadeks aga peab olema teise klassi õpilane nii kaugele viidud, et ta joonistab juba antud objekte. Suuri valguse ja varjude vahekordi ei saa siin veel nõuda. Ruumist ja perspektiivist samuti veel ei räägita. Rütmi ja sümmeetriaga tuleks õpilasi tutvustada ühenduses vastavate lihtsate mustrite koostamise ülesannetega.

Värvimine sünnib siin pliatsivärvidega. Kevade poole võib võtta tarvitusele ka vesivärvid. Siis peab aga kohe vesivärvidega pinna katmist õpetama. Vastasel korral nad harjuvad kuiva pintsliga värvi paberile kraapima. Seda sisseharjunud viga ei saa siis enam mitme aasta jooksul välja. Harjumus on loodusest sada korda tugevam (James).

Nagu eespool nimetatud, evib joonistamisõpetus õige mõtte ainult siis, kui terve töö on rakendatud peamiselt õigele looduse ja mudelite joonistamise alusele. Sellele kõigele peab sissejuhatus toimuma teises klassis. Peast mälu ja fantaasia järgi joonistamine saab olla ainult selle tulemus. Terve see arenemine peab sündima paralleelselt. Töökava tuleks nii koostada, et kõik need teemad (vabajoonistus, illustratsioon, loodusesemed, mudelid ja mustri harjutused) vahelduksid.

Loodusesemete ja mudelite joonistamises peaks olema kindel tendents kergemalt raskemale ja peastjoonistamiselt looduse joonistamisele.

### III klass.

Kolmandas klassis jääb peastjoonistamine mälu ja fantaasia järgi ning illustratsioon samuti vahelduvaiks ülesandeiks loodusesemete ja mudelite

joonistustega. Siin peab õpilastele joonistamiseks klassi ette tooma igasuguseid esemeid loodusest või esemete mudelid ja juhtima tähelepanu õigetele reaalsele vormidele ning valgusele ja varjudele. See kõik tuleks jällegi teatava kindla süsteemi järgi korraldada.

Kuna kolmandas klassis on ette nähtud vesivärvidega töötamine, tuleks alguses võtta mõningaid pinnakatmise ülesandeid. Selleks võib katta mõningaid ruute või ringe. Hiljem tuleks teha lihtsam värviering kolme põhivärviga. Värvitehnika õpetamist peab aga võimalikult siduma loodusega. Selleks on sügisel kõige sobivamad igasugused puude lehed, sest need võimaldavad hästi pinnakatmist. Lehed võivad olla valitud teissugused kui teises klassis. Ka sama ülesanne erinevais klassides omab isesuguseid põhimõtteid ja nõudeid. Nii näiteks joonistab esimese klassi õpilane sügisel lepalehe peast mälu järgi, kujundades selle munajoonest ja värvib selle siis ära värvipliatsitega ühtlases rohelistes toonid. Teises klassis joonistab õpilane sama lehe ettenäitamise järgi, ühtlasi tähelepanu juhtides õigele looduse vormile ja värvile. Värviks on värvipliatsid. Kolmandas klassis joonistab õpilane täpsemalt selle lepalehe, mis on ette toodud ja harjutab värvimisega vesivärvitehnikat. Siin peab õpetaja alguses kogu klassi ees näitama, kuidas vesivärvidega pinda kaetakse, värvides paberile ühe lehe või ruudu õiges tehnikas.

Vesivärvitehnika ülesanded peavad samuti korduma teiste ülesannetega. Oleks aga väärt, kui kolmandast klassist alates sundida, et kõik ülesanded oleksid tehtud vesivärvidega. Selle all kannataks õige vesivärvitehnika. Vaba-joonistusi ja illustratsioone peaks võimaldama ka pliatsivärvidega värvida. Mõningaid kumeraid kehi tuleks hariliku pliatsiga ja värvipliatsitega varjutada. Refleksist ehk kumast peaks hiljem rääkima. Vesivärvidega töötamisel tuleks alguses ka kumerad kehad jätta hoopis varjutamata. Seni kui lastel pole veel arusaamist vesivärvitehnikast, on mõttetu lasta neid vesivärvidega varjutada.

Joonistada tuleks üldse puulehti, aedvilju, puuvilju, seeni, tööriistu, nõusid, kannusid, tasse, potte, pudeleid, lilli, puid, loomi jne.

Maastikumaalimine vesivärvidega nõuab väga head ja asjatundlikku juhtimist. Selleks tuleks õpetada alguses üksikute puude tüüpide joonistamist ja värvimist, samuti peaks õpetama taeva ja maapinna jne. katmist. Puude siluette peaks ka värvilistest paberitest välja lõikama ja maastikeks paberile kleepima.

Ruumi kohta võiks juba niipalju rääkida, et eespool on esemed suuremad, kaugemal väiksemad, tee paistab eespool laiem, kaugemal kitsam. Ka silmapiirile tuleks juhtida tähelepanu. Kolmandas klassis seda veel keerulisemalt ei selgitata kui taeva ja maa näiliku piirjoont. Teises klassis võib seda teha ainult vajaduse korral individuaalselt üksiku töö juures.

Tööde parandamise kohta olgu öeldud, et õpetaja ei tohi üldse õpilaste töid parandada. Vastasel korral tuleb nii välja, et õpetajad esinevad ja võistlevad õpilastööde näitustel jne. Sel juhul aga ei näe õpilaste tegelikku joonistamisest. Tööde parandamine peab sündima sõnade järgi ja vajaduse korral teeb õpetaja õpilase töö kõrvale paberi äärel õige joonistuse (Flinzer). Üldisi vigu tuleb selgitada klassitahvil.

Hoopis uued põhinõuded on kõigil ülesandel neljandast klassist alates, kus hakatakse juba tähelepanu juhtima perspektiivile.

# Loomulik õppeviis algkooli käsitöös.

Linda Pärli.

**K**äsitöö saamisel kooli õppeaineks (18. sajandil) valitses teatavasti selle ala õpetuses täiel määral järeleaimamismetod. Õpetaja näitas ees ja õpilased pidid sedasama täpselt järele tegema. Seesuguse õppeviisi juures omandasid õpilased küll mõnesuguseid tehnilisi oskusi, kuid neil puudus võimalus iseseisvaks mõtlemiseks ja tegutsemiseks vaimsete võimete arendamiseks; nad pidid seda järele tegema, mis keegi teine juba enne valmis oli mõtelnud ja teinud. Selle tagajärjel kadus huvi käsitööõpetuse vastu just neis õpilasis, kes olid andekamad, sest neil puudus võimalus oma kujutelmade ja loomisvõimete tööle rakendamiseks. Niisugune nähtus sundis tähelepanelikumaid pedagooge järelemõtlemisele ja uuemale pedagoogikale jäi ülesandeks leida loomulik õppeviis, mis ei lähtuks mitte õpetajast, selle omapärasustest ja soovidest, ei ka vanemate poolt soovitud kasulikkuse printsiibist, vaid lapsest enesest, tema huvidest, et lapse loomulikule arenemisele mitte takistusi teha, vaid abi pakkuda, kus ta seda vajab. Lapse vaatlusest, tema psühholoogia uurimisest õppis pedagoogika, kuidas laps kogemustele ja otsustele tuleb, kuidas ta esimesi hindab ja teisi teoks muudab. Selle uurimuste tulemusena kasvas pedagoogika ülesannete tunnetus: laps tuleb jätta rohkem omaette, mitte igat sammu, igat võtet lapse töös talle ette dikteerida, vaid anda lapsele esmajoones võimalusi arusaamiseks, otsustuseks ja lõpuks tegevuseks. Siinjuures tuleb õpetajail valvata, et lapse tegevus kui ka otsustused oleksid juhitud kõiges selle poole, mis õige ja hea. Õppeviis areneb seega loomulikult töötades ja tööst.

Leidub õpetajaid, kes omavad loomuliku õpetamisande, kes on sündinud õpetajaiks. Neil pole vajadust otsida ega õppida, kuidas peaks toimuma loomulik käsitöö õpetamine, vaid nad leiavad kergesti loomuliku õppeviisi jälgides tähelepanelikult õpilaste kui ka iseenda tööd. Loomulik õppeviis kujuneb nagu iseendast nende õpetajate juures, kes andumuse ja huviga teevad oma tööd ja kes omavad isiklikke kogemusi ja põhjalikke teadmisi tegelikus töös, kui ka head lapse psühholoogia tundmist ja pedagoogilist takti. Rõhutaksin uuesti veel lapse psühholoogia tundmise suurt vajadust käsitööõpetajail, sest ainult siis saab õpetus olla loomulik, lapsepärane, ainult siis suudab õpetaja pakkuda seda, mis teeb rõõmu lastele, mis on kooskõlas laste soovide ja huvidega. Loomuliku õppeviisi juures kerkivad paratamatult mitmesugused probleemid, millede lahenduse leidmiseks pöörduetakse õpetaja, või veel parem, klassi poole. Mõtete ja kogemuste omavahelises arutluses kutsutakse esile uued kogemused ja mõtted, mis õpilaste teadmisi ja kogemusi omakorda rikastavad ja on nende töö parema edukuse aluseks.

Õpilaste tegelikust töö rõõmst seisab kõrgemal õpilaste loomisrõõm, rõõm, mis peitub neis lapse mõtteis ja tundeis, mis ta paigutas oma töösse ja mis tema töö paljudest teistest, temale sarnasest töist eraldab. Suurim ülekohus laste vastu on nõuda, et nad ühe ja sama eseme täiesti üksteise sarnaselt valmistaksid, sest sellega hävitame individuaalsuse töös ja ühes sellega ka lapse suurima rõõmu, mida laps tunneb, vaadeldes oma mõtete ja tunnete kohaselt valminud eset.

Tarvilikum ja ühtlasi huvitavam käsitööõpetuses on katsetaamine ja töö juures kerivate probleemide lahendamine. Katsetamine kui ka probleemide lahendamine haarab kõike töösse puutuvat, nagu materjali, vormi, värvi, tehnikat, kaunistust ja selle otstarbekohast paigutamist.

Katsed vanas koolis vormi leidmiseks polnud vajalikud, sest vorm oli õpetaja poolt ette määratud. Praeguse kooli käsitööõpetuses on õige vormi leidmine teatavale esemele huvitavam osa õpetegevusest.

Me ei nõua enam õpilasilt, et nad padjapüüri, mille valmistamine on ette nähtud V klassis, kõik ühesuguse vormi järgi õmbleksid, vaid me juhime siin õpilaste tähelepanu nende oma padjale, millele nad püüri valmistavad ja millest on tingitud valmistatava püüri suurus. Samuti linakeste valmistamisel ei peaks õpetaja õpilasile ette kirjutama vormi ega suurust, vaid see tuleks jätta õpilaste lahendada, kes lähtuvad siingi kodus olevast lauast, millele lina vaja. On täiesti loomulik, et õpetaja mõjul ja kaasabil tuleks klassis esiteks lahendada probleem, millisele lauale ja mis otstarbeks on sobiv mingisugune lina. Kodus vanematega läbi rääkides ja otsusele jõudes, millisele lauale lina vaja, saab õpilane klassis aset leidnud arutluse põhjal kindlaks määrata lina vormi. Eespool kirjeldatud tööviisi juures eelnes õpilaste katsetele arutus ja õpilased selle arutluse põhjal tegid järeldusi otstarbekohaste vormide loomiseks. Katseid otstarbekohase vormi leidmiseks esemele võib õpilasi lasta teha ka ilma eelläbirääkimiseta või arutlusega, kusjuures katsete tulemused võivad olla aluseks arutlustele. Millist õppeviisi kasutada, oleneb täiesti valmistatavast esemest, millele tahame kohase vormi leida. Esimesena kirjeldatud juhul laseb laps varem omandatud teadmistest oma tegevust niikaugemale juhtida, kuni ta oma mõistusega esinevad raskused vastava vormi leidmisel ületab. Teisel juhul omandab laps teadmisi oma isiklike kogemuste kaudu. Igal juhul tuleb õpilasi nii juhtida, et nad ise võiksid igale valmistatavale esemele anda õige vormi või kuju ja et nad õpiksid igasse vormi kriitiliselt suhtuma. Niisuguse vormimeele arendamisega tuleks alata juba algkooli nooremis klassis, kus vormi katseid lahendatakse odava materjali, paberi varal. Seepärast on väga teravtutud algkooli esimeste klasside õppekavas mitmesugused käärilõiked, kartong- ja voltimistööd, millede siht peitub peamiselt harjutamises.

Samuti on loomulik, et laps esiteks end harjutaks paberi lõikamises ja pärast läheks üle riide lõikamisele, kuna paberi lõikamine on riide lõikamisest kergem. Kui arvestada õpilaste loomulikku tungi vaheldusrikka tegevuse järele ja nende huvi mänguasjade vastu, mida meie neist materjalidest peamiselt valmistame, on mitmesugused paber- ja kartongtööd väga kohased algkooli nooremale klassile. Õpilase töö tulemused saavad õpilasele nähtavaks õige lühikese ajakuluga, tiivustades õpilast uuele tegevusele. Mitmesuguste käärilõikete ja üldse paberitööde peatähtsus, nagu juba eespool mainitud, seisab harjutamises. Laps harjutab oma kätt. Ta harjutab end vormide, värvide ja mõõtude tundmises, ilma et ta ise seda märkaks, sest lastele on niisuguste tööde valmistamine mänguks, mis pakub neile huvi ja rahuldust. Ka pabertööde juures tuleks õpilasil valmistatavale esemele ise vorm leida, või vähemalt pikkus ja laius määrata, mitte aga nii toimida, et anname õpilasile vastavad lõiked, millede järgi nad töötavad. Niisugune kopeeriv töötamine ei võimalda õpilasil mingisugust vormimeele arenemist.

Kõige lihtsam vorm lapsele on täisnurkne nelinurk, kas riskülik või ruut. See vorm on lapsele kõige lähem, sest seda õpib ta kui riba juba õige varakult lõikama.

Lapsed lõikavad esiteks vihiku, raamatu, lugemismärgi jne. Viisi, kuidas teatud esemeid paberist lõigata, õpetame lapsi nägema ja leidma, kuid lõigatavate esemete suuruse ja laiuse, nagu eespool öeldud, peaksid lapsed ise leidma. Pikkamööda jõuab laps põhivormide muutmisele, milleks teda paratamatult sunnib esemete kohaldamine nende sihile või ülesandele.

Kududes algkooli IV klassis pesukinda, milline ese ristküliku-kujulisena pole mugav ega otstarbekohane, sest pesemisel kinnas ei liibuks tihedasti ümber käe ja takistaks pesemist, leiavad õpilased kohe, et ristkülikul tuleks mõlemalt poolt otsast natuke ära lõigata, nii et ta kuju sarnleks käe kujule. Pesukinda kui ka üldse teiste kudumis- ja heegeldustööde juures ei tuleks meil kunagi õpilasile kätte anda täpset silmuste arvu, vaid meil tuleks õpilasi tutvustada viisiga, kuidas iga eseme algamiseks õige silmuste arv leida ja millest see arv on tingitud.



*Mudeltoid I ja II klassile.*

Samuti on loomulik, et õpilased enne lõigete joonistamist õpiksid paberist vormima vastavaid esemeid, kas nukkudele või enesele. Kui õpilased valmistavad nukkudele riitusesemeid, tuleks neid lasta igaüht oma nukk klassi kaasa võtta, millel ta vormib.

Enestele mõnd eset vormides jaguneks klass kahte ossa, kus õpilased töötaksid paariviisi. Ühe osa tunnist on ühed modellideks, kellel vormitakse, ja teised, kes vormivad. Tunni teisel poolel toimuks töö ümberpöörduvalt. Õpetaja liigub õpilaste keskel nõuandjana. Ta aitab, kus vaja, ja parandab, kus õpilane ise sellega toime ei saa.

Kui lapsed on juba tuttavad kehavormidega, kui nad on vorminud esemeid nukkudele ja enestele, alles siis võiks neid tutvustada lõike joonistamisega. Lõike joonistamisest on õpilasel alles siis kasu, kui õpilane lõikest täiesti aru saab ja tundes keha vorme võib lõike joonistamisel rakendada oma teadmisi ja fantaasiat. Lõike joonistamine kaotab igasuguse mõtte, kui me siin õpilasele anname terve rea arve ja mõtte, ilma et ta mõistaks, miks ja milleks need vajalikud on.

Asudes teatava lõike joonistamisele, tuleks õpetajal klassi kaasa võtta vastav valmis-ese, mida ta kasutab kui näitlikustamise vahendit, et õpilased oleksid teadlikud joonistatava eseme otstarbekohasest vormist ja kõigist joontest ning mõtudest, mida nad joonistamisel kasutavad.

Eseme otstarbekohasus ja ilu pole sõltuv mitte ainult eseme vormist, vaid ka materjalist, tehnikast, kaunistusest ja töövahendeist ning nende õigest käsitlemisest. Seepärast tuleks õpilasil, enne kui nad asuvad tegeliku töö juurde, selgusele jõuda kõigist neist paljudest probleemidest, mis kerkivad nii materjali, kaunistuse, tehnika kui ka töövahendite suhtes. Seda küsimust ei suuda õpilased lahendada iseseisvalt, vaid see peaks toimuma õpetaja kaasabil ja juhtimisel. Et õpetaja suudaks siin õpilasile väärilist abi pakkuda, peaks ta evima mitmesuguseid materjalide kogusid, nagu riide- ja lõngaproove, värvikaarte, töövahendeid, häid mudelid tövõtete selgitamiseks ja eeskujulikke valmistöid.

Vaatleme lähemalt, kuidas peaksid tegelikus töös ülaltoodud materjaliga, kaunistusega, tehnikaga ja töövahenditega seoses olevad küsimused lahendust leidma.

Käsitelles näiteks padjapüüri valmistamist algkooli V klassis, tuleks eeskätt lahendada padjapüüriks sobiva ja otstarbekohase materjali küsimus. Õpilased peaksid õpetaja kaasabil määrama padjapüüriks sobiva materjali omadused. Siin kasutaksid õpilased oma tähelepanekuid või kodustega, ema või enestest vanemate õdedega või tuttavatega toimunud läbirääkimiste tulemusi. See eeldab, et õpetaja juba eelnevas tunnis õpilaste tähelepanu juhiks lahendusele tulevatele küsimustele, tehes neile ülesandeks vajalikke andmeid koguda ning kodust igaüht, kel võimalik vastav riideproov kaasa tuua. Nii-sugune eelläbirääkimine kodus ja materjali kogumine on eriti vajalik algkooli-õpilasile, sest nende eneste teadmised ning tähelepanekud on võrdlemisi piiratud ja tund kujuneks ilma selleta tuimaks, kus õpilasil puuduksid kaasarääkimise alused. Loomulik aga oleks, et just õpilased püüaksid lahendada probleeme, kusjuures õpetaja oleks ainult õpilaste mõtete juhtijaks õiges suunas mõne tabava vahemärkusega või parandusega.

On õpilased jõudnud selgusele padjapüüriks sobiva materjali omaduste suhtes, jagab õpetaja õpilasile riideproove, mis on tema poolt korraldatud kartongaluseile ja kuhu iga riidematerjali juurde on märgitud selle nimetus, hind ja laius. Õpilased vaatlevad neid proove ja leiavad igaüks kas õpetaja poolt jagatud või nende enese poolt kaasa toodud riideproovide hulgast vastava materjali, mis oma omadusilt vastab neile nõudeile, mis püstitati otstarbekohase padjapüüri riide suhtes.

On vajalik, et õpetajal oleksid kaasas paar eeskujulikult valmistatud padjapüüri ja vastavaid žurnaale, mida ta näitaks õpilasile. Õpilased vaatleksid püüre lähemalt, pannes tähele nende tegumoodi ja kaunistuse asetust. On õpilased teadlikud otstarbekohasest püüri materjalist, kaunistuse asetusest ja tehnikast, joonistavad nad järgmiseks tunniks vastava kavandi, hangivad materjali ja asuvad püüri õblemisele. Et padjapüüri õblemisel õpilased kasutavad õmblusmasinat, siis tuleks siin õpilasile selgitada ka õmblusmasina käsitamist. Loomulikult ei tule anda ülevaadet õmblusmasina ajaloost ja üksikasjalisest konstruktsioonilisest koosseisust, vaid käsitella seda, mis teeb õpilasile võimalikuks õige ja otstarbekohase töötamise masinal. Õpilaste töötades liigub õpetaja õpilaste keskel, abistades neid, kes mõnest töö võttest aru ei saa, ja kontrollides, et õpilased töötamisel ei tarvitaks valesid võtteid. Huvitavaim osa õpilasile on nende poolt valmistatud esemete kaunistamine. Kaunistus on käesoleval kui ka igal muul juhul see, mis lapse tööle kõige enam annab individuaalse värvingu, kuna ta eraldab selle paljude teiste sarnaste tööde hulgast. Kaunistuse koostamisel saab laps tööle rakendada oma fantaasia ja loomisvõime.

Asudes padjapüüri kaunistamisele, võime lasta, nagu eespool mainitud, õpilasi kodus joonistada vastavad kavandid, ilma et siin sellele eelneks vastava küsimuse lahendav või selgitav arutlus. Niisugusel juhul oleksid õpilaste joonistatud kavandid lähtepunktiks kaunistuse üldise eesmärgi ja nõuete vaatlusele, kusjuures kasutatakse õpilaste kavandite suhteid arutluseks ja võrdluseks.

Katseid kavandite loomiseks võivad õpilased teha ka vastava arutluse ehk eelläbirääkimise põhjal.

Niisama tähtis kui o t s t a r b e k o h a s e kaunistuse loomine, on selle sobiv paigutamine, mis on tingitud eseme eesmärgist.

Iga kaunistus, et ta täidaks oma ülesannet, peaks olema nähtav.

Kaunistades näiteks lina, mida tarvitame laual, kus hoiame ajakirju, ei paiguta meie kaunistust lina keskele, kus see ajakirjadega kaetakse ega nähtavale tule. Kaunistades väikesi serviette, mida kasutame leivataldrikute



*Mudeltöid III — VI klassile.*

ja tasside all, ei paiguta me kaunistust serviettide keskele, vaid nurkadesse, kus see nähtav ja nauditav on. Et selgitada õpilasile kaunistuse otstarbekohast paigutamist, tuleks nendega ühiselt iga eseme kaunistamise puhul läbi arutada, millist kaunistuse paigutusviisi eelistada ja mispärast.

Loomuliku õppeviisi juures eeldame tihedat kontakti õpetaja ja õpilaste vahel, sõbralikku koostööd kodus õhkkonnas, kus õpetaja on vanema sõbra ja nõuandja osas. Ta on üks klassi ühiskonna liikmeist. Et õpetaja omab suuremaid teadmisi ja võimeid, on ta nõu ja abi õpilaste poolt eriti hinnatud. Seda tunnevad õpilased hästi ja alluvad tänuga ta nõuandeile, kui ta määravalt vahele astub. Selgitades uusi töövõtteid õpilasile, kogugu ta need oma ümber, nagu teeb seda kodus ema laste õpetamisel.

Niisugune õppeviis, kus õpetaja töötab iga õpilasega tema teadmiste ja võimete kohaselt, on loomulikult võimalik piiratud õpilaste arvu juures, mispärast see ei tohiks ulatuda üle 20. Kui kool tahab kasvatada iseseisvaid, praktiliselt mõtlemaid ja isetegevaid ja tööd armastavaid noori, siis tuleks käsitöötundides õpilaste arvu piirata. Kui õpetajal on klassis 30—40 õpilast, kelledega ta igapähe üksikult peab töötama, siis on arusaadav, et õpetaja ei suuda siin parimal tahtmisel anda seda, mis ta õpilasile peaks andma. Niisuguse suure õpilaste arvu juures on paratamatu, et õpilased tihti peavad ootama, kuni õpetaja neile oma nõuga abiks saab olla. Niisugune ootamine hävitab tööõõmu ja huvi.

Et käsitööõpetus võiks toimuda loomulikul teel, peaksid käsitöötunnid toimuma vastavalt sisustatud ruumes, sest harilikud koolipingid ei võimalda kuidagi otstarbekohast töötamist. Käsitöötundides vajavad õpilased laiu laudu, millel nad saaksid riidet lõigata ja kus oleks võimaldatud nende liikumine ümber laua, mis riide lõikamise juures vajalik. Käsitöölauad peaksid olema lihtsad, pealt siledaks hõõveldatud ja värvimata. Mingil tingimusel ei tohiks need olla lakeeritud või poleeritud, millel töötamine on raskendatud, sest et need väga tundelised on iga pisimagi kriimustuse suhtes. Iga laua kohal peaks olema kõrguse suhtes reguleeritav lamp, sest hea valgustus on tähtis eeltingimine heaks tööks.

Loomuliku õppeviisi juures eeldame niisugust töötamist, kus kõik õpilased üksteist näeksid, seepärast tuleksid lauad klassis poolringi- või hobuseraua-kujuliselt paigutada. Eriti tähtis on see mitmesuguste arutluste puhul, sest siis on suuremal määral võimaldatud kõigi õpilaste osavõtt tööst. Häbelikud ja tagasihoidlikud saavad sel juhul enam kaasakistud ning esile-tükkivamad on sunnitud tagasi hoiduma nähes, et ka teised tahavad rääkida.

Lühidalt kokku võttes ütleksime: algkooli käsitööõpetus olgu rajatud põhimõttele arendada ja kasvatada kogu õpilast, mitte pakkuda talle ainult tehnilisi oskusi ja surnud mõtte ja arve, mida sunnime õpilasi kriitikata vastu võtma. Kõik see, mis õpilane passiivselt omandab, ununeb tal pea, kuna arenenud inimene omab jäädava varanduse — oma vaimu- ja loomisjõu. Sellepärast püüdkem ka käsitöötundides ainet nii käsitleda, et see võimaldaks õpilaste kehaliste ja vaimsete võimete kasvamist ning arenemist, et see võimaldaks õpilasele kujuneda iseseisvalt mõtlevaks inimeseks.

---

## Õppevahendite valmistamine paberimassist.

*E. Araste.*

### 1. Vajalikke õppevahendeid.

○tstarbekohaselt valitud ja hästi kasutatavad õppevahendid kindlasti ei ole viimase väärtusega teguriks, millest oleneb õppetöö edukus koolis. Sellest hoolimata hulga aastate jooksul ei pöördud meil õppevahendite küsimusele kuigi suurt tähelepanu ja alles Haridusministeeriumi vastava määruse sunnil see muutus päevaküsimuseks. Kolm viimast suvevaheaga möödus õppevahendite valmistamise palavikus ja kursustelt kaasaviidud tööelevis kestab veel praegugi kodudes. Kehtiv määrus on suurelt osalt teostatud.

Ometi on meie algkoolides võrdlemisi puudulikult esindatud üks liik õppevahendeid: mitmesugused ajaloolised ja maateaduslikud mudelid ning reljeefkaardid. Neid ei ole ärides saadaval (välja arvatud viimasel ajal müügile ilmunud linnuse mudel). Ja et neid kodusel teel ei ole valmistatud, selle peamiseks põhjuseks on vist küll asjaolu, et puudub kohane toormaterjal. Seni on pinnareljeefide valmistamisel plastilise vormimismaterjalina tarvitatud peamiselt savi ja kipsi. Mõlemad ained on küll väga odavad ja



hõlpsasti kättesaadavad, kuid mainitud töödeks siiski kõlbmatud: neid ei saa siduda teiste ainetega, eriti puiduga, ja nad kergesti murduvad. Mitmesuguste ajalooliste mudelite valmistamisel võib üsna hea eduga kasutada vineeri ja pappi. Tuleb aga kohe märkida, et need materjalid mõnikord osutuvad veidi kohmakaks ja paindumatuks, mille tagajärjel kannatab töö loomulikkus. Kujutelgem näiteks vineerist saetud kastisarnast lossimäge geometriliste papist kivirahnudega! Omas kutsetöös olen aastaid tegutsenud ka õppevahendite valmistamisega. Katsetades pinnareljeefide ja mudelite valmistamisel mitmesuguste materjalidega, osutus neist parimaks paberimass (papjeemašee), mille valmistamisviisi ja kasutamise kohta alljärgnevalt esitatu mõningaid näpunäiteid.

## 2. Kuidas valmistada paberimassi kodusel teel.

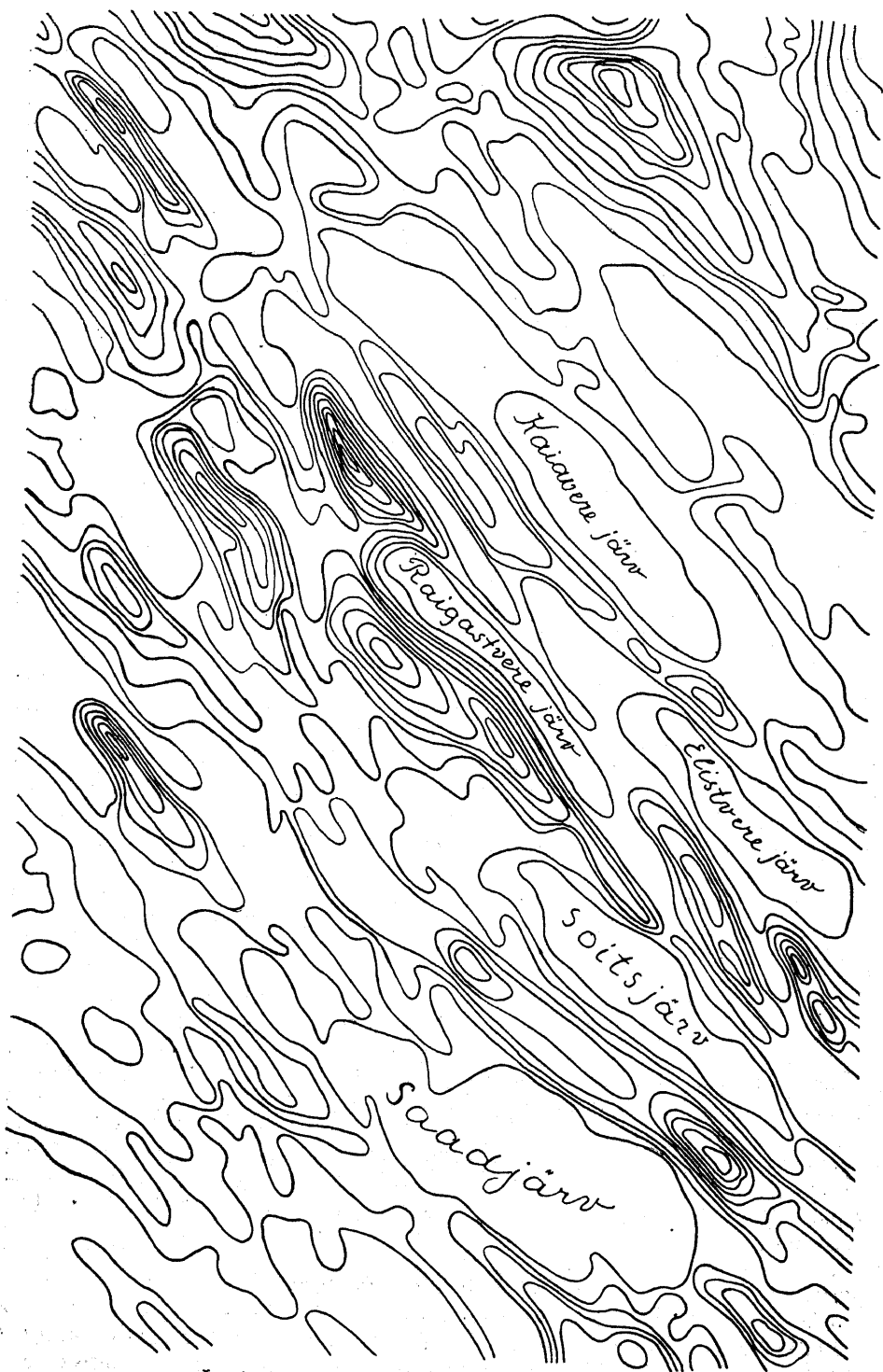
Tähtsaima toormaterjalina vajame paberit. Suurema reljeefi või mudeli jaoks kulub seda kuni paar kg. Mida odavam paberisort, seda parem. Võib kasutada ka vana, tarvitatud paberit, näiteks määratud pakkimis- või raamatupaberit. Eriti kohaseks osutub aga ajalehepaber (makulatuur). Tarbekorral võib seda mõne ajalehe talitusest osta (hind praegu 15—18 senti kg). Paber tuleb rebida väikesteks tükkideks ja panna 1—2 ööpäevaks leigesse vette. Küllalt pehmeks ligunenud paberisegu on võimalik juba sel kujul segada teiste hiljem loeteldud ainetega ja kasutada jämedamaiks töödeks. Et aga saada head ja ühtlast paberimassi, selleks peame leotatud paberit veel keetma. Harilikult kestab see 3—4 tundi, sageli veelgi kauem. Soovitan segu keeta hästi suure katlas hulga veega, et ei oleks karta põhja kõrbemist. Keetmise võime lõpetada, kui paberitükid on täiesti lagunenenud ja muutunud peeneks ühtlaseks pudruks. Üleliigse vee kurname või pigistame välja.

Sel teel saadud massile segame hulka maalrikriiti (pulbris, maksab 5 senti kg), liimi (kondiliimi) ja klišitrit. Millises vahekorras neid aineid ruleks võtta, selle kohta retsepti anda oleks väga raske, kuna erinevaiks töödeks ka paberimassi koostis peaks olema erinev. Ja õigupoolest see ei olegi kuigi oluline. Tuleb ainult meeles pidada, et kriit muudab segu kõvema, aga seejuures hapramaks ja murduvamaks, kuna paber annab sellele suuremat sitkust. Kriidi lisamine on aga tarvilik, et mass kuivamisel liiga palju kokku ei tõmbuks. Keskmiselt võiks iga kg kuiva paberi kohta võtta 2—5 kg kriiti. Olen alati korruga valmistanud kahesuguse segu. Ühte (paberi ja kriidi suhe 1 : 2) tarvitan õhemaiks ja pinnapoolseiks kihtideks, teist (suhe 1 : 4) paksemaiks aluskihtideks. Kriiti paberipudrugaga segades lisame sinna sideainena hulka vedelat liimi ja klišitrit (siingi ei ole suhe tähtis), kuni saame plastilise, modelleerimiseks paraja sitkusega taigna sarnase massi. Märja riide sisse mässitult püsib segu nädalapäevad täiesti tarvitamiskõlblikuna, kuna kauema hoidmise puhul on karta käärimaminekut. Peaks tarvitamisel massi järele jääma, siis võime seda säilitada kuivatatult ja hiljem jälle vees pehmeks leotada. Olgu märgitud, et sellist valmissegatud märga paberimassi võime osta nukutööstusist ja tervishoiuliste õppevahendite töökojadest hinnaga umbes 1 kroon kg, kuna kodusel valmistamisel selle hind ei ületa 10 senti kg.

## 3. Reljeefkaardi valmistamine.

### a) Kontuurkaardi joonestamine.

Tööle asudes peame kõigepealt endile hankima reljeefkaardil kujutava maastiku kaardi, mis varustatud on samakõrgusjoontega (isohüpsidega).



Joonis 1. Saadjärve vooremaastiku kontuurkaart.

Tähtis on isohüpside t i h e d u s, eriti veel siis, kui valitud maastik on tasane ja temal esinevate mägede relatiivne kõrgus on väike. Peab märkima, et selleks tööks kohaseid kaarte ei ole sugugi kerge leida. Kodumaa kaartidest tuleksid esmajoones kõne alla vene ajal trükitud üheverstased kindralstaabi kaardid. Need ei ole aga kõigile alati kättesaadavad, pealegi on nad äärmiselt ebaselged. Saadjärve, Otepää ja Viljandi ümbruse kohta leiame kaarte D. Koppeli kooliatlases, kogu Eesti kohta ka prof. A. Tammekannu koolikaardistikus. Valitud kaardil täpselt piiristame reljeefile tuleva ala ja valmistame sellest suurendatud kontuurkaardi. Kaardi suurendamiseks tarvitame pantograafi või teeme seda ettejoonestatud võrgu abil. Kontuurkaardile ajame ainult ranna- ja samakõrgusjooned, kõik muu osutuks liigseks (vt. joonis 1). Et hiljem võimalikke eksitusi vältida, selleks märgime isohüpside juurde ka nende kõrgused. Reljeefide suurus võib olla väga erinev, olenedes kujutatava maa-ala suurusel ja pinnavormidest, kuid tahaksin siiski hoiatada valimast liiga miniatuurseid mõtteid. Joonis nr. 1 kujutatud Saadjärve vooremaastikust valmistasin 80 cm pikkuse reljeefi ja ma ei usu, et selle vähendamise oleks otstarbekohane, kuna siis üksikud voored muutuksid kas liiga madalaiks või liiga järskudeks.

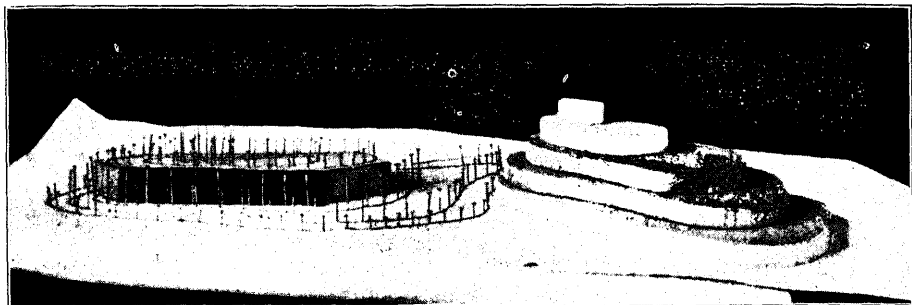
#### b) Pikkus- ja kõrgusmõõdu leidmine.

Nüüd määrame täpselt kindlaks valmistatava reljeefkaardi pikkus- ja kõrgusmõõdu. Kui esialgse kaardi mõõt (joonis 1) on näiteks 1 : 50 000 ja kui seda kontuurkaardiks 5 korda suurendasime, siis tuleb reljeefi pikkusmõõt 1 : 10 000, s. o. 1 cm kaardil vastab 100 m looduses. Sama kaardi isohüpside vahe on ligikaudu 4,25 m. Võttes reljeefkaardi kõrgusmõõduks samuti 1 : 10 000 (loomutruu maastikupildi saamiseks peaksimegi nii toimima), tuleks sellel samakõrgusjoonte vahe 0,425 mm. Ja 50 meetri kõrgused voored (sellise relatiivse kõrgusega mägesid Saadjärve ümbruses ei leidugi) oleksid vaevalt poole sentimeetri kõrgused. On selge, et peame reljeefil kõrgusi suurendama. Käesoleval juhul, kui tegemist on 80 cm pikkuse reljeefiga, võiksid voored julgesti tõusta 5 cm-ni. Sellise kõrguse saame, võttes 1 : 10 000 asemel kõrgusmõõduks 1 : 1 000. Samakõrgusjoonte vahe tuleks nüüd 4,25 m : 1 000, s. o. 4,25 mm. Niisiis: valmistatava reljeefi pikkusmõõt on 1 : 10 000, kõrgusmõõt aga 1 : 1 000.

#### c) Pinnavormide moodustamine.

Järgmise tööna tuleb reljeefile valmistada laudadest alus, mille võime näiteks pöönade abil kokku naelutada kuivadest kastilaudadest. Aluse mõõted peavad vastama kontuurkaardi mõõdetele. Kuna hiljem ikkagi on võimalik aluslaudade kokkukuivamine või tursumine, mis võiks reljeefi rikkuda, siis soovitaksin alusele liimida tahvli tugevat pappi, millele omakorda liimime varem-valmistatud kontuurkaardi. Sellega lõpeksid reljeefi valmistamiseks vajalikud eeltööd ja võiksimme asuda pinnavormide moodustamisele, andes samakõrgusjoonte, mis kontuurkaardil asetsevad ühel tasapinnal, igapähele vastava kõrguse. Seda võib teha kahel viisil: a) tagudes aluslauasse samakõrgusjooni tähistavad naelte read, või b) valmistades vineerist (võib ka papist) esialgse treppreljeefi. Esimene valmistamisviis on kiirem ja odavam ning nõuab vähem vilumust, teine annab täpsema reljeefi. Peatun lühidalt mõlema juures.

Leiame kontuurkaardil madalaima samakõrgusjoone. Sellesse taome rea peenikesi naelu umbes 1—2-sentimeetriste vahedega, kõige tihedamalt joone käänukohtades (vt. joonis 2). Naelad peavad 4 mm pikkuselt (täpselt 4,25 mm) aluslauast välja ulatuma. Loomulikult ei hakka me iga naelapea kõrgust mõõtma, vaid jätame esialgu naelad veidi pikemalt välja ja hiljem, asetades naelarea kõrvale 4 mm paksuse liistu, taome kõrguse korruga parajaks. Järgmist kõrgemat samakõrgusjoont tähistavad naelad peavad aluslauast välja ulatuma 8 mm pikkuselt, kolmanda omad 12 millimeetrit jne. Teatavat raskust tekitab muidugi asjaolu, et viimaste samakõrgusjoonte märkimiseks peame tarvitama juba üsna pikki naelu. Et seda vältida, võime kõrgemate voorte keskohta naelutada teatavas paksuses lauatiigid, millele kõrgus-



Joonis 2.

jooned peale on joonestatud. On selge, et nende joonte jaoks peavad naelad lauakeste paksuse võrra lühemad olema. Töö lõpul katame kõik naelad lakikorruga, kuna nad muidu hiljem, kokku puutudes märja paberimassiga, võiksid roostet anda.

Treppreljeefi valmistamiseks peab meil olema kaks kontuurkaardisuurust 4-millimeetrise paksusega vineertahvlit. Kopeerpaberi abil joonestame mõlemale tahvlele täpsed koopiad kontuurkaardist (loomulikult tuleb seda teha enne kontuurkaardi liimimist aluslauale). Kasutades vineersaagi, lõikame mõlemad vineertahvlid mööda samakõrgusjooni osadeks: ühe tahvli mööda 1, 3, 5, 7 jne., teise mööda 2, 4, 6, 8 jne. joont. Et hiljem vältida tüütavat osade otsimist, selleks tähistame iga osa erineva numbriga. Samad numbrid märgime ka kontuurkaardile. Lahtisaetud vineeriosadest moodustame nüüd astmelise reljeefi. Esimesena asetame kohale 1. ja 3. samakõrgusjoonevahelise osa (või osad). Kinnitamiseks tarvitame liimi ja naelu. Järgnevad mööda 2. ja 4. joont lõigatud osad. Nende õigele kohale asetamisel on suureks abiks alumisele kihile joonestatud 2. samakõrgusjoon. Tööd jätkame, kuni kõik osad on kohal (vt. joonis 2).

#### d) Reljeefi vormimine paberimassist.

Kõik naelaridade vahed täidame varem valmissegatud paberimassiga naelapeade kõrguseni, kusjuures tuleb jälgida, et kõik pinna tõusud ja langused saaksid loomulikud. Et massi kindlamini siduda alusega, selleks katame viimase osadekaupa liimiga. Maastiku madalamais kohtades, kus massi kiht ei tule paks, anname igale osale korruga tema lõpliku kuju. Kõrgemate

kohtade vormimisel asetame massi kihtide kaupa, lastes reljeefil vahel kuivada, kuna muidu võiks paksu kihi kuivamine väga kaua kesta. Viimast massikihti vormides silume seda märjaks kastetud sõrmedega, et saada siledamat pinda. Täiesti kuivanud reljeefi lihvimise siledaks klaaspaberiga.

Treppreljeefi täitmine on veelgi lihtsam. Siin tuleb liimiga määratud astmete vahedesse vajutada massi parajasti nii palju, et selle välispind kataks astmestiku servad. Et kaitsta reljeefi servi vigastuste eest ja et reljeef näiks korralikum, selleks võime aluslaua raamida liistudesse, mille ülemine serv ületab reljeefi serva paari millimeetri võrra.

### e) Värvimine.

Suurema selguse ja loomulikkuse saavutamiseks on soovitatav reljeef värvida. Selleks võime tarvitada igasuguseid värve: öli-, liimi- või akvarellvärve. Kohaseimaks neist peaksin siiski liimivärve, kuna need ei anna reljeefile ölivärvidele omast läiget, kuivavad kiiresti ning katavad värvitava pinna hästi ja ühtlaselt. Ainsaks liimivärvide puuduseks on see, et nad kuivades tubliste tooni muudavad. Väga head on tuubides müügil olevad Pelikan „Plakatvärvid“, mida võime osta suuremaist kirjutusmaterjali-äridest. Liimivärvi saamiseks hangime harilikke maalrivärve ja segame neid vees paraja paksuseni, lisades hulka vedelat liimi või kummiaraabikut (et värvitud pind ei määriks).

Esimesena katame veekogud sinisega. Maismaa värvimiseks tarvitame pruuni, kollast ja rohelist, kusjuures põhitooniks jääks kollane, kuna kõrgemad ja madalamad kohad tuleksid vastavalt pruunikad või rohekad. Kollase üleminek pruuniks ja rohelisteks ärgu olgu järsk, nagu näeme seda samakõrgusjoonte järgi värvitud kaartidel, vaid sündigu pikkamööda. Selline värvimisviis tõstab tubliste pinna reljeefisust. Järgnevalt märgime kaardile erinevate värvidega jõed, teed ja asulad. Jõgede ja teede värvimiseks võiks kasutada mitmesuguses jämeduses redissulgi ja veidi vedelat värvi või koguni tušši, sest ühtlaste joonte tõmbamine pintsliga nõuaks väga vilunud kätt. Lõppeks märgime reljeefi nurgale (ruumi puudusel võib ka raamistikule) kaardi nimetuse ning pikkus- ja kõrgusmõõdu (vt. joonis 3).



Joonis 3. Otepää ümbruse reljeefkaart.

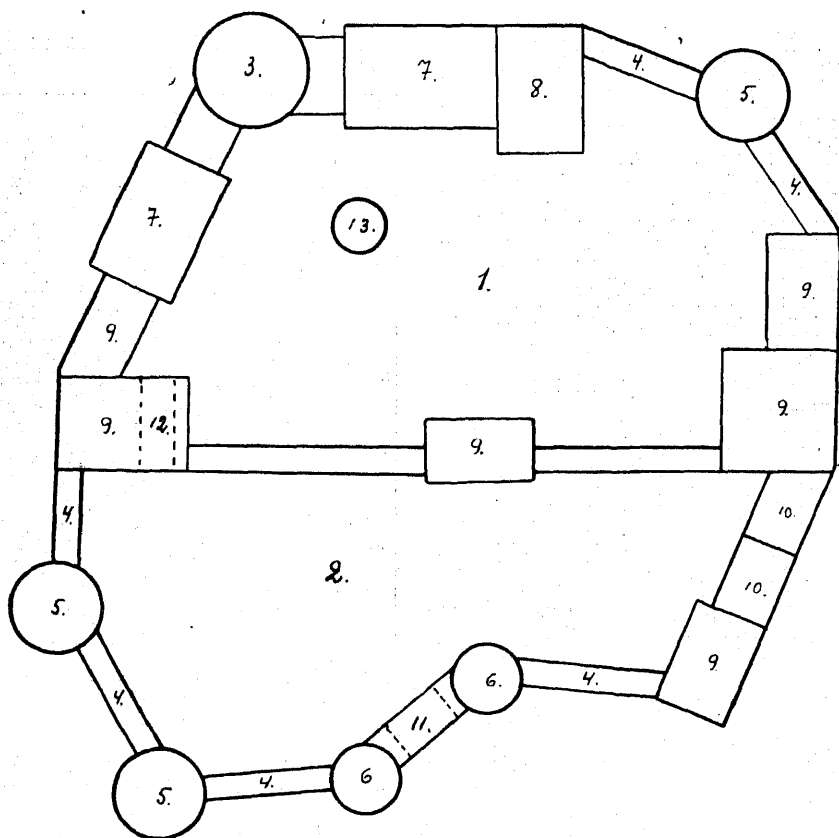
Sellise reljeefi valmistamiseks kulub aega:

Kontuurkaardi joonestamine . . . . .	10 tundi
Aluslaua valmistamine . . . . .	3 „
Naelte löömine . . . . .	7 „

Paberimassi valmistamine (keetmise aega ei ole arvestatud)	2 tundi
Reljeefi vormimine ja raamistiku lõikamine	8 „
Värvimine	6 „
	Kokku 36 tundi

Kulud:

Joonistuspaper	15 senti
Lauamaterjal	60 „
Naelad	80 „
1,5 kg makulatuuri	27 „
Kriit, liim, klaaspaber	40 „
Värvid, kummiaraabik	18 „
	Kokku 2 kr. 40 senti



Joonis 4. Rüütli lossi põhiplaan.

1. Lossiõue. 2. Eelkindlus. 3. Kesktorn. 4. Müürid. 5. Müüritornid. 6. Värvatornid.  
 7. Eluruumid. 8. Kabel. 9. Ruumid teenijaskonnale ja sõdureile. 10. Tallid. 11. Värvav  
 töstesillaga. 12. Käik lossiõue. 13. Kaev.

Millised reljeefid võiksid esmajoones tulla valmistamisele? Arvan, et mõned kodumaa maastikutüübid ja nimelt:

- 1) Saadjärve ümbrus kui näide Tartumaa suurvoorestikust;

2) Pühajärve ümbruse kuppelmaastik;

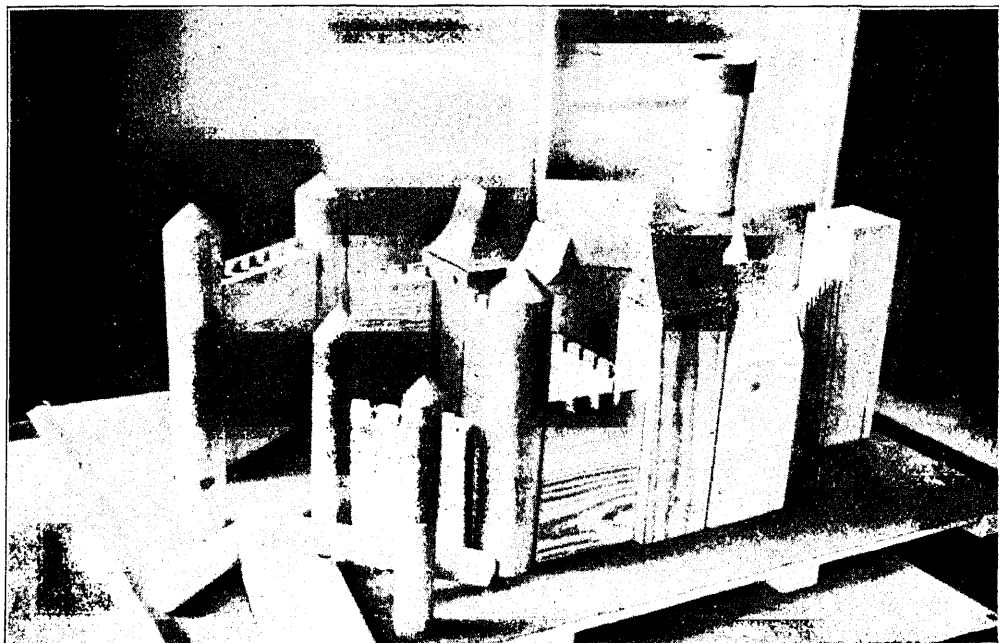
3) Viljandi ümbrus tema ürgorgudega.

Väga huvitav on ka kogu Eesti reljeef. Teises järjekorras võiksid kõne alla tulla reljeefid välismaadest ja üksikuist maailmajagudest.

#### 4. Rüütli lossi mudel.

Algkooli ajalookursuse läbivõtmisel tuleb õpilasi tutvustada keskaegse rüütli lossiga. Sellela ei saa anda täiesti selget kujutlust tolleaegsest elust-olust ei eesti- ega üldajaloo osas. Ja kuna meil küsimuse näitlikustamiseks kohased pildidki puuduvad, siis tundub põhjendatuna sellise lossimudeli valmistamine.

Tööle asudes peame kindlaks määrama mudeli mõõted ja neile vastavalt joonestama lossi põhiplaani. Kas siin eeskujuks võtame mõne reaalse



Joonis 5. Rüütli lossi mudel (poolvalmis).

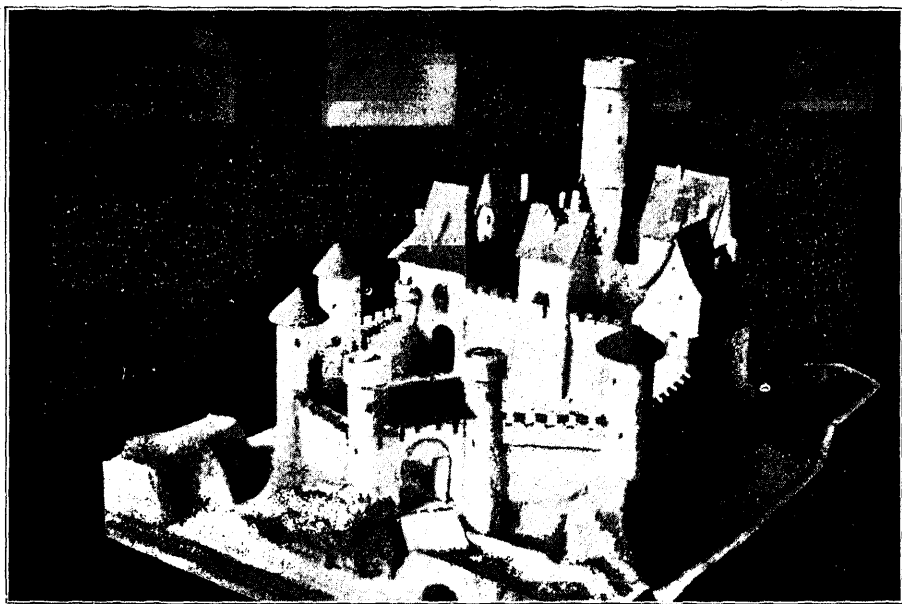
lossi või koostame ise tüübilise plaani, see ei ole oluline. Kui on olemas korralik õppevahendite hoiuruum, siis võiksid mudeli mõõted olla küllalt suured, näiteks 80 × 50 cm, vastasel korral tuleb leppida ka kaks korda väiksemaga. Üht sellist vabalt koostatud lossi põhiplaani kujutab joonis nr. 4.

Aluse naelutame kokku pooltollistest laudadest. Sellele ehitame puuplokkidest ja lauaticikestest lossimäe. Mitmesuguses kõrguses majad, tornid ja müürid tahume kuivast puuhalust või valmistame papist. Mõlemal viisil võime saavutada võrdse loomulikkuse, kuid puust ehitused tulevad tugevamad ja nõuavad vähem aega. Liimi ja naeltega kinnitame üksikud osad paigale (vt. joonis 5). Kortsudesse muljutud papitükkidega katame lossimäe välised järsakud. Ka katused lõikame papist. Igasugused ärklid, piginukid, kar-

niisid, korstnad jne. lõikame papist või puust ja naelutame kohale. Kõik papposad pintseldame üle liimiga ja katame õhukese riidega. Nii kaotame nende painduvuse ja rebenemise võimaluse. Lõppeks katame kõik mudeli osad — kaljud, lossikraavid, hoonete seinad, müürid ja katused — paberimassiga. Ühtlasi naelutame ette väravad ja kinnitame kohale tõstesilla. Järgneb kuivanud mudeli lihvimine ja värvimine (vt. joonis 6).

### Eesti linnus.

Väga väärtuslikuks õppe vahendiks on ka vana eesti linnuse mudel. Võime valmistada kas tüüpitud, ilma püüdmata jäljendada ühtki teatavat linnust, või jälle rekonstrueerida mõne omaaegse linnuse, mille kohta on küllaldaselt uurimismaterjale saadaval. Viimane oleks õppevahendina kindlasti väärtuslikum ja selle vaatlemine pakuks õpilasilegi rohkem huvi, eriti



Joonis 6. Rüttilossi mudel.

siis, kui rekonstruktsioon kujutaks mõnda üldiselt tuntud või koolile lähedal asunud linnust. Näitena mainiksin Iru linnust, mille kohta leiame rohkesti materjale ja isegi rekonstruktsiooni-joonise 1936. a. ERK'i 7—8 numbris. Sama kõrgusjoontega varustatud plaani järgi valmistame Irumäe reljeefi. Et mäe kõrguse suurendamine käesoleval korral ei ole soovitatav, siis peaksime aluslaua pikkuseks võtma umbes 1 m. Vastasel korral tuleks mägi väga madal ning linnuse seinad ja ehitused ebasoovitavalt väikesed. Ühe meetri pikkuselgi mudelil mäe kõrgus ulatuks vaevalt 8 sentimeetrit ja linnuse seinad loomuliku kõrgusmõõdu juures vahest 1,5 sentimeetrit. Paratamatult peame seinte ja ehituste kõrgust suurendama (vähemalt 2 korda). Seinad võime valmistada papist ja paberimassist. Veel parem oleks ehitusmaterjalina kasutada umbes 2 mm jämedusi korvipaju-vitsu. Üalmainitud ERK'i numbris



on näha palkide asetsemine seinas kui ka palgikordade ligikaudne arv. Seda kirjeldama hakata oleks väga raske.

Hoopis kergem on linnuse tüüpmodeli valmistamine. Siin võime kõik mõtted võtta palju vabamalt. Pikkuse, laiuse ja kõrguse vahekorrad valime sellised, et isegi üksikasjad linnuse ehituses oleksid vaatlejale selgesti nähtavad.

\* \* \*

Lõpetades käesolevat kirjeldust tahaksin märkida, et siin ei ole loeteldud kaugeltki kõiki paberimassi kasutamise võimalusi õppevahendite valmistamisel. Täiesti vaikides on mööda mindud näit. loodusloolistest õppevahenditest. Siin kirjeldatud mudelitega on võimalik lähemalt tutvuda Tallinna Õpetajate Seminari algkoolis ja igasuguseid täiendavaid seletusi annaks kirjutuse autor meeleldi.

---

*Käesoleva vihiku 581—647 toodud artiklid on kirjutatud „Eesti Koolile“ Tallinna Õpetajate Seminari õppejõudude poolt. Toimetus avaldab autoreile tänu kaastöö eest.*

---

## Koolifilmi kasutamise võimalusi.

*August Einalo.*

Üheks ideaalseimaks õppevahendiks on filmi ettekanne. Tabel ja pilt mõjuvad õpilase nägemismeelele; heliplaadi ettekanne ja raadiosaade ainult kuulmismeelele. Heli-film aga rakendab mõlemad meeled tegevusse. Filmi vaatlemisel elab vaataja alati sündmustiku sees, ta valib enesele ühe või teise lemmikfilmitegelase ja tunneb end selle osa filmis läbi elavat. Ükski muu õppevahend ei suuda niivõrd sügavalt ja pidevalt haarata õpilase elamuslikku külge kui film.

Õppeainetest filmi kaasabi õppetöös vajavad kõige rohkem looduslugu, maateadus, ajalugu, märksa vähem juba emakeel, usuõpetus, võimlemine ja joonistamine. Koolifilmi aine peab haarama sündmuste-ahelaid, milledele õpilane ise alati juurde ei pääse. Filmis peab olema elu, mitte klaasvitriine ülikooli muuseumist. Liikumatu eseme näitamiseks klassiruumis õpilastele on vajalik diafilmi ja hariliku fotopildi kaasabi, kui pole võimalik asja ennast näidata. Filmi ilme ja kasutamiseviis mõjugu õpitavale osale saateainena. Koolifilmi pikkus on lühike, sest teemade arv on suur. Näiteks loodusloos on film vajalik saateainena järgmistele aladele: pilvitus, sademed ja tuul; veeringkäik looduses; rändlindude rännakud. Meie igapäevane leib; kodumaa maavarade kasutamine; koduloomade elukäik ja nende metsikud sugulased; talvlindude eest hoolitsemine; aiadöö; kultuurtaimede kasutamine ja kasvatamine põllul; taimekaitse; viljapuuaed; rõõvikute vastu võitlemine; mesilane; põldloomad; kana; elu vees; kõikuva soojusega loomad; vee- ja tuulejõu kasutamine; füüsika igapäevases elus; vesi ja õhumeri liiklemistena; aurumasin, mootor ja elektri kasutamine; igapäevaste keemiliste tarbainete tootmine; inimese tervishoid.

Nendele aladele on raske meie senisest filmiloomingust midagi vastavat leida. Välismaa filmitoodang on ainet sageli meie kooli nõuetele mittevastavalt käsitelnud. Enamik koolifilmidest tuleb luua omal maal. Sääraste filmide kasutamine toimub ainult ühe klassi piires korraga. Kooliringid aga võivad korraldada juba mitmele klassile kintunni, kasutades pikemat ajaviitefilmi. Siin on välismaa filmitoodang võimeline meid vastavate filmidega varustama.

Koolikino on pisikino kitsasfilmiga. Pisikinoaparaat on praegu juba võrdne raadioaparaadi hinnaga. Seetõttu ei ole jõukamail koolidel karta ülepääsmatuid rahalisi raskusi aparatuuri muretsemisel. Tarvilik aga on kiiresti otsustada, missuguse filmilaiuse juurde peatuma jääda, kas 16 mm, 9,5 mm või 8 mm. Koolikino arvatavasti ei kujune 8 mm lindile, kuna siin peale muude puuduste ei näi avanevat võimalusi niipea helisüsteemile üleminekuks. Kui aasta tagasi filmi laiuse valikul enamik soodustavaid tingimusi kaldus 16 mm filmile, siis nüüd näib enamik kalduvat 9,5 mm lindile. 9,5 mm film on arenenud helifilmiks. Värviline film soodustab nn. „additiivse“ valmistusviisi tõttu kitsasfilmi. Mõnede katsete järele on olnud võimalik tugevamajõulist automootorit 9,5 mm pisikino elektrivoolu nõudeks tööle rakendada. See võimalus on koolikinode üks tähtsamaid tema arenemisel. Ei ole tõenäoline, et maa üldine elektrofitseerimine toimuks mõne lähema aasta jooksul.

Maal tuleb paratamatult koolikino muuta ka rahvakinoks; seda peab meeles pidama filmilindi laiuse üldisel kindlaksmääramisel. Meie õpetajaskonna tuleviku töökavast peab kaduma maapeo eeskava ja „näitemängu“ juhtimiseks reserveeritud aeg. Loodan, et jõuame kunagi ajani, kus peo eeskava ei täida õpetaja, vaid pisikino filmi ettekanne.

Kui maa on rakendatud filmitarvitajate võrku, siis tasub ka majanduslikult meie oma mängufilm. Peame kuidagi jõudma oma filmitööstuseni, et vähendada raha hiigla suurt väljavoolu välismaa filmide ostmiseks. Muidugi ei jõua me üle öö niikaugele, vaid aastate jooksul, aga eeltöödega tuleb kiiresti algust teha.

Olen veendunud et iga koolile valmistatud film peab niivõrd huvipakkuv olema, et ta ka täiskasvanut suudab kõita. Nii on võimalik kooli saateaine — filmi näidata kutselises kinoteatris, mis osa majanduslike kulusid tasub. See eeldab aga E. Kultuurfilmi varustumist transformaator-aparaatidega. Selline samm peaks võimaldama E. Kultuurfilmi toodete mitmekesisemaks muutumist. Igatahes vajab koolifilmi arendamise küsimus veel põhjalikku kaalumist ja mõttevahetust.

## Film õppevahendina.

*Aleksander Peel,*

Eesti Kultuurfilmi direktor.

Film õppevahendina on kogu maailmas läbi löönud. Paljudes suurriikides on õppefilm võidutsenud juba üle kümne aasta, järk-järgult kõrvale tõrjudes diapositiive ja diafilmi. Praegu tehakse suurt propagandat õppefilmile Saksas, Prantsusmaal, Inglismaal ja Venemaal. Pärast Maailmasõda tekkinud riikidest on Poola õppefilmile suuremat tähelepanu pühendanud. Soome koolides aetakse õppefilmi alal kindlat joont, kuid seal ei ole levik veel suur olnud. Lätil on valminud õppefilmi levitamise kavad.

Õppefilm taotleb kindlat kohta õppevahendite hulgas nii koolis, kutsetööl kui ka noorsoo hulgas. Õppefilm, nii nagu iga teinegi õppevahend on kohandatud eelkoolialistele lastele, algkoolile, keskkoolile, gümnaasiumile, ülikoolile, kutsekoolidele, kutsetööd õppijale ja väljaspool kooli olevale noorsoole. Kõigi nende erinõuete rahuldamiseks on filmid vastavalt ülesehitatud ja neile vastav sisu antud.

Eelkoolialiste laste jaoks on valmistatud filmid, mis käsitlevad muinasjuttude aineid, loomade elu niisuguses seoses, mis sellealastele on arusaadav. Ameeriklased ja viimasel aastal ka sakslased on eelkoolialiste laste filmides pearõhku pannud värvilisele filmile ja katsetavad seal ka helifilmiga, eriti mis puutub loomade häälitsustesse. Enamasti aga püütakse filmi

kaastada vastava kõnega, aga nii, et kõneleja ei ole lastele nähtav, sest see tõmbaks laste tähelepanu filmilt seletajale. On korraldatud ka katseid, kui võrd laps filmist aru saab. Seejuures on ilmsiks tulnud, et lapsed on filmi kaudu ainest kergemini jagu saanud kui jutustusest ilma pildita. Eriti häid tagajärgi aga on andnud niisugused laste vabaaja veetmise tunnid, kus filmi eel on käinud lastesõbra jutustus ja samal teemal pärast näidatud filmi. Seejuures ei ole filmi vastu huvi sugugi vähenenud, vaid need kaks on üksteist täiendanud.

Algkooliõpilastele demonstreeritavad filmid ei ole muud kui eelkoolialiste laste filmide jätk, kusjuures paaril esimesel aastal õpilastele näidatakse ka eelkoolialiste määratud filme, muidugi eeldusega, et enamik algkooliõpilastest siiski enne kooli ei ole saanud filmiga tutvuda. Et ka nendele film ei muutuks tüütavaks, kes seda varem on näinud, siis käib filmi eel ja demonstreerimise ajal teissugune seletus. On tähele pandud, et ka juba varem nähtud filmide juures teissuguste seletustega saadakse filmist „välja võtta“ seda, mida seal varem nagu ei ole osatudki tähele panna.

Algkooli õpilaste filmide hulka tulevad loomulikult ka õppeainetega seotud filmid, eriti koduloo osas, koduse elu mõistmiseks, töö vastu huvi äratamiseks jm.

Keskoolides ja gümnaasiumides demonstreeritavad filmid käsitlevad juba õppeaineid puhtal kujul, olles kohandatud vastavalt õppekavadele. Ei leidu ühtegi õppeainet, mida ei võiks saata vastav film. Eriti suuri tagajärgi on filmi läbi saavutatud geograafias, ajaloo, loodusteaduses. Ka matemaatikas, millest seni arvati, et seda raske on filmi kaudu seletada, on film rakendust leidnud.

Õppefilmide valmistamine on väga keerukas ja vastutusrikas ülesanne.

Saksamaal näiteks on koolifilmi valmistamiseks tarvitusel järgmine viis. Igal aastal määravad 40 tuntut pedagoogi kindlaks, milliseid filme tuleb valmistada. Muidugi arvestatakse ka teisalt tulevaid soove. Valitud teemade järele antakse filmi käsikirja koostamine vastava pedagoogi kätte. Käsikirja vaadatakse läbi ja siis see rändab juba kaameramehe kätte. Koolifilmi netopikkus on umbes 120 meetrit kitsasfilmi, kuid kaameramees võib ära tarvitada ülesvõteteks kuni 1000 meetrit toorfilmi. Esialgne koopia saadetakse üle riigi kümnele koolile tutvumiseks ja arvustamiseks. Kui koolidelt tulevad jaatavad vastused, siis monteeritakse film lõplikult ja sellest tehakse koopiad, mida koolid võivad tarvitada. Koos koopiaga saavad koolid kaasa veel umbes 20-leheküljelise vihu vastavate seletustega, mis õpetajail võimaldab filmis käsitletava aine kohta õigeid seletusi anda. Õpetajad ise on ära õppinud ümberkäimise kitsasfilmi projektsiooniaparatuuriga. Tarvitusel on enamikus Zeiss-Ikon aparatuurid.

Õppefilmina tarvitatakse tummfilmi.

Ülikoolides on tarvitusel teaduslik film, midakasutatakse igas fakulteedis õppe ja uurimise otstarbeks. Teaduslikud filmid on saanud rahvusvahelise ulatuse ja rändavad vahe- tuskaubana ühest maast teise. Teadusliku filmi valmistamine on seatud teistele alustele ja nende läbiviijaiks on peamiselt professorid, kes ise või oma abiliste kaudu valmistavad oma tööde ning uurimuste alalt filme. Nii on rahvusvaheliselt kättesaadavad teatavad uurimused, operatsioonid ja ekspeditsioonifilmid. Teadusliku filmi valmistamine on olnud kõige raskem sellepärast, et siin ei ole küllaldaselt tagajärgi andnud tavalised filmiaparatuurid, vaid enne on tarvis olnud leiutada ja konstrueerida eri aparatuure.

Kutseoskuse levitamiseks ja arendamiseks aitab kaasa praktilisi alasi käsitlev kutse- koolide film. Kutsekoolid, niipalju kui nad käsitlevad üldaineid, kasutavad üldhariduslike koolide filme. Eriainete jaoks on loodud eriainete filmid, mis käsitlevad praktilisi töömeetodeid. Praegu ei ole ühtegi kutseala, kus ei leiduks filmi. Filmid ei leia mitte ainult kutsekoolides kasutamist, vaid ka kursustel. Eriti suurepärase süsteemi alusele on rajatud kutsetöö film Saksamaal. Kuna seal viimasel ajal ei leidu enam ühtegi kutsetöö haru, mille alal võiks tööle asuda ilma vastava ettevalmistuseta, siis püütakse lühikese ajaga anda praktilist oskust. Kuna kutsetöö aladel nõutakse ka materjali kokkuvõidu ja otstarbekohast kasutamist, siis käsitleb nende kutsetöö film just viimast. Praktilised sakslased on materjali otstarbekohase kasutamise

alal isegi matemaatilise täpsusega arvestanud, palju riigis suudetakse materjali alal teostada kokkuhoidu, kui tööline oma ala hästi tunneb. Kutsetöid käsitlevad filmid oma praktilisi sihte taotlevate ülesehitustega on väga suurt huvi pakkuvad. Neid filme ei kasutata mitte ainult demonstreerimiseks ja seletusteks, vaid nende järele pannakse töölised tööle. Nii ei ole sugugi ime, kui müüriisepad vaatavad ise filmi ja teevad vastavaid liigutusi kätega järele, kusjuures filmi demonstreeritakse niikaua, kui kõigil koolist osavõtjail need liigutused täpselt nii lähevad, nagu filmis on antud.

Kutsefilm haarab ka politseid ja sõjaväge. Siin on käsitlemisel jällegi praktilised õppefilmid, vaatefilmid, üldharidust käsitlevad filmid, kuid nendele lisaks teaduslikud filmid. Filmitehnika on aparatuurides jõudnud nii kaugele, et jäädvustab kuuli lennu ja kuuli läbitungivuse. Selle kaudu on võimalik katsetada sõjariistu ja tundma õppida nende töötamist.

Muidugi järgneb nüüd küsimus: mis see kõik maksab? On selge, et suurrahvastel on siin oma paremus väikerahvaste ees, sest filmi valmistamine on seotud suurte kuludega.

Et õppefilmide odavamaks teha, on tarvitusele võetud kitsasfilm. Tarvitatakse 8 ja 16 mm kitsasfilmi (Normaalfilm on 35 mm lai). Alul, kui kitsasfilmi ajajärk tekkis, paistis, et ülekaalu võtab 8 mm film. Kuid nüüd on selgunud, et 16 mm film on kõikjal valitsemas ja suuremas enamuses riikides ainutrarvitatav õppefilm. Kitsasfilm iseenesest on kallim normaalfilmist, kuid selle ülesvõtte kui ka demonstreerimise aparaadid on odavamad ning kergesti käsitlevad. Pealegi on kitsasfilm mitte põlev ja seetõttu kitsasfilmi demonstreerimine on võimalik klassitubades õpilaste keskel.

Kuid sellest hoolimata on ka kitsasfilm kallis, sest kokkuhoid on ainult aparatuurides ja toorfilmide arvel. Filmide valmistamise kulud aga ületavad toorfilmide mitmekordselt. Suuri kulusid nõuab laboratoorium, filmi ülesvõtte, käsikiri, montaaž. Et neid kulusid katta, peab olema suur tarvitajaskond. Suurtel rahvastel tarvitajaskonnast puudust ei ole, vaid seal seisab küsimus ainult organisatsioonis, s.t. selles, kuidas leida filmile tarvitajaid. Seepärast näeme, et õppefilmide valmistamine ei ole igal pool edenenud selle hooga, nagu näeme seda mängufilmide alal. Erafirmad, kes õppefilme valmistavad, peavad väga tihedas kontaktis olema õpetajatega, kuid veel enam maa hariduselu juhtivate asutustega. Sest niipea kui mõnes filmis ei ole pedagoogiliselt mingi asi paikapidav, on film otsekohe surmale määratud ja sinna mahutatud raha maha visatud. Seepärast püütakse nendes maades, kus õppefilmide valmistamine ei ole riiklike või poolriiklike ettevõtete käes, luua segaasutusi. Kuid seal ei ole siiski garanteeritud filmide tarvitamine üleriiklikus ulatuses. Suuremaid tagajärgi on õppefilmide alal saavutatud neis maades, kus haridusministeeriumid või õpetajate keskorganisatsioonid õppefilmide valmistamise kas enda kätte on võtnud või töötavad koos vastavate filmivalmistajate asutustega, mis on kujunenud keskasutuseks.

Saksamaa näiteks on oma õppefilmide valmistamiseks ja levitamiseks ellu kutsunud ametliku riikliku asutuse, sest nii nagu nad ise ütlevad, ei olevat Saksas ühtegi erafirmat leidunud, kes oleks nõus olnud filmide valmistamist ja levitamist oma kätte võtma. Nüüd on selle kesk-asutuse ülesanne õppefilmide valmistamine kõigis eriharudes, kaasa arvatud ka teaduslik film.

Et filmide valmistamisel tekkivaid suuri kulusid katta, on õpilasi maksustatud õppefilmide kasuks. Nii maksab Saksamaal iga õpilane 20 pf. (meie rahas umbes 20 senti) veerandaastas õppefilmide fondi heaks. Üliõpilased maksavad 1 Rmark. Koolid kasseerivad õpilastelt raha ja saavad selle iga poolaasta kestel ära. Töölislapsed, samuti lasterikkad (nelja ja rohkem lapsega) perekonnad, on maksust vabad. Kui perekonnas on kaks last, maksab üks täisnormi, teine poole sellest. Kolmelastelistes perekondades on kolmas laps maksuvaba. Saadud summadega valmistatakse koolidele filme ja muretsetakse projektoreid. Seejuures on igal koolil võimalik enesele tellida niipalju filme läbivaatamiseks, kui nad ise tahavad, muidugi silmas pidades järjekorda ja laialisaadetud nimestikke. Kool ega õpilased ei maksa nende filmide eest enam eraldi üüri, vaid need filmid on nendel kasutada eespool nimetatud filmimaksu arvel.

Paljudes teistes riikides, kus nisugune keskkorraldus puudub, maksavad koolid filmide eest üüri, kas iga filmi pealt või teatava õppekursuse filmide pealt kogusummas. Ka need maksud ei ole suured, kuid juhusliku tarvitamise tõttu siiski suuremad ja filmide valik on väiksem.

Sellest hoolimata, et Saksamaal õppefilm on kõigile kättesaadav ja odav, tehakse Saksamaal suurt kihutustööd õppefilmide kasutamiseks. Õpetajaile õpetatakse vastavate kursuste kaudu õppefilmide ostarbekohast käsitsemist ja selle mitmekesist tulu. Nimelt on katsed näidanud, et õppefilmide abil saadakse õppeaineid märksa rutem läbi võtta kui ilma filmita.

### Kuidas Eestis õppefilmide korraldada?

Seni on Eesti koolides õppefilmide demonstreeritud õige harva ja sedagi juhuslikult. Õppefilmide ja kitsasfilmi demonstreerimise aparate on kasutatud peamiselt Tallinna ja Tartu Pedagoogilistest Muuseumidest. Ka on mõnedel gümnaasiumidest projektsioonaparaadid olemas, kuid nad ei ole neid kasutada saanud filmide puudusel. Need üksikud filmid, mis nimetatud muuseumide õppeabinõude kogus on olemas, on rohkem näite- kui õppefilmid, sest kuigi need filmid kuuluvad õppefilmide hulka, on nende arv nii väike, et selle najal ei saa läbi viia aine käsitlust, kõnelemata mitmekesistest aladest ja süsteemist. Üksikud linnad ja koolid ei ole võimelised suuremal arvul õppefilmide ostma, kõnelemata nende valmistamisest. Välismaalt ostetavad õppefilmid maksavad 50—80 senti meeter. Hind on arvatud ühe koopias eest. On arusaadav, et juhul kui need filme tarvitavad ainult mõned koolid, siis see film on väga kallis filmi laenavale asutusele.

Meie oludes tasuks välismaise filmi ostmine siis, kui seda filmi tarvitaksid vähemalt  $\frac{1}{3}$  meie koolidest. Mida suurem tarvitajaskond, seda odavam tuleb film. Kuid millal meie jõuame sinna, et  $\frac{1}{3}$  koolidest saab projektsiooniaparaadid? Näib, et midugi ei ole siin edasiminekut kui siis, kui Haridusministeerium asja algatajaks asub. Niikaua kui keskus puudub asja läbiviimiseks, ei tule sellest midagi välja. Kujutame endile ette, et üle maa on sajal koolil juba kitsasfilmi projektsiooniaparaadid. Mis nad nendega teevad, kui puuduvad vastavad filmid või kui filme on niivõrd vähe, et neid aastast saab ainult mõne korra demonstreerida. Aparaat seisab kasutamata ja vaevalt annab kasutamata aparaat kellelegi teisele koolile selle muretsemiseks eeskujuna. Nii ei arene asi. Algus tuleks teha õppefilmidega. Tuleb muretseda teatud komplekt filme, kas näiteks keskkooli või gümnaasiumi kursuse ulatuses ja need liikvele lasta nende vahel, kellel projektsiooniaparaadid olemas. Kui mõni kool õppefilmidega juba pidevalt töötab, siis on kindlustatud, et teised koolid aparaatide hankimisega ei viivita. Alul peab õppefilmide küll vististi sisse viima keskkooli ja gümnaasiumi, sest nendel on aparaatide muretsemine majanduslikult täiesti võimalik, kuna projektsiooniaparaadi hinnaks tuleb arvata 300—700 krooni. Ei tohi unustada, et aparaatide ostmisel silmas peetaks siiski kvaliteeti, sest halb aparaat rikub filmi niivõrd ära, et seda teised enam kasutada ei saa. Aparaatide valik ei ole raske, sest teistes maades on selleks juba suuri kogemusi ja neid tuleb kasutada.

Välismaail on meil võimalik saada nisuguseid filme, mis on rahvusvaheliselt tarvitusel. Enamik õppeaineid on sellega käsiteldavad. Nisugusel korral jääb muidugi lünk kodumaa ajaloo, geograafia jt. meie elu alad puudutavatesse õppeainetesse. Nende filmide valmistamine on kodumaal võimalik. Muidugi tuleb kodumaal valmistatav erifilm märksa kallim välismaa koopias, kuid siin ei ole midagi parata, sest me ei saa oma ajalugu ega geograafiat käsitlevat filmi müüa Inglismaale või kuhugi teisale, kus meie ajalugu ei õpita. Arusaadavalt tulevad kõik kulud, mis on seotud filmi valmistamisega, kanda meil enestel. Kuid niipea kui juba  $\frac{1}{3}$  koolides on filmide demonstreerimise võimalused, võime ka kodumaal kodumaad käsitlevaid filme valmistama hakata. Isegi väiksem arv koole lubab seda, kuid siis lähevad filmid koolidele siiski kallimaks, kui see õppetöö seisukohalt soovivat on. Muidugi ei ole raskustatud nisuguste filmide valmistamine, mis ei nõua teisi kulusid peale materjali, nagu rahvaelu ja selle avaldused, meie rahvamajandus, loodus jm.

Üheks suuremaks abiks õppefilmil alal saab olla Eesti Kultuurfilm. Kuigi Eesti Kultuurfilm töötab praegu normaalfilmil, saab tema produktsiooni väiksemate kuludega üle viia ka kitsasfilmile. Eesti Kultuurfilmil produktsioonis on praegugi niisuguseid osi mitmetuhande meetri ulatuses, mida otsekohe kitsasfilmile üle viies võiks koolidele anda. Selle produktsioonis on palju filme meie maast, tööstusest, rahva tööst ja tegevusest, mitmekesisest eluavaldustist ja ajaloolistest sündmustest. Olemasoleva negatiivi tagavara otstarbekohane kasutamine võimaldab palju. Samuti on Eesti Kultuurfilmil olemas laboratooriumid, levitamise aparaat ja palju sellist, mis tarvilik, et õppefilmil edule kaasa aidata. Ka on võimalik, nagu teiste riikide õppefilmil esindajatega kõneldes selgus, nendele saata meie elu käsitlevaid filme. Nemat kasutavad neid omade koolide, kursuste noorsoo-organisatsioonide ja rahvaulikoolide ekraanide materjalina. Meie saaksime neilt oma filmide vastu filmikoopiaid nende õppeainete alalt, kus see meile tarvilik. Selle vahetuskaubaga saame osa õppefilmil märksa odavamalt kui raha eest ostes.

Kitsasfilmil sissetoomisel koolidesse ei tohi unustada noorsoo filmil. Väljaspool koolil olevale noorsoole peab midagi pakkuma, ja film on üks neist vahendeist, millega saab noori edasi arendada ja nende vaba aja kasutamist tulusalt võimaldada. Maal saab noorsoo-filmil demonstreerida koolimajades, sest et täienduskoolid niikui nii on koolimajadega seotud. Samuti saab koolimajaga ühendusse viia põllumajanduses tegutsejaid noori, noorkotkaid, kodurütmeid, teised skautlikud organisatsioonid on niikuinii koolidega seotud ja nendele on erifilmil muretsemine hädavajalik.

Kuidas asja tegelikult läbi viia? Olen isiklikult kõnelnud paarikümne maa-alkoolil juhatajaga, et teada saada, kuidas nemad suhtuvad koolifilmil tarvitamisele võtmisesse. Ilma erandita olid nad sellest jaatavalt huvitatud. Kõneldes ka sellest, et teistes maades tasuvad õpilased filmil eest väikese maksu, oldi üldiselt arvamisel, et ka meil väike maks ei tee ülesamatuid raskusi. Tehes juttu 10 sendist poolaastas, oldi arvamisel, et ei leidu ühtegi õpilast, kes seda ei suudaks tasuda. Nende arvates võivad mõne kehvema eest ka lastevanemate komiteed selle pisikese tasu maksta. Kui sisse seada 10-sendiline poolaastamaks, saame üle 20.000 krooni aastas sissetulekuid, mis võiks minna filmil valmistamiseks. Selle raha eest saaksime nii välismaalt osta kui ka siin küllaldasel määral valmistada õppefilme, sest tuleb silmas pidada, et esimesil aastail valmistatud filmid jäävad jälle uutele õpilastele kasutamiseks ja neid tuleb uuendada ainult koopiate näol, milline kulu on väike. Järgjärgult filmil hankides saaksime kõige hädavajalikuma filmimaterjali kõigi koolil jaoks kätte umbes viie aasta jooksul. Kui alul jätame välja need koolid, kus puudub elekter, ja viime filmil nendesse koolidesse linnades kui ka maal, kus elekter olemas, nende koolil käest maksuvõtmise võiks algada kohe ja nii saaksime esialgu kätte selle, et üks osa koolil hakkab huvi tundma filmil vastu.

On selge, et õpilastelt saadava aastamaksuga ei saa hankida projektsiooniaparaate. Nagu varem tähendatud, on vist kõik gümnaasiumid, keskkoolid ja kutsekoolid võimelised endile aparaate muretsema. Ka linnades asuvad algkoolid saavad selle läbi viia. Aga ka siin võivad alul algkoolid mitme peale ühe aparaadi hankida. Maal tuleb aparaate muretseda valdade kaupal. Kui alul valla koolide peale on üks aparaat, siis on see küllaldane, et näidata koolifilmil tulukust. Ka teistel maadel ei ole igal maa-alkoolil veel projektsiooniaparaate.

Nagu maa noorsootegelastega vesteldes selgus, tunnevad nemad asja vastu suurt huvi. Olenedes kõik sellest, missuguse intensiivsusega üks või teine organisatsioon koהל peal tegutseb ja kes seda juhib, muretsseb aparaadi energilisem organisatsioon. Nii on paljudes kohtades suure elujõuga põllumajanduskonventide juures tegutsevad maanoorte organisatsioonid. Nendel on ka majanduslikke võimalusi ja ühes osas valdades hangiksid nemad kitsasfilmil projektsiooniaparaadi. Teisal on noorkotkad liikuvad jne.

Muidugi ei saa nõuda, et need organisatsioonid hangiksid aparaadi, mida saavad kasutada vallas asuvad algkoolid. Vald muretsseb oma algkoolil jaoks ikkagi ühe aparaadi, ja noorsoo organisatsioonil poolt hangitud aparaadid on lisaaparaatideks, mis jäävad teatavasse

koolimajasse ja seega oleksid kasutatavad ka selles koolis õppeabinõuna. Kool annab aparadi kasutamise eest noortele jälle vastu filmi, mida ta keskusest saab.

Hea organisatsiooni ja algatuse juures siin igatahes saadakse raskustest üle, ja koolifilm võiks juba aasta pärast teoks saada enamikus nendes koolides, kus on olemas elektrivalgustus. Kuna maa elektrifitseerimine laieneb, on järjest võimalik laiendada ka koolifilmivõrku.

Kodumaise koolifilmi valmistamiseks tuleb paralleelselt organiseerimistööga algust teha. Siin on võimalik filmi teemad juba ajalt kindlaks määrata, käsikirjade koostamine usaldada vastava aine õpetaja hooldeks ja see pärastpoole kitsamas asjatundjate ringis veel läbi arutada. Tehnilise töö läbiviimiseks on Eestis operaatorid olemas.

Naaber Läti on asunud koolifilmi organiseerimisele. Nende arvates ei tee õpilastelt filmi heaks kasseeritava maksu kokkusaamine raskusi. Lätis on kavatsatud märksa suurem maksustamine kui see, millest eespool juttu on olnud. Kuid see ei ole otstarbekohane ega pikema aja kestel ka läbiviidav. Paremini laekuvad need summad, mis koosnevad väikestest maksudest, mille tasumine ei tee kellelegi raskusi.

## Avalike raamatukogude arengust.

A. Leinjärv.

### 1.

Vabaharidustöö jätkab noorsoo kasvatus ja isetegevusega alustatud tööd täiskasvanute hulgas väljaspool kooli. Ta rahuldab kaasaja kiiresti muutuvais majanduslikes, tehnilistes ja sotsiaalsetes tingimustes laialdaste rahvahulkade elulisi haridustarbeid, vaimsustab tööd ning ellusuhtumist ja kujundab ühiskondlikku elu. Järelikult kuulub vabaharidustööle kaasaja üldises hariduse ja kasvatus süsteemis niisama tähtis osa kui kooliharidustööle.

Vabaharidustöö erisuguste vormide hulgas omavad keskse koha raamatukogud, mida meil eestlasil on põhjust hinnata eriti kõrgelt, kuna eesti raamat on olnud selleks läteks, mis raske võõra surve aegadel on kosutanud rahva hinge ega ole lasknud seda nõrkedada.

Kooskõlas raamatukogude säärase tähtsusega on 1. jaanuarist 1925. a. kehtiv Avalikkude raamatukogude seadus pannud kohalikele omavalitsustele raamatukogude alal samalaadse kohustuse, kui neid koormab sundusliku alghariduse alal Avalikkude algkoolide seadus. Nii ühel kui ka teisel juhul peavad vallad ja linnad asutama ja ülal pidama vastavaid haridusasutusi avalike algkoolide ja raamatukogude näol niisugusel arvul, et need asutused oleksid kättesaadavad neile, kellele nad on määratud või vajalikud. Erinevus seisneb selles, et Avalikkude raamatukogude seadus loob omavalitsustele võimaluse koostööks seitskondliku isetegevuse ja kodanike vaba algatusega eraraamatukogude avalike raamatukogude võrku võtmise võimaldamise näol.

### 2.

Kuna praegusele avalike raamatukogude võrgule pandi alus juba a. 1920, seega 5 aastat varem, kui hakkas kehtima Avalikkude raamatukogude seadus, siis seisame varsti iseseisva Eesti avaliku raamatukogunduse 20 a. juubeli lävel. Meil on küllalt põhjust sellele juubelile vastu minna rahuldustundega, sest arvilised andmed näitavad avalike raamatukogude alal pidevat tõusu.

Kui a. 1920 avalike raamatukogude võrk sisaldas 268 raamatukogu ja praegu sisaldab neid 735, siis on raamatukogude arv kasvanud selles ajavahemikus 175%.

Riigi Statistika Keskbüroo andmeil (Eesti Statistika Kuukiri. 1938. a. juuli-august. Avalikud raamatukogud 1936/37. a. A. Tuisk) oli 1929. a. avalikes raamatukogudes raamatuid 439 000 köidet, 1. aprilliks 1937. a. on see arv kasvanud 827 000 köiteni, seega ka raamatute arvus esineb tõus 88%. Samad andmed ülevaatlikkuse mõttes lihtsustatult: kirjandust iga 100 elaniku kohta oli keskmiselt — 1929. a. 38 köidet (linnas 42 ja maal 36 köidet) ja 1937. a. 74 köidet (linnas 79 ja maal 72 köidet).

Avalike raamatukogude lugejaskond moodustas 1928. a. kogu rahvastikust 5,9%, 1937. a. aga oli see arv 10,2%, s. o. tõus 73%.

Kuna raamatute laenujate absoluutne arv 1937. a. oli 115 000 isikut, üht raamatut ravaliselt loeb 3—4 isikut, siis faktiline hugejate arv võiks olla ca 400 000 isikut, s. o. ligi pool lugedaoskajate kodanike arvust (mis = ca 800 000). See arv kohustab nii mõneski suhtes!

Ka avalikest raamatukogudest laenuvatavate raamatute arvus on esinenud tõus: 1928. a. laenutati raamatukogudest iga 100 elaniku kohta 121 raamatut, 1937. a. aga 170 raamatut, s. o. tõus 41%.

### 3.

Eeltoodud võrdlused peegeldavad avalike raamatukogude üldist arengut ligi paari-kümne aasta kestel. Need andmed ei anna meile aga selgust, kas selles arengus ilmnenud edu on küllaldane ja kas tase, millel asub meie avalik raamatukogundus praegu, on rahuldav.

Teatava selguse selles suhtes annab võrdlus meiega enam-vähem sarnaseis tingimustes asuvate välisriikidega, nimelt Põhjamaadega.

Säärase võrdluse juures peame aga püüdma vältida, et meie raamatukogunduse poliitikasse ei satuks eluvõõras raamatukogunduse ideaal, mis kogub välisriikidest sealse raamatukogunduse häid külgi ja loob neist kunstliku ning eluvõõra eeskuju, mille valgusel meie oma raamatukogundus näib primitiivisena ning mitterahuldavana.

Seejärest me peame ka raamatukogunduse alal meeles pidama peaminister K. Eenpalu juhtlauset: „Eesti rahva elu ja käekäiku juhtigu eesti suund ja eesti orientatsioon“. Kooskõlas sellega peame oma raamatukogundust arendama eesti rahva hingest tuletatud ideaalide järgi ja selles puudusi nägema Eesti konkreetse olustiku ja reaalsete võimaluste seisukohalt. See ei tähenda aga, et me välisriikidest midagi ei tarvitse õppida ega sealt kultuuriväärtusi laenata, ent me peame laenatu kohandama eesti oludele ja võimalustele.

Allpool esitatavad võrdlused annavad meile teadmise, et meie avaliku raamatukogunduse tase ei ole madalam teiste Põhjariikide tasemest.

Nii on kirjandust raamatukogudes 100 elaniku kohta: Eestis 74, Soomes 55, Norras 59 ja Taanis 67 köidet. Võib-olla esineb erinevusi raamatukogude sisustuse kvaliteedis, ent selle kohta puuduvad andmed.

Avalike raamatukogude lugejaskond moodustab rahvastikust: Eestis 10,2%, Soomes 9,9% ja Taanis 11,5%.

Raamatuid laenutati av. raamatukogudest 1936. a. iga 100 elan. kohta: Eestis 170, Soomes 137, Norras ja Taanis 257 köidet. Viimase riigi võrdlemisi rohkele raamatukogude kasutamisele ei aita nähtavasti mitte vähe kaasa ligi 3 korda meist suurem rahvatihedus (Eestis 1 km<sup>2</sup> 25 elanikku, Taanis 83!), mis võimaldab korraldada paremini raamatukogude võrku. Vastavad uurimused näitavad, et raamatukogu tarvitajate arv kasvab raamatukogu ringkonna raadiuse lühenedes. Ega meie keskmine raamatukogude kasutajate arv ole üle riigi igal pool ühesugune: linnas näiteks laenutati 1936/37. a. 100 elaniku kohta 360 köidet, maal aga 91 köidet.



## 4.

Eeltoodud andmed ja võrdlused peegeldavad meie avalike raamatukogude üldist seisundit ja on teatavas vastolus sääraste ajakirjanduse veergudel ilmunud kirjutustega, mis seda seisundit kujutavad üsna mustades värvides.

Ei ole põhjust kahelda nende kirjutuste heas tahtes kaasa aidata avalike raamatukogude olukorra parandamisele. Kuivõrd neid kirjutusi mõjutanud on tuntud psühholoogiline nähtus, et teatavate pahede kõrvaldamisele asudes neid alul nähakse tavalisest natuke suuremana, on raske ütelda; ent meie avalikus raamatukogunduses peab olema puudusi, mis mitteküllaldaste objektiivsete andmete puudusel on andnud põhjust säärasteks liiga pessimistlikku laadi üldistusteks.

Et avalike raamatukogude alal nende üldiselt võrdlemisi rahuldava taseme juures esineb puudusi, sellest oleme teadlikud. Arenguloolistel põhjustel ei saagi see teisiti olla.

Kui kooli alal juhtivad haridustegelased ja koolide õppejõud on seni olnud pidevalt tegevuses kooli vormi ja sisu kujundamisel, siis raamatukogundus, üldse vabaharidustöö, on pidanud leppima selles suhtes tagasihoidliku osaga. Raamatukogunduse suhtes ei saa seepärast kõnelda üldisest kavakindlast arendamisest, vaid siin on tegemist rohkem arenemisega, kuna kooli korraldamine kui järjekorras hädavajalikum ja kui rahvahariduse alus on nõudnud endale haridustegelaste tähelepanu suurema osa.

Kus aga on tegemist omaette toimiva arenguga erinevais tingimustes, seal esineb ka erinevusi tulemustes, tekib puudusi ja väärsuundi. Sääraselt edasi minna enam ei või! „Ega meil ole vaimset jõudu ja ainelisi võimalusi niipalju, et võiksime endale lubada anarhilist minnalaskmist. Seepärast on vajaline põhjalik süvenemine probleemidesse ja tark etteägelikkus. Seltskond koos valitsusega on see, kes peab meile andma kavakindla raamatupoliitika“, kirjutab Henrik Viisapuu „Varamus“ nr. 8 — 1938.

Probleemidesse süvenemine tähendab süvenemist olukorda, arengusuuna määramist, tegurite tundmaõppimist, mis mõjustavad teatavaid suundi, nähtuste seose uurimist ja nende kausaalsuse kindlakstegemist. Subjektiivsete arvamustega ja üksiknähtuste üldistamisega ei jõua me kaugemale.

Seepärast olgu meie ülesandeks püüda saada meie avalike raamatukogude arengust pilti, mis oleks tõele võimalikult lähemal, sest absoluutset tõde sel alal tabada on raske. See võimaldaks avastada sel alal esinevaid puudusi, et võiksime asuda nende kõrvaldamisele sellisama armastuse ja kannatlikkusega, millega arendame oma kooli, et meie raamatukogundus-est kasvaks tugev puu, mis kannab head vilja eesti kultuurile.

## 5.

Et avalik raamatukogu suudaks edukalt täita oma ülesannet, peab ta olema eeskätt kättesaadav. Uurimuse andmetel moodustub raamatukogude kasutajate koosseis peamiselt neist kodanikest, kes elavad raamatukogude ligemas ümbruskonnas, 3—5 km raadiuses. Sellelt seisukohalt moodustab raamatukogude kättesaadavus eriprobleemi peamiselt maal, valdades.

Üldiselt tuleb meil 1 raamatukogu keskmiselt iga 1500 elaniku kohta; Soomes iga 2000 elaniku kohta, sealjuures Soome on ligi poole hõredamini asustatud kui Eesti. Valdades tuleb meil 1 raamatukogu keskmiselt 1130 elaniku peale või pindalaliselt 1 raamatukogu keskmine pindala = 69 km<sup>2</sup>. Kui selle pindala võtame sõõrina, saame 1 raamatukogu keskmiseks raadiuseks 4,5 km., mis on üldiselt rahuldav.

Kui aga vaadelda üksikuid maakondi, siis selgub, et maakondades on avalike raamatukogude võrk arenenud järgmiseks (arvesse ei ole võetud raamatukogude osakondi).

1. Järvamaa	42 km <sup>2</sup>	701 elaniku
2. Harjumaa	54 „	865 „
3. Valgamaa	59 „	1059 „
4. Võrumaa	65 „	1252 „

5. Saaremaa	68 „	1191 elanikku
6. Tartumaa	69 „	1156 „
7. Pärnumaa	70 „	930 „
8. Viljandimaa	72 „	1098 „
9. Petserimaa	78 „	2691 „
10. Virumaa	97 „	1465 „
11. Läänemaa	99 „	1444 „

Virumaa suhtes pehmemdab olukorda asjaolu, et seal on peaaegu igal raamatukogul ringkonna kaugemais elamispunktides osakonnad. Selle asjaoluga on nähtavasti seletatav, et kuigi seal raamatute arv ja lugejate % rahvastikust ei ole eriti kõrged, on raamatute kasutamise intensiivsus seal suurim (koeffitsient 38,6; maa keskmine = 15,0).

Kui vaadelda maa avalike raamatukogude võrku üksikute valdade viisi, siis ilmneb et võrgu korrapärasuse ja ühtluse seisukohalt on esikohal Järvamaa, Harjumaa ja Pärnumaa, viimsel kohal Põlva ja Läänemaa. Nii on Järvamaal valdu, kus raamatukogu tuleb 1—500 elanikule = 5%, 501—1000 = 80%, 1001—1500 = 5% ja 1501—2000 = 10%. Samal ajal Läänemaal on valdu, kus 1 raamatukogu tuleb 1—500 elanikule = 3%, 501—1000 = 12%, 1001—1500 = 42,5%, 1501—2000 = 21%, 2001—2500 = 9%, 2501—3000 = 6%, 3001—3500 = 3% ja 3501—4000 = 3%. Vahe on silmatorkav! Nõrku kohti selles suhtes on ka Tartu- ja Viljandimaa valdades.

Järelikult vastab avalike raamatukogude võrk kättesaadavuse seisukohalt üldiselt nõuetele, on aga üksikuis maakondades ja valdades ebaühtlase tihedusega ja tuleks seepärast võtta revideerimisele ning muuta üleriigiliselt ühtlaselt vastavaks rahva eluliste haridustarvetele ja majanduslikule kandejõule. Loomulik ja otstarbekohane oleks seda teha teoksil oleva valdade reformi lõpetamise järele.

Mõistagi ei ole võimalik igasse kohta, kus see osutub vajalikuks, kohe asutada uus raamatukogu, ent raamatukogu osakonna või raamatute laenutamispunkti ellukutsumine tohiks olla teostatav igal juhul. Küllap viimane tekitab varsti kohalikku seltskonda vajaduse o m a raamatukogu järgi.

Ühtaegselt avalike raamatukogude võrgu reguleerimisega tuleks Avalikkude raamatukogude seadus ellu viia ka keskraamatukogude osas, s. o. mitme raamatukoguga omavalitsuskondades asuvaist raamatukogudest moodustada üks keskraamatukogu, mille ülesanded ja vahekorra teiste raamatukogudega määrab kindlaks raamatukogu ülalpidaja omavalitsus. Praegu on keskraamatukogusid ainult 28, s. o. 3,7% raamatukogude üldarvust.

Uut tervikulist, elujulist valda on raske kujutella ilma keskraamatukoguta, mille juhataja ühtlustab ning instrueerib teiste raamatukogude tegevust ja on abiks kohalikule omavalitsusele raamatukogunduse küsimuste lahendamisel. Loomulikult peaks see ametikoht olema tasuline ja keskraamatukogu juhataja vastava ettevalmistuse ning kutsega.

Keskraamatukogu olemasolu võimaldaks suurendada raamatukogude ainelisi võimalusi seeläbi, et kallihinnalisemaid teoseid nagu entsüklopeediaid, suuremaid koguteoseid jne. mu-retsetakse eeskätt keskraamatukogusse ja laenutatakse sealt teistele raamatukogudele. Nii-samuti võiks keskraamatukogu korraldada kirjanduse vahetust kogude vahel.

Järgmise sammuna tuleksid kõne alla maakondlikud keskraamatukogud, milleks ei puudu eeldusi maavalitsuste või suuremate linnade raamatukogude näol.

## 6.

Kättesaadavuse korral on avaliku raamatukogu teiseks eeltingimuseks küllaldane ning mitmekesine raamatute arv ja raamatukogu pidev täiendamine uute raamatutega.

Nagu eespool juba nimetatud, on üldine seisukord selles suhtes rahuldav ja meie tase mitte madalam teiste Põhjamaade tasemest. Ent puudusena esineb jällegi ebaühtlus üksikuis linnades ja maakondades.

Linna ja maa vahel selles suhtes suurt vahet ei ole: linnas tuleb iga 100 elaniku kohta keskmiselt 79, maal aga 72 köidet, kusjuures raamatute suhteline arv maal suureneb natuke kiiremini kui linnades, nii et ilmneb tendents nende arvude ühtumiseks.

Maakondadest on üle keskmise Järvamaa 104, Pärnumaa 91, Harjumaa 86, Viljandimaa 84 ja Tartumaa 72 raamatuga 100 elanikule, kuna alla keskmise on Võrumaa 69, Valgamaa 68, Virumaa 63, Saaremaa 61, Läänemaa 55 ja Petserimaa 39 raamatuga 100 elaniku kohta.

Linnadest on alla keskmise 8, neist mõnes on raamatute arv väga väike, nii Valgas 49 Viljandis 48, Otepääl 47, Nõmmel 43 ja Tõrvas 28 raamatut 100 elaniku kohta.

Siin ootab vastavaid omavalitsusi ja kohalikku seltskonda suur töö — jõuda vähemalt rahuldavale tasemele. Eriti peaksid jõudu pingutama kohalikud eraorganisatsioonid, kellelede avalike raamatukogude võrgus kuulub küll 71% raamatukogudest (735-st 521), kes aga avalike raamatukogude tuludest annavad ainult 8,9%. Riik oma 11,2%-ga ja omavalitsused 65,6%-ga annavad kokku 76,8%, kuna 14,2% lackub tarvitamismaksudest ja trahvirahadest. Kui asi areneb säärases suunas edasi, ei puudu oht, et mõnedes raamatukogudes jääb eraorganisatsioonidele peamiselt raamatukogu ülalpidaja nimetus, kuna kogus olevad raamatud on kohaliku omavalitsuse omandus. Teatavasti kuuluvad riigi ja omavalitsuse toetussummade arvel soetatud raamatud kohalikule omavalitsusele.

Paiguti esineva mitteküllaldase raamatute arvu kõrval näitab statistika teatavat ühekülsust raamatukogude sisulises koostises. Kui Haridusministeeriumi poolt kinnitatud ning raamatukogudele soodustatud kirjanduse nimestikud sisaldavad ilukirjandust umbes 34%, teaduslikku kirjandust 54% ja lastekirjandust 12%, sisaldavad avalikud raamatukogud 1937. a. andmeil ilukirjandust 62%, teaduslikku kirjandust 35,6% ja lastekirjandust 2,4%. Laenutatud kirjanduses esineb ilukirjandust koguni 79%, teaduslikku kirjandust 18% (maal isegi 12%) ja lastekirjandust 3%.

Kuigi ei saa eitada ilukirjanduse suurt kasvatuslikku tähtsust, ei ole säärane liigselt ühekülgne suund kooskõlas meie rahva praktiliste kalduvustega ja eluliste tarvetega ega vasta Vabariigi President K. P ä t s i seisukohale, mille järgi: „Meie haridus peab olema suunatud praktilistele teadmistele ja võimalustele. Loodusteadus ja tehnika peavad meie rahva sekka laiali minema ja võimalusi looma varanduste kogumiseks, meie elu paremaks tegema ja noore rahva ja noorte iseteadvust ja kangust tõstma“.

## 7.

Avalike raamatukogude kasutamine on üldiselt rahuldav ega ole madalam teistest Põhja-maadest. Ent siingi esineb suur ebahütlus.

1936/37. a. arvuliste andmete järgi moodustas avalike raamatukogude lugejaskond 10,3% rahvastikust, kusjuures linnas oli see 15,8% ja maal ainult 8,0%. Selsamal aastal laenu-tati keskmiselt iga 100 elaniku kohta linnas 360 köidet, maal aga 91 köidet. Kuigi ühe raamatu lugejate arv maal on vahest suurem kui linnas, kuna maal raamatute ebasoodsama kättesaa-davuse tõttu üht raamatut loeb tavaliselt hulk inimesi, nähtub neist andmetest ometi, et raamatukogude kasutamine maal on märksa madalamal tasemel kui linnas.

Äsjamainitud paiguti ebasoodsa raamatute kättesaadavuse kõrval esineb maal teisigi nähtusi, mis põhjustavad seda madalat taset.

Arvulised andmed näitavad, et lugejate arv ja raamatukogude kasutamise intensiivsus on eriti kõrged seal, kus on ametis tublid elukutselised raamatukoguhoidjad ja juhatajad, näiteks Tallinnas, kus lugejate % rahvastikust = 24,7% (üleriigiline keskmine 10,3%) ja kus teaduslik kirjandus moodustab 25,6% laenutatud raamatute üldarvust.

Ent avalike raamatukogude juhatajate suurel osal on see tegevus ainult kõrvalalaks. Elukutselisi raamatukogujuhatajaid oli 1936/37. a. ainult 1,9% nende üldarvust. Ainult linnades oli nende osatähtsus suurem, 35,2% üldarvust. See kohustus lasub eeskätt õpetajail,

kes moodustavad 43,1% raamatukogujuhatajate üldarvust (ja meil nurisetakse veel, et õpetajad ei võta osa seltskondlikust tegevusest!), maal 44,1% ja linnas 24,3%.

Raamatukogude juhatajast töötas 1936/37. a. tasuta tervelt 54,5%, kusjuures maal on see amet peaaegu eranditult kõrvaltöök, mille eest üldse tasu ei saada või saadakse võrdlemisi vähe: ainult 17 juhatajat sai vaadeldaval aastal tasu üle 10 kr. kuus.

Kui eeltoodule lisame, et raamatukogujuhatajast on kutselisi ainult 21%, siis on mõistetav, et maal ei saa raamatukogunduse propaganda olla vajalikult intensiivne, kuna seal puuduvad selleks eeldused eriti ettevalmistatud ja ametisse seatud raamatukogujuhatajate näol. Ka raamatukogude nõukogude ja toimkondade varjusurmas viibimine on seletatav sellega, et pole, kes neid elustaks ja rakendaks tegevusse.

Raamatu propagandale aitab suuresti kaasa raamatukogu ise. Aga ainult siis, kui ta on hästi korrastatud ja asub korralikes ruumides. Ruumide küsimus on maa-raamatukogude valusamaid probleeme. Peaaegu iga raamatukogu aruande veergudest kostab kaebus: tegevust takistab ruumide puudus!

1936/37. a. asus 73,5% maa-raamatukogudest koolimajades ja vallamajades, 16,5% organisatsioonide ruumides, 8,4% erakortereis, 1,3% meiereides, ja 0,3% mujal. Seega — kõik manulise olukorras! Siinjuures oli omaette tuba ainult 15,2% raamatukogudest, kuna 84,8% pidi tuba jagama „pererahvaga“ koos. Valitses ühetoa-süsteem: 96,2% oli kasutada 1 tuba, mis sageli oli kitsas, pime, külm või niiske!

Uutes koolimajades ja vallamajades peaks tulevikus raamatukogu jaoks ette nähtama vähemalt 1 tuba — o m a tuba! Seni tehtud viga ei maksaks süvendada.

## 8.

Terve rea eespool loeteldud puudustest saaks kõrvaldada — r a h a abii. Ei ole aga õige k ö i k i puudusi veeretada majanduslikule küljele.

Avalike raamatukogude viimaste aastate kulude-tulude analüüs avastab huvitava nähtuse, et linnade raamatukogude majanduslik külg kriisi all peaaegu sugugi pole kannatanud, maa raamatukogude majandus aga on jäänud püsima kriisiaegsele madalale tasemele. Nimelt on linnade av. raamatukogude kulud 1928/29. aastast alates pidevalt tõusnud 107 200 kroonilt 131 700 kroonini 1936/37. a. Maa av. raamatukogude kulud aga on 1931/32. aastal langenud 120 000 krooni piirilt 80 000 krooni piirile ja sinna jäänudki.

Avalike raamatukogude kulude vähenemist ja suurenemist seotakse tavaliselt riikliku toetusega. Arvulised andmed näitavad, et säärane arvamus on teataval määral ekslik. Seda selgitab alljärgnev tabel.

	Avalike raamatukogude kulud tuh. kr.			Riikl. toet. tuh. kr.
	üldse:	linnas:	maal:	üldse:
1930/31 a.	233,1	114,9	118,2	56,0
1931/32 „	189,3	110,9	78,4	52,0
1933/34 „	196,8	118,2	78,4	16,0
1934/35 „	208,5	118,6	89,9	16,0
1935/36 „	210,1	123,8	86,3	20,0
1936/37 „	214,1	131,7	82,4	35,0

See tabel ei peegelda avaliku raamatukogunduse sõltuvust riiklikust toetusest, mis ongi loomulik, kuna selle toetuse osatähtsus on suhteliselt võrdlemisi väike, ca 10—12%. Nii on raamatukogude kulusummad juba aasta varem langenud ca 40 000 kroonini, kui järgnes riikliku toetuse kärpimine. Ja riikliku toetuse tõus 16 000 kroonilt 35 000 kroonini ei ole maa kulusummasid üldse tõstnud. Järelikult oleneb av. raamatukogude majandus koguni teistest teguritest, kui seda on riiklik toetus, ja nimelt omavalitsuse ja eraorganisatsioonide summadest.

Parandamist vajab seegi ala eeskätt maal. Kui seal raamatute arvus siiski esineb tõus, isegi natuke kiirem linnade tõusust, siis on säärane nähtus seletatav raamatukogujuhatajate ohvrimeelsusega, kes oma tööd teevad tasuta. Ja kui meie raamatukogunduse tase Soome

omast pole madalam, sellest hoolimata et meie 1 elaniku kohta kulutame 20 senti ja Soome 30 senti, siis siingi päästab olukorra sama ohvrimeelsus, kuna meie kulutame palkadeks 29% kuludest, Soome aga kulutab samaks otstarbeks 40% kuludest.

Lõpuks, omavalitsuste toetuse 2-sendise alammääraga igalt elanikult pole lugu väga halb. Haridusministeeriumi andmeil ei ole 1938/39. a. seda alammäära ületanud 386 vallast 207 ehk 53%, kuna 179 valda ehk 47% on vabatahtlikult määranud raamatukogudele kirjan-duse hankimiseks üle 2 sendi elanikult. Nimelt: 3 senti — 16% valdadest, 4 senti — 12%, 5 senti — 7%, 6 senti — 3%, 7—10 senti — 6% ja 11—19 senti — 1%.

Linnadest on ainult Viljandi ja Haapsalu piirdunud 2 sendiga, kuna Tallinn on määra-nud 18 senti, olles selles suhtes teistest linnadest kaugel ees. Au pealinnale! Pärnu on määra-nud 13 senti, kõik teised linnad 4—7 senti.

Et ligi pooled omavalitsustest vabatahtlikult on ületanud seaduse alammäära, ei tohiks selle alammäära tõstmine olla ülesaatmatu ka ülejäänute suhtes, pealegi kui 1925. a. määratud 2 marga-sendi ostujõud on vahepeal vähenenud.

Halvem on lugu raamatukogude majanduslike kuludega, mida tervelt 31% omavalit-sustest kas ei olnud üldse määranud või oli arvanud oma kohuse täitvat 2-, 3-, 5-, 7- või 10-kroonise, ühesõnaga m i n g i summa määramisega. Kärkla linn Läänemaal on määranud selleks koguni 1 (ühe) krooni!

Aga on esinenud ka juhtumeid, kus raamatukogu majanduslikke kulusid kas üldse ei ole nõudnud või on neist lepinguga loobunud. Seal loomulikult järelevalve korras raamatu-kogule appi tulla ei saa.

Nii sel kui ka teistel aladel seadusliku korra loomiseks on Haridusministeeriumi poolt viimasel ajal kehtima pandud rida korraldavaid ringkirju.

Kohtadelt jääb soovida — e n a m raamatuar mastust ja — h e a d t a h e t !  
Ü l d i s e l t — e n a m s ü s t e e m i !

## ARVUSTUSI

**Prof. dr. phil. A. Koort: Sissejuhatus filosoofiasse. Akadeemilise Kooperatiivi kir-jastus, Tartu 1938. 316 lk.**

Käesoleva raamatu ilmumisega on eestikeelne filosoofiline kirjandus rikastunud väär-tusliku teose võrra, mis otstarbekalt täidab oma ülesannet juhatada filosoofilistesse problee-midesse. Kuid ühtaegu annab teos kaugelt rohkem ja nimelt ajaliku ülevaate üksikuist voolu-dest, näidates nende tugevaid külgi ja piire, milledeni filosoofiline mõtlemine neis jõuab. Teost iseloomustab filosoofiliste süsteemide üksikasjalik ja sügav analüüs ning edasimineva arengu põhjalik kirjeldus. Käsitluses on suudetud tõusta üksikutest vooludest kõrgemale ja näidata igaihele ta asend ning positiivsed saavutused filosoofia ajaloolises arengus, ilma kaldu-mata mõne üksiku voolu ühekülgustesse. Käsiteldav materjal on lihtsalt ja ülevaatlikult süstematiseeritud, mis märksa kergendab orienteerumist üksikute vaadete ja suundade labürindis.

Teos algab filosoofia fenomeeni leidmise, eraldamise ja iseloomustamisega. Siin tuuakse esile kaks momenti, mis filosoofiale on olulised: suundumine olutervikule ja tahe saavu-tada selle kohta üldkehtivaid tunnetusi ja teadmisi ühelt poolt ja elumõtestus ning enese-meelestus teiselt poolt, kusjuures mõlemad taotlused võivad maailmavaates ühineda ja terviku moodustada. Need iseloomustavad jooned võimaldavad filosoofiat eraldada teistest vaimse

elu nähtustest, nagu religioon, kunst, teadus. Kuna filosoofiline mõtlemine suundub totaliteedile, siis ei saa filosoofia muutuda üksikteaduseks, ehkki ta peab arvestama selle tulemusi. Neid raskusi, mis filosoofial tuleb võita, on autor avameelselt käsitlenud: nad peituvad filosoofilises küsimuses ja inimhõimustuse piiratuses. Nii ei saa ka filosoofia oma tulemustelt võistelda täpsete teadustega, aga ka siin on kahtlemata edusamme tehtud: on suurenenud asjalikud teadmised, on avardunud vaade ja otsitud uusi teid ja lahendusvõimalusi. Käsitlustes piirduv autor Öhtumaa kultuurriigi filosoofiaga, siia arvatud ka Ameerika, kuna Hommikumaa on jäänud välja. Väidetakse, et Indias ja Hiinas polevat tekkinud religioonist sõltumatut filosoofiat ja teadust. Sel puhul tuleb mainida, et G. Misch on osutanud filosoofia arengule ka neis mais, mille tõttu meie filosoofiline horisont on võimsalt laienenud, sest ta uurimused on näidanud, et filosoofial on mitu juurt, millest ta on välja kasvanud. Mis puutub filosoofia seosesse ta ajalooa, siis kahtlemata on tal siin suuremaid ja tõsisemaid kohustusi kui näit. loodusteadusel. Põhjusena on märgitud filosoofia lünklik ja loodusteaduste pidev arenemiskäik. See põhjendab vajaks lähemat selgitust. Kahtlemata pole siin sellist süstemaatilist edasiminekut kui loodusteaduses, kus leitud seaduspärasus ja faktiline materjal säilitatakse, põhilistes arusaamistes aga hoopis uutele seisukohtadele asutakse, nii et tuleb vanad kõrvale jätta. Missugune ümberhindamine praegugi loodusteadustes toimub, selle tunnistajaiks oleme nüüd. Filosoofilised põhiprobleemid on samad alati, nende geniaalsetest ajaloolistest lahendustest ei pääse tänapäevgi keegi mööda: iga järgmine probleemiseadmine ja lahendus on eelmisest kantud, ta ei ole mitte ületatud, vaid kaasa võetud. Selles mõttes ka filosoofia eriline kohustus oma ajaloo uurimise vastu.

Sissejuhatuses käsitellakse kaht filosoofilist distsipliini: tunnetusteooriat ja metafüüsikat, mis mõlemad sügavat ja asjatundlikku esitamist on leidnud. Süstemaatiliselt, mitte ajalooliselt algab filosoofia tunnetusprobleemiga, mis pärast see ka esikohale on asetatud. Siin on näidatud, kuidas, kui lähtuda inimese loomulikust asendist, kerkivad tunnetuse võimaluse, ürgsuse ja realiteedi küsimused, mis igakülget ja erapooletut käsitlust leiavad. Mis puutub metafüüsikasse, siis ilmneb siin raskusi, mis selle alaga tegelemisel nähtavale tulevad: siin tuleb arvestada moodse teaduse seisukohti, mis ilma matemaatikata on raskesti käsiteldavad. Ka siin on autor katsunud teha kõik, et oleviku teadusliku töö saavutusi filosoofias kasutada ja laiemale ringkonnile kättesaadavaks teha. Metafüüsika, aga ka tunnetusteooria käsitlusele oleks meelsasti näinud ka filosoofilise mõtestuse piiride tähistamist.

Mis puutub kirjanduse loetelusse, siis on võidud seda anda ainult piiratud ulatuses. Märgin täienduseks mõned teosed, mis loetelus oleksid pidanud olema: H. Nohl — Einführung in die Philosophie, Frankfurt a.M. 1935. (lk. 28 jj.); kui on toodud N. Hartmann — Ethik, siis peaks olema ka Max Scheler: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik; samuti oleks pidanud mainima W. Dilthey: Die Typen der Weltanschauungen und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen kogutud teoste VIII köites, sama küsimuse kohta on mainitud küll N. Losski vastav teos.

Terminoloogias näib kujunevat „tegelikkus“ tähenduses „realiteet“ või „Wirklichkeit“, mis siiski hea sõna ei ole, sest see on olnud juba varem tarvitusel rakendusliku, praktiliselt kasutatava mõttes. Teisi termineid, mille moodustamisel on üldiselt jälgitud saksa-keelset filosoofilist terminoloogiat, võib üldiselt õnnestunuks lugeda.

Kõnealune teos on määratud eeskätt üliõpilasile, kes oma stuudiumil vajavad eestikeelset sissejuhatavat teost; aga ta peaks leidma ka teed laiemaissse ringkondadesse, kus filosoofiat harrastatakse, nagu autori soov ongi olnud. Tõsi küll, viimasel juhtumil on tegemist mõnesuguste raskustega, mis peituvad filosoofias eneses ja mis hoolsa lugemisega iga haritud lugeja poolt on ületatavad. Arvestades raamatu tõsist sisu, jääb talle võimalikult suurt levikut soovida. Kirjastaja „Akadeemiline Kooperatiiv“ on omalt poolt teinud kõik, et teosele head välimust anda, mis ongi õnnestunud.

E. Oissar.

# MITMESUGUST

## Informatsiooni Õpetajate Kojalt.

Õpetajate Koja nõukogu korraline koosolek peeti 24. oktoobril s. a. Kaubandus-Tööstuskoja ruumes. Koosolekust võttis osa 42 nõukogu liiget, puudus seega vaid 3 liiget. Kuna koosolek oli uue (II) nõukogu koosseisu esimene koosolek, siis moodustasid koosoleku tähtsama osa Koja organitesse kuuluvate isikute valimine. Konstrueerimiskoosoleku ilmet kandsid ka 23. okt. peetud sektsioonide täiskogude koosolekud, kus valiti sektsioonide juhatused ja sektsioonide kandidaadid Koja organitesse valimiseks Koja nõukogu poolt.

Algkooliõpetajate ja Lasteaednikkude Sektsiooni täiskogu koosolekul valiti sektsiooni juhatusse E. Murdmaa (esimees), A. Ruut (abiesimees) ja H. Ennemuist (sekretär).

Keskkooli- ja Gümnaasiumiõpetajate Sektsiooni täiskogu koosolekul valiti sektsiooni juhatusse O. Paas (esimees), A. Vihman (abiesimees) ja D. Orgussar (sekretär).

Kutse- ja Täienduskooliõpetajate Sektsiooni täiskogu koosolekul valiti sektsiooni juhatus järgmiselt: A. Mutt (esimees), E. Nurmiste (abiesimees) ja A. Varma (sekretär).

Koja nõukogu koosolekul valiti Koja uueks esimeheks dir. Aleksander V e i d e r m a, Kutse- ja Täienduskooliõpetajate Sektsioonist. Nõukogu poolt valitavateks Koja liikmeiks valiti A. Ruut (Algk.), P. Kitsberg (Kutsek.) ja A. Üksti (Kesk.). Kuna Koja juhatuse koosseisu kuuluvad ka sektsioonide esimehed, siis on uue Koja juhatuse koosseis järgmine A. Veiderma (esimees), E. Murdmaa ja A. Ruut — Algkooliõpetajate ja Lasteaednikkude Sektsioonist, O. Paas ja A. Üksti — Keskkooli- ja Gümnaasiumiõpetajate Sektsioonist ning A. Mutt ja P. Kitsberg — Kutse- ja Täienduskooliõpetajate Sektsioonist.

Juhatuse liikmete asetäitjateks valiti J. Söödor (Algk.), A. Kuusik (Kesk.) ja M. Nõmmik (Kutsek.).

Uueks nõukogu juhatajaks valiti end. nõukogu abijuhataja F. K l e m e n t (Kesk.) ja abijuhatajaks E. Erverk (Kutsekooliõpet. Sekts.).

Koja revisjonikomisjoni liikmeiks valiti P. Algma (endine) Algkooliõp. Sektsioonist, J. Hansen (endine) Keskkooliõp. Sekts. ja A. Kaljot Kutsekooliõp. Sektsioonist. Revisjonikomisjoni liikmete asemikkudeks valiti J. Sihver, K. Maasik ja O. Tammeraid.

Aukohtu kolleegiumi valiti E. Laanpere, A. Kivirähk, E. Targo, F. Raska, E. Raidal ja P. Algma.

Koja 1937/38. tegevusaasta tegevus- ja tulude-kulude aruanded kinnitati Koja juhatuse poolt esitatud kujul, Koja seaduse ja juhatuskirja muutmise toimkonna moodustamine jäeti Koja juhatuse hooleks. Samuti tehti juhatusele ülesandeks välja töötada üksikasjalik sõidu- ja päevarahade maksmise kord. Koosolek otsustas saata tervitustelegrammid Vabariigi Presidendile ja Haridusministrile. Nõukogu koosolek lõpetati hümniga laulmisega.

4. nov. s. a. esitati Õpetajate Koja poolt rida parandusettepanekuid HM-i poolt Koja seisukoha võtmiseks saadetud uuele Õppejõudude teenistuse seaduse eelnõule.

Soome tähtsaima pedagoogilise Ühingu, Suomen Kasvatustieteellinen Yhdistys'e 75-a. juubelist, mis peeti suurepidulikkusega Helsingis 11. nov. s. a., võttis Õpetajate Koja esindajana osa ja ütles tervitusi dir. H. Jänes, kes andis üle ka mälestuseseme — luksusväljaandes ilukõitelise „Kalevipoja“. Koja esindajale sai Soomes osaks soe ja südamluk vastuvõtt.

Käesoleva novembrikuu 15. päeval E. Murdmaa andis Õpetajate Koja esimehe kohused üle A. Veidermale.

## Eesti Õpetajate Liidu tegevusest.

Möödunud septembrikuu 18. päeval toimus Tallinnas, Raua t. algkooli ruumes E. Õ. Liidu korraline asemikkude kogu aastakoosolek. Sellest võttis osa 3000 õpetaja esindajana 53 asemikku.

Koosoleku avas E. Õ. Liidu esimees Enn Murdmaa. Koosoleku juhatajaks valiti P. Algma ja E. Raidal. Sekretariaati: H. Ennemuist, J. Kasemetsa, V. Hallamaa. Mandaatkomisjoni A. Seppel, J. Väbe ja P. Mitt.

1937./38. a. aruande esitas Liidu sekr. V. Horm. Ta märkis, et see aasta on olnud meie kooli ja õpetajaskonna elus mitmeti murrangulise tähtsusega. Meie koolikorraldus on muutunud elulähedasemaks. Terve rida eluvõõraid korraldusi on asendatud uutega. Ametlike ringkondade suhtumine E. Ö. Liidu tegevusele on heatahtlik. Edasiharimistöök on E. Ö. Liidule määratud toetust. Organiseeritud õpetajaskond on kaasa tõmmatud kooli ülesehitamistööle. Seadusandluse alal on kaalutud uut õppejõudude teenistuse seaduse eelnõu. Pedagog. ajakiri „Kasvatus“ on alustanud 20. aastakäiku. Liidu teadusliku sekretäri J. Käisi juhtimisel on korraldatud koolides intelligentsuse-test, alustatud kirjavigade uurimist, organiseeritud kooliühendusrühma tegevust jne. Toimkondade töö on olnud edukas. Ka Liidu välissuhted on tihenunud, eriti Suomen Kansakoulunopettajain Liitto'ga. Samuti võttis Liit osa esindajaga Rahvusvahelisest Õpetajate Liitude Föderatsiooni kongressist Kopenhaagenis s. a. juulikuus.

Informatsiooni Õpetajate Koja tegevusest andis A. Ruut. Liidu kassa aruanne kinnitati esitatud kujul.

E. Ö. Liidu 1938./39. a. tegevuskavas on ms. ette nähtud koolialasse ja õpetajaskonda puutuva seadusandluse jälgimine ja parandusettepanekute esitamine, Tartu täienduskursuste jätkamine, organiseerimistöö ja ühingute tegevuse elustamine jne.

Liidu eeloleva aasta eelarve kinnitati tasakaalus Kr. 12,850.—, võttes arvesse ka toetussumma „Õpilaslehele“. Liidu liikemaksuks 1938./39. a. jäi endiselt Kr. 1.20 liikmelt Liidu esimehele E. Murdmaale avaldati asemikkude kogu poolt tänu töö eest õpetajaskonna ja kooli heaks.

Õpetajate Kotta algkooliõpetajate esindajaiks valiti: Tallinnast E. Murdmaa, H. Ennemuist, J. Sihver; Tartust J. Tork; Harjumaalt A. Ruut; Järvamaalt J. Söödor; Virumaalt P. Raudsepp; Läänemaalt J. Uustalu; Viljandimaalt P. Algma; Pärnumaalt E. Raidal; Tartumaalt T. Algma; Saaremaalt A. Seppel; Võrumaalt T. Randvere; Petserimaalt E. Lilover. Kokku 14 esindajat. Asemikkudeks valiti: A. Anisimov, A. Käärik, J. Välbe, A. Mölder, H. Tooming, J. Kalmaru, A. Kallion, M. Rõuk, E. Hõbenik, K. Lenk.

E. Ö. Liidu juhatusse valiti 1938./39. aastaks: E. Murdmaa, J. Rummo, A. Roos, K. Ollik, V. Peet, V. Horm, V. Hallamaa, H. Ennemuist, J. Tork, A. Laan, K. Ruut, P. Raudsepp, J. Söödor, H. Laagus, P. Algma, E. Raidal, J. Välbe, J. Kalmaru, K. Neumann, T. Randvere, A. Käärik, E. Lilover.

Asemikkude kogu otsustas saata tervitusteogrammid Vabariigi Presidendile ja Haridusministrile. Koosolek lõppes hünni laulmisega.

E. Ö. Liidu juhatusel käesoleva tegevusaasta esimene koosolek toimus pühapäeval, 23. okt. s. a. Koos oli 20 juhatusliiget, puudus 3 liiget. Koosolekut juhatas E. Murdmaa, protokollis V. Horm.

Liidu esimeheks valiti 1938./39. tegevusaastaks tagasi E. Murdmaa, abiesimeesteks J. Rummo ja A. Roos, laekuriks A. Ruut, sekretäriks V. Horm ja abisekretäriks H. Ennemuist. Kõik valimised teostati ühel häälel. Liidu sekretariaat otsustati moodustada samadest ametiga juhatusliikmetest.

Otsustati edasi töötama jätta Liidu juures järgmised 10 toimkonda: 1) pedagoogiline, 2) eesti keele õppekorralduse, 3) hõimu-, 4) tööõpetuse, 5) laulu- ja muusikaõpetuse, 6) karskuskasvatuse, 7) kehakasvatuse, 8) ekskursiooni, 9) organiseerimise ja informatsiooni ja 10) usuõpetuse toimkonnad. Toimkonna isiklikkudes koosseisudes tehti vaid vähemaid muudatusi.

Liidu esindajaiks valiti: „Töökooli“ — J. Rummo, „Fenno-Ugriasse“ — K. Ollik, J. Rummo; sihtasutis „Turismi Keskkorraldus Eestis“ — J. Kents; sihtasutis „Eesti Lastekaitse“ nõukogusse — E. Triik; Ü.K.Ü. „Õpetaja“ juurde — H. Ennemuist; Koduse Kasvatuse Instituudi nõukogusse — J. Tõlpt; „Õpilaslehe“ toimetuse kolleegiumi — J. Tork; Eesti Noorte Punase Risti nõukogusse — H. Ennemuist.

---

## Tulemas Raamatu-Nädal.

Kolm aastat tagasi toimunud Raamatu-Aasta (RA) tõi suurt elevust meie vaimsesse ellu. RA puhul toodi raamatu ja kultuuri küsimused esmakordselt suuremas joones lähemale rahvale.

Nüüd on seltskondlike organisatsioonide ja asutuste algatusel RA loosungite ja algatuste elustamiseks otsustatud korraldada üleriigiline Raamatu-Nädal, milline toimuks 4. detsembrist kuni 11. detsembrini s. a.



Nädala tähistamisele ja läbiviimisele on oma kaasabi lubanud meie omavalitsused, avaliku elu asutused ja keskorganisatsioonid. Haridusministeeriumi poolt on vastavad ringkirjad Nädala üritustele kaasaitamise kohta saadetud koolivalitsustele, õppeasutustele ja avalikele raamatukogudele. Pea kõikides linnades ja omavalitsustes on moodustatud ja moodustamisel kohalikud RN komiteed.

Tallinnas toimub 4. detsembril s. a. kell 12 „Estonia“ kontsertsaalis RN avaaktus, kus kõneleb peaminister K. Eenpalu. Ühtlasi korraldatakse Tallinnas 4.—11. detsembri ajavahemikul Börsi saalis suurem raamatunäitus „Tänapäeva raamatu“ nime all, kus esinevad meie suuremad kirjastused ning raamatukauplused ja kus eriosad on lubatud vaimulikule, põllumajanduslikule, noodi- ja noorsookirjandusele.

Tartus toimub samal ajal „Pallases“ ja „Vanemuises“ kaks näitust: „Graafika“ ja „Tänapäeva raamatu“ näituste nime all.

Raamatu-Nädalale on kogu maa rakendunud üksmeelselt. Alates meie suurematest kirikutest, kes Nädala jooksul jutlustes, hommikupalvustes, vaimuliku kirjanduse odava müügiga jne. juhivad tähelepanu raamatule, rakenduvad ka suuremad asutused ja organisatsioonid oma allorganisatsioonide ja allüksusi. Mainime Kaitseliitu, hariduslikke- ja noorsoo keskorganisatsioone, Kodumajanduse-, Põllutöö-, Töölise-, Õpetajate- ja Ühistegevuskodasid, üliõpilaskonda jne.

Suuremaid üritusi ja aktusi korraldatakse sel puhul üle maa kõikides suuremates keskustes. Lisaks sellele rakendavad organisatsioonid suuremat raamatupropagandat organisatsioonide sisetevgevuses. Erilist tähelepanu pööratakse sellele, et raamatu propaganda selle nädala jooksul haaraks ka neid, kes muidu jäänud võõraks raamatule. Elustatakse raamatute annetamise ja isiklike raamatute hankimise propagandat ning püütakse parandada avalike raamatukogude seisukorda kui ka rahvast äratada enam praktilise ja teadusliku raamatu nõudmisele ja hankimisele.

Raamatu-Nädala puhul toimub üle riigi aktusi ja loenguid, kuhu suurel arvul palutakse väliskõnelejaid. Kõnelejate leidmiseks ja väljasaatmiseks tehakse praegu Raamatu-Nädala sekretariaadis eeltöid.

Kõikide eelduste kohaselt peaks eelolev Raamatu-Nädal andma häid tulemusi. Arvestades olukorraga, kus meil ligi pooled noortest lahkuvad algkoolist, seda lõpetamata, kus meie maa avalike raamatukogude võrk paljudes maakondades liigagi hõre ja meie meelelamud raamatuid vaesed, on Raamatu-Nädalal suuri ülesandeid meie maa kultuuristamiseks.

Raamatu Nädala rakendamise töös kasutamiseks on Büroo poolt koostatud ja välja saadetud 100 leheküljeline „Juhised Raamatu-Nädala korraldamiseks“. Sisus tegelikke juhiseid ja 12 artiklit eriautoreilt kohalikele kõnelejaile kõne ja ülevaadete koostamise materjaliks.

Juhime lugejate tähelepanu ka A. Saukase, Helene Mugasto ja A. Leinjärve artiklitele, mis käesoleval aastal on ilmunud „Eesti Koolis“ (nr. 1, 7 ja 9) maakodude ja avalike raamatukogude kohta.

Raamatu-Nädala tegelik läbiviimine toimub ÜENÜ Keskjuhatuse kaudu. Büroo aadress on: Tallinn, Lembitu 20, telef. 417-77 ja 429-77.

A. M.

## ★ Toimetusele saadetud kirjandust ★

**Mag. phil. L. Kalling-Kant. Lapse areng ja kasvatus. Raamat koolidele ja lastevanematele. K. O./Ü. „Loodus“, Tartu, 1938. a. 220 lk. Hind broš. Kr. 4.20.**

Käesolev raamat annab vastuse küsimusele: milliseid teadmisi peab omama lapse-tundmise ja kasvatustegevuse alal iga kasvataja ja lapsevanem. Lapse loomuliku arengu juhtimist sündimisest kuni täiskasvanuks saamiseni käsitletakse üksikasjaliku põhjalikkusega, kusjuures raskuspunkt on asetatud k o d u k a s v a t u s ü l e s a n n e t e käsitlemisele. Raamatu sisumaterjal on järjestatud süsteemikindlalt ja ülevaatlikult, näited ja juhised on antud elavas ja üldarusaadavas esitluses.

See on raamat, mille järele meie kasvatusküsimustega seotud ringkonnad juba ammu on tundnud vajadust. Raamat on Haridusministeeriumi poolt koolidele tarvitamiseks lubatud.

**A. Sang: Heinrich Heine. Luuletaja ja võitleja. Suurmeeste Elulood nr. 45. 155 lk.  
Hind 1 kr. 50 s. Eesti Kirjanduse Selts, Tartu, 1938.**

Heine saatus kujunes mõningaist erinevaist tegureist: sünnilt ja kasvumiljöölt oli ta juut; juute aga kiusati Saksas taga juba XIX saj. esimesel poolel; hariduselt ja püüdmustelt oli ta sakslane ja üldse isikuna läbi ja läbi sakslane; temperament kiskus teda elavate ja lahtisemate prantslaste poole; tal oli terav pilk ühiskondlikkude nähtuste jaoks ja elas südamest kaasa võitlusele parema elu ning parema inimese eest ja kus vähegi võimalik lõi ise oma terava sõnaga sekka; ta oli sünnipäraselt suur lüürik, kes vallutas kogu haritud maailma ja kes ei sobinud hästi argipäevseks eluvõitluseks. Nendest vastakaist joontest olenevalt kujuneski ta saatus väga heitlikuks ja võitlusrohkeks ja ta pidi oma elupäevad lõpetama Pariisis maapagulasena. Veel rohkemgi — aastaid pidi ta elama halvatuna haigevoodis; loov vaim aga elas! Seda haaravat elusaatust on läbituntult ja kaasakiskuvalt kirjeldanud luuletaja A. Sang.

---

Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri „Eesti Kool“ ilmub 10 korda aastas, iga kuu üks vihik, välja arvatud juuni- ja juulikuu. Tellimishind on 3 kr. aastas, poolaastas 1 kr. 50 s., välismaale 4 kr. aastas. Tellimisraha võib maksta „Eesti Kooli“ posti jooksvale arvele nr. 433. Tellimisi võtab vastu iga postiasutus.

„Eesti Kooli“ üksikuid vihikuid hinnaga 40 senti eks. võib saada toimetusest, „Kooli-Kooperatiivi“, „Päevalehe“, „Rahvaulikooli“ ning „Töökooli“ raamatukauplustest Tallinnas, „Akadeemilisest Kooperatiivist“ Tartus ja „Õpistus“ Viljandis.

Kuulutuste hind on kaantel 35—40 kr. ja erilehtedel 30 krooni lehekülj.

Toimetus: vastutav toimetaja V. Alttõa, toimetuse liikmed: J. Aavik, J. Grüntal, A. Kurvits, V. Päts ning J. Vellerind ja tegev toimetaja K. Ollik.

Toimetuse asukoht on Haridusministeeriumis, tuba nr. 18, telef. 476-65 (Tallinn, Tõnismägi 11).

---

Vastutav toimetaja **Villem Alttõa.**

Tegev toimetaja **K. Ollik.**

Riigi Trükkikoja trükk, Tallinn, Niine 11.

Koolide mandoliinkvartettidele soovitab parimas kvaliteedis oma tööstusest

mandoliinisid,

piccolo-mandoliinisid,

mandoolasid,

čello-mandoliinisid,

kontra-mandoliinisid,

üksikult ja hulgaviisi

**Ed. Uudel'i** muusikariistade tööstus ja äri  
Raekoja tän. 4, Tartus

**Rahvarõivad uuesti aukohale!**

Ilmus Sihtasutis Eesti Rahva Muuseumi väljaandel käsiraamat

## **EESTI RAHVARÕIVAD II TRÜKK**

Umbes 300 lehekülge suures kaustas. Ligi 1200 joonist tekstis ja tahvlitel. Nende hulgas 32 tahvlit 4-värvilises sügavtrükis, 40 tahvlit offset-trükis jne., peale selle erilisana 5 suurt poognat muustrillehti.

**Hind Kr. 9.— Kriitpaberil Kr. 12.—**

Raamatu toimetajaks on E. R. Muuseumi direktor F. LINNUS, teksti on koostanud ERM-i assistent HELMI KURRIK mitmete eriteadlaste kaasabil. Värvilised tahvlid kunstnikkude Hilda Kamdroni, A Mõttuse jt. poolt.

EESTI RAHVARÕIVAD on asendamatuks käsiraamatuks kõigile, kes tahavad ehtsaid rahvarõivaid valmistada ja neid õieti kanda.

EESTI RAHVARÕIVAD pakub väärtuslikke juhiseid käsitööinstruktoritele, kutse- ja käsitöökoolidele, naisorganisatsioonidele, töökodadele, kõigile rõivastusalal töötajatele ja igale eesti naisele.

EESTI RAHVARÕIVAD sisaldab kandmiseks soovitatavate naiste ja meeste ülikondade kirjeldusi kõigist Eesti kihelkondadest ühes üksikasjaliste juhistega nende valmistamiseks.

EESTI RAHVARÕIVAD on suurem ja rikkalikumalt illustreeritud kui ühegi teise rahva vastavad käsiraamatud. Ühtlasi sisaldab ta rohkem materjali eesti rahvarõivaist ja tekstiiltehnikast kui ükski seni Eestis ilmunud teos.

**Pealadu Kirjastus-osaühing „KULTUURKOONDIS“**

Tallinn, Pärnu mnt. 10-8. Postkast 483. Telefon 411-35. Posti j. arve 785.

## **PÕLLUMAJANDUSLIK KIRJASTUSÜHISUS**

**TALLINN, PÄRNU MNT. 6-2** II korral

TELEFON 454-70

POSTKAST 54

Posti jooks. arve 474

PABERIKAUBA JA KOOLITARVETE MÜÜK.  
TELLIMISTE VASTUVÕTMINE NII EESTI KUI  
VÄLISMAA AJAKIRJADELE JA RAAMATUTELE.  
ARVERAAMATUTE MÜÜK.  
TRÜKITÖÖDE VALMISTAMINE.

Koolid, õpetajad ja koolikooperatiivid,  
soodsamalt ostate vajalikud

**KOOLI- JA KIRJUTUSTARBEID NING  
ÕPPERAMATUID** meilt.

## NÄGUS ÕPIK

arendab lapse ilutunnet,  
kergesti loetav raamat SÄÄSTAB SILMI!

SOBIVAIM KOHT

ÕPIKUTE TRÜKKIMISEKS  
on  
TALLINNA KIVITRÜKIKODA

# R. TOHVER & Ko,

KUS TRÜKIKODA ON VARUSTATUD  
**kõige uuemate ja moodsamate**  
KIRJADEGA NING MASINATEGA

TALLINNA  
KIVITRÜKIKODA

R. TOHVER & Ko, Tartu mnt. 49,  
telefonid 313-07 ja 304-22

Haridusministeeriumi poolt 5. nov. s.a. soovitatud  
VIHERVÄLI-GEPESOO

## INGLISE-EESTI SÕNARAAMAT

on nüüd tervikuna saadaval paremates  
raamatukanplustes ja otse kirjastusest.

IES sisaldab ligi 70.000 üksikut sõna häälda-  
misjuhistega Rahvusvahelise Foneetika Ühingu  
foneetilise süsteemi alusel. Lisad: 1. Gramma-  
tiline osa ja korrapäratute verbide tabelid.  
2. Lühendite ja kontraktatsioonide loetelu sele-  
tustega. 3. Geograafiliste, isiku- jm. nimede  
loetelu hääldamisjuhistega. 4. Põhi- ja järg-  
arvude ülevaade. 5. Piik briti ja ameerika  
mõõdustikule. 6. Inglisepraseid kõnekäände.  
7. Kirjaproove.

1472 lk. veergu tihedat teksti suures formaad-  
is (135 x 200 mm). Esmajärguline trükipaber.

Hind Kr. 9.50, üleni kallingurkõites Kr. 11.50.  
poolnahkkilukõites Kr. 12.50.

Kes raamatu hinna kirjastusele ära saadab, sel-  
lele saadetakse sõnaraamat postikuludeta kätte.

Kirjastus **E. G. PIHLAKAS** Tallinnas.  
Postkast 473. Posti jooks. arve 767.

Kohale jõudnud uus saadetis

## Belgia jahipüssirohtu

Suitsuga: „PÖDER“,  
„KARU“ ja  
„REBANE“.

Suitsuta: „MULLERITE“.

Müük suurel ja väikesel arvul.  
Jällemüüjatele suur hinnaalandus!

**JOH. FREYBACH**  
V. KARJA 8, TALLINN, TEL. 445-20

Sobivaim raadioaparaat koolidele on

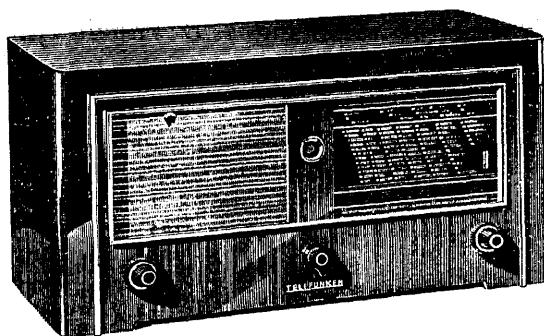
# TELEFUNKEN

Maal asuvaile koolidele

5-lambiline patarei-suur-  
super tüüp 865 BK  
Kr. 260.—

või

3-lambiline patareivastu-  
võtja tüüp 823 BK  
Kr. 168.—



6-lambiline suursuper tüüp 876 WK Kr. 365.—

## TELEFUNKEN — MAAILMAMARK

Esind. Eesti A.-s. Siemens, Tallinn, Vababuseväljak 7.

# Tallinna

## Majaomanikkude Pank U/P

---

---

Harju t. 45 (Vabadusväljaku nurgal)

VÄLISRAHA, SEIFID,  
LAENUD, HOIUSUMMAD

---

---

Linnamaksude ja tulumaksu vastuvõtmine

# A/s. „EESTISIID“

Ketramis- ja kudumisvabrik. Seadistatud 1932. a.  
Valmistab kõiksuguseid riideid ja lõnga.

VABRIKU LAOD:

Tallinn, Viru tän. 5, telefon 447-87

Tallinn, Viru tän. 14, telefon 443-97

Tallinn, Laadaplats 129

Tartu, Poe tänav 2, telefon 10-17

Narva, Peetri plats 1

Viljandi. Tartu tän. 1, telefon 30

Petseri, Turuplats 17, telef. 1-19

Tõrva, Tartu tänav 2

Rakvere, Tallinna tänav 25

Nõmme, Pärnu maantee 90/92

Kuressaare, Lossi 3, tel. 1-81

*Eritellimiste vastuvõtmine. Restide müük.*

## Raudvoodi tööstus

Johannes Busch

Tallinn, Majaka 36

Telefon 319-63

Valmistab:

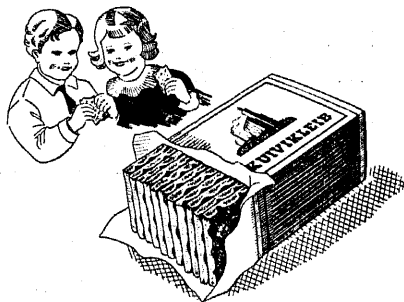
kooli standard- ja muid

### voodeid

väga odavalt.

Reform-põhjaga voodid

Kr. 18.— alates.



**Arendage oma lastele**

terved valged hambad ja  
tugevad igemed ning kor-  
rastage nende seedimine

**KUIVIKLEIVAGA**

Kuivikleivatööstus

**JAAK PUHK & POJAD <sup>A</sup>/<sub>5</sub>**

# K. k/ü. „Töökool“

Tallinn, Pärnu mnt. 28. Telef. 462-56.

## NÕUKOGUDE LIIDU KIRJANDUSE KESKLADU EESTIS.

Suur valik raamatuid ilu-, kunsti-, teadusliku, põllumajandusliku ja tehnilise kirjanduse alal.

**Tähelepanu vääriavad järgmised raamatud:**

	Ekr.
Афанасьев. Методика русского языка.	2.00
Бабский. Физиология человека.	5.00
Винберг и др. Общая биология.	6.40
Грузинская. Методика преподавания английского языка.	2.40
Генрих Латвийский. Хроника Ливонии.	9.15
Проф. Догель. Сравнительная анатомия беспозвоночных.	7.20
Проф. Кабанов. Анатомия человека.	4.80
Корнилов и др. Психология.	4.60
Любарская. Методика преподавания французского языка.	2.80
Малов. Школьная гигиена.	1.00
Программа средних школ. Физическая культура.	0.35
Медынский. История педагогики. Ч. I.	6.00
Мольков. Школьная гигиена.	4.80
Проф. Пузанов. Зоогеография.	5.60
Сергеев. Очерки по истории древнего Рима. Т. I и II.	7.40
Томсен. История языковедения.	2.80
Ушаков. Орфографический словарь.	1.00
Щерба. Фонетика французского языка.	3.00
Шмальгаузен. Основы сравнительной анатомии.	8.80

Nõukogude Liidus väljaantud

**МААКААРДИД • ÕPIKUD • SÕNASTIKUD**

**Esindajad provintside:**

Tartu, „Pressa“, Rütli t. 11.

Tartu, „Kniiga“, Rütli t. 19.

Tartu, „Postimees“, Suur turg 16-a.

Narva, R. Roosipuu rmtk., Joala t. 11.

Pärnu, E. Treufeldt, rmtk., Kalevi 16.

**TELLIMISTE VASTUVÕTMINE.**

**UUED KATALOGID.**

EESTI KIRJANDUSE SELTSI perioodiliste väljaannete 1939. a. aastakäikude

## soodustustega eeltellimised

on avatud ja lõpevad 20. detsembril 1938.

### Elav Teadus

Tellimishind aastas — 9 kr.  
Kõites — 14 kr.

Populaarteaduslik sari piltidega, ilmub iga kuu üks raamat, aastas kokku umbes 1400 lk., üksiknumber 1 kr.

1939. a. kavas (nr. 85—96) on:

1/2. **Inimese tundmine.** Dr. A. Adler.  
3. **Eesti Kroonika 1938.** 4. **Majandusteadus igapäevale.** 5. **Eestimaa ilud.** H. Kompus. 6. **Moodne kunst.** H. Read. 7/8. **Meie igapäevane leib ja leivakõrvane.** P. Semjonov. 9. **Kalevala — soome soo rahvaeepos.** A. Annist. 10. **Meie põlevkivitööstus.** K. Luts. 11. **Mesilased ja mesindus.** E. Karmo. 12. **Eesti keele õige hääldamine.** P. Ariste.

### Eesti Kirjandus

Tellimishind aastas — 5 kr.

Väärtuslik kirjanduslik kuukiri. Kaasandena ilmub „Eesti raamatute üldnimestik“. Üksiknumber 50 senti.

### John Gunther: Nüüdse Euroopa juhid

Ameerika ühe parema ajakirjaniku suurt tähelepanu äratanud teos, mis annab haruldaselt lähedalt nähtud iseloomustuse suurtest isiksustest, nagu Hitler, Daladier, Neville Chamberlain, Mussolini, Stalin ja paljudest teistest.

Raamat ilmub aastavahetuse paiku ja on varustatud illustatsioonidega kriitvahvleil. Kaust on 24×14 sm, „Kalevipoja“ paberil. Hind 6 kr., täiskalingurkõites 7 kr. 50 s. Kõited valmivad 2 kuud pärast raamatu ilmumist.

### Ilukirjanduse tõlkeseeria

#### „Maailma kirjandus“

Kavas on:

1/2. MANZONI: **Kihlatud.** Tõlk. J. Sarv. 3. MUSSET: **Sajandi lapse pihtimus.** Tõlk. P. Vallak. 4. TŠEHHOV: **Valik novelle.** Tõlk. Fr. Tuglas. 5/6. CERVANTES: **Don Quijote.** Tõlk. J. Kurfeldt.

Aastakäigu eeltellimishind — 14 kr., kõites 16 kr. 50 s. Pärast ilmumist umbes 24 kr.

Ettetellimishinda 14 kr. võib tasuda: tellimise andmisel 2 kr. ja kolme esimese raamatu ilmumisel Kr. 4.— + 4.— + 4.—.

### Suurmeeste Elulood

Tellimishind aastas — 7 kr. 50 s.  
Kõites — 10 kr.

Biograafiline sari piltidega, ilmub aastas 6 korda, umbes 1000 lk., üksiknumber 1 kr. 50 s.

1939. a. kavas (nr. 48—53) on:

1. **Insener Diesel.** 2. **Goethe.** 3. **Comte.** 4. **Petõfi.** 5. **Cromwell.** 6. **Tšaikovski.**

Tarbekorral mõned neist teoseist asendatakse järgnevatega: Mme Curie, Kierkegaard, Spinoza, Grieg, Mirabeau jt.

#### SOODUSTUSED:

Tellimise andmisel tuleb iga sarja kohta sisse maksta vähemalt 2 kr. Ülejäänud tellimishinda võib tasuda 21. jaanuariks 1939. aastal.

Kes tellib **ühe** neist kolmest aastakäigust (Elav Teadus, Suurmeeste Elulood, Eesti Kirjandus), võib saada J. Guntheri teose „Nüüdse Euroopa juhid“, mis müügil maksab 6 kr., **ainult 2 kr. eest** (kõites 3 kr. 50 s. eest).

Kes tellib **kaks** aastakäiku, võib saada „Nüüdse Euroopa juhid“ **ainult 1 kr. eest** (kõites 2 kr. 50 s. eest).

Kes tellib kõik kolm sarja, neile saadetakse „Nüüdse Euroopa juhid“ **hinnata kaasandena** (kõites soovijail tuleb tasuda 1 kr. 50 s. kõite eest).

„Nüüdse Euroopa juhid“ saadetakse kätte kõigile tellijatele pärast tellimishinna täielikku tasumist.

## EESTI KIRJANDUSE SELTS

Aia 19, Tartu. Tel. 6-01. Posti jooksev arve 20-36