

# KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI  
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

---

Nr. 2

7. AASTAKÄIK. — VEEBRUAR 1925

# Kasvatusteaduslik ajakiri „KASVATUS“

ilmub Eesti Õpetajate Liidu väljaandel 1925. a.  
igal kuul kahe suure trükipoogna suuruses.

Sisult tahab „Kasvatus“ kinni pidada võetud sihtjoonest: panna peaarõhk pedagoogiliste, metoodiliste ja tegelikkude koolielu küsimuste lahendamisele.

Uute osadena on „Kasvatuses“ 1925. aastal:

1) Kooli- ja haridustöö alal antavate määruste, korralduste ja juhtnõuete sisulised kokkuvõtted, kui viimased on enam vähem üldise tähtsusega; kitsamaid ringkondi puudutavaist korraldusist tehakse ainult loetelu mõnesõnalise sisu äramääramisega.

2) Perioodilised ülevaated ajakirjandusest kooliellu ja haridustöhe puutivas osas igal 3—4 kuu järele.

3) Koolitoast. Siin tuuakse vaatluseid ja tähelepanekuid tegelikust koolitööst.

4) Juhatused õppevahendite valmistamiseks kodusel viisil.

5) Küsimiste ja kostmiste osa, kui see leiab tarvitamist kaastööliste ja lugejate poolt.

„Kasvatuse“ kaastöölisteks on meie silmapaistvamad koolimehed ja teised haridustegelased.

„Kasvatuse“ tellimishind on:

aastas 500 marka, poolaastas 250 marka, üksiknumber 50 marka.

**Tellimisi võtavad vastu kõik postkontorid.** Üksikud numbrid saadaval paremais raamatukaupluses.

Endiste aastakäikude hind (kergetes köites):

1919. a. — 120 mk., 1920. a. — 350 mk., 1921. a. — 450 mk., 1922. a. — 450 m.  
1923. a. 450 mk., 1924. a. 450 mk.

Suuremal arvul tellijaile 25—30% hinnaalandust.

Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel on ilmunud ja saada igast raamatukaupl.

**Vaateõpetus ehk kodulugu I.** J. Kühneli järele tõlkinud K. Mihelson-Silde.

**Vaateõpetus ehk kodulugu II.** Ketty Mihelson-Silde.

Tarvilik koolivalitsustele! Asutava Kogu poolt 7. mail 1920 a. vastuvõetud.

**Avallikkude algkoolide seadus**

Ühes vabariigi valitsuse poolt 17. sept. 1920 a. vastuvõetud määrusega seaduse elluviimise kohta.

Riigikogu poolt 13. mail 1921 a. vastuvõetud

**Õpetajate palgaseadus.**

Uuemad voolud kasvatusteaduses, I. Sotsiaalpedagoogika ja individuaalpedagoogika. Prof. Hergeti järele J. Volt ja J—n.

Uus kool Belgias. A. Faria de-Vasconcelos'i järele Prantsuse keelest M. Mihelson.

L a d u : Eesti Õpetajate Liidu büroos Tallinnas, Rataskaevu tän. 22. Kõne-  
raat 14-63.

Et „Kasvatusel“ lugejaid üle maa, on kulutustel otstarbekohasem paik „Kasvatuses“, eriti kirjastus-, kooli-, ning sporditarvete valmistusäridel ja raamatu- ning kirjastusmaterjalikauplustel, sest „Kasvatus“ viib nende äriteated otsekohe kõige püsivamaile tarvitajatele — kodumaa koolidele kõigis nurkades. Samuti leiavad — õpetajate valimiskoolitused „Kasvatuses“ kui õpetajaskonna häälekandjas kõige sündsama koha

**Kuulutuste hinnad:** terve lehekülj — 2000 m. 1/2 lehek. — 1000 m., 1/4 lehk. — 500 m., 1/8 lehek. — 250 m. Õpetajate valimiste ja kohaotsimise kuulutused 1/8 lehek. suuruses — 200 mkr. Mitmekordselt kuulutajaile hinnaalandust.

„Kasvatuse“ toimetuse ja talluse.

Adress: Tallinn, Rataskaevu t. 22, kõne- ja postiraat 14-63.

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 2.

Veebruar 1925.

7. aastakäik

Sis u: Lugema õpetamine ja aabits — *E. Martinson*. Algkooli joonistamise õppekavadest — *A. Kivi*. Õpilastööde näitused — *A. Oengo-Johanson*. Keskkoolide praeguste maateaduse kavade puhul — *J. Kents*. Inglise hariduskorraldusest üldse — *J. Lang*. Arvuõpetuslikust koolikirjandusest — *P. Kolts*. Algkooli õppekavade revideerimiseks — *J. Tork*. Omatehtud katseriistad. — *prof. M. Janson*. Ajakirjandusest. Organisatsioonide teated. Kroonika. Seadusi, määrusi ja korraldusi.

## Lugema õpetamine ja aabits.

E. Martinson.

(Järg.)

Olivier'i õppeviisi täiendas 19. aastaja I. poolel meetodiliste peensusteni Ziittau linnakooli direktor *Krug*; tema meetod leidis tee Saksa koolidesse. Ta pani pearõhu kõnelemisorganide ravitusesele, mis oli temal kogu õpetuse lähtekohaks. Häälte nimetamiseks olid temal umbes samasugused nimetused nagu Olivier'ilgi. Harjutused sündisid enamasti kooris ja käskluse järele. Algu ses harjutati lapsi kooris rääkima. Sellele järgnesid suuseisakute harjutused: esiteks neli peaseisakut (*a—, e—, u—* ja *o—* seisakud), siis vaheseisakud (*ä—, i—, ö—* ja *ü—* seisakud). Õpetaja käskleb: „Avar suu! —*a—* Suu kinni! — Suu laiali! —*e—* Suu torusse! —*u—* — Suu ümmarguseks! —*o* jne.“ Lapsed täidavad harjutusi ühekorraga, taktis.

Täishäälikuile järgnevad kaksiktäishäälikud. Edasi tutvustatakse rääkimisabinõudega: hingamisega, õhkumisega (*Hauchen*), huultega, hammastega, suulaega, kurguga, ninaga. Peale selle võetakse uuesti läbi täishäälikud ja kaashäälikud, kusjuures lapsed juba täiesti selgusele peavad jõudma, missuguste

abinõudega tuuakse üks või teine häälik esile. Kui kaugele peavad lapsed selles jõudma, selleks olgu järgmised näited:

Õpetaja käskleb: „Kolmas seisak! — Suu laiali! — Ülemisest huulest kinni haarata! — Alumisest huulest kinni haarata! — Alumine huul suruda vastu ülemist! — Õhku suruda! — Õhk välja tõugata! — See on terav huultesulguja (p).“

Või teine näide:

Õpetaja küsib: „Kuidas moodustub häälik *b*?“ — Mõtlemisaeg, siis vastus (kooris): „Häälik *b* moodustatakse nii, et huuled puutuvad õrnalt üksteise külge, suu sulutakse silmapilguks erilise jõupingutusega, ometigi niivõrd, et huulte avamisel pisut õhku lõdvalt välja tungib.“ — „Kuidas nimetatakse sellepärast *b*?“ — Mõtlemisaeg, siis vastus kooris: „Teda nimetatakse pehmeks huultesulgujaks.“

Üksikhäälikute harjutustele järgnevad häälikkombinatsioonide hääldamise harjutused, milliseid on lugemata palju. Ja missuguste peensusteni siin jõutakse? ... Lapsed peavad oskama hääld-

dada silpe, mis keeles kunagi ette ei tule, nagu: mopt, meiv, fluns, nscht, rscht, rpst, rgst, ngscht, lmsch jne. Sarnase pedantsuseni võib jõuda küll ainult sakslane. Kuid ka sakslase kannatus võib katkeda. Nii on Graser täis püha v.ih a selle meetodi vastu. Ta ütleb: „Pea peab ümber käima hakka-ma, kui näed neid mõttetuid sõna-peletisi, ja kuuled laste papagoitaolist mok-kadepläriinat, mille kõrval iga looma kisa on veel jumalik keel.“

Selle õppeviisi abil said lapsed muidugi ka lugemise kätte, kuid see maksis neile väga palju vaeva. Töö oli liig vaimusuretav. Niisugust foneetika kursuse läbivõtmist ei soovita praegusel ajal küll enam keegi.

Peale selle ei ole see meetod teadlik kaas- ja täishääliku liitmise raskuses, kuna sest üle saadakse väga pika foneetilise kursuse läbivõtmisega. Kuid pika aja vältel saavutas ka veeriv meetod tagajärgi.

Üuemal ajal on *Berthold Otto, W. Sieverts* ja *J. Spieser* edasi arendanud Olivier'i ja Krugi ideesid. Nende õppeviisi nimetatakse *abstraktseks meetodiks*.

Selle meetodi pooldajate arvates mõjuvad häälikunimetused häälikute liitmisel segavalt, kuna ju häälikunimetus s. o., üksik häälik eraldatult, kõlab teisiti kui sama häälik silbis, sõnas, nagu selgitatud eespool. Spieser põhjendab seda veel üksikasjalisemalt. Ta arvab, et silbis „ma“ häälik *m* on kaashäälik, üksikult hääldades on *m* aga täishäälik: ta moodustab ju täiesti iseseisva silbi, kuna silbis „ma“ *m* on kaashäälik, mis ei moodusta iseseisvat silpi; teiseks, on häälikul *m* silbis „ma“ küll samalaadi kõla kui samal häälikul, eraldatult esinedes, kuid silbis, „ma“ on *m* oma toonikõrguse, rõhu ja kõlatäiuse poolest palju nõrgem kui *m* üksikult hääldades. Meie ütleme: „ma“, mitte: „ma“ (s. o. rõhutame *a*, mitte *m*).

Kuna nüüd häälikute nimetused mõjuvad segavalt, siis püüab abstraktne meetod nendeta läbi saada. Vaatame, kuidas see tal korda läheb.

Spieser seab oma meetodi aluseks ka foneetika õpetuse, kuigi lihtsal kujul. Ta esitab lastele järkjärgult 21 inimese pealäbilõike-mudelit. Igaühel neist de-

monstreeritakse kõnelemiselundite seisakut teatava hääliku hääldamisel: üks mudel kujutab *a* — seisakut, teine — *o* —, kolmas — *u* —, neljas — *e* — seisakut jne. Nende mudelite abil lapsed esiteks tutvuvad kõnelemiselundite seisakuga iga teatava hääliku hääldamisel, teiseks õpivad ise hääldama igit häälikut, kusjuures nad võtavad oma kõnelemiselundite seadmisel juhtnööriks mudelil kujutatavaid seisakuid ja ühtlasi võrdlevad, mispoolest erineb ühe hääliku hääldamine teisest. Iga üksiku häälikuga tutvumisel antakse temale ka teda iseloomustav nimetus, näit. *f* — pilupuhuja, *r* — keeleväristaja, *m* — huultemõmiseja, *a* — päraniavaja, *i* — väikepilu jne. Need sümboolsed häälikute nimetused on harilikkude nimetuste asemel, kuid nagu nägime, ei pääse ju abstraktne meetod mööda ka harilikkudest nimetustest, sest ta harjutab ju igit häälikut tema häälekõla järele, mis ei olegi muud kui iga üksiku hääliku nimetuse esiletoomine. Milles on aga siis vahe selle ja teiste meetodide vahel? Vahe on selles, et selle meetodi järele tähtedega tutvustamisel ja häälikute liitmisel häälikuid ei nimetata häälekõla vaid sümboolsete nimetuste järele; nii siis, näit., mitte: *r*, *i*, või *m*, vaid keeleväristaja, väikepilu, huultemõmiseja jne.

Tähtedega tutvumine kujuneb järjekmiselt: eelnimetatud mudelite alla kleebitakse vastavad tähed, mille üksikosad võetakse vaatlemisele ja võrreldakse mõne lastele hästituntud asjaga. Nii on *o* muna, *a* — muna ühes allapoole keeratud jalutuskepiga, *n* — jalutuskepp ja lambikonks, *m* — kaks jalutuskeppi ja lambikonks jne. Selle juures ei öelda lastele mitte häälikunimetusi: *o*, *a*, *n*, *m* jne., vaid lapsed peavad mees pidama, missugune täht kuulub mingile mudelile.

Üksikute häälikute liitmine silpideks sünnib vastavate mudelite üksteise kõrvalseadmise teel. Näiteks tahetakse õpetada lapsi kokku lugema ühesilbilist sõna „ma“, siis paneb õpetaja kõrvuti kaks mudelit või „inimest“, nagu lapsed neid nimetavad. Üks „inimene“ kujutab suu seisakut *m*, teine — *a* hääldamisel. Õpetaja ütleb: „Üks „inimene“ näitab teile, kuidas teie peate algama

sõna „ma,“ teine näitab, kuidas peab lõpetama selle sõna. Lapsed harjutavad seda mitu korda. Siis vahetatakse „inimeste“ kohad üksteisega ja harjutatakse samal viisil silpi „am“. Kui on hulk sarnaseid harjutusi läbi võetud, seletab õpetaja: „Selle asemel, et iga kord kahte „inimest“ joonistada, et teie teaks, kui tarvis sõna „ma“ öelda, võin ma seda teha lihtsamalt: iga „inimese“ all on oma märk või täht, ja tarvis ainult neid tähti kõrvuti seada ja siis tuleb teile meele, mis teie lugema peate.“

Spieser juhib sellele tähelepanu, et väga tähtis on, kuidas õpetaja häälikute silbiks liitmisel küsimused seab. Küsiks õpetaja, näit.: „kuidas on kokku huultemõmised ja päraniavaja,“ (siis oleks laps õigustatud vastama: „m—a“ (mitte: „ma“).

Nii näeme, et häälikute silpideks liitmisel abstraktne meetod tõesti otsekohe ei tarvita häälikute nimetusi nende kõla järele; ei öelda ju: „ütelge *m* ja *a* kokku,“ kuid siiski peab arvama, et ka siin selleta läbi ei saa, sest lapsed on ju häälikute nimetused nende kõla järele ära õppinud ja õigusega arvab Meumann, et kuigi õpetaja häälikute liitmisel ei ütle lastele üksikuid häälikuid, siis laps neid ise ometi ütleb, kas tasakesti või vähemalt ettekujutuses. Ja kui häälikute üksikult hääldamine -- kas kuuldavalt või ettekujutuses -- on suureks takistuseks häälikute liitmisele, siis peab ta seda olema ka abstraktse meetodi järele õpetamisel. Edasi arvab Meumann, et see õige ei ole, et lapsed sellepärast õieti häälikuid liidavad, et neile küsimused õigel kujul esitatakse, sest kui lapsel ei ole aimu sellest, et üksikud häälikud liitmisel peavad muutuma, siis seda laps ei või ka taibata, üksipuha missugusel kujul meie temale küsimuse esitame. Kui lapsed abstraktse meetodi järele siiski ühendavad häälikuid õieti, siis on see vististi selle *praktilise töö vili, mis hääleõpetuse alal enne tehtud*. Ja see on igatahes selle meetodi teene. Kuid tema halb külg on, et ta koormab õpilase mälu materjaliga, mis ei leia pärast tarvitamist.

Foneetilise meetodi edasiarendamise leiame R. Lange *vokalisatsioonimeetodis*. Lange juhtis eriti sellele tähelepanu, et

häälikute liitmisel kaashäälikule järgneval täishäälikul on suur mõju kaashäälikule, mis täishääliku mõjul nii öelda vokaliseerub. Seda keelelist nähtust nimetab Lange „Lautangleichung“, „Vokalisation“. Peale selle leiab Lange, et kaashääliku ja täishääliku silbiks liitmisel tekivad n. n. ülemineku häälikud, „Gleitlaute“, nagu ta neid nimetab. Lange leiab, et kõik harilikud lugemismeetodid ei võta neid kahte nähtust küllalt tõsiselt arvesse. Tema arvates ei ole ka erilist tähtsust lugema õpetamise eelkäival peasthääldamisel ja peastlugemisel (analüüsil ja sünteesil), sest et nad jätvad tähelepanemata ülemineku häälikud (Gleitlaute), kui ka umbhäälikute vokaliseerimise. Sõnade lahutamise osadeks, nagu seda harilikult tehakse *enne* lugemist, on isegi kahjulik, sest just selle läbi õpivad lapsed ka lugemisel häälikuid üksteisest lahutama ja sellega niisuguse kuju häälikuile andma, kus nad teisisi kõlavad kui sõnades. Loomulik lugemismeetod seisab selles, et lugemisel *kaashäälikule üksikult mingisugust häälikuväärtust ei anta, vaid et kaashäälikuga üheskoos ka otsekohe temale järgnev täishäälik silmas peetakse*. Kaashäälik tuleb kohe täishäälikusse üle viia, täishäälikule vastavalt hääldada, nii öelda vokaliseerida. Vaatame, kuidas Lange tegelikult jaagu saab omast raskest ülesandest, kaashääliku liitmisest täishäälikuga, vaatame, kuidas ta lapsi tutvustab esimese kaashäälikuga. Tal on läbi võetud fonoomilise meetodi järele (sellest meetodist pärastpoole) täishäälikud *i, e, u, o, a*, ja kaksiktäishäälik *ei*. Nüüd järgneb esimene kaashäälik *m*. Õpetaja tuletab lastele meele aega, mil karutantsitaja karuga sellest kohast läbi läks. Jutustatakse karust. Vaadeldakse karutantsitaja ja karu pilti aabitsas; jutustatakse. Juhitakse tähelepanu sellele, et karul rõngas ninast läbi pandud. Selgitatakse selle otstarvet ja juhatakse sellele tähelepanu, et karu siis mõmised, kui nõõrist tõmmatakse. Õpetaja ütleb: „Kuulake, kuidas karu mõmised: *m*“. Nüüd mängitakse karu ja karutantsitajat. Õpetaja laseb karu etenavat poissi ka mõmiseda, pärast ka kõiki teisi lapsi. Selle järele vaadeldakse, missuguste hääleriistade abil sünnib *m*

ja kust kaudu tuleb õhk välja. Juhitakse tähelepanu kõrisõlme värisemisele, räägitakse häälepaeltest. Lastakse lapsi uuesti mõmiseda. Juhitakse tähelepanu sellele, et suu avamata võib isegi lauluviisi mõmiseda. Mõmisetakse laul „Et tulge, oh lapsed!“ „Nüüd tahame kord katsuda *a* mõmiseda. Enne aga öelge kõik korraga *a*! Nüüd mõmisege *m*! Nüüd mõmisege *a*! *ma*. Veel kord! Harjutatakse lapsi üksikult hääldama. „Nüüd mõmisege *i*!“ Harjutatakse *m* liitmist — kõigi õpitud täishäälikutega ja kaksiktäishäälikuga *ei*. Järgneb *m* kirjutamine üksikult ning ühes täishäälikutega ja lugemisharjutused kirja järele. Silpide lugemisel peab selle järele valvama, et *m* juures kaua ei peatataks, et ei loetaks mitte *mma*, vaid *ma*. Ainult täishäälikuid tohib pikemalt venitada.

Ümbes nii nagu häälikule *m*-le, leitakse ka nimetused teistele kaashäälikule: *l* on lalletaja, *s* — sumiseja, *r* — uriseja jne.

Mis öelda Lange meetodi kohta? Isiklikult kahtlen, kas lapsed toovad kohe esile silbi *ma*, kui õpetaja neile esimest korda ütleb: „Mõmisege *a*!“ Täheks neile ju siiaaani mõmimine ainult *m* hääldamist. Nüüd peavad nad sellele mõmimisesele midagi juure lisama ja pearõhu just sellele andma, sest rõhutada, pikemalt venitada, kõvemalt hääldada tuleb ju *a*, mitte *m*. Silbi *ma* hääldamisel tohib seda mõminat õige vähe kuulda. Nii et lastele võib *a* mõmimine osutada raskeks ülesandeks. Sellest saadakse vististi ainult sel teel üle, et õpetaja ise ette teeb. Et asi tõesti nii on, võib oletada sellest, et Lange, nagu eelpool ütlesin, sellele tähelepanu juhib, et lapsed *m* mitte kaua ei venitaks. Õieti ei ole aga ka õpetaja ettetegemine ja järeletegemine igakord lubamata asi, — see on õieti õpetuse ja ka terve kultuurprotsessi üks tähtsamaist alustest.

Spieseri abstraktne meetod ja Lange vokalisatsiooni meetod on mõlemad puhtsünteesilised. Lähtekohaks on neil keele element — häälik. Sünteesilised on ka normaalhääliku meetod ja fonoomiline meetod, mis õieti vähe üksteisest erinevad. Selle meetodi tähtsamad pool-

dajad on Göbelbecker, Grosselin, Kolar, Green, Lange, Eckhardt ja Lüllwitz.

Fonoomiimika otsib häälikut igalt poolt sealt, kus ta iseseisvalt, eraldatult esineb, nagu inimeste äkilistes hüüetes, valu-, imestus- ja muu tunnete avaldustes (hüüdsõnades), loodus- ja loomade hääletes jne. Jutustatakse lastele mõni jutt, mille lõpul on tulipunktiks soovitatav häälik. Loomade hääled, hüüdsõnad jne. meeldivad lastele. Neis on palju ühist laste psüühikaga, sellepärast on laste elamused sügavad nende juttude kuulmisel ja sellepärast jäävad need häälikud ka hästi meele. Puhtfonoomiiline käsitlus leiab aset muidugi ainult lugema õpetamise algul, mil lapsed veel harjumata sõnade sünteesis ja analüüsis. Pärastpoole, kui lapsed juba oskavad häälikuid liita ja tähti kirjutada, algab analüütilis-sünteesiline käsitlus. On parem, kui alguses üksiku hääliku juures pikemalt peatatakse. See tõstab häälikuteadvust ja kergendab pärastist häälikute liitmist. On soovitatav, et fonoomiline häälikute käsitamine oleks ühenduses foneetiliste harjutustega ja laulmisega, mis aitavad välja arendada õige hääldamise ja pakuvad vaheldavat huvi lugema õpetamises.

Kuna häälikute liitmine on lastele väga raske ülesanne, siis on paljud lugema õpetamise meetodid temast katsunud hoopis mööduda: lapsi nii lugema õpetada, et nad ei märkagi häälikute liitmist, vaid õpivad lugema korraga terveid lauseid ja sõnu.

Juba 1780. aastal kirjutab *Ernst Trapp*: „Arvamised lähevad selle kohta lahku, kas lapsi peab laskma alati veerida ja kui kaua seda tuleb teha. Mina arvan, et võib astuda veel sammu edasi ja kahelda sellegi juures, kas lugema õppimiseks üldse tarvilik on üksikuid tähti enne tundma õppida. Meie tutvustame ju lapsi ikka terveikutega, mitte nende osadega. Tahame last tutvustada eesliga, siis ei näita meie talle enne eesli kõrvu, jalgu jne., vaid esitame talle korraga terve eesli. Nii võime ka lapsele tuttavale asjadele peale kleepida nende nimetused ja öelda lastele: „See on laud, raamat, sulg jne.“

Sama seisukohta on kaitsenud ka uue- mal ajal mitmed. Selle meetodi, nn. *tervik-*

kujude või totaliteetide meetodi pooldajad on: Gansberg, Lay, Malisch, Lindner.

See meetod põhjeneb ühest küljest eksperimentaalselt tõestatud faktil, et täiskasvanud inimene ei loe üldse üksikuid tähti, vaid haarab ühe pilguga terved sõnad ja sõnade read, millest järeldatakse (kuigi ekslikult), et ka last tarvis tutvustada võimalikult rutem tervete sõnade kujudega. Teiseks võetakse aluseks järgmine asjaolu: meie lugemise raskus peitub selles, et meie tähtedel ei ole ju mingisugust siduvust või sarnadust häälekõlaga, mida tähed kujutavad, vaid tähed on saanud täiesti vabalt, ajaloolise traditsiooni alusel ühe või teise hääle kujutajaks, meeletuletajaks. Oleks ju võidud võtta *a*, või *e* asemele hoopis teistsugused märgid. Nii puudub mingi loomulik side sõna kõla ja sõna kuju vahel. Samuti ei ole aga ka mingit loomulikku sidet sõna kõla ja asja vahel, mida sõna tähendab. Mis on, näit., ühist sõnal „kepp“ ja sellel ajal, mis meie nimetame selle nimetusega? Lugemisprotsessil tuleb aga siduda 1) tähekujud kõlakujudega ja 2) kõlakujud teatava asjaga — kaheldav ebaloomulik ühendamine ühes protsessis. Oleks meil kujukiri, nagu seda olid vanaaegsed piltkirjad, siis võiks seda mõista igaüks teataval määral.

Neist seisukohtadest välja minnes kujuneb lugema õpetamine tervikkujude meetodi järele järgmiselt:

Õpetus algab lihtsate asjade joonistamisest, mida lapsed ise teevad. Näit. joonistatakse muna, kann, kübar, kala jne., teadagi kõige lihtsamal skemaatilisel kujul. Siis kirjutatakse muna joonistuse sisse sõna „muna“. Laps vaatab sellele kirjutamisele kui joonistami-

sele. Samuti tehakse ka mõne teise asjaga. Pärast seda algab sõnade lugemine. Kuna asja kuju on ühtlasi silma ees, siis on assotsiatsioon kirja ja asja kuju vahel otsekohene ja täielik, mida muidugi ei saa öelda sünteetilise lugemise kohta. Kui sarnane lugemine juba hästi läheb, siis kustutatakse piltide jooned vähehaaval sõnade ümbert ja viimaks loetakse ainult sõnu piltideta. Nüüd õpib laps neid sõnu kirjutama joonte vahele ja neid sealt lugema. Sarnaste joonistustesse kirjutatud sõnade lugemisharjutused vältavad nii kaua, kunni õpilased harjuvad tarvitama meie häälelise kirja tingivaid märke kõne märkidena. Sellele järgneb siis tervete lausete lugemine, mis on kokku seatud tuttavaist sõnakujudest. Kõik laused peavad olema enne suusõnalisel kujul täiesti tuttavad ja äratama lastes huvi.

Selle meetodi kohta võib öelda järgmist:

Õige ju on, et täiskasvanud inimene loeb tervete sõnade kaupa, kuid küsitav, kas võib järeldada sellest, et ka last peame kohe algastmel sundima samuti lugema. Tuleb kahelda, kas lapsed õpivad täpselt lugema, kui nad tutvuvad ainult sõnade üldkujudega, sõna elementidega aga tutvuvad ainult vähehaaval ja juhuslikult. Dr. Mesmeri uurimised on näidanud, et 7—8-aastased lapsed püüavad lugemisel teksti mahutada neid sõnu, mida nad ise ootavad; nad leiavad tekstist isegi terved sõnade kogud, mida seal sugugi olemas pole. Sarnasele kalduvusele ei anna maad sünteetilised meetodid, mis sunnivad täpselt vastu võtma sõna üksikosi.

(Järgneb.)

## Algkooli joonistamise õppekavadest.

(28. dets. 1924 a. Läänemaa Õpetajate Liidu peakoosolekul ettekantud referaadi põhjal)

A. Kivi.

Tihti on arvustatud algkoolide õppekavu küll kongressidel, küll ajakirjanduses.

Üks õppeaineist, mille algkooli õppekava jätab mõndagi soovida, on joonistamine. Mäletavasti ei ole joonistami-

õppekava meil senni eriliselt arvustatud. Pole seepärast üleliigne, kui võtan selle õppekava kohta siinkohal lühidalt sõna.

Kõigepealt paistab silma, et õppekava on liiaks *üksikasjalik* ja *teoreetiline*. Liig palju on õppekavas mitmesuguseid

peensusi ja üksikasju, üksikuid mudeleid joonistamiseks, mis pole igakord koolides saadavalgi ja on otstarbekohatud. Niisama on antud õppekavas liig palju ruumi teoreetilisele seletusele, millel ei ole otsekohe midagi tegemist joonistamisega või kunstiga. Niisugune liigteoreetiline joonistamise õpetamine viib õpilased lõpuks joonistamise enese suhtes abitusse seisukorda. Ja lõpuks tuleb nii välja, et õpetaja aeg on kulunud mitmesugusele seletusele, õppekava on kõik läbi võetud ja õpetaja südame-tunnistus rahul, aga lastel on jäänud tegelikult joonistamise oskusesse süvenemiseks liig vähe aega. Lapsed ei oska lihtsalt mõndagi joonistada, mis ette nähtud õppekavas, kuigi nad, võib olla, on kuulnud aine teatud osa üle laialt igasuguseid seletusi.

Minu arvates ei ole tabatud õppekavas selles suhtes küllalt joonistamise kui õppeaine iseloomu. Näiteks olgu toodud liikumise üksikasjalise analüüsi ühendusesolev loetelu algkooli VI. klassi õppekavas. Tundub, et siit mõnigi asi võiks ennem mõne teise aine õppekava kuuluda. Tõsi ju on, et algkoolis üksikute õppeainete vahel alati soovitav ei ole kohe kindel piir tõmmata, kuid see maksu küll algkooli alamate klasside, eestkätt I., igatahes aga mitte VI. õppeaasta kohta.

Pealegi on liikumiste joonistamine seetõttu otsekuul lõhki kärjstatud ja üks osa mahutatud teisest liig kaugemale. Liikumistest on õppekavas juttu I. ja VI. õppeaastal, seega esimesel juhtumisel—liig vara, teisel—liig hilja. Liikumiste iseloomustamine olgu kusagil algkooli õppekava kestvuse keskel ja nimelt kahes klassis kõrvuti, et oleks võimalik joonistamise oskust laiendada kontsertriliselt. Selle põhimõtte vastu patustamist tuleb ette mujalgi, nagu eelpool näeme.

Liig varased on vabad kokkupõimed samast piirkonnast (laste lähemast ümbruskonnast) ja mõttekujutuse järele I. klassis. See tähendab, et lapsed hakava juba esimesel aastal *sililiseerimisega* peale, ent selleta pole ju niisugused asjad mõeldavad. Loomulikult on see ala ebakohane vast kooliastunud väikestele lastele: kujutades asju sümboolidena ei suuda lapsed asjade

välisesse vormi sedavõrd veel süvenedagi, et vahet teha asjade natuuri järele joonistamise ja nende stiliseerimise vahel.

I. klassis nõutakse joonistusaineid vormi järele: sööri- ja ovaalitaolised asjad, linnud, loomad jne. Sirgjoonelisi, õigenurkseid asju ei ole aga nende vormi suhtes nimetatud. Võiks arvata, et need on iseenesest arusaadavad, sest eelpool on juba juttu olnud *majade* ja *kõigesuguste asjade* joonistamisest laste lähemast ümbruskonnast (on vaevalt oletatav, et laste ümbruskonnas leidub ainult „sööri“ ja ovaalitaolisi asju) — kuid alles II. klassi õppekavast leiame „nelinurgast, kolmnurgast ja hulknurgast vabalt tuletatavad asjad“. Selle põhjal tekib arvamine, et ei võigi nelinurgast tuletatavaid asju enne lasta joonistada. Aga kuidas muidu joonistada lasta näiteks I. klassi õppekavas nõutud maju? Kui niisuguseid asju aga ka I. klassis võib joonistada, mille jaoks nimetada neid siis alles II. klassi õppekavas. Niisugune olukord tekitab arusaamatusi. Tahetakse ühte ja sedasama kahel õppeaastal korrata — vahest kontsertriliselt laiendamise mõttega, siis peaks see redigeeritama ka nii ja tingimata juba I. klassi õppekavas ära tähen-datama niihästi „sööri-“ ja ovaali-, kui ka nelinurga- jne. taolised asjad. Sest kuidas muidu võtta läbi I. klassis algvärve? Tahes ehk tahtmata kipuvad siin katmise jaoks sinise või kollase värviga esile lastele kõige lähemalolevad õppevahendid — vihk, raamat jne. II. klassi õppekava järele võiks nende asjadega tegemist teha aga alles II. klassis, jne.

„Harjutused pahema käega“ asemel võiks I. klassis olla harjutused *mõlema* käega, sest pole niivõrd tähtis harjutada eriti pahemat kätt, kuna selle tagajärjel atrofeeruks jälle parem käsi ja ühe käe funktsioonide ülekandmine teisele — oleks nii veekandmine sõelaga. Küll on aga tähtis, et pahem käsi suudaks parema kõrval töötada, mis teatud kordadel iseäranis tarvilik. Kuigi siin vahest harjutusi saab teha ka üksi pahema käega, kunni see jõuab veidi areneda, kuid üldiselt peavad harjutustelgi parem ja pahem käsi töötama „käsikäes“.



Lihtsamate tasapindsete asjade joonistamine looduse järele, nagu kuivatuspaber, kaustik, ümbrik, raamat, lipud, krihvlitahvel, joonlaud jne. peaksid ruumi leidma peaaesjalikult I. klassi õppekavas. Vähemalt suurest osast nimetatud asjust ei saa I. klassis küll mööda minna.

Kirjude liblikate joonistamine on liig varane II. klassis. Liblikate ja nende tiibade värvilaikude kontuurid on sedavõrd keerulised, et nad teevad küllalt raskusi isegi keskkooli klassides. Sellepärast peaks liblikate joonistamise üle kandma vähemalt V. või VI. klassi õppekavva, kui ei taheta, et see oleks mõnesugune ligikaudne või sootuks ebatäpne järeleaimamine. Praeguste õppekavade maksvuse kestel võiks aga II. klassis juttu olla ainult kõige lihtsamate kontuuridega ja plekkidega liblikate joonistamisest.

„Sirgjooneliste eestilaadi kirjade kokkuseadmine“ asemel peaks olema küll *geomeetriliste* eestilaadi kirjade kokkuseadmine, sest niisugust vahet teha on võimata terve õppeaasta jooksul. Küll peaks eestilaadi *taimerii-gistki tuletatud* (stiliseeritud) vormide kokkuseadmine ruumi leidma kas sellesamas või järgmises klassis. See on ometi Eesti kirjade huvitavam osa, aga see puudub algkooli õppekavas üldse, ja alles V. ja VI. klassis tuleb lastel äkki tegemist teha „kaunistuste kokkuseadmisega laadilistest kirjadest“ ja „laadiliste riidekirjade joonistamisega“ ning „stiililiste kavanditega“. Ei tea, kas neid tehakse ikka neistsamust „sirgjoonelistest“ kirjadest?

Kumeruste jälgimisel III. klassis on ebakohane lasta joonistada niisuguseid asju, mille juures laps pörkab kokku pöördkehade perspektiiviga, mida tema õpib tundma alles V. klassis (näit. *pütt*, osalt ka *rõngas*). Siin peab õpilase joonistus tahes ehk tahtmata *võlts* välja tulema. Niisuguste asjade asemel on parem võtta paberirull või midagi muud, mille kontuurid ei too esile mõnda nii kindlareegilist perspektiivilist nähtust.

Õige ebamäärane on rööpjoonelise õõnsuse iseloomustamiseks lasta joonistada kraav, sest harva on leida nii-

suguseid kraave, mille õõnsus oleks vastandiks kumerusele. Ja kes ütleb, kuidas langeb valgustus neile kraavidele ja millised tekivad varjud. Kraavi ei saa ju ometi mudelina seada tarvitud kohaselt.

Eestilaadi asjadest on siingi ebakohased *kirnud ja pütid*; nende õige koht on V. klassis.

Muna, kera, aia- ja puuviljade maalimise kohta käiv osa õppekavas on jällegi nii redigeeritud; et teoreetiline külg on nihutatud esiplaanile (see algab nii: varju vaheldused ümmargustel kehadel jne.).

IV. klassi õppekavas jätab mõndagi soovida perspektiivi joonistamisel nimetatud õppevahendite käsitamise järjekord. Keskpind *enne* ette tuua, kui näit. silmapiir, on vaevalt otstarbekohane. Küll võib ja peab algama nelinurkse sirgjoonelise tasapinna muutmisest loodseisus, aga ainult *ühel* pool perspektiivist *keskpinda*, viimase esile toomatagi, kui ei taheta joonistamise *eel* käivaid *seletusi*. Asi peab olema just *ümberpöördukt*. Sellepärast jõuab nelinurksete sirgjooneliste tasapindsete asjade muutmisi loodseisus „pahemal ja paremal pool vaateleja perspektiivist keskpinda“ esile tuua väga hästi hiljem, kui juba on tutvunud samade tasapindsete asjade muutmistega kaal-seisus, ja seda nimelt uute esemete, näiteks, kasti joonistamisel seestpoolt, kus on tegemist kasti tasapindsete külgedega. Nii kaal- kui loodseisus ei tohi juttu olla ikka *tasapindadest*, vaid tasapindsetest *asjadest*! Joonistatagu konkreetseid asju, ei kunagi aga abstraktseid tasapindu. Samuti järeldatagu perspektiivseid seadusi ikkagi reaalsete asjade, mitte matemaatilise-abstraktsete mõistete käsitlemise varal.

Ühetasapindsetest asjadest on õppekavas perspektiivi käsitlemisel ebakohasena nimetatud lauätükki, sest lauätükil on selleks liig silmapaistev paksus, et kõneleda *ühest* tasapinnast. Parem juba siis võtta *pleki- või papitükk*, kuid üldiselt on nende „tükkidega“ raske midagi peale hakata —, parem siingi mõni konkreetsem terve asi võtta, mis lastele pakub loomulikult rohkem huvi.

Kavandeid inimestega ja loomadega ei tarvitseks lasta joonistada mitte ainult *mulje järele*, mis laiemal mõõdul raske läbigi viia, vaid palju tarvilikum on need kavandid joonistada mõtteleenu abil või kujutelmi järele, komponeerivalt.

V. klassis on õppekava järele vaja läbi võtta sõnasõnalt „kergem maastik, nagu eelmises klassis“. Viimane märkus „nagu eelmises klassis“, on siin küll täitsa ebakohane, sest igat asja, mis läbi võetakse kahes klassis järjeldi, tuleb täiendada kontsentriselt. Muidu, lihtsaks kordamiseks, pole niisugusel asjal palju mõtet.

Pöördkehade joonistamisel „pahemal ja paremal pool perspektiivist keskpinda“ V. klassis puudub täiendavalt pöördkehade joonistamine *kaalseisus*. Aga just kaalseis on siin peatähtsusega —, muidu ei tule nähtused, mis meid siin perspektiivi alalt eestkätt huvitavad, esilegi.

Stiliseerimise kohta on öeldud V. klassi õppekavas järgmist: „Stiliseerimisharjutused. Stiliseerimine taimeriigi aineist“. Viimane lause on siin täitsa üleliigne. Mõistagi, et esimesed stiliseerimise katsed tulevad kerguse pärast teha taimeriigi ainete najal, kuid asjata on jääda ainult nende juure. Väga hästi võib siin lasta stiliseerida mõndagi loomariigi aineist — isegi kivide ja mineraalide riigi vastavad ained on seks kõlblikud—, seda enam, et VI. klassis õppekava ei nõua enam sarnaste ainete stiliseerimist. Peale selle peab stiliseerimine ja stiliseeritud vormide kokkupõimimine ornamendiks läbi võetama juba II. klassis, ja siis ei nõuta stiliseerimist enne kui V. klassis. Nii pikk vahe ühe ja sama aine läbivõtmiseks pole õigustatud millegagi. Nüüd kujuneb stiliseerimisega asi nii, et mis läbi võetud III. klassis, see ununeb vaheajal, ja V. klassis tuleb sedasama alata otsast peale. Üksteisele järgnevail õppeaastail peaks stiliseerimist käsitama nii, et vanemas klassis korraldatakse ja kontsentriselt süvendatakse see, millele alus pandud eelmises klassis.

Mis puutub *voolimisse*, siis on lilled vormide voolimine looduse järele III.

klassi õppekavas liig raske. Palju parem pole lugu ka nende stiliseerimisega. Lapsed on õppekava järele senni ainult joonistades lehti stiliseerinud, lilli aga pole nad üldse joonistanud ega voolinud — ei II. ega III. klassis, ja nüüd nõutakse korraga III. klassis nende stiliseerimist — voolides. Lilled voolimist üldse ei nõuta isegi keskkoolides, kus seda ainet õpetatakse või on õpetatud, — nii raskeks peetakse lilled voolimist, kui ei taheta, et ta muutuks lihtsaks käperdamiseks.

On väga küsitav, kui võrd otstarbekohane on „paberi painutamine vabalt mudeli järele, mõõdu järele, pinna laotusega ja liitumisega“ niisugusel kujul joonistamise tundidel, liiati I. klassis (nagu näha, tuleb selles klassis tegemist teha juba veidi geomeetriaga, sest mis pinnalaotusest siin muidu juttu võib olla).

Mis peale selle veel „seletuskirjas joonistamise õppekavale näiteks „joone maalimisest“ räägitakse, jääb küsimusmärgi alla. Niisama ei tule joonistamise tundides tegemist teha „värvimisega“, kui niisugusega, vaid siin tohiks juttu olla *katmisest* värvidega.

Kuidas praeguse üldise hindamise süsteemiga sobib seletuskirjas nõuetav erand joonistamise kui õppeaine kohta, nimelt, et „ei tohi nõrku joonistajaid mingil nähtaval viisil ära tähendada, vaid kõik arvatagu edasiõppijate (vist küll „edasiõudjate?“) hulka“. Nii ei tohi joonistamise alal ette tulla nõrgaks hindamist olgu nõrga töötamise põhjuseks mis tahes; kuid siiski on hindamise süsteemis ette nähtud ka „nõrgaks“ hindamine, ja pole tehtud ühegi õppeaine jaoks selles erandit. Võiks juttu olla sellest, missugune hindamiseviis on siin kohasem, kuid seletuskirjaga midagi keelata või käskida tundub võõrastavana.

Lõpuks mõni sõna seletuskirjas soovitatavate õpilastööde näituste kohta, mida peetakse tarvilikuks korraldada üks kord aastas.

Kas õpilastööde näitused on soovitatavad sel kujul, nagu nad meil aset leidnud viimasel ajal, jääb väga küsitavaks. Meil kujunevad näitused enamasti *joonistamisõpetajate võistluseks*,

kus esinetakse õpetajate poolt tihti peaaegu tervenisti valmistehtud töödega või pannakse välja kooli ja õpetaja reklaamiks ainult õpilaste kõigeparemad tööd. Mõistagi et kõik õpetajad ei suuda ega või üheväärsete õpilastöödega esineda. Siis järgneb aga uus pahe: teistel varjujäänud õpetajail ei jää üle muud, kui lasta endal või oma tuttavail tema õpilaste töid lehtedes avalikult kiita või vähemalt nende peale kuidagi tähelepanu juhtida, suruks vaikides teiste koolide — võib olla paremaid õpilastöid (sedasama võib tarvis tulla ka neil õpetajail, kes õiglase talitades pole püüdnud mitte üksi kõigeparemate töödega esineda, vaid on välja pannud ka keskmisi või isegi nõrgemaid töid, mis on pedagoogilisest seisukohast välja minnes igatahes soovitav).

Niisugusel võistlemisel ja õigluse-tusel ei tohiks kohta olla koolis. Tõsi ju on, et just üksikute koolide juures korraldalavad näitused võivad niisugustest võistlemispüüetest teatud püüdmise eeldamisel vabamad olla kui suured, ühised näitused, kuid igatahes oleksid siin näituste suhtes pidanud järgnema siis vastavad seletused.

Kui omalajal Tallinna õpetajate seltsi korraldusel tehti algkooli üksikute ainete õppekavade kavandid, siis läksid vaated kahe Tallinna keskkooli joonistamisõpetaja vahel, kelle kummagi iseseisva kava läbivaatamise ja nende liitmise ümber üheks tervikuks oli koondatud terve vastava komisjoni töö, tuntavalt lahku. Kokkulepet tol korral ei saavutatud. Komisjoni töö jäi üldse lõpetamata, kuna üks pooltest andis ühel komisjoni koosolekul mõista, et tema kava pannakse ministeeriumi poolt maksuma ka ilma kokkuleppeta komisjonis, ja keeldus aja puuduse ettekäändel komisjoni istan-guile üldse tulemast.

Asi kujunes lõpuks küll nii, et ministeeriumi poolt selle ühe poole esitatud kava tõesti maksuma pandi. See kava pole küll kaugeltki enam see, millisenä see pool teda kaitses komisjonis. Vähemasti on teise poole — nende ridade kirjutaja — kavast kõik

oluline sinna sisse võetud (muuseas ilustuste valmistamine värviliste paberilõikude abil, kunstnikkude tööde vaatlemine, eestilaadi kirjade kokkuseadmine, joonistamine sõega, blanc et noir, kirjud (marmorpaberilised) raamatukaaned, sügisesed puulehed, maastik, klaas-asjade joonistamine värvilisel paberil mustade ja valgete värviainetega, lühike stiilide ülevaade jne). Nii ei ole see kava enam mitte ühe poole kava, vaid kokku seatud mõlemi omast, ainult selle vahega, et liitmise on toimunud üks isik, üks pool, aga mitte mõlemad kokkuleppel. Sellest on tulnudki konar-lused õppekavades, mida pole suutnud kõrvaldada ka komisjon, kelle käest algkooli joonistamise õppekava kuul-davasti veel pärast läbi olla käinud, ja kes nendes aga peaaegu kõik on muut-mata jättnud. \*)

Kahju, et niisugune puudulik õppe-kava ministeeriumi poolt nii kergesti maksuma pandi. Tahes ehk tahtmata tekib kartus, et samane nähtus võib korduda ka nende koolide joonistamise õppekavaga, kus seda senni kindlakujulisenä veel polegi, näiteks õpetajate seminaride omaga. Mullu saadeti nei-legi enamas jaos aineis õppekavad val-milt kätte, kuid joonistamise õppekava polnud nende hulgas. Kui see niisama puudulik osutub, nagu algkoolide oma (algkoolide ja nende õpetajaid etteval-mistava õppeasutuse õppekavade vahel peab valitsema teatav kooskõla, samuti ka seminaride ja üldhariduslikkude keskkoolide õppekavade vahel, mis viimased on juba maksvusel), siis on asi küll kurb.

Siin ei saa teisiti, kui peaks õppe-kavade kavandid seminaridele kätte saadetama endi arvamide avaldamiseks, nagu seda haridusministeerium tegi viimati pealtkuulamise ja praktika tun-dide korraldamise asjus, mis vist tõi ministeeriumile kaunikesse kogu väärtus-likke arvamide. Seminare pole ju nii

\*) Haridusministeerium asus s. a. algusest uute algkoolide õppekavade väljatöötamisele. Väga asjakohane samm, — peaks see aga nüüd paremaid tagajärgi andma.

väga palju, ja sarnaselt talitades saaksime, iga *seminari* arvamisi arvesse võttes, tõesti igaküldselt läbikaalutud õppekava.

Poleks paha, kui seda teed käidaks ka teistegi õppeainete õppekavadega, kuid eriti tarvilik on see joonistamise õppekava suhtes.

## Õpilastööde näitused.

A. Oengo-Johanson.

(Järg).

Koolinäituse korraldades tekib paratamatult küsimus: mida tuleb näitusele panna ja kas on tarvis eriti *näituse* tarvis tööd teha? Iseäranis vaidlustäratav on selle küsimuse viimane pool, ja on koole, kus ses suhtes minnakse kas eitavas või jaatavas mõttes üle piiri. Muidugi, peab koolinäitus olema hariliku töö jäljendus ja ei tarvitse siin olla eksponaate, mis kooli igapäevsest tööst ei olene, vaid ainult seks korraks tehtud, ilma et selle järele muidu tarvidust tuntakse. Sellele vaatamata, on küllalt tööd, mis tarvis teha eriti näituse jaoks ja küllalt põhjuseid nõuda, et näituse korraldamise küsimus otsustatakse juba õppeaasta *algul*. Tuleb ju näituse jaoks alal hoida huik töid ja õppevahendeid, mille *alalhoidmine* ei ole õppetööle enesele igakord tarvilik. Siia kuuluvad näit. kõiksugu savi- ja paberitööd, koduloo tundidel tehtud mudelid, plaanid, paljud loodusloolised õppevahendid, kogud, joonistused j. m. Ka täiskirjutatud vihud hoitakse harva alal aasta lõpuni; pooleni kirjutatud vihud lähevad kodusteks n. n. mustadeks vihkudeks; vanade vihkude kaani tarvatakse käsitöötundidel. Sellest iseeneest loomulikust hävinemisest tuleks õpetajal aasta jooksul päästa kõik, mis tema arvates peaks koolinäitusele minema, kõik, mis iseloomustavalt jäljendab tehtud tööd.

Näitused, mille korraldamine otsustatakse paar-kolm nädalat enne kevadist tööloppu, nagu see meil paraku tihti sünnib, ja kuhu pannakse kõik, mis veel juhtub alles olema, eriti õpilaste viimased tööd, näituse jaoks eriti hästi tehtud asjad, — ei paku koolitööst õige mingit pilti ja ei ole seega sugugi otstarbekohased. Et võimaldada näituselkäijale ülevaade terve kooli ja üksikute õpilaste tööst, tuleks üksik-

asjaliste väljapanekute kõrval korraldada ka teatud sihiga ja sellekohase seletava pealkirjaga kogu-väljapanekuid, näit. käekirja proovid kõigis klassides, emakeele iseseisev töö kõigis klassides (võimalikult ühele-samale teemile!), õpilase töö aasta algul ja lõpul, albumid, kuhu koondatud parimad kirjalikud tööd tervest koolist, samuti ka need, kuhu kirjutatud õpilaste märkused raamatukogust võetud raamatute kohta („Vikerkaar“ nr. 2, 1 a. k.), peale selle igasugused diagrammid, mis annaksid kujutuse koolist, õpilaste värskusest, tervisest, õppimisest, kooliskäimise korralikkusest j. m. Sarnased tööd nõuavad peale õpilastööde üldise valiku, süstematiseerimise ja väljapanemise, näituse korraldajailt õpilastelt ja õpetajailt palju muret ja aega. Sagedasti kerkivad esile vaielused, missugused tööd välja panna näitusele, kas ainult parimad, või nende kõrval ka keskmised ja halvemad. Öeldakse koguni, et kõige mustemate vihkude väljapanek olla suureks häbiks nende omanikkudele ja seega hea parandusabinõu. On vaevalt küll otstarbekohane koolinäitust teha sarnaseks karistamiskohaks. Ei taha ju täiskasvanudki iial näidata, välja panna, trükis ilmutada omi vähem kordaläinud töid, vaid hävitavad need (näit. autorid põletavad ise omad ebaõnnestanud käsikirjad, maalid j. n. e.). Laps aga peaks sellega leppima, et tema aasta jooksul ebaõnnestanud töö tuleks kevadel kõigile näha — vaadake kõik, kui halvasti üks laps võib töötada! Vaevalt saab ükski kasvataja sarnast teguviisi tööhimutõstjaks lugeda. Näitusele tuleksid ikkagi, nagu seda enamasti tehaksegi, kõige enam kordaläinud, puhtaimad, ilusaimad tööd, milles õpetaja on jõudnud töö eesmärgile kõige lähemale. Need oleksid

siis ka halvematele lastele ergutuseks: need tööd on minuealiste laste tehtud; ehk saan minagi miski sellesarnast teha!

Järjekindluse huvides on vajaline, et ühe ja sama õpilase tööd oleksid esitatud terve klassi kursuse ulatuses (vihud iga õpilase omad erikaantes), tarvilik oleks aga ka üks töö (näit. viimased vihud) kõigilt õpilastelt klassis. Paremate tööde kõrval esineksid selkorral ka halvemad, kuid viimaste olemasolu ei oleks siin iseäranis rõhutatud, kuna tähelepanu kuulub siin klassi üldiseloomule.

Väljapanekute arv oleneb muidugi eestkätt näituse üldisest ulatusest, igatahes peaksid aga olema esitatud kõik ained ühtlaselt. Ei ole mingit mõtet eelistada üht ainet teisele, andes talle näitusel suurema tähtsuse. Ka sarnased ained nagu joonistamine ja käsitöö, millega tavaliselt kõik koolinäitused üle kuhjatud, ei ole õigustatud omama teiste ainete kõrval domineeriva koha, seda enam, et viimased uues koolis ei peakski esinema eriainetena, vaid printsiibina, võttes teiste ainete käsitamisel.

Pahatihti muutuvad aga meie koolinäitused mingiks joonistuste ja naisnäputööde näitusteks, jättes mulje, nagu oleks siin tegemist kummalise ilutiekanduse ja sukateooria akadeemiaga, kus muid aineid ei õpetatagi, või ainult nii vähe õpetatakse, et kõigist paar-kolm vihu pakki leidis näitusele panemiseks.

Olgugi, käsitöö ja joonistamise tundide töö peaaegu erandita väljapandav, pealegi rohkesti dekoreerivat materjali pakkuv näitusele, ei tohiks ükski aine esitamata jääda ainult sel põhjusel, et ta kuiv ja igav olla, ja et teistestki ainetest jätkub ruumide täiteks.

Mis puutub väljapaneku tehnilisse külge, tuleks vast tähendada, et siin süsteemi ja maitsekuse küsimused mõlemad peaksid kaaluvad olema — nii hästi vaatleja kui väljapanekaja huvides.

Ei pääse siin kohal mööda ka ühest meie koolinäituste tavalisest puudusest: väljapanekud on pealkirjadeta ehk väga puudulikult pealkirjadega tähitsetud. Vaatled mõnda tööd ja ei saa kuidagi otsustada, mis puhul ta tehtud. Nii näit.

leiame tihtigi koolinäitustel suuri mitmevärvilisi laste joonistatud loodusloolisi tabeleid, ühegi peal- või allkirjata. Vaatlejale jääb täiesti selgusetuks, on need mõeldud õppevahendina, või hariliku klassi- või kodutööna (näit. aine kordamisel), on's töö tehtud ainult ühe õpilase poolt, või tegi sama tööd terve klass, kas töö on lihtsalt teise tabeli koopia, raamatu pildi suurendamine, — viimasel juhtumisel — on's tarvitatud mõnda vahendit näit. globoskoopi, — või mingil muul viisil tehtud. Igatahes on selgitavate pealkirjade ja meetoodiliste märkuste kirjutamine üks tähtsamaist ja vajaduslikumaist eeltöödest õpilastööde näituseks, kui tahetakse vaatlejas tööde ja tööviisi vastu huvi äratada ja süvendada.

Õpilastööde näitused korraldatakse harilikult õppeaasta lõpul selle aasta tööd, mis ka hõlbus ja otstarbekohane. Mõeldavad ja soovitavad oleksid aga ka sarnaste näituste kõrval korraldatavad näitused teistsuguse ulatusega, milleks materjali tuleks koguda igaaastastelt näitustelt. Huvitava ja meelepärase numbrina võiks sellelaadiline näitus esineda kooli juubelipäevil, esitades õpilaste töid ses koolis pikema aja kestes. Huvitavaks võiks kujuneda ka näitus, kus välja pandud ühe klassi tööd kooli esimesest klassist viimaseini. Niisugune näitus oleks iseäranis tähelepanuvääriline algkoolides, mille kursusteatavasti algab algteadmiste kirjaoskuse alal ja mille lõpetades õpilased omavad hulga oskusi ja teadmisi inimkonna haridusvarast. See pakuks üleva pildi niihästi õpilastele enestele kui teistele vaatlejaile meie algkooli kuueaastasest tööst.

Vaadeldes ja hinnates väljapanekuid koolinäitustel, ei tohi iialgi unustada seda juba ülalmainitud neile näitustele omast iseärasust: koolitöö tulemused on väljapandavad vaid osaliselt. Võime isegi ütelda, et need töötulemused, mida me näitusele saame panna õieti kõige tähtsamad ei olegi koolitöös ja annavad õpetaja tööosavusest ainult suhtelise aime. Koolinäituse põhjal võime ikkagi ainult umbkaudselt aimata, kui võrd õpilastes näit. on välja arendatud ise-tegevus, — mis ju üks tähtsamaist kooli-

töö tulemustest — sest meile jääb ka kõige paremini korraldatud näitusel ikkagi ainult ligikaudselt aimatavaks, kui võrd üks või teine töö on tehtud iseseisva uurimise põhjal, ja kui võrd on kaasa aidanud õpetaja näpunäide ja õpperaamat. Võib ju isegi juhtuda, et tarvitades didaktiliselt ja metoodiliselt täiesti hukkamõistetavaid võtteid, õpetajal läheb korda saavutada silmapaistvaid näituseksponaate. Ja peaaegu mingit jälge ei näe näitusel vähemast suurem osa vaatlejaist sellest tähtsast faktorist õppetöös — õpilaste *meeleolust* töö juures. Vaadeldes mingit silmapaistvat tööd koolinäitusel peaksime ühtlasi nägema ka lapse näoilmet seda tööd tehes — tegi ta seda vabatahtlikult, rõõmuga, või oli see talle koormav, pealesunnitud. On ju laste tööhimu, rõõmsa töömeeleolu loomine üks suuremaist õpetaja voorustest.

Sellest välja minnes peaksime hoi-

duma koole ja üksikuid õpetajaid hindamast ja võrdlevalt arvustamast pealiskaudselt *ainult* õpilastööde näituste põhjal, olgugi, et öelda võiksime, et seal, kus midagi ei tehta, ei saa ka midagi näitusele panna, ja heal koolil on oletavasti hea ka see osa, mis näitusele esitatakse.

Koolinäitus on osaline pilt ja ülevaade koolitööst. Olles suur kasvatuslik tegur koolis eneses, tähtis sidelülil kooli ja seltskonna, eriti lastevanemate vahel, huvirataja kooli vastu, ergutaja ja üksteise tööga tutvustaja õpetajasperes, — on koolinäitustel vastuvaidlemata suur tähtsus, mis täiesti õigustab selle mõtte õhutamise õpetajate hulgas. Selge ja täiesti õige pildi õpetajast ja koolist saab aga ainult see, kel võimalust ja huvi viita päevi ja nädalaid koolis, pannes tähele selle sisemist elu, korraldust ja tööviise.

(Lõpp).

## Keskkoolide praeguste maateaduse kavade puhul.

J. Kents.

(Järg).

Edasi tuleb tähendada, et geograafia alamatesse klassidesse koondamisega seda pole nähtavasti silmas peetud, et moodne maateadus, olles küll ühendajaks ja sidemeks humanitaarteaduste ja loodusteaduste vahel, kuulub siiski oma iseloomu ja sisu poolest loodusteaduste valda. (Võrdle muuseas selle aine paigutust ka ülikoolide kursuses). Järgelikult peaks maateadus ka keskkoolis olema kõige tihedamas kokkukõlas teiste keskkooli loodusteaduse ainetega ja nende osadega. Meie endistes, n. n. „ajutistes“, keskkooli maateaduse kavades oli ka seda seisukohta püütud silmas pidada. Praegustes kavades on aga katkestatud vähemgi kokkukõla keskkooli geograafia ja loodusloo vahel. Sellest on tekkinud järgmisi ebaloogilisi ja ebapedagoogilisi nähtusi meie praeguse geograafia paigutuse alal:

1) Õhkkonna ja ilmastiku nähtusi ühes ilmakaartide lugemisega tuleb käsitada praeguste kavade juures (teisiti ei ole see aine klassidesse paigutamise juures ka võimalikki) keskkooli I. klassis

I. semestril. Selle käsitamine nõuab aga rohkem eelteadmisi füüsikas, kui on suutnud pakkuda algkool. Keskkooli kursuses algab füüsika alles II. klassis. Siin võetakse läbi muuseas ka *eelteadmised gaaside mehaanikast ja soojus*. Praeguse korra juures ei ole aga enam võimalik II. klassis II. semestri lõpul, kui juba eelteadmised füüsika alalt läbi on võetud, maateaduse alal õhkkonda läbi võtta — seda ei luba geograafia, kui terviku iseloom, mis samas semestris peab panema oma lõpupunkti.

Maateaduse õpetaja peab siin nüüd enne õpilastega läbi võtma selles osas kaunis põhjaliku füüsika kursuse ja eriti ilmajaamadest rääkides selgeks tegema õpilastele terve kogu sellekohaseid riistu, mis tuleksid hiljem nii kui nii füüsikas õppida. Sellégi juures on õpilastel ikkagi raske arusaada I. klassis õhurõhust, tuulest, sademetest, nende tekkimisest jne. Pealegi on selle juures kulunud palju aega geograafia alalt füüsika küsimuste seletuseks. Pedagoogiliselt ja loogiliselt vaadates peaks asi

siin olema vastupidine: enne tutvumine füüsika alal gaaside mehaanikaga ja soojusega ja alles peale selle õhkkonna ja ilmastikuliste nähtuste levimine maateaduse alal ja selle geograafiliste põhjuste seletamine.

2) Samasugune lugu on ka valguse nähtuste levimisega õhkkonnas. Kavade järele tuleb see osa läbi võtta I. klassis I. semestril, kuna aga füüsika alal võetakse valgus alles III. ja IV. klassides läbi. Ka siin peaks lugu olema vastupidine: enne asi ise ja siis alles tema levimise geograafilised põhjused.

3) Veel mõttetum on aga I. klassis I. semestril taimestiku ja loomastiku käsitlemine. Selle all mõistame siinkohal taimestiku ja loomastiku elutingimusi, taimevõid, loomaringkondi ja nende levimist. Regionaalses osas ei ole veel sellel kohal keskkoolis nende juure üldse tuldud. Ka botaanika ja zooloogia kursusega looduslool alal on alles algus tehtud. Lõpule jõutakse botaanikaga ja zooloogiaga alles keskkooli III. klassis. Asjata ja ühtlasi ka raske jõupingutus on see õpilastele, kui nad peavad hakkama tegema enne asjade endi tundmaõppimist geograafilisi kokkuvõtteid ja järeldusi. Peale regionaalse geograafia ja botaanika ning zooloogia kursuse läbivõtmist on taimestiku ja loomastiku käsitlemine üsna kerge ja lihtne ülesanne. Nii peaks see ka olemagi loogiliselt ja pedagoogiliselt vaadeldes: enne asjadega tutvumine ja alles selle järele kokkuvõttena nende geograafilise levimise tingimused ja põhjused. Seega esineks aga ka biogeograafia ühtlasi, kui looduslool kursuse kokkuvõtte humanitaar- ja teistes vastavates gümnaasiumi harudes.

4) Humanitaargümnaasiumides ja õpetajate seminarides võetakse läbi kosmograafia kursus kavade järele II. klassis I. semestri algul. Loomulikult tuleks aga kosmograafia kursus läbi võtta keskkooli viimastes klassides peale selle, kui on läbi võetud maateaduse kursus ja füüsikast mehaanika (see võetakse täbi III. ja IV. klassides) ning matemaatikast trigonomeetria (see võetakse läbi III. klassis). Praegusel kohal võib meil kosmograafia kursuse nime all jutt olla ainult nende teadmiste kor-

damisest, mis on omandatud algkoolis sellel alal. Asja sisusse süveneda ei luba siin õpilaste sellekohase ettevalmistuse ning arenemise puudus, samuti ka selleks ettenähtud aja puudus.

5) Mitte parem pole lugu ka II. kl sarnaste küsimustega, nagu näit.: „Riigi majapidamine, riigi kulud ja tulud. Omavalitsuse majapidamine, nende kulud ja tulud.“ Nende küsimuste arutamise koht on vanemates klassides, kui juba on läbi võetud ajalugu ja käsil on majandus- ning ühiskonnateadused. Selle vastu puudub aga kavas, Eestimaa osas, täiesti peatükk, mis käsitaks Eesti riiklikku korda. On küll nimetatud peale riigi ja omavalitsuse majapidamise, nende kulude ja tulude veel „riigikaitse, selle korraldus“ ja „Eesti vabariigi seisukoht teiste riikide hulgas“, kuid „Eesti riiklikku korda“ pole siiski ette nähtud. Iseenesest ei vääriks ju selle pealkirja puudumine harilikus üldjoonelises kavas põrmugi tähelepanu. Aga et meil käesoleval juhusel on tegu üldetailiseeritud kavaga, siis on siin „riikliku korra“ puudumine silmatorkav.

Nagu esitatud näidetest selgub on kavades, mis kokku seatud „koonduse tähe“ all, saavutatud hoopis vastupidist. Nii on ained, mis peaksid olema oma sisu ja iseloomu poolest üksteisele eel- ja abiteadusteks, teine teisest täieliselt eraldatud ja paigutatud hoopis vastupidi. Lubatagu siinjuures juhtida tähelepanu veel ühele naljakale seisukorrale. Teadupärast valmistatakse meil ülikoolis ja antakse sellekohases eksamikomisjonis keskkooli õpetaja I. ja II. liigi kutsete teatud kindla ainete rühma jaoks. Üks sarnastest keskkooli ainete rühma õpetaja kutsetest on *looduslool, keemia ja geograafia* õpetaja kutse. Järjekult on nüüd loogiline vastolu õpetaja kutse ja keskkoolis „koondatud“ ainete rühmade vahel.

Geograafia alamatesse klassidesse suurema tundide arvuga koondamise põhjenduseks tuuakse sagedasti seda ette, et selle läbi vähenevat õpilaste töökoorem. Kuid lubatagu mulle siiski kahelda selle põhjenduse tõelikkuses ja väita hoopis vastupidist. Sellega, et meie võtame läbi aineid, mis sisult ja iseloomult üksteisega lähedalt seotud,

praeguse koondamise tõttu ebapedagoogiliselt ja loogikavastaselt (näit. biogeograafia ja botaanika ning zoologia), kulutame igatahes rohkem aega ja energiat, kui seda normaalselt vaja oleks. Järjekult suurendame õpetaja ja õpilaste töökoormat. Ka pole koondamine suurema tundide arvuga ühe ehk kahe aasta peale sarnase praktilise iseloomuga aine juures, nagu seda on geograafia, minu arvates sugugi tarvilik. Vahest on see veel ehk koguni kahjulik? Sarnastes ainetes, nagu näit. matemaatika ja keeled, mis vajavad rohkem mehaanilist mälu ja mehaanilisi harjutusi, saan ma aru seesugusest koondamisest. Geograafia mehaanilist mälu ja mehaanilisi harjutusi ei nõua. Järjekult poleks mõtet seda ainet koondada. Hoopis selle vastu nõuab geograafia edukas õpetamine vaatlusi ja praktilisi töid, mis peavad olema pikema aja, s.o. terve kooli kursuse kestvuse aja peale ära jaotatud näit. ilmastiku-, taevavaatlused, geograafilised õppekäigud jne. Tundide liig kiire üksteisele järgnemine takistab sagedasti praktiliste töödega valmisaamist — mõnikord<sup>7</sup> kulub ühe töö sooritamiseks peaaegu terve õhtu. Ei saa ju teha harilikul klassi tunnil kõiki praktilisi töid geograafia alal. Paratamatult peab jääma käugelt suurema osa praktiliste tööde ja vaatluste toimetamine ikka õpilaste vaba aja peale. Seejuures peavad aga praktilised tööd käima teoreetilise õppetööga käsikäes. Enne uut tööd käsile võtta ja ülesse anda, kui vana alles lõpetamata, oleks pedagoogiliselt lubamata ja mõttetu. Praktiliste töödeta, lihtsalt raamatu järele geograafiat õpetades ja õppides tallaksime vanu iganenud radu ning kasvataksime pealiskaudseid kodanikke, kellel puudub oskus ja algatus iseseisvalt mõelda ja töötada. Praegune geograafia koondus ajaloo ja praegused geograafia kavad dikteerivad meile aga sarnase pealiskaudsuse tee ette.

Meie praegusele ajaloo ja maateaduse koondusele keskkoolide kursuses tahetakse anda sagedasti uudsuse ilme. Kuid põhimõttelist uudsust ei leia ma siin siiski. On vaid ikka endise vaate ülesse kohendamine mõne vähema või suurema muudatusega. Nii oli ju

ka endise Vene keiserriigi keskkoolides maateadus koondatud ametlikult kunni 1914. aastani alamatesse ja keskmistesse klassidesse, ajalugu aga sellevastu keskmistesse ja vanematesse klassidesse. Vahe on ehk selles, et meil on nüüd ajaloo ja maateaduse vahel selgem piir, kui see vanasti oli Venemaal. Uute Vene keskkoolide maateaduse kavadega, mis kinnitati 1. juulil 1914. a. tolleaegse haridusministri Kasso poolt, hakkas geograafia läbi käima tervest keskkooli kursusest — vanemates klassides küll 1. näd. tunniga. Umbes samasugune lugu on ka Saksamaal, Prantsusemaal, Belgias, uutes rajariikides ja mujal Lääne-Euroopas. Seega oli seisukoht, mille seadsid meie uued kavad, ametlikult heidetud kõrvale ka endisel taguriselgi Venemaal ja seega ka meil, kui selleaegsel Venemaa osal, juba 10 aasta eest.

Et endise Venemaa eeskujul ei ole küllalt imponeeriv, siis on meil vahel toonitatud, et praegune ajaloo ja maateaduse koondus olevat läbi viidud Põhja-Ameerika ühisriikide eeskujul. Kahjuks pole mul materjale käepärast geograafia praeguse paigutuse kohta P. Ameerika Unioni üksikute osariikide koolides. Kuid mäletan lugenud olevat juba enne ilmasõda P. Ameerika Unioni koolioludest selleaegseis Vene kasvatusteaduslikudes kuukirjades — („Вѣстникъ Воспитанія“), („Свободное Воспитание“) j. m. —, et seal küll koondatakse aineid õppesemestri jooksul suurema tundide arvu juures mõne nädala peale, kus siis läbi võetakse selle semestri kavasse kuuluvad osad lühema aja jooksul, aga suurema tähelepanu juures. Et seal oleks koondatud üks aine vanematest klassidest noorematesse ja selle vastu teine aine noorematest vanematesse klassidesse, seda ei mäleta lugenud olevat. Teiseks mäletan ka seda, et P. Ameerika Unioni koolides tarvitatakse sagedasti kõige uuemate pedagoogiliste ja meetoodiliste võtetega paralleelselt kõige vanemaid ja ajast ning arust juba iganenuid. Seda sama olen hiljem kuulnud ka haridusministri abilt hra F. V. Mikkelsaarilt, kellel võimalus oli mõne aasta eest isiklikult tutvuneda P. Ameerika Unioni koolioludega.



Kui nüüd meie praegune ajaloo ja maateaduse koondus peaks täiesti Ameerikast pärit olema, siis tekib siin kahtlus, kas ei ole seegi üks neist ajast ja arust iganenud võtetest, mida seal uutega kõrvuti tarvitatakse. Seda enam veel, et meie praegune ajaloo ja maateaduse koondus näib olevat mingisugune omapärane n. n. *kombineeritud meetodi* ülesse soojendamine. Olgu tähendatud, et kombineeritud ajaloo ja maateaduse metoode on agarasti soovitatud XIX aastasaja keskel ja veel hiljemgi Saksamaal mõnede Herbart-Zilleri järelkäijate poolt. Selle meetodi põhimõte on järgmine: üksikud riigid ja maad geograafia alal tulevad käsitada paralleelselt neil mail esinenud suuremate ajalooliste sündmustega. Nii näit. soovitas — A. Göpfert geograafia alal läbi võtta Böömia, Rootsi ja Norra siis, kui ajaloos läbi võetakse kolmekümneaastane ususõda; Hispaania, Põhja-Aafrika ja Ungar — siis kui ajaloos on käsil rahvaste rändamine j. n. e. (Võrdle ka Fr. Schnass „*Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde*“ I. Teil, Leipzig 1919, lhk. 206—209). Hiljem on see meetod Saksamaal täiesti kõrvale jäänud. Võib olla, ehk ongi ta nüüd jõudnud juba „*ameerikastatud*“ kujul otsaga meile!

Nagu eespool selgunud, ei vasta keskkoolide praegused maateaduse kavad ei üldistele õppekava nõuetele, ei ka ainete koondusprintsibile. Tundub, nagu oleks meil ainete koondusprintsip uue keskkoolide tunnikava kokkuseadmise puhul liig suure hallo ja kergusega ülesse võetud. Hiljem aga, selle teostamisel, on nähtavasti selgunud, et see siiski ei ole nii lihtne. Et aga siiski sümuleerida millegagi uue idee teostamist, jäädigi peatama praeguse ajaloo ja maateaduse koonduse juure. Pealiskaudselt vaadates võib ju olla õigustatud see kombinatsioon. — On ju mujal enamaltki, nagu eespool nägime, maateadust ajalooga „kombineeritud“, miks siis ei või meil neid „kombineerida“ ja pealegi veel omapärasel kujul? Õpetajaskonna auks peab aga tähendama, et ta, õppeainete sisu ja nende meetodiliste nõuetega lähemalt tuttav olles, omas suuremas enamuses

siiski ei ole ministeeriumi härrade „kombinatsiooniga maateaduse-ajaloo“ alal rahul. Seda on väljendanud omis resolutsioonides kaks eriainete õpetajate kongressi — I. üleriiklik loodusloo- ja maateaduseõpetajate kongress Tallinnas 3—5. apr. 1923 a. ja ajalooõpetajate I. üleriiklik kongress Tartus 28—30. dets. 1923 a. (resolutsioonid: „Kasvatus“ Nr. 2 1924., lhk. 42—44) — ja geograafiaõpetajate päev Tartus 23. apr. 1924. (vaata „Kasvatus“ Nr. 7, 1924 a., lhk. 205—206). Sellega tuleks meie haridusministeeriumil kord ikkagi rehkendama hakata.

Praeguses ummikus sammumine toob igatahes segadust ja tagasiminekut meie kaskkooli ellu. Peaks vist arusaadav olema, et see õppetööle mitte plussiks ei ole, kui *sunnitakse* õpetajaid talitama vastu nende paremat tahtmist ja äratundmist ja seda nähtavasti ainult sellepärast, et peasta haridusministeeriumi härrade autoriteet ühe iseenesest kauni idee ebaõnnestunud teostamise puhul! Seletatagu ometigi õpetajaile, milles siis peituvad need praeguse „maateaduse-ajaloo koonduse“ positiivsed põhijooned! Senni seda veel tehtud ei ole — ei ole ju kaasa antud mingit seletuskirja ei maateaduse ega ajaloo kavadele. Korraldatagu nende tumedate küsimuste selgitamiseks kas või mõned loengudki, kui muidu ei saa! Meie õpetaja on selleks küllalt painduv, et ta hakkab täie innuga uusi ideid ja võtteid koolpraktikas teostama, kui temale suudetakse selgeks teha nende uute ideede *mõte, elulikkus* ja *paremus*, ja luuakse nende ideede teostamiseks soodsad tingimused.

Sagedase tunni- ja õppekavade muutmise ning ainete ümberpaigutamise tagajärjeks on muuseas ka seegi asjaolu, et meil puuduvad näit. maateaduse alal keskkooli jaoks kohased õpperaamatud. Ja teisiti ei saagi siin olla — raamat, mis, näit., vastab tänastele kavadele ja on jõukohane vanematele õpilastele, võib juba homme muutuda aine teistsuguse paigutuse ja kavade muutmise tagajärjel õpilastele täiesti ülejõukäivaks ja kavadele mittevastavaks. Kujuka näituseks olgu siin nimetatud J. Rumma „*Üldine maateadus*. Õpperaamat keskkoolidele“, mis kokkuseatud vastavalt

endistele ajutistele keskkoolide maateaduse kavadele — praegustele kavadele ei vasta ta aga enam sugugi ja ka I. ja II. klassi õpilastele on ta ülejõu. Universaalse geograafia õpperaamatu kirjutajaid on leidunud meil senni Eestis, jumal tänatud, ainult üks — J. L. Jürgens. Olgugi, et ta vaeneke on olnud oma ennerevolutsiooniärgse „Geograafia õpperaamatu“ „uute väljaannete“ (?) trükki-toimetamisega vahel nähtavasti päris püsti hädas, kuid Eesti kooli „au“ on peastatud — võime uhkustada teiste rahvaste kõrval: *meil on ikka ja alati geograafia õpperaamatud olnud*. Ja sennikaua, kui selle virga „autori“ sulg ei väsi, võib haridusministeerium julge olla, et igale tema poolt ettevõetavale kava muudatusele vastav „Geograafia õpperaamat“ ilmumata ei jää. Mõnikord võib „ilmuda trükist haridusministeeriumi poolt keskkoolidele saadetud õppekavade järele kokku seatud“ geograafia õpperaamat isegi 1—1½ kuud varem, kui need kavad koolidele kätte jõuavad. Näit. ilmus 1923 a. septembrikuu esimestel päevadel J. L. Jürgensi „Geograafia õpperaamat keskkoolidele. Teine väljaanne I.“, Tallinnas G. Pihlakas'e kirjastusel, ülemal tsiteeritud märkusega raamatu kaane- ja nimelehel ja 213 lhk. joone all: „1923. aasta õppekavade järele gümnaasiumide I. kl. maateaduse kursusesse ülesse võetud“. Kavad ise, nagu teada, jõudsid koolidesse alles oktoobrikuu keskpaigas. — Muidugi ei oleks ju kellelgi selle vastu midagi, kui keegi hea mees jookseks *ainult enda lõbuks* ministeeriumiga võidu. Käesoleval juhusel pole aga lugu mitte nii. Siin on kannatajaks kool. Sest sisuliselt, ega muide ei vasta suurem osa neist „lipitud-lapitud universaalseist õpperaamatust“ sugugi praegustele kooli-nõuetele. Nende eesmärk on vaid ainult *äri*.

Hoopis teistsugused peavad olema tingimused ajakohase ja õppetöö nõuetele vastava õpperaamatu kirjutamiseks. Siin peab raamatu kirjutajal alati selgesti silma ees seisma teatud normaalne klass enam-vähem kindla arenemisastmega. See on aga ainult siis võimalik, kui aine paigutus klassidesse on stabiilne. Meie keskkoolides ei ole seda veel senni olnud. Algkoolis, näit., on meil juba mõnda aastat püsiv kava. Kui meie siin ka kava parandama või muutama peaksime, üldine aine paigutus klassidesse jääks ikkagi endiseks. Selle stabiilsuse saavutamiseks võime pidada ka kohaseid algkooli maateaduse õpperaamatuidki. Keskkoolis peame kord omeltigi ka niikaugale jõudma.

Et rutem peaseda käesolevast ummikust keskkooli maateaduse alal, selleks tuleks haridusministeeriumil, mida varem seda parem, veel kord arutusele ja kui teisiti ei saa, uuesti ümberotsustamisele võtta õpetajaskonna kaastegevusel keskkoolide *geograafia siht ja ülesanded*. Vastuvõetud sihi ja ülesannete kohaselt tuleksid siis luua vastavad kavad. Kindla sihi ja ülesannete silmas pidamata võib *juhuslike* kavade kokkuseadmine ja maksmapanemine meid panna iseendi ja ka võõraste ees päris piinlikku seisukorda, nagu seda teevad näituseks praegused keskkoolide maateaduse kavad. Teiseks peaksid kavad olema varustatud tingimata lühikesegi seletuskirjaga, kus vähemalt oleksid lähemalt selgitatud õppeainele määratud siht ja ülesanded. Siis selguvad juba iseenesestki mõned kavas leiduvad tumedad kohad ja redaktsioonilised vead. Seletuskirjata aga, nagu praegustes kavades, võivad nad olla arusaamatuse ja lahkarvamiste põhjuseks ja sünnitada segadust. (Lõpp).

## Inglise hariduskorraldusest üldse.

J. Lang.

Eesti kool astub alles esimesi korraldavaid samme. Vanades kultuurmaades on koolil juba pikk ajalugu seljataga. Ehk küll iga rahvas peab omale looma kooli, mis on tingitud

tema üldisest arenemisest ja vastab rahva laadile, on meil siiski huvitav tähele panna, missugused on koolikorraldused teiste vanade kultuurrahvaste juures. Sellepärast lubatagu mul

vähe peatada inglise koolikorralduse juures.

Inglismaast rääkides tuleb silmas pida, et selle sõnaga tähendatakse ainult osa Suur-Britanniast, mis koosneb Inglismaast, Wales'ist ja Shotimaast, kuna Suur-Britannia ühes lirimaaga moodustab nn. ühendatud kuningriigi

Inglise koolikorralduse tundmaõppimisel torkab oisekohe silma tema keerulikkus, mis tingitud inglise kooli ajaloolisest arenemisest. Võrdlemisi hilise ajani oli hoolitsemine rahvahariduse eest eraalgatuse ja heategevate seltside asi. Suurt osa etendas haridustöös kirik. Alles 1832 a. astus riigivalitsus esimesed sammud rahvahariduse alal, määrates heategevatele seltsidele rahalist toetust algkoolide ülevõltpidamiseks. Esimene algkooli seadus (Elementary Education Act) ilmus alles 1870 a., mis, nagu seadusprojekti parlamendile esitaja hr. W. E. Forster tähendas, pidi „täiendada vabatahtlikku hariduskorralduste süsteemi ja täitma tühje kohti, kuid mitte teda asendada“. Peale selle, nii öelda esimese kooliseaduse on ilmunud ligi 30 mitmesugust kooliküsimusi puudutavat seadust; kuid nende kõikide üldiseks tendentsiks on ja jääb koordineerida ja täiendada eraalgatusel ellukutsutud haridusasutuste tööd.

Ilmasõja ajal kasvas huvi hariduslike küsimuste vastu seltskonnas suurel määral. Jõuti üldisele äratundmisele, et riigi suurim jõud seisab tema iseteadvates haritud kodanikkudes, et riigi kohus on oma tulevikunuvides selle eest kõige suuremat hoolt kanda, et iga kodanik saaks elule ette valmistatud oma kalduvuste ja võimiste kohaselt. Kogu sõja jooksul töötati hoolega haridusküsimuste selgitamise kallal; selle töö tulemuseks oli 8. aug. 1918 a. parlamendi poolt vastuvõetud *hariduseadus* (Education Act), mis teeb tegemist peaasjalikult algharidusega 1918 a. Education Act'i nimetatakse sagedasti ka Fisher Act'iks, sest tolleaegsel haridusministril Mr. Fisheril olid selle seaduse kokkuseadmise ja läbiviimisele parlamendis kahtlemata suured teenused. Fisher Act'i tähtsamateks osadeks on: täienduskooli loomine, määrused õpilaste tervisliku seisukorra paranda-

miseks ja kavade süsteemi loomine haridusasutuste ellukutsumisel.

Viimaseks üldiseks haridusküsimusi käsitavaks seaduseks on 1921 a. Education Act, mis ühendab ja viib kokkukõlla Fisher Act'i ja peaaegu kõik enne teda ilmunud seadused (1870 a. alates) ühiseks tervikuks. Et 1921 a. Education Act inglise hariduskorralduste aluseks on praegusel ajal, siis lubatagu mul tema põhjal inglise hariduse eest hoolitsevate asutustega tutvustada.

Keskvalitsuseks (Central Authority) hariduse asjus on *haridusministeerium* (the Board of Education), mille kohuseks on inglise haridusküsimuste ülevälve. Nõuandva asutusena töötab haridusministeeriumi juures *nõuandev komisjon* (Consultative Committee), mis koosneb vähemalt  $\frac{2}{3}$  osas isikutest, kes võiksid esitada ülikoolide ja teiste haridusest huvitatud seltside arvamisi. Nõuandev komisjon avaldab oma arvamise kõikide küsimuste kohta, mis selleks temale saadetud haridusministeeriumi poolt.

Kohalikuks valitsuseks hariduse asjus (Local education Authority) on kohalikud omavalitsusorganid: *linna, alevi ja krahvkonna nõukogud*, kus suuremate linnade (üle 50.000 elaniku) ja õigusega parlamenti esitajat valida) ja krahvkonna nõukogul on õigus ja kohus eestkätt hoolitseda hariduse eest, mis algharidusest kõrgemal, kuna vähemate linnade ja alevite omavalitsused peavad hoolitsema ainult alghariduse eest. Lahkarvamiste puhul mõnesuguste hariduse funktsioonide kuuluvuse suhtes otsustab küsimuse lõpulikult haridusministeerium. Iga omavalitsuse (krahvkonna, linna) nõukogul on *hariduskomisjon*, mille enamus on määratud nõukogu poolt kas oma liigete ehk väljastpoolt asjatundjate isikute seast, kes selle ringkonna hariduse küsimustega hästi tuttavad. Hariduskomisjoni kokkuseade kinnitab haridusministeerium, kes selle järele valvab, et kõik hariduse alad oleksid tarvilisel määral kaitstud. Huvitav on, et hariduskomisjoni koosseisus on tingimata ette nähtud naisterahvaste osavõtt. Hariduskomisjon arutab ja lahendab kõiki haridusküsimusi, mis temale nõu-

kogu poolt määratud, ning esitab tarbekorral kinnituseks nõukogule. Nõukogu võib volitada hariduskomisjoni lahendamaks kõiki haridusega seotud küsimusi peale maksudetõstmise ja rahalaenamise. Tarbekorral võib hariduskomisjon eriküsimuste lahendamiseks asutada alamkomisjone.

Juhustel, kus naabruses olevatel omavalitsustel mõnesuguste haridusküsimuste lahendamine ühiselt otstarbekohasem, on ette nähtud koostöötamiseks selles küsimuses mõlemate omavalitsuste poolt valitud ühine komisjon. Koostöötamine on muidugi ainult siis ja nii kaua võimalik, kui kõik pooled sellega nõus.

Pole huvituseta tähele panna, et igal maksumaksjal on õigus ühe shillingulise maksu eest (umbes üheksakümmend Eesti marka) hariduskomisjoni protokolle lugeda saada ja nendest ära kirju teha.

Kõikide hariduse eest hoolitsevate asutuste eessihiks peab olema püüd luua rahvuslik haridussüsteem, mis on ühte viisi maksev kõikide kodanikkude kohta, kes suudavad sellest (haridusest) kasu saada. Kohaliku omavalitsuse kohuseks on hoolitseda igal ühel oma piirkonnas nende eesmärkide teostamise eest. Et iga omavalitsuse piirkonnas eeltingimused haridusasutuste ellukutsumiseks võivad olla isesugused, siis on ka võimalus jäetud teostada igas ringkonnas isesugune haridusprogramm. Varem olid haridusministeeriumi poolt tehtud korraldused kas sunduslikud või vabatahtlikud. Sunduslike määrustena võib maksmata panna ainult niisuguseid, mis kõigile kättesaadavad, s. o. minimaalsed nõudmised, kuna vabatahtlikud määrused muud midagi pole kui soovivaalduused, mida võib täita ja täitmata jätta. Niisuguse administratiivse korralduse juures põlnud haridusministeeriumil võimalik avaldada survet kohalikele koolivalitsustele selles mõttes, et igaüks oma piirkonnas hariduse asjus kõige suuremal määral kohalisi tarvidusi rahuldaks, samuti ka oma ainelistel võimalustel kohaselt kõige rohkem pakuks. Elu ei saa suruda ühte valemisse, peab alati arvesse võtma kohalikke erisusi. Mis läbiviimata vae-

semas ja mahajäänud kooliringkonnas, võib kergesti läbiviidav olla rikkamas ja rohkem edenenud kooliringkonnas. Selles, mõttes on niisugusel valitsusaparatuuril, mis igalt omavalitsuselt nõuab tema jõukohast tööd, suur tähtsus.

Vaatame nüüd ligemalt kuidas sünnib kohalike haridusorganidele kohustava haridusprogrammi kindlaksmääramine. Selleks tarvitatakse nn. kavade (Schemes) meetodi.

Iga kohalik haridusasutus seab kokku kava, kuidas ta mõtleb teostada lähemas tulevikus (näiteks järgneva 10 a. jooksul) oma õigusi ja kohustusi hariduse asjus. Muidugi näitavad need kavad ainult üldjoontes, milles seisab omavalitsuse haridustegevus lähemas tulevikus, kuid nad on siiski küllaldased selle tegevuse hindamiseks. Väiksemate linnade ja alevite võimupiiri kuulub ainult alghariduse eest hoolitsemine, kuna krahvkonna ja suuremate linnade ülesandeks on algharidusest kõrgema hariduse eest otsekohene hoolitsemine ning üldine haridustegevuse koordineerimine. Viivitavad aga kohalikud haridusasutused asjata ja ei näita tarvilikku hoolt ülesse, siis on haridusministeeriumil õigus nõuda kohalikkudelt organidelt haridustegevuse kava esitamist.

Loomulik on, et krahvkonna hariduskava aluseks on väiksemate üksuste (alevid, väiksemad linnad) kavad alghariduse kohta. Nende kavade kokku-seadmisel on koolivalitsus kohustatud arvesse võtma võimalust mööda kõikide haridusest huvitatud asjatundjate isikute ja seltside arvamisi, nagu lastevanemad, heategevate asutuste koolide valitsejad, õpetajad, kirikukoolide seltsid, tööliste organisatsioonid, tööstusettevõtjad jne. Kava valmistamine sünnib järgmiselt. Koolivalitsus seab kokku esialgse kava ja saadab ta kõigile asjast huvitatuile tutvumiseks. Muutmis- ja parandusettepanekute ära kuulamiseks ja läbiarutamiseks kutsutakse kokku asjast huvitatud isikute koosolek ehk palutakse avaldada oma arvamisi kirjalikult. Tarbekorral võib ka üksikute küsimuste (algkool, keskkool, tehnikakool jne.) arutamiseks luua erikomisjonid. Niisiis esialgsest puhastustulest läbikäinud tegevuskava avaldatakse üldiseks

tutvunemiseks ja arvustamiseks. Juhusel, kui esialgne seltskonna osavõtt oli küllalt laialdane, kestab niisugune kava arvustamisperiood üks kuu, vastasel korral kolm kuud. Kavade väljatöötamisest antakse ajakirjanduses avalikult teada ja trükitud kavad tehakse koda-nikkudele kättesaadavaks: müüakse pa-  
raja hinna eest, pannakse avalikkudes raamatukogudes ja lugemislaudades tarvitamiseks välja jne. Avaliku arvustusperioodi lõpul vaatab hariduskomisjon kõik arvustusmaterjalid läbi, neid võimalust mööda arvesse võttes. Niisugusel parandatud kujul läheb kava kinnitusele esiteks krahvkonna või linna-nõukogule, pärast seda haridusministeeriumile. Viimasele peab ühes ettepan-  
dud kavaga esitatama arvustuse kokku-  
võte, et haridusministeerium võiks näha, kui suurel määral on arvesse võetud seltskonna huvid.

Seadus näeb ette, et haridustegevus-kava kokkuseadmisel arvesse võetakse kõik senni edukalt töötavad erakoolid, mis veel mitte kohaliku koolivalitsuse poolt toetust ei saa, samuti iga niisuguse kooli ettepanek toetuse saamiseks. Ka tuleb omavalitsustel kindlasti silmas pidada, et oleks kindlustatud igal lapsel ja noorel inimesel haridusest osa-saamine vaatamata sellele, kas ta jõuab õppemaksu tasuda või mitte.

Leiab kava kinnitust haridusministeeriumi poolt, siis muutub ta teda esitanud omavalitsusele kohustavaks ja ha-

katakse teostama. On aga haridusmi-nisteerium arvamisel, et esitatud kava ei rahulda kõiki nõudmisi vastava piir-konna haridustegevuses, siis püütakse parandusettepanekutega kava vastuvõe-tavaks teha. Kui omavalitsus haridus-ministeeriumi parandustega ei lepi, kut-satakse kokku küsimuse lahendamiseks segakomisjon, mis koosneb haridus-ministeeriumi ja omavalitsuse esitaja-test. Omavalitsuse esitajate nõudmisel võib lahkuminevad küsimused uuesti avalikule arutu-tele ja sõelumisele panna. Ei jõuta segakomisjonis kokkulepe-le, siis teatab haridusministeerium omavalitsusele ametlikult kava mitte-kinnitamisest. Kui peale selle ühe kuu jooksul kokkuleppele pole jõutud, esitab haridusministeerium küsimuse ühes mit-tekinnitamise motiivide ja avaliku arva-misega parlamendile. Ühtlasi teatab ka haridusministeerium, missugused jä-reldused ta mõtleb teha kava mittekin-nitamise korral toetussummade väheri-damise ehk äravõtmise kaudu.

Nagu sellest kavade valmistamise käigust näha on algatus täiesti koha-liku omavalitsuse käes. Ainult juhusel, kui omavalitsus on loid haridusasjus, algatab küsimuse haridusministeerium. Väärrib tähelepanu arvestamine kohalik-kude olude ja avaliku arvamisega ning suur vabadus kohalikkudel omavalitsustel kavade teostamisel, sest kinnitusele tuleb ainult kava, mis on ikkagi ainult üldjoonte kindlaksmääramine.

## Arvuõpetuslikust koolikirjandusest.

P. Kolts.

Meie arvuõpetuslik koolikirjandus on rikastunud uue teosega, s. o. „Elavad arvud, matemaatika õpperaamat algkoolidele, 1. õppeaasta“. Teos esineb koolidirektor Treffneri ja Tartu õpetajate: O. Perli, J. ja E. Kuulbergide ja E. Martinsoni kollektiivtööna.

Käesoleva õpperaamatu suurim ise-  
ärasus, nagu seda autorid ise leia-  
vad „Metoodilistes näpunäidetes“ pei-  
tub ülesannete konstruktsioonis ja käsit-  
lusviisis.

Autorid on omaks võtnud õige põhi-mõtte: matemaatika tund olgu lastele sama huvitav, kui iga teine. Ja selleks on kõigepealt tarvis, et arvud, mis esi-nevad matemaatilises ülesandeis, oleksid piltlikud ja elavad ning tehted nendega elulised.

Peab ütlema, et see põhimõte on hästi teostatud. „Elavates arvudes“ — nimelt sõnalis ülesandeis. Iga üles-  
anne on omaette väike matemaatilise sisuga veste laste elust-olust, sageli

muinasjutt. Ei või jääda ükskõikseks ja tuimaks ükski laps, kui kuuleb sarnaseid ülesandeid, nagu „Virgad oravad“, „Nael“, kus oravaonu ja tema teinepool oma majakese lävel istuvad ja pähklaid loevad, või kus hiireke poeletil kohtab väikest paksu härrat, kelle kõhule on kirjutatud „1 nael“ ja kellega ta alustab sõbralikku juttu.

Ometi ei saa märkimata jätta üht puudust neis ülesandeis: arvud, millega peab toimetama tehet ülesande-veste lõpul, esinevad sageli ainult veste algul, näiteks ülesandes „Reinuvaderi äpardus II“ — tervelt 14 rida 3. osa küsimusest ülalpool. Ja kui nüüd küsimus esineb veste põnevamal kohal, siis tundub ta asjatuna, sest *veste* on kõitnud laste tähelepanu, mitte *arvud*, mis veste algul olnud ja meelest läinud.

Ka on ülesannete arvulised andmed ühes ja samas vestes mõnikord vastolus. Näiteks, vestes „Sõda mängimas“ ei passi 4. ülesande andmed eelmistega kokku, või — olgu siis, kui ülesanne algaks sõnadega: „Mõne aja pärast oli Leol . . .“

Kui neid veste-ülesandeid võtta elustava vahepalana „kuivade“ arvamisriidade hulgas, siis on nad, vaatamata ülalnimetatud puudusele, huvitavad ja otstarbekohased. Mis aga puutub nende käsitlusviisisse, siis tekivad siin tõsised arusaamatused.

Nagu „Metoodilistest näpunäidetest“ selgub, peab sõnaliste ülesannete läbitöötamine sündima õpetaja ettekanael, kuna temale, s. o. õpetajale „piiramata vabadus jääb ülesandeid oma äranägemise järele muuta, täiendada, lühendada jne.“ Kõik see oleks arusaadav, kui „Elavad arvud“ oleksid määratud õpetajale käsiraamatuks. Ometi on raamat määratud lastele. Ja sel puhul jääb arusaamatuks: 1) mistarvis need ülesanded laste raamatus, kui neid õpetaja ette kannab? 2) Kui aga omas ettekandes õpetaja ülesandeid muutma hakkab, siis leiavad ju lapsed, et raamatus „ei ole nii!“

Emb-kumb: kas peavad lapsed omad raamatud, kus peituvad need piltidega vested, õpetaja ettekande ajal sulguma, või kannavad neid ette õpilased ise ja muidugi siis juba muutmatul kujul. Et

aga õpilaste ettekandest võib jutt olla alles siis, kui neil juba lugemistehnika käes, — see aga vähemalt esimesel poolaastal väga puudulik, — siis muutub pikemate vestete varajane õpperaamatusse paigutamine asjatuks. Kas ei oleks neil õigem paik olnud käsiraamatus, vast neissamus „Näpunäidetes“, mis õpetajale määratud, kuna õpperaamatusse oleksid jäänud ainult vastavad pildid ja harjutused? Siis oleks seal ruumi jäänud ka arvkujudele, mis nüüd, autorite seletuse järele raamatust hoopis välja on jäänud muu materjali rohkuse tõttu.

Autorid ei eita arvkujude tähtsust algastmel, aga on arvamisel, et õpetajal väljaspool õpperaamatut avaramad võimalused on neid tarvitusele võtta. Muidugi, võimalused on. Aga ärme unustame, et arvkujud ja nende otstarbekohase tarvitamise meetod suurele osale meie vanemaist õpetajast hoopis uue elemendina esineb. Sellepärast oleks arvkujude ilmumine õpperaamatus toeks olnud tegelikule käsitlusele, seega tarvilik.

Ei saa märkimata jätta asjaolu, et autorid tarvitavad sõnu „arvkuju“ ja „arvpilt“ samases mõttes. Ometi võiks siin vahet teha. Arvpilt oleks *asjade* pilt, näit. 4 kana pilt, kuna vastav arvkuju oleks : : . Arvu\* kujundamiseks oleks meil siis järgmine rida võimalusi — konkreetsest abstraktsemani: neli *asja*, nelja *asja pilt*, nelja *arvkuju*, number 4. Sellejuures, enne kui viimane — kõige sümboolsem liige arvu kujundamise reas — number — lapsele kätte anda, peavad esimesed kolm olema kõigiti kasutatud. Eriti kolmas neist — arvkuju — olgu demonstreeritud mitte ainult *asjade rühmana* (kivikesed, paberist rattad jne.), või arvpildina, *joonistatud kujul* (tahvilil, paberil), vaid ka *kuulmise abil* (arvkujud koputamise teel). Siis ei ole karta, et arvkujud „arvuga igasuguse sideme kaotavad ja muutuvad mittemidagi-ütlevaiks täppide kogudeks“, nagu autorid arvavad. Ennem võib karta, et numbrid, mida autorid lastele kätte annavad algades raamatu esimesest lehest, tühjadeks kestadeks jäävad.

Arvkujud, kui neid õieti käsitleda, aga mitte ainult „täppide kogudena“ võtta, võimaldavad paremini, kui ükski teine abinõu, iga üksiku arvu koosseisu demonstreerida. Ja ka jagamis- ja korrutamistehted on nende najal võimalikud ning arusaadavad juba esimese kümne arvu käsitlemisel, ega tarvitse neid tehteid kui „väga raskeid“ õppeaasta lõpule üle kanda, nagu seda autorid teevad.

Sellejuures jääb arusaamatuks jagamise eritlemise vajadus — mahutamiseks — esimesel õppeaastal. Seda oma seisukohta püüavad autorid pikemate teoreetiliste seletustega põhjendada. Aga mõningad leheküljed edasi jagudeks jagamisest rääkides — leiavad: „see pole oma sisult midagi muud, kui mahutamine“. Milleks siis eritlemine? Kas ainult välise vormi ja „teooria“ tarvis!

Kui jagamist käsitleda arvpiltide ja arvkujuade najal, siis on siin tõesti ainult välise vormi asi, nimelt — kuidas küsimus pandud. Kas küsime, näiteks, mitu korda 2 mahub 8-sse, või — kui 8 jagame 4 võrdseks osaks, palju saame igas osas? Mõlemil juhusel esineb 8 kui arv, mis koosneb 4-st kahest.

Eriti rõhutatakse „Metoodil. näpunäidetes“ jaotamise raskust. Arvan et sellest raskusest saame üle just arvkujuade kõigekülgsel ja otstarbekohasel käsitlusel, mitte aga rea lugemisel.

Arvkujuade üle loeme „Metoodil. näpunäidetes“: „mõnede tuntud arvpiltide pooldajate oletus, nagu suudaks laps kahe antud arvpildi geomeetrisest figuurist oma kujutluses ilma mingisuguse juure- ehk juurestlugemiseta kombineerida kolmanda, antud arvude summat või vahet kujutava arvpildi ja selles esinevate täppide arvu siis korraga tajuda, on kindlasti ekslik“. Ja sellepärast leiavad autorid, et summa või vahe kindlaksmääramiseks jääb ainult üks tee: juure- ning juurestlugemine.

Arvan, et asi on vähe teisiti. Kolmanda arvu (summa või vahe) arvkuju kombineerimist kahest antud arvkujust kujutluse teel ei peagi nõudma, ja vaevalt on usutav, et „tuntud arvkujuade pooldajad“ seda teevad. Küll aga võime nõuda iga üksiku arvkuju koosseisu tundmist üheliste rühmadest. Aga just

sega on liitmiseks ning lahutamiseks (samuti ka teisteks teheteks) vaja. Näiteks, kui arvkuju :::: on õpitud kui ::::, s. o.  $8 = 3 + 5$ , siis mõistavad lapsed ka ilma ühekaupa lugemiseta, et  $3 + 5 = 8$ ,  $5 + 3 = 8$ ,  $8 - 3 = 5$  ja  $8 - 5 = 3$ . Nii siis, esile kerkib summa ja vahe leidmisel mitte uue arvkuju kombineerimine kujutluses kahest teisest, vaid tuntud arvkuju koosseis kahest rühmast, seega eestkätt mitte sin- tees, vaid analüüs.

Kuigi nüüd arvkuju :::: koosseisus rühmadest 3 ja 5 veendumise üheliste lugemise teel, siis ei ole tehetete toimeta- miseks enam üheliste lugemist vaja, vaid selle asemele astub arvkuju, kui tuntud rühmituste summa. Nimelt, arvu koosseisu õpime tundma arvkujul ja see koosseisu tundmine võimaldabki tehted ilma üheliste lugemiseta. Selles — arvkuju tähtsus, mitte aga selles, et kahest antud arvkujust „kujutluses kombineerida kolmanda“ — vahe või summa arvkuju.

Autorite ülemalesitatud vaatest arvkujuale on tingitud asjaolu, et „Elavate arvude“ arvamis-harjutused on antud välja minnes arvurea seisukohalt. Nii, näiteks, arvu 8 arvutamisharjutused algavad reaga  $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 8$  ja lõpevad harjutusega  $8 = 1 + 7$ . Samuti ka teised harjutusrühmad.

Aga niisugune harjutuste järjestus teeb „Elavate arvude“ juures arvkujuade otstarbekohase käsitluse raskeks.

Jäägiga jagamisel ei ole soovitav kirjutada  $5 : 2 = 2$  (1) (v. lhk. 117). Esiteks harjutab see kirjutusviis valesti tarvitama võrdsusmärki ja teiseks on avaldusel  $2$  (1), nagu teada, oma isesugune matemaatiline mõte, mida lastel edaspidi tuleb ümber õppida. On ju ses ülesandes tegelikult  $4 : 2$ , aga  $4 = 5 - 1$ , siis oleks siin ainuke õige kirjutusviis:  $(5 - 1) : 2 = 2$ , sõnadega: et 5 kahega jagada ei saa, siis lahutame temast 1 ja jagame 4, saame 2, kuna 1 jääb jagamata. Samuti siis, mitte  $20 : 6 = 3$  (2), vaid: kui on  $20 : 6$ , siis  $(20 - 2) : 6 = 3$  jne.

Pildid raamatu 102. ja 103. lehekujutavad täiskümnelisi saja plinist tükke kimbud on laotud ühe kaupa ritta. Ometi oleks palju ülevaatlikum, kui

nad esineks arvpiltidena, rühmades. Kümme asja reas ei erine ju üheksast või ühesteistkümnest milgi moel, ega anna seega mingi kindlat muljet: peab ikka ja jälle, näpuga näidates, 1 kaupa lugema. Ka paaris- ja paaritudkümned on reas täiesti sarnased, kuna arvpildid teeksid siin piltlikult vahet.

Üldse, kui võrrelda „Metoodilisi näpunäiteid“ ja „Elavaid arve“, siis leiame, et autorid tunnustavad arvkuju tähtsust ainult „moodi pärast“, teoreetiliselt. „Elavad arvud“ on kokku seatud arvurea ja ainult arvurea ning ühekaupa-lugemise põhimõtte alusel.

Lõpuks ei saa märkimata jätta, et „Elavate arvude“ autorid on omaks võtnud põhimõtte: „mitte püüda kõike,

mis vähegi mõeldav, juba esimesel aastal lapsele kätte õpetada“ ja et „parem vähe ja põhjalikult, kui palju ja pealiskaudselt“. On rõõmustav nähtus, et viimaks ometi on ilmumas õpperaamat, mis ei pretendeeri poolehoidu võita kaaluga!

Jääb soovida, et autorid selle oma põhimõtte ka tegelikult tervest algkooli matemaatika kursusest, mis meil kavatsusel, läbi viivad, mitte aga materjali rohkusega või teoreetiliste peenustega ja „teaduslikkusega“ õpilast ei raba, nagu see, kahjuks, mõnedel autoritel viisiks. Põhimõtte olgu siin: *õpperaamatus, mis kooliõpilasele määratud, leidku aset vaid selgelt ja asjalikult ettekantud aine tuum.*

## Algkooli õppekavade revideerimiseks.<sup>1)</sup>

Juhan Tork.

Haridusministeeriumilt 1921. a. väljaantud „Algkooli õppe- ja tunnikavade“ suuremat puudust seletab osalt nende tekkimine. Seisime vastava seaduse (7. v. 30) poolt kindlaksmääratud 6-aastase algkooli ees traditsioonideta ja kogemusteta, ka sellekohase metoodilise kirjanduseta. Nii siis, püüdes uude vormi sisu valada, kujunesid õppekavad õieti *metoodiliseks käsiraamatuks*. Tunnustades täielikult sellekohase metoodilise käsiraamatu vajalikkust, pean ometi taktiliselt kardinaalseks veaks, et tema nimetati haridusministeeriumi ametlikuks õppekavaks nimelt-järgmistel motiividel:

1. On tarbetu ja riskant garanteerida kõrgema riikliku aparaadi—haridusministeeriumi autorteediga kõiki neid sandeide üksikasjalikke probleeme, mida puistab metoodiline küllussarv kogu algkoolikursuse kõikide õppeainete üksikasjalise käsitluse ulatusel. Nii paljudes küsimustes, nagu neid käesolevad kavad käsitavad, on loomulikult olemas paljud põhimõttelised lahkiminekud, paljud paralleeltoed. Arusaadavalt ei suuda sarnastel mitmekesistel aladel olla kompetentsed kavade kinnitajad.

2. Võib väita a priori, et on üldse võimata kokku seada head, enam

vähem üksikasjalist algkooli õppekava: liig kiiresti evolutsioneeriv on meie aja pedagoogiline mõte, liig vähe on meil tarviliselt küpsenud koolimehi-pioneerid, liig lühikeseajaline on meie „uue“ algkooli kogemus, liig mitmekesine algkooli õpilaste koosseis, laialdane meiegi väike kodumaa. Võtame näiteks linna- ja maakoolid: kui palju erinevad nad õppeaja pikkuse, õpilaste koosseisu, õpetajate arvu (üks õpetaja korrakahe-kolme õppeaastaga töötamas) jne. suhtes. Arusaadavalt ei või siin ühistest töökavadest (sarnased on üldiselt praegused „õppekavad“) juttugi olla.

3. Nii üksikasjalik metoodiline aines-tiku loetus, nagu seda esitavad käesolevad „õppekavad“, on tegelikule koolielule kahjulik, aitab kaasa koolipraktika kivistamiseks. Tahtes olla sõbralikuks nõuandjaks, toeks, muutuvad ometi sellelaadilised *ametlikud* õppekavad õpetajaile kammitsaks. Olen näinud,

<sup>1)</sup> Saim selle töö alles siis, kui käesoleva numbril materjal oli juba kõik kindlaks määratud ja suuremalt jaolt ka juba laotud. Et aga töö käsitab väga aktuaalset küsimust, mis ka haridusministeeriumis arutusel, siis otsustasime välja jätta käesolevast numbrist „koolitoast“ ja selle asemel võtta käesolev kirjatöö.



et keskmine õpetaja (sagedasti ka koolinõunik) jätab tähelepanemata ja unustusse sarnased pehmed üldlaused nagu, — „Juba sellel (esimesel) õppeaastal nagu järgmistelgi, tuleb silmas pidada, et ühegi aine õppekava ei eelda seda, et kõik koolid või ühe kooli kõik lapsed ta ühtlaselt läbi võtaksid“ . . . (lhk. nr. 4). küll näeb ta aga selgemini seda näiteks, et looduse õppekava rohke ainekuga on „eeskujulik ja minimaalne“ (lhk. 32) jne. Kust olemegi meie omanud selle vaba vaimu, et võtaksime haridusministeeriumi õppekava ainult sellena, mis võib olla, mitte aga sellena, mis peab olema.

4. Üksikasjalised üleriiklikud kavad on suureks takistuseks igasugusele edule nii õpperaamatute kui ka metoodilise kirjanduse suhtes. Rõõvitakse ju autoritelt sel kombel tähtsam ja põhimõttelisem, huvitavam ja vastutusrikkam osa nende tööst: ainekuga valik, hindamine, järjestamine. Jääb järele n. ü. ilukeeleline, belletristlik võistlusvõimalus; autorid muutuvad arhitektidest n. ü. müürseppadeks. Ometi ei tohi ju oletada, et raamatute kirjutajad julgeksid, tohiks id ehk saaksid ka nendes olulisemates asjades hakata võistlema ministeeriumi autoriteetidega. Sarnaseid õnnetuid raamatuid, ka paremaid, ei tarvitataks ega ka kirjastataks: ei ole ministeeriumi ametlike õppekavade kokkukõlas.

5. Sarnased üksikasjalikud ainekukavad peaksid olema ja on juba omalt loomult labiilsed (nagu seda ka iga „elava“, areneva õpetaja oma tegelik kava tõepoolest on); ministeeriumi ametlikele õppekavadele oleks soovitatav ometi reaalses oludes saavutada maksimaalne stabiilsus massipsüholoogilistel kui ka poliitilistel põhjustel. Moosese kümme käsku on püsinud aastatuhanded, on omanud võrdlemata autoriteedi mitte ainult oma kõrge sisu, vaid ka klassiliselt lühikese väljenduse tõttu: kõikide interpretatsioonide püsivus, ulatus ja autooriteet on olnud vastupidises proportsioonis nende pikkusega ja üksikasjalikkusega.

6. Selletaolisi üksikasjalisi riiklikke kavu ei tarvita Lääne-Euroopa kul-

tuurimaade koolipraktika. Inglismaal näiteks on täiesti määramata isegi igasugune algkooli tunnikava. Kuigi seisame kurva tõsiasi ees, et tuleme aasialiselt Venemaalt, oleme väheste kultuuriliste traditsioonidega, küll aga tsentralisatsiooniliste harjumustega, kuigi ei saa veel läbi tunnikavata — peaksime ometi vanemalt kultuurimailt õppima: algkoolide riiklikud õppekavad peavad olema võimaluse piires lühikesed, üldjoonelised.

Sellega ja mõne muugi asjaoluga arvestades oleks olulisem soovivaaldu:

*Üleriiklikud haridusministeeriumi õppekavad määraku algkooli ülesanded ja ainekuga kõige üldsemates joontes, tabades ainult olulisemaid põhinõudeid kasvatus-õpetusest, ainetes koondamise vajalikkust, klassisüsteemi soovitatavust, lähedust elule, oma Eesti olule, arvestamist esimeses jões lapse individuaaliteediga, tema arenemisastmega, mitte aga mõnesuguse teaduse ja tema süsteemiga. Sarnased õppekavad peaksid olema üsna lühikesed. Umbes analoogilistel motiividel oleks tarvilik ka tunnikavades võimaldada liikuvust kohalike nõuete ja iseärasustega arvestamiseks. Kui suur ülekoos laste vastu on näiteks 2 tundi võimlemist suuremas osas maa-koolides talvel: tunnikavad nõuavad seda. Selle juures ei tohi kuidugi ignoreerida meie teoreetilis-praktilis-metoodilise kirjanduse suurt põuda. Selle puuduse kõrvaldamine on kahtlemata üks haridusministeeriumi tõsistest ülesannetest. Haridusministeeriumi aktiivse toetuse ja õhutuseta paraneb viga liig aegamööda, liig kalli elukooli ostetult. Kirjastajad seda ala niipea harrastama ei hakka — ta ei ole neile kasulik. Vastavate eeldustega isikuid on vähe; ei ole kerge neid leida ja tööle panna. Ometigi on see meie kooli ja haridusministeeriumi üks tähtsamatest ülesannetest. Siin on tööd paljudeks aastateks. Tuleb otsida inimesi, neile kindlustada töötamise võimalus jne.*

Esimene samm võiks siin loomulikult olla uuesti trüki toimetada sennised „õppekavad“ läbitöötatult, arvestades võimalust mööda avaldatavate soovivaalduste ja parandus-täiendus-ette-

panekutega—kuid mitte enam haridusministeeriumi poolt kinnitatud üleriiklikkude õppekavadena, vaid materjalina, mitteoffitsiaalse lisana õppekavadele saateks. Sarnane materjal tuleks ühtlustada mingisuguse toimkonna ehk ka isiku poolt; temast tuleb kõrvaldada vastolud, kuna üksteist täiendavad paralleelpanekud võiksid püsida kõrvuti. Sarnase mitteametliku, meetodilise juhatuskirjana on temal kindlasti väärtus ka suuremate muudatusteta: ta täidab tühja koha, on üldiselt eluline jne. Ja suuremaid muudatusi temas on sel korral vaevalt loota. Jälgides käesolevat tööd ja töövõimalusi, tekib skepsis tulemuste kohta. Õppekavade revideerimiselevõtmise oleneb välisest põhjustest — trüki lõppemisest; paarinädalane tähtaeg on liig lühike, et tuhandepealine õpetajaskond midagi suudaks ära teha; algkoolide õpetajad, need tõsised arvustajad, on sarnaseks „loovaks“ tööks omas ülesandes võrdlemisi vähe ettevalmistatud, teadusliku ettevalmistusega keskkoolide õpetajad on üksikud ja üldiselt pedagoogiliste perspektiivideta ja kogemusteta, kogu töö meetod on vastuvõtmatu, põhjened pedagoogiliselt vääril alusel: arvustatakse tegelikke üksikasjalisi töökavu ja meetolisi juhatuskirju üleriiklikkude ametlikkude õppekavadena.

Pedagoogiline meetodiline looming ei ole aga kunagi olnud ega saagi olla massi asi. Siin on maksev täiel määral individualiteedi prioriteet ja monopol. Siin ei maksa kvantitatiivne hinnang vaid kvalitatiivne. Meil aga on veel liig vähe pedagoogilise andega, kogemustega ja ajalevastava pedagoogilise ja üldteadusliku ettevalmistusega isikuid. Massi-õpetajaskonna-kaastöö oleks siin võimaluse piirides vilja kandnud vastavate eeltööde puhul, vastates näiteks ankeetlehele. Käesoleval juhusel on tulu kavade arutamisesest esimeses joones kaudne: enam subjektiivne õpetajaskonnale enesele, kui objektiivne kavadele, võib kindlasti väita, et on küsitava väärtusega ministeeriumi saadetud materjal kõigis üksikasjus, nii palju kui ta on õpetajaskonna paarinädalase ühistöö produkt, mitte aga mõne juba pikemat aega töötanud kongressi-

delt valitud toimkonna ( s. o. lõpulikult üksiku isiku) töövili.

Küll avaldub ka nüüd õpetajaskonna üldmeeleolu mõnes n. ü. ankeedi küsimuses. Kõige olulisem neist on vist küsimus: kas on praegused kavad minimaalsed (nagu nad peaksid olema?) Elu enese vastus on: kavad ei ole minimaalsed, vaid maksimaalsed: mitte vajaline ja üldiselt reaalloludes võimalik niinim, vaid meetodiliselt „eeskujulik“ maksimum kajastub neis. Mitte ainult kavade üksikasjalise väljenduse (sagedasti on see nii) tõttu, vaid ka ulatuse tõttu.

Sarnase asjaolu põhjusi võib näha. Kogemuse põhjal arvestati sellega, mis oli „võimalik“ endistes „kõrgemates algkoolides“ (linnakoolid, haridusseltside koolid . . . ) Olid ju needki 6-aastase õppekursusega. Ometi ei saa neid võrreldagi meie 6-aastase algkooliga. Seal oli palju tugevam seleksioon kui praegustes keskkoolides, õppis „arvalitud“ rahvas; õpilaste vanadus oli mõne aasta võrra kõrgem, sellega ka nende arenemisaste. Meie algkool on aga *sunduslik* 7—14 a. lastele. Ka õppekavade väljatöötamise ajal valitsev ja elav ühtluskooli kaitsemise tendents aitas ses suhtes kaasa. Hea asja kasuks oli paberil võimalik näidata: ka algkool võtab nii ja nii palju läbi — keskkool ei tarvitse siin kannatada. Küllalt illusioonidest. Nii palju meie sunduslik algkool ei suuda. Tarvis kärpida. Non multa sed multum. Ka keskkoolile on see ainult karuteene, kui algkooli lõpetajad sellest paljust, mis nad teadma peavad, õieti midagi korralikult ei tea. Peasi aga: didaktilise materjalismi tõttu kannatab laste arenemine, õppetöö meetod. Inimene ei ela mitte sellest, mis ta sööb, vaid sellest, mis ta läbi seedib. Mittevastav toit rikub seedimise. Üleriiklikud kavad võivad väljendada ainult realselt võimalikku miinimumi: ei tule loobuda ainult detailiseeritud ainstiku loetlusest, vaid tuleb ka tublisti kärpida aine ulatust, seda „die Fracht von hundert Kamelen“, tarvitades Kanti ütelist. Igasugune spetsialistide töö on kärpimise suhtes ministeeriumi õppekavade miinimumi seisukohalt kõige pare-

mal juhtumisel pool tööd, ka praeguse aja valitseva meeleolu juures. On ju kord inimese vanne: näha maailma oma prillide läbi.

Ainult ühes asjas on kärpimise üldmeeleolu selgesti väljendatud: teine võõras keel algkoolist välja, nii praktilistel, kui ka teoreetilistel motiividel. Algkooli seadust tuleb ses asjas, kui anakronismis parandada.

Lõpuks ometi ka üks praktiliselt tarvilik liisand õppekavadele: neis koo-

lides, kus õpetaja mitme õppeaastaga ühes tunnis töötab, tuleb õppeaine osad nii ümber asetada, et õpetaja võimalikult ikka kahe aastaga koos töötada saab, näiteks maateaduses: V. ja VI. õppeaastaga koos töötades võetagu ühel aastal ühiselt välisilmad, teisel aga Euroopa. Tööproduktiivsus võidab seetõttu niivõrd, et oletatavad takistused, nagu väga haruldane üksikute õpilaste ühest koolist teise minek, siin kuigi palju ei tähenda.

## Omatehtud katseriistad.

Prof. M. Janson.

(Järg).

Niisugusel korral on katse eriliseks sündmuseks koolitundide monotoonsuses, heaks meeleolustjaks. On aga ka võimalik teistsugune tunni ehitus. Võtame niisuguse igapäevase, lugemata hulk kordi nähtud juhuse, kui näiteks tuleliku põlemine; seatakse küsimus — „mis temaga sünnib.“ Vastus — „põleb!“ ei lahenda veel seda küsimust, sest ta ei sisalda sündmuse täpset kirjeldust kõigi üksisele järgnevate protsessiosade üksikasjaliku järjestusega. Mitmesuguste vaatlajate kirjeldused mälestuse järele võivad olla segased, puudulikud, ebaselged.

Iseenesest juba tekib tarvidus tule-tikk otsekohe põlema süüdata ja hoollega tervet protsessi jälgida. Tuleb ette, et on vaja isegi mitu korda seda katset korrata. See ongi katse, mis tabab täpsema vaatluse sihi.

Seejuures tähendatakse ülesse ka see, mis enne võib olla vaatlusel tähelepanemata jäi, nimelt gaasitaoliste ainete tekkimine, niiskuse ilmumine pinnale otsekohe nähtava leegi ümber, jne. jne. — „Mis jääb siis järele? Ärapõlenud tikk? On's see tikk?“

Algab terve rea uurimiste ülesseandmine võrreldes tikku ja põlemise lõppsaadust, mis kätte jäi.

Selgub, et järelejäänud aine erineb terve rea omadustega, nii harva silmapaistvatega, nagu värv, haprus, jne. kui ka vähem tähelepanavatatega, nagu näiteks, muutus kaalus, mahus, helilistes

omadustes jne. Need uurimised võivad tekitada jälle uusi, näiteks kas või kaalu muutuse küsimuse selgitamise, milleks tarvis korraldada uusi katseid.

Kõige selle tagajärjeks on kategooriline otsus, et lõppsaaduseks, pole mitte tikk, vaid sootuks teine aine, kõigi tundemärkidega erinev algulvõetust.

„Oli see aine tikus? Miks polnud teda näha? Kas ei võinud seal olla veel teisi aineid?“

„Kuidas toimida, et viimane kui üks neist aineist kätte saada?“

„Kuidas teada saada, missugused nimelt neist aineist võivad põleda?“

Sarnaste küsimustega äratav õpetaja lastes katseriista idee katsete korraldamiseks, ja nad on sunnitud ise selle õpetajate abiga teostama.

Seejuures tuleb üksikute liitosade sobivuse ja täiendamise kallal pingutatult töötada. Kui ses töös õpetaja esineb arvustajana, nõuandjana ja abilisena, siis on see täiesti ajakohane. Võib olla, lõppude lõpuks ilmub ka report (ehk küll harilik katseklaas võib heade tagajärgedega selle aset täita), ent selle ilmumine pole enam miski üllatus.

Terve katse esineb hädatarvilikuna. Ta järgneb tarvidusena tervest eelkäivast mõttetööst, on kõigi oma peenustega sellega ühenduses ja aitab seda kontrollleerida, parandada, süvendada, piirata ja täiendada.

— Aga kui katse on mõtlemismoment — mis on siis katseriist?

Nagu juba äsjaõeldust osalt näha, on katseriist — katse *tingimus*, ehk tingimused, millistel sünnib antud nähtus. Paremaiks katseriistuks on paremini valitud ja tähelepandud tingimused, millistel nähtust vaadeldakse suurima täiusega ja teiste kaasaskäivate nähtuste segamata. Niisugune valik vajab aga, kas kestvat ja hoolsat tööd ses sihis, ehk kõikide tingimuste põhjalikku tundmist. Ei seda ega teist või olla lastel, kes vast asunud nähtuse ja selle tingimuse uurimisele. Seepärast on selge, et alata katseriista ja katse demonstreerimisega tähendab alata, psühholoogilises mõttes, lõpust, kus lastele ei anta võimalust leida ja uurida paremaid tingimusi.

Lapsed peavad igakülgset ja täiesti põhjalikult valdama kõik õpitava nähtuse avalduse ja kestvuse tingimused. Mis võib siin paremini aidata, kui iseisestvalt väljamõeldud ja valmistatud katseriist?

Õpilased jõudsid mõtlemisprotsessis momendini, kus on mitu vasturääkivat oletatavat lahendusviisi.

Sõnaline vaidlus ei või siin lahendada küsimust. Jääb üle katseteel järele proovida. Kuidas katse korraldada? Kuidas tegelikult esile kutsuda need tingimused, millistel antud nähtus soovitud suunas liiguks? Kuidas valgustada nähtuse neid külgi, mis antud momendil esinevad rohkem huvitavateks? See ülesanne kuulub loovale fantaasiale! Siiski mitte sellele kujutluste fantastilisele mängule, millele lapsed armastavad anduda ja milles valitseb passiivsuse element.

Vastandina sellele on siin aktiivsus saavutatud küsimuse lahendamise huvides ja fantaasia kujude mängult nõutakse väga valjult nende kujutluste kehastamist reaalsilmas.

Õpetaja võtku õpilase iga ettepanek nii ehk teisiti katseriista konstrueerida, tähelepaneliku järelvaatlusega ja lausega vastu: „joonista!.. tee!..“

„Teha“, kehastada töös kujutelmid, tähendab kindlasse kohta seada materjalid, tööriistad ja oma tegevus. Siin just väljendubki vaimlise ja füüsilise

tegevuse lähedane suhe ja nende ühine kontroll. Õpilane peab omatehtud vea võimalikult ise ära parandama, sest et arusaadud ja parandatud viga on julge samm tõe poole.

Kui ülaltoodud näites „kuiv puu destillatsioon“, lapsed katseriista välja mõtlevad, siis algavad nad ettepanekuga, süüdata tikk kupli all põlema. Aegamööda tulevad nad mõttele, et ühe tikku asemel on vaja võtta palju tikke — edasi — need on vaja hästi kinnipandud riista asetada. Mingisuguse vedeliku olemasolu, mis leegi ees mööda tikku liikus ja seejuures kees, paneb lapsed tema kogumise ja ta aurude tihendamise tarviduse üle järele mõtlema. Niisama sunnib küsimus teistest gaasitaolistest ainetest gaasijuhtiva torukese välja mõtlema.

Sarnaselt eelmisele leiavad lapsed ise ka teemi „süsihappegaasi“ läbivõtmisel, kuidas katset korraldada, kui nad õpetajalt on teada saanud, et seda gaasi võib kriidist ja marmorist saada neile hapet peale kallates. Harilikult soovivad nad kriidi taldrekule panna ja happega üle valada. Tuleb siiski välja, et gaasi tundmaõppimiseks on see katseriist, ehk ta küll gaasi saamise võimaldab, vähe kõlbulik, sest ta ei võimalda koguda suurt hulka gaasi, et sellega midagi korraldada. Tuleb valida sobivam riist. Kui lapsed selleks teeklaasi valivad, siis seab katsekorraldaja selle teiste ees ülesse, seejuures jälgib kogu klass tervet ülesseadet, tehakse parandusi, ehk need küll oleks kas või ainult tolle paberi kohta, millega klaas kaetakse, et gaas ei pääseks välja ümbritseva õhu liikumise tõttu.

Edaspidi selgub siiski, et klaasis kogutud gaasi hulk on piiratud ja selleks, et teda suurem hulk koguda ja, et sellega vabalt tegutseda võiks, on vaja konstrueerida keerulisem katseriist.

Nii jõuavad lapsed korgitud „purgini“ (банка), avause tarviduseni korgis jne. jne. Kui viimati Kipi katseriista näidata, siis näevad lapsed selles juba täielikku ülesaamist kõigist raskustest.

Seesuguses järkjärgulises katseriista ülesehitamises ja temaga töötades harjuvad lapsed täiesti tema peensustega.

ja üksikute osade koguga ja edaspidi nad nagu ei paneks neid üksikuid peensusi tähelegi ja terve tähelepanu on juhitud ainult nähtusele.

Ei või juttu olla sarnasest asjast kui katseid korraldatakse ostetud ehk väljamaalt tellitud riistadega

Sageli on õpetaja sunnitud esiotsa ise ära harjuma seesuguse uue riistaga. Esimest korda vaadeldav riist jätab harilikult „kummalise“ mulje. Vaja psüühiliselt ja vahest ka füüsiliselt mitu korda ümber riista käia, tema üksikuid osi kätega katsuda, nendega koduneda. Katseriista täielik valdamine sünnib temaga töötades, mitmekordsete katsete korraldamise tagajärjel.

Kui meile täiskasvanuile ja spetsialistidele asjalugu juba niisugune on, siis on kõik öeldu laste kohta veel suuremal määral maksev, sest et ainult tegevuses, mis neile tarvidusena osutub, võivad lapsed koolis midagi tõesti põhjalikult omada ja õppida.

Nii kui harilikult ka selles vallas väikeste eksimustega ühinevad suured patud! Just peale selle, kui õpetaja katseriista täiesti vallanud, varitseb teda uus kiusatus, kiusatus seda suurem, mida vähem teda tunnustatakse.

Kui tihti juhtub, et õpetaja on katse hästi ette valmistanud, määratud momendil meetoodiliselt ettevalmistatud tunnis asub katse demonstreerimisele, seab katseriista lauale ja, et kallist aega mitte raisata, algab... Millega on aga tema õpilased ametis? Nende tähelepanu köidab täielikult katseriista välimus. Tema kummaline, harilikus elus senninägemata kuju on juba isenesest huvitav; kui tal seejuures on veel väskseid läkivaid osi, siis annab see kõik talle erilise tähtsuse, iseäralikkuse ilme.

Kui õpetaja, et teemist mitte kõrvale kalduda, üksikasjalikult ei peatunud katseriista kõigi erisuste juures, siis need viimased ikkagi juhivad laste tähelepanu kõrvale ja terve kavakindla tunni käik kannatab selle äkkiilmunud meritaguse riista tõttu raskelt.

Seejuures on küllalt sest, kui katseriist vähe „jonnib“, mis nii tihti juhtub, ja õpetaja vähe närvitseb, et antud nähtusest, kui lihtne ja harilik see ka

poleks, lastel tahtmatult tekib näiteks niisugune arvamine, et see nähtus on ikka üks keeruline ja peen asi. Tema allub seadusile häis labaratooriumi oludes, kus isesugused katseriistad, ja ka siin ei saa igaüks selle asjaga hakkama. Harilikus elus aga on asi hoopis teisiti, seal on veel rohkem kõike juhuslikku.“

Seesugusel järeldusel on tekkimiseks täieline alus, sest et antud nähtuse tekkimise tingimusi poldud põhjalikult ja üksikasjalikult tundma õpitud, ja laste ettekujutusis ühines nähtus lähedalt imposant katseriistaga.

Vähe oleks siin olnud õpetaja põhjalikust seletusest. Õpilastel oleks samuti vaja olnud „käia ümber“ riista, igat kruvikest katsuda, iga üksiku osa tähtsuses veenduda; isegi oleks võinud ühte kui teist ümber paigutada, muuta. Teiste sõnadega, on tarvis et nad terve oma olemusega katseriista puudutaks, tema kokkuseadet jälgiks, tähendab, osa võtaks tema loomise protsessist.

Öeldust selgub küllalt täielikult, et tunnikäik ja katse korraldamise moment täiesti teisiti kujunevad, kui katseriist õpilaste mõtete järele valmistatakse, kas iseseisvalt nende eneste poolt, ehk üheskoos õpetajaga, ehk, tarviduse korral, õpetaja etteütlusel ja õpilaste osavõttel. Püsivate konstrueerimiskatsete tagajärjel õpitakse tundma kõiki tingimusi peensusteni ja katsekorraldamis-momendil on tähelepanu ainult nähtusele juhitud. Seejuures on katse tõesti mõtete õige käigu proovimiseks ja aegamööda toob ta ilmsiks kõik vead, ettevaatamatused ja hooletused. Edasi—omal jõul valmistatud riist on loojaga tugevate sümpaatiat-sidemete kaudu ühenduses, ta on kallid õpilasele ja valmistab talle suurt lõbu ühte ja sedasama katset kümneid kordi mitmesugusis variatsioonies korrata. Ent sellele järgneb siis ka kindel veendumus katsetatava teaduse tões ehk mõne uue ja tähtsa detaili ülesleidmine (avamine).

Nii möödub tund töökooli nõuetele vastavalt töös, mis kasvatab mõtlemise vilumust ja oskust koondada mõte õieti organiseeritud tegevusse.

Muidugi ei tule minna ülaltoodud näiteis äärmuseni ja viimseni ühe katseriista iseseisvat valmistamist püüda kätte saada (näit. elektrimasina). Kui hästi valmistatud ostetud riistata läbi ei saa, siis on vaja ta ka muretseda, aga kõiki öeldut arvesse võttes peab siiski õpilastele soovitama seda ise katsuda valmistada. Olguigi, et see neil ei õnnestu, aga kui nad seda tööd juba kord algasid, kui nende mõtte õiget rada liikudes kohtas teel võitmatuid takistusi, siis hästi konstrueeritud ostetud riista lauale ilmumine on nende raskuste lahendumomendiks ja kõik riista detailosad on kergelt mõistetavad. Selle parandusega psühholoogises ettevalmistuses võib iga ostetud riista vastu võtta, kui ta tarvilik on täpsuse ja peensuse ehk teiste omatehtud katseriistal puuduvate omaduste demonstreerimiseks.

Terve ülaltoodud arutuse võib mõne lühikese väite näol kokku võtta, millised autoril oli au esitada füüsikaõpetajate kongressile 21. aprillil 1922 a.

1. Omatehtud katseriistade konstrueerimine võimaldab suurima põhjalikkusega kasutada loodusteaduslik-ajaloolise meetodi psühholoogilist tähendust.

2. Katseriistade valmistamine õpilaste eneste poolt vastab lapsea nõuetele, tarvidusele ja psühholoogiale, äratav ning arendab loovat ettekujutusvõimet.

3. Omatehtud katseriistad võimaldavad tähelepanu tervelt juhtida nähtusele, temaga igakülgselt tutvuneda, tingimusi mitmeti kombineerides.

4. Omatehtud katseriistad aitavad koolis praktilisi ettevõtteid väikseima kuludega korraldada.

5. Omatehtud katseriistade valmistamine õpilaste poolt ja katsete korraldamine nendega vastab täielikult töökooli põhimõttele.

Nüüd veel mõni sõna kavatsatud kirjelduste täitmise järjekorra kohta.

Arvestades väljendatud sooviga, olla õpetajatega otsekoheses ühenduses ja järelepärimiste tekkimise võimalusega mitmesuguste teemide suhtes, ei seata praegu ülesse mingi kindlat kava.

Järgnevasse ajakirja Nr. Nr. kavatsetakse mahutada üksikute katseriistade ehk terve grupi kirjeldusi.

Mõnikord antakse ka meetoodilisi näpunäiteid nende kasutamise kohta.

Kui võimalik, juhitakse tähelepanu käsiraamatuile, milles leidub näpunäiteid valmistatava riista ehituse kohta. Muidu peab tähendama, et see pole mitte alati võimalik, sest et, ühest küljest, pole praegusel ajal käepärast kõike tarvilikke käsiraamatuid ja juhiseid, aga teisest küljest — sageli esitatakse riista detailid nii muudetud kujul, et riist omab tervikuna hoopis teise iseloomu. Peale selle ei ole kirjeldused tihti täielikud, ja kõrvalistele asjadele on antud harilikult otsustav tähtsus. Kas valada vedelikkude natuke rohkem või vähem, missuguse mahuga riist võtta — sellest oleneb tihti katse kordaminek, ehk vähemalt selle kestvus, millel koolitunnis suur tähtsus. (Järgneb).

## Ajakirjandusest.

### „Kaja“ õpetajate töötasust.

„Kajas nr. 24 (26. jaan. s. a.) toob keegi kirjasaatja pealkirja all „Hariduslised kulud valdades“ arvustikulise ülevaate hariduslikkudest kuludest Tartumaa Pala vallas 1924 a. ja jõuab hariduslikke kulusid õpetajate palkadega võrreldes järgmistele otsustele: „Mis nüüd materjaalse külje tõstmiseks kulutamata on jäänud, sedavõrd, isegi kümnevõrd rohkem on raha makstud teisel alal, vast ehk kaugelt rohkem, kui seda koolide hädapärane edu oleks nõudnud ja sest

koolile, kui niisugusele, tulu oleks tulnud. See ala on õpetajate palgad. (Minu sõrendus siin ja allpool. —o.)

Vaatame ringi maaelanikkude keskel, arvesse võttes muud maa intelligentsi, siis näeme, et kellegi vaev tööga võrreldes nii kuhjaga tasutud ei ole, kui kooliõpetaja oma.

Viimaste normaaltöö on 4 kuni 5 tundi päevas. Suvine vaheaeg vaba kasutada. Kõigi teiste maaelanikkude tööaeg on päevakohta kaks- kolmkorda nii pikk ja suvepuhkusest

pole juttugi. Teiste maa-haritlaste aasta-palgad kõiguvad 48 kunni 90 tuhat mk. aastas. (*Metsaülemad abidega, vallasekretärid ja abid, ringkonnavalitsejad ja teised*). Palgamaad on suuremal osal ühel kui teisel. *Sellepärast on seisukord ühesugune.*

Maaelanikkude silmad vaatavad oma valitud meeste, riigikogu liigete poole. Nende hooleks on asjas õiglust luua ja vahekordi parandada. *Õpetajate palkade kärpimise teel oleks võimalik miljonid kokku hoida ja uusi maksusid, liikumata varanduste maksu tõstmise tikuaktsiisi ja muu näol, ei oleks vaja. Maaoludega arvestades peaks õpetajate palkade alandamine riigieelarve tasakaaluvõimise abinõuna päevakorda võetama.*

Selle ilmselt *sihiliku* (sest ei saa ju oletada, et kirjasaatja, kes ise nähtavasti vallavalitsuse tegelane, õpetajate

töötingimusi ja töötasu suurust nii puudulikult tunneb, nagu neid valgustab kirjutuses) kirjutuse puhul on hulk maaõpetajate organisatsioonide ja üksikuid õpetajaid saatnud E. Ö. L. büroo kaudu „Kajale“ õiendusi ja seletusi kirjutuses toodud väidete kohta. Osa neist õiendusist avaldati „Kaja“ nr. 41 (12 veebr.) millede juures „Kaja“ toimetuse oli sunnitud tunnistama, et: „Praeguseid palku arvesse võttes ei saa õpetajate töötasu läbisegi Eestis mitte kõrgeks nimetada, mis kärpimisele põhjuse annaks. Eriti raske on noorte õpetajate seisukord suuremates linnades, kus 6000 – 7000 m. kuupalgast juba  $\frac{1}{2}$ — $\frac{1}{3}$  korteriüriks tuleb maksta“. Omalt poolt nihutab toimetuse küsimuse raskuspunkti teisale ja vaatleb õpetajate palku ning teisi hariduslikke kulusid riigi- ja omavalitsuse tulude seisukohalt. —o.

## Organisatsioonide teated.

**Läänemaa Õpetajate Liidu peakoosolek** peeti 28. det. 1. a. Läänemaa ühisgümnaasiumi ruumes, Haapsalus. Osavõtjaid oli 44 õpetajat.

Liidu esimees A. Kivi avas koosoleku kl. 11. Juhatusse valiti A. Kivi, E. Veiderman ja A. Uibokand, sekretariaati N. Tann, A. Pääbo ja J. Agurajaja.

Olulisema osa koosoleku päevakorrast moodustavad referaadid, mida päevakorras tervelt 10, millest aga üks referendi viimasel silmapilgul äraütlemise tõttu ära jäi.

Esimesena refereeris riigi haridusnõunik F. Jürgenson *usuõpetuse uue- maist meetodidest*. Referent toonitas, et ka usuõpetuse tundidel tuleb käia töökooli põhimõtte järele õpilaste hinges elule kutsudes kõlblisi tundeid ja elamusi, milleks iseäranis soovitatav piibli-lugude elav, kujukas ettekandmine lastele — mitte raamatust lugemine või õppida laskmine — kusjuures käsitatava loo faabul—eriti imede juures — teisele plaanile võiks jääda. Lastele tah- teilma tuleb nõnda arendada, et ära- tatud tunnetele ja elamustele vastaksid teod laste igapäevases elus. Otseko- heste moraalsete järelduste tegemine

mõjub tihti ümberpöörduvalt. Iseäranis tuleb rõhku panna laste hingelisele ja isamaalisele kasvatusel.

Õpilastele tuleb võimaldada nende eneseavaldus — küsimustega pööramise näol õpetaja poole. Et lapsed võiksid seda usuõpetuse tundidel täiel määral tarvitada, selleks peab õpetaja ja õpi- laste vahel valitsema täielik usaldus.

Teisena kõneles J. Uustalu *koduloo õpetamisest Läänemaa koolivalitsuse õppekava alusel*. Lahkuminevaid vaa- teid selle õppeaine peale kokku võttes toonitab referent selle tähtsust algkoo- lis. Soovitatav on aga, et selle aine õpe- tamine oleks õpetaja käes, kes õpetab ka teisi, kodulooga ligidalt seotud ai- neid (emakeel, joonistamine, laulmine jne.). Referent tähendab Läänemaa koolivalitsuse poolt õpetajaile kätte saadetud koduloo õpetamise õppekava— või õigem (nagu see koosolekul selgus) materjali kohta, et see kaunis hästi on ära jaotatud, ainult ei saa läbi võtta kõike seda materjali, mis seal iga tunni jaoks täpselt ära määratud, nii ruttu, kui nõuab seda kavade jaotus.

Edasi refereeris A. Kivi *algkooli joonistamise õppekava üle*, leides, et

see on kokku seatud liig teoreetiliselt, mis on võõras joonistamise ja kunsti vaimule üldse. Lapsed kuulevad joonistamise tundides liig palju teooriat, aga tegelikuks vilumuseks joonistamises jääb vähe võimalust — teooria ülikülluse ja liig rohke ning detailse materjali äranäitamise pärast. Referent toob ette rea puudusi õppekavades, lootust avaldades, et need tulevikus kõrvaldatakse.

Järgmisena rääkis koolinõunik E. Enno teemile, *mikspärast peavad õpetajad täiskarskust pooldama*. Referent toonitab, et meie koolides nõrgaandeliste ja kurikalduvustega laste arv kasvab, ja et selles süüdi on vanemate alkoholi tarvitamine. Et koolides tulevikus loomulikkude lastega tegemist saadaks teha, kes ei murduks elumuredes nii kergesti, ja oleksid ühtlasi vastuvõtlikumad vaimustusmomentidele, mille pooldest meie, põhjamaalased, eriti vaesed, — selleks peavad õpetajad tööle asuma täiskarskuse sihis, kuna siin iseäranis hävitavalt mõjub vanemate ebakaine seisukord lapse loode tekkimise ajal, mil laste idu rikutakse juba algusel. Läänemaal ongi juba 37-st vallast 27-s vallas Eesti karskusliidu Läänemaa toimkonnad töötamas.

(Järgneb).

### Õpetajate organisatsioonide esitajate nõupidamiskoosolek koolide varustamise asjus õppetarvetega

peeti E. Ö. L. majandustoimkonna korraldusel Tallinnas, 4 jaan. s. a. Koosolekust võttis osa 13 esitajat (E. Ö. L. juhatuselt, Järva-, Viru- ja Viljandimaa Õpet. liitudelt, Narva Õp. Seltsilt, „Töökoolilt“ ja Viljandimaa üp. Liidu kooperatiivilt). Koosolek tunnistas soovitavaks õpilaste varustamiseks õpperaamatutega koolide juure ellu kutsuda *õpperaamatute ladud*, millest õpilased (jõukamad, vastava maku eest, kehved, riigi ja omavalitsuse toetuse arvel tasuta) saaksid õpperaamatuid — tarvitamiseks (mitte omanduseks). Sarnaseid ladusid töötab hea eduga kooli hoolekogude korraldusel üksikuis Harjumaa koolides ja on teinud õpilaste varustamise õpperaamatutega lastevenemaile odavaks ja otsustarbekohaseks. — Vähemate õppetarvete (vihkude, sulgede j. m.) kättesaadavaks tegemine tunnistati kõige soovitavamaks *õpilaste kooperatiivide kaudu*. — Konstateeriti süsteemi puudust ja anarhiat kooli- ja noorsookirjanduse kirjastamisel eraäride kaudu ja leiti, et õpetajate organisatsioonid, kes koolide ja nende raamatukogude varustamisest eeskujulikkude õppe-

raamatute ja noorsookirjandusega *ideelises* seisukohast on huvitatud, peavad koolikirjanduse kirjastamisel oma mõju katsuma maksma panna, selleks tarbekorral raamatuid ise kirjastades. E. Ö. L. majandustoimkonnale tehti ülesandeks asuda kavade kokkuseadmisele eestkätt noorsookirjanduse väljaandmiseks.

Huvitava ülevaatega *Viljandimaa Õpetajate Liidu kooperatiivi* tegevusest esines kooperatiivi esimees H. Ruubel. Ülevaatest selgus, et õpetajaskond heal tahtmisel ja asjatundlikul tegutsemisel oma ettevõtete kaudu varustamises heade ja odavahinnaliste õppetarvetega koolidele võib suureks abiks olla. E. Ö. L. majandustoimkonnale tehti ülesandeks töötavate õp. kooperatiivide sennised kogemused õpetajate organisatsioonidele teatavaks teha ja alata propagandat õpetajate kooperatiivide võrgu loomiseks.

—o

### E. Ö. L. juhatuse järjekorraline koosolek

oli 1. veebr. s. a. E. Ö. L. büroo ruumides. Koosolekust võttis osa 8 juhatuse liiget. Kuulati ära sekretariaadi ja toimkondade aruanded tegevusaasta I. veerandi kohta. — Õpetajate VII. üldkongress otsustati sekretariaadi ettepanekul kokku kutsuda 20.—23. juuniks s. a. — Kinnitati kooli ja kutsetoimkonna poolt esitatud õppeainete toimkondade kokukord, mille järele kavatsetakse E. Ö. L. juhatuse juure ellukutsuda aineõpetajate üleriiklikke esitusi eritoimkondade näol. Toimkondade ülesandeks on selgitada ja lahendada üksikutesse õppeainetesse ja nende õpetamisse puutuvaid küsimusi. korraldada *üleriiklikke aineõpetajate kongresse*, päevi, nõupidamisi jne. Toimkonnad valitakse aineõpetajate kongresside poolt (kokukord ilmub edaspidi „Kasvatuse“). E. Ö. L. asemikkudekogu koosolek otsustati kokku kutsuda 19. apr. s. a. — Kinnitati „Kasvatuse“ 1924 a. majanduslikud aruanded ja 1925 a. eelarve. —o.

### Virumaa õpetajate ühingu tegelaste koosolek organiseerimisküsimuste arutamiseks

peeti Kadriinas, kõrgema algkooli ruumides 18. jaan. s. a. Virumaa Õp. Liidu juhatuse korraldusel. Koosolekule olid ilmunud 20 õpetajat, neist Rakvere Õp. Seltsist 7, Lüganusest — 5, Simunast — 1, Alutaguselt — 2, Kadriinast — 10, Väike-Maarjast — 2, Viru-Jaagupist — 2.

Koosolek kandis õpet. organisatsioonide tegelaste *kursuste* laadi, milliseid E. Ö. L. juhatusel on kavatses eeloleval suvel korraldada ka teistes maakondades. — Referentideks oli kutsutud E. Ö. L. juhatuse liikmed J. Piiskar ja J. Rummo. — J. Piiskar selgitas organisatsioonide töökorralduse ja töökava ettevalmistamise, õpet. majanduslikkude ettevõtete ja omavahealiste kohtute korraldamise küsimusi, J. Rummo — organisatsioonide asjaajamise, informatsioonikroonika ja aruannete küsimusi.

Õpetajate majanduslikkude ühissettevõtete küsimuse arutamisel tutvustas Alutaguse Õpet. Ühingu esitaja J. Mift koosolejaid Alutaguse



Õpet. Ühingu kooperatiivi tegevusega, mis on hoogsalt arenemas. Selgus, et Virumaa Õpet. Liidul on kooperatiivi põhikiri juba valmis ja antakse varsti registreerimi eale.

Koosolek, mis peeti tunniise vaheajaga, kella 9 homm. kuni kella 1/27, osutns osavõtjate arvu (kõik ühingud olid esitatud), töömeeleolu ja läbirääkimiste elavuse pooltest hästi kordaläinuks. — o.

**Tallinna Õpetajate Seltsi juhatuse koosolekul** jaotati ametid järgmiselt: esimees O. J. Kiesel, abid D. Treiman ja G. Ollik, kirjatöimetaja J. Tamm, abid J. Depman ja W. Deet, laekahoidja G. Hion, abid G. Ney ja W. Waher.

Otsustati ellu kutsuda uute keelte õpetajate sektsioon, et alustada nimetatud

aine õpetajate kongressi eeltöid. Sektsioonide töö elustamiseks valib iga juhatuse liige endale vastava sektsiooni, mille tegevust ta püüab jõudumööda edendada ja jälgida.

Seltsi tegevusega tutvustamise otstarbel saadab Seltsi büroo igal nädalal tegevusülevaated ja lähemaid kavatsusi sisaldava bülleteni koolidesse.

Käimas on juhatuse korraldusel kõnekoosolekud. Praegu kannab dr. J. Luiga „vaimutöö tervishoiust“ seeria loenguid ette. Esimesele loengule oli ilmunud umbes 300 osavõtjat, seal hulgas ligikaudu 25% õpetajaid. — m.

## Kroonika.

### Õpetajate VII. üldkongress.

Eesti Õpetajate Liidu juhatuse omal koosolekul 1. veebr. s. a. otsustas Õpetajate VII. üleriikliku üldkongressi kokku kutsuda Tallinna 20—22. juuniks s. a.

Kongressi peaülesandeks oleks (E. Ö. L. asemikkudekogu koosoleku otsuse järele 14—15. augustist 1924 a.) selgitada, missuguses areemisjärgus on ühtluskooli esimese astme — algkooli — teostamine käesoleval momendil ja missugused on väljavaated tema arenemiseks lähemas tulevikus; peale selle tulevad kongressil arutusele õpetajate edasiharimise- ja mitmesugused pedagoogilis-metoodilised küsimused.

Kongressi esialgne kava on järgmine:

#### I. Koolikorralduslikud küsimused.

1. *Avalikkude algkoolide seaduses ettenähtud hariduselised asutused ja nende rutulise ellukutsumise hädatarvilikkus*
2. *Meie poliitiliste erakondade, avaliku arvamise ja laiemate rahvakihtide seisukoht alghariduse süvendamise asjus.*
3. *Koolimajad, koolivõrk, tervishoidlikud tingimused, õppevahendid.* (Praegune seisukord ja tuleviku väljavaated).
4. *Kooliskäimise võimaldamine kehvematele õpilastele.*
5. a) *Kooli juhtivad ning korraldavad asutused, nende kokkusead, tegevus, seadused, määrused ja korraldused.*  
b) *Õppekavad.* (Pkt. a-s ja b-s tähendatud koolikorralduslike tegurite hindamine seisukohalt, kuid võrd otsustabekohased või kohatud, edendavad või takistavad need on olnud ühtluskooli teostamisel; missugused ümberkorraldamised või parandused tarvilikud tulevikuks).
- c) *Vahekord kesk- ja kutsekoolidega.*
6. *Algkooli õpetajad.*

#### II. Õpetajate edasiharimine ja pedagoogilised-metoodilised kursused.

1. *Õpetajate edasiharimisküsimus.*
2. *Algkooli parandatud (resp. parandataavad) õppekavad.*
3. *Kirjutamise küsimus algkoolis.*

E. Ö. L. juhatuse palub liite ja ühingu hüljemalt 15. märtsiks s. a. saata endi soovivaldused, parandused ja täiendused kongressi kava, aja ja koha kohta. Ühtlasi palub Liidu juhatuse liite ja ühingu juba varakult alata eeltöid kongressiks, kogudes oma tegevuspiirkonnas andmeid, ja materjale kongressi kavas tähendatud küsimuste kohta, arutades kavas olevaid küsimusi oma koosolekuil ja varustades oma saadikuid seisukohtade, juhtnööride ja volitustega igas üksikus küsimuses. Liidu juhatuse loodab, et liidud ja ühingud kasutavad kõik võimalikud abinõud, et eelolev kongress oleks hästi ja kavakindlalt ette valmistatud, et kongress võiks anda selge ja ülevaatliku pildi meie algkooli praegusest seisukorrast ja kindlad ning igakülgset kaalutud juhtnöörid ühtluskooli elluvimiseks lõpulikul kujul.

E. Ö. L. kongresside kodukorra § 10 järele võtavad kongressist osa: hääleõigusega: a) õpetajate ühingu esitajad iga liikme kohta üks; b) iga maakonna liidu juhatuse poolt üks esitaja; c) kõik E. Ö. L. asemikkudekogu liikmed ja d) E. Ö. L. juhatuse liikmed; sõnaõigusega võivad osa võtta kõik õpetajad — E. Ö. L. liikmed (liikmekaardi ettenägemisel).

Ühingud valivad oma esitajad ühingu peakoosolekul; kirjalikud volitused annab välja peakoosoleku otsuse põhjal ühingu juhatuse. E. Ö. L. juhatuse palub liite ja ühingu oma esitajad ära valida ja valitute nimed ja aadressid Liidu juhatusele teatada hüljemalt 15. maiks s. a.

Eesti Õpetajate Liidu juhatuse.

## Virumaa õpetajatepäev peetakse Rakveres, Rahvamaja ruumes

28. veebruaril ja 1. märtsil 1925. a.

K A V A:

*Laupäeval, 28. veebruaril, algus kell 9 hommikul.*

1. Juhatuse valimine 2. Käsitöö õpetusest — J. Karell. 3. Üldõpetus. 4. Karskuskasvatuse kodus ja koolis — J. Elango.

*Vaheaeg kummi kella 4.*

5. Mõtteid kooliuuendusest. 6. Õpetaja töökoorem.

*Ühine koosviibimine, algus kell 8 õhtul.*

Palume õpetajaid vastavate ettekannetega esineda.

*Pühapäeval, 1. märtsil, algus kell 10 hommikul.*  
7. Individuaalne kasvatuse — J. Annusson. 8. Sugunimedede muutmisest — Brindfeldt-Ilmaste. 9. Ülevaade koolitööst 1923/24 õppeaastal.

*V. Ö. Liidu juhatus.*

## Läänemaa õpetajatepäev

peetakse 15. märtsil s. a. Haapsalus. Töökavas on peateemina „Eesti keel kui õppeaine“. E. Õpet. Liidu poolt sõidavad referentidena E. Martinson ja A. Öunapuu. —m.

## Vihula algkooli 60. aastapäev.

31. jaanuaril s. a. pühitses Vihula algkool Virumaal enda 60-aastast tegevusaastapäeva.

Kool asus alguses külakoolina Vihula külas. Umbes paarikümne aasta eest ehitati koolile maaolude kohta võrdlemisi avar kahekordne kivihoone. Selles töötas kool mõni aeg kaheklassilise ministeeriumikoolina, kuna ta nüüd on 6-klassiline algkool nelja õppejõuga ja umbes 250 õpilasega.

Ümbruskonna rahval näib olevat elav tung endi lastele edasiõppimise võimaldamiseks. Muidugi on ka kool siin omajagu mõju avaldanud. Võrdlemisi suur protsent Vihula kooli lõpetajast astub igal aastal keskkoolidesse; mõnedki on ülikooli lõpetanud ja tuntud avalikkude tegelastena. —m

## Õpetajate juubelid.

40-aastast ametijubeli pühitses 24. jaanuaril s. a. Valga gümnaasiumi direktor *Tõnis Grünberg*; 40-aastast ametijubeli ja 60-aastast sünnipäeva 27. jaanuaril — õpetaja *Jaan Nemvalts*, Kioma vallas.

25-aastast ametijubeli 26. jaan. — Nõmme algkooli õpetaja *Jaan Vaga*.

## „Kasvatuse“ Võrumaa koolidele.

Võrumaa õp. liidu esitajate ettepanekul haridusnõukogus võttis Võru maakonna haridusnõukogu omal viimasel istangul ajakirja „Kasvatuse“ tellimise asjas alljärgneva otsuse vastu, mis maakonnavalitsuse teadaandmisel ja korraldustes 7. veebr. nr. 1 avaldatud:

„Arvesse võttes, et Võru maakonnas kasvatusteadusliku ajakirja „Kasvatuse“ tellijaid liig vähe on ja et see ajakiri isegi kooliraamatukogudes puudub, juhib maakonna-koolivalitsus haridusnõukogu otsuse põhjal Teie tähelepanu sellele soovimata nähtusele. „Kasvatuse“ on praegu Eestis ainuke kasvatusteaduslik ajakiri, mis peaks õpetajate ringkondades tõsiselt tähelepanu väärima ja ei tohiks üheski kooliraamatukogus puududa, arvesse võttes, et ka „Kasvatuse“ sisu eest on suudetud hoolitseda.

Tellimisega tuleb hoolekogudel rutata, kasutades selleks hoolekogu sissetulekuid valla-summadest, mis selleks otstarbeks on määratud ehk trahvirahadest. Tellimisest palub koolivalitsus omale teatada, et võimalik oleks kontrollleerida, missugustele koolidele on „Kasvatuse“ tellitud. „Kasvatuse“ mittetellimise puhul palub koolivalitsus omale teatada selle põhjustest.“

## Tasu agara seltskonna töö eest.

Väike-Maarja ühisreaalgümnaasiumi Toetamise Seltsi juhatus otsustas neile õpetajale, kes agara seltskonna tööga, pidude ja näitemüükide korraldamisega on aidanud seda kooli asutada ja toetada, anda tasuta kütte. Seltskonna töö, mis enamasti üksikute õlgadel lasub ja selle läbi neile üksikuile tihti liigagi koormav tundub, on leidnud Toetamise Seltsi otsusega õiglase tähelepanu.

V.-M. Ö. S Kroonik.

## Järvamaa õpetajatepäev

peetakse 1. ja 2. märtsil s. a. Paide ühisgümnaasiumi ruumes. Päev algab 1. märtsil kell 9 homm. Töökavas koolikorralduslikud ja organisatsioonilised küsimused, väliskooliharidus, väljamaa koolilolud, karskus jne. E. Õp. Liidu juhatusena poolt võtavad õpetajatepäevast referentidena osa J. Kana ja J. Piiskar. —m.

## Seadusi, määrusi ja korraldusi.

27. I. 25, nr. — *ha-mi majandusosakond kohustab* Tartu ülikooli, riigi keskarhiivi ja riigikoole *saatma* 1924 a. kulude aruandeid ja aruandeid „Riigi Teatajas“ nr. 10/11 1924 a. avaldatud vormide järele ja esitama ministeeriumile kinnitamiseks 1925 a. arvereamatud.

16. II. 25, nr. 2626 — *ha-mi kooliosakond palub* maakonna- ja linnakoolivalitsusi *saata* kõikidele koolidele „Riigi Teataja“ nr. 149 — 1924 a., milles avaldatud

*ha-mi määrus* üldiste ja kohaliste pühade kohta.

17. II. 25, nr. 1465 — *ha-m* palub maakonna- ja linnakoolivalitsustelt ja riigikoolidelt 1924/25. õp. töötavate koolide nimestikke 15. märtsiks ja õpetajate nimestikke 15. aprilliks s. a.

17. II. 25, nr. 24970/24 — *ha-mi kooliosakond palub* maakonna- ja linnakoolivalitsusi *saata* töö- ja hoolekandeministeeriumile *teateid* uute õigustega *eräõpeasutuste* kohta.

Käesolevaga on au lugupeetud koolijuhatajatele, kui ka õpetajaskonnale teatada, et meie trükikojas (Lühikejalg nr. 4, telefon 9-24, Tallinn) **saadaval on kõik koolide tarbed** trükitööde alal, nagu:

### **Tunnistused**

**Teatelehed**

**Tervislehed**

**Kooliealiste laste registreerimise raamat.**

**Koolilaste päevaraamatud**

**Klassi päevaraamatud j. n. e.**

**Igas paksuses liht- ja contoraamatud.**

**Kirjastusel on ilmunud**

muude seas järgmised õpperaamatud:

- 1) **Mooses ja prohvetid**, dots. Ed. Tennmann.
- 2) **Tsiviil-õigus**, vannut. adv. Mikfelt.
- 3) **Eesti tsiviil-protsess ühes administrat. protsessiga**.  
vannut. adv. Mikfelt.
- 4) **Колокольчики**, I jagu, Дормидонтова.

Ühtlasi valmistame kõiksugu trüki- kui ka köitetöid — vastavalt aja nõuetele.

Nimetame lõpuks, et kõiki **tarbeid otse trükikojal** **ostes** vastuvaidlemata **o d a v a m a l t s a a t e** — kui jällemüjatelt.

Soovi järele täidame tellimised ka postiteel.

**J. Zimmermann'i trükikoda, Tallinnas,**  
**Lühikejalg nr. 4. Telefon 9-24.**



3.50

Ar 925P  
Kasvatus

# O.-Ü. „TÖÖKOOL“ Tallinnas, Rataskaevu t. 22. Kõnetr. 14-63.

ILMUNUD DIAPOSITIIVID:

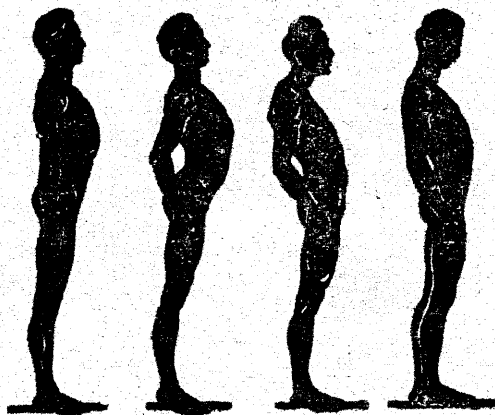
Üldmaadeteadus . . . . .	100	pilti	mrk.	15.000.—
Põlevkivi . . . . .	12	”	”	1.575.—
Turbatööstus . . . . .	12	”	”	1.575.—
Kehakasvatus . . . . .	12	”	”	1.575.—
Rahvaharidus . . . . .	24	”	”	3.150.—
Tiisikus . . . . .	25	”	”	1.875.—
Inimese anatoomia . . . . .	30	”	”	3.900.—

Lähemal ajal ilmuvad: Eesti maadeteadus 50 pilti,  
Egüptuse, Assüria ja Babiloonia kunst.

Üksiku pildi hind — 165 ja värvimata 85 marka.

Peale nende on ladus: Kõiksugu I. ja II. liiki õppevahendid.  
З. Н. Дормидонтова, Колокольчики — Русская  
хрестоматия; hind mrk. 140.—

## K. HINTZER, Võimlemisseisakute ja harjutuste tabelid



12 tükki 56×71 sm. suurused, ühes  
kaasaskäiva seletuskirjaga 24 lk.  
Hind kõigest 350 marka.

Tabelid kujutavad üksikuid seisa-  
kuid ja harjutusi õiges ja vale kujus, mis  
õpetajale kui ka õpilastele arusaamist  
harjutustel tekkivatest vigadest märksa  
kergendab. Aluseks on võetud täht-  
samad Rootsi süsteemi harjutusteliigid.  
Kuna tähendatud süsteem puudulikult  
tuntud, on nimetatud tabelid häda-  
tarvilik õppevahend koolidele. Ta-  
belid on heal paksul paberil ja  
suures kaustas, mis võimaldab neid  
seinale asetada.

Ka kõige lihtsamaid olekuid ja harjutusi omndades ehk neid teistele õpetades,  
tarvis kavakindlalt tegutseda, et normaalselt, harmooniliselt arendatud ja tervet keha  
saavutada. Seks aga on vähe, et õpetaja teaks, missugused harjutused olemas ja  
kuidas neid tehakse, vaid samuti on tarvis teada, missugused vead harjutuste juures  
võivad tekkida. Viimased peavad selgesti teada olema, muidu võivad nad väga ker-  
kesti kahe silma vahele jääda. Kõiges selles tahavad tabelid oma lühikeste seletus-  
tega abiks olla.

„POSTMEHE“ raamatukauplus, Tartus, Suurturg 19.