1931 14/III 13
III.

EESTI ÕPETAJATE LIIDU TÄIENDUSKURSUSED
TARTUS.

LOENGUID
JA
KOKKUVÕTTEID

I

1938



TOIMETANUD
JOH. KÄIS

EESTI ÕPETAJATE LIIT
TALLINN 1939

A-12521 II

EESTI ÕPETAJATE LIIDU PEDAGOOGILISED JA METOODILISED RAAMATUD NR. 27.

B 14 191/III

E. Õ. L. TARTU TÄIENDUSKURSUSED

LOENGUID JA KOKKUVÕTTEID

I

1938

KANTKÜLA ALGKOOL LIIUSE VILD

TOIMETANUD

JOH. KÄIS

2824

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KIRJASTUS
TALLINN 1939

2

Tartu Riikliku Ülikooli
Raamatukogu
70300

Trükikoda „Varrak“ Tartus, Suurturg 2. 1939.

Saateks.

Eesti Õpetajate Liidu poolt (Haridusministeeriumi ja Õpetajate Koja ainelisel toetusel) 1938. a. suvel Tartus korraldatud kahenädalased täienduskursused olid esimeseks järguks sellest ulatuslikumast õpetajate edasiharimistööst, mis vastava kava kohaselt peab teostuma 3 aastaga, lõppedes 1940. a.

Kursuste töökavva kuulub ka osavõtjate iseseisev töötamine kursuste vaheajal õppeaasta kestel, et anda sellega tõuget õpetajate pedagoogilisele vaatlus- ja uurimistööle, millel võib olla suur tähtsus meie koolielu edasiseks arendamiseks ja sisemiseks uuenduseks. Loomulikult piirduvad need iseseisvad tööd algul väiksemate ja lihtsamate ülesannetega, kuid edaspidi, loodetavasti, võib õpetajate omaalgatuslik töö laieneda ja süveneda.

Kursuste eesmärkide saavutamiseks peaks osavõtjail võimalus olema paremini kasutada ka kursustel kuulatud loenguid ja ettekandeid. Tavalised ülesmärkimised loengutest, eeskätt piiratud aja tõttu, ei osutu piisavaiks. Seepärast on peetud tarvilikuks avaldada kursuste loenguid trükitult, kas täieliselt või lühemate, kuid siiski olulisi küsimusi sisaldavate kokkuvõtetena, nii et õpetajad-kursuslased võiksid kõike, mis kursustel kuuldud, nähtud ja tehtud, hiljeminigi uuesti meelde tuletada ja läbi mõelda. Veelgi rohkem, sel teel võivad kursuslased tutvuda ka teistes erirühmades käsitletud küsimustega, sest tegelikult võidi töötada ainult ühes rühmas.

Kursuste laialdase ja suure kava tõttu ei olnud majanduslikel põhjusil teostatav k õ i g i loengute väljaandmine ühe koguteosena. Seepärast tuli osa loenguid või nende kokkuvõtteid järkjärgult avaldada pedagoogilistes ajakirjades, osa aga koondada käesolevasse koguteosesse. Kui peale selle siiski jääb mõnede ettekannete kokkuvõte ilmumata, siis ei tule see mitte väljaandjast ega toimetajast sõltuvail põhjusil. Samuti tekkis mõnenädalane viivitus käesoleva raamatu ilmumises välistel põhjustel.

Kuid loodetavasti saavad siiski kursuslased kõiki trükis ilmunud (ja lähemal ajal ilmuvaid) loenguid ja nende kokkuvõtteid kasutada ka oma iseseisvate tööde koostamisel. (Teisal ilmunud kirjutuste loetelu leidub käesoleva raamatu lõpus.)

20. XII 1938. J o h. K ä i s.

I rühm: HUMANITAARAINED.

Eesti nüüdiskirjandus.

K. Mihkla.

1. Kirjanduse pedagoogilisest väärtusest ja kirjandusvooludest.

Kirjandustunnid on harilikult olnud meie koolides kõige elamusrikkamaiks ja kaunimaiks hetkiks. Neid tunde on oodatud, neile on kogu noorusliku südametuksega kaasa elatud, seejuures mitte märgates nende kiiret möödumist, ja need tunnid on sügavad jäljed jätnud niihästi õpilaste kui ka õpetajate hinge.

Kirjandusel, eriti ilukirjandusel ehk belletristikal, on väga lähedasi kokkupuuteid pedagoogilise tegevusega. Iga õpetaja on teataval määral sõnameister, kui ta klassis jutustamise ja kõneluste juhtimisega tärgatab õpilastes elamusi ja ideid ning suunavalt mõjutab nende mõttelendu ja tahteavaldusi. Tema antud tund on seda suurema kasvatusliku mõjuga, mida enam ta on õppeaine käsitlemisel kasutanud ilukirjandusele omaseid kunstilisi võtteid, s. o. ilmekat ja piltlikku väljendusviisi, plaanikindlat probleemide lahendust, põhiküsimuste korduvat rõhutamist jne. Seepärast pole sugugi juhuse asi, et meie silmapaistvamad ja andekad sulemehed (J. V. Jannsen, Jak. Pärn, Fr. Kuhlbars, Jak. Tamm, Ernst Särgava, Jüri Parijõgi jt.) on olnud ka head pedagoogid.

Ilukirjandus on tähelepandava ideoloogilise väärtusega. Võime liialduseta väita, et oma rahva sisimale elutuiksoonele oleme võinud pääseda lähedale tänu kirjandusteostele. Kuivõrd pinnaline ja hämar kujutlus oleks meile jäänud oma esivanemate muistseist vabadusvõitlustest ja vastuhakkamisest võõrale mõjuvõimule, kui meil puuduksid ajaloolised jutustused ja romaanid! Ja millises väärvalguses oleks paistnud meile orjapõlv, kui rahvas ise poleks kurtnud oma hädadest, muredest ja raskustest rahvalauludes ja -juttudes! Veel otsesemalt peegeldavad oma ajajärgu ideoloogilist palet need teosed, mis kehastavad omaaja kultuurliikumise põhisuundi ja taotlusi (näit. „Kalevipoeg", Koidula isamaalüürika, G. Suitsu „Elu tuli" jm.).

Esikohal domineerivad eesti kirjanduses patriootilised teemad. Sellesisuliste teoste käsitlemisega võidakse taotella ühel hoobil kaht ülesannet — ühelt poolt kasvatada tõsiseid isamaalasi oma riigile ja teiselt poolt tutvustada kasvavale noorsoole oma rahva minevikku. Suurt tähelepanu on pühendatud meie kirjandusteoseis ka eetilistele probleemidele, mille selgitamine on samuti teretulnud koolitundides. Õpilaste keelelise väljendusviisi raviks pakuvad aga rohkesti eeskuju-materjali meie parimad ja stiilikaunimad teosed.

Oleme teadlikud sellest, et igal ajastul on omad pedagoogilised ja kirjanduslikud tõekspidamised ja põhinõuded, sest ideaalid alatiselt muutuvad ja vahelduvad. Kord on kirjanduses ülimaks väärtuseks ilu ja vaim, siis jälle tõde ja elu; kord rõhutatakse kasvatustöös teadmiste tähtsust, teinekord aga paindumatute karakterite primaati jne. Kõik toimub vastavalt eluvormide kujunemisele, mille teenistuses seisavad niihästi kirjandus kui ka kasvatus.

Eesti kirjanduse arenemises on ilmekamalt avaldunud kaks kirjandusvoolu — romantism ja realism. Romantism, mis põhineb tundmustel, igatsustel ja unistustel, on tähistanud tõusuaegu meie ühiskondlikus elus. Vanaromantismi õitseng langes tundepuhangulisse ärkamisaega (1860—80), uusromantism aga tärkas ja arenes 1905. a. revolutsioonisündmuste tagapõhjal. Kuid realistlik kirjandus on võrsunud peamiselt neil aastail, mil rahvas on kainelt suhtunud ellu. Meie realistlik kirjandus sündis venestusajal (1890—1905) ja leiab praegugi viljelust uusrealismi nime all. Kõrvutades teineteisega romantismi ja realismi, võime tähele panna nende taotlustes vastavaid antipoode:

Romantism	**Realism**
tundmus	mõistus
ilutäiuslikkus	elulähedus
subjektiivsus	objektiivsus
salapärane	tõepärane
kauged ajad	tänapäev

Kõneldes eesti nüüdiskirjandusest ei saa piirduda ainult viimase paari aasta raamatutoodanguga, vaid tuleb üldjoonelisele vaatlusele võtta kogu meie uusromantiline ja uusrealistlik kirjandus, et sealt leida sobivaid lugemispalu algkooli vanemate klasside jaoks.

Uusromantiline kirjandus algas meie kodumaal euroopaliku kultuuriliikumisega, mis on tuntud Noor-Eesti nime all. Selle liikumise peapüüdeks oli soetada meie intelligentsile omapäraseid kunstiväärtuslikke teoseid, trükkida raamatuid heal paberil ja välja anda neid illustreeritult, rikastada ja uuendada eesti keelt jne. Kirjandusteostes nihutasid uusromantikud esikohale stiili.

Uusromantilise voolu tähtsamaid eri harusid on sümbolism ja impressionism. Sümbolismile on omane

Eesti kirjanduse arenemise piirjooni.

Voolud ja ajajärgud	Peateemad	Kirjanduslikud žanrid	Kirjanikud ja nende sünniaastad
Romantism 1860 – 90	Isamaa, armastus ja loodus	Lüürika ja jutustus	Sündisid **40**-ndail aast. Koidula (1843), M. Veske (1843), Fr. Kuhlbars (1841), J. Pärn (1843) jt.
Realism 1890 – 1905	Ühiskondlikud oludja sotsiaalne viletsus	Romaan ja draama	Sündisid **60**-ndail aast. Juh. Liiv (1864), Ed. Vilde (1865), E. Särgava (1868) jt.
Uusromantism 1905 – 1920	Isiklikud elamused ja tegelaste psühholoogia	Lüürika ja novell	Sündisid **80**-ndail aast. G. Suits (1883), M. Under (1883) V. Ridala (1885), Fr. Tuglas (1886) jt.
Uusrealism 1920 - tänini	Ühiskondlikud elunähtused ja tegelaste psühholoogia	Romaan, jutustus ja draama	Sündisid **XX** sajandi esimesel kümnendil A. Mälk (1900), A. Jakobson (1904) jt.

kaudne väljendusviis, püüe avaldada tundmusi salapäraste sümbolite ehk võrdkujude abil. Impressionismis rõhutatakse muljeid ehk impressioone. Sellele voolule on iseloomustavaks jooneks omadussõnade, eriti värviepiteetide rohkus.

Uusrealism pääses meie kirjanduses võidule iseseisvuse algaastail. Uue kirjandusliku suuna juhtmõtteks sai elulähedus ja uusasjalikkuse printsiip. Kirjanikud astusid elule lähemale, et seda detailselt tundma õppida ja objektiivselt ning usutavalt kujutada. Vanarealismi eeskujul rõhutasid uusrealistid oma teoste sisulist külge, uusromantikuilt nad õppisid aga viljelema stiili. Nende eesmärgiks oli ühte sulatada teoste sisu ja vorm. Uusrealistide eelistatumaks kirjandusliigiks kujunes romaan.

Lõpuks küsime: kuivõrd vastab eesti uusromantiline ja uusrealistlik kirjandus viimasel ajal püstitatud positiivsuse ja negatiivsuse nõudeile?

Kui me sellele küsimusele vastame pedagoogiliselt vaatenurgalt, siis oleme eeskätt huvitatud sellest, kas eesti nüüdiskirjanduse lugemine mõjutab harivalt või pidurdavalt meie kasvava noorsoo vaimse mina kujunemist. Silmas pidades seda, et ilukirjandus peidab endas meie rahva geniaalsemate peade sügavamaid mõtteid, suursugusemaid tundeid ja õilsamaid ideaale, ei saa sellele küsimusele olla muud vastust kui t u n n u s t u s t meie senisele kirjandusperele ja tema poolt loodud väärtteoseile, mis on juhtinud eesti noori *per aspera ad astra.*

2. Kirjanduse käsitlemine.

Kirjandus on niisama mitmepalgeline ja elamusrohke nagu elugi. Et avada õpilastele kirjandusteose sisuväärtusi ja selgitada neile kirjanduslikke vormivahendeid, selleks võib kasutada olenevalt õpetajast, õpilastest ja käsiteldavast teosest, väga erinevaid meetodeid. Iga õpetaja võtku tarvitusele säärane käsitlusviis, mis annab minimaalsete pingutuste juures maksimaalseid tulemusi.

Kirjanduteoste käsitlemisel olgem isikupärased ja paindlikud, hoidugem seejuures šabloonidest ja äärmuslikest võtteist. Nagu iga teos sisaldab omaette tunde- ja tahtemaailma, nii peaks ka selle toote käsitlusviis midagi omapärast pakkuma. Kui rakendame kirjandustundides aastast-aastasse üht ja sedasama meetodit, siis muutuvad isegi kõige väärtuslikumad teosed niihästi õpetajale kui ka õpilastele vähehuvitavaks ja üksluiseks. Samuti ei saa õigustada seda, kui teatavale tegevusalale, näit. lugemisele, ümberjutustamisele või ärakirjutamisele liiga suur ülekaal antakse. Õpilased algkooli viimastes klassi-

des tüdivad kiiresti, neid huvitab kõik see, mis on vaheldav ja tegevust ning liikuvust pakkuv. Seepärast peaks kirjandustunni kava olema koostatud nii, et see sisaldaks rohkesti üksikmomente erilaadsete tööülesannetega. Kirjandustunnis vaheldugu valju lugemine vaikse lugemisega, ühised suulised keskustelud individuaalsete kirjalike harjutustega jne.

Meil on seni kirjalikud tööülesanded kannatanud liigse ühekülgsuse all. Lastakse õpilasi peamiselt kirjandusteoste kavu koostada ja ümberjutustusi kirjutada, mille puhul on õpilaste isetegevus peagu täiesti välja suletud. Kuid iga kirjanduspala võimaldab õpilastele anda rohkesti iseseisvat tööd mitmesuguste kirjanduslike harjutuste ja väikeste kirjandite näol, mida õpilased huviga lahendavad ja koostavad. Kahjuks ei leidu algkooli viimaste õppeaastate praegustes lugemikes kirjanduslikke tööülesandeid, mille tõttu peavad õpetajad ise neid koostama.

Teatavasti esinevad uutes, äsja koostatud lugemikes kahesugused palad — i l u k i r j a n d u s l i k u d ja r e a a l a i n e l i s e d. Reaalainelised lugemispalad on uudiseks meie koolilugemikes, ehkki neid leidub seniseiski valimikes. Need palad on mõeldud selleks, et õpilaste teadmisi rikastada ja nendes äratada huvi populaarteadusliku kirjanduse vastu.

Reaalaineliste palade käsitlus võiks toimuda järgmise kava alusel: 1) lühike sissejuhatus vastavasse alasse, 2) lugemine ühes sõnaseletustega, 3) olulisemate küsimuste arutlus, 4) kava koostamine, 5) vaikne lugemine (tarviduse korral) ja 6) ümberjutustus. Iseäranis tuleb hoolt kanda selle eest, et õpilased harjutaksid reaalaineliste palade ümberjutustamisel oma mõtteid väljendama täpselt ja asjalikult.

Ilukirjanduse käsitlemisel tuleb peatähelepanu koondada loetava pala elamuslikule ja ideelisele küljele. Õpilastele tehtagu arusaadavaks teoses kätkevad tunded ja mõtted vastavate selgituste ja tundepärase keskustelu kaudu. Käsitluse pearõhk pandagu teose sisuväärtuste avamisele, vormiküsimusi vaadeldagu vaid vihjamisi.

Ilukirjanduse käsilusviis sõltub suuresti kirjandustootest endast. Teame, et kirjandusliku teose põhiväärtus peitub selle elamustugevuses, emotsionaalsuses. Seesama tundepärasus peab kandma ka teose käsitlust. Kirjandusõpetaja on teataval määral kunstnik, kui ta lihtsate vahenditega paneb õpilastes liikvele teose tunde- ja tahtevaldkonnad.

Kirjandusõpetaja peab kodus olema kirjandusteose käsitluse peameetodeis, aga veel enam peab ta tundma, kuidas eritella ja vaadelda üksikteoseid. Silmas pidades seda suurt mitmekesisust, mis valitseb kirjandusmaailmas, osutub võimatuks leida üldnorme ja ühiseid käsitlusmeetodeid luuletuste, lühijuttude ja näidendite analüüsiks. Siin võib vaid kõnelda võimalikest metoodilisist võtteist.

Iga kirjandusteose läbivõtmisel algkooli vanemais klasses tuleb arvestada nelja üksikmomenti: 1) häälestamine, 2) teose tunde- ja mõttesisu avamine, 3) kujundilise külje vaatlemine ja 4) teose tähtsuse ja mõju esiletõstmine.

Tavaliselt toimub klassi häälestamine käsitluseletuleva kirjanduspala suunas mõnelauselise vihjega kas teose saamisloost või selle peateemadest. Täiesti ülearused on sel puhul pateetilised pöördumised, mis taotlevad rohkem välist efekti, samuti detailidesse laskumised. Jätkub sellest, kui luuakse üldine olukorra- ja meeleoluraamistik, millele rajanevad teose juhtmotiivid.

Lugemisega algab teose mõtte- ja tundesisu avamine. Õpilastele tuleb teha arusaadavaks teoses väljendatud

tunded ja mõtted tundmatute sõnade selgitamisega ja sellekohaste arutluste kaudu. Sel puhul pandagu rõhk olulisele. Eriti püütagu esile tõsta, milles avaldub teose kandvam mõte, põhi-idee.

Teose kujundilist külge hakatakse eritlema kava koostamisega, millega määratakse teose üksikosad ja nende vaheline side, tõus ja langus tegevustiku või meeleolu arenemises, üldse teose ülesehituslik põhiplaan. Kõne- ja lausekujundite vaatlusel juhitakse tähelepanu neile lauseile ja lauseosadele, milles mõte on väljendatud kas piltlikult ja ülekantud tähenduses või tunderõhulisel kujul. Luuletuste puhul võib jälgida ka värsimõõtu ja kõlakujundeid, eriti alliteratsiooni ja assonantsi. Et kirjandusteose kujundiline analüüs ei kahandaks selle esialgset elamuslikku mõju, tuleb hoiduda vormielementide liiga üksikasjalisest arutlusest. Elamuslüürika ja meeleolupalade käsitlemisel aga peaksid vormivaatlused täiesti ära jääma.

Iga kirjanduspala käsitluse lõpul osutatagu summeerivalt, milles avaldub selle väärtus, omapära ja tähtsus, missugust mõju avaldab ta lugejasse, mispoolest erineb ta teistest samalaadsetest teostest.

Tegelike kirjandusõpetajaina küsime: kuidas käsitella luuletusi, lühijutte ja näidendeid eesti nüüdiskirjandusest algkooli vanemal astmel?

Luuletuste analüüsi näiteks valime üldtuntud luuletooted — G. Suitsu „Kerkokella", V. Ridala „Talvise õhtu" ja E. Enno lüürilise ballaadi „Võiks otsast alata", millede käsitlemiseks on meil kõigil oma isiklikke kogemusi.

G. Suitsu luuletuse „K e r k o k e l l" käsitlust võime alustada salmi „Kas ema südant tunned sa" laulmisega. Siis juhime tähelepanu „Kerkokella" autobiograafilisele küljele. Luuletaja on pühendanud selle laulu oma ema mälestusele, kelle ta kaotas 25. dets. 1911. a. Samuti

meenutab autor siin oma lelle, kes oli Võnnu kiriku kellamees.

Pärast „Kerkokella" tervikulist lugemist tutvume selle luuletuse tunde- ja mõttesisuga, lugedes seda osade kaupa. Kõigepealt jälgime nelja esimest salmi, mis moodustavad laulu sissejuhatava osa. Siin vajavad selgitust väljendid: „kui undse Vooremäe pääl", „teed kabelihe üle palo", „sääl saatva kooljat peijelise" jm. Kirjaniku kodukohta Võndu paistab Haaslava Vooremägi, mis on uppumas kauguse tõttu sinetavasse udusse. Otseseim tee läheb Võnnu koolimajast kalmistule üle pedakase palu. Tundmatuile lõunamurdelistele sõnadele anname tähendused: undse (udu), lämmäl (soojal), kabel (surnuaed). palu (nõmm), ikeb (nutab), koolja (surnu), peijelise (matuselised) jt. Kirjeldame luuletaja minekut kalmistule. Mis tundub talle kirikukella helinat kuuldes imelikuna? Rõhutame selle küsimuse puhul antiteese: seal saadavad matuselised leinameeleolus surnut, siin jooksevad lustlikult lapsed, kel mured veel tundmatud; seal kantakse lahkunu maamulda, siin elu üle mõteldes sammub kirjanik. Ühel pool on rõõm, lust ja elu, teisel pool aga lein, mure ja surm. Need elu- ja surmamõtted meenutavad luuletajale ta ema surma.

Asudes järgmise osa, 5.—8. salmi juurde, vihjame tõsielulisi sündmusi. Kui 1911. a. jõulupühil Suitsu ema Võnnus suri, elunes kirjanik Helsingis, kust ta ruttas kodumaale ema matusele, mis leidis aset 1. jaanuaril 1912. a. Kirikukella lõi siis luuletaja omaenda lell Jaan Suits. Salmide lugemisele ja sõnaseletustele järgneva keskusteluga selgitame: Mispärast mälestus ema matustest oli luuletajale hell? Millal tärkas temas taas ema-armastus? Milliseid ema õilsaid hingeomadusi ei suutnud murda haigus? Mispärast kostis kellahelin nii raskena ja valusana?

Enne „Kerkokella“ keskseima osa, 9.—12. salmi lugemist ja arutlemist mainime mõningaid eluloolisi seiku. Luuletaja ema, lihtne koolitalu perenaine, kandis erilist hoolt loomade eest. Ta ainus poeg G. Suits, kes käis koolis ja tegeles vaimsel alal Tartus ja Helsingis, külastas harva teda. Poja eemalolek täitis ta hinge tihtipeale kibedustundega. Neid reaalseid tõsiasju kujutab luuletaja hellatundeliselt ja sügava kaasaelamisega „Kerkokellas“, rõhutades elus valitsevaid vastuolusid: „So kässi lehmä, peni laknu, so oma poig es anna suud“; poeg tallab oma eluteedel, ta ei kuule ema lihtsat meelt; ema armastus kestab kaua-kaua, aga liiga hilja jõuab poeg selle tunnetamiseni. Luuletaja valuline nukrus ja kahetsus kulmineerub värssides: „Kui valulik: veäp havva manu liig hilda elo saatus karm!“

„Kerkokella“ lõppsalmide motiivistikust arutleme luuletaja eluteede kitsust ja nende näilikku laiust ning ta mõtisklusi omaenda matustest. Ei siis löö kirikukella enam kirjaniku oma lell, sest ta suri juba 1927. a.

Kõnesolevas luuletuses etendavad tähelepandavat osa antiteesid, millest olulisemad tähistame kokkuvõttena: elu — surm, ema hool ja vaev — poja hoolimatus ja tänamatus, suured kavatsused — väikesed saavutused jm.

Püüame karakteriseerida „Kerkokella“ põhimeeleolu. See on leinaline, kurb ja eleegiline, mis mõjub õpilastesse nukrustavalt ja sunnib neid järele mõtlema omaenda elu üle. Õpilased tunnustavad avameeli, et nemadki on sageli olnud vähehoolivad ja tänamatud oma vanemaile ja sõbrule, ning tõotavad paremad olla ja õigeaegselt oma kohuseid täita.

Vaadeldes „Kerkokella“ väljendusviisi arutleme kõigepealt selle lõunamurdelist keelt. Edasi juhime tähelepanu korduvatele värssidele ja sõnadele ning selgitame nende ülesannet. Otsime ka mõningaid kõnekujundeid,

nagu „Nii rasselt kaibap, ikep kell", ja leiame näiteid riimide kohta.

Lõpuks jääb veel nentida, et „Kerkokell" on meie tundesügavamaid eleegilisi luuletusi, mis on üldeestiliselt tuntud, eriti aga Lõuna-Eestis, kus ta on rahvalaulu taoliselt levimas suust suhu ja põlvest põlve.

V. Ridala lühilaulu „Talvine õhtu" käsitluse algul kirjeldavad õpilased mõnelauseliselt õhtu tulekut talvel, mille kohta on neil isiklikke tähelepanekuid. Siis loeb õpetaja selle luuletuse ette. Järgneb õpilaste vaikne lugemine, et süveneda luuletuse üksindusmeeleollu ja et jõuda selgusele, kas laulus kõik on arusaadav, mõistetav. Õpilased esitavad õpetaja juhtimisel üksteisele küsimusi: Kuhu langevad loojeneva päikese kiired? Missugune on lumi? Mispärast on päike veerev, kustuv? ta läige punav? Millise meeleolu tärgatab meis päikese loojenemine? Missugune on lumine väli? Kas väljend „viib üksik tee üle jõe" on piltlik või harilik kõnekäänd? Kuidas mõista lauset „pruunikad pajud on unesse vajund"? Missuguse tunde sisendavad meisse tühi lumine väli, üksik tee ja unnevajunud pajud? Mis elustavad nagu kontrastina seda üksindusmeeleolu? Kes võiksid need kaugenevad teelised olla? Millise pildi pakub meile kõnesolev luuletus talvisest loodusest?

Jälgime „Talvise õhtu" värsside paigutust ja selgitame, kuivõrd kirjanik on lauluridade asetusega tabanud luuletuse maalilist pilti. Leiame näiteid alliteratsiooni ja assonantsi kohta („punakad pajud", „kuu kahvatul kumal") ja nimetame riimuvaid sõnu („tume" — „lume", „päike" — „läike"). Selle lihtsa, plastilise looduslaulu laseme, nagu iga teisegi luuletuse, pähe õppida ja selle järgi pildi joonistada.

E. Enno ballaaditaoline luuletus „Võiks otsast alata" viib meid talutarre, ketrustuppa, kus pikil sügise-

ja talveõhtuil kostab lakkamatut vokivurinat. Sellest teavad maalapsed nii mõndagi jutustada, linnalastele peab aga õpetaja ise kirjeldama.

Luuletuse „Võiks otsast alata" ettekandmisest võiks kolm õpilast osa võtta: autor, poeg ja ema. Salmide kaupa lugemine toimugu sisuseletuse eel vaikselt, kusjuures iga õpilane võib küsimusi esitada.

Esimese salmi alusel kirjeldame talvist õhtut talutoas ja ketraja eide tegevust. Küsime: miks luuletaja kordab sõna „vuriseb"? Missuguses meeleolus on ketraja? Mispärast ta laulab.

Poja ja ema kahekõne jälgimisel selgitame võrdlusi ja metafoorseid väljendeid: ema laul kostab pojale nii kaunina kui kuldne lõng; öötakud tähendavad eluvarje ja muresid, päevalinad aga valgust ja rõõmu; suurte lootustega asus ketraja tööle, ta põsed punetasid koiduna ja linad olid valged, kuid töö tulemus oli otse vastupidine — hall, tühine, vilets; seepärast tärkab temas soov — kõike ümber kedrata.

Eelviimases salmis korratakse algussalmi meeleolu, et seda süvendada, ja lõppsalmis väljendatakse luuletuse põhi-idee — inimese rahulolematus senise tööga ja järelejätmatu püüe elu uuesti alata ja kõike paremini teha. Sel puhul arutleme inimese kavatsuste ja saavutuste vastuolu ning otsime põhjendusi, miks avaldatakse soovi „võiks otsast alata".

Vaatleme luuletuse „Võiks otsast alata" ülesehitust, eriti selle sümmeetrilist terviklust — laulu alguses ja lõpus kordub seesama talvise õhtu kirjeldus, meeleolu ja ideestik, vahemistes salmides aga kujutatakse ema pihtimusi oma käidud eluteest. Lause- ja kõnekujundeist väärivad tähelepanu kordumised („Mis laulad sa, emake, laulad sa nii"), antiteesid („Öötakkudest

pool, päevalinadest pool"), epiteedid („kuldne lõng"), võrdlused („Ja süda kui õnnemaa") jm.

Teeme kokkuvõtte: „Võiks otsast alata" on sügavamõtteline luuletus, mis on loodud kunstiliselt hingestatud vormis. Seda laulu iseloomustab kõlaline ilu ja kujundiline selgus.

A. H. Tammsaare lühijuttu „Poiss ja liblik" on sobiv käsitella maikuus, millal aasadel juba õitseb mitmevärvilisi lilli. Siis on hõlpus õpilasi vastavas meeleolus häälestada.

Lühijutu sündmustiku omandamiseks on mitmeid meetodeid. Ühe, isetegevust pakkuva võttena kasutatakse järgmist õppeviisi: õpetaja loeb lühijutu ette ja õpilased kirjutavad otsekohe pärast seda meeldejäänud sündmused lühilauseis kaustikusse. Seda võtet, mis sunnib õpilasi oma tähelepanu koondama ja mis on heaks harjutuseks otsese mälu teritamiseks, kasutame ka „Poisi ja libliku" tegevustiku läbivõtmisel.

Kui õpilased on üldjooneliselt tuttavad lühijutu „Poiss ja liblik" sisuga, tõstame esile jutu kandvamad mõtted sellekohaste küsimuste kaudu: Miks ootasid lilled enne õilmete pudenemist noppijat? Millega võlus liblik lennelles poissi? Mispärast unustas poiss lilled ja hakkas liblikut taga ajama? Kuidas ta liblikule järele jooksis? Mida poiss ei pannud tagaajamisel tähele? Mispärast ta nii kibedasti nuttis?

Kerge on selgitada õpilastele „Poisi ja libliku" otsest peamõtet, raske aga on neile mõistatada selle lühijutu sümboolset tähendust.

Lähtume poisist, kelle all mõistame tavalist inimest. Mida tähendavad siis ilusad lõhnavad lilled? küsime õpilastelt. Nad vastavad: inimese kauneid soove, suuri igatsusi, õilsaid püüdeid ja õnne. Aga millist õnne, kas lähedast või kauget, kas saavutatavat või saavutamatut?

jätkame küsimuste rida. Mõningate väärvastuste järele jõuavad õpilased ühisele veendumusele: lilled — need tähendavad meie lähedast ja kättesaadavat õnne, kui aga meie nende poole ainult käsi ei siruta, vaid ka neid nopime, omandame. Ja mis on liblik, kes lendleb tiivul, mis säravad kalliskividena? Libliku all tuleb mõista kõike maailma toredust ja hiilgust, mis inimesi eemale meelitab nende tööst-tegevusest ja neid sunnib taga ajama petlikke lootusi. Selle otsusega nõustub kogu klass. Lõpuks tähistame „Poisi ja libliku" peamõtte: inimest veetleb kõik, mis on tore, sätendav ja särav; seda saavutada püüdes hävitab ta oma parimad soovid ja igatsused.

Jälgides „Poisi ja libliku" väljendusviisi juhime tähelepanu sellele, et jutu sõnastus on lähedases seoses selle sisulise küljega. Lühijutt algab rahulikus meeleolus, mida tõlgitsevad eepilise tagasihoidlikkusega kirjutatud pikad laused. Kui aga sugeneb teosesse igatsusekihku ja kärsitust, lühineb lause või tükeldub väikesteks osadeks, näit.: „Algas jooksmine, püsimata tagaajamine: samm siia, teine sinna, hüpe paremale, teine pahemale poole." Jne.

Määrame „Poisi ja libliku" kirjandusliigi, nimetades seda lüürilise koega allegooriliseks lühijutuks ehk miniatuuriks.

Eesti näitekirjandus on üldiselt teostevaene. Iseäranis suurt põuda tunneme lastenäidendeist. Ei leidu täiesti sobivaid dramaatilisi palu, mida võiks klassis läbi võtta. Seni on algkooli vanemais klasses käsiteldud O. Lutsu naljamängu „K a p s a p e a", ehkki see pala täiel määral ei vasta koolilistele ülesannetele.

„Kapsapea" käsitlust alustame mõnelauselise vihjega ta saamisloost. Teatavasti etendati seda külajanti esmakordselt „Vanemuises" 1912. a. rahvaviiside kogumise heaks korraldatud peol. Seepärast riivatakse ka näiden-

dis vanavara kogumise mõtet. Arvatavasti on autor kasutanud „Kapsapea" loomisel ka samapealkirjalist ajalehevestet, mille järgi olevat keegi taluperemees võitnud näitusel tähelepanu suure kapsapeaga, mille eest tahtnud auhindamiskomisjon kiitusekirja anda. Kapsapea aga viinud ära saunaeit, kelle aiast olevat see varastatud.

Näidend loetagu ette lavaliselt. Õpilased esinevad tegelaste osades, kusjuures üks õpilane loeb autorina remarke. Õnnestunud lavaline ettekanne toob elevust ja huvitavust kirjandustundi. Nõnda tutvutakse ka paremini tegelaste iseloomujoontega. Õigupoolest pakub dramaatiline teos tänuväärset ainet tegelaste karakteristikaks. „Kapsapea" osalistest iseloomustame mõlemaid taluperemehi, saunanaist ja tema lapsi, juhtides tähelepanu nende kõnelustele, tegevusele ja püüdeile ning kõrvutades kontrastseid kujusid üksteisega. Leiame ka näidendist koomilisi sugemeid: sõnade väänamisi, pentsikuid arvamusi, tegumoe veidrust jne. Määrame, mis on iseloomulikku „Kapsapeale" kui naljamängule.

Oleme eelpool vihjanud mõningaid võtteid, mida võiks silmas pidada kirjandusteoste käsitlemisel. Piirdume nendega, sest meie ülesandeks on rohkem tutvuda nüüdiskirjandusega kui selle käsitlusmeetoditega.

3. Uusromantiline lüürika.

Eesti uusromantilise kirjanduse arenemine algab 1905. a. ja ulatub meie riikliku iseseisvuse algaastateni. Selle esteetilis-psühholoogilisi eesmärke taotleva kirjandusvoolu viljelejad grupeeruvad kahte rühma: 1) uusromantikute vanem põlv (nooreestlased): G. Suits, V. Ridala, F. Tuglas, A. H. Tammsaare jt.; 2) uusromantikute noorem generatsioon (siurulased): M. Under, H. Visnapuu, A. Gailit jt.

Uusromantiline vool tähendas lüürika võidukäiku. Lüürikas avaldus kõige otsemalt ajajärgu romantiline elutunne. Samuti avanesid luuletoodangus avarad võimalused vormiharrastuseks, mida rõhutasid uusromantikud.

Lähenedes uusromantilisele kirjandustoodangule pedagoogiliselt vaatenurgalt, oleme eeskätt huvitatud sellest, kas ja kuivõrd tutvustada selle kirjandusvoolu ajaloolist tausta ja kirjanike biograafiaid algkooli astmel ja missugused uusromantilised kirjandustooted sobivad õpilastele kas koduseks lektüüriks või klassis käsitlemiseks. On endastmõistetav, et ajaloolist tausta ja kirjanike elulugusid tuleb algkoolis puudutada ainult äärmisel juhul, nimelt sel korral, kui see on hädavajalik kirjandustoote mõistmiseks. Näit. kui käsitleme G. Suitsu paatoslikku luuletust „Noorte laul", tutvustame lühidalt nooreestlaste aatelisi üritusi 1905. a. paiku; kui loeme katkendeid romaanist „Tõde ja õigus" II, jutustame õpilastele mõne loo A. H. Tammsaare koolipõlvest Treffneri gümnaasiumis jne. Nõnda jääb õpilastele mulje, et kirjandustooted ei ripu õhus, vaid nad peegeldavad omaaegseid ühiskondlikke meeleolusid ja kirjanike elamusmaailma. Kõige rohkem kaasakiskuvat ja sütitavat pakuvad algkooliõpilastele kirjanike noorpõlveaastad, mis on tulvil nooruslikke otsinguid ja heitlusi algavate eluraskustega.

Eesti uusromantilise lüürika algatajaks ja innukaimaks viljelejaks tuleb pidada Noor-Eesti vaimset juhti Gustav Suitsu, kes sündis a. 1883 Tartumaal Võnnu koolitares külakoolmeistri pojana. Ta esimene kasvataja-õpetaja oli lell Jaan Suits, Võnnu kiriku kellamees, kes teda oma tikliga (veerimispulgaga) juhatas raamatutemaailma. Suitsu kooliaastad möödusid peamiselt Tartus, kus ta õppis kroonugümnaasiumis, kooliõpilasena toimetades albumit „Kiired". Esialgu studeeris Suits Tartu ülikoolis, kust ta siirdus 1905. a. algul Helsingi ülikooli,

valides endale õppeaineiks kirjanduse, esteetika, keeleteaduse ja rahvaluule. 1919. a. valiti ta Tartu ülikooli eesti ja üldise kirjanduse professoriks, millises ametis on praegu.

Suitsu esikkogu „Elu tuli" (1905) sisaldab paatoslikke aatelaule, mis on loodud tõtlevas rütmis ja jõulistes riimides. See värsiraamat, mis omal ajal oli noorsoole pühaduseks, mida põuetaskus kanti ja mille laule vaimustusega pähe õpiti, vangistab ka tänaste noorte südant ja meeli. Aatetulest hõõguvad noorusluuletused „Noored sepad", „Nooruse unenägu" ja „Noorte laul" aitavad hajutada õpilaste pisimuresid ja tuska, südamekeelne mälestuslaul „Käkimäe kägu" heidab helki Juh. Liivi elutraagikasse, populaarne elamuslaul „Oma saar" äratab igatsuspüüdu ning looduselõimelised luuletused „Meri" ja „Äike" (mõlemad sobivad koordeklamatsiooniks) kujutavad inimese võitlust ja suhteid kõikvõimsa loodusega.

Kui „Elu tuli" juhatab noori unistuste muinasloolisse regiooni, siis pessimistlik luuletuskogu „Tuulemaa" (1913) viib meid soode sülle, kus kasvavad jändrikud maarjakased. Luuletuses „Laul Eestist" tajume siiralt kodumaa looduse karmi palgepoolt ja tunneme ka neid raskusi, mida peab eestlane võitma, et soist saada häid viljasaake. Oleme juba tutvunud „Kerkokellaga", mis kätkeb kauneid kodumälestusi. Seda südamlikku laulu peaks teadma iga algkoolilõpetanu peast. Alati on veedelnud koolinoori tantsisklevas rütmis loodud meeleolukas luuletus „Ühele lapsele", mille sisuväärtusi peaksime koolis selgitama, sest meiegi soov on, et kasvav noorus oleks lustiline, elurõõmus ning tahetugev ja et tal lahti oleksid „kõik mängualad ja päiksemaad!" Kuid ärgem noortele olematuks tehkem eluvõitleja raskused, vaid laskem neid juba varakult tunda oma hinges elu hallust ja ahistavust,

mida kajastab üldlauldav nukrameeleoluline luuletus „Sügislaul".

Suitsu mõttetihe luuletuskogu „Kõik on kokku unenägu" (1922) on algkoolinoortele raskesti mõistetav. Piisab sellest, kui neile tutvustame patriootlikku luuletust „Tõsta lipp!", mis on loodud meie riikliku iseseisvuse esimese aastapäeva puhul.

Suitsu lüürika, millega algab eesti kunstilisi eesmärke taotlev värsskirjandus, on ideerohke ja elamussügav. Selle tunderikka luule õilistava mõju piirkonda peaksime oma noori juhtima.

Noor-Eesti looduslüürik, praegune Helsingi ülikooli eesti keele lektor Villem Ridala (endine nimi Grünthal) on valinud luuletuste aine oma sünni- ja kasvumaalt Muhu saarelt. Ta esikluuletuskogu „Laulud" (1908) sisaldab maalilisi loodusluuletusi, millest väärivad tähelepanu: talvist üksindustunnet sisendav „Talvine õhtu", kevadisi kuuldemuljeid kujutav „Kevade tunne", päikeseloojakut kirjeldav „Luitel" ja öisi looduslikke nähtusi registreeriv luuletus „Süda-talve öö". Järgmises värsivalimikus „Kauged rannad" (1914), mis on pühendatud sünnimaale ja esiisade varjudele, mälestab Ridala heldimusega kaugeid kodurandu, kus ta veetis oma kuldsed noorusaastad (luuletuses „Noorusmaa"), esitab sonetivormis rea plastilisi looduspilte (tsüklis „Kevad" ja „Suvi") ja jutustab saarlaste sõjakaist esivanemaist, tuginedes ajaloolistele teadetele (tsüklis „Kauged ajad"). Nagu esikkogus, nii on jäänud Ridala ka „Kaugetes randades" asjalikuks maastikumaalijaks, kes kirjeldab looduslikust ümbrusest iga peenemat varjundit ja pisemat üksikasja. Ta looduslaulude kaudu tutvustame õpilastele rannamaastikku, merelinde, päikeseloojakut ja muid loodusenähtusi ilukirjanduslikul kujul. Luuletuskogu „Tuules ja tormis" (1927) väärtuslikuma osa moodustavad mä-

lestuspildid luuletaja lapsepõlvest (näit. „Kõrts rannal"), elamuslik kirjeldus lapse kujutlusmaailmast („Kaks pihla") ja detailne lindude lennu kujutus („Metshaned"). Ridala hilisemad värsiraamatud, samuti ta lugulaulud huvitavad vähe algkooliealisi noori.

Ridala looduslüürika, mille ainevaldkond on kitsas, pakub rohkem maastikupilte vaatlemiseks kui probleeme keskusteluks. Seepärast tuleb selle käsitlemisel hoiduda liigseist arutlusist ja seeasemel lasta õpilasi mõningaid momente loodusest joonistada.

Kadunud koolinõuniku Ernst Enno (1875—1934) luule mõistmine eeldab autori usulisfilosoofiliste vaadete tundmist. Enno uskus, nõjatudes idamaisele usundile ja filosoofiale, et inimene sünnib järjest uuesti ärkamise ja valgustumise kaudu. Vastavalt oma usulisele põhivaatele kujutab Enno valimikus „Uued luuletused" ärkamist uutele tõdedele, „Hallides lauludes" näeb ta ümbritsevat maailma hallina, „Valges öös" käsitleb ta valgustumist ja „Kadunud kodus" saabumist pärast mitmekordseid uuestisünde kadunud kodusse.

Kogus „Uued luuletused" (1909) esinevad säärased noorte lemmiklaulud nagu idülliline „Kojuigatsus" ja süngemeeleoluline „Õhtu kodutalus". Lüüriline elamuslaul „Kojuigatsus" sisaldab kauneid ja uudseid metafoore, nagu „tuul mängib lillelõhnaga", „sala laulvad vaiksed leinad" jt. Teise värsiraamatu „Hallid laulud" (1910) kunstiküpsemaiks ja mõttetihedamaiks luuletooteiks on ballaaditaolised luuletused „Võiks otsast alata" ja „Kolm eite", milledes peitub tundesügavust, meloodilist ilu ja kujundilist ilmekust. Luuletuskogust „Valge öö" (1920) võiksid õpilasi huvitada lüüriline ja ilukõlaline meeleolulaul „Öö valge on õnn" ja talulapse käänulist tõusuteed kujutav „Need ei

vaata tagasi." „Kadunud kodus" (1920) ei leidu õpilastepäraseid luuletusi.

Kui Suitsu ja Ridala lüürika on loodud kindlas ja täiuslikus vormis, siis Enno luule väline kuju jätab viimistlematusega palju soovida. Osaliselt tasandab konarlikku värsimõõtu ja ebatäpseid riime ta luuletuste laulev toon.

Noor-Eesti lüürikute esteetilist suunda jätkasid „Siuru" luuletajad, ehkki muutunud meeleolus. Marie Under, „Siuru" rühma andekaim lüürik, esineb oma esikkogus „Sonetid" (1917) elurõõmsa ja õnneka armastus- ning loodusluuletajana. Oma tundeküllaste elamusluuletuste taustaks maalib ta dekoratiivseid looduspilte, mis paeluvad tähelepanu harukordse värviküllusega, näit. „Sirelite aegu", „Lõoke" jt. Ta teine värsiraamat „Eelõitseng" (1918) sisaldab autori noorpõlveluuletusi, milledest võiksid klassis käsitlusele tulla sügisetormide tekitatud loodusehääli kujutav „Sügisemaru" ja leebest emaarmastusest hõõguv „Ema laul". Elu ja surma tõsisest küsimusest, aga ka noorte uljusest ja teotahtest laulab Under luuletuskogus „Pärisosa" (1923), lausudes pateetiliselt luuletuses „Noorte laul": „Meie on tulevik! Noorus on püha!"

Uus järk Underi loomingus algab luuletuskoguga „Hääl varjust" (1927). Luuletaja valib siitpeale oma lüürika teemaks elu selle mitmekülgsuses — kõigi ta murede, rõõmude, igatsuste ja rahuldustega. Painajalikust murest pihib ta lauludes „Kontvõõras" ja „Agulis", millede põhimotiivid tohiksid mõistetavad olla ka algkooliõpilastele. Elu rõõmsamaid ja valgusrikkamaid palgepooli kujutab Under värsipõimikus „Rõõm ühest ilusast päevast" (1928), kus leidub lastepäraselt nähtud ja kirjeldatud kaunis legend „Taevaminek", mille võlusid peaks nautima õppiv noorus. Kogust „Lageda

taeva all" (1930) väärib tähelepanu realistliku lõime ja koega luuletus „Kalurikülas". Värsiraamatus „Kivi südamelt" (1935) pärliks on religioosne laul „Vanemate piibel", mis sisendab usulist hardust ja kindlust. Underi viimased luuletused on mõttesügavad, nende sõnastus on muutunud keeruliseks, aga seejuures säilitanud endise selguse ja kujukuse.

Peale lüüriliste luuletuste on Under välja andnud valimiku väärtuslikke ballaade „Õnnevarjutus" (1929), kus esinevad säärased üldtuntud ballaadid nagu „Kotermann", „Porkuni preili" jt.

Ühel ajal Underiga on viljelnud luuleloomingut Henrik Visnapuu, kelle esimesed luuletuskogud „Amores" (1917) ja „Jumalaga, Ene!" (1918) sisaldavad peamiselt meelelikke armulaule. Värsivalimikuga „Talihari" (1920) sugeneb ta luulesse isamaaline põhitoon, mis tema hilisemas luuletoodangus aiva süveneb ja omandab kristalsema kuju. „Taliharja" lauludest on loodud patriootlikel teemadel populaarne isamaahümn „Kodumaa laul", Vabadussõjas langenud noorile sõdureile pühendatud „Ole tervitet, tervitet" ja J. Kuperjanovi õilist mälestust ülistav „Jääb inimene ikka, ikka meil velleks." Futuristlike luuletiste värsipõimikus „Hõbedased kuljused" (1920) leiame hardameelelolulise jõululaulu „Jõuluöö", mida kasutatakse sageli deklamatsioonipalana. Kiindumusest kodumaasse laulab Visnapuu luuletuskogus „Maarjamaa laulud" (1927), kus autor saavutab suurima mõju lihtsais ja elamuslikes koduluuletusis, näit. „Üle kodumäe" jt. Hiljem koondas ta oma isamaa- ja kodulaulud valimikku „Üle kodumäe", mille hoogsamaks luuletooteks on programmiline rahvuslaul „Idaruum".

Visnapuu on üldise tunnustuse võitnud tundelüürikuna. Oma mitmepalgelises luuletoodangus kasutab ta

võrdlemisi vähe kõne- ja lausekujundeid, kuid seda rohkem on ta viljelnud musikaalsust. Visnapuu pikemaist värssteoseist olgu nimetatud Vabadussõja-aineline romaan „Saatana vari" (1937), mille huvitavamaid katkendeid võib klassis lugeda ja arutella.

Sarkastiline ühiskonnalaulik August Alle on loonud noorsoole lihtsasisulisi elamuslaule, nagu „Eesti pastoraal" ja „Legend" kogus „Üksinduse saartele" (1918). Ta tänapäeva lastelauludest väärib mainimist „Väike Jürike".

Võrumaalt pärinev Arthur Adson on sepitsenud lõunamurdelisi mahedatoonilisi lasteluuletusi, millest on meeleolukamad „Kui elli ma viil Sännä koolimajan" valimikus „Henge palango" (1917), „Poisikene" kogus „Vana laterna" (1919), „Väiku sõsar vellega" raamatus „Katai, kibuvits nink kivi" (1928) jt. Need lihtsad elamuslaulud, mis põhinevad autori lapse-ea mälestustel, on kauneiks meelispaladeks Lõuna-Eesti õpilastele.

Mulgimaa laste lemmikluuletaja on Hendrik Adamson, kelle mänglevas rütmis loodud leebeid kodumeeleolulisi laule, nagu „Mulgimaale" ja „Sügise pilt", õpitakse ja deklameeritakse meelsasti Viljandimaal.

Lüürilisi noorsooluuletusi on viljelnud ka Jaan Kärner, nõjatudes isiklikele mälestusile ja tähelepanekuile. Nimetame siinkohal ta tundeküllaseid laule „Tagasi lapsepõlve" ja „Väike tüdruk".

Üldse leidub uusromantikute värsikogudes üsna rohkesti elamusrikkaid ja kunstikauneid lüürilisi luuletusi, mis huvitavad õpilasi ja avaldavad õilistavat mõju nende kujunevasse tunde- ja mõttemaailma.

4. Uusromantiline eepika.

Uusromantiline käsitlusviis levis käesoleva sajandi esimesel kümnendil ka eepilisse toodangusse. Esimesi tähelepandavaid katseid uusromantilise novelli alal tegi Fr. Tuglas.

Noor-Eesti tähtsaim novellist ja kriitik Friedebert Tuglas sündis a. 1886 Tartumaal Ahja mõisas, õppis Uderna ministeeriumikoolis, Tartu linnakoolis ja H. Treffneri gümnaasiumis, pärast 1905. a. revolutsiooni veetis üle 10 aasta maapaos ja praegu tegutseb kirjanikuna Tartus.

Tuglase noorpõlve tooteid sisaldab novellikogu „Liivakell" (1913), mille teine trükk ilmus kahes osas. „Liivakell" I ossa on koondatud peamiselt naturalistlikud ja realistlikud palad, millest tähelepandavaimad on kaks pikemat novelli „Hunt" ja „Hingemaa", kuna teises osas on domineerival kohal uusromantilised novellid ja laastud, nagu „Jumala saar", „Meri" jt. Juhtumusrikas ja põnevasisuline lühijutt „Hunt" huvitab koolialisi noori, ehkki temas ei peitu suuremaid ideid. Novell „Hingemaa" pakub meeleolulisi arutlusi hingemaast ja selgitab kodumaa ühiskondlikke olusid 1905. a. mässuliimise tagapõhjal. Laast „Meri" võiks arvesse tulla vabadust ja võimsust sisendava deklamatsioonipalana. Täiesti tarbetu on käsitella tervikuna ebamäärase ja hämara sisuga „Jumala saart" klassis, piisab sellest, kui loeme nimetatud novellist mõne loodusekirjelduse ja rütmilise meeleolukujutuse.

Psühholoogiliste novellide valimikust „Õhtu taevas" (1913) rahuldab kõige enam koolilisi ülesandeid novell „Toome helbed", eriti selle kirjeldused nukkude eest hoolitsevast tütarlapsest Leenist ja isemeelsest karjapoisist Vidrikust. Romaanis „Felix Ormusson" (1915) leiame stiilikaid loodusekirjeldusi ja paar lapse-

pärast episoodi väikesest Juhanist, mis võiksid algkooliõpilasi huvitada. Novellikogu „Saatus“ (1917), mille toodete sündmustik areneb sõnatus vaikuses, pakub võrdlemisi vähe lugemisväärset algkoolile. Seni esines küll algkoolilugemikes novell „Popi ja Huhuu“, aga selle käsitlemine oli seotud suurte pingutustega. Kui tahetakse midagi „Saatusest“ lugeda, siis sobib selleks parimini novelli „Maailma lõpus“ algus (merematka kirjeldus) ja lõpposa (piiritu igatsuse kujutus). Teosest „Hingede rändamine“ (1926) paeluvad õpilaste tähelepanu meeleolulised miniatuurid, näit. „Haab“. Lühikese aja jooksul on noorsoo lemmikraamatuks kujunenud Tuglase hingestatud autobiograafiline romaan „Väike Illimar“ I ja II (1937), mille lugemist tuleb õppivale noorusele soojasti soovitada.

Tuglas on meie parim stilist. Seepärast juhitagu õpilaste tähelepanu ta teoste väljendusviisile. Tuglase püüdeks on väljenduda võimaliku selguse ja kokkuhoidlikkusega. See ilmneb ta üksikus lauses, mis on moodustatud suure täpsusega ja mida iseloomustavad lühidus ja kujukus. Õige rohkesti viljeleb Tuglas oma teoseis värviepiteete, nagu see on omane impressionistlikule stiilisuunale.

Kui tahame orienteeruda kirjandusloolistes küsimustes, siis kasutame eeskätt Tuglase kirjanduslikke esseid („Kriitika“ I—VIII, 1935—37), mis pakuvad kõige usaldatavamaid teatmeid ja objektiivsemaid hinnanguid. Põgusa ja asjaliku ülevaate kogu eesti kirjandusest saame ta teose „Lühike eesti kirjanduslugu“ (1936) alusel. Juhan Liivi elutraagikat ja loomingut selgitab meile kõigekülgselt Tuglase monumentaalne uurimustöö „Juhan Liiv“ (1927).

Noor-Eesti teine novellist ja eesti tänapäeva tunnustatuim romaanikirjanik Anton Hansen-Tammsaare

sündis 1878. a. Albu vallas Järvamaal. Hariduse omandas ta Sääsküla ja Prümli vallakoolis, Väike-Maarja kihelkonnakoolis, Hugo Treffneri eragümnaasiumis ja Tartu ülikoolis. Haigestunud raskekujulisse kopsutiisikusse, parandas ta oma tervist Kaukaasias ja Koitjärve metsaüksinduses. Alates aastast 1919 elab Tammsaare vabakutselise kirjanikuna Tallinnas. Tänulik Albu rahvas püstitas oma suurkirjanikule 1936. a. Albu vallamaja ette ausamba.

Küsime: millised palad A. H. Tammsaare laiapiirilisest toodangust oleksid arvestatavad algkooli vanemal astmel?

Juba käesoleva sajandi algusest peale on huvitanud eesti noori A. H. Tammsaare külajutuke „Kuressaare vanad" (1901), mis on hiljem ümber nimetatud „Mäetaguse vanadeks". Oleme ikka imestelnud Mäetaguse tülitsejat eite ja taati, kelle teadvuses moonduvad nägelused elulõpul kauneiks mälestusiks. Nähtavasti läheme oma nõudeis liiga kaugele, kui laseme õpilasil lugeda Tammsaare novelli „Vanad ja noored" (1903) tervikuna, jätkub sellest, kui tutvustame selle novelli huvitavamaid episoode (näit. härjavärsi püüdmise lugu) ja tõstame esile „Vanade ja noorte" kandvama idee, nimelt uute eluhoonete ehitamise motiivi. Novelli- ja miniatuurivalimik „Poiss ja liblik" (1915) sisaldab rohkesti õpilastepäraseid elamus- ja ideerikkaid lugemispalu, näit.: „Tähtis päev", „Ööbik ja lilled", „Poiss ja liblik", „Kandlemängija", „Kaaren ja pojad" jt. Lühemad meeleolukad miniatuurid võiks lasta kas tervikuna või osaliselt pähe õppida. Psühholoogiline romaan „Kõrboja peremees" jääb oma üldprobleemistikult algkooliõpilastele osalt mõistmatuks, aga pakub neile huviküllaseid üksikpilte taluelust.

Otse tühjendamatuks lugemispalade varaaidaks on niihästi noorile kui ka vanule Tammsaare kapitaalne meistriromaan „Tõde ja õigus“ I—V (1926—33). Iseäranis „Tõde ja õigus“ I sisaldab rohkesti noorsoole sobivaid sisukaid ja probleemirikkaid üksikpilte noorte elust ja psühholoogiast, näit.: Karja Eedi õueväravas kellahelinat kuulatamas (VI ptk.), Vargamäe lapsed mängimas (XXV ptk.), Mäe ja Oru laste vahekord (XXVI ptk.), lapsed lumehanges pöörlemas (XXVIII ptk.), Eespere poisid karjamaal ja kartulipõllul (XXXI ptk.), Indrek karjas (XXXIII ptk.) jne. Ka „Tõde ja õigus“ II-sest leiame õpilasi huvitavaid peatükke, ehkki vähesemal määral, nagu J. Köleri surma mälestamine (XVI ptk.), Indrek Vargamäel (XIX ptk.), usuõpetuse tunnid Pauluse reisidest ja Niiluse mudast (XXI ptk.) jt. Puht-noorsooraamatuna on Tammsaare kirjutanud sündmus- ja arutlusrohke jutu „Meie rebane“ (1932), mis on kohane koduseks lektüüriks.

Tammsaare teoste kaudu tutvuvad õpilased lähemalt laste ja noorte hingeeluga, nende rõõmude, murede ja igatsustega. Ühtlasi saavad nad teadlikuks elus valitsevaist seadusist, mille järgi iga inimpõlv peab lakkamatult töötama, et luua avaramaid elutingimusi ja ehitada uusi eluhooneid, mis ajahamba all vananevad.

Noor-Eesti rühma kuuluvaks peetakse ka varasurnud kirjanikku Jaan Oksa (1884—1918). Ta naturalistlikus stiilis kirjutatud novellid ei imponeeri harilikult õpilastele. Soodsal juhul võiksime vahest lugeda katkendi Oksa pikemast novellist „Tume inimeselaps“ (1918), et vihjamisi tutvustada selle süngemeelse kirjaniku omapärast käsitluslaadi.

Hoopis teise, romantiliselt hingestatud ainevaldkonda viib meid Karl Rumori novellikogu „Sammud kaduvikku“ (1928), mille kunstikavatsuslikud novellid

„Kuldlind" ja „Terra incognita" pakuvad unistuslikke ja reaalseid meeleolupilte Eesti kaugemast ja lähemast minevikust. See on eesti parimaid raamatuid, mille sisuväärtused on ammutamatud.

Soome-eesti ühiskirjanik Aino Kallas on loonud sangarlikkust sisendavaid novelle noorsoole, nagu „Bernhard Riives" ja „Üks kõigi eest", mis esinevad ka algkoolilugemikes. Huvitavaid lugusid tütarlapse noorpõlvest sisaldab autobiograafiline romaan „Katinka Rabe" (1930). Eesti muinasloolisil aineil põhineb jutustus „Püha jõe kättemaks" (1931). Need on tähtsamad tooted A. Kalda viljakast kirjandusloomingust, mis sisemiselt haaravad algkoolinoori.

„Siuru" eepikuist on andekaim novelli- ja romaanikirjanik August Gailit, kelle kõrgekaareline fantaasialend ja liialdav aine käsitlusviis veetleb ning kütkestab õppivat noorust ta teoseid lugema. Noored loevad tähelepandava innuga Gailiti seiklusromaani „Toomas Nipernaadi" (1928), samuti ta anekdootlikku romaani „Isade maa" (1935), milles kujutatakse kentsakaid ja tõsimeeleolulisi juhtumusi Eesti Vabadussõjast.

Uusromantilises eepikas esinevad vaatluse fookuses psühholoogilised probleemid. Nende jälgimine elamuslikul tagapõhjal kisub õpilasi kaasa ja sunnib neid järele mõtlema elunähtuse üle.

5. Uusrealistlik kirjandus.

Eesti iseseisvuse ajal avanesid kirjanduslikuks arenemiseks avarad võimalused. Eestlased vabanesid teiste rahvaste eestkostmise alt ja võisid ise oma ühiskondlikku ning kultuurilist elu juhtida ja määrata. Vastavalt sellele suundusid rahva pilgud unistustevaldkonnast reaalmaailma. Hakati oma riiki rajama, selle ühiskondlikule

korraldusele kuju andma ja rahva elu sisustama. Uus elu- ja kunstikäsitus tungis ka kirjandusse. See uus kirjanduslik vool, mis on tuntud uusrealismi nime all, püüdis kooskõlastada senise realistliku ja uusromantilise voolu taotlusi.

Esimesena hakkas viljelema uusrealistlikku romaani Albert Kivikas, kelle sulest ilmus romaanisari: „Jüripäev" (1921), „Jaanipäev" ja „Mihklipäev" (1924), milles kujutatakse eesti talunike ja popside elu Vabadussõjas ja sellele järgnenud ajal. Triloogia esimest osa „Jüripäev" kohendas ja täiendas autor ning andis teises trükis välja pealkirja all „Murrang" I (1925). Kui eelnimetatud romaanides avanevad lugejale tõsielulised pildid mõisamaade tükeldamisest ja asunike talude rajamisest, siis romaanis „Nimed marmortahvlil" (1936) tutvume koolipoiste sangarlike võitlustega Vabadussõjas.

Eesti uusrealistliku kirjanduse sihikindlam arendaja Mait Metsanurk (Ed. Hubel) pärineb Tartumaalt, kus ta sündis a. 1879 Kärkna vallas Saare talus. Hariduse omandas ta Orge vallakoolis ja Tartu linnakoolis ning oli hiljem kauemat aega tegev ajakirjanikuna. Praegu tegutseb ta vabakutselise kirjanikuna Tallinnas.

Oma esikromaanis „Vahesaare Villem" (1909) kirjeldab Metsanurk veenvalt, kuidas armastatud isatalu võib noorperemehele, kes temast küünte ja hammastega kinni hoidis, saada needuseks, kui olud on kitsad ja kaasinimesed hoolimatud ning halastamatud. See teos ei sobi tervikuliselt koolilektüüriks. Enam õpilastepärast ainestikku sisaldab romaan „Taavet Soovere elu ja surm" (1923), milles kujutatakse eesti kurvanäolist kuju Taavet Sooveret, kes romantikuna ilutses oma unistuspiltides, aga tõelises elus oli teovõimetu.

Noorsoole on Metsanurk kirjutanud jutustuse „Mändide all“ (1933), milles ta käsitleb, kuidas töötahtelised lapsed — Robi ja Hilja — püüavad oma isa aidata uue elamu ehitamisel. Tihtipeale nad väsivad ja satuvad masendunud meeleollu, neid aga lohutab ja õhutab visale vastupanule kidur kääbusmänd. Juba maast-madalast koovad Robi ja Hilja oma elu murede ning rõõmude kirjut kangast, et karastuda pärastisteks eluvõitlusteks. See noorsooraamat on süngemeeleoluline, aga avaldab noorisse lugejaisse positiivset mõju.

Metsanurga loomingu seniseks tippsaavutiseks on ajalooline romaan „Ümera jõel“ (1934), kus peatähelepanu keskendub eestlaste suurele võidule Ümera jõel a. 1210. Kirjanik näitab, et rahva ühised pingutused ei jää tagajärjetuks, vaid nende loomulikuks tulemuseks on võit arvuliselt suurema vaenlase üle. „Ümera jõel“ kui aatelise sisuga mõttetihe ja tundeküllane teos tohiks huvitada kõiki rahvuslikke noori. Romaan „Kutsutud ja seatud“ (1937) heidab helki usuküsimustesse ja vaimulike argiellu. Noorte jaoks tuleb sellest sobivaid katkendeid valida.

Eesti populaarseimate noorsookirjanike hulka kuulub Oskar Luts, kelle kirjanikunimi on üldtuntuks saanud nn. Tootsi-lugudega. A. 1912 ilmus Lutsu esikteos „Kevade“ I, mis kujunes eesti loetavamaks noorsoo- ja rahvaraamatuks. Siin avaldusid Lutsu kirjanikuvoorused: elav ja ladus jutustamisanne, soe ja südamlik tundetoon ning sundimatu huumor põimitud pehme nukrusega. „Kevade“ I sündmusi jätkasid autori järgnevad põnevasisulised jutud: „Kevade“ II, „Suvi“ I ja II, „Tootsi pulm“ ja „Argipäev“. Noorsooraamatuis „Kevade“ I ja II esitas Luts rea omapäraseid õpilastüüpe ja kujuka pildi maakooliõpilaste elust, kasutades isiklikke mälestusi oma koolipõlvest Palamusel.

Hiljem kujutas Luts oma elulugu ja tähelepanekuid ilukirjanduslikku laadi mälestusteoseis: „Vanad teerajad“ (aineks kirjaniku varasem lapsepõlv), „Talvised teed“ (tulevane kirjanik käib Änküla koolis), „Vaadeldes rändavaid pilvi“ (Luts õpib Palamuse kihelkonnakoolis), „Kuldsete lehtede all“ (mälestusi Tartu reaalkoolist), „Ladina köök“ (Luts töötab apteegis) jne. Need memuaarraamatud pakuvad lõbusaid ja nukrameeleolulisi elupilte kirjaniku noorpõlveteedelt. Siin on üksteisega sulanenud kujuteldud ja tõsielulised sündmused.

Soojalt ja südamlikult on jutustatud kaks Lutsu noorsoojuttu „Inderlin“ ja „Nukitsamees“. Neljas jutustuses „Andrese elukäik“, „Olga Nukrus“, „Ants Lintner“ ja „Väino Lehtmetsa noorpõlv“ käsitellakse üksikinimeste saatusi. Nende teoste peategelastel on sarnaseid jooni: neile on omane unistav hing ja abitu teovõimetus, millest sõltuvad suurel määral nende kannatused.

Luts käsitleb oma teoseis peamiselt inimest. Ta tegelased ei mõtle sotsiaalselt, vaid armastavad passiivselt tagasi vaadata oma mineviku elamustele. Seetõttu on ta teoste ained memuaarilised.

Algkooli-ealisele noorsoole ütleb vähe August Jakobsoni mahukas romaanitoodang. Loomutruult kujutatud üksikpilte talu-inimeste pingutust nõudvast tööst leiame ta romaanist „Töö algus“ (1932), milles rõhutatakse töö edasiviivat väärtust.

Saaremaa päritoluga romaani- ja novellikirjanik August Mälk, kellele kingiti tunnustuseks Vabariigi Presidendi poolt Lagle talu Tallinna läheduses eluaegseks kasutamiseks, on suure usutavuse ja veenvusega kirjeldanud randlaste elu-olu oma rannaromaanides „Kivine pesa“ (1932), „Õitsev meri“ (1935) ja „Taeva

palge all" (1937) ning novellikogus „Rannajutud" (1936). Nimetatud teoseis käsitleb autor mehiste saarlaste argielu, nende heitlust rannal ja merel valitsevate loodusjõududega. Kuigi meri on hukutav, ei kustu saarlaste südames tukslev põline kiindumus meresse — sinna nad igatsevad ja seal nad võitlevad visalt kuni viimse hingetõmbeni. Kui need probleemirikkad teosed vahest tervikuna pole noorsoole mõistetavad, siis vähemalt leidub neis rohkesti põnevaid ja kujukaid kirjeldusi randlaste ohtlikust elust, mis täiel määral noori kaasa kisuvad ja haaravad. Kahest merel seiklevast julgest poisist jutustab Mälk noorsoojutus „Lennu lõpp" („Noorusmaa" IV). See juhtumusrohke traagilise lõpuga jutupala veetleb eriti seiklushimulisi poisse.

A. Mälgu ajaloolistest romaanidest on noorte loetavamaks teoseks „Surnud majad" (1934). On soovitav, et sellest romaanist kantakse ette katkendeid Põhjasõja käsitlemisel klassis. Sel puhul tuleb iseäranis esile tõsta peategelase Haini kangelaslik ja edasirühkiv loomus.

Ükski teine eesti kirjanik pole nii soojasüdameliselt ja osavõtlikult kujutanud koerte hingeelu, kui seda on teinud K. A. Hindrey novellides „Argus" (jutukogus „Armastuskiri") ja „Neero" (novellivalimikus „Välkvalgus"). Neid haaravaid lugusid loevad õpilased nähtava heameelega. Koolinoorsoo lemmikpalaks on Hindrey jutustus „Kill Martuse lihavõtted" (1933), milles kirjeldatakse asuniku perekonnas võrsunud püüdliku ja tahtetugeva poisikese seiklusi lihavõttevaheajal maal. Sellesama õpihimulise poisi koolimuresid ja -rõõme kujutab autor teoses „Kill Martus koolis" (1935).

Elulähedast uusrealistlikku lüürikat on loonud Juhan Sütiste, kelle luule pea-aineks on argielu-tüübid, käsitöölised ja nende lapsed, Vabadussõda ja tänapäeva ühis-

kondlikud sündmused. Õpilasi sütitavad ta patriootilised luuletooted, eriti isamaaluuletus „Uueks tõusuks" (kogus „Südasuvi") ja Vabadussõja-aineline poeem „Noored partisanid" (1936).

Uusrealistlik kirjandus, mis alles kujunemas ja arenemas, on oma aktuaalsete probleemide ja ideedega võitnud suure poolehoiu niihästi noorte kui ka vanade lugejate hulgas.

6. Noorsookirjandust ja lõppvaatlusi.

Seni vaatlesime kirjanikke, kes teoste loomisel pidasid silmas eeskätt täiskasvanud lugejaid, nüüd jälgime ka puht-noorsookirjanike toodangut. Peame kurtma, et meil nii vähe on neid sõnameistreid, kes on kirjutanud ilukirjanduslikke tooteid lastele ja kooli-ealistele noortele. Neist laialdasemat tunnustust on leidnud J. Lattik, J. Parijõgi ja J. Jaik.

Jaan Lattik kujunes eesti laste lemmikuks memuaarilise teosega „Meie noored" (1908), mis sisaldab kentsakaid ja kurbtõsiseid lühilookesi laste omapärasest maailmast. Sellelaadilise noorsookirjanduse soetamist jätkas ta raamatus „Minu kodust" (1921), jutustades humoristlikke ja nukralõimelisi juhtumeid oma kodutalust. Et lastele oma juttudega meeldida, selleks omas Lattik head jutustamisoskust.

Vähema kujukuse ja ladususega on kirjutatud Redik Soari mälestuslood lastele raamatus „Esimesilt päevilt" (1921), milles autor kirjeldab isiklikke elamusi vanaema ja vanaisa kodust. Selle noorsooraamatu huvitavamad ja meeleolukamad leheküljed jutustavad isatu poisi elutraagikast ja karakteriseerivad ta iselaadset vanaema.

Teenitult kannab koolitegelane Jüri Parijõgi eesti auhinnatud noorsookirjaniku nime. Enneolematu tunnustuse osaliseks sai kooliringkonnis ta esikteos „Semendivabrik" (1926), milles jutustatakse lapseliku lihtsuse ja siirusega katkisest kruusist, uutest saabastest, vargusest, jõuludest, sadamast, viimsestpäevast, vanaema surmast jne. Need hingestatud lapsepõlve-ainelised lookesed levisid lugemike kaudu meie koolidesse. Sellele sümpaatsele noorsooraamatule järgnes jutustus meremehe õnnetust saatusest, pealkirja all „Laevapoisi päivilt" (1927). Edasi pääsesid trükki a. 1929 J. Parijõe elamuslikud reisikirjeldused „Soome" ja „Kevad kutsub" (reisimälestusi Muhu- ja Saaremaalt). Matkaraamat „Soome" tutvustab noortele tuhande-järvede-maa imposantset pealinna, karmi loodust, pikatoimsete soomlaste iseloomu ja eluviise ning soome uljaid lapsi. Meeleolukas reisikirjelduses „Kevad kutsub" elustuvad meie silmi ees Eesti saarte nägemisväärsemad kohad, mis on kujutatud õpilase vaatevinkli ja tundmusskaala järgi. Rännakuist kodumaa muis paigus, eriti Põhja-Eestis, jutustab Parijõgi ilukirjanduslikus vormis teoses „Alutaguse metsades" (1937).

Parijõe jutukogus „Jaksuküla poisid" (1930) jutustatakse ühe mõisa moonaküla poiste juhtumusrikkast elust. Noorte talvelõbustusi käsitellakse teoses „Suuskadel Vallastesse" (1932), mille õnnestunumaiks jutupaladeks on „Vastlapäev", „Suuskadel Vallastesse" ja „Lehe-Sassi omad uisud". Mõlemas eelnimetatud noorsooraamatus esinevad tegelastena poisid, kelle hingeomadusi, iseloomujooni ja elamusi oskab autor lihtsalt ja ilmekalt kujutada.

Muinasjutulisi teemasid käsitleb J. Parijõgi lapsepärases vormis teoses „Külaliste leib" (1933). See kergesisuline ja lihtsatoimne raamat selgitab kaunite lu-

gude näol esivanemate uskumusi ja eetilisi tõekspidamisi noorema-ealistele õpilastele, kes on alles omandanud lugemisoskuse. Kui väikesed lugejad on „Külaliste leiba" juba küllaldaselt maitsnud, siis ulatame neile Parijõe hingelise õrnusega loodud pisilugude valimiku „Meie Eku" (1937), milles leidub tundepäraseid lugemispalu niihästi poistele kui ka tüdrukuile.

J. Parijõe seniste kirjanduslike saavutiste tipuks on noorsoojutustus „Teraspoiss" (1937), mille eest määrati autorile riigipea poolt auhind. Kui oma varasemais teoseis Parijõgi peamiselt jutustas sündmusi ja kujutas tegelastüüpe ning olukordi, siis kõnesolevas jutustuses käsitleb ta ka probleeme, lähtudes kirjandus-kunstilisest ja pedagoogilisest seisukohast. „Teraspoisis" on õnneliku sünteesi leidnud kasvatuslikud ja kirjanduslikud põhimõtted.

Noortele heaks muinasjutuvestjaks on Juhan Jaik, kes omab haruldaselt kõrgekaarelist fantaasialendu ja sundimatut fabuleerimisoskust. Kasutades rahvasuust kuuldud muinasjutte ja isiklikke tähelepanekuid Lõuna-Eestist ning täiendades neid reaalseid sugemeid mõttekujutuslike fantaasiapiltidega, on ta loonud sarja fantastilisi lugusid, mis on ilmunud pealkirja all „Võrumaa jutud" (I 1924, II 1933). Kõik, mis tavalistes eluraamides on võimatu, teostub selles kujuteldud maailmas väheste pingutustega ja uskumatu kiirusega. Üks muinaslugu on teisest rabavam ja üllatuslikum.

J. Jaigi lasteraamatus „Uhhuu jutustused" (1929) väärivad esiletõstmist ingerlasest poisikese vapra kangelasteo kujutus „Väikese Kosoneni seiklusi Vabadussõjas" ja kehvik-poisi jõulumeeleolu kirjeldus „Jõuluöö väikeses majakeses". Tontide ja vaimude salapärasesse maailma viivad meid Jaigi muinasjutukogud „Kaarnakivi" (1931) ja „Tondijutud" (1936), mis rajane-

vad ehtsate rahvajuttude ainestikule. Sessamas muinasloolises valdkonnas arenevad ta põnevasisuliste jutuvalimike „Pombi ja Üdsimärdi nõiad“ (1932), „Pombi ja esivanemate kuld“ ning „Pombi ja siukuningas (1934) ebaharilikud ja ebausutavad sündmused. Need kunstilise kergusega kirjutatud teosed tõid autorile auhindu. Poiste huvialasid, tembutusi ja seikluslusti kujutab Jaik lastenäidendis „Tooma poisid“ (1932) ja jutukogudes „Juudasoo“ ning „Hädastvere poiste ninamees“ (1934). Siia kuulub ka muinasjutu aineil jutustatud teos „Kuutõrvajad“ (1934).

Jaik on fantastilise noorsoojutu produktiivne arendaja. Ta teoste vooruseks on põnev ja uudne sündmustik, puuduseks aga pinnalisus ja viimistlematus.

Eelkooli-ealistele lastele ja algkooli noorimate klasside õpilastele pakub silmahakkavat meelehead lugeda M. Sillaotsa lihtsas ja südamlikus toonis kirjutatud lasteraamatuid vendade kolmikust Trips-Traps-Trullist, mis pääsesid trükki a. 1935—38.

Meil on vähe väärtuslikke noorsooraamatuid. Õpetaja ülesanne on hoolt kanda, et õpilased seda vähest loeksid.

*

Piiratud ruum ja aeg on võimaldanud vaid nimetada õpilastepärasemaid teoseid eesti nüüdiskirjandusest ja viidata nende sisu- ning vormiväärtustele. Asjaomased õpetajad peaksid nende teostega, kui neid varem pole loetud, lähemalt tutvuma, enne kui neid klassis käsitellakse või õpilastele koduseks lugemiseks soovitatakse.

Teatavasti kitsenevad tulevikus ilukirjanduse käsitlemise võimalused klassis, sest reaalaineliste palade läbivõtmine nõuab osa tunde endale. Silmas pidades aga ilukirjanduse õpetamise tähelepandavaid pedagoogilisi väär-

tusi, olgu meie püüdeks kirjandusteoseid nii käsitella, et minimaalse ajakulu juures saavutaksime silmapaistvaid resultaate.

On endastmõistetav, et peale nende kirjanduspalade, mida sisaldavad lugemikud, tuleb klassis arutella muidki õpilastepäraseid kirjandustooteid. Algkoolilõpetaja peaks ilukirjanduslikke teoseid tundma ka sel kujul, nagu nad autori sulest trükki pääsevad. Meie kõigi südamesooviks on, et elluastunud algkoolinoored ei võõrduks raamatust kui kultuurihüvede allikast, vaid seda loeksid ja selles peituvaist väärtusist osa saaksid.

Et kasvatada teadlikke raamatulugejaid, peame koolis selleks vastavaid eeltöid tegema. Õpilasi tuleb juhtida ilukirjanduslike varasalvede juurde. Algkooli vanemal astmel lugegu iga õpilane kohustuslikult igal õppeaastal vähemalt kolme ilukirjanduslikku teost. Ühe loetud raamatu kohta koostagu ta väikese kirjaliku ettekande ja esinegu sellega klassis. Sääraste pisiettekannete sisuks võiksid olla järgmised küsimused: loetud teose sündmustik, tegelased, peamõtted, ilusamad kohad, piltlikud väljendid, vähetuntud sõnad jne. Samuti peaks õpetaja olema alati kontaktis ilmuva noorsookirjandusega, et selle väärtuslikumaid tooteid kooliraamatukogule muretseda ja neid ka klassis tutvustada.

Ilukirjandus harib ennekõike lugejate ilumeelt, patriootilist meelsust ja eetilist elukreedot. Meile õpetajaile on need väärtused saanud lihaks ja vereks. Juhime ka oma õpilasi ilukirjanduslike aarete maile, et neist kasvaksid tublid, iluarmastajad ja ausameelsed kodanikud Eesti riigile.

II rühm: REAALAINED.

Aiatöö metoodika.

H. Kõiva.

1. Sissejuhatus.

Aiatöö on algkooli õppekavas ette nähtud loodusõpetuse ja käsitöö tundides III klassist alates. Metoodiliselt ongi aiandus juba oma eelduste tõttu — looduse tundmaõppimine ühelt poolt ja manuaalne töö teiselt poolt — vahenditult seotud nende ainetega. Nii on ka paljud neis aineis tarvitatavad käsitlusvõtted kohaldatavad aiatöös. Kuid aiatöö õpetmisel tekib siiski veel rida erilisi probleeme ja raskusi, mida me mainitud ainete õpetamisel mitte ei kohta. Sellest mõned näited.

1) Tegelikke kogemusi kooliaianduse erialalises kui ka metoodilises osas on õpetajaskonnal üldiselt veel kaunis vähe. Õpetajaid ettevalmistavates asutistes ei pandud omal ajal sellele erilist rõhku.

2) Koolide aiad ja varustus aiatööks ei ole jõudnud veel tõusta vajaliku tasemeni.

3) Koolitöö aeg on aiatööks väga ebasoodne. Õpilased lahkuvad koolist juba maikuu lõpul, mil paljude külmaõrnade taimede külv ega istutamine ei ole veel üldse võimalik, ja tulevad sügisel kooli tagasi alles siis, kui külm on need taimed võib-olla juba hävitanud. Me saame kooliajal teostada vaid piiratud arvu vegetatsiooni-perioodi eel- ja järeltöid. Kõik need toredad vaatlus-, katse-

jne. aiad on seni olnud suvel vaid koolijuhataja „eralõbuks" või — nuhtluseks. Ainult üksikutes kohtades on suudetud õpilasi aiatööks organiseerida ka suvevaheajal.

4) Väga muutlik ilmastik kevadel ja sügisel ei võimalda sageli tunniplaanis ettenähtud ajal klassiga üldse välja minna, kuigi seda nõuaks mõne aiatöö edasilükkamatus. Ebasoodsad ilmad võivad mõnikord kesta pikemat aega ja rikuvad suure osa meie piiratud tööajast.

5) Aias on töid, milliste läbiviimiseks õige aeg oleks pärast lõunat, millal õpilasi koolis ei olegi. Näit. istutamine ja pritsimine pilvitul ajal.

6) Aias töötamisel määrduvad õpilaste rõivad, jalatsid ja käed. Mulda ja pori kantakse klassidesse. Erilise rõivastuse muretsemine selleks on raske.

7) Lastevanemate hulgas võib kuulda nii mõnigi kord nurinat laste töölerakendamise, külmetamise ja rõivastuse rikkumise pärast.

8) Ühe õpetaja kasutada olevad klassikomplektid on aias töötamiseks liiga suured. Ei jätku kõigile korraga tööriistu ega töötamisvõimalusi. Raske on juhtida tööd, seda enam, et paljud töövõtted nõuavad just individuaalset korrigeerimist ja õpetaja juuresolekut.

9) Distsipliini hoidmine aias on märksa raskem kui klassis, sest õpilaste tähelepanu on siin paljude huviobjektide tõmmata. Seda eriti sügisel, millal aed pakub külluses söödavat materjali.

10) Sügisel ja kevadel tuleb teha palju ühetoonilist tööd (maa kaevamine ja harimine!), mis võib õpilastele saada tüütavaks, eriti veel siis, kui aed on suur ja seda tahetakse korras hoida ainult õpilaste tööjõuga.

11) Mitte kõigile õpilastele ei meeldi aiatöö. Eriti viimastes klassides, kus kava järgi just tuleb panna suu-

remat rõhku aiandusele, on märgata üleolevat suhtumist määrivale tööle.

12) Koolitund on küllalt lühike. Töötamiseks jääb vähe aega, sest seletused, ettevalmistused, riistade väljajagamine, puhastamine ja tagasipaigutamine ning kontrollimine võtavad palju aega. Seetõttu ei suudeta igakord ettevõetud tööd lõpetada, mis mõnikord võib tuua koguni ainelisi kahjusid ja jätab alati halva mulje.

13) Kevadine tööaeg on väga üle koormatud: kordamisnädalad, kontrolltööd, õpikäigud ja edasilükkamatu töö aias.

14) Õpilaste töö on puudulik ja vilumatu, võivad kergesti juhtuda äpardused ja õnnetused tööriistade ettevaatamatul käsitsemisel jne. Kui ei taheta, et kooliaiale näpuga näidataks — on õpetaja mõnikord sunnitud õpilaste tööd ümber tegema või teha laskma.

15) Kooliaia korrashoid suvevaheajal on omaette probleem. Kooliteenijad, kelle ülesannetesse see töö õppekava seletuskirjade alusel peaks kuuluma, ei taha viletsate palgaolude tõttu seda lisakohustust heameelega täita, pealegi puuduvad neil sageli selleks oskused.

Õpilaste tööle saamine ei ole ka lihtne, sest maal on enamik õpilasi tööl või karjas, linnas sageli ära sõitnud. Tuleb ette ka seda, et need õpilased, kes vabatahtlikult nõustuksid aias töötama, satuvad klassikaaslaste halvustava pilke alla.

16) Õpilaste varustamine oma peenrakesega nende kodudes, kus nad rakendaksid koolis saadud teadmisi, on linnas ja ka paljudes kohtades maal suurte raskustega seotud. Isiklike peenarde andmine õpilastele kooliaias on üldiselt andnud negatiivseid tulemusi ja sellest on viimasel ajal loobutud.

Need ja veel mõned teised asjaolud on õpetajategi hulgas põhjustanud kahtlevaid hääli, et kas seda aiandust ja kooliaeda üldse vaja on, ainult koormaks ja nuhtluseks teine! Kapsaid on enne osatud kasvatada ja kasvatatakse ka edaspidi ja õppetöös vaja minevaid väheseid taimi saab peaaegu igalt poolt ...

Säärased väited põhjenevad kindlasti väärarusaamisel tänapäeva kooliaia ülesannetest. Seepärast on õigustatud, et esmajoones neid ülesandeid, neile ülesandeile vastava kooliaia sisustust ja töövahendeid lähemalt vaatleme.

2. Kooliaia ülesanded.

Kooliaedade asutamine on viimasel ajal kõigis kooliuuenduse alal esirinnas sammuvates maades üks aktuaalseid küsimusi. Kooliaed on tunnustatud uue kooli endastmõistetavaks ning möödapääsematult vajaliseks töövahendiks. Seda järgmistel põhjustel.

1. **Õppe- ja kasvatustöös** on kooliaial vaieldamatult tähtsad ülesanded (vt. M. Meos „Kooliaed", lk. 6; J. Port-G. Põldmaa „Kodu- ja kooliaed",*) lk. 224). Kooliaeda saame edukalt kasutada mitte üksi loodusõpetuse alal, vaid ka paljudes teistes õppeainetes õpilastele isetegevust ja huvi pakkuva, elulähedase töövahendina (vt. J. Käisi artikkel „Kooliaed algkooli õppe- ja kasvatustöös" — raamatus M. Meos „Kooliaed", lk. 12).

Juba üksi õpilaste sagedane viibimine aias pakub rikkalikult võimalusi nende m e e l t e i g a k ü l g s e k s a r e n e m i s e k s (nägemine — värvid, vormid; kompimine — vormid, t°; maitsmine — rikkalik varieeruvus väga mitmesugustes taimeosades ja viljades, samuti

*) Edaspidistes viidetes lühendatult „Kka".

haistmise arendamiseks; kuulmine — linnulaul, aia mikrofauna hääled jne.).

Kooliaeda on viimasel ajal rakendatud isegi riiklik-rahvuslike ideoloogiliste tõekspidamiste propageerimiseks ja seega kogu rahva kasvatamiseks teatavas meelsuses. Näitena olgu mainitud kodukaunistamise aktsioon meil ja rassiõpetus Saksamaal. Mendel'i reeglite ja pärilikkuse teiste põhiprintsiipide elementaarset ning näitlikku esitamist peetakse praegu iga saksa kooliaia üheks esmajärguliseks ülesandeks. Samuti on meil haridusministeerium korduvalt teinud ringkirjalisi korraldusi kodukaunistamise levitamiseks koolide kaudu (vt. HM-i Koolivalitsuse ja Kutseoskuse Osakonna 1937. a. 5. aprilli ringkiri nr. 316; 1937. a. 9. sept. ringkiri nr. 31 044; 1938. a. 2. mai ringkiri nr. 3140 ja 1938. a. 6. mai ringkiri nr. 420).

Kuid teisteski küsimustes võib kooliaed olla tõhusaks propagandavahendiks. Siitkaudu on võimalik viia rahva hulka uute riistade ja töövõtete, uute tarbe- ja ilutaimede kasutamise ning kultiveerimise oskust jne.

2. **Rahvatervishoiu parandamisel** on toitlustamise reformeerimine vundamentaalsemaid küsimusi. On tarvilik, et elanikkond oleks aasta läbi varustatud mitmekesise, vitamiinide-rikka tervisliku toiduga. Juba rahvakool peab andma tulevastele pereemadele-isadele olulisemaid põhiteadmisi toitlustervishoiust, köögi- ja puuvilja kasvatamisest ning otstarbekohasest tarvitamisest. Sest paljude noorte haridustee lõpebki algkooliga ja oleks suur kaotus kogu rahva heakäekäigule, kui nad olulistes küsimustes poleks pisutki ajakohaselt elule ette valmistatud.

3) **Asustuspoliitika** on sunnitud rahvaarvu kasvamisega ilmneva eluruumi järkjärgulise vähenemise tõttu propageerima pindalade kõige intensiivsemat ärakasuta-

mist. Linnalise asustuse alal moodsa aedlinna tüübi levik otse nõuab elanikkonnalt aiapidamise tundmist. Kooliaed peab olema eeskujuks koduaia korraldamiseks, nii et õpilane pärastises elus oskaks oma aeda sääraselt majandada, et see tasuv oleks ja omanikule rõõmu valmistaks.

(Vt. ka J. Sander „Kooliaianduse osatähtsus üldises arengus" — „Aed" nr. 11 — 1936.)

3. Kooliaia korraldamise alused.

HSM-i Koolivalitsuse ringkirjalise korraldusega 1934. a. 18. okt. nr. 31870 on meil kooliaedade asutamine tehtud kohuslikuks ning on pandud enam-vähem kindlapiiriline alus nende väljaarendamiseks. Instruktsioonide kohaselt tuli aedade rajamine viia lõpule 1937. a. sügiseks. 1937. a. uued algkoolide õppekavad ongi koostatud eeldusega, et igas koolis on olemas kooliaed.

Meie lähemaks ülesandeks on nüüd nendele aedadele otstarbekohase ja õppekavadele vastava detailsisustuse andmine ja võimaluste ning meetodite leidmine nende edukaks rakendamiseks koolitöös.

4. Kooliaia sisustus.

Mida meie olude kohane kooliaed sisaldama peaks ja mida seal just eriti tingimata tarvilik on esile tõsta, selle kohta on meil seni veel üsna vähe tegelikke kogemusi. Kuna ka õppekirjandus ei ole veel suutnud uute õppekavade kohaselt stabiliseeruda, ja aiad asuvad erinevates looduslikes tingimustes ja neid tuleb eri põhimõtete alusel korraldada maal ja linnas, siis peame eeldama, et läheb veel palju aega, enne kui suudame siin midagi detailselt normeerida ja standardiseerida. Iga õpetaja-kooli-

juhataja on siin uudse tööpõllu uurija ja katsetaja, kes oma isiklikke kogemusi, tähelepanekuid ja tõekspidamisi mitte ei tohiks vaka alla jätta, vaid peaks nendega tutvustama ka oma kolleege, olgu see siis trükisõna kaudu või õpetajate omavahelistel kokkutulemistel. Muidu võib kujuneda olukord, kus meie räägime ja plaanitseme ühtmoodi, elu aga läheb hoopis oma rada. Mõnelt poolt ongi juba oma seisukohti avaldatud, mida rõõmustava nähtena aina tervitada tuleb (Vt. V. Toomi artikkel „Eesti Kool" nr. 7 — 1935. a.).

Kooliaia sisustuse küsimusest on praegu selge vähemalt see, et algkooli aed ei saa olla botaanikaaia miniatüürkoopia. N. n. puhtbioloogiliste kooliaedade ajajärgust ollakse praegu juba üle, seda põhjusel, et igasugused teaduslikult formeeritud bio-, morfo-, sotsioloogilised ja süstemaatilised jt. kogud on õpilastele võõrad, igavad ega leia ka algkooli töös kunagi otsest kasutamist sel määral, et see vääriks ja õigustaks nende tülikaks korrashoidmiseks kulutatud tööd ja vaeva.

1. Sellepärast peame suure kriitikaga asuma kõigepealt just algkooli **vaatlusaia** käsitamisele ja rajamisele, seda enam, et me seda aeda suvel, mil ta just suudab oma ülesannet kõige efektsemalt täita, õpilastega peaaegu — vähemalt seni — üldse ei kasuta.

Mida võtta selle aia osakonna sisustamisel aluseks? Arvan, et esijoones ikkagi loodusteaduse õppekava ja õppekirjandust. Kuigi loodusloo õpikutes teatavate põhimõtete selgitamiseks valitud taimede otstarbekuse kohta võidakse avaldada mitmesuguseid arvamusi, siiski on see seal ometi must-valgel trükitud, õpilased loevad seda ja õpetaja peaks seda tundma ning vajaduse korral ka õpilastele näidata suutma, kui ta ei taha — lähtudes kodukoha printsiibist — käsitlusele võtta hoopis teisi taimi ja õpiku peatükke kõrvale jätta. Vaatleme, mida sisaldavad selles

mõttes algkooli loodusteaduse õpikud. Aluseks on võetud „Väike looduse sõber" ja „Looduseõpetus", kaasa arvates ka käesoleval sügisel ilmunud uusi trükke ja täiendusvihke. Neis on algk. III—VI klassini kokku käsitletud või mainitud 281 taimeliiki järgmistest rühmadest:

1) Eostaimi ja seenhaigusi . . . . . 23 liiki.
2) Parasiite ja poolparasiite õistaimedest . . . . 10 „
3) Kõrrelisi . . . . . 7 „
4) Vään- ja ronitaimi . . . . . 10 „
5) Sibul- ja mugullilli . . . . . 13 „
6) Suvililli . . . . . 24 „
7) Püsililli . . . . . 39 „
8) Puid ja põõsaid ühes viljapuude ja marjapõõsastega . . . . . 77 „
9) Põldvilju . . . . . 12 „
10) Köögivilju . . . . . 22 „
11) Umbrohte . . . . . 21 „
12) Vee-, soo-, metsa- ja niidutaimi . . . . . 23 „

Sellest nimestikust nähtub, et arvuliselt on esikohal puud ja põõsad — kooli puistu ja viljapuuaia asutamine on seega paratamatu. Rühmad nr. 4, 5, 6 ja 7 lähevad iluaeda ja koolimaja ümbruse kaunistamiseks, eostaimedest seeni ja mitmeid teisi taimi on üldse raske kasvatada aias. Vaatlusaeda võiks kuuluda esijoones parasiidid ja poolparasiidid, kõrsheinad, kui soovitakse, siis ka umbrohud ja taimi esimesest ja viimasest rühmast. Tarvilik on vaatlusaeda soetada mõne taime rikkalikum sortide kogu ühes metsikute esivanematega (näit. daaliad, hiina astrid, kartulid jne.), et näidata õpilastele, kui mitmepalgeliseks suudab inimene oma mõistuse ja töö abil luua loodust, ja äratada ka nendes „looja vaimu".

Rikkalikku materjali vaatlusaia korraldamiseks pakub „Kka" lk. 271—280. Kuid ülaltoodud põhjustel peaks igaüks enne hoolikalt kaaluma ala-osakondade ja taimede valiku puhul sealt, et vältida asjatut kordamist

(paljud samad taimed esinevad ka teistes kooliaia osades) ja koormavat laiutamist.

Bioloogilisteks ja morfoloogilisteks vaatlusteks pakub rikkalikku materjali ka ilu- ja köögivilja-aed, vaja ainult otstarbekohase etikettimisega sealt tarvilik välja tõsta.

2. **Töö- ja katseaed.** Kui eeldada, et õpilaste teadmiste aluseks peaks olema vaatlus ja katse, siis on katseaed üks olulisemaid kooliaia osi. Nõudeks on siin, et katselapid või „põllud" oleksid üksteisest eraldatud jäävate teedega ja et ühte lappi ei võiks poolitada mitme kultuuri või katse alla korraga, see muudaks järgmisel aastal samal lapil korraldatud katsetulemuste ühtlust. (Lähemalt vaata „Kka" lk. 215 ja 255—260 ja „Kasvatus" nr. 6 — 1933. a.)

3. **Iluaed** peab olema harmoonilises ühenduses koolimajaga ja koolipuistuga. Ta olgu ennemini väike ja lihtne, kuid korras ja võimaluse korral ümbruskonna aiatüüpidele sobivaks eeskujuks. Taimedest tuleks eelistada selliseid, mis oma ilulise väärtuse ja vähenõudlikkuse poolest tõesti väärivad propageerimist (näit. väärissirelid, -viirpuud, „lumipall-lodjapuu", mitmed püsililled ja väänkasvud jne.).

4. **Köögivilja-aed** sisaldagu kõik tähtsamad köögiviljad ja maitsetaimed ning olgu korraldatud 4-põlluse külvikorra alusel, millest meie koduaedades senini palju teada ei taheta. Suuruselt ta võiks olla kohandatud kindla inimeste arvuga perekonna nõuetele. (Andmeid selleks A. Prima - F. Raska „Köögivilja-aed", lk. 15.).

5. **Viljapuuaias** peaksid leiduma kõige tähtsamad viljapuude ja marjapõõsaste sordid. Tüve kõrguselt peaksid olema esitatud madal-, kesk- ja kõrgtüvikud ning kääbuspuud. Võrdlusmaterjalina võiks siin olla ka metsõunapuu. Viljapuude sortidest peaks olema täielikult esitatud

n. n. põhisortiment (vt. „Aed", nr. 3 — 1938.). Kui ruumi jätkub, siis tuleb lisa valida eeskätt „laiendatud sortimendist" ja lõpuks ka „asjaarmastaja sortimendist". Uudissortide ja üldiselt vähetuntud sortide kasvatamine ja uurimine on pomoloogia-aedade ülesanne, nende kasvatamisega ei tohiks kooliaedu koormata ega selle kaudu aidata veel rohkem süvendada virr-varri meie viljapuude sortimendi küsimuses.

6. **Puukoolide** asutamine on koduümbruse kaunistamise materjali levitamiseks maakoolidele HSM-i 1937. a. 9. sept. nr. 31 044 ringkirjaga tehtud kohuslikuks. Selle kui paljudele uudse ala edukaks arendamiseks pakub igakülgset ja väga põhjalikku juhatust väärtuslik käsiraamat „P. Kache — Die Praxis des Baumschulbetriebes", hind ca Kr. 28,—. Puukooli rakendamisest koolitöös vt. „Kka", lk. 217 ja 261. Viljapuude kasvatamine puukoolis peaks toimuma õige piiratud arvul ja ainult õppeotstarbeks. Nende levitamisega ümbruskonnas võivad kooliaiad sattuda vastuollu kutseliste aednikkudega ja puukoolide määrustega (vt. „Aed" 1932, lk. 222—226 ja „Viljapuukooli saaduste kaubandusliku liigitamise määrus" — 4. aug. 1937. a.). Kõige ülevaatlikum oleks noorte viljapuude kasvatamist demonstreerida **klassiaedade** printsiibi rakendamisel (vt. „Kasvatus" nr. 5 — 1938., lk. 240). Ilutaimede kasvatamisel oleks huvitav, kui mõni kool valiks endale mõne kitsama spetsialiteedi, näit. sirelid, roosid, daaliad, gladioolid, tulbid, pojengid, võhumõõgad, delfiniumid või midagi muud ja katsuks siis koguda kõik saadaval olevad paremad sordid ning varieteedid. Endastmõistetavalt kasvatataks seal vähesel määral ka teisi vajalikke ilutaimi, kuid pearõhk oleks pühendatud kitsamale erialale. Nii kujuneksid kindlad allikad, kust ka teised koolide aiad saaksid vahetuse jne. teel väärtuslikku materjali.

7. **Mesila ja meetaimede** kollektsiooni soetamine maakoolide aedadesse peaks olema kõigiti õigustatud, kuna just see ala nõuaks meil suuremat propagandat. Selleks tuleks valida aga hekkidega või põõsastega eraldatud koht, mis oleks võimalikult eemal õpilaste töö- ja katseaiast, et kummagi osakonna „töölised" üksteist ei segaks.

Väga soodsaid võimalusi mesilaste elu hädaohutuks vaatlemiseks õpilastega annab üheraamiline kahe klaasküljega vaatlustaru, mille võib asetada kusagile kinnisesse ruumi, kas aiamajakesse või tuppa, võimaldades mesilastel väljapääsu hoone seinasse puuritud augu või aknast läbi pandud toru kaudu. (Hendrik Truupõllu idee.)

8. **Muud kooliaia seaded.** Tingimata vajalikud on lavad ja ruum komposti ning teiste aianduses tarvitatavate mullaliikide jaoks, samuti peaks seal leiduma vesi — tiigina, basseinis või halvemal juhul reservuaarides. Tingimata vajalik on korralik tööriistade ruum. Võimaluse ja tarviduse korral kuulub kooliaeda ka veel aiamajake, lehtla või vabaõhuklass, liivakast, meteoroloogilised vaatlusaparaadid jne.

Kõigi nende aiaosade ühendamisel tuleks seada ideaaliks ümbruskonna koduaiale vastava mustertüübi loomine. Ainult õppeotstarbeid teenivad kooliaia osakonnad, näit. vaatlus- ja katseaed, tuleksid sellest terviktüübist hekkidega eraldada. Üldiselt tuleb aeda käsitada ja planeerida, nagu eluruumi, nagu elamut. Keegi ei suudaks taluda säärast elamut, kus puuduksid seesmised vaheseinad, kus üks nurk suures üldises ruumis oleks määratud sahvriks, teine saaliks, kolmas osa köögiks, neljas magamistoaks jne. ja kus ruumid oleksid üksteisest eraldatud kriidiga põrandale tõmmatud joontega... Ükski ruumi osa ei suudaks sel juhul täita oma erinevat ülesannet ega pääseda tervikuna mõjule, ilma et ta ei

TRÜ Raamatukogu

segaks ega rikuks teisi osi. Kahjuks enamik meie kodude aedadest on just säärased.

Üksikute hoopis erinevate ülesannetega aia osade eraldamiseks on seni kasutatud peaasjalikult teid, mis aga ei ole mingiks piirdeks vertikaalsuunas. Nii võime samal ajal näha kõike, mis aias on: lilli ja prügihunnikuid, kapsapõldu ja murulapikest jne. Loosungiks olgu: v a h e - s e i n a d v a h e l e! Vähemalt ilu- ja tarbeaia osadele. Aga ka tarbeaia üksikute osade eraldamine aitab aeda muuta huvitavamaks ja salapärasemaks. Vaheseinte loomisega kooliaia üksikutele osakondadele on meil ühtlasi ka praktiline võimalus demonstreerida õpilastele mitmesuguseid hekkide tüüpe ja hekitaimede liike, aga ka latt- ja traatvõrestikke väänkasvudega jne. Lihtsamal juhul kõlbavad vaheseinteks isegi kepiubade korralikud read. Muide — hekkide korrashoid on sageli ka palju vähem tööd ja vaeva nõudev kui teede korrashoid.

5. Etikettimine.

Kooliaia etikettimine on kapitaalse tähtsusega küsimus. Korralikud ja maitsekad etiketid annavad juba väliselt aiale meeldiva ilme, tegelikult aga on peatähtsus nende sisulisel küljel. Seda viimast just vaatleksimegi lähemalt.

Meie koolide aedades tarvitatakse seni enamasti botaanika-aedade eeskujul teaduslikke etikette, mis sisaldava taime nimetuse, sugukonna ja mõnikord ka päritolu maa. Osakondade pealkirjad on napisõnalised, näit. „Mürktaimed“, „Ravimtaimed“, „Vegetatiivne paljunemine“ jne.

Ei saa ütelda, et säärased etiketid oleksid l a p s e p ä r a s e d. Kui laps kirjutab oma tööle, pildile jne. napisõnalise all- või pealkirja, siis on ta selle s i s u kas juba

läbi elanud või kavatseb asuda talle tuttavate elamuste ja mõistete korraldamisele. — Võõra sisuga pealkiri ei ütle vaatlejale midagi, kui ei järgne selgitus. Seepärast viimasel ajal kõigis moodsalt korraldatud muuseumes, näitustel jne. varustatakse eksponaadid lühikeste, tabavate ja oluliste iseloomustuste ning kirjeldustega, nii et vaatleja ka ilma juhi abita suudaks tungida asjade sisusse. Niisuguseks vabaõhu-muuseumiks peaks kujunema ka kooliaed. Selleks mõned näited.

Vana etikett.	**Uus etikett.**
Vegetatiivne paljunemine	*Sellel peenral näeme taimede* ***vegetatiivset paljunemist.*** *Ühest emataimest kasvab mitu tütartaime, mis isekeskis kõik on täiesti sarnaste omadustega.*
Maasikas	***Maasikas.*** *Vegetatiivne paljunemine sünnib väätide abil.*
	Alaetiketid (tähtsuse järgi mitmesuguse suurusega): **Emataim, tütartaim, väät.**
Mürktaimed	*Kõik taimed sellel peenral on kardetavad* ***mürktaimed.*** *Nad sisaldavad meie tervisele hädaohtlikke aineid.*

Taimedel, eriti neil, mida meie ei saa pikemalt käsitleda õppetöös, on tarvilik lisada etiketile peale nime veel

märkeid selle kohta, mida õpilasel-vaatlejal eriti tuleb tähele panna. Selleks võivad olla bioloogilised omadused, päritolu, lühike kasvatuse ja tarvitamise õpetus jne. Väärtuslikku materjali taimede bioloogiliseks kirjeldamiseks pakub J. Käisi „Teel töökoolile“ V ja VI (eritrükis: Joh. Käis. Looduseõpetus algkoolis, III 1—2). Näiteid:

Mungalill.

Väänduvad leherootsud — ronimisvahend.

Lehtede vastik lõhn — kaitse söödikute vastu.

Taime kodumaa: Peruu.

Piparrohi.

Külvatakse *varakevadel alatisele kohale.*

Varred *lõigatakse õitsemise ajal, seotakse kimpu ja kuivatatakse ühes õite ja lehtedega varjulises kohas.*

Tarvitatakse *maitseainena salatite, ubade, vorstide, kalatoitude ja võileibade juurde.*

Puude ja suuremate taimede juures võime tarvitada üksikasjade selgitamiseks tervet etikettide süsteemi. Näit.

Õunapuu.

Sort: Valge klaar.
Istutatud 1932. a. kevadel.

Väärisosa *— on kasvanud ühe teise valge klaari küljest võetud pookoksast.*

Vääristamise koht *— on sellel puul siin märgatav seetõttu, et alus on tugevama kasvuga kui väärisosa.*

Alus *— metsõunapuu seemnest kasvatatud.*

Praegu on üle maa käimas hoogne uute aedade rajamine ja viljapuude istutamine. Noorte puude võra arendamine jääb iga aiaomaniku ülesandeks. Enamikus ei omata selleks aga kõige algelisemaidki teadmisi. Oleks päris ajakohane, kui mõne puu juures kooli katseaias teeksime kõik tähtsamad õiged ja valed lõikamise, sidumise ja tõkestamise võtted ning iga võtte kohale oksa või tüve külge kinnitaksime selgitava etiketi. Selleks mõningaid näiteid.

Mida kõrgemale ulatub oksa latv, seda paremini saab ta toitu, seda paremini ta kasvab.

Oksa püstiasendisse sidumine soodustab kasvu.

Oksa allapainutamine pidurdab kasvu, tekivad lühivõrsed, oks võib hakata õitsema.

Mida kõrgemal on oksa kinnituskoht tüvel, seda paremini saab ta toitu ja seda jõudsamini ta kasvab.

Alumised oksad liiga lühikeseks lõigatud, nad ei suuda enam ülemistele järgi kasvada — kuivavad mõne aja pärast. Vale lõikus!

Tugev tagasilõikus!
Lühikeseks lõigatud okste pungad saavad rikkalikult toitu — neist kasvavad pikad võrsed.

Nõrk tagasilõikus!
Oksa ülemistest pungadest arenevad juhtharud, alumistest tekivad viljaoksad.

Pungal vale suund!

Pung juhitud sissepoole, ka oks kasvab sissepoole viltu ja võra muutub liiga tihedaks.

Pungal õige suund!

Pung juhitud tüvest väljapoole või sinnapoole küljele, kus võras on palju vaba ruumi — nii ei kasva võra tihedaks.

Täke tüvel oksa kaenla peal soodustab oksa kasvu.

Täke tüvel oksa kaenla või punga all pidurdab kasvu, oksast areneb viljaoks.

Kõrvalharu võistleb puu ladvaga — kõrvalharu tuleb maha lõigata või tugevasti kärpida, muidu kasvab puu kaheharaliseks ja murdub vanas eas saagi raskuse all pooleks.

Oksa kõrvalharu võistleb sama oksa ladvaga Kõrvalharu tuleb lühikeseks kärpida, muidu tekib n. n. kahvelharu (hark!), mis saagi raskuse mõjul hiljem lõhki käriseb.

Jne.

Kooliaia etikettimisel on mindud isegi propagandavõtete kasutamiseni. Maitsetaimede peenra keskel ilutseb näit. järgmine üleulatuv etikett (T. Portheine' järgi):

Meil, eriti maal, tarvitatakse toitude juurde liiga palju soola. Sool on kahjulik tervisele!

Istuta oma aeda maitsetaimi!

Nendega saab valmistada suurepäraselt maitsevaid tervislikke toite.

Aita nende kasvatamisega ja kogumisega hoida meie rahva tervist ja raha!

Meil on „Eesti Nädalate" puhul korduvalt nõutud, et neist saagu „Eesti Aastad". Ka kooliaed võib selles suunas kaasa aidata või hüüda ...

Arusaamatuste ja eksituste vältimiseks, mis võivad tekkida etikettide kadumisel või ka sellest, et õpilased meie teadmiste proovimiseks sihilikult etikette ümbertõstavad, on tingimata tarvilik taimede asukohad või järjekord kanda üksikasjaliselt peenra või aiaosa skeemile. Eriti oluline on see ühe ja sama taimeliigi mitmesuguste sortide puhul, näit. köögiviljad, lilled jne., mille eraldamine välise kuju järgi on sageli kui mitte võimatu, siis vähemalt väga raske ülesanne spetsialistilgi; võib olla ka, et kasvatame neid sorte esmakordselt ega pole neid varem näinudki.

6. Kooliaia töö- ja õppevahendid.

Klassikomplektide tööle rakendamiseks vajalik riistade nimestik vt. „Kka", lk. 260, tööriistade ruum — lk. 218. Suurte klasside puhul on praktiline paljundada planketid laos olemasolevate riistade nimestikuga. Laoülem kannab siis riistade väljaandmisel planketile ainult asjade arvu ja jätab planketi rühmavanema või riistade võtja allkirjaga enda kätte. Riistade kadumaminekut aitab kiiresti kontrollida ka säärane riistaderuumi korraldus, kus igal asjal on oma kindel koht (labidate ja hangude üles

riputamiseks nagid või rööbaspuud labidavarre näsade jaoks sisselõigatud sälkudega; rehad, kõblased jne. pistetud vartpidi püsti kahest riiulist läbi puuritud aukudesse). Kui ülevaatusel selgub, et kõik kohad on riistadega täidetud, siis on riistad käes.

Täienduseks tööriistadele vajame veel mitmesuguseid vahendeid ja seadeid, mis meil nii või teisiti hõlbustavad aiatöö õpetamist. Selleks mõningaid näiteid.

1. Kooliaia plaan (1 : 50 — 1 : 200) ühes seletustega.

2. Brošüürid ja lugemismaterjal üksikutel peenardel, ühikutes või aia osakondades leiduva taimmaterjali kohta. Siin tuleks iga taime kohta eri lehel märkida kõik, mis temast võiks olla huvitav ja tarvilik teada. Selleks võib kasutada niihästi lapsepäraseid huvitavaid kirjeldusi kui ka tööjuhatusi, mis sisaldaksid ülesandeid vaatlusteks, katseteks, joonistamiseks, mõtlemiseks jne. ja aitaksid õpilast ise jõuda vajalikkude tulemusteni ja kokkuvõtete tegemiseni. Materjali brošüürideks tuleb otsida aianduse ja botaanika õppe- ning käsiraamatutest, ajakirjadest jne., isegi ajalehtedest võib mõnikord saada kõlblikke väljalõikeid (umbrohtude tõrje uued võtted, uued kultuurtaimed jne.).

Sääraseid brošüüre on kohane anda, vahelduseks füüsilise töö puhul aias, rühmadele iseseisvaks läbitöötamiseks.

3. Iseseisvate aiatööde ja katsete tööjuhatuste kartoteek (vt. pt. „Tegelik töö aias").

4. Geograafilised kaardid: „Kus on meie köögiviljade (lillede, ilupuude jne.) kodumaa?" Neid kaarte võiks valmistada nii, et maailma kontuurkaardile kas joonistame või kleebime mõnest kataloogist j. m. väljalõigatud taimede pildid kohale, kus asub nende kodumaa. Säärane kaart vaja ainult õpilastele vaatamiseks välja panna,

arutlused ja mõteteavaldused ei jää siis tulemata. Taimede kodumaad teades võime teha järeldusi ka nende eest hoolitsemiseks. Seejuures tuleb iseenesest vajadus meenutada ja korrata maateaduses õpitud maakohtade nimesid, kliimaolusid jne.

5. Tulpdiagrammid-tabelid selle kohta, kui palju me põllult ja aiast saakidega igal aastal taimetoiteaineid ära viime. Nende alusel on hea käsitleda maaväetamist (Andmeid selleks saab „Põllumehe käsiraamat III", ja „Tegeliku aianduse-mesinduse käsiraamat".).

6. Värvide kooskõla tabel on harilikult joonistamise õppevahendite kogus juba olemas. Kasutame lillepeenarde koostamisel.

7. Kollektsioonid.

a) Mulla lõimise osad. Kollektsioon aitab palju kaasa mulla ehituse mõistmiseks ja murenemise selgitamiseks. Tal võiks olla üldiselt järgmine sisu (prof. A. Nõmmik'u järgi):

(Lõimise osad katseklaasides)	Katseklaasid					
Täpne nimetus	Kruus	Liiv	Mõlle	Ibe	Kübe	Kollondid
Üksikterakeste läbim.	20—2 mm	2—0,2 mm	0,2—0,02 mm	0,02–0,002 mm	2—0,1 μ	0,1–0,001 μ
Üldine nimetus	Kruus	Liiv		Savi		
	Mulla kores	Mulla peenes				

Mulla kores saadakse kätte harilikult 2 mm aukudega sõela abil. Teiste osade eraldamiseks võib kasutada

Atterberg'i silindrit, mis töötab settimise põhimõttel. Kolloide saab selginud ja filtreeritud mulla lahusest välja sadestada kaaliumhüdroksüüdi abil (lisada lahusele mõni tilk!).

b) Väetiste kogu (lubi, mergel, sarvlaastud, superfosfaat, eesti fosforiit ja selle lähtematerjal, tšiilija lubisalpeeter, kaalisool, väävelhapu-ammoonium, nitrofoska j. m. t.). Hoida õhukindlalt suletavates pudelites. Etiketile tuleks märkida ka see, missugust taime toiteainet sisaldab ja võimaluse korral lühike tarvitamisõpetus.

c) Seemnete kogu. Seemneid võib hoida katseklaasides, purgikestes, väikestes pudelikestes või sellekohastes mappides. Viimaste valmistamiseks võetakse soovitava suurusega tükk pappi, vineeri või õhukest lauda ja puuritakse sellest ridades 2—3 cm laiused augud läbi. Neisse aukudesse paigutataksegi seemned. Aukude põhjaks kleebitakse papitükile ühele poole kas pappi või paksemat paberit, teisele poole — kaaneks — aga sama suur klaasruut või ka tsellofaani. Nägususe tõstmiseks võib klaasipoolse külje katta musta läikpaberiga jne. Kui tahetakse, et seemneid läbipaistvas valguses saaks vaadelda, siis tuleb mainitud mulgustatud papitükk panna lihtsalt kahe klaasruudu vahele. Nimed on soovitatav kirjutada tagaküljele või numbrite järjekorras eri lehele.

d) Tähtsamate taimekaitsevahendite kogu. Näit. viljapuu-karbolineum, väävellubja-vedelik, „Kasoraan", vasevitriol, lubi, kaltsium- ja tinaarsenaat, roheline seep, mõrupuu laastud, nikotiin-sulfaat, „Krüsantool", „Germisan" jne.

e) Tähtsamate taimehaiguste kogud. Näit. nõgipea, roosted, jahukasted, kapsa nuuter, karusmarjajahukaste, viljapuude kärntõved, taelad, puuvilja-mädanik, ploomi kott-tõbi, tüve- ja juurevähk jne.

f) Kahjurite bioloogilised kogud. Näit. kapsauss, kapsakärbes, õielõikaja, õunamähkur, maakirbud, naerimardikas, tuhatjalad, naksurid, võrgendikoi, külmaliblikas, lehetäid, rõngakedrik jne. Igast kahjurist võiks olla isa- ja emaloom, metamorfoosi üksikud faasid, kahjustatud taimeosi, võimaluse korral ka tõrjevahendid jne. Sääraste kollektsioonide valmistamine nõuab aga palju aega ja kogemusi. Tellimise peale võiks neid nõutada Entomoloogia Katsejaamalt, Raadil, või ka Rakenduszooloogia Muuseumi kaudu — Aia tän. 46, Tartu.

8. Pildid, diagrammid, fotod, seinatabelid jne.

9. Aia päevaraamat on tingimata vajalik. Sinna tuleks sisse kanda iga päeva kohta, mis aias tehtud ja kes tegi; asetusskeemid või taimede ja sortide järjekord antud kohas jne. Üldise päevaraamatu kõrval tuleb tarvitada veel tööde registreerimise ja vaatluste kaarte või vihikuid katsete ja üksikute kultuuride kohta eraldi, märkides sinna kuupäevad, tehtud tööde loetelu, tööaja vältus, tegija nimi, kulutatud materjalid, vaatluste tulemused jne. Fenoloogilisteks vaatlusteks võib kasutada millimeeterpaberit, mis püstsuunas lineeritud päevadeks. Rõhtsuunas tõmmatakse vaatluse all olevate taimede nimetuste järele järkjärgult mitmesugustes värvides jooni selles ulatuses, kui kaua nähtus kestab. Näit. külv → tärkamine → õitsemise algus → õitsemise lõpp → viljaküpsus jne.

Vaatluste ja tööde märkimiseks kogu aasta jooksul võib kasutada ka aastaaegade sõõr-diagramme. (Vt. „Kasvatus" nr. 5 — 1938. a., lk. 242).

10. Raamatukogu. Otse paratamatu on, et kooliaia juhatajal peab olema mõningaid erialalisi käsi- ja abiraamatuid, kust ta leiaks vastuseid üleskerkivatele probleemidele.

Veel parem oleks, kui meil leiduks ka midagi õpilaste jaoks. „Kka" võiks siin esijoones tulla kõnesse, kuid kahjuks on ta hind liiga kõrge selleks, et neid muretseda suuremal arvul. Teistest kasulikest raamatuist nimetagem:

„Tegeliku aianduse ja mesinduse käsiraamat".

„Põllumehe käsiraamat" I, II, III.

Lepik-Zolk — „Taimekaitsevahendid ja nende tarvitamine."

Meos — „Kooliaed".

Lehtman-Liideman — „Väetusõpetus".

Ajakiri „Aed".

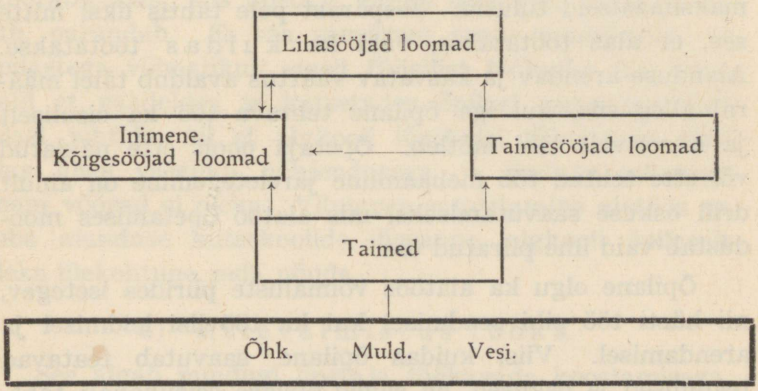
7. Tegelik töö aias.

„Aiatöö ülesandeks on äratada huvi ja lugupidamist kehalise töö vastu üldse ning aiatöö vastu eriti ja anda oskusi tegelike tööde läbiviimiseks" (loodusteaduse õppekava seletuskirjast).

Huvi saame teataval määral äratada eeskuju ja töö enese kaudu. Kui kooliaed on ilus ja korras ja kui suudame õpilasi rõõmsameelselt seal tööle rakendada, neile vaheldust luua ja õpetada nägema ning hindama tulu ning ilu aias, siis oleme eesmärgi teataval määral saavutanud. Kuid on vajalik selgitada õpilastele ka aianduse või maaviljuse tähtsust üldse. Selleks lähtume neile tuntud tootmise põhimõtetest. Näit. linnalapsed, aga ka küllalt maalgi, on kuulnud ja näinud nii mõndagi vabrikutest. Vabrikutööline on nende silmis enamasti kõrgem seisus kui põllutööline. Näitame neile, et ka aed või põld ei ole sisuliselt muud midagi kui vabrik, kus odavatest ja väheväärtuslikest toorainetest (õhk, vesi, muld, jäätmed, väljaheited jne.) valmistatakse hinnalisi produkte (õunad, pirnid, köögivili, lilled jne.). Töötavateks masinateks on

siin rohelised taimed, neid käimapanev jõumasin — päike. (Päike paneb ka kõik teised vabrikud käima!)

Käitise asutamiseks on ka siin vaja kapitali ja töö-jõudu. Kumma tööd tuleb kõrgemalt hinnata, kas vabrikutöölise või maaviljuri oma, selle jätame õpilaste otsustada. Laseme tuletada neid vaid meelde skeemi loodusloost — „Kust meie toit tuleb?“



Laseme õpilastel mõttes maha kustutada järgemööda ühe nendest neljast elusoleste rühmast ja teha oletusi, kuidas elu siis maakeral muutuks, millal oleks katastroof kõige kiirem ja ulatuslikum?

Ajaloost meenutame, et maaviljus vanal ajal oli küll võimalik ilma vabrikutöönduseta (kas või näit. kinnine kodumajandus keskajal jne.), vabrikutööndus ilma maaviljuseta aga ei ole üldse mõeldav.

Neist arutlustest selgub kahtlemata, et maaviljuri elukutse on tähtsaim kõigist kutsealadest inimkonna või riigi elus. Kui suudame iga maalapi ülesharida ja sellel „Rohelise vabriku“ käima panna, siis on paljudel enam tööd ja leiba, kodumaa mahutab ja toidab siis mitukorda suuremat elanikkude arvu kui seni.

Kuid aiandusel on ka veel teine pale, — ta pakub meile esteetilisi elamusi, pakub lõpmata palju kombineerimise ja loomise võimalusi. Eks ole koduümbruse kaunistus kunstitöö, pererahva vaimse loomingu ja fantaasia nähtav pilt!

Samuti nagu vabrikus, kehtivad ka aias käitise juhtimise põhimõtted: minimaalsete kulutustega saavutada maksimaalseid tulusid. Seepärast pole tähtis üksi mitte see, et aias töötatakse, vaid ka kuidas töötatakse. Aianduse arendav ja kasvatav väärtus avaldub täiel määral alles siis, kui iga õpilane tehtava töö ka sisuliselt ja iseseisvalt läbi mõtleb. Õpetaja poolt ette näidatud või ette tehtud töö mehaaniline järeletegemine on ainult drill oskuse saavutamiseks, mis aiatöö õpetamises moodustab vaid ühe piiratud osa.

Õpilane olgu ka aiatöös võimaluste piirides isetegev, nii hästi töö sihi seadmisel kui ka tööviisi leidmisel ja arendamisel. Viis, kuidas õpilane saavutab teatavad teadmised ja oskused, on sageli õpilase seisukohalt tähtsam kui need saavutised ise. Õpilane peab suutma alati aru anda „kuidas", „millal" ja „miks" tuleb üks või teine töö aias sooritada. Ta peab tunnetama töökäigu vajalikkust ja otstarbekust. Peab teadma, et iga labidatäis kaevatud mulda on loov töö, on ainete ringkäigu juhtimine looduses.

Töö, mis läbimõtlemata, vastumeelselt, hooletult ja ebaratsionaalselt teostatakse, ei oma harivat väärtust, võib koguni hävitada igasuguse huvi ja lugupidamise töö vaid seda tuleb vaadelda kui tegutsemist aja täiteks, mis vastu.

Igas töös peame nõudma plaanikindlust:

1) Konkreetne — aineline, majanduslik või vaimne — eesmärk.

2) Asjalikud ettevalmistused.
3) Otstarbekohane läbiviimine.

Tööle ettevalmistumine on aiatöös oluline, õpetuslik osa. See toimub õpetaja läbimõeldud juhtimisel ja selgitusel. Teadmiste saavutamise aluseks peaks siingi kõigi võimaluste piirides olema õpilaste isetegevus, vaatlus ja katse. Aed olgu mitte auditoorium, vaid töökoda, laboratoorium, kus õpetaja annab ülesande, juhatab, aitab, parandab. Ei saa seepärast seada eesmärgiks, et õpilastega võimalikult suurt füüsilist tööhulka ära teha, vaid et vaadeldes ja katsetades õpilasi samm-sammult edasi juhtida, nii et algkooli lõpetajal tähtsamad tööd aias ühes vajaliku põhjendusega ja teatava oskusega enam võõrad ei oleks. Vilumuse saavutamine aiatöös on juba aianduse kutsekoolide ülesanne, algkooli õpilaselt oleks ülekohtune seda nõuda.

a) Ettevalmistus tööks.

See algab muidugi õpetaja töökavade koostamisega. Tuleb kõigepealt selgusele jõuda, mitu tundi tahetakse ja on võimalik igas klassis aiatööks kulutada sügisel, (talvel), kevadel. Sellekohaselt tuleks kaaluda ja mõelda, mis selle ajaga antud olukorras teha saab, ja siis koostada üksikasjalisem töökava kas teemakontsentrite põhimõttel (vt. „Eesti kool" nr. 5. — 1937. a., lk. 276) või lihtne tööde, vaatluste ja katsete nimestik, mis klassiga teha tulevad.

Aiandus on lai ala ja koosneb paljudest eridistsipliinidest, sellepärast on kasulik, kui töökava koostades laseme need kõik mõttes silmade eest mööda libiseda ja vaatleme, mida ühest kui teisest just meie olude ja tingimuste kohaselt oleks oluline iga klassi jaoks välja noppida, et algkooli kursuse kestel anda õpilastele võimalikult mitmekesiseid kogemusi. Arvesse tuleb võtta:

1. Mullateadus (mulla teke, koostis, liigid, omadused — siduvus, õhutavus, vee- ja toiteainete kinnihoidvus, murenemine ja kõdunemine ning mädanemine, ainete ringkäik looduses).

2. Maaharimine (künd, kaevamine, äestamine, kõblimine, rehitsemine, rullimine jne., nende otstarve ja õige teostamine).

3. Väetusõpetus (millistest toiteainetest tuleb taimel puudus, mille järgi seda ära tunda, mis ainetega, kuidas ja millal seda puudujääki kõige kasulikumalt katta; tähtsamad väetised, nende koosseis ja mõju, mulla küpsuse saavutamine jne.).

4. Taime elu (vee tähtsus taime elus, valgus, süsihapu gaas, mineraalained, miinimumi seadus, paljunemisviisid, pärivus ja seemne valik jne.).

5. Riistade õpetus (tähtsamad ja kõige otstarbekohasemad tööriistad, nende tundmine, õige käsitsemine ja nende eest hoolitsemine jne.).

6. Taimekaitse (kohalikud levinenumad taimehaigused ja taimekahjurid, nende tundmine ja tõrje, taimehoole, aedniku ja põllumehe sõbrad jne.).

7. Umbrohud (nende tundmine ja hävitamine).

8. Taimekasvatus (külvis ja selle ettevalmistus, puhtimine, idandamine jne., külv, pikkimine, istutus, hoolitsemistööd kasvuajal, saagi koristamine ja alalhoid jne.).

9. Puuvilja-aiandus (viljapuude ja marjapõõsaste paljundamine ja kasvatamine, nende eest hoolitsemine jne.).

10. Köögivilja-aiandus (samalaadsed küsimused, mis eelmiseski).

11. Koduümbruse kaunistus (lilled, puud ja põõsad kodu ümber, nende kasvatamine ja paigutamine, lilled toas jne.).

12. Meteoroloogia (öökülmade ennustamine ja võitlus nende vastu jne.).

13. Kooliaia või aia planeerimine ja majandamiskava (plaanistamine ja plaani ülekandmine loodusesse, mida ja kui palju oleks kõige tulusam kasvatada jne.).

Lisaks üldisele töökavale on tarvilik, et kooliaia juhataja sügiseti ja kevadeti koostaks endale veel nädala või päevade töökavad. Need poleks muud midagi, kui vaid kiireloomuliste ja edasilükkamatute tööde nimestikud, mis tuleb lähemal ajal tingimata täita, tehku seda siis kes ja missugusel päevaajal tahes. On kasulik ka aias liikudes iga kord üles tähendada silmapaistnud puudused ja hädavajalised tööd, siis välditakse nii mõnigi kahju ja meelepaha.

Kooliaia ja aiatöö edukuseks tuleks koolijuhatajalt ja õpetajaskonnalt aiatöö lühikestel hooaegadel nõuda äärmist leplikkust ja vastutulelikkust, et võimalduks ilusate ilmade puhul ka teiste tundide ajal, peale loodusloo ja käsitöö, aeda tööle minna, s. t. tunde vahetada, kui olukord seda nõuab. See tekitab küll tõepoolest palju raskusi ja segadust, kuid mõnikord on vihmased päevad nagu kiuste just äsjamainitud ainete tundide ajal ja kui säärased kokkusattumused korduvad, siis on vastava ettenähtud töö sooritamine aias varsti juba hilja.

Tunniplaanis aiatöö sobiv koht oleks viimastes tundides. Suurte klasside puhul oleks väga soovitatav, kui ka teised samal ajal vabad õpetajad aitaksid kas või vähemalt korrapidamisegagi kaasa töötunni puhul aias.

b) Töö organiseerimine.

Kitsas ruum aias, piiratud tööriistade arv ja suured klassikomplektid ei võimalda peaaegu kunagi kogu klassiga ühes frondis töötamist, kui ei taheta, et suur osa õpilasi tegevusetult pealt vaatab ja igavusest korda hakkab rikkuma, vaid peaaegu ainurakendatavaks võimaluseks aiatöös on rühmatöö. Aja säästmise seisukohalt on soovitatav rühmad moodustada jääva koosseisuga kogu õppeaastaks. Rühma liikmed õpivad siis ka paremini üksteist tundma ja neis areneb tihe ühtekuuluvuse tunne. Klassikomplekti kohta võiks olla 5—6 rühma à 5—8 õpilast. Suurt rühmade arvu on õpetajal raske juhtida, suur õpilaste arv rühmas aga takistab rühma tööd. Rühmade moodustamist ei saa jätta päris täiel määral õpilaste vabaks sooviks, vaid tähtis on, et kõik rühmad osavuse ja füüsilise jõu poolest saaksid enamvähem tasavägised. Omaette probleem on ka „tööpõlgurite" kohtlemine. Siin tuleks selgusele jõuda, mis on selle põhjuseks. Kui õpilane ei taha kaasa töötada sellepärast, et töö näib tema jaoks liiga lihtne ning ta arvab ennast kõigest sellest üle olevat, siis võib talle anda keerukamaid ülesandeid või määrata ta rühmavanema vastutusrikkale kohale. Suurtest logarditest võivad saada mõnikord head juhid, kui neile säärane ülesanne usaldatakse.

Õpilaste omavalitsuse teostamiseks võiks tulla kõne alla ka üksikute ametite jaotamine aias: üldine korrapidaja või aiavanem, teede kontroll, riistade laoülem, osakonnajuhataja (näit. puuvilja-aed, vaatlusaed jne.), päevased korrapidajad jne. Kõigi nende lähemad ülesanded ja võimupiirid töötatakse üksikasjaliselt koos õpilastega välja.

Aia suvise heaolu eest hoolitsemiseks tuleb katsetada kooliaia-ringide organiseerimisega õpilasi vaba-

tahtlikult, võistluse ja sügavama huvi ajel töhe rakendada. Ka kooli noorkotkad ja kodutütred võiksid võtta suvitöö kooliaias oma tegevuskavva.

Rühmatöö puhul aias saab iga rühm mitu iseseisvat ja õpilaste eale ning võimetele vastavat ülesannet, mis tingimata peavad olema kindlalt piiratud nii sisult kui ka ulatuselt. Mitte öelda: „N" rühm läheb maad kaevama, peenraid kitkuma jne. Säärane lõppeesmärgita töö läheb õpilastele varsti igavaks, töötahoog vaibub ja hakatakse ringi vaatama ning ulakusi tegema, sest nad näevad, et kõike nii kui nii ei jaksa tunni jooksul ära teha — ja milleks siis püüda ning ennast pingutada — aega härjal, aega orjal...

Vaid tuleb öelda: „N" rühm kaevab 20 m² maad või 2 peenart, kitkub 5 m² porgandipeenart jne. Sel juhul on ülesanne lõplik ja täielikult lahendatav. Rühm teab, et sellega on töö tehtud, tuleb vaheldus, saab jälle midagi uut. Seepärast ongi soovitatav, et töötund sisaldaks rühma kohta mitu väikest ülesannet, võimalikult sisult erineva iseloomuga. Neist mõni säärane, mis füüsilist tööd üldse ei nõua, näit. taimede tundmaõppimine, vaatlus või katse korraldamine tööjuhatuse järgi. (Niisuguste tööjuhatuste koostamiseks põhimõtteid, teemasid ja maerjali pakub „Kka" lk. 231, 251, 258, 280 jm.)

Kuivõrd mitmekesiseid ülesandeid rühmadele aiatöö tunniks võib leida, selleks mõned näited.

1) Töid võime rühmadele kätte jagada aia osakondade ja külvikordade järgi. Iga rühm töötab eri osakonnas. Kooliaia osakondi on eespool mainitud 8, pluss 4-põllune külvikord köögivilja-aias — kokku 11 eri tööpaika.

2) Töö liikide järgi.

Maaharimistööd: kaevamine (1), kõblimine (2), rehitsemine (3), peenarde tegemine (4), väetamine (5); puhastustööd: kitkumine (6), umbrohu ja prahi kandmine (7),

kivide korjamine (8), teede puhastamine ja majaümbruse korraldamine (9); komposti ümberkaevamine ja sõelumine (10), külv või koristus (11), istutamine (12), pikkimine (13), kastmine (14), taimede puhastamine, sidumine, harvendamine (15), lillekeppide, külvikastide, etikettide jne. valmistamine (16), nende värvimine (17), kirjutamine (18) jne.

Vaatlusülesanded ja katsed — võimalused väga mitmekesised, eritööde arv peaaegu piiramatu.

Ülesannete teatamiseks rühmadele on mitu võimalust.

1. Ülesanne teatatakse rühmale kas otseselt või rühmavanema kaudu juba eelmises töötunnis või tundide vaheajal aegsasti järgmise tunni jaoks ette. Rühmal tuleb ise töö kõik läbi mõelda ja läbi arutada — kuidas nad kavatsevad teha, milliseid riistu, kui palju seemet, väetisi jne. vajavad, kuidas jagavad töö alaosasid omavahel ja kui palju nad arvavad töö läbiviimiseks aega kuluvat. Enne tööle asumist õpetaja tutvub rühma tööplaaniga, kui vaja — viitab puudustele. Mõne töö puhul võib nõuda ka kirjalikku lühikest töökava ja eelkalkulatsioone.

Iga töö pakub seega rühmale juba algusest peale iseseisvat tööd ja palju kogemusi, õpetab ette mõtlema, tööplaani koostama ja hiljem selle teostatavust kontrollima, kalkuleerima, arutlema. Füüsiline töö on tihedalt seotud vaimsega, ta on õieti viimase lõpptulemus.

Tööplaani ettevalmistamiseks võib õpilastele tööjuhatuste menetluse põhjal kätte juhatada sobivaid lõikeid kirjandusest, lasta töö sisu mõistmiseks korraldada vaatlusi, eelkatseid jne. Samuti on võimalik õpetajal vabal ajal rühmade esindajatega aed läbi käia ja näidata kätte iga rühma täpsed töökohad ja ülesanded. Võib koguni neile esindajaile kätte õpetada vajalikud võtted ja oskused, tingimusega, et nad siis tunnis esinevad tööjuhatajatena oma rühmas. Oskus tööd juhatada on elus sageli

väga suure praktilise tähtsusega, kooliaias saame ka selles mõttes õpilasi harjutada lasta.

2. Ülesanded teatatakse enne tööle asumist kas aias või klassis. Kumba eelistada — see oleneb klassi distsipliinist. Klassiruumis igatahes on palju rahulikum töömiljöö kui väljas, samuti on siin õpilastel märkmete tegemine soodsam, eriti kui küsimuste ühisel harutamisel on vaja teha pikemaid ülestähendusi. Ka siin saab tarvitada tööjuhatusi ja tööde kirjeldusi.

3. Tunni algul korraldatakse ühine ringkäik läbi aia osakondade ja võimaluste piirides lastakse õpilastel ise otsustada, milliseid töid on antud kohas vaja teha. Siin on eelduseks, et õpetajal endal on need tööd enne läbi vaadatud ja teada. Ringkäik ainult peab tooma õpilasi tema valmis tööplaani juurde. Puuduseks on siin suur ajakulu.

Kaks viimast viisi ei jäta kuigi palju aega ettevalmistavaks mõtlemisprotsessiks, kuid nende hüveks on see, et nõuavad kiiret otsustamist ja tegutsemist.

c) Teoreetiliste teadmiste pakkumise küsimus.

Aiatöö, ka kõige elementaarsemal kujul, nõuab alati kindlat hulka teadmisi, mis peavad aluseks olema oskuste omandamisel ja tööde läbiviimisel. Teadmiste pakkumine ainult tegeliku töö puhul väljas jääb juhuslikuks, tungivate praktiliste tööde tõttu jäetakse sisulised seletused sageli tagaplaanile, nad lükatakse edasi vihmapäevadele, järgmistele tundidele või jäävad üldse ära. Ka on õpilastel, nagu mainitud, ülesmärkimine töö puhul segav. Seepärast, kõik põhilise tähtsusega teadmised, mis peavad muutuma õpilastele raudvaraks, on soovitatav ühes vajalikkude katsetega esitada klassis, enne tööle asumist väljas või pärast töö lõppu. Kuidas seda läbi viia, kas individuaal-, rühma- või kollektiivtöö põhimõttel — see on siin teise järgu küsimus.

d) Töökäik.

Kui ettevalmistused on tehtud üksikasjalikult ja hästi läbimõeldult, siis töökäik läheb enam-vähem ladusalt ja viperusteta. Rühmad võtavad vajalikud tööriistad ja asuvad kohe oma ülesande täitmisele. Raskemate ja keerukamate ülesannete puhul on mõnikord vajalikud ka *eelharjutused*. Õpetaja demonstreerib töövõtte aeglaselt, iga üksikfaasi eraldi, kirjeldab selle otstarvet ja õiget juhtimist. Laseb siis võtet mitmel õpilasel üksteise järgi korrata. Pealtvaatajate ülesandeks on jälgida, kas nad teevad õieti.

Mõningate oskuste saavutamiseks on kohane harjutada enne ebaõige töömaterjaliga, näit. ühtlase hajuskülvi saavutamist liivaga, pookimist ja võra lõikust leppade peal jne.

On töid, kus me peame piirdumagi ainult demonstratsiooniga ja vaatlusega, kus klass vaid jälgib õpetaja, mõne osavama õpilase, kooliteenija jne. tööd (näit. viljapuude ümbervääristamine, pritsimine jt. õpilastele mitte jõukohased tööd).

Töö puhul õpetaja liigub rühmade vahel, aitab, juhatab, parandab, laseb rühma liikmeid töövõtteid üksikult näidata ja põhjendada. Kuid õpetaja ärgu olgu alati mitte ainult juhataja ega tööde ülevaataja, vaid vajaduse korral ka seltsimehelik kaasatöötaja ühise eesmärgi saavutamiseks.

Õpilastelt tuleb nõuda õiget riistade käsitsemist ja tööülesande korralikku täitmist ning lõpetamist. Eesmärgiks olgu esijoones töö kvaliteet ja õige tehnika, siis alles kvantiteet.

Tegeliku aiatöö puhul juhuslikult esile kerkivad probleemid esitavad sageli suuri nõudmisi õpetaja teadmistele ja oskustele. Putukad ja röövikud taimedel, traatussid,

tuhatjalad, nukud, kivid, juured mullas, sipelgad, jooksiklased, hiir, mutt, liblikad, linnud jne. jne. — need kõik äratavad tähelepanu, toovad uusi ja intensiivseid elamusi, uued küsimused kerkivad. Oleks kahju, kui õpetaja neile ei reageeriks. Mõne sõnaga võib siin tihti rohkem korda saata, kui pika kirjeldusega klassis. Seejuures ei tohi aga õpilastel käesoleva töö eesmärk ega lõpetamine silmist kaduda, ei või harjumuseks kujuneda kõrvaliste asjadega tegelemise otsimine töö ajal. Huvitavate leidude ühine vaatlemine tuleb nii mõnigi kord kategooriliselt edasi lükata töö lõpetamiseni. Siis võib otsida selleks ka täiendavat materjali raamatuist, kollektsioonest jne. On vajalik, et õpetaja tunneks oma kooliaia ja mulla fauna sagedamaid ja silmapaistvamaid esindajaid, millistega töö puhul aias paratamatult tuleb kokku puutuda ja mis õpilasi kindlasti huvitavad rohkem kui taimed.

e) Töö lõpetamine.

Töö lõpeb riistade puhastamisega ja lattu viimisega. Enne tööde üldist lõppu on vaja veel kord aed läbi käia, et kindlaks teha, kas midagi pole unustatud, kas pole äraviimata prahihunnikuid, kas teedele aetud prügi on koristatud jne.

Väga soovitatav on töö lõpetada nii palju enne tunni lõppu, et jätkuks veel aega üheskoos läbi käia ja vaadata kõik rühmade töötamispaigad. Kohapeal iga rühma esindaja annab lühida suulise ülevaate oma rühma ülesandest ja sellest, kuidas nad seda teostasid. Siinjuures on klassikaaslastel võimalik esitada täiendavaid küsimusi, arvustada rühmade tööd jne.

Just säärane *ühine tagasivaade* tehtud tööle ja töö saavutistele õpetab alles õieti tööd ja selle väärtust hindama ja innustab ka edaspidi saavutama ikka paremaid tagajärgi.

Sama eesmärgiga on vajalik rühmadelt nõuda ka kirjalikku tööaruannet. Kui rühm tegi mitu tööd, vaatlust jne., siis iga rühma liige võib koostada erineva aruande, mis sisuliselt muidugi enne läbi vaadatakse ja arutatakse kogu rühma poolt. Niisugused aruanded pakuvad väga palju lähtematerjali aritmeetikale (töö kestel saavutatud tööhulga ümberarvutamine 1 tunni, 1 õpilase, 1 tööpäeva jne. kohta, rahaülesanded ja kalkulatsioonid — seemne, väetiste, töö jne. hind pindala mitmesuguste ühikute kohta, saak ja tulud jne.), geomeetriale (pindalade ja ruumalade arvutamine, plaanistamine jne.), joonistamisele (visandid ja skeemid töövõtetest, taimedest, riistadest jne.), keeleõpetusele (tööülesande ja saavutiste, vaatluste ja katsete tulemuste lühike ja asjalik kirjapaneku oskus).

Tööjaotus rühma liikmete vahel on siin väga õigustatud: matemaatik arvutab, joonistaja joonistab, keelemees ja kalligraaf kirjutavad teksti jne.

Need aruanded ei pruugi sugugi pikad ega koormavad olla. Nad sisaldagu teema, kuupäeva, rühma koosseisu, tarvitatud töövahendid, mõningaid olulisi momente töö ettevalmistamisest, töökäigust ja töösaavutistest, ühes kalkulatsiooni, arvuliste andmete ja vajaduse korral mõne visandiga. Formaadilt nad peaksid kõigil rühmadel olema ühtlased, et neid saaks kokku brošeerida. Neid võib edukalt kasutada kooliaia album-aastaraamatute koostamisel. Sinna tuleks koondada sisuliselt aiaga seoses olevaid fragmente õppetööst (kirjandid, pildid), aasta vaatluste ja katsete lõpptulemused, fenoloogiliste ja ilmavaatluste diagrammilisi kokkuvõtteid; fotosid aiast, töödest, taimedest, katsetest jne., tingimata ka nendest rühmadest ja õpilastest, kes saavutasid silmapaistvaid tagajärgi, enim punkte, preemiaid jne. Rühmade nimestik saavutiste paremuse järjekorras tuleks

paigutada albumis aukohale. Ühesõnaga — püüda kasutada samu põhimõtteid, nagu seda tehakse näit. spordi jt. aastaraamatute koostamisel. Isikliku auahnuse rahuldamine on spordi muutnud populaarseks ja viinud aukartust äratavate saavutisteni. Aeg oleks samu meetodeid kasutades muuta populaarseks, au- ja uhkuseasjaks ka füüsiline, väärtusi loov töö!

Nii või teisiti — töö lõpptulemuste fikseerimine aga ei tohi kunagi puududa, olgu see siis suuline või kirjalik, toimugu see aias või hiljem klassis, äraantavatel plankettidel või õpilase isiklikus aiatöövihus!

Lõppsõnaks.

Aiatöö metoodika üldist osa lõpetades on nende ridade kirjutaja palavamaks sooviks, et siin avaldatud mõtted ja võtted võimalikult laiemas ulatuses teostamist, kontrollimist ja täiendamist leiaksid ja et nende küsimuste arutlemisel tulevikus oleks juba igaühel palju väärtuslikke kogemusi ja seisukohti ka teistele jagamiseks ning teatamiseks. See viiks meid kõiki edasi.

Kooliaedade praktikast.

A. Vainola.

Käsitledes kooliaedade praktika küsimusi, jagan need 4 rühma: 1) aia rajamine ja selle sisustamine taimmaterjaliga, 2) hooaegsete tööde korraldamine, 3) aia korrashoid ja 4) aia kasutamine õppetöös.

Asudes esimese küsimuse juurde, märgiksin kõigepealt, et oldagu tagasihoidlik ebaõnnestumiste vältimiseks aia dimensioonide määramisel. Tuleb arvestada tööjõudu, mida on võimalik aeda mahutada. Arvesse tuleb muidugi

peamiselt õpilaste tööjõud. Olen näinud mõningaid liiga laiapiirilisi, ulatuslikke kooliaedu, mille asutamisel ja korrastamisel ei suudeta korralikult toime tulla ja seetõttu ei kujune aed selliseks, millisena on seda soovitud näha. Tean kooliaedu, kus elavaedade kogupikkus on üle 1000 m. Selles ulatuses ei suudeta maad küllaldaselt ette valmistada ega elavaeda tarviliselt hooldada, nii et töö võib äparduda. Ei suudeta ka suve jooksul suurt aeda korras hoida ja tihtigi kipub umbrohi kultuure matma.

Põhilisemaid nõudeid aia rajamisel on korralik pinnase ettevalmistamine. See väldib paljusid edaspidiseid ebaõnnestumisi. Ei tarvitse väga rutata taimejuurte asetamisega mulda, enne kui see pole kohandatud vastavalt taimede nõuetele. Kooliaias, mille rajamise ja hooldamise alal on minul tulnud 7 aastat tegutseda (s. o. Antsla linna algkoolis), oli muld ebasoodus, raske savimaa. Selle parandamiseks lasksin umbes 300 koormat mulda peale vedada, kasutades selleks turbamulda ja turuplatsi alla tuleva linna peenramaa mulda. See maksis küll kenakese summa, kuid paljud arvatavad ebaõnnestumised olid sellega välditud. Eriti olgu maa korralikult ette valmistatud puude ja elavaedade jaoks, sest need lähevad küllalt maksma ja jäävad kauaks kohale. Elavaedade jaoks lasksin kaevata kraavid ja täita need juurdeveetud mullaga. Selle raskema töö läbiviimiseks kasutasin palgalist tööjõudu. Praegu kasvavad hekitaimed hästi. Elavaia sees ega selle ligidal (distants vähemalt 4 m) ei tohi kasvada puid. Muidu põimuvad eri liiki taimede juured läbi ja puude võrad hakkavad elavaeda varjama, mille tõttu see kujuneb ebaühtlaseks. Eriti on see nõue maksev viirpuu kui valgusnõudliku taime suhtes.

Peetagu silmas ka õigeaegset ja küllaldast noorte hekitaimede tagasilõikamist. Lõikasin viirpuud u. 8 cm kõrguselt tagasi. Kartsin isegi nende saatuse pärast.

Tüükad aga ajasid rikkalikult pungi ja kasvasid mõne aastaga tihedateks hekipõõsasteks.

Lubatagu vahest ka kõrvalmärkus: okaspuu-hekki pügatakse sügisel, lehtpuu-hekki peamiselt kevadel.

Kuusehekiga juhtus mul äpardus. Istutasin kohale metskonna taimeaiast toodud noored kuusekesed. Juhtus põuane suvi, umbrohi kasvas üle ja kuusekesed surid suurelt osalt välja. Siis istutasin uued taimed kooliaia puukooli, kasvatasin neid seal 3 aastat ja tänavu kevadel istutasin nad pärast rikkalikku kastmist suure mullapalliga kohale. Kasvamaminek oli 100%. Metsa alt ei maksa kuusetaimi võtta. Need ei suuda kohaneda päikesepaistega ja surevad välja.

Puudutan mõne sõnaga hooaja-tööde korraldamist kooliaias. Loomulikult on sel alal kõige kibedam tööaeg kevadel. Et tööde läbiviimisega õppetöö lõpuni toime tulla (aeg seks pole kuigi pikk), selleks peab tööga väga ruttama, tööle asuma, niipea kui maapind on sedavõrd kuivanud, et lubab harimist.

Aiatööks tuleb kasutada kõigi õpilaste, ka nooremate tööjõudu. Jõukohast tööd leidub kõigile. Ka on sellel suur kasvatuslik väärtus. Aiatöö kujuneb kogu õpilaspere ühiseks ürituseks ja ühiseks koolipereks sidujaks. Õppetunde saab kasutada aiatööks kaunis rikkalikult. Nii on aiatöö ette nähtud õppekavade looduseõpetuse osas (lk. 56). Samas märgitakse, et tegelikeks aiatöödeks kasutatakse sügisel ja kevadel ka tööõpetuseks määratud tunde. Samuti lausutakse õppekavade võimlemise kavas (lk. 85), et võimlemisõpetus peab ligemat sidet looduseõpetusega. Siit võib järeldada, et ka võimlemistunnid pole suletud.

Et tööd saaks korrapäraselt ja õigeaegselt läbi viidud, tuleb enne tööde algust koostada töökava aiatööks. Niiviisi väldime mõningate tööde hilinemist või silma-

paari vahele jäämist. Tööülesanded tuleb ka õppejõududele kindlaks määrata. Igatahes peab aiatöö olema kõigi õppejõudude ühiseks asjaks. Kes on siin juhtija, koolijuhataja või looduseõpetuse käsitaja, selleks leitagu olude kohaselt sobivam moodus. Koolis, kus mina töötan, on nad ühes isikus ja seda olukorda loen ma ka kõige otstarbekohasemaks. Koolijuhataja kui kooli administraatori ja majanduselu juhtija osa on aia korraldamisel välditamatu. Tema kannab ka suurimal määral vastutust kooliaia eest. Looduseõpetuse õpetaja osatähtsus on eriti suur bioloogilise ja õppetööaia korraldamisel, sest need aiaosad seisavad peamiselt looduseõpetuse teenistuses.

Ma ei tea, kuidas see on korraldatud mujal, kuid mulle näib see olevat paratamatu kooliaia huvides, et koolijuhataja oleks ühtlasi ka loodusloo õpetajaks.

Üks kardinaalsemaid küsimusi kooliaia alal on suvine aia korrashoid. Kooliaed peab olema kahtlematult korrastatum aed kogu ümbruskonnas, kuna ta peab andma viimasele eeskuju. Kooli ettevõtted peavad üldse olema laidetamatud. Olgu kooliaed kevadel kui hästi korrastatud, kuid juba juunis võib ta ilma hooldamata muutuda umbrohuväljaks. See on ebameeldiv aia korraldajaile ja tekitab ümbruskonna elanikes õigustatud pahameelt ja nurinat. Kui omavalitsus kooliaia jaoks raha annab, siis tahab ta näha ka korras kooliaeda. Kooliaed peab äratama neis lugupidamist kooli vastu. Iga möödamineja peaks saama ütelda kooliaia kohta, et see on ilus aed.

Omas koolis olen korraldanud suvise aia korrashoiu nii, et see on kogu koolipere: õppejõudude, õpilaste, kui ka kooliteenija ühiseks mureks. Suvisest aia korrashoiust ei tohi mingil tingimusel õpilased eemale jääda, aia enda, kui ka kasvatuse huvides. Õpilastesse peab sisendama tunnet, et kooliaed on nende õpetamise ja kasvatuse tee-

nistuses, on kogu koolipere aed, ja seepärast on ka selle korrashoid nende ülesanne õppejõudude juhtimisel.

Antsla linna algkoolis on traditsiooniliselt iga suvine teisipäev aiatööpäevaks. Katsusin esimesel aastal, 1932. a., läbi ajada ühe tööpäevaga üle kahe nädala, kuid aia korrastus kannatas. Juba 5 aastat on selline moodus, nagu nimetasin, ja sellega olen ka rahul. Praegu ei või puhtuse üle aias nuriseda. Vahest ainult ilmastiku olude tõttu jääb mõni aiatööpäev vahele. Seda hoolsam peab siis olema kooliteenija järgmise aiatööpäevani.

Aiatööst suvel võtavad osa vanemate nõusolekul kõik õpilased, kes pole palgalistena kaugele karja läinud. Tänavu käib aiatööl 247-liikmelisest õpilasperest 96, s. o. 39% sunduslikult, kuid neile lisandub tublisti vabatahtlikke tööletulejaid. Ümbruskonna talulastele (kes käivad ka linna algkoolis) on tööletulek kohuslik, kui nad käivad oma karjas, ja selle täitmise üle ei või nuriseda. Maal, kus lapsed oma vanemate talus karjas käivad, ei peaks nende töölesaamine raskusi tekitama.

96 aiatööl käivat õpilast on jagatud 4 rühma, igas rühmas 24 õpilast. Nii tuleb iga 4 nädala järele tulla kord aiatööle, suve jooksul umbes 4 korda, ja seda ei ole palju. Tööst osavõtu kohta esitan tänavusuvist statistikat.

I r., 24 õpil.	II r., 24 õpil.	III r., 24 õpil.	IV r., 24 õpil.
7. VI 23 „	14. VI 17 „	— —	28. VI 28 „
5. VII 24 „	12. VII 10 „	— —	26. VII 28 „

III rühma tööpäevad langesid vihmastele ilmadele, mispärast tööleilmunud õpilased (neid oli kaunis palju) lasti koju. Sellega on osavõtt töölekäijaist 90%, millega võib olla rahul. Õppetöö ajal on umbes samal määral puudujaid. Kes ei saa tööle tulla, see vabandab seda ette. Temale määratakse siis tööpäev sel ajal, millal tal on võimalik tulla.

Sama töökohustus tööjuhatajaina on ka õpetajail. Ainult koolijuhataja, kellel lasub palju teisi kohustusi aia korraldamisel, on sellest kohustusest vaba. Nii käib siis 5 õpetajat iga 5 nädala järele, suve jooksul umbes 3 korda aiatööd juhatamas.

Tööpäevad nii õpetajaile kui ka õpilastele määratakse kindlaks kevadel õppetöö lõpul. Õpetajad valivad aja nii, kuidas see on kellelegi sobivam. Vahetavad ka omavahel tarviduse korral tööpäevi. 6 suve jooksul on olnud õpetajate puudumisi aiatöölt 1 — oli tähtpäev unustatud.

Loen sellist korraldust, kus kõik õpetajad on seotud kooliaiaga, täiesti otstarbekohaseks ja tarvilikuks. Töö kooliaias nõuab juhtijailt palju ja ühele õppejõule on selle kaelaveeretamine ülekohtune ning üle jõu käiv. Kooliaed on kooli ühisettevõte ja seda peavad teenima kõik koolipere liikmed.

Kooliteenija osaks on vahepeal aeda puhastada ja kohendada, eriti pärast vihma ja tormi, kui rutulist abi tarvis. Väga suuri lootusi kooliteenijale aia korrashoiu alal ei maksa panna. Kooliteenijate palgad on üldiselt madalad. Antsla linna algkoolis saab ta vaid 40 kr. kuus palka, paljudes koolides vist veel vähem. Selliste palgaolude juures ei saa temalt nõuda aia korrashoiu alal palju. Väiksemad parandustööd, ruumide korrashoid jne. on isegi tema suvised ülesanded. Pealegi pole kooliteenija kuigi kvalifitseeritud tööjõud aiatöös. Ka pole see kasvatuslikult õige, kui kooliteenija hoiab aia korras ja õpilased käivad seal vaid külastajaina. Õpilased peavad jälgima taimede kasvamist varakevadest hilissügiseni ja õppima neid tundma ning nende eest hoolitsema. Ka on seal võimalus õpetajail-tööjuhatajail juhtida õpilaste tähelepanu huvitavamaile bioloogilistele nähtustele.

Suvisele aiatööle tuleb rakendada kõikide klasside õpilasi. Minu tähelepanekute järgi on nooremad õpila-

sed palju hoolsamad ja vilkamad tööl kui vanemad. Miks siis hüljata nende abivalmisolekut, kui neile saab anda küllaldaselt tööülesandeid. Tööle tulevad ka mõned kevadel algkooli lõpetanud, kes pole väga seotud tööga kodus.

Minu kogemuste järgi on otstarbekohane anda kas igale õpilasele või õpilaste rühmale oma tööülesanne. Tõuseb vastutustunne töö eest ja võit on nii kvantiteedis kui kvaliteeedis. Tööjuhatajal tuleb hoolega jälgida õpilaste tööpuhtust ja tööriistade õiget käsitsemist. Viimaste kohta olgu öeldud, et nad tulevad valida õpilaste jõu kohased ja alati korras hoida. Tööriistade kätteandmisel õpilased väga valivad neid.

Töö korralikkust tuleb sageli rõhutada. Lapsed kalduvad seda pealiskaudselt tegema: ei viimistleta peenra kuju, ei peenendata tarvilikult mulda, ei arvestata külvamistel ridade sirgust ja kitkumistel küllaldast puhtust. Tööajal töötatagu pidevalt, kuid tüdimuse ja väsimuse vältimiseks antagu lühikesi puhkuse vaheaegu. Tuleb ka valvata, et tööd tehtaks täie tõsidusega. Eriti vanemad poisid kalduvad sellest kõrvale. Nii mõnigi mullatükk leiab tee kaastöötaja krae vahele või taskusse. Sageli on sellelaadseid kaebamisi poiste peale tütarlaste poolt.

Töö lõpetatud, tuleb jälgida, et tööriistad oleksid korralikult puhastatud, kõnniteedele ei jääks vedelema mõni mullahunnik, kitkutud umbrohud, märkimiskepid jm. Kontrollida tuleb jalgade korralikku puhastamist, et vältida mulla kandmist ruumidesse. Ka tuleb tööriistad üle lugeda: lastel on kalduvus neid aeda unustada.

Tööriistade hoiupaigas valitsegu kindel kord. Igale abinõule olgu määratud oma panikoht, mida õpilased peavad teadma, ja sinna tuleb tööriistad korralikult tagasi asetada. Olen määranud korrapidajad, kes tööabinõud loetletult kätte annavad, samuti nad vastu võtavad ja valvavad nende õigesse kohta tagasiasetamise üle.

Nagu eelpool märkisin, olen rahul suvisest aiatööst osavõtjate rohkusega. Sellise olukorra saavutamine nõudis küllalt kannatust, hoolt ja järjekindlust. Esimesil aastail oli aiatööst osavõtjaid märksa vähem. Oli vaja teha palju selgitustööd, et vanemad hakkaksid aiatöö tähtsust mõistma. Suvise aiatöö küsimus oli peaaegu igal lastevanemate koosolekul tähtsamaks arutlusaineks. Esimesil aastail saatsin igal aiatööst puudumise juhusel vanemaile kutse tulla selgitama puudumise põhjusi. Mitmele lapsevanemale tuli kutset korrata, kuni ta ilmus. Kui nähti, et kooli poolt võeti asja tõsiselt, siis vähenesid ka puudumised. Vahest on siin küllalt osatähtsust ka sel asjaolul, et lastevanemail ja ümbruskonna elanikkonnal on tekkinud lugupidamine kooliaia vastu. Kooliaia mõju on ulatunud ümbruskonda. Ka kodudes võetakse kooliaiast „mustrit" nii taimede valikul kui ka aiatööriistade hankimisel.

Kooli tarbeaias on marjaaed ja osa õunapuid laste jaoks, viimaseid iga klassi peale 1. Saak jagatakse nende õpilaste vahel, kes suvel aiatööl käivad. Marjade valmimise ajal on õpilaste osavõtus aiatööst märgatav tõus.

Osa suviseid töid on kooliaias õpilastele üle jõu käivad ega tule nendega toime ka kooliteenija: need on elavaedade pügamised ja viljapuude-marjapõõsaste pritsimised. Need tööd on tulnud paratamatult endal teha. Samuti on minu hooldamisel kooli mesila. On vist ainuke algkooli mesila. Mettki saavad maitseda aiatööst osavõtjad õpilased.

Kooliaia sisustamist taimmaterjaliga puudutan vaid selle bioloogilises ja töö-õppeaia osas, kuna muude osade käsitlemiseks on küllaldaselt vastavat kirjandust.

Bioloogilise aia alaosadeks võivad olla suuremais aedades: ravitaimede osakond, kodumaa põõsad, sootaimed, tiigid, lubjataimed, liivataimed, mäe- ja künkatai-

med, varakevadel õitsevad puud ja lilled ning mõningal juhul ka kalju- ja polstertaimed.

Ravitaimed võivad olla paigutatud 4 ossa:

1. taimed, mille juurtest valmistatakse ravimeid, näit. võhumõõgad, palderjan, käoking, surmaputk, kalmus, sigur jne.

2. Vartest ja lehtedest valmistatakse ravimeid: humal, leesikas, nõmme liivatee, adonis, koirohi, verehurmarohi, kollane mesik, piparmünt, melissa (*Melissa officinalis*), hiirekõrv, naistepuna jne.

3. Arstimid valmistatakse viljadest ja seemnetest: okasõun, riitsinus, meriohakas, koerapöörirohi, näsiniin, sinep, kadakas jne.

4. Õitest valmistatakse ravimeid: lõhnav kummel, harilik kummel (*Matricaria discoidea*), piibeleht, saialill, valge emanõges, krookus.

Kodumaa põõsaste osakonnas võiksid kasvada: toomingas, magesõstar, sarapuu, kuslapuu, lodjapuu, põõsasmaran, näsiniin, pihlakas jne.

On kooliaias madalam, soisem koht, siis võib seda osa täiendada: vaevakask, sookailud, porss, küüvits, hanevits.

Tiiki võib paigutada: soetõlv, jõgiputk, vesiosi, konnahein, kõõlusleht, vesiroos, kollane vesikupp, penikeeled jne.; kaladest kogred.

Lubjataimedest: põõsasmaran, koldrohi, magus hundihammas, mägiristikhein, kassiristikhein, lutsern jne.

Liivataimede osakonda: kanarbik, pajulill, leesikas, varesekaer, mägimänd, lamba-aruhein, halapaju.

Mäe- ja künkataimi: kukeharjad (*Sedum acre*, *S. purpureum*, *S. stephani*, *S. hispanicum* jne.), mägisibulad, nelgid, põisrohud, kassikäpp, karvane hunditubakas, tõrvalill, söötreiarohi, põldpuju jne.

Varakevadel õitsevaist puist ja rohttaimedest võiks aset leida paju, sarapuu, lepp, tamm, kannikesed, kanakoole, lõokannus, lepiklill, siniliilia jne.

Töö- ja õppeaeda kuuluksid alaosadena 1) morfoloogilisi ja bioloogilisi nähteid selgitavad taimed, 2) katseaed, 3) puukool.

Morfoloogia alal võiks käsitlusele tulla: õie kujunemine, õisiku tüübid, viljad, lehekujud, varrekujud, maaalused taimeosad kui ka taimede süstemaatika piiratud kujul (tähtsamad sugukonnad, perekond, liik).

Bioloogilistest nähtustest võiks esitatud olla tolmumisviisid, viljade levimine, vegetatiivne paljunemine, kaitsevahendid loomade vastu, parasiidid jne.

Kõigi neid nähtusi esitavate taimede nimetamine viiks pikale. Nende taimede valik ei peaks suuri raskusi tekitama õpetajaile, kes ümbruskonna taimestikuga on tuttavad. Suurema osa taimmaterjalist saab hankida vabast loodusest.

Aia korraldaja peab kindlasti kodus olema taimede määramisel. Bioloogiliselt huvitavat materjali leidub. Taimede leidmine on kõige hõlpsam suvisel kasvuperioodil. Nad kannatavad ka küllalt hästi suvist istutamist, kui võtta suurema mullapalliga. Olen neid niiviisi paljugi jalgrattaga kooliaeda kandnud, kui sõidul olen leidnud mõne huvitava taime.

Taimede paljundamisel seemnetest kasutada reaskülvi, et õpilased suudaksid tõusmeid umbrohust eraldada. Seemnete saamisel olen kasutanud Tartu Ülikooli Botaanikaaia lahkel vastutulekul selle seemnetekogu. Nõudmisel saadetakse sealt seemnete nimestik. Vajalikud nimed tuleb alla kriipsutada ja saata Botaanikaaia juhatajale. Minule on seal kahel korral lahkesti vastu tuldud. Samuti olen saanud taimi, püsikuid Botaanikaaiast, kasutades selleks kevadisi ja sügisesi taimedemüüke. Sügisene tai-

medemüük toimub Botaanikaaias teatavasti oktoobri esimesil päevil.

Ravitaimede seemneid olen saanud T. ülikooli apteegilt. Vist on üldiselt tuttav, et soodsam ilupuude-põõsaste saamise koht on Tartu Ülikooli Õppemetskond. Tellimistega peab hoolas olema: muidu võib rohkete taimede tellimiste tõttu ilma jääda.

Iga taimeliik peaks peenral olema esitatud silmapaistvas rohkuses (maa-alal 0,3—0,5 m²). On ruum aias piiratud, siis valida vähem liike tähtsamate morfoloogiliste ja bioloogiliste nähtuste selgitamiseks.

Puukoolis tuleb esmajoones paljundada ja tagavaraks hoida kõike seda taimmaterjali, mida vajab kooliaed ise. Seda kulub küllaltki palju.

Levitamiseks ümbruskonnas võiksid kõnesse tulla need taimed, mille kasvatamine ei nõua väga palju hoolt ja vaeva, nagu mitmesugused hekitaimed, püsililled jne.

Viljapuude kultiveerimine suurel määral võib koormata ülejõukäivalt aia hooldajaid. See jäägu tulundusaedade ülesandeks.

Taimed kooliaias peaksid olema varustatud nimelaudadega, muidu ei õpita taimi tundma. Etikettide küsimus on olnud minule üks raskemalt lahendatavaid. Puust nimelauad kõdunevad ruttu. Kes on nendega katsetanud, pole neist kuigi heal arvamusel. Ka ei taha nende valmistamisest õpilaste poolt asja saada: esmajoones ei rahulda nad esteetilisi nõudeid. Tuleks jääda metallist etikettide juurde, kuid siin teeb raskusi hinnaküsimus. Tahtsin lasta teha nimelaudu kandilisest raudlatist jalgadega, mille külge needitud plekist valgeks värvitud nimelaud. Kalkulatsiooni järgi ulatus hind ligemale 1 krooni nimelaualt. See teeks terve aia peale 200—300 kr. kulu, millise summa hankimine teeb raskusi.

Mul oli võimalus näha käesoleval suvel Purtse algkoolis, Virumaal, päris otstarbekohaseid nimelaudu, mille hinna koolijuhataja arvas olevat 10 s. See on vägagi vastuvõetav. Purtse algkoolis oli nimelaudade jalgadeks kasutatud raudvarba, mille külge oli needitud väike plekist valgeks värvitud etikett. (Kahjuks mõõteid ei mäleta.) Tekst oli kirjutatud raualakiga, otsast peeneks venitatud klaastoruga, millesse värvaine imetakse. Nimelauad näisid ilusad ja kõigiti otstarbekohased olevat.

Lõpuks tulen viimase küsimuse juurde: kooliaia kasutamine õppetöös. Peab kohe nentima, et suurem osa neist võimalustest, mida kooliaed suurepärase õppevahendina võib pakkuda koolitööle, läheb kaduma nagu vesi paisust alla voolates, kui ta ei ole juhitud turbiinidele, seetõttu, et kooliaed elab oma lopsakuses koolitöö vaheajal. Kevadel, koolitöö lõpul, on vähesed taimed jõudnud õitsmisperioodini ja sügisel võib juba õppetöö alguses tugev hallaöö hävitada kogu taimede elu aias. Meie koolitöö algus sügisel on liiga hiline kooliaia mitmekülgseks kasutamiseks õppetöös. Sellest on kahju!

Kuid see ei tähenda, et kooliaed ei saa ka varakevadel ja hilissügisel looduseõpetuse käsitluse teenistuses seista. Ta saab seda vägagi suurel määral.

Kooliaias õpime tundma III kl. kursuse alguses aialilli, nii suvi- kui ka püsililli, põõsaid, puid ja aedvilju.

Samuti jälgime huvitavaid värvide muutusi puulehtedel, käsitledes lehtede langemist. Eriti tänuväärset, õpetuslikult ja esteetiliselt nauditavat vaatlusmaterjali pakuvad sügisel viirpuud oma sarlakpunaste lehtedega, mandžuuria vaher, tammed (hoiavad kaua lehti) jt., rohttaimedest kohhia. Kooliaias kasvavad puud on küllaldaseks materjaliks lehtede langemise järjekorra määramiseks. Rikkalikult on kooliaias sügisel vilju nende käsitlemiseks. Viljade levimisviiside käsitlemisel pakuvad

efektset pilti lemmaltsad (*Impatiens noli tangere, I. Roylens, I. balsamina*). Nende viljaseinad keerduvad külgepuutel ja heidavad seemned laiali. Võib paigutada peenrale taimi igasuguste viljade levimisviisidega ja kuna see on seotud dünaamikaga, siis huvitab see väga õpilasi (tiivulised viljad vahtratel, saartel, kuuskedel, mändidel jne., viljade lõhkemine okasõunal). Samuti saab just sügisel edukalt käsitleda vegetatiivse paljunemise viise: maapealsed võsundid (hanijalg, maasikas), maa-alused võsundid (liivatarn), juurikad (piibeleht), juured (katkujuur, paiseleht), sibulad maa all (nartsiss, tulp), sibulad õitesõisikus (laugad), juuremugulad (daaliad), varremugulad (kartul), varrepungad (kanakoole, *Lilium tigrinum, L. bulbiferum*).

Varakevadel on kooliaed esimene koht, kus soodsate olude tõttu tärkavad taimed, sest seal on palju valgust, seetõttu ka mullapind soojem kui mujal ja muld kobe; ka taimed on valitud selle kohaselt. On soodus võimalus vaadelda, kuidas noored võrsed tungivad läbi mullapinna välja, milline on siis nende värvus ja kuidas see muutub järjest valguse käes (võrrelda värvuste muutumisega sügisel!). Samuti on kooliaias rikkalik materjal puude lehtimise vaatluseks ja järjestamiseks.

Eriti väärtuslikuks õppematerjaliks on liiva- ja künkataimed, kui ka vara tärkavad taimed. Sellepärast olgu nende jaoks koht kooliaias. Väärtuslikud on neist paljud ka sellepärast, et neil püsivad ületalve rohelised või ka punakad varred ja lehed: nii kukeharjadel, mägisibulatel, hunditubakail jt.

Väärtuslikuks taimeks III kl. käsitlemiseks kevadel on hanirohi, mis edukalt võib asendada õpperaamatus käsitletud jürilille, sest viimase leidmine massiliselt võib kohati raskusi tekitada, hanirohi õitseb aga sedavõrd rikkaliku õitehulgaga, et sealt võib õisi jagada küllaldasel

määral õplastele (see on esimene tutvumine õie ehitusega). Ka õitseb ta vara. Põõsastest tuleks tähelepanu pöörata näsiniinele, mis õitseb vara, enne lehtimist, samal põhjusel laukapuule. Varakevadel õitsevatest taimedest peaksid veel kooliaias käsitlemist leidma krookus, siniliilia, märtsikelluke, kanakoole, lõokannus, adonis (ravitaim!), katkujuur (esimesi meetaimi), ka muidugi varakevadel õitsevad puud. Olgu eeltoodud esitatud vaid näitena.

Erineva kooliaia sisustuse järgi leidub käsitlemiseks ka eri materjal. Igal juhul arendab kooliaed oma taimede hulgaga, mis alati on õpilaste silmi all, taimede tundmist ja bioloogiliste nähtuste mõistmist ning armastust looduse vastu. Ning armastama kooliaeda hakkavad õpilased. Kui korraldasin õpilastega ankeedi, mis meeldib neile koolis kõige rohkem, siis vastati peaaegu eranditult: aed. See kõneleb juba ise asja eest. Veel rohkem aga armastavad kooliaeda õpetajad-korraldajad, kelle loomingu-viljana ta kujunebki. On armastust kooliaia vastu, siis võidetakse kõik raskused, mis esinevad ta kujundamisel, ja aia õnnestumine tasub seda mitmekordselt tema hooldajaile loomingurõõmuga.

III rühm: ALGÕPETUS.

Õpetuse ühtlustamine üldõpetuse põhimõttel.[1]

Joh. Käis.

1. Õpetuse ühtlustamise probleem.

Üldõpetuse põhimõtte käsitlusel ja ta teostamisviiside ning -võimaluste selgitamisel peame lähtuma väga tähtsast ja ulatuslikust pedagoogilisest printsiibist — õpetuse ühtlustuse põhimõttest. See põhimõte (nimetatud tavaliselt keskustuseks, mis on vaid üks ühtlustuse võimalusi) ei võiks meie õpetajaskonnale hoopis tundmatu olla. Ühtlustuse (keskustuse) probleemi käsitletakse didaktika kursuses õpetajaid ettevalmistavais asutustes, samuti on õpetajate edasiharimistöös korduvalt selgitatud ühtlustatud õppekorraldust. Eelmistes (1928. a.) algkooli õppekavades esines õpetuse keskustuse põhimõte väga selgel kujul iga õppeala juures[2], kuid ka praegu kehtivad õppekavad nõuavad õpetuse kontsentreerimist „kodumaise aine ja oleviku küsimuste ümber", peavad tarvilikuks sidet üksikute õppeainete vahel ja tunnustavad ühe keskustusteena algastmel üldõpetust.[3]

---

[1]) Probleemi tähtsust arvestades on teemat käsitletud siin laiemas ulatuses, kui oli võimalik seda teha ettekandes kursustel.

[2]) Algkooli õppekavad 1928, lk. 1—8, 39, 42.

[3]) Algkooli õppekavad 1937, lk. 5 ja seletuskirjad üksikuile õppeainetele.

Tegelikus koolitöös on püütud ühtlustada õpetust mitmel viisil, mitmesuguses ulatuses ja erinevate tulemustega. Seepärast on arusaadav, et pedagoogilises kirjanduses leidub lahkuminevaid hinnanguid ühtlustatud õppekorraldusele ning erinevaid vaateid keskustusviiside ja -võimaluste kohta.

Kuid niihästi kasvatusteadlased kui tegelikud koolimehed ühinevad arvamuses, et tänapäeva õppetegevuse üheks suureks puuduseks on hajumus ja killustus, alamal astmel vähem, vanemal astmel rohkem — suurema õppeainete arvu tõttu — ja et õpetuse ühtlustamine ühel või teisel viisil on hädatarvilik. Seda peavad tunnustama needki, kes muidu üsna kriitiliselt suhtuvad senistesse keskustusviisidesse. Nii näit. kirjutab J. Hollo: „Meie aeg, valju tööjaotuse aeg, põeb ühtlase ellusuhtumise puudust ... Kasvatustöö kajastab ikka oma aja elu- ja maailmavaadet. Nii tunneb meie aja kasvataja valusalt oma elutöö alal just ühtluse puudust, üldiste ja põhjapanevate sihtjoonte ebaselgust.[4]) Kasvatustöö ebaühtlus ilmneb kahjuks teisteski vormides ega ainult kooli ja kasvatajate vahelises erinevuses; selle kõige kriitilisemad nähtused leiame koolis endas. Iseäranis suurte keskkoolide rohkeainelised õppekavad ja suurearvulised õpetajaskonnad pakuvad rohkem kirevust kui ühtlust. Selle ühtluse puuduse tunnetamine pole kuigi vana. Praegune kool loeb seda põletavate probleemide hulka ja lähemalt tulevikult oodatakse uuenduste elustamist.“[5])

Need mõtted on avaldatud juba rohkem kui 10 aastat tagasi, kuid nad on täiesti ajakohased tänapäevalgi.

Täiesti ekslik on vaade, nagu oleks õppetöö ühtlustuse probleem kaotanud elulise tähtsuse või nagu oleks

---

[4]) J. Hollo. Kasvatuse maailm, lk. 70.

[5]) Samas, lk. 60—61.

keskustatud õpetuse üks vorm — üldõpetus — tänapäeva koolitööst eemaldumas. Niisugune arvamus võib tekkida vaid koolielu ühekülgsel pealiskaudsel vaatlusel. Tõsi küll, üldõpetusest ja keskustuse probleemist üldse on viimastel aastatel, muude aktuaalsete päevaküsimuste kõrval, vähe kõneldud. Vahest on ka mõnes koolis tagasi pööratud üldõpetuselt ainesüsteemile. Samuti vihjatakse seda, et näit. Nõukogude-Venes, pärast suurejoonelist katsetamist „kompleks-meetodiga", tehti 180⁰-ne pööre tagasi vana kooli aineõpetusele ja see püsib seal tänapäevani.

Vaidluse ja väitluse vaibumine ei tarvitse iseendast sugugi huvipuuduse ja tagasilanguse tunnuseks olla. Otse vastupidi, see võib ka tähendada, et on mindud sõnadelt teole, et tehakse rohkem rahulikku tööd. Teiselt poolt võiks neile, kes Nõukogude-Vene tänapäeva õppekorraldusest kalduvad järeldama, et ühtlustamise püüded koolitöös on kaotanud oma senise tähtsuse, näidata, kuidas näiteks „kolmandas riigis", Saksamaal, on nüüd tervikluse, totaalsuse idee koolitöös omandanud suurema tähtsuse kui kunagi varem. Rahvussotsialistliku Saksamaa juhtivaks kasvatusteadlaseks peetakse E. K r i e c k'i, kes ühes om töös esitab juhtmõtte, et „õpetus peab arenema algusest peale kuni gümnaasiumini õppeühikute kaudu, mis ikka hõlmavad ka eluühikuid". [6])

Siin on täie selgusega väljendatud tervikulise õpetuse kontsentratsiooni nõue laiema üldõpetusena ja mitte ainult algõpetuses, vaid ka keskkoolis. Loomulikult püütakse nüüd põhjendada Saksamaal tervikluse, totaalsuse nõuet õpetuses (ganzheitliche Unterrichtsweise) igal viisil — filosoofiliselt, sotsioloogiliselt, pedagoogiliselt, psühholoogiliselt, didaktiliselt, metoodiliselt. Seda kõike või-

---

[6]) E. Krieck, Nationalpolitische Erziehung, 1932.

dakse ju teha, kuid arutlusist, sageli väga keerukaist, jääb mulje, et siin kaldutakse äärmusse totaalsuse nõudega, millest vaevalt saab tulla kasu õppetööle.[7])

Meile selgub õppekorralduse ühtlustuse tähtsus tänapäeva koolitöös kõige paremini algkooli sihtidest, milles tõstetakse esile just kooli kasvatuslikud ülesanded.[8])

Et kasvatuse peamiseks vahendiks koolis on õpetus, siis tulebki seda nii teostada, et ta kujundaks ja paremini arendaks õpilast.

Kuidas seda teha? Õige tee kooli kasvatuslike eesmärkide taotlusel leiame siis ja ainult siis, kui õpetus rajatakse lapse-, arenemis- ja kasvatuspsühholoogiale.

Õppetöö psühhologiseerimine ongi üks olulisemaid jooni kooliuuendustöös, mille süvendamist ja arendamist vajame algõpetuses veel igal sammul. Siin me jõuamegi keskustuse põhimõttele.

Ühtlus, terviklus on kaasaegses õppetegevuses tähtsaimaid mõisteid (isetegevuse nõude kõrval), seda enam, et terviklus on nüüdisaja hüüdsõna ja et kõigil vaimse elu aladel püütakse agarasti teostada terviklikku mõtteja käsitlusviisi. Piirdugem alljärgnevas siiski ühtlustatud tervikulise õppetöö psühholoogilis-pedagoogiliste põhjendustega.

2. Ühtlustatud õpetuse põhjendus.

Viljaka töö psühholoogiliseks eelduseks on elav, püsiv huvi, ka aktiivne keskustatud tähelepanu. Olles millestki huvitatud me koondame oma täie tähelepanu, kõik oma

---

[7]) Vt. J. E. Heyde — H. Märtin. Grundlage u. Gestalt ganzheitlicher Unterrichtsweise, 1937.

[8]) Algkooli õppekavad, 1937, lk. 3.

meeled ja mõtted sellele asjale ja nähtusele, mida peame endale tähtsaks. See on meile huvikeskmeks, kuhu suundub meie mõttetegevus, kust tekivad tundeelamused ja tahteimpulsid. Vastavalt isiku kujutlus- ja tunnetuslaadile, samuti ka kogemustele ja huvidele, haaratakse tähelepanuvälja teisigi asju ja nähtusi, kuid ikka nii, et uusi kujutlusi seotakse endistega ja üksteisega tervikuks.

Kui meie õpetuseski suudame leida niisuguse huvikeskuse, siis on meil käes see jõud, millega saame ergutada lapse tähelepanu ja kindlustada õpetuse viljakust. Keskustatud aktiivne töö äratab õpilase harrastust, ja see ongi otsustava tähtsusega õpetuse edus.

Huvi äratamiseks ja süvendamiseks on tarvilik, et õpilane saaks küllalt kestvaid, tugevaid, üksteisega liituvaid kujutlusi ja elamusi. W. James annab järgmise huvide liitumise seaduse: „Iga iseendast huvitu asi võib saada harrastusesemeks, kui see liitub teisega, huvitavaga. Mõlemad assotsieeritud asjad just kui kasvavad ühte: huvitav osa valab oma omadused üle kogu ühenduse, ja siis iseenesest huvitud asjad saavad laenu teel sama tõelise ja sama püsiva harrastusväärtuse kui alguses mõni meelipaeluv seik."[9]) Edasi märgib W. James, et niiviisi loodud tervik on isegi huvitavam kui alguses meeldiv osa üksi.

Püsiva, sügavama huvi tekkimine on võimalik ainult siis, 1) kui on olemas huvipunkt ehk -kese, millega võiksid liituda uued kujutlused, ja 2) kui anname õpilasele küllalt aega vaatluseks, mõtlemiseks, tundemomentide tekkimiseks, väljenduseks.

Huvipunktiks ei saa olla lapsel midagi muud kui varemini kogutud kujutlustevara. Selle allikaks on eeskätt

---

[9]) W. James. Psühholoogia ja kasvatus (soomekeelne tõlge), lk. 72.

kodu ja koduümbrus. Sellel psühholoogilisel tõsiasjal põhinevadki algõpetuse tähtsaimad printsiibid — kodukoha-, lapsepärasuse- ja eluläheduseprintsiip (neist ligemalt allpool).

Et huvikeskmed võiksid kujuneda laiemaiks huvialadeks[10]), selleks peame hoidma lapse tähelepanu ärkvel, esitades lapsele asju, mis ühel või teisel viisil otseselt liituvad ta esialgsete huvidega, ja võimaldades lapsel käsitlusest aktiivselt osa võtta. W. James annab selleks lihtsa juhise:

Liida samm-sammult nende esimeste asjade ja kogemustega uusi tähelepanekuid, kuid nii, et avaneb üha uusi külgi, tekib uusi küsimusi. Siis huvi siirdub ühest punktist teise, kuni hõlmab kogu kujutlusteringi.

Jälgides lapse tegevust, kui ta vabalt vaatleb ning uurib teda huvitavaid asju, märkamegi kohe, et laps püüab rakendada kõiki meeli uute kujutluste ja kogemuste saamiseks: ta katsub käega, surub, lükkab, tõstab, painutab, seab ja korraldab, aga ka nuusutab, maitseb. Edasi, oma tähelepanekutest ja elamustest tahab ta teistele jutustada. Kui siin ei jätku sõnadest, võetakse appi käe- ja näoliigutused. Lõppeks, saadud muljed elatakse uuesti läbi kujutamises, mängus. Seega on lapse vaimne tegevus koondatud teatavale konkreetsele asjale või nähtusele, mis on haaranud tema huvi ja tähelepanu.

Ometi on lapse huvid kõikuvad ja tähelepanu püsimatu. Nad peatuvad siiski pikemat või lühemat aega esemeil, mis on tunginud lapse huvideringi. Sääraseid esemeid tunnetab laps tervikuna ja esemed ise vallutavad täiesti lapse vaimumaailma. Üldse on lapse sisemine elu tervikuline, sest selle üksikud lülid liituvad täiesti ükstei-

---

[10]) Sellest vt. ka: E. Köhler. Aktiivsuspedagoogika, esimesed peatükid. (Raamat ilmub 1939. a. alguses.)

sega. Samuti ei näe laps välismaailma liigitelduna. Kõik lapse teadmised sellest maailmast sõltuvad tõelistest muljetest ja kujutlustest; need aga näitavad lapsele, et ka välismaailm on tervik.

Järeldused neist psühholoogilistest arutlustest peaksid selged olema: ka õpetus peab mõistma ja võtma last tervikuna. Lapse sisemisi jõude valdandab ja paneb liikuma vaid ühtlustatud õppetegevus, mille keskmeks on last ümbritsev maailm, laste kogemuste, elamuste ja huvide maailm. Selles ongi ühtlustatud koolitöö põhjendus. Üheks ühtlustatud õppekorralduse vormiks on ka üldõpetus, mida käsitleme üksikasjalikumalt allpool.

Kuid tavaline õppekorraldus, mida tunneme ainesüsteemi nimetuse all, oma kirju tunnikavaga, eriti vanemal astmel, killustab õpilase vaimu tegevust ega võimalda luua püsivaid ühendusi lapsel juba olemasolevate ja uute kujutluste vahel, nii et need liituksid tervikuliseks vaimuvaraks. „Meie senine töö eriainete süsteemi juures on olnud küll kõik muu, mitte aga lapsekohane ja plaanikindel. Meil on näit. eesti keele tunni lugemistükk kassist ja hiirest, koduloo tunnis kõneleme tervishoiust, matemaatika tunnis on arvutamisaineks pähklid ja õunad, joonistame aga lilli. Kus on siin ühtlus? Iga 45-e minuti tagant katkestatakse tööd, tulevad uued asjad ja ainealad.“ [11])

Ainesüsteemi puhul jäävd uued kujutlused ja mõisted pinnapealseiks, „seedimata“, nad on hajutud ja ununevad kohutavalt kiiresti. Igas õppetunnis saadakse vaid teadmiste killukesi. Needki, mis ei haihtu kohe, kuhjuvad pähe, nagu segamini paisatud esemed mõnes laoruu-

[11]) Parinbak (Parijõgi) — Brandt. Üldõpetus Rakvere õpetajateseminari harjutuskoolis, lk. 22.

mis või raamatud korraldamata raamatukogus: nad ongi seal olemas, kuid raske on neid sealt leida.[12])

Ühtlustamata, killustatud õppekorraldus on kahjulik ka järgmisel põhjusel. Üleminek ühelt mõtte- või huvialalt teise nõuab teatavat vaimset kohanemist. See kohanemine on seda raskem, mida huvitavam oli esialgne tegevus. Ka alateadvusest tuleb sageli mõjusid, mis raskendavad meie mõttetegevuse liikuvust ja piiravad kohanemisvõimet. Seda on kerge panna tähele: kui elame sügavalt kaasa mõnele elunähtusele või sündmusele, rõõmsale või kurvale, siis me ei saa otsekohe vabaneda neist elamusist ja tundeist. Teatava aja kestel tulevad nad ikka tagasi, mõnikord uneski.

Koolis samuti märkame sageli, kuidas mõne huvitava teema käsitluse puhul jätkatakse mõtteavaldusi vahetunnil ja minnakse järgmisele tunnilegi eelmisel tunnil liikuma pandud mõtete ja tunnetega. Siis on teise aine õpetajal küllaltki tegemist, sageli pahandustki, enne kui klass uuel ainealal jälle tööle asub. Kas niisuguses olukorras üldse suudetakse arendada õppetunnis hoogsat vaimset tegevust, on väga kahtlane. Niikaua kuni tähelepanu ja huvi köidavad kujutlused ühelt alalt, ei pääse vabalt õpilase teadvusse uued muljed ja ühendavaid assotsiatsioone ei teki. Siis kujuneb tund peaaegu tühjaks ajaraiskamiseks.

Nooremate laste huvid küll harilikult nii püsivad ei ole, nii et vahetunnil viibimine kustutab hulk muljeid, mis saadud eelmisest tunnist. Veelgi rohkem, vahetunnil saadud uued muljed võivad koguni valitsevaks jääda. Siis klassi tulnud, õpilane ei mäletagi, mida tehti eelmisel tunnil.

---

[12]) Vt. ka Joh. Käis. Keskustuse põhimõte ja selle teostamise võimalusi. „Pedagoogiline Aastaraamat" III, lk. 31—50.

Kuid igal juhul on õpetajale kergem juhtida lapsi järgmisel tunnil eelmise töö loomulikule jätkamisele. Ka lastele tundub loomulikuna tulla tagasi tuttavale, enamasti küllaltki huvitavale ainealale ja jätkata tööd — kirjutada, arvutada, joonistada jne. ainel, mis juba vajalikul määral ette valmistatud. Niisuguses ühtlustatud töös ei esita lapsed peaaegu kunagi küsimust: mis me nüüd teeme? See küsimus on noorematel klassides üsna tavaline, kui keskustuse puudumisel iga järgmine tund viib lapsi uuele alale. Kuigi klassi seinal ripub tunniplaan õppeainete nimetusega, ei ütle see noorematele lastele peaaegu mitte midagi, ja harva teda vaadataksegi.

Aineõpetuse pooldajad, kes ei tunne või ei taha tunnetada õpetuse ühtlustamise tähtsust õpilase tööedus, väidavad sageli, et ühetaoline töö väsitaks õpilast rohkem kui vahelduv õpetus, sest õpilase tähelepanu ei ole kuigi püsiv, ta kontsentratsioonivõime on veel nõrk ja huvid kõikuvad. Siin on need iseendast õiged psühholoogilised tõsiasjad valesti tõlgendatud. Kui õpilane *väsib* tööst, siis vajab ta *puhkust*, nagu täiskasvanugi. Puhkust väsitava vaimse töö järel võimaldame töö ajutise katkestamisega, viibimisega värskes õhus, võimlemise ja mängudega. Kuidagi viisi ei too kergendust töösse hüpe sootuks teisele mõttealale, kus *peaks* töötama mitte sugugi väiksema mõttepingutusega kui varemgi. Küll aga ergutab huvi *töövõtete* vaheldus — vaatlusele järgneb lugemine, sellele kirjutamine, siis tuleb arvutamine, laulmine, käeline tegevus jne., mis kõik püsib *ühel ja samal asialal* (teemal) ja saab sealt loomuliku lähtekoha.

Päris tõsi on siiski see seik, et õpilase tööpäev on kergem siis, kui tunnikavas on mitu erinevat ainet, mitte aga üks ja sama õppeaine. Mispärast nii? Killustatud töös ei *rakenda* õpilane kogu aeg oma tähelepanu ja jõudu

täiel määral. Iga uue tunni alguses kulub osa aega „häälestamiseks" uue töö puhul, — see aeg on õpilasele „puhkuseks". Õpetaja on selles teadlik ja oma töökava koostamisel seab ta, didaktika nõuete kohaselt, esikohale „sissejuhatuse". Pole harvad needki juhud, mil õpilased oskavad kasutada õpetaja vilumatust ja muudavad terve õppetunni „sissejuhatuseks". See on neile meeldivaks puhkuseks ja vahelduseks. Kasvatuslikus ja õpetulikus mõttes aga on säärane tund peaaegu 100%-selt kaotsi läinud. Ühtlustatud töös nii suurt ajaraiskamist siiski ei saa ette tulla.

Nooremal astmelgi peab hästi silmas pidama õpilaste vähest tähelepanu püsivust, huvide kõikuvust. Töövõtete vaheldumine on siin tarvilik isegi ühe õppetunni kestel. Pole võimalik nõuda 1. õppeaasta lastelt terve õppetund lugemist, kirjutamist, isegi mitte joonistamist. Nii kaua ei suuda õpilased üht ja sama tööd teha, nad väsivad.

Õpilaste psüühilisi iseärasusi ei või ka unustada ühtlustatud töökorralduses. Töö keskustamisel valitud asiala ümber ei oleks psühholoogiliselt õige võtta liiga ulatuslik teema, mille käsitlus nõuaks pikemat aega, näiteks paar nädalat või rohkemgi. Erandina võiks olla vahest selline teema, nagu „Jõulud". Jõulupühad on laste elus suursündmuseks, ja lastele ei muutu koolitöö igavaks ka siis, kui jõulu ootel 2—3 nädalat kogu õpetus keskustatakse selle teema ümber. Pealegi on siin võimalik säilitada laste huvi ja valitseda nende tähelepanu mitmekesiste töövõtetega, mida selle teema käsitlusel ikka saab edukalt kasutada.

3. Senistest teedest õpetuse ühtlustamisel, üldõpetus.

Missuguseid teid on seni käidud õpetuse ühtlustamisel? Vaatame hetkeks tagasi pedagoogika ajalukku. Kuid me ei tarvitse hakata otsima esimesi ühtlustuse püü-

deid kaugemas minevikus. Peatume J. Herbart'il. Tema pedagoogikat läbib selge ja tugev ühtlustav idee: kasvatustöö eesmärgiks on kõlbelise iseloomu kujundamine; selleks aga peab kasvataja oma tööd alati ja lühemagi aja kestel sisemiselt ühtlustama. „Kasvatusel on mõju ainult siis, kui me mõistame noorte hingesse tuua suure ja oma osades tihedalt seotud mõtteringi, mis suudab vältida kõike ebasoodsat ning haarata ja ühte sulatada kõike kasvatusele soodsat õpilase ümbruses."[13])

Herbart ise peab oma õpetuse oluliseks jooneks seda, et tuleb võidelda selle mõistuse killustuse vastu, mida põhjustab õppeainete rohkus ja mitmekesisus. Ometi ei ole Herbart andnud oma töödes ühtki konkreetset kava kooliõpetuse ühtlustamiseks.

Herbart'i põhimõtteid on püüdnud ellu viia ta järelkäijad. Nii näiteks võttis T. Ziller õpetuse ühtlustamise aluseks kontsentratsiooni ehk keskustuse idee, mida Herbart'i töödes ei esine. Ziller'i keskustus kava oli järgmine: kogu õpetus koolis koondatakse valitseva ainerühma ümber. Sellesse rühma kuulusid nn. „meelsusained" — usuõpetus, ajalugu ja kirjandus. Nooremal astmel järjestatakse õpetuse sisu nn. kultuuriloolise astmete järgi: 1. õppeaastal on keskustusaineks muinasjutud, 2. õppeaastal — Robinsoni lood, 3. õppeaastal — piiblilugudest esivanemad, 4. õppeaastal — kohtumõistjad, siis edasi: kuningad, Jeesuse elu, apostlite teod ja 8. õppeaastal — ajaloost reformatsioon. Säärane aine korraldus pidavat vastama inimkultuuri arenemisastmele, mis üldjoontes korduvat ka iga lapse arengus.

Tänapäeval on Ziller'i keskustuskaval ainult ajalooline tähtsus. „Süsteem oli liiga ainuvalitsuslik ja liiga

---

[13]) J. Herbart. Allgemeine Pädagogik.

kohmakas meie aja koolielu jaoks, kus demokraatlikkus ja organisatsiooni liikuvus on peanõudeid."[14] J. Hollo teeb sellest isegi kaugemale küündiva järelduse, et nüüdisaja koolile ei sobi ükski ainuvalitsuslik keskustusidee.

Et kultuurilooliste astmete tähtsust ka selle süsteemi sügavama põhjendaja W. Rein'i poolt on tublisti ülehinnatud, seda kinnitab näiteks Soome kasvatusteadlane A. Lilius. Ta arvab, et iga isik on kultuurühiskonnas vastuvõtlik mõjudele, mis annavad tema arenemisele teise suuna kui see atavistlik pärand. Neid mõjusid ei saa ükski kasvatus täiesti kõrvaldada. „Teiselgi põhjusel on ikka olemas tähelepandavaid erinevusi lapse hingeelu ja endiste aegade täiskasvanute hingeelu vahel. Paljud meie aja iseloomustavad nähtused on lapsele huvitavamad ja kergemini arusaadavad kui möödunud aegade olud."[15]

Jätame siit hoopis kõrvale mitmesugused õpetuse ühtlustamiskatsed (näit. õppeainete sisuline sidumine ehk metoodiline kontsentratsioon, korrelatsioon, mõned õpetuse tihenduse võimalused jne.), mil pole tähtsust algõpetuses. (Neist võiks ka lugeda: Joh. Käis. Keskustuse põhimõte ja selle teostamise võimalused. „Pedagoogiline Aastaraamat" III, 1935.).

Hoopis viljakamaks osutus õpetuse ühtlustamisel kodukoha- ja kodumaa- põhimõte, mis tähendabki kogu koolitöö keskustamist kodumaise aine ja oleviku elu ümber, nagu seda nõuavad algkooli õppekavad. Kui õpetust seotakse kodukoha ja kodumaa kultuurelu ja loodusega, siis saavutatakse loomulik ühendus üksikute õppealade vahel ja jõutakse paremini ka kasvatustöö põhieesmärgile — õigele rahvuslikule kasvatusele.

---

14) J. Hollo. Kasvatuse maailm, lk. 62.

15) A. Lilius. Koulukasvatuksen pääkysymyksiä, lk. 97.

Sel põhimõttel kujuneski käesoleva sajandi esimesil aastakümneil enam-vähem täielikult keskustatud õppekorraldus, mida tuntakse mitmesugusel kujul ja erineva nime all. Eestis sai see süsteem üldõpetuse nime (= saksa Gesamtunterricht). Põhimõtteliselt sama tähendusega on nn. kompleksmeetod, mis on pärit küll Ameerikast, kuid oli laiemas ulatuses teostatud Nõukogude-Venes kuni 1933. aastani. Soomekeelses pedagoogilises kirjanduses esineb meie üldõpetuse vastena kokonaisopetus (ka yleisopetus). Ka Belgias loodud Decroly-süsteem ja ameeriklaste projektmeetod taotlevad täielist õpetuse keskustust.

Mõiste „üldõpetus" (Gesamtunterricht) on Saksa koolimehe B. Otto loodud ja tähendab seda omapärast õppekorraldust, mida Otto oma eraalgkoolis Berliinis esmakordselt (1906) tarvitas. See „üldõpetus" oli õieti kord nädalas peetav õpilaste üldkoosolek, kus õpilased koos õpetajatega täiesti vabas keskustelus harutasid koolielu küsimusi ja päevasündmusi. Mingeid ülesandeid tavalise kooliõpetuse mõttes neil ühistundidel ei olnud. Niipalju kui teada, ei ole B. Otto „üldõpetus" mainimisväärse järeltegemise ja leviku osaliseks saanud. Nimetus „üldõpetus" on jäänud siiski püsima, kuigi juba teissuguses mõttes.

Üldõpetusele on andnud sisu, nagu teda üldjoontes tänapäevalgi tunneme, mitmed pedagoogid, kel polnud B. Otto'ga midagi ühist, eriti aga Leipzigi õpetajad, kes oma kutseorganisatsiooni algatusel hakkasid katsetama seda linna algkoolides, koolivalitsuse toetusel, üldõpetusliku õppekorraldusega. Kolmeaastase katsetöö tulemusena andsid nad (1911. a.) esialgse kokkuvõtte:

Üldõpetus on vastand tänapäeva õpetusele, mis killustub igapäevases õppetöös mitmeks, väliselt ja sisult üksteisest lahutatud aineks.

Üldõpetus on keskustus asiühiku (asiala) ümber, mis vastavalt lapse loomusele, peab konkreetne ja otseselt vaadeldav olema. See, mis seni üksteisest eraldatult edasi arenes, liitub organiseeritult õppetööga, olgu see vahend asjasse tungimiseks (lugemine, arvutamine) või väljendusvahend (kõne, kirjutamine, laulmine, joonistamine, voolimine).

Seega ei ole kõrvaldatud õpetuse sihikindel, süsteemipärane ülesehitus ja edasiliikumine üksikuil tegevusaladel. Seal, kus see omas selguses kõige rohkem tarvilik, peab nii toimumagi; kuid — ja siin ongi vahe — see peab oma impulsi, lähtekoha saama asialalt ja sinna ka suubuma.[16])

Need põhimõtted osutusid päris õigeks ja püsivad tänapäevani. See muidugi ei tähenda niisugust olukorda, nagu oleks ka üldõpetuse tegelik läbiviimine igalpool ühesugune, sest tegelikus koolitöös esineb väga mitmesuguseid erivarjundeid üldõpetuse teostamises.

Leipzigi õpetajate katsetöö tulemuste tõttu hakkas üldõpetus Saksamaal juba enne Maailmasõda levima. Leipzigis aga jätkati töö arendamist ja süvendamist. Pärast Maailmasõda sai tähtsaks üldõpetuse koldeks Viin, sest seal võeti üldõpetuse põhimõte üheks Austria kooliuuenduse aluseks (kodumaa- ja isetegevuse-põhimõtte kõrval). Samal ajal hakkas ilmuma saksa keeles ülirohkesti kirjandust üldõpetuse kohta.

Eesti koolitegelased ja õpetajad võisid esmakordselt tutvuda üldõpetuse ideedega ja selle teostamisviisidega 1922. aastal „Esimesel Eesti kasvatusteaduslikul nädalal". Nädala korraldajaks oli E. Õ. Liit, lektoreiks aga

---

[16]) H. Brückl. Anschauungsunterricht als Grundlage d. elementaren Gesamtunterrichts, lk. 26.

eranditult Saksa koolimehed (W. Schoenichen, O. Scheibner, P. Werth, W. Stuhlfath jt.).

Üldõpetust käsitles P. W e r t h, esitades keskustatud töökäigu, milles on küll üksikute õppeainete elemendid, kuid täiesti vabas järjekorras. Ta tähendas ka, et t e e m a valib ikkagi õpetaja, et õpetajal peab ka üksiku teema läbitöötamiseks olema oma töökava, kuigi mitteametlik ja seetõttu mitte siduv. Teema valitakse enamasti koduloolisest alalt, kuid üldõpetuse keskpunktiks võib ka muinasjutt olla. Ka üksikuid põnevaid juhuslikke nähtusi (näit. korstnapühkija ilmumine) ei jäeta tähele panemata. Jne.

Kasvatusteaduslik nädal tõi märgatavat elevust koolituenduslikku liikumisse. Ka üldõpetuse probleem äratas huvi. Mitmed meie koolitegelased sõitsid välismaale, eeskätt Berliini ja Viini, et tutvuda ligemalt üldõpetusliku koolitööga. (See asjaolu ongi põhjustanud hiljemini etteheiteid — mitte küll asjalikke — nagu oleks üldõpetus Eesti koolides paljas „importkaup".)

Meie pedagoogilises kirjanduses algul üldõpetuse probleemi kuigi palju ei käsiteldud. „Kasvatuses" leidub sellest vaid paar lühemat kirjutust.[17])

Keskustust koduloolisel ainel 2. ja 3. õppeaasta töös kirjeldab üsna üksikasjalikult Võru Seminari Aastaraamat „Teel töökoolile" I (1924). Kuigi selles raamatus üldõpetuse mõistet lähemalt ei käsitleta ja see esineb vaid sissejuhatavas osas (lk. 8), annab raamat siiski selge pildi esimestest ettevaatlikest sammudest üldõpetuse suunas eesti koolides. Tähelepandav on ka see seik, et teoses „Teel töökoolile" I kirjeldatud keskustatud õpetuses matemaatika esineb vaid harva, see tähendab, et

---

[17]) A. Jakson. Ühtlane õpetus, Kasvatus 1922, lk. 357—359. Joh. Käis. Üldõpetus algkoolis, Kasvatus 1924, lk. 238—241.

matemaatikaõpetus jäi esialgu üldõpetusest rohkem kõrvale, kuigi koduloolist ainet ülesannete koostamisel ikkagi kasutati. „Teel töökoolile" järgmises, teises andes (1925), antakse üldõpetusele lühike põhjendus. Sellele järgneb 2 teema läbitöötamine, milles esinevad juba kõik õppealad. Veel toob näiteid üldõpetuse teemade läbitöötamisest „Teel töökoolile" VI (1930), seekord juba liitklassiga töötamisel.

1928. a. ilmus J. Parinbaki-Parijõe jt. toimetatud raamat „Üldõpetus Rakvere õpetajateseminari harjutuskoolis". See raamat annab ülevaate kontsentratsiooni-põhimõtte arengust, üldõpetuse erivooludest välismail ja selgitab ka töönäidetega üldõpetuslikku töökorraldust raamatu pealkirjas mainitud õppeasutuses.

Hiljem (1929. a.) ilmus Tallinna üldõpetuse rühmiku „Üldõpetuse töökava" ja järgmisel aastal A. Oengo-Johansoni toimetatud „Üldõpetuse töökava maa-algkoolidele". Siingi seatakse õpetuse aluseks ja keskkohaks kodulugu. Oskuste omandamine areneb seoses asialade käsitlusega ja üksikute ainete omandamist ei peeta õpetuse lõppsihiks (lk. 6).

1930. a. korraldas E. Õ. Liit teise ulatusliku kooliuuendusnädala (12.—24. augustini Tallinnas). Nädala töökavas oli ka üldõpetus, mida käsiteldi erirühmas.

Suure huvi tõttu selle ürituse vastu elavnes märgatavalt kooliuuendusliikumine ja ka üldõpetus hakkas kiiremini levima. 1931. ja 1932. a. ilmus nende ridade kirjutajalt „Uusi teid algõpetuses" I ja II (kahes osas). Selle raamatu I jagu annab vaid üldise töökava üldõpetuse põhimõttel 1. ja 2. õppeaastale, kuna II jagu käsitleb samade õppeaastate tööd (liitklassis) üksikasjalikumalt. Siin antakse ka üldõpetusele järgmine definitsioon:

„Üldõpetusega mõistame kogu õpetuse keskustust lapse igapäevaste tähelduste, kogemuste

ja huvide vallast valitud ainel ehk nn. koduloolise vaateõpetuse asialadel" (lk. 19).

Hiljemini ilmus üldõpetuse kohta lühemaid või pikemaid artikleid, enamasti töönäiteid „Kasvatuses" ja „Kooliuuenduslases".

Mainitavad on veel G. Reiali kirjutused üldõpetusest koguteoses „Kooliuuenduse päevaküsimusi" (1930) ja „Pedagoogilises Aastaraamatus" II (1933).

4. Kodulugu üldõpetuse alusena.

Mispärast tuleb võtta üldõpetuse aluseks ja keskuseks kodulugu (kodulooline vaateõpetus)? [18]) See küsimus ei ole ülearune, sest pedagoogide vaated selle kohta, missugune osatähtsus on kodulool kooli õppe- ja kasvatustöös ja missugune koht peab olema tal teiste õppeainete keskel, ei ole kaugeltki ühtivad. On tahetud seada kodulugu ainult emakeeleõpetuse teenistusse: kodulooline vaateõpetus annab head ainet kõnelemiseks ja keeleõpetusele, nii et tema eesmärk olgu keele arendamine vaatluse ja kirjelduse kaudu.

Teised on püüdnud siduda kodulugu ajaloo ja muinaslugudega, kolmandad on eitanud üldse koduloo vajadust õppekavas. Niisuguseid lahkuminevaid seisukohti koduloo olemuse määramisel ja hinnangul on ilmnenud meilgi, sest alles paar aastat tagasi kustutati kodulugu algkooli õppeainete nimestikust üldse. Hiljem ilmus ta jälle õppekavades, kuid juba üheskoos emakeele kavaga.

---

[18]) Seni kuni algkooli õppekavades esines kodulugu ka 3. klassis, oli tarvilik eristada kaht mõistet: kodulugu (kitsamas mõttes) — 3. õppeaasta kursus ettevalmistusena loodusloo, maateaduse ja ajaloo õpetusele, ja kodulooline vaateõpetus — 1. ja 2. õppeaasta kursus. Praegusel ajal võib kodulugu alati samastada koduloolise vaateõpetusega.

Kui me üldõpetuse aluseks võtame koduloo, siis on selleks küllaltki kaaluvaid asjaolusid.

1) Tänapäeva kool peab tunnustama õppeaine valikus ja käsitluses kõigepealt kaht pedagoogilist põhinõuet — lapsepärasuse ja eluligiduse nõuet.

a) Lapsepärasuse nõue tähendab seda, et õpetuse sisuks võib olla ainult lapse huvideringi kuuluvad asjad ja nähtused, mis talle ka arenemis- ja jõukohased. Last huvitab kõik, mis kuidagi puudutab ta tundeid, mis talle meeldib, mis oma liikuvuse või värviküllusega paelub ta tähelepanu, aga ka asjad, mis tekitavad vahest küll hirmutunnet, kuid siiski tunduvad huvitavaina.

Me, täiskasvanud, peame ettevaatlikud olema otsustamisel, mis võib lastele huvitav olla ja mis mitte. Vahel on laps vägagi vaimustatud asjast, mis täiskasvanu meelest ei võiks kuigi palju huvi pakkuda, samuti vastupidi. Sagedaimini eksime siis, kui unustame, et ruumiliselt lähedane ei ole iga kord lapsele ka psühholoogiliselt lähedane ja et loogiline lihtsus ei tee veel nähtust lihtsaks ja arusaadavaks lapsele. Nii näiteks huvitab last üsna vähe tema enda keha. Vähe ütleb lapsele ka abstraktsus, üksik punkt, joon, täht, mis ei tekita mingeid elavaid kujutlusi ta fantaasias. Seevastu aga ei saa laps ükskõikselt silmitseda värviküllast pilti, tähelepanematult mööduda põrisevast autost või tunda igavust, kuulates lugusid võõramaa loomadest — tiigritest, lõvidest, krokodillidest.

Õpetaja peab tähelepanelikult jälgima laste käitumist ja eneseavaldusi, et jõuda küllaldasele selgusele oma õpilaste huvidemaailma suhtes.

b) Eluligiduse nõue on täidetud siis, kui õpetus koolis hoiab sidet lapse kodu ja koduse eluga, koduümbrusega.

Juba enne kooliastumist laps oma erksate meeltega vaatleb ja jälgib ümbritseva elu nähtusi, avastab uusi asju, rikastades oma kujutlusvara. Palju sellest jääb ebaselgeks, hämaraks, ja kui siis kooliõpetus annab ka selgitust kõigele, mis laps on kodus märganud, kuulnud, tabanud, siis astuvad need kujutlused teadvusse, siis tundub koolitöö lapsele meeldiva ja ergutava tegevusena.

Säärasel õppekorraldusel liitub ka see uus kujutlusring, mis tekib koolitöös, koduses elus loodud kujutluste maailmaga ja lapsele tundub, nagu oleks kool oma suure lasteperega talle teiseks, avaramaks koduks. Vastasel korral, nagu see pahatihti siiski esineb, tekib koduse ja koolielu vahel otse kui kuristik. Silda üle selle kuristiku ehitada on raskem kui elulähedase õpetusega vältida kuristiku tekkimist.

Koduloolline aine on elulähedane ja lapsepärane ka selle poolest, et ta on vaba ainesüsteemi kammitsaist. Seetõttu võime koduloolisi teemasid vabalt valida selle järgi, kuidas vaheldub inimese tegevus ja kuidas muutub (looduse) elu a a s t a a e g a d e jooksul (aastaaegade-põhimõte). Ka juhuslikule, kuid lapsi huvitavale ainele leidub alati ruumi koduloolises vaateõpetuses.

2) Koduloolises vaateõpetuses on hõlpsasti ja täielikumalt teostatav ka v a a t l i k k u s e, n ä i t l i k u õ p e t u s e nõue. Siin ei tule puudu ainest, mille käsitlusel saab laps harjutada kõiki oma meeli, võib katsuda asju käega ja mitmel viisil leida rahuldust oma tegevus- ja väljendustungile.

3) Kõige selle tõttu on koduloolises vaateõpetuses häid võimalusi i s e t e g e v u s e-põhimõtte rakendamiseks, õpilase vaimsete võimete arendamiseks ja ta isikliku tubliduse, i s i k s u s e kujundamiseks. Koduloolise aine käsitlusel teritame lapse meeli, kasvatame püsivat tähele-

panu, arendame vaatlus- ja algatusvõimet, harjutame asjalikku mõtlemist, ergutame fantaasiat ja laiendame huvideringi. Ka abstraktsete mõistete loomisega teeme algust kodulootundides. Hästi areneb koduloos suuline väljendus, sõnaloov tegevus, sest siin võib õpilane *iseseisvalt* jutustada kõigest, mis ta on tõeliselt näinud ja kogenud. Ühtlasi kasvab lapses tõetruudus ja täpsus niihästi vaatluses kui kõnes. Ta õpib kinni pidama oma arvamustest, hoolimata kaasõpilaste või õpetaja sugereerivast mõjust.

Sedagi tuleb märkida, et kodulooline vaateõpetus arendab lapse tundeelu palja imetluse astmelt kõrgemale ja äratab kõlblaid tundeid: kaastunne, kaasaelamine, armastus loomade ja kõigi abi- ning kaitsetvajavate olendite vastu jne.

4) Edasi, tänapäeva kasvatustöös on eriti tõusnud veel ühe pedagoogilise printsiibi tähtsus, see on *kodukoha-* ehk *kodumaa-*põhimõte. Kodumaa ja oma rahvuse osatähtsus majanduslikus, sotsiaalses, kultuurilises ja riiklikus elus on tõusnud igal pool. Loomulik on, et ka kasvatustöös nõutakse sügavamat kodumaa tundmaõppimist, armastuse ja lugupidamise äratamist oma kodumaa ja rahva vastu. See on kasvatustöö suur sotsiaalne ülesanne. Kuid ühiskondlik kasvatus edeneb pikkamisi. Algul on see ainult kodukasvatus. Sel ajajärgul laps liigub ja tegutseb kodus ja kodukohas. Oma pere liikmed, naabrid ja ligem ühiskond on lapsele selleks sotsiaalseks ümbruseks, kus laps elab ja kasvab. Tutvudes oma kodukoha inimeste tegevusega ja looduse eluga saab laps suuteliseks tajuma ja mõistma elu ka laiemas ringis. Kodukohast hargnevad need nähtamatud sidemed, mis ühendavad kasvavat noort kaugema maailmaga. Kodukohast saadakse ka seda elujõudu, mis pärastises elus võib ilmneda suurtes tegudes.

Kool jätkab ja süvendab kodukasvatust, hoides lähemat sidet laste kodu ja koduse eluga. Ja koduloo ülesandeks ongi — õpetada lapsi tähele panema oma kodukoha loodust ja inimese tegevust koduümbruses. Nii pannakse kodulooga kindel alus kodumaa-kasvatusele, sest kes tahab oma kodumaad armastada, see peab teda ka tundma ja temast lugu pidama.

Kokkuvõttes ei võiks kahtlust olla, et õpetuse täielikum keskustus üldõpetusena on võimalik ja tarvilik koduloo kaudu. Siiski tuleb õpetajal teadlik olla selles, et reaalsus, mis annab koduloole ta põhilise sisu, võib pikapeale lapsele kuivaks ja igavaks muutuda. Et seda ei juhtuks, püütagu teha igapäevaseidki asju elavamaks, huvitavamaks.

Ka vaheldus töövõtetes aitab hoida laste tähelepanu ja huvi erksana. Just uuduse mõttes on soovitav, et mõnikord võetakse üldõpetuse lähteteemaks muinasjutt või mõni teine sobiv lugemispala, samuti ka õpetaja enda jutustus oma elamusist. Kuid see kõik jäägu ainult vaheldusttoovaks töövõtteks.

5. Töökäik üldõpetuses.

Üksikasjalikumat pilti üldõpetuslikust töökäigust võivad anda kursustel läbitöötatud teemad, millede loetelu leidub käesoleva raamatu lõpus. Siin võime piirduda ainult üldjoonelise käsitlusega.

Teemade valiku aluseks on algkooli õppekavas nimetatud asialad ja eluringid. Esimesed on eeskätt loodusloolise sisuga (õu, aed, mets, linnud, lilled, puud), viimased aga hõlmavad inimese ja laste endi tegevust ning elu (perekonna liikmed, nende tööd ja talitused; rõõmsad ja kurvad päevad kodus ja koolis; laste rõõmud sügisel, talvel, kevadel jne.).

Neid laiemaid teemasid tegelikele oludele kohandades koostab iga õpetaja oma aastatöökava nii, nagu seda nõuavad ka määrused ja algkoolide seadus. Selles töökavas tuleb jaotada laiemad alad üksikteemadeks, arvestades iga teema jaoks 2—3 tööpäeva.

Kui aga on eeldusi, et teema suudab hoida laste huvi elavana ka pikemat aega ja kui teema käsitluseks on küllaldaselt lugemis- ja harjutusainet, arvutusmaterjali, laule jne., siis võib ju määrata ka terve nädala ühe ja sama teema jaoks. Põhiteemale „jõulud" võib jätta veelgi rohkem aega. Igal juhul on tähtis töö nii korraldada, et aine käsitlus ei muutuks venivaks, üksluiseks ja igavaks. Hoolsasti koostatud töökava väldib seda. Kuid ka tegelikus töökäigus peab jälgima õpilaste suhtumist töösse, et huvi languse ilmnemisel korrigeerida töökava.

Tavaliselt jääb teemade valik ja järjestus õpetaja määrata. Kuid õpilaste isetegevusliku, omaalgatusliku töö võimaluste laiendamiseks võime vahel keskustella klassis järgnevate teemade valikust. See võte toob suurt elavust klassitöösse. Õpetaja ei tarvitse karta, et niiviisi tema töökava segi löödakse, sest ka vabas keskustelus saab ta asja temale soovitavas suunas juhtida. Väiksemad ümberpaigutused esialgses töökavas osutuvad ikka tarvilikuks ja võimalikuks.

Võidakse ehk küsida: kas seesugusel „juhitud" omaalgatusel on kasvatuslikku väärtust isetegevuse mõttes? Kindlasti on, kui aga õpetaja oskab oma kavatsused niiviisi esitada, et õpilased täiesti vabalt, ilma surveavalduseta, võtavad need omaks. Siis ei ole vaba arutlus paljas näitemäng, vaid õpilaste omaalgatust ergutav töövõte, sest õpilased saavad tõepoolest võtta osa oma klassi töökorralduse harutusest.[19]) Kuna klassis on mitukümmend

[19]) Vt. E. Köhler. Aktiivsuspedagoogika, I osa.

õpilast, siis ei või keegi arvata, et igaühe soovid tingimata peavad täituma. Õpetaja võib ikkagi teostada oma põhikava, leides siiski kasulikke mõtteid töökava üksikasjade suhtes.

Teema käsitlus algab harilikult õppejutuga[20]), mida saadab ka mitmesuguste näitlikustamisvahendite kasutamine. Kuid õppejutt ei peaks ainukeseks töövõtteks olema. Hea on, kui saame teema läbitöötamist õppekäiguga alata. Seda kasutatagu sagedamini, igal parajal võimalusel. Juhtudel, kui lähtumiseks võetakse näit. muinasjutt, algab töö ettekandega või õpetaja jutustusega.

Sellele tööjärgule, mis oma olemuselt ongi koduloo-line vaateõpetus, võib kulutada 2—3 tundi nädalas. Sama palju aega oli antud koduloole tunnikavades siis, kui sel ainel oli veel iseseisev koht algõpetuses.

Liitklassises koolis peavad üldõpetuse teemad kummalgi õppeaastal — esimesel ja teisel — nii lähedased olema, et nende läbitöötamisel esimene samm, olgu see õppejutt, õppekäik või ettekanne, astutakse ühistöös. Õppekavades antud asialade ja eluringide loend võimaldab niisugust töö ühtlustamist ilma raskusteta. Et 3-ndal õppeaastal kodulugu enam ei ole, siis peab kolmejaoskonnalises klassis vanem rühm kahe noorema õppeaasta ühistööst tavaliselt eemale jääma. Kuid kõik kolm õppeaastat sooritavad koos õppekäike, ka võivad kõik õpilased kuulata mõnikord õpetaja ettekannet, kui see võib olla ka 3-ndal õppeaastal lähtekõhaks näit. emakeeleõpetusele.

Vabale õppejutule järgneb töö teistel õppealadel.

---

[20]) Õppejutu metoodikat käsitletakse teoses: Joh. Käis. Isetegevus ja indiv. tööviis, lk. 60—70, samuti B. Rea artiklis „Õppejutt ühenduses indiv. tööviisiga", Kasvatus 1938 — nr. 7.

Mis vaateõpetuses esile toodud, väljendatakse nüüd keelelistes harjutustes, kinnistatakse lugemispalade käsitlusel, võetakse kokku lühikeste (kollektiiv)kirjandeina, töötatakse läbi arvutamisel, kujutatakse mitmel viisil käe abil, elatakse uuesti läbi dramatiseerimisel, mängudes.[21])

Missuguses järjekorras ja ulatuses see kõik toimub, sõltub peamiselt teema sisust. Sellest väljuvad nagu kiired mitmesugused sidemed ja ühendused. Ükski asi ei seisa omaette üksikult, ükski nähtus ei ilmne iseseisvalt, ilma et oleks seotud mõne teisega. Siit leiame arvulisi suhteid, sealt saame juhust väljenduseks kõnes ja kirjas, samuti käeliseks tegevuseks. Töö mitmekesisus ja mitmekülgsus üldõpetuses mõjubki lastele ergutavalt, värskendavalt ja loob rõõmsa töömeeleolu klassis.

Kuid selleks, et kõige paremini ja täielikumalt ära kasutada iga teema ainestikus sisalduvaid võimalusi õpilase vaimu arendamiseks ja vajalike oskuste harjutamiseks, peab õpetaja iga päeva töökava hästi läbi mõtlema ja ette valmistama. Selle töökava koostamisel arvestagem aine laadi, õpilaste arenemist ja huvisid, oskuste õpetamise metoodilisi teid ja ka mõningaid nõudeid õppetöö üldise korralduse kohta päeva ja nädala jooksul.

Siin kerkivad veel mõned praktilist laadi küsimused:

a) Missugune koht üldõpetuses on üksikutel õppealadel? Koolitöö täielist keskustamist üldõpetusena peetakse mõnelt poolt küsitavaks või raskeks seepärast, et niisuguses töökorralduses kaoks kavakindel töötamine üksikutel õppealadel nende erimetoodika kohaselt ja kogu õpetus muutuks mingiks ebamääraseks „kompleksiks", mis ei annaks rahuldavaid tulemusi.

---

[21]) Joh. Käis. Uusi teid algõpetuses II, lk. 20.

Neil kahtlusil oleks tõepoolest alust, kui üldõpetust mõista äärmuseni viidud keskustusvormina, milles kaovad, lahustuvad kõik õppeained. Neid asendaksid siis õpetuses üksteisest läbipõimitud aineelemendid. Omal ajal, üldõpetuse algpäevil, on küll säärast *vaba üldõpetust* (B. Otto eeskujul) propageeritud, kuid tänapäeval ei ole enam kusagil ega kellelgi niisugust arusaamist üldõpetusest.

Vastuvaidlematult vajab iga õppeala, eriti aga oskuste harjutamine (lugemine, kirjutamine, arvutamine) ainepärast metoodilist käsitlust, sest ilma selleta oleks võimatu saavutada õpetuses rahuldavaid tulemusi. Ka üldõpetuses tuleb varuda küllaldaselt aega lugemis-, kirjutus- ja arvutusõpetuse „tundidele".

Aga kas ei seisa siis vastamisi üldõpetuslik keskustus ja üksikute õppealade metoodiline käsitlus? Niisugust vastuolu ei ole olemas. Keskustav kodulooline teema annab metoodiliseks tööks ühel või teisel õppealal *lähtekoha*, mille kaudu vajalik ühtlustus ongi saavutatav. Lugemisõpetuseks valime pala, mis *sisult* kuulub käsitletavasse asialasse, kuid pala läbitöötamisel käiakse segamatult lugemisõpetuse metoodika näidatud teed. Kirjalikkude harjutuste koostamiseks kasutatakse niihästi lugemispala teksti kui vaateõpetusest leitud ainet. Milliseid keeleõpetuslikke ülesandeid need harjutused sisaldavad, see sõltub juba emakeele õppekavast ja seni läbitöötatud küsimustest.

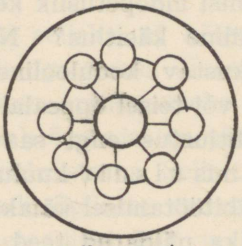
Samuti arvutusõpetuses: sõnastatud ehk tekstülesannete koostamiseks ja peast-lahendamiseks leidub igas koduloolises teemas head ja elulähedast ainet, mitmed teemad on eriti kohased mõõtude tundmaõppimiseks. Kui aga pärast tekstülesannete lahendamist õpilased asuvad metoodilisele arvutustööle abstraktsete arvudega, siis tundub seegi, täiesti iseseisvasse metoodilisse süsteemi

kuuluv harjutustöö täiesti loomulikuna ja üldisest teemast väljakasvanuna.

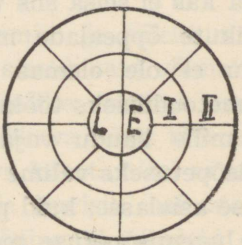
Niiviisi viib kodulooline põhiteema õpilase ühe või teise aineala juurde, kus asutakse tööle huviga ja äratundmisega, et üks õpetuse samm järgneb loomulikult teisele. Rohkem ei nõuagi keskustusprintsiip üldõpetuses.

Joonistamise, laulmise, tööõpetuse ja mängude sidumine põhiteemaga ei ole kunagi raskusi tekitanud. Ainult usuõpetuse kohta võime arvata, et siin ei tule püüda igal juhul lähtuda käsitletavast asialast, kuid paljud teemad võimaldavad seda siiski päris hästi (näit. jõulud, ülestõusmispühad jt.).

Üksikute ainealade asendit üldõpetuses ja nende keskustust on väljendatud mitmel viisil ka graafiliselt.



Joon. 1



Joon. 2

Üldõpetuse skeeme. Joon. 1 — keskel kodulooline teema, mis on seotud kõigi ainealadega. Ka viimased on üksteisega ühenduses. Joon. 2 — keskel asiala loodusest (L) või inimese elutegevusest (E). I ja II — 1. ja 2. õppeaasta töö ühise põhiteema puhul.

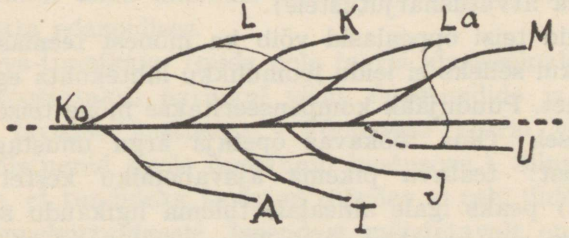
Üks niisugustest graafilistest kujutistest (joon. 1) on esitatud E. Weber'i raamatus „Didaktik als Theorie d. Unterrichts". Keskmine ring kujutab koduloo (või üldse keskustava aine) asendit, ta on ühendatud kõigi teiste ainealadega. Kuid ühendusjooni näeme ka üksikute

ainealade vahel, mis tõepoolest ongi olemas, näit. niisuguste ainete vahel, nagu emakeel ja laulmine, laul ja mäng, joonistamine ja tööõpetus, tööõpetus ja matemaatika. Väline ring tähistab täielise keskustuse ideed.

Teisel skeemil on üksikud ainealad veelgi tihedamini üksteise kõrvale asetatud, nii et igaüks neist moodustab ühe sektori üldisest tervikulisest ringist. Uue momendina esineb siin kontsentriline tööjaotus: esimese õppeaasta töö (sisemine sektoriks jagatud ring) laieneb ja täieneb järgmisel õppeaastal. Kui üldõpetuslik töökorraldus on teostatud ka 3-ndal õppeaastal, siis lisaneb 2 kontsentrile veel kolmas. Keskustusaine — kodulugu — sisaldab kaks alaosa: loodusenähtused (asialad) ja inimese kultuuriline tegevus (eluringid).

Mõlemad kujutised näitlikustavad õieti iga üksiku asiala või teema läbitöötust üldõpetuse põhimõttel.

Minu arvates on parem teissugune üldõpetuse skeem.



Joon.3

Joon. 3. Üldõpetuse skeem, mis tõstab rohkem esile üksikute õppealade metoodilist iseseisvust, aga ka õpetuse sisemist ühtlustust koduloolise aine ümber. Ko — kodulugu, L — lugemine, K — kirjutamine, La — laulmine, M — mängud, võimlemine, A — arvutamine, T — tööõpetus, J — joonistamine, U — usuõpetus.

Selles kujutab telgjoon kodulooteemade järjestust aasta-aegade põhimõttel: üks teema järgneb teisele ja nende vahel ei puudu ka sisemine side. Sellest joonest, nagu tüvest, hargnevad iseseisvate okstena üksikud ainealad, mis peale ühenduse tüve kaudu hoiavad ühendust ka üksteisega. Niisuguse skeemi paremus on selles, et tõstetakse rohkem esile sisemise ühtlustuse idee ja samal ajal ka üksikute ainealade suurem metoodiline iseseisvus. [22])

b) Kas peavad esinema iga kodulooteema läbitöötamisel kõik algastme õppealad? Ulatuslikuma teema käsitlusel, mis kestab nädal aega või rohkemgi, on loomulik ja koguni tarvilik, et kõik õppealad oleksid esitatud, arvestades ka tunnikavades nendele määratud aega. Kuid lühemate teemade (alateemade) puhul sellest nõudest igal juhul kinni pidada ei oleks õige: töövõtete valikul arvestagem ikka aine sisu, et neid mitte „karvupidi kokku kiskuda". Kahtlemata peab iga päev pühendatama küllalt aega emakeeleõpetusele (ka arvutusharjutustele).

Kuid teisi õppealasid võib ka mõnest teemast välja jätta, kui selleks ei leidu loomulikku lähtekohta ega sobivat ainet. Puudujääk kompenseeritakse mõne teise teema käsitlusel. Oma töökavas õpetaja ärgu unustagu üldarvestust: teatava pikema ajavahemiku kestel (näit. 1 kuus) peaks igale ainealale tulema ligikaudu see tundide arv, mis ametlikus tunnikavas määratud. [23])

c) Missuguses järjekorras käsitleda üldõpetuses üksikuid õppealasid? Et iga teema läbitöötamine peaks algama koduloolise vaateõpe-

---

[22]) Kuigi kodulugu nimetatakse „tüviõpetuseks" ka mõnes saksakeelses raamatus, on ülalesitatud skeem iseseisvalt koostatud.

[23]) Vt. ligemalt „Uusi teid algõpetuses" I, lk. 40—41.

tusega (vahel ka õppekäiguga, ettekandega), oli ülalpool põhjendatud. Kuidas aga järjestada teisi õppealasid, lähtudes koduloost, seda pole võimalik üldiselt kindlaks määrata. Iga teema läbitöötamise kava koostamisel tuleb jällegi arvestada aine iseloomu, aga ka mõningaid pedagoogilisi nõudeid päeva-tunnikava kohta. Ligemas seoses kodulooga on emakeeleõpetus ja joonistamine. Emakeel võikski järgneda koduloole, kuna joonistamine kergema tööna võib jääda ka päeva lõpu poole. Samuti võiks sinna asetada laulmise, võimlemise ja tööõpetuse tunnid. Arvutustunni loomulikum koht oleks siis tööpäeva keskel.

d) Kas saab tarvitada üldõpetuses tunnikava? Täiesti kindla tunnikava koostamine terve õppeaasta jaoks ei ole üldõpetuslikus töös loomulik ega tarvilik. Nädala-tunnikava on täiesti kohane ja isegi soovitav, eeldusega, et väiksemad muudatused ikkagi on võimalikud. Seesuguse tunnikava koostamine on õpetajale tähtis just selleks, et iga õppeala saaks endale selle ajamäära, mis on ametlikus tunnitabelis fikseeritud. Kui mõnel juhul tekib üksikuis aineis puudujääke, siis tuleb need katta edaspidises.

Päeva-tunnikava (mida pole tarvis klassiseinale riputada) koostatakse harilikul viisil, õppetundide ja vaheaegade tavalise kestusega. (Võimaluse korral võetagu võimlemistunnid poole õppetunni kestusega.) Siingi võib tunduda, et tundideks jaotatud tööpäev ei sobi üldõpetuslikule õppekorraldusele. Iseendast mõistetavalt on vaheajad õppepäeva kestel tarvilikud ja kogusummas mitte vähem, kui see traditsiooniliselt juba välja kujunenud. Küsimus on siis vaid selles, kas need vahetunnid järgnevad korrapäraselt igale 45—50-minutisele õppetunnile või tehakse õppetunni kestus muutlikuks, painduvaks.

Peab möönma, et õppetunni algamine ja lõpetamine kella kõlistamise järele tõepoolest tekitab mõningaid häi-

reid, kuid mitte ainult üldõpetuses. Igal õpetajal on olnud juhtumeid, et just kõige hoogsamal töömomendil äkki kõliseb kell, millele õpilased reageerivad isegi rahulolematusega, — tahetakse töötada edasi. Kui see ei sega teiste klasside tööd (näit. kool on ühekomplektiline), siis võikski niisugusel korral tööd järgmise tunni arvel jätkata ja loomulikule lõpule viia. Kuid ei oleks lubatav lühendada õppepäeva jooksul vahetundideks määratud aega, sest sellega rikuksime tervishoiu nõudeid koolitöös.

Enamasti saab päeva-töökava siiski niiviisi koostada, et üleminekud ühelt ainealalt teisele üsna loomulikult ühtivad normaalsete vaheaegadega. Selleks on tähtis, et õpetaja tunneks hästi oma õpilaste töövõimeid ja oskaks valida paraja ulatusega tööülesanded.

Kuid põhimõtteliselt ei saa pidada tarbetuks sisult või ainult töökäiku segavaks õpetuse reguleerimist kella järgi, õpetaja osaval juhtimisel, ja see ei ole ka takistuseks, et õppepäev mööduks ühtlases, tervikulises töös. Vaba töötamine, ilma kellahelistamiseta tunni alguseks ja lõpuks, oleks küll soovitav 1. õppenädalal esimesel õppeaastal: siis ei tunduks lastel üleminek kodust kooli liiga järsuna.

Ka ei võiks päeva-töökava koostamisel ignoreerida katseliste uurimuste tulemusi õpilase töövõime võnkumise kohta päeva ja nädala jooksul. Nende uurimuste põhjal püütagu täita järgmised nõuded:

1. Ei või anda 1-sel ja viimastel tundidel tööd, mis nõuab suuremat vaimset pingutust.

2. Produktiivsem tööaeg õppepäevas on meie oludes 2. ja 3. tund, s. o. aeg kella 9 ja 12 vahel, mida tulekski kasutada eeskätt lugemis-, kirjutamis- ja arvutusõpetuseks.

3. Ei ole soovitav paigutada ühe ja sama päeva tunnikavva õppealasid, mis sarnanevad oma käsitlusviisilt, näit. joonistamine ja tööõpetus.

4. Nädala jooksul on parimad tööpäevad teisipäev, neljapäev ja reede. Laupäeval tundub lastel väsimust, — see päev olgu teistest lühem. Võimalust mööda olgu kergem ka esmaspäev ja kolmapäev.

e) Üldõpetus ja klassisüsteem. Lõpuks tekib ka küsimus: kas on üldõpetuslikus õppekorralduses tingimata tarvilik klassisüsteem või on võimalik siingi tööjaotus õpetajate vahel? Eelistatavam on muidugi klassisüsteem, sest õpetaja isik on tähtsaim ühtlustav tegur õppetöös. Kui õpetaja õpetab omas klassis kõiki õppeaineid, siis saab ta keskustuse võimalusi täielikumalt kasutada, vältides ka kõike tarbetut kordamist.

Tegelikus koolitöös aga on nii, et õppetundide jaotusel ikka osutub tarvilikuks kombineerida tunde mitmest klassist igale õpetajale nõutava normi andmiseks. Mõnikord tehakse seda ka pedagoogilistel kaalutlustel: koolides, kus töötab kaks või rohkem õpetajat, on õpilastele meeldivaks vahelduseks, kui nad, peale oma klassijuhataja, saavad mõned tunnid ka teise õpetaja juhatusel töötada.

Niisugustel juhtudel on nõutav, et üldõpetusliku töökorraldusega klassi õpetajad töötaksid alati tihedas kontaktis. Kui töökavad on korralikult koostatud, siis on ka nendest palju kasu õpetuse ühtlustamisel.

Enamik tunde jääb ikkagi klassijuhataja kätte. Teisele õpetajale võib anda neid õppealasid, mis on koduloога nõrgemalt seotud ja kasutavad koduloo-teemat vaid oma metoodilise töökorralduse lähtekohaks, näiteks tööõpetus, arvutusõpetus. Usuõpetuse enam-vähem iseseis-

vat kohta teiste õppealade keskel oli juba ülalpool toonitatud.

Kogemused on näidanud, et üldõpetuslik töö edeneb väga hästi ka kahe õpetaja osavõtul, kui neid nõudeid silmas peetakse ja täidetakse. Ka mujal (näit. omal ajal Viinis) on õpetanud ja õpetavad nüüdki üldõpetuslikus töökorralduses laulmist, võimlemist, usuõpetust eriainete õpetajad.

6. Üldõpetuse arvustust.

Arvustavad mõtted ühe või teise õppekorralduse suhtes võivad olla kolmesugused: a) põhimõttelised, b) üksikuid eksisamme ja liialdusi paljastavad ja c) väliseid raskusi esiletoovad arutlused.

A. 1) Üldõpetuse põhimõtte vastu ei ole seni tõsisemaid argumente toodud. Saksa pedagoogidest on põhjalikumalt arvustanud üldõpetust K. F. Sturm.[24]) Tol ajal võis õigustatult väita, et üldõpetusel puudub veel selge sihimäärang ja et mõiste ise virvendab igasugustes värvides. Üldõpetust käsitlevais töödes algul tõepoolest samastati see õppekorraldus kord lapsest lähtuva (lapsepärase) õpetusega, kord vaba õppejutu tehnikaga, kord juhuslikke teeme kasutava õpetusega, või taas meelsusõpetusega, aga ka keskusteluga B. Otto vaimus. Mõiste määrangul eelistati negatiivset iseloomustust: üldõpetus on aineõpetuse vastand, üldõpetus astub vastu moodsa elu killustusele jne. Kui algul üldõpetuse üheks oluliseks tunnuseks arvati olevat üksikute ainealade täielik kokkusulatamine, nii et õppetunnis oleks raske ütelda, kas on see emakeele-, arvutus- või joonistustund, siis oli küll küsitav, kas on see tegelikkuses võimalik. Meil, Eestis,

---

24) K. F. Sturm, Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1927.

ei ole üldõpetus säärasel äärmisel kujul kunagi poolehoidu leidnud ja kogu aeg on üldõpetust arendatud samas suunas, mis näiteks esineb juba nende ridade kirjutaja artiklis „Üldõpetus algkoolis" 1924. a. („Kasvatus" 1924, lk. 238—241).

Psühholoogiliselt on soovitavam, muidugi, vaba töökorraldus, kuid ka tunnikava tarvitusele võtmine ei riku üldõpetuse põhimõtet, kui tunnikava ise on aine iseloomuga kokkukõlastatud. See vaade on kehtiv tänapäevalgi, nii et üldõpetuse areng Eesti koolides, kuigi vahest pikaldaselt, on käinud õiget teed, ilma järskude pööreteta ühele või teisele poole.

2) Põhimõtteliste vastuväidete hulka kuulub ka järgmine arvamus: „Pole selge, et elu- ja asialade esitamine tervikutena oleks alati vastavam lapse hingeelule kui üksikute nähete ja asjade vaatlemine... Nii võib mõnikord muutuda küsitavaks üldõpetuse kaudu lapsepärasuse põhimõtte teostamine, sest töö sünnib ikkagi täiskasvanu poolt loogiliselt ülesehitatud plaanil."[25]) Kui siin on mõeldud laialdasi asi- ja elualasid või nn. eluühiskondi, siis on vastuväide põhjendatud. Kuid tegelikult, vähemalt meil, Eestis, säärast üldõpetust ei ole kunagi harrastatud. Meie üldõpetust käsitlevast kirjandusest, samuti kui ülalesitatud mõtetest on päris selge, et Eesti koolides teostatava üldõpetuse kandvaks osaks on lapse kodusest elust ja koduümbrusest valitud koduloolised teemad, mis hõlmavad korraga vaid piiratud erialasid ja kitsamaid elunähtusi. Alles kokkuvõttes saadakse neist laiem eluala. Seesugune üldõpetuslik töökorraldus on vastuvaidlematult õige lapsepärasuse-, elulähedusе- ja kodukoha-prnitsiibi teostamisviis.

---

25) G. Reiali artikkel: „Üldõpetus välismail" koguteoses „Kooliuuenduse päevaküsimusi" 1930, lk. 208.

3) Tsiteeritud kirjutuses loeme ka järgmist: „Samuti ei pea alati paika väide, nagu ärkaks lapsel asiala käsitlusel huvi aine vastu, mille tagajärjel ta talitab ainete õppimisel ja harjutuste puhul sihiteadvalt, tundes tarvet oskuste järele, mis vajalikud asiala põhjalikumaks läbitöötamiseks" (lk. 208). Ka niisuguseid mõtteid ei ole meil kunagi propageeritud, näiteks sedagi, et õpilane oskuste harjutuste puhul toimigu sihiteadvalt.

Olen teisal kirjutanud ms. järgmist: „Üleminekul ühelt õppealalt teisele on juhtiv mõju siiski õpetajal, sest ainult tema on sihiteadlik töösüsteemis. Ekslik oleks arvata, et lugemine, kirjutamine, joonistamine jne. esinevad üldõpetuses ainult siis, kui lapsed ise seda soovivad — see eeldaks lastes sihiteadvust õpetuskäigus, mida me aga nendes (vähemalt 1. ja 2. õppeaastal) ei leia."[26])

Kuid vastuvaidlematuks võib pidada arvamust, et kui oskuste harjutamisel lähtume üldõpetusliku keskustusteema ainest, siis muutuvad ka kuivad, rasked ja igavad harjutused, nagu seda on lugemis-, kirjutus- ja arvutustehnika kätteõpetamine, lastele huvitavaks ja arendavaks õppetööks. „Kui neid koduloo elava ainega liidame, siis pole harjutused, mis muidu väsitavalt mõjuvad, neile enam väljastpoolt peale sunnitud, vaid esinevad lastele tarvilikkude väljendusvahenditena, mille omandamist lapsed rõõmuga tervitavad."[27]) Ja me teame, et lapsed tulevad juba esimesel õppeaastal kooli suure õppimishimuga. Õpetajate tõsiseks püüdeks olgu — korraldada õpetust niiviisi, et see himu ei kustuks ja lapsed ikka rõõmuga edasi püüaksid. Üldõpetuses on need ülesanded paremini teostatavad kui tavalises aineõpetuses.

---

[26]) Joh. Käis. Uusi teid algõpetuses II, 1. osa 1932, lk. 21.
[27]) M. Kampmann. Didaktika põhijooned, lk. 37.

4) Edasi, on avaldatud arvamust, et üldõpetuses olevat isetegevuse-printsiibi teostamine raskem kui aineõpetuses.[28]) See on eksiarvamus ja nimelt seepärast, et üldõpetus on õppekorralduse ühtlustamise tee, mitte aga õpetuse meetod, õppeviis. Oli juba selgitatud, et ka üldõpetuses peab käsiteldama iga õppeala oma ainepärase meetodi kohaselt.

Võime väita, et üldõpetus oma olemuselt soodustab õpilaste isetegevust, sest seda õppekorraldust iseloomustab liikuvus ja painduvus.[29]) Samuti võimaldab üldõpetuslik töökorraldus õpetuse individualiseerimist sel määral, mis 1. ja 2. õppeaastal üldse on võimalik. Üldõpetuse keskustusala ja tuum, koduloline vaateõpetus, kasutab just individuaalse iseloomuga ainet õpilaste oma tähelepanekute ja kogemuste ringist. Koduloole omased käsitlusviisid — vaatlus, vaba õppejutt, õppekäik jne. — jällegi võimaldavad individualiseeritud tööd. Edaspidises töös — lugemises, kirjutamises, arvutamises — samuti võime individualiseerida tööd, ilma et üldõpetus seda kuidagi takistaks.

5) Ka selle kohta on avaldatud kahtlust, kas üldõpetus arendab õpilast rohkem kui tavaline ainesüsteem, andes õpilasele ka tarvilikke teadmisi ja oskusi. Täpsel uurimusel saadud andmeid, mis võiksid kõnelda üldõpetuse kasuks või kahjuks, ei ole olemas. Neid oleks ka raske koguda, sest üldõpetus, nagu juba tähendatud, on ju õppekorralduse juhtmõte, mis jätab õpetajale vabaduse metoodiliseks tööks üksikuil õppealadel. Kuid üldõpetuse pedagoogilis-psühholoogilised põhjendused on küllalt kindlad ja nendest ilmnevad ka päris selgesti selle töökorral-

---

[28]) Pedagoogiline Aastaraamat II, lk. 24 (G. Reiali kirjutus).
[29]) Uusi teid algõpetuses II, lk. 20 jj.

duse kasvatuslikud väärtused (terviklus, elulähedus, lapsepärasus, kodumaakasvatus jt.).

Need õpetajad (nagu minagi isiklikult), kes on töötanud pikemat aega üldõpetuse põhimõttel, võivad üsna julgesti väita, et sel viisil saavutame kasvatus- ja õppetöös paremaid tulemusi kui killustatud aineõpetusel. „Võib seda kindlasti konstateerida, et lapsed, kes üldõpetuse osalisteks on saanud, avaldavad keskmiselt võttes suuremat vaatlusvõimet, elavamat tunnetuse aktiivsust, paremat arusaamist vormist ja arenenumat kujundamisoskust sõnas ja teos, kui nende õpetajate õpilased, kes keskustustarvetele ei pane rõhku.“[30])

B. Kõige rohkem paljastavad arvustused tavaliselt eksisamme, ühekülgsust ja liialdusi uute õppeviiside tarvituselevõtmisel. Üldõpetuseski on kõike seda ilmnenud, ka meil, Eestis. Piirdugemgi vaid mõningate näidetega meie oma koolipraktikast. Oli aeg, mil mõned küllaltki autoriteetsed koolitegelased propageerisid üldõpetust kogu 6-klassise algkooli ulatuses. Kui neile tuletati meelde süsteemipärase käsitluse vajadust üksikuil õppealadel, näit. matemaatikas, siis kuuldi vastuseks väga julgeid väiteid, et ka niisuguse „süstemaatilise“ aine, nagu matemaatika õpetuse meetod tuleb ümber korraldada üldõpetuse põhimõtete kohaselt. Niipalju kui teada, on piirdunud ja piirdub nüüdki üldõpetuse rakendamine Eestis ja mujalgi 1. ja 2. õppeaastaga. Vähestes koolides on üldõpetus teostatud 1.—3-õppeaastani ja ainult üksikuis kooles on katsutud üldõpetuse, õigemini siiski keskustuseprintsiipi rakendada kogu algkooli ulatuses.[31]) Need on küll huvitavad, kuid siiski erandlikud katsed.

---

30) M. Kampmann. Didaktika põhijooned, lk. 37.

31) Üldõpetuse leviku kohta käesoleval ajal ei ole kindlaid arvulisi andmeid käepärast. 1932/33. a. oli klasside arv, kus töö-

Kuigi meil pole karta liialdusi üldõpetusega kõrgemates klassides, võiks siiski esitada veel ühe põhjenduse selle väite kohta, et üldõpetuse loomulik piir lõpeb 3-nda õppeaastaga. Üldõpetust ja aineõpetust ei tule vaadelda vastandina, see on koguni vale probleemi seadmine. Õigem on vaade, et üldõpetus alles loob aineõpetuse. Üldõpetus oma olemuselt sobib hästi lapsele tema naiivse elukäsitusega, milles maailm esineb veel tervikuna. Kuid lapse arenemisega hakkab tal tekkima tarvidus teatavate meetodite järele, mis aitaksid paremini mõista ja vallutada ümbritsevat elu. Siis ongi avastatud lapse enda poolt „õppeained" ja nende ainepärased tunnetusviisid, mis järjest ikka enam ja enam ennast maksma panevad. Siis on saabunud aeg, mil üldõpetuse asemele peab astuma aineõpetus, kus ühtlustamise ja sidumise võimalused ikkagi on olemas, kuid enam piiratud ulatuses.

Küsimus seisneb vaid selles, millal on õige aeg üle minna üldõpetuselt aineõpetusele. Meie koolipraktika näitab, et see üleminek peaks toimuma 3.—4. õppeaastal.

1928. a. õppekavaks oligi 3. õppeaastal kodulugu keskustusainena ettevalmistavaks astmeks loodusloo, maateaduse ja ajaloo õpetamisele. See õppekorraldus tundus kõigiti otstarbekana. Nüüd aga on ainesüsteem natuke allapoole nihkunud, sest senise koduloo asemel esineb 3. õppeaastal kitsam aine — loodusõpetus. Kuid selle kava näitab, et ta sarnaneb rohkem koduloога kui

---

tati üldõpetusliku õppekorralduse alusel, järgmine: I kl. 12%, II kl. 10%, III kl. 5% klasside üldarvust. Vanemais klassides teostati õpetuse ühtlustamist üldõpetuse põhimõttel vaid paaril juhul. Hilisemaid andmeid on mul vaid Võrumaa koolide kohta. 1935/36. a. ühe koolinõuniku ringkonna 76 koolis oli üldõpetuslik töökorraldus 43 koolis: I—II õppeaastal 27, I—III õppeaastal 11, I—IV õppeaastal 3 ja I—VI õppeaastal 2 koolis.

päris loodusõpetusega; puudub vaid koduloo ajalooline ja ühiskonnaõpetuslik osa.

Katsed õpetuse täielikuks keskustamiseks üldõpetusena algkooli vanemal astmel ei ole andnud seni soovitud tulemusi just sel põhjusel, et teadmiste ja oskuste omandamine edeneb ainult kindla meetodi abil. Vanemal astmel ei saa asetada ühtki õppeala niisugusele kesksele kohale, nagu kodulugu algastmel. Ka moodsa totaalse, tervikulise õpetuse pooldajad arvavad, et vanemal astmel on möödapääsematu õppealade jaotamine kahte rühma: humanitaar- ja reaalained. See vastab vaimuteaduslikule ja loodusteaduslikule tunnetusviisile, „mida ei saa teha suureks seguks või kujundada nn. pedagoogiliseks sinfooniaks, nagu seda omal ajal W. Albert arvas".[32]) Üldõpetus algkooli vanemates klassides, nimetatagu seda mis tahes nimega („eluühiskonnad", „kompleksmeetod", „projektmeetod" jt.) osutub ligemal vaatlusel ikkagi maskeeritud aineõpetuseks.

Neid mõtteid ärgu mõistetagu valesti, nagu tuleks loobuda igasugustest ühtlustuskatsetest vanemal astmel. See ei ole nii. Vanemate klasside õppekorraldus, õppealade suure arvu tõttu *vajab tingimata* ühtlustamist. Kuid missugusel teel ja viisil ühtlustust saavutada, see ei ole käesoleva kirjutuse ülesandeks.

Teistest puudustest üldõpetuse teostamisel on märgitud järgmist: Töö osutub kunstlikuks, kui püütakse iga teema puhul anda koht kõigile õppeaineile. Ühenduses sellega *venitatakse* sageli teemade käsitlus *liiga pikaks*, nii et töö muutub üksluiseks ja lastele igavaks. See on halb eksisamm, milles õpetajad peavad teadlikud olema. Töökava koostamisel kaalutagu hoolega, kui palju

---

[32]) W. Kramer — M. Bratfisch. Ein Jahr Ganzheitslesemethode innerhalb des Gesamtunterrichts, lk. 49.

aega võiks võtta valitud teemade läbitöötamiseks. Töökäigus pandagu hoolega tähele õpilaste suhtumist õpetusse. Ilmneb õpilastes huvipuudust ja igavust, on õigem töökava lühendada.

Üldõpetuses on korralikul *töökaval* suurem tähtsus kui tavalises aineõpetuses. Kui puudub selge töökava ja elatakse vaid päevast päeva, siis jääb palju saavutamata sellest, mis üldõpetus võib anda. Üsna tunduvalt võib kannatada oskuse omandamine — lugemis-, kirjutus- ja arvutusõpetus.[33]) Teiselt poolt tekib õpetajal töökava puudumisel kiusatus anda õpilastele lihtsalt *ajatäitetööd*, eeskätt joonistamist, mis võib päris tõveks kujuneda, eriti liitklassides.

Arusaadavalt ei kõnele need puudused midagi üldõpetuse põhimõtte vastu. Samasuguseid puudusi esineb küllaltki aineõpetusel, vähendades sealgi õpetuse viljakust.

C. Ka väliseid raskusi tuuakse ette arvustustes. Tähtsamaks peetakse sobivate töövahendite ja eriti kohase saateaine puudumist.[34]) Kuid ei ole ühtki põhjust arvata, et töövahendite puudus üldõpetuses on tööedule suuremaks takistuseks kui aineõpetuses. Ja kui üldõpetus piirdub 1. ja 2. õppeaastaga, siis pole olulist tähtsust ka erilisel saateainel.[35]) Hoopis halvem on vast see seik, et algastme *lugemikud* enamikus ei sisalda küllaldaselt sobivat lugemisainet õppekavas mainitud koduloolistele teemadele ega anna mingisuguseid, lugemis- ja kodu-

---

[33]) G. Reial. Üldõpetus, klassisüsteem, aineõpetus. „Pedagoog. Aastaraamat" II, lk. 31, 32.

[34]) G. Reial. Üldõpetus välismail. „Kooliuuenduse päevaküsimusi", 1930, lk. 209.

[35]) Seesugust saateainet iseseisvaks, individuaalseks tööks leidub näiteks „Esimeste vagude" lisavihkudes (arvult 6 esimesele ja sama palju teisele õppeaastale).

loolise ainega seoses olevaid keeleõpetuslikke ülesandeid (neid leidub siiski lugemikus-tööraamatus „Esimesed vaod" 1.—4. õppeaastani). Kuid üldiselt võib arvata, et ei ole mingeid erilisi raskusi üldõpetuse teostamiseks 1. ja 2. õppeaastal töövahendite puudumise tõttu.

Veel väidetakse, et üldõpetus nõudvat õpetajalt väga palju. Öeldakse: Õpetaja peab olema tõsine kunstnik omal alal. Üldõpetus nõuab hoolsaid, vilunuid ja andekaid õpetajaid. Need mõtted on õiged õpetaja kutsetöö suhtes ikka ja alati.

Juba W. James kirjutas oma harrastusejuhiste puhul (vt. lk. 94), mis on kehtivad igas õpetuses ega olnudki antud üldõpetuse jaoks, et üks iseloomujoon teeb õpetaja huvitavaks või igavaks, — see on leidlikkus või selle puudumine. Üks leiab ilma raskusteta assotsiatsioone ja ühendusi, tema käsitlus on täis elavaid lugusid, mälestusi, võrdlusi, nii et „harrastuse süstik lendab edasi ja tagasi, kududes ühtekokku uut ja vana elaval ja huvitaval viisil".[36]) Teisel õpetajal aga ei ole jälgegi sellest viljakast leidlikkusest ja tema tunnid on seepärast alati suretavad ja väsitavad.

Seepärast ei ole õige arvata, nagu nõuaks just üldõpetuslik töökorraldus algastmel õpetajalt teadmisi ja kasvataja-õpetaja võimeid palju rohkem kui tavaline töökorraldus. Läbimõeldud töökava koostamine, õpilaste ja nende koduse elu, samuti kooliümbruse tundmine on eduka üldõpetuse eelduseks, kuid mitte vähem ei nõuta õpetajalt kõike seda ka aineõpetuses.

Kokkuvõte: Kõigi psühholoogilis-pedagoogiliste kaalutluste ja tegelikust tööst saadud kogemuste põhjal omab üldõpetuslik õppekorraldus algastmel tähelepanu-

---

36) W. James. Psühholoogia ja kasvatus (soomekeelne tõlge), lk. 74.

väärivaid kasvatuslikke väärtusi, mis on kahtlemata suuremad kui tavalises aineõpetuses või klassiõpetuses ilma üldõpetusliku ühtlustusprintsiibi teostamiseta. Üldõpetus ei sea ka õpetajale suuremaid nõudmisi ega tekita muid raskusi rohkem kui iga läbimõeldud, kavakindel õppekorraldus. Seepärast tuleks võtta meie algkooli sisemise töö uuendamise lähemaks eesmärgiks — üldõpetus 1. ja 2. õppeaastal kõigis kooles, linnas kui maal.

Kirjatehnika.

A. Mölder.

1. Meetodeist; eesmärgid.

Kirjatehnika on oluline õppeaine, millele on pühendatud palju tähelepanu mitmete sajandite kestel. Trükikunsti arenemisega ja kirjutusmasinate levimisega on kirjutamise osatähtsus küll vähenenud. Meie ajastulgi on kirjal veel küllalt tähtis osa inimkonna elus igal tegevusalal. Koolide õppekavades on ta püsinud küll iseseisva õppeainena, küll teise aine, emakeele tähtsa lahutamatu osana. Iseseisva Eesti kooli õppekavas on ta alles noore ainena, nimelt möödunud (1937.—38.) kooliaastast alates. Veneaegses eesti koolis tundsime teda ilukirjana (täpses tõlkes — puhaskirjana). Iseseisvumisel oma kooli rajades heitsime ilukirja kooli õppekavast ning koolitoast välja, põhjendades, et igasugune kiri olgu ilus, mitte ainult ilukirjavihikus ja -tunnis. Ilukirja lugesime vana, vene kooli asjaks, mis ei pidanud sobima uuele, eesti koolile. Peagi leidus ilukirjale kaitsjaid õpetajaskonna vanema põlve esindajais. Kulus umbes paar kümnendit, kuni kirjatehnika ilmus Eestis algkooli õppekavva iseseisva ainena. Ja endise ilukirja kaitsjad haarasid ta järele ilukirjana. Tulid nende klassituppa jälle ilukirjatunnid ja -vihikud. Et ilukiri kadus Eesti koolitööst, selleks andis põhjuse praegune kirjaõppeviis.

Kirjaõppeviis on läbi teinud pika arenemisjärgu. Vanima õppeviisi järgi asus õpilane kirjutama alles siis,

kui lugemisprotsess oli täielikult käes. Õpilane õppis näidiste järele kõiki kirjatähti kirjutama tähestikulises järjekorras. Hiljem kirjutas ta mitmesuguseid vanasõnu, tõeteri ja moraalikäske, jällegi näidiste järele. Ainsaks õppevahendiks kirjutamisõpetusel oli näidis, mis oli kirjutatud kalligraafiliselt, niisiis mitte tarbekirjana, loomulikuna. Õpilase ülesanne seisis selle kirja jäljendamises, ärakirjutamises. Ja kõik ilukirjatunnid kulusidki näidiste ühe- või mitmekordseks ärakirjutamiseks. Õpetaja oli järelevalvaja osas: valvas, et kõik õpilased kirjutaksid, vahel liikudes ka õpilaste keskel ja mõnele vihikusse mõne tähe või sõna kirjutadeski. Tavaliselt lõppes see õpetaja tähtis toiming õpetliku lausega: „Kirjuta nüüd nõnda!" Seintel leidus pilte kirjutamisalalt mitmesuguste õpetlikkude lausetega või ainult õpetlikke salme kirjutajale. Sellist õppeviisi nimetame näidis- ehk paradigmaatiliseks meetodiks. Näidised on õpetamisel vajalikud ning kasulikud. Kuid näidise kasutamiseks puudus õppijal ettevalmistus.

Näidiste järele kirjutamaõppimine oli raske. Ega õpetatudki kirjutamist kõigile õpilastele. Nii näiteks meie kodumaa rahvakoolides 19. sajandi algupoolikul, isegi veel sajandi keskpaiku õpetati kirjutamist ainult üksikuile. — Hakati otsima väljapääsu raskustest. Lasti õpilast õpetaja poolt varem pliiatsiga kirjutatud tähte või sõnu tindiga üle kirjutada, tindiga katta. Või kirjutati õpilase vihikusse tähed tähn- ehk punktiirjoonega ja õpilane kirjutas tähnjoonte mööda pideva joonega. Säärast õppeviisi nimetame stigmograafiliseks ehk kopeerimismeetodiks. See õppeviis nõudis õpetajalt palju aega, et kõigile õpilastele pliiatsikirjas või tähnjoontega ette kirjutada, millise töö ta pidi tegema kodus, sest klassis kõigile ette kirjutada polnud võimalik: osal õpilastest oleks tulnud kaua oodata, et tööle asuda. Kind-

lasti oleks kasutatud ootamisaega müramiseks. Et vabastada õpetajat sellisest koormavast tööst, võeti tarvitusele vihikud, milledes tähed ja sõnad olid ette trükitud tähn- või udujooneliselt vaevalt märgatava tavalise kirjaga. Selle kirja kopeerimine nõudis õpilaselt väsitavat silmade pingutamist. Kartus eksida määratud joonelt kõrvale sundis õppijat väga ettevaatlikult ning pikaldaselt kopeerima. Kiri kujunes ebakindlaks, nõrgajooneliseks ja värisevaks.

Õpilaste kirjutamise kiiruse suurendamiseks võeti tarvitusele takt. Õpetaja luges: „Üks, kaks, kolm" jne. ja õpilased kirjutasid õpetaja poolt varem kindlaksmääratud täheosa iga arvu lugemise kestusel. Sellist õppeviisi nimetame taktmeetodiks. Takt lõi ühise töövaimu, tõi elavust ning hoogu kirjutamisse ja sundis õpilasi kiiremale tööle. Ega taktki ole ilma halbade külgedeta. Ei nõua kõik täheosad ühepikkust kirjutamisaega, näiteks t ja i põhijoonte kirjutamisel või l ja e, samuti ka b, v, r esimese ja teise taktijooned. Kirjajoon kaotab oma ühtlase voolavuse. Õpilased oma iseloomult pole ühtlaste liigutustega, takt aga sunnib neid kõiki ühtlase kiirusega töötama. Nii osutus taktiga liialdamine kahjulikuks, sest kirjutati alatiselt takti järgi.

Püüti kergendada kirjutamaõppimist seega, et eriliste joonte abil määrati ette kindlaks niihästi lühi- kui ka pikajooneliste tähtede kõrgused. Võeti tarvitusele nelikrõhtjoonelised vihikud. Neile joontele lisaks tõmmati teised kirjakallakuse määramiseks. Nii kujunes võrkjooneline kirjutuspind. Sellist õppeviisi nimetame joonehk võrkmeetodiks. Graafiline võrk pidi tunduvalt kergendama kirjaõppimist, sest loodeti, et see arendab õpilases võimet kirjutada tähti ühtlase kallakuga, ühtlase kõrgusega ja ühtlaste vahedega. Juba 19. sajandi lõpul jõutakse arusaamisele, et võrkmeetodil on omad

puudused. Nii näiteks vene kirjametoodik V. Gerbatš ütleb, et võrkmeetod kaotab oma väärtuse ning muutub otstarbetuks, kui püütakse kõik tähed täpselt kirjutada võrgujoonte järele ja kui liiga kaua kasutatakse võrkjoonelisi vihikuid, mis ei võimalda käeliigutustele vaba arenemist.

Kirjaõppimist kergendas tekkimuslik ehk geneetiline meetod. Vaadeldakse, millistest osadest täht koosneb, ja õpitakse alguses kirjutama tähe algmeid, elemente, ja seejärel tähte ennast. Alguses õpitakse lihtsamaid ning kergemaid tähti kirjutama, siirdudes siis järjest raskemate kirjutamisele. Alguses küll ei pühendatud tähelepanu käe-, randme- ja sõrmelihaste arendamisele ning asuti kirjutama tähealgmeid eeldusega, nagu omandaks õppija vastavad liigutused koos tähevormidega. Juba 19. sajandi algul hakatakse aga Inglismaal käe-, randme- ja sõrmeharjutustele rõhku panema.

Tänapäeva geneetiline meetod peab täiel määral silmas ka õpilase õla-, küünarnuki-, randme- ja sõrmede liigutusi, sooritades rea vastavaid eelharjutusi, et kergendada kirjatehnika omandamist. Tänapäeva kirjaõppeviis on omandanud endistest õppeviisidest nende väärtuslikud võtted. Paradigmaatilise meetodi võtetest kasutame kirjanäidiseid, olles teadlikud näidise suurest osatähtsusest kirjaõppimisel. Näidiste kasutamine on aga ainult üks osa meie õppetööst, mille eel on käinud eelharjutused, tähe kujundamine ja vaatlus. Näidise kirjutab kas õpetaja ise õpilase vihikusse või õpilane leiab ta trükituna oma kirjavihikus. Joonmeetodist on osalt jäänud püsima veel üksikrõhtjooned. Kuid mõne ebanormaalselt arenenud õpilase puhul kasutame ka kaksik- või nelikrõhtjoonelist kirjutuspinda. Stigmograafilisest meetodist ei kasuta me küll tavaliselt ühtegi võtet. Kuid teatavasti itaalia arst ning pedagoog Maria Montessori

hea eduga kasutas eriti nõrgamõistuseliste laste õpetamisel sõrmega vedamist tähekuju mööda. Kopeerimist aga ei kasutata üldse kirjutamisel. Taktmeetodist on jäänud püsima taktikasutamine tunni elustamiseks, kirjutamise kiiruse arendamiseks ja tähelepanu süvendamiseks. Kuid takt ei ole enam esiplaanil, vaid ainult teatav pedagoogiline võte vahelduseks kirjaõppimises. Vaevalt leidub õpetajat, kes takti alatiselt kasutaks, sest ta halvaks õpilaste isetegevust ja tooks peagi tüdimuse ning teeks kirjutamise igavaks. Niisiis kujuneks sagedane takti järgi kirjutamine kahjulikuks.

Takti kasutame siis, kui meie tunni ülesandeks on suurendada õpilaste kirjutamise kiirust, et sundida neid loobuma tähtede maalimisest ja omandama voolavat kirja. Takti järgi kirjutamine on ühtlasi hea vahend pidurdada mõne õpilase liiga vara kujunenud kiirestikirjutamist. Takti ei tarvitata mitte tähekuju õppimisel, vaid siis, kui õpilased seda tähte või sõna oskavad juba täiesti korralikult kirjutada. Siis võiks ka tunni ning õpilaste elustamiseks takti kasutada. Enne peab aga õpilastel selge olema, kuidas teatavat tähte või sõna takti järele kirjutada. Meie tähtedest nöörkirjana on ühetaktilised: i, t, e, l, j, s; kahetaktilised: u, ü, n, p, r, v, b, h, o, ö, õ, a, ä, d, g, A, Ä, S, G, O, Ö, Õ, I, J, T; kolmetaktilised: m, k, U, Ü, V, M, N, L, E, H, P, D; neljataktilised: K, R, B. Tähtede pealismärgis (i, ü, j, ö, õ, ä, Ü, Ä, Ö, Õ) ja kriipsud (t, A, Ä) asetatakse kohtadele ilma takti lugemata siis, kui kogu sõna või üksiku tähe kirjutamise puhul täht on lõpuni kirjutatud. Takti tempo peab olema alguses säärane, et ka aeglasim õpilane suudab kaasa kirjutada. Aeg-ajalt tuleb taktilugemist kiirendada. Enne kui õpilased algavad takti järele kirjutamist, määratakse ühiselt takt kindlaks, misjuures üks õpilastest kirjutab vastava tähe, sõna või lause klassitahvlile. Seejärel keegi

teine õpilane kirjutab uuesti sama tähe, sõna või lause klassitahvlile, ise lugedes häälega takti, kuna teised õpilased võiksid sedasama kirjutada, õhku vastavaid käeliigutusi tehes ja takti kaasa lugedes omaette vaikselt. Nii võiks seda harjutust vajaduse puhul korrata ja siis asuda kirjutama sama tähte, sõna või lauset vihikusse. Alguses peaks õpetaja ise takti lugema, hiljem võiks seda teha vahel ka mõni õpilane või kogu klass kooris, muidugi kui see liitklassis ei sega teiste tööd. Õpetaja peab aga reguleerima takti tempot. Veel parem oleks, kui õpilased takti lugemise asemel laulaksid vastavarütmilist laulu. Üksikute tähtede kirjutamisel õnnestub see kergesti, sõna kirjutamisel nõuab vastava laulu leidmine õpetajalt leidlikkust. Õpetaja jälgigu, et kõik õpilased kirjutaksid vajalikku, vastasel korral kaotab takt oma mõtte.

Kirjatehnika materjaalseks ülesandeks on elus vajaliku korraliku, kergesti loetava, voolava, meeldiva ja isikupärase tarbekirja kätteõppimine. Formaalseks ülesandeks kirjatehnikal on kasvatuslikud eesmärgid: õpilase üldisele arenemisele kaasaaitamine, tema isetegevuse ja ilutunde arendamine, tema korralikkuse, vaatlusvõime ning mälu kasvatamine ja puhtustunde süvendamine. Õpilase üldisele arenemisele aitame kaasa eriti väikejoonistähtede kujundamisega suurjoonistähtedest, samuti ka kirjatähtede kujundamisega joonistähtedest. Isetegevuse arendamiseks pakub kirjatehnika suuri võimalusi. Õpilasel endal koos teistega ja õpetaja heatahtlikul kaastõukel tuleb avastada kirjatehnika saladused, ületada kirjatehnika omandamise raskused, valmistada võib-olla endale vihikuid või kirjapabereid koos nende kaanendiga, kaunistada kirjutuspinda ja selle servi jne. Õpilase ilutunnet arendavad meeldivate tähekujude omandamine, kirjutuspinna meeldivalt kasutamine ja selle servade või kirjateksti kaunistamine. Korralikkust kasvatame, kui

nõuame, et õpilane õigel päeval tooks kaasa vajalikud vahendid, neid hoiaks korralikult, ainult vajaduse korral asetaks need lauale ja vajaduse möödumisel need jälle ära paneks, puhastaks oma sule ja sulgeks tindipoti, kui lõpetas kirjutamise, kirjutaks korralikud tähekujud, sirged ja ühepikkused read, jätaks kindlad ning ühtlased tähtede, sõnade ja ridade vahed, asetaks pealkirja õigesse kohta ja õigesti kasutaks uusridu. Vaatlusvõimet kasvatame tähtede vaatlemisel ja mälu — tähekujude õppimisel. Me nõuame, et õpilase käed ja rõivad oleksid puhtad, laseme enne kirjutamist tingimata käed uuesti pesta, et paberile ei jääks higilaike. Paneme rõhku kirja ja kirjavahendite puhtusele, harjutame õpilast alati enne vihiku või paberi lauale asetamist laua puhtust kontrollima. Kõik see süvendab õpilase puhtustunnet. Nii on siis kirjatehnika tähtsaid kasvatuslikke tegureid.

Tänapäeva geneetiline meetod kirjatehnikas püstitab kaks tähtsat didaktilist põhinõuet: 1) õpetus vankumatult ning järjekindlalt suundugu tuntust tundmatule, kergelt raskemale; 2) õpetus kasvatagu huvi ja hoolt kirja vastu. Kõige rohkem patustati ja võib-olla patustab mõni õpetaja veel praegugi just esimese püstitatud didaktilise põhinõude vastu. Õpilasele anti kätte sulg sulepeaga, tint, vihik ja kästi kirjutada kirjatähti. Kui palju on siin õpilasel tundmatut: silmamõõt, istumine kirjutamisel, seejuures jalgade, käte, pea, rinna ja keha seis, sule- ja sulepeahoid, sõrmede-, randme-, küünarnuki- ja õlaliigutused, vihikuasend, sule liuglemine paberil, tindi kasutamine ja tähe kuju! Ja kõikide nende tundmatutega pidi õpilane korraga tuttavaks saama, need omandama ning meeles pidama, nendega kokku kasvama! Millist kangelaslikku pingutust nõudis see õpilaselt! Meie tutvustame õpilast korraga ainult ühe tundmatuga ja viime õpilase järgmise tundmatu juurde alles siis, kui eelmine on saa-

nud talle tuntuks, omaseks, harjumuseks. Nii ei siirdu me enne järgmisele harjutusele, kui oleme veendunud, et õpilane on kindlasti lahendanud käesoleva ülesande. Sel teel täidame me ka teise didaktilise põhinõude: õpetus kasvatagu huvi ja hoolt kirja vastu. Töö on õpilasele jõukohane, see kasvatab temas usku endasse ja oma võimetesse, talle hakkab tema oma kiri kui oma töö saavutis meeldima, tekib töörõõm, huvi kirja vastu. Ta tahab kogu kirjutamiskunsti omandada. Seks rakendab ta ametisse kõik om võimed ja hoole. Meie kohus on hoolitseda selle eest, et õpilase huvi ei saaks halvatud koormava kirjutamisega.

2. Eelharjutused.

Ka nende didaktiliste põhinõuete kohaselt kirjatehnika omandamine meie väikesel I klassi 7- kuni 8-aastasel õpilasel on ikkagi seotud kaunis suurte raskustega, millede ületamine nõuab väikekirjutajalt küllaltki suuri jõu- ja tahtepingutusi. Selles töös vajab ta suurel määral õpetaja kaasabi õige juhtimise näol.

Kirjutamiseks vajalikud liigutused on vägagi komplitseeritud. Väikese lapse sõrmeluud aga pole veel küllaldaselt liitunud ega lihased arenenud. Kogemused vastavate kirjutamisliigutuste tegemiseks puuduvad täielikult. Seepärast on kirjatehnika esimeseks ülesandeks kirjutamisliigutuste kätteharjutamine ja vastavate lihaste arendamine.

Kirjutamisliigutuste jõuallikaina kasutame õlga, küünarnukki, rannet ja sõrmi. Igaühel neist on oma kindlad ja olulised funktsioonid.

Õlaliigutused on vajalikud käe edasiviimiseks kirjutamisel ja kirjaridadele kindla soovitud suuna andmiseks. Küünarnukk kujuneb kirjutamisel kirjutustelje toetus-

punktiks ning küünarnuki- ja õlaliigutuste koostööst oleneb kirjaridade suuna korralikkus, sirgus. Randme- ja sõrmeliigutustest oleneb kirja kalle ja tähtede suurus ning kuju. Arvan, et praegu, kui kooli astuvad 7- kuni 8-aastased lapsed, on täiesti lubamatu kasutada vana kooli käsitlusviisi: alustada kirjutamaõpetust kohe kirjatähtede õpetamisega, ilma et lapse kätt oleks enne selleks ette valmistatud. See oli ehk veel kuidagi mõeldav vana kooli puhul, kui lapsed kooli astusid 10-aastastena.

Õlaliigutusharjutusi tehakse kooli seinatahvlile kriidiga joonistades, kasutades asja huvitavamaks tegemiseks ka värvilisi kriite. Kus võimalik, tuleks I klassi kõik seinad vajalisel kõrgusel muuta seinatahvleiks. Kui säärast klassi ei ole, siis ajaksime läbi järgmiselt. Seinad katame vajaliselt kareda pakkimispaberiga, kinnitades selle kas läätsnaeltega või kliistriga, liimiga, kuidas sein seda võimaldab. (Kui seina pind ei ole küllalt tasane, pandagu paberi alla seinapappi.) Ka pakkimispaberi puhul tarvitame kriite. Seinatahvlile või paberile joonistavad kõik õpilased korraga. Aineks võiksid olla mets, puud, aed, tee, maja, look, auto- või vankrirattad, ornamentkaunistis, lapse vabal fantaasial. Õpetaja jälgib, et lapse käsi liiguks ka õlast, s. o. laps seisaks seinast vajalikul kaugusel ning joonised oleksid suuremõõtelised. Sel harjutusel arendab laps ühtlasi ka küünarnuki liigutusvõimet, millest tekib algus õla- ja küünarnukiliigutuste koostöös. Nendeks harjutusteks võiks kulutada umbes nädala; oleneb muidugi sellest, kui sageli õpetaja neid harjutusi korraldab. Seks võiks kasutada ka esimesi joonistustunde.

Kui õpetaja on veendumusel, et laps on omandanud vajalikud kogemused õlaliigutustes, minnakse üle küünarnukiliigutustele. Nüüd istuvad õpilased oma kohtadel. Kirjutuspinnaks kasutatakse karedat pakkimispaberit ja

kirjutamisvahendeiks kriite. Õpetaja peaülesandeks on näidata, kuidas asetada paber lauale, nimelt nii, et paberi alumine serv oleks rööbiti lauaservaga, ja kätte õpetada õige istumisviis: laua lähedal, sirgelt, pea natuke ettepoole kallutatud, jalad otse vastu põrandat või aluslauda. Keha esikülg olgu laua eesserva ees. Iste ei tohi olla lauast kaugel, see sunnib last rinnuli lauale laskuma. Õigesti istuda saab aga õpilane kehakohases lauas. Peame püüdma, et seal, kus ajakohased lauad puuduvad, need muretsetaks vähemalt esimesele klassile. Kui istumine on selge, alles siis võetakse kriit kätte. Nüüd pühendatakse tähelepanu parema käe küünarnuki liigutustele, milleks tehakse vastavaid joonistusharjutusi. Seejuures ei pane laps oma parema käe küünarnukki mitte lauale, vaid kasutades ka õlaliigutusi ja küünarnukki õhus hoides joonistab. Aineks on soovitav valida jooniseid, mis moodustavad rea, nagu sirge ja looklev joon, püsttara, tänav, vöötornament jne.

Selle harjutuse kestel jäetakse kriidid kõrvale ja võetakse tarvitusele värvipliiatsid, kuna kirjutuspinnaks jääb alguses ikka kare pakkimispaber. Seejuures on õpetaja peaülesandeks õpetada last pliiatsit õigesti hoidma, ja enne kui see pole selge, ei tõmba õpilane pliiatsiga ühtegi joont. Pliiatsit hoitakse pöidlaga ja keskmise sõrmega nõnda, et pliiats toetub vastu pöidla pihupesapoolset külge poolpõiki ja vastu keskmise sõrme pöidlapoolset küüneserva, küüne alguse kohal, mitte aga vastu luuliiget, nagu armastavad lapsed seda teha. Esimene sõrm toetub pliiatsile lõdvalt, natuke kõverdunult. Eriti tuleb nõuda, et keskmine, pikksõrm ei kõverduks palju, siis tõmbub ka esimene sõrm kõverasse, mida pärast on väga raske ära harjutada. Paremat kätt hoiab õpilane nõnda, et pihupesa oleks suunatud natuke vasakule, mitte aga otse paberi poole, alla.

Pliiats ei suundu mitte pöidla ja esimese sõrme vahe keskelt, vaid kõrgemalt, nimelt esimese sõrme nukiga kohakuti.

Kui õpilane on pliiatsi õigesti hoidmises kodunenud (õigesti istuma õppis ta juba varem), siis laseme lapsel ka parema käe küünarnuki lauale toetada ning alustame randme- ja sõrmedeliigutuste harjutusi. Seejuures hoiame käsi nõnda, et käsivarred moodustaksid lauaservaga kõige rohkem 45° nurga ja küünarnukid asetseksid võimalikult laual.

Kui liigutame kätt randmest, sõrmi sirutamata ja kokku tõmbamata, siis tekivad jooned, mis omavad kalde paremale. Nii võime joonistada näiteks rukkipõldu tuules, roigastara (parempoolse kallakuga), looklevaid jooni, ussi, jõge, kaunistusornamenti jne.

Kui aga joonistame, sõrmi sirutades ja kokku tõmmates, kätt randmest liigutamata, siis tekivad jooned, mis evivad kalde vasakule. Joonistusaineks võivad olla näiteks roigastara (vasakpoolse kallakuga), uss-aed, rukkipõld tuules, look, ratas, sõõrid, mitmesugused kaunistusornamendid jne., kusjuures laps osalt kasutab ka randmeliigutusi.

Väga tähtis on harjutada sõrmede- ja randmeliigutuste koostööd. Selleks joonistame alguses näiteks võrku, kusjuures vahelduvad sõrmede- ja randmeliigutused. Hiljem aga siirdume joonistusile, mis arendavad niihästi randme kui ka sõrmede liigutusvõimet ning annavad lapsele vilumuse nende liigutuste koostöös. Samal ajal aga peame silmas küünarnuki- ja õlaliigutusi, s. o. joonistame püstjoonelisi esemeid, rattaid, sõõrikesi, kaunistisi jne. ritta. Seega harjutame kätte õpilasele kõik kirjutamiseks tarvilikud liigutused ning nende koostöö. Randme- ja sõrmedeliigutusi võib harjutada ka õhus vastavaid liigutusi tehes.

Randme- ja sõrmedeliigutuste harjutuste kestel loobume pakkimispaberist ning värvipliiatseist ja võtame tarvitusele joonimata kirjapaberi ning hariliku pliiatsi. Sile paber nõuaks õpilaselt värvipliiatsi tarvitamisel tugevat vajutust, milleks aga õpilase käsi on liiga nõrk. Alguses tuleks siiski lubada vahel sekka tarvitada ka värvipliiatseid. See meeldib lastele.

Nüüd on saabunud aeg siirduda joonistähtede kirjutamisele, millisteks tähtedeks on lihtsustatud ladina trükitähed. (Sellest vt. A. Mölder ja T. Ussisoo. Kirjaõpetusest. „Eesti Kool" 1935 — nr. 6, lk. 233—235, või A. Mölder. Kirjatehnika. „Kasvatus" 1937 — nr. 10, lk. 595—597.) *)

3. Kirjatähed.

a) Üldisi seletusi.

Joonistähtede kirjutamisel tarvitasime joonimata paberit. Kirjatähtede õppimisele siirdumisel tuleb õpetajal lahendada küsimus, milline paber nüüd tarvitusele võtta.

Endistel aegadel tarvitati mitmet liiki joonitatud vihikuid: ristjoonestikuga, nelik-, paaris- ja üksik-rõhtjoontega. Haridus- ja sotsiaalministeeriumi 1935. a. 2. mai ringkiri kõrvaldas Eesti koolidest ristjoonestiku

*) Suuri antiikva tähti kujutatakse mitmel viisil aabitsakursuses, juba esimesest sammust alates Et süsteemipärane kirjatehnika-õpetus harjutab, õieti kordab jooniskirja hoopis teises järjekorras kui õpitakse tähti aabitsa-kursuses, siis ei tuleks alata päris-kirjatehnikat enne, kui õpilased on tutvunud kõigi tähtedega (H on aabitsa-kursuse viimaseid tähti, kirjatehnikas aga esineb 1. rühmas). Aabitsa-kursuse kestel tehakse kirjatehnika-õpetuses vaid eelharjutusi. Küll aga pandagu tähele juba aabitsa-kursuses üksikute tähtede kujutamisel neid juhatusi, mida antakse kirjatehnika arendamise seisukohalt. J. K.

(oligi ta sealt juba peaaegu kadunud), on jäetud võimalus tarvitada nelik-, paaris- ja üksik-rõhtjoontega kirjutuspinda.

Ideaalseim on jätkata joonimata kirjutuspinna tarvitamist kas vihikuna või üksikute lahtiste lehtedena, sest joonimata kirjutuspinnal on paremusi joonitatud kirjutuspinnaga võrreldes. Ta ei kammitse enneaegselt õpilase loomupäraseid kalduvusi käerandme ja sõrmede liigutuste ulatuse ning nende tagajärgede — tähtede isikupärase suuruse suhtes, vaid võimaldab hakata kohe alguses arenema lapse isikupärasel tarbekirjal. Kammitseva joonestikuga õpetatakse ning arendatakse koolikirja, mille õpilane koolist lahkudes tavaliselt heidab kõrvale ja hakkab nüüd ise ilma asjatundliku juhatuseta kujundama endale isikupärast tarbekirja (uuesti kirja õppima!). See kujuneb aga tavaliselt siis ebaloetavaks. Ka takistab joonestik, eriti just rist-, nelik-rõht- ja paaris-rõhtjoonestik kirja pidevuse kujunemist. Joonestik hoiab nagu raamistik üksikuid sidumata tähti koos, kuna joonimata paberil tähtede sidumatus torkab õpilasele kergemini silma. Kirja pidevus kui kirjutamiskiiruse eeltingimusi on aga väga oluline. *)

Leidub siiski erandina üksikuid õpilasi, kes kuidagi ei suuda reguleerida tähtede kõrgust. Neid tuleb paratamatult lasta kirjutada rõhtjoonte vahele, tarvitades vajaduse kohaselt nelik- või paaris-rõhtjoonestikku, ja seda ainult seni, kuni õpilane ise suudab tähtede kõrgust määrata. Mingil tingimusel ei ole soovitav kogu klassile kätte anda paaris- või nelik-rõhtjooneline paber, sest see kammitseb õpilase käekirja loomulikku arenemist ja juba kohe eos.

---

*) Vt. lähemalt „Eesti Kool" 1935, lk. 240—241.

Samuti tuleb õpetajal lahendada ka teised olulised küsimused: kas õpetada nöör- või paiskirja, püst- või kaldkirja ning kuidas asetada lauale paber või vihik.

Sõõrsulega nagu pliiatsiga ja klaassulegagi saame nöörkirja, sest sõõrsulg, pliiats ja klaassulg ei paindu ega vedruta, mis omakorda ei võimalda kirjutamisel joonte paisumist ja kahanemist. Ka kõva kärss-sulega, kui me laseme tal vabalt paberil liuelda, saame nöörkirja.

Joonte paisumist ja kahanemist võimaldavad terav sulg ja pintsel, milliste kirjutamisvahendite abil saame paiskirja, milles selgesti eralduvad pais- ja juusjooned.

Laiaotsaliste kirjutamisvahendite, laisule ja pilpa abil saame paelkirja.

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi 1935. a. 2. mai ringkiri nr. 3240 lubab tarvitada koolis kaht esimest (nöör- ja pais-) kirja. Paelkiri esinebki peamiselt reklaamplakatkirjana ja seda õpitakse joonistustundides. Ongi ju paelkiri eriti algajaile ebajõukohane, sest laisulge on raske käsitseda ega ole laisulg pealegi meie kirja kohane. Gooti kiri on laisule produkt, seepärast on täiesti loomulik, et laisulge propageeritakse ja laialt tarvitatakse Saksamaal. Kuid silmapaistvaimad saksa kirjametoodikud omal ajal nõudsid, et alguses (vähemalt 1. ja 2. õppeaastal) lapsed õpiksid ladina kirja ning tarvitaksid tömpsulge, kuna alles hiljem, kui lapse käsi on rohkem arenenud, tuleks õpetada gooti kirja ning tarvitada laisulge. Paiskirja on tunduvalt raskem õppida kui nöörkirja. Paiskirja õppimisel tuleb õpilasel silmas pidada pais- ja juusjoonte vaheldust, samuti ka paisjoonte paisumist ja kahanemist, mis märksa raskendab kirjaõppimist. Seepärast oleks otstarbekohane alata kirjaõpetamist nöörkirjaga.

Sama ringkiri võimaldab kirjutada niihästi kald- kui ka püstkirja. Kaldkiri võib esineda vasakpoolse kui ka parempoolse kaldega.

Vasakule kalduva kirja saame siis, kui kirjutame käerannet liigutamata sõrmi sirutades ja kokku tõmmates, s. o. vasakule kalduva kirja kirjutamisel on arenenud sõrmeliigutused, kuna käerandmeliigutused puuduvad täiesti. Säärane vasakkaldkiri on väga raskesti loetav, seepärast lubatamatu. Esinebki ta väga harva.

Paremale kalduv kiri tekib tavaliselt siis, kui sõrmi sirutamata ja kokku tõmbamata liigutame kirjutavat kätt randmest. Säärase kaldkirja kallakuse nurk rõhtrea suhtes on tavaliselt 30—40°. Niisuguse kaldkirja kirjutajaid leidub juba rohkem kui vasakkaldkirja kirjutajaid. Eriti kiire kirjutamise puhul kipub teatavail isikuil käekiri sääraseks kujunema. Ka niisugune kaldkiri on raskesti loetav ja seepärast koolis lubatamatu. Selle vea ravimisel tuleb kujundada sõrmede liigutused ning neid arendada.

Loetava ning normaalse käekirja tekkimise eelduseks on sõrmede ja randme koostöö liigutustena. Kui nende kahe põhiliigutuse ulatused on võrdsed, tekib püstkiri. Kui randmeliigutused on suurema ulatusega kui sõrmede liigutused, tekib (normaalne) kaldkiri, mille kalle seda väiksem, mida vähem nende põhiliigutuste suhe. Niisiis oleneb kirjatähtede suund sõrmede- ja käerandmeliigutuste vahekorrast.

Ridade kirjutamiseks on vaja käe edasiviimist vasakult paremale. See teostub kas pidevalt või jaokaupa küünarnuki ja õlaliigendi kaasabil. Käe liiga kiire edasiliikumise puhul tekib hõre, laiendatud kiri, käe liiga aeglase edasiviimise puhul aga tihe, kitsastatud kiri. Kui käe edasiviimise kiirus on aga õiges vahekorras sõrmede ja randme liigutuste kiirusega, tekib normaalne käekiri.

Niisiis oleneb käe edasiviimise kiirusest kirja laius, seega siis ka kirjatähtede vorm, kuju ja kogu kirja välimus.

Kirjatähtede kuju ja kogu kirja välimus oleneb ka käerandme- ja sõrmedeliigutustest. On käerandmeliigutused suurema ulatusega kui sõrmedeliigutused, muutuvad tähevormid ovaalseiks ja kiri ise madalaks, kitsaks. On sõrmedeliigutused aga suurema ulatusega kui käerandmeliigutused, muutuvad tähekujud pikergusteks ja kiri ise kõrgeks. Käerandme- ja sõrmedeliigutuste võrdsel ulatusel on kirjavormid ümmargused, kiri ise avar, nagu vaba, lahtine.

Kirjatähtede õppimisel ja õpilase käekirja ravimisel (nimelt juhul, kui õpilase käekirja tähekujud erinevad kehtivaist tähekujudest), tuleb kõike ülaltoodut arvestades käekirjas esineva puuduse kohaselt reguleerida õpilase käerandme- ja sõrmedeliigutuste ulatust ja parema käe edasiviimise kiirust.

Mitmed täiskasvanud asetavad kirjutuspaberi enda ette viltu nii, et paberi külgservad oleksid umbes ühel joonel käsivarrega. Küünarnukk ei liigu neil paigast, lamagu see laual või ulatugu üle laua serva. Küünarnukk moodustab paigalpüsiva toetuspunkti, mille ümber käsivars ühes sulge hoidva käega liigub. Sel teel tekivad sirged read — lamedate kaarjoontega. Muidugi tekib nüüd kirjutuspinna alusserva ja ridade suhtes kaldkiri, kirjutaja enese suhtes aga püstkiri.

Kirja lugeda on kergem, kui lugeja silmad asetsevad loetavate ridadega rööbiti. Ka kirjutamisel asetatakse silmad rööbiti kirja ridadega. Paberi viltuhoidmise puhul sunnib silmade asetamine rööbiti ridadega kirjutajat oma kaela vasakule kõverdama. Et kaela kõverdamist vältida, pigem vähendada, käändub kirjutaja keha viltu, parem külg lauale lähemale kui vasak. Seejuures kõverdub selgroog paremale, et keha raskuspunkti paremale nihu-

tada. On väga väsitav hoida keha sirgelt niisuguses paremale kõverdatud olekus. Seepärast laskub kogu keha ettepoole kõverasse, rinnaga vastu laua serva ning silmadega liiga lähedale kirjutuspinnale. Vasaku külje lauast kaugemale viimine tõmbab vasaku küünarnuki laualt ära, see ulatub nüüd üle laua serva ning asetseb madalamal kui parem küünarnukk, mistõttu vasak õlg langeb madalamale, parem õlg aga kerkib kõrgemale. Vanemas eas, täiskasvanul ehk ei olegi see kehaasend tervisele nii väga kardetav.

Kõigil neil kaalutlustel asetame paberi või vihiku lauale nõnda, et vihiku või lehe alumine serv on rööbiti lauaservaga. (Vt. ka „Eesti Kool" 1935, lk. 245—246.)

b) Tähtede kirjutamisest.

Kirjatähtede õpetamisele siirdudes kirjutab õpetaja ise õpitava tähe tahvlile, seletades ning näidates tähe kujunemist. Väga soovitav oleks, kui õpilased õpetaja juhtimisel ise kujundaksid kirjatähed vastavaist joonistähtedest. *)

Kirjatähtede kujundamisel joonistähtedest selgub muuseas õpilasele ka see, et tähtede sidumiseks pole vaja tähe alguses sidejoont. Ainult viimase väiketähe (s) õppimisel ilmneb erilise sidejoone vajadus sel puhul, kui s esineb sõna alguses või keskel. Sellest saadakse kergesti üle sidudes s-tähte järgneva tähega erilise sidejoone abil. Analoogiliselt toimitakse ka suurtähtede V, N, S, G, O, Ö, Õ, I, T, P, B ja D puhul.

Suurkirjatähed kujundatakse vastavaist suurjoonistähtedest. Enne nende kujundamist püstitatakse juhtnöörid: 1) suurtäht erinegu väiketähest mitte üksnes suu-

*) „Eesti Kool" 1935, lk. 241 jj.

ruselt, vaid ka vormilt, kujult; 2) mõnd täheosa mitte kahekordselt kirjutada.

Õppimisraskuselt liigitame suurtähed nelja rühma: 1) U, Ü, V, A, Ä, M, N; 2) S, L, G, O, Ö, Õ, E; 3) I, H, K, J; 4) T, P, R, B, D.

Kirjatähtede kujundamisel ühtlasi selguvad õpilastele ka kirjatähtede algmed, elemendid.

Iga õpitud uut tähte harjutatakse kohe kirjutama ka seoses teiste tähtedega. Alguses kirjutatakse õpitavat tähte ennast kahekordselt: ii, uu, üü jne., välja arvatud b, d, g, mis kunagi ei esine sõnas kahekordselt. Siis juba harjutatakse õpitavat tähte sõnas ja nimelt nõnda, et ta esineks niihästi sõna algul kui ka keskel või lõpul, mis annab õpilasele vajaliku rakendusoskuse. Et õpitud täht ei ununeks, tuleb üha uuesti lasta seda kasutada ühes järgmiste uute õpitud tähtedega. Tähed i, u, ü ei võimalda nähtavasti sõnu koostada. Järgmiste tähtede õppimisel kirjutame sõnu (näiteid vt. „Eesti Kool" 1935, lk. 245). *)

Igatahes ei kirjutata üht ning sama tähte või sõna niivõrd palju, et see tüütaks õpilase, mistõttu õpilane muutub hoolimatuks ning kiri korratuks. Selline kirjutamisviis võib tuua õppimisele kahju. Umbes paarist-kolmest-neljast reast aitab. Kui selgub, et õpitav täht nõuab veel harjutamist, laseme seda veel kirjutada, aga mõnes teises, uues sõnas.

---

*) Õpetuse ühtlustamise nõude kohaselt tuleb püüda kirjaõpetuses kirjutatavaid sõnu ja lühilauseid valida koduloolise vaateõpetuse ainest või lugemispalast. Siis liituvad ka kirjatehnika harjutused üldõpetusliku tööga või, kui seda veel ei rakendata koolitöös, emakeeleõpetuse muude aladega ja iga kirjutatud sõna või lauseke on seotud nende taga peituvate konkreetsete, elavate kujutlustega. Seda ei ole, kui sõnu harjutuseks valitakse täiesti vabalt, väljastpoolt käsiteldavat asiala. J. K.

Eriti tuleb kohe alguses rõhku panna kirja loetavusele, puhtusele ja korralikkusele.

Puhtust kui tähtsat kasvatuslikku tegurit peetakse silmas kogu kooli ajal igasugusel kirjutamisel igas õppeaines, kujundades puhtusehoidmise lapsele harjumuseks. Talle sisendatakse ka teadmine, et ka kaustik ei ole määrimiseks. Suuremate tagajärgede saavutamisele puhtuses aitab kaasa üksikute lahtiste lehtede kasutamine, mis hoitakse alles erilises kaanendis, misläbi nad on kaitstud kulumise, tindilaikude ja muul viisil määrimise eest paremini kui vihik.

Lubatakse kirjutada ainult õigevormilisi tähti. Tähtedele, sõnadele ja ridadele jäetakse ühtlased vahed. Tähed on sidejoonte abil üksteisega seotud. Mõnel õpilasel on kalduvus kirjutada sõnad väga üksteise lähedale, ja kui seejuures ta ei seo veel tähti üksteisega, siis on raske sõnade vahesid leida. Selle pahe vastu võideldakse. Alguses tehakse kirjutaja teadlikuks tema kirjas esinevast korratusest ja asutakse selle kõrvaldamisele. Sõnade vahed peavad kirjas olema täiesti nähtavad, silmatorkavad.

Pühendatakse tähelepanu ka sellele, et read oleksid sirged ja võimalikult ühepikkused, milleks harjutatakse sõna tarbe korral poolitama ning ühelt realt teisele viima. Õpilane tehakse teadlikuks, kui korratu näib kiri, kui read ei ole ühepikkused. Hoidutakse pikkade ridade kirjutamisest, mis lapse väikesele käele tekitab raskusi. Noore kirjutaja kirjarida tohiks olla umbes 10—12 cm pikk.

Kirjaõppimisel on väga tähtis hea eeskuju. Seepärast on soovitav, et õpetaja kirjutaks õpitava tähe või sõna igale õpilasele lehele või vihikusse või kasutaks sellekohaseid kirjavihikuid valmis näidetega.

4. Edaspidine töö.

Kirjutamaõpetamisega on I klassis palju tööd. Seda ei suuda me teha ainult kirjatehnika-tundides, vaid sedasama tööd teeme ka eesti keele tundides, mida algkooli õppekavad võimaldavadki. Nii leiame eesti keele kavas (lk. 8) I klassis ülesande: „Kirjutamise algõpetus." Peaks olema põhimõtteks., et I klassis õpilased kirjutaksid igas eesti keele tunnis teatav aeg, mis ei tohiks olla aga pikk, väsitav, sest see tuleks kirjale kahjuks.

Pahatihti näeme, et I klassis õpitud keha ja kirjutusvahendi õige hoid teistes klassides unustatakse. Selle pahe vältimiseks peame kogu kooli aja kestel igasugusel kirjutamisel nõudma keha ja kirjutusvahendi õiget hoidu. Lõpuks kujuneb õigesti istumine ja õige sulepea- ja pliiatsihoid õpilasele harjumuseks ning ta ei oskagi teisiti istuda või valesti pliiatsit ja sulepead hoida. Ja sinna peaksime jõudma. Eriti peame sellele tähelepanu pühendama algkooli II klassis. Vajaduse korral peame niihästi teises kui ka järgmistes klassides reguleerima õpilase sõrmede-, randme-, küünarnuki- ja õlaliigutusi ja nendest olenevaid väärnähteid kõrvaldama, s. o. ravima õpilase käekirja.

Õpilastel on tung teatava tähe kirjutamisel asetada ka kohe selle tähe pealispunkt või kriips, näit. i, t, ü jne. puhul. Niisugusel kirjutamisel on tähed üksteisest eraldatud, sidumata. Et siduda tähti üksteisega, kirjutame sõna pidevalt lõpuni ja alles siis asetame kohtadele tähtede pealismärgid ning kriipsud. Pidevusega ei tuleks aga liialdada, vaid tuleb lubada õpilastel teha loomulikke katkestusi, näiteks a, d, o jne. ees. Ka õppekavad viitavad sellele (lk. 70): „erilist tähelepanu pööratakse tähtede sidumisele, niipalju kui seda võimaldavad maksvad tähekujud."

Samuti viiakse II klassi lapsed vaatlustega niikaugele, et nad suudavad silma abil mõõtes jätta tähtedele võimalikult võrdsed vahed. See ülesanne nõuab püsivat vaatlust ja harjutust.

Leidub õpilasi, kes veel II klassis sõnadele jätavad liiga kitsad vahed. Selle pahe kõrvaldamiseks õpetame, et sõnadele vahet peame jätma niipalju, et sinna mahuks kirjutada vähemalt kolm tähte. Ei tee halba, kui säärast kirja kirjutav õpilane alguses jätab sõnadele laiemadki vahed, hiljem see vahemaa iseenesest väheneb.

Erilisteks ülesanneteks II klassis on pealkirja asetus ja uusrea tarvitamine.

Pealkiri asetatakse rea keskele ja kirjutatakse suuremate või teissuguste tähtedega kui tekst, võib tarvitada ka erinevat tinti. Pikk pealkiri lahutatakse mõttekohaselt ridadeks, kusjuures hoidutakse sõna poolitamast ühelt realt teisele viies. Pealkirja ja teksti vahele jäetakse tavaliselt poole laiem vahe kui tekstiridade vahele, või kui tarvitusel üksikrõhtjoontega vihik, siis jäetakse üks joon pealkirja all tühjaks. Eelmise kirjutise teksti ja järgneva kirjutise pealkirja vahele jäetakse veel laiem vahe kui pealkirja järel, nii umbes kahe-kolme rea laiuselt. Nii eraldub pealkiri tekstist.

Uusrea (taandrea) tähistamiseks jäetakse rea algusesse vaba ruumi umbes viie tähe võrra, s. o. uusrida algab viie tähe võrra servast kaugemalt kui järgmised read. Alguses lepitakse sellega, kui töös on ainult üks uusrida, nimelt pealkirja järel. Hiljem aga koostatakse kollektiivseid kirjandeid, milles kavakohaselt iga lõige tähistatakse uusreaga. Uusrea kasutamise oskust süvendatakse järgmistes klassides.

Õpilase käekirja ravi jätkub kolmandas klassis. Siin vaadeldakse tähtede kõrgust ja kallet ning harjutatakse õpilase silma ning kätt niihästi tähtede kõrgust kui ka

kallet ühtlustama. Ei ole mõtet kogu klassile anda seks nelik-rõhtjoonelist vihikut, vaid piisab silmamõõdu arendamisest. Üksikute õpilaste juures, kelle silm pole suuteline tähtede kõrgust reguleerima, osutub paratamatuks nelik- või paarisrõhtjooneline vihik, kuid õpetajal tuleb igale õpilasele määrata kohane vihik vastavalt tema kirja mõõdetele. Kirja kalde ühtlustamine teostub kergemini. Ei ole mingit vajadust selleks kasutada kald- või püstabijooni.

Arendatakse ka selget, kergesti loetavat käekirja. Kirja selgus, kergesti loetavus on suurimaid kirja väärtusi. Segane, raskesti loetav kiri tekitab arusaamatusi, röövib lugejalt tema aega. Kooli ülesanne olgu selgitada, et korratult kirjutatud, raskesti loetava kirja saatmine kellelegi on ebaviisakas ja et üldse kirjutatakse ju selleks, et kirja loetakse, seepärast peab igasugune kiri olema kergesti loetav, selge.

Kirja selgusel on järgmised tunnused: üldtuntud ja lihtsad tähekujud, tugev vormide eristus, üksiktähe kui ka sõnakuju selgus, joonte paras tugevus, tähtede ülemiste ja alumiste pikkuste õige vahekord, sõnade ja ridade sobivad vahed.

Kirja segasuse põhjusi on sõrmede liikuvuse puudulikkus, sest kirja selgus suuresti oleneb sõrmede liigutustest. Tuleks loobuda arvamusest, nagu oleks segane kiri suurvaimu tunnuseid või teatava kihi või elukutseliste eesõigus.

Kõige rohkem patustatakse kirja selguse vastu selles, et ei tehta küllalt kindlaid vahesid a ja o, ä ja ö, ö ja õ, ii ja ü, n ja u vahel ja jäetakse tähepead märkimata. Neist puudustest tehakse õpilane teadlikuks ning selgitatakse, kuidas muuta tähti selgemaks, rohkem erinevaiks; näiteks a ja o tähed: a-tähel sirgpõhijoon kõrgemalt alata, ülespoole pikendada. Ühtlasi viiakse õpilane aru-

saamisele kirja selguse vajadusest, küll ta siis suudab ka puudusi oma käekirjast kõrvaldada. Teatavasti on raskesti loetav vasakkaldkiri ja niisugune paremale kalduv kaldkiri, mille kallakuse nurk rõhtrea suhtes on vähem kui 60°. Ameeriklane koolijuhataja dr. Ayres sellekohaste katsetega tõestas, et selgeim ja loetavaim kiri on püstkiri.

III klassis jätkuvad ka harjutused voolava käekirja omandamiseks ning pideva kirjutusjoone tarvitamiseks. Seejuures harjutatakse kirjutama sõnu, milledes esineb tähtede raskemaid ühendusi, nagu sõnades vesi, ori, oda jne.

Voolavaks nimetame kirja, mida võimalikult vähese vaevaga võib võimalikult kiiresti kirjutada. Voolava kirja põhinõudeiks on siis kirjutamise kergus ja kiirus. Kirjutamise kiirus seisab vastuolus kirja selgusega, seepärast ei tule kiiruse nõudmistes liialdada, seda enam, et ses armastuses ja hooles, millega laps korralikku kirja kirjutab, peitub noorsoole suur arenemisväärtus, mida ei tohiks mitte ohverdada kiirusele.

Eriliseks ülesandeks III klassis kujuneb kirjutuspinna kasutamine.

Kirjutuspinnal loetakse kaks kõrvuti seisvat lehekülge ühtekuuluvaiks. Et neid lähendada teineteisele, jäetakse neile siseservad kitsamad kui välisservad. Siseserva laius võiks olla 1—1,5 cm, välisserva laius vastavalt poole laiem (2—3 cm), niisama laiad ka ülemised ja alumised servad; alumised servad tavaliselt jäetakse nüüd küll laiemad (2,5—4 cm). Eeltööd sel alal tehakse juba I ja II klassis: I klassis piiritellakse servad servkaunististega, milline töö võiks toimida ka joonistustunnis, või servjoonestikuga, kuna II klassis piisaks külgjoontest. III klassis püütakse piiritella servi silma abil, s. o. õpitakse võimalikult ilma servjoonteta ridu õigelt kohalt

algama ja võimalikult ühepikkustena õigel kohal lõpetama. Nüüd nõutakse õpilastelt sõna poolitamist ühelt realt teisele viimisel ega lubata enam jätta kirjaridu mõnd lühemaks, mõnd pikemaks. Paratamatult tuleb süvendada II klassis õpitud silbitamisoskust. Kui kirjutatakse joonimata paberile, siis harjutatakse jätma ridadele võrdseid vahesid ja kirjutama sirgeid ridu. Mingil tingimusel ei lubata kasutada seejuures aga joonpaberit. Kirjutuspinna kasutamises on mõnikord vajadus rea lõpul sõrendada või harvendada tähti, kirjutada tähti koomale või laiemale, et rida lõpeks soovitud kohal. Ka selle oskuse omandamiseks tuleb pühendada aega ja tähelepanu.

Eespool vaadeldud oskuste omandamiseks pole vaja II ja III klassis korraldada erilist kirja, ilukirja, vaid need oskused omandatakse seoses tavaliste kirjalikkude ülesannetega, nagu kirjanditega, keeleliste ülesannetega ja teksti kirjutamisega, või korraldatakse sellekohane, vastav kirjalik ülesanne, näiteks tähtede raskemate ühenduste puhul.

Lapses kasvatatakse veendumus, et igasugune kiri peab olema ilus, meeldiv, kergesti loetav, korralik ja puhas, hoolimata isikupärasustest.

Kirja meeldivuse küsimuses on mitmekesiseid vaateid, ja loomulik, sest pole ju üks ainus meeldiv kiri, vaid mitu. Ühtlasi on kirja meeldivuse mõiste olnud muutuv ajaga. Meeldiva kirja kui pinnakaunistise tunnused võiksid olla järgmised.

Meeldiv kiri on selge, kergesti loetav, puhas, korralik ja korrapärane. Tähed on suuruselt võrdsed ja omavad ühesuguseid mõõdusuhteid. Tähekujud jätavad meeldiva rahuliku mulje ja evivad ühtlase suuna. Paiskirjal ei ole pais- ja juusjoonte vahe karjuv, häiriv ja paisjooned ase-

nevad kõik ühtlaselt. Tähekujud on stiiliühtlased ega esine mitme kirjaliigi tähti. Sõnade vahed on hästi sobivad ja meeldivas vahekorras ridade vahedega. Read on rõhtloodis, sirged ja ühepikkused ja järgnevad üksteisele võrdsete vahedega ja nii, et naaberread vastastikku ei häiri oma mõjuga ja tähekujude alumiste ja ülemiste pikkjoonte ristlemistega või üksteist riivates ei tekita rahutut muljet. Kirjutuspind mõjub tervikuna, näib rahuliku üldpildina, üksikosades meeldivalt elustatud. Selles meeldivas, korrapäraselt raamistatud üldpildis on pind võluvalt kasutatud, miski ei tungi häirivalt esile, iga üksik osa kuulub ühte tervikuga, iga üksik pisiasigi sulab üldpilti. Kui sellest meeldivast üldpildist peegeldub veel haarav, kaasakiskuv, vaimustav, elustav isikupärasus, siis on kiri ilus, meeldiv.

Isikupärast käekirja ei sa õpetada, vaid tema kujunemist ja arenemist võib ja tulebki soodustada, et vältida vajadus tulevikus oma kirja ümber õppida, koolikirja tarbekirjaga asendada. Seks taotleb õpetaja oma õpilaste isikupäraste kalduvuste tundmaõppimist, ja kui siis eesmärk on tal enesel selge, soodustab ta seda eesmärki taotlevate algmete arenemist ja püüab vältida eesmärgile vastutöötavaid tegureid. Õpetaja tegevus on siin sarnane aedniku tegevusega. Haridus- ja sotsiaalministeeriumi 1935. a. 2. mai ringkiri, mis küll ühegi sõnaga ei maini individuaalset käekrja, kirja normeerides jätab avarad võimalused isikupärase käekirja arendamise soodustamiseks: on jäetud niihästi õpetajale kui ka õpilasele vabad käed kirjatähtede suuna ja suuruse, kirjutusjoonte iseloomu ja kirjutuspinna valiku suhtes.

Vanemais klassides on kirjatehnika ülesandeks õpilase käekirja ravi vajaduse järgi, nii et õpilase käekiri kujuneks voolavaks ja kergesti loetavaks, korralikuks, meeldivaks ja isikupäraseks.

Algkoolide kõrgemate klasside õpilastel esineb veel sageli puudusi nende käekirjas, pole neist vaba ka keskkooli ja gümnaasiumi õpilanegi. Nende käekirja ravi peaks toimuma üksikult, iga õpilasega eraldi, või äärmisel juhul ühiselt nende üksikutega, kellel teatav ühine puudus esineb. Muidugi, kui kogu klassil on ühine puudus, näiteks ei oska klass õigesti kasutada kirjutuspinda või tarvitada uusridu, siis tuleb anda kogu klassile ühine ülesanne. Neljandas klassis leidub ühiseid ülesandeid kindlasti.

Käekirja ravimiseks tuleb õpilasele anda ainult üks ülesanne korraga. Mitme ülesande korraga püstitamine osutub asjatuks, viib õpilase segadusse, killustades tema tähelepanu. Ja sellise ravi tagajärjeks on see, et õpilase käekiri jääb endiseks. Õpilane töötab siis täie innuga, kui tal lahendada on üks kindel ülesanne. On see lahendatud või loeb õpilane selle lahendatuks, raugeb tööind, kaob õpilase tähelepanelik osavõtt oma käekirja ravist ning kirjutamine muutub tühiseks tööks. Sellised momendid on alati kardetavad väikekirjutaja käekirja arenemises. Eriti kergesti võivad säärased momendid just elavate ja andekate laste käekirja arengus tuua isegi järsu pöörde halvemusele. Selle kardetava pahe vältimiseks anname õpilasele tema jõukohase ülesande. Hoidume tühisest liigkirjutamisest. Ei aita manitsusest veel ilusamini ja selgemini kirjutada. Õpilasele on vaja tema tähelepanu köitmiseks üha uusi, kuid kindlal kujul väljendatud ülesandeid. Iga käekirjavea ravimisel peab antama õpilasele võimalus parandusega koduneda. Kui see parandus tema käekirjas on kujunenud juba harjumuseks, alles siis siirdume uue puuduse kõrvaldamisele. Sellepärast ei püüa me õpilase käekirjavigu kõrvaldada ühe tunniga või nädalaga, vaid jaotame selle töö teatavale pikemale ajale ning koostame endile plaanikindla töökava.

Käekirja ravil on kindlaid tagajärgi, kui õpilane on teadlik oma veast ja kui õpilasel on tahe vabaneda sellest veast. Nooremate õpilaste juures kirjutame vigase vormi klassitahvlile, arutame ühiselt, kas on vorm meile meeldib, ja otsime põhjusi, miks ta ei meeldi. Jõuame siis lõpuks meeldiva vormini. Noorem õpilane ühineb kergesti meie arvamisega ja püüab oma veast vabaneda. Vanema õpilasega pole asi igakord nii lihtne, et viia teda oma vea tunnustamisele. Tuleb hoiduda teda solvamast, et vältida passiivset vastupanu. Tavaline vastus sel korral on: „Ma ei saa ju teisiti!"

Õpetajal tuleb selgitada käekirjas esineva puuduse põhjus, siis on vea kõrvaldamine kergem. Mõnel lapsel kirjaread tõusevad või langevad. Siin on tegemist kas isikupärase kehaehitusega või küünarnuki või kirjutuspinna vale asendiga. Sageli õnnestub seda puudust kõrvaldada vihiku või küünarnuki asendi muutmisega. Leidub õpilasi, kelle kirjas aasjooned kujunevad tindilaikudeks. Siin võib parandust tuua sellega, et laseme lapsel sulepead rohkem püsti hoida. Rahutu lapse käekirjas leiame sageli kirjal mitmesugust kallet, isegi erisuuruses tähti. Sellisele lapsele võimaldame mugavama istumise, andes talle kehakohase pingi, laseme istuda rahulikult ega luba kirjutamise jooksul keha- või käeasendit muuta. Ebaõige istumine on sageli ümberkukkuva käekirja põhjuseks. Aeglaselt kirjutamise põhjuseks on kas õpilase arenematus või pideva joone puudumine, liigsed jooned tähtedel või paisjoone liigne paisutamine. Sageli leidub õpilasi, kelle kirjas pikkjoonelised tähed on peaaegu võrdsed lühijooneliste tähtedega pikkuselt. Selline kiri on raskesti loetav. Siin katsetame pikkjooni pikendada ja laiemad ridade vahed jätta. Leidub ka selliseid õpilasi, kes kirjutavad liiga pikki pikkjooni. Kui need naaberridades üksteist riivavad, tuleb ridadele laiemad vahed jätta või

katsetada pikkjooni lühendada. Väga igapäevane puudus meie õpilaste kirjas on ebaühtlased read ja uusridade puudumine. Sageli ei suuda lapsed kirjutada ühepikkusi ridu. Selle puuduse kõrvadamine pole kerge: Õpilane peab harjuma õigel ajal sõna poolitama ja vajaduse kohaselt tähtede vahesid reguleerima. Mõni õpilane ei suuda ridu ühelt ning samalt kauguselt alustada. Ridade algused nihkuvad tal järjest paremale. Sageli on siin põhjuseks kas vale istumine või kirjutuspinna nihutamine. Siis need õnnetud i pead (punktid), neid võib mõne õpilase kirjas otsida igalt poolt mujalt, kuid mitte põhijoone kohalt. Leidub muidki puudusi õpilaste käekirjas.

Õpetajal tuleb ravida õpilase käekirja sel juhul, kui käekiri on kujunemas või juba kujunenud ebaloetavaks, korratuks, mustaks. Iga tühise, ebaolulise puuduse pärast ei tarvitse õpetajal vahele segada ega õpilast häirida. Näiteks kui õpilane kirjutab kergesti loetavalt, õigete tähekujudega, küllalt puhtalt ja ruttu, aga tema kiri pole meeldiv, siis jätame õpilase rahule. Kalligraafi temast ei saa, mis me teda piiname. Tema käekiri on küllaltki võimeline tema elulisi vajadusi teenima. Hoidume aga kindlasti sellest, et me õpilase käekirjalisi puudusi hakkasime kirjutama õpilase enese teades tema isikupärasuse arvele või koguni sellega neid puudusi vabandama. Üldse ei tee me õpilast teadlikuks, et me soodustame õpilase isikupärase käekirja kujunemist. Selle asjaolu pealiskaudseimgi mainimine võib rikkuda õpilase korraliku käekirja.

Tähtsaim tingimus korraliku käekirja kujunemises on õpilase huvi kirjaõppimise ja kirjutamise vastu. Selle huvi temas peame meie õige õppeviisiga tekitama ja püüdma seda säilitada ning tõsta. Olulisemaid tegureid huvi tõstmiseks on jõukohane ülesanne, mille lahendamine valmistab väikekirjutajale töörõõmu. Huvi kirja vastu võib tõsta kirjaliku ülesande huvitav sisu: ette-

ütluseks huvitav pala, mitte üksikud lõkslaused, kirjutamiseks huviküllane lühipala, lastekohane luuletis, õnnesoov, kunstipärane vanasõna, kirjandiks lastelähedane või päevakohane teema. Lastekohane luuletis olgu lühike, kunstipärane. Luuletis valitud, valmistab õpetaja seks pinda, et õpilased saaksid luuletise mõttest aru ja võiksid nautida tema ilu kunstiteosena. Luuletise lugemine peab tekitama klassis elevust ja õpilastes tahte jäädvustada väärtuslik luuletis ning see endile üles kirjutada. Selliseid lastekohaseid luuletisi võime leida Ernst Ennol, Karl-Eduard Söödil jt. Kasulik on neid luuletisi ka laulutunnis kasutada. Õnnesoovisalmid meeldivad ikka lastele. Kui palju ei kirjutata neid kooliajal albumeisse! Miks mitte neid kirjutamistunnis kasutada? Ka kohane nali, huumor, on kirjutamisel lubatud. Mõne naljaluuletise kirjutamisel võivad õpilased südamest naerda ja unustada kirjutamistunni igavusi. Näiteks P-tähe õppimise järel võiks harjutada p kirjutamist sõna algul ja seks valida lause: Palmipuude pühal palus pisike poiss Peep: „Pai papa, paneme pisikesele punasele paadile purjed peale, pärast purjetame Pirita poole!“ Kirjutamist huvitavamaks teha aitavad ka joonistused: pealkirjade kaunistamine, teksti illustreerimine, kirjatöö tiitellehe või vihiku sildi või kaane ilustamine. See töö olgu õpilasele vabatahtlik, sest igale õpilasele joonistamine ei paku igakord rõõmu. Eriti tuleb hoiduda liialdamisest.

Kui õpilastel on huvi kirjaõppimise ning kirjutamise vastu ja kui õpetaja teeb oma tööd kirjaõpetamise alal suure andumusega ning huviga — ja seda meie õpetajad teevad — siis kroonib töörõõm niihästi õpilaste kui ka õpetaja tööraskusi.

Joonistamine algkoolis, eriti algastmel.

Jaan Vahtra.

1. Joonistamisõpetuse sihid ja ülesanded üldhariduslikus koolis.

Joonistamine üldhariduslikus koolis on tähtis ja laiapiiriline õppeala, eriti algkoolis.

Joonistamise kaudu harjub lapse silm ja käsi teineteisega koos töötama, seega on joonistamisõpetus kõigepealt nägemise ja käeosavuse harjutamine ja väljaarendamine.

Teiseks arendab joonistamine lapse kujutlusvõimet, enesealgatust ja loomisvõimet.

Kolmandaks areneb joonistamisõpetuse kaudu lapse kaunidustunne ja kunstimeel.

Neljandaks arendab joonistamine ja joonestamine tehnilist oskust ja kasvatab täpsusmõistet.

Viiendaks — joonistamine, maalimine, joonestamine ja voolimise kaudu areneb lapse joone-, värvi- ja vormi-tunne ning proportsiooni mõiste, mis on tegelikus elus suure praktilise tähtsusega.

2. Millal ja kuidas joonistab laps?

Laps algab joonistamist väga vara, juba 3—4-dal eluaastal, — veel enne, kui ta oskab korralikult kõnelda. Joonistus on lapsele sõnadeta keeleks, kus ta väljendab oma mõtteid ja jutustab seda, mida ta veel sõnadega ei

oska ütelda. Oma instinktiivset, algelist kaunidustunnet väljendab ta värvide abil, milledega katab omad joonistused.

Esimesed joonistustunnid algkoolis peavad lähtuma laste eneste eelkooliea joonistuste iseloomust ja olema loomulikuks jätkuks nendele omaalgatusel tehtud joonistustele.

Mida joonistab laps?

1. Laps joonistab seda, mida ta asjast või sündmusest teab.

2. Ta joonistab asju, mis on suured ja silmapaistvad ning esijoones talle tuttavad.

3. Ta joonistab asju ja olevusi, mis on talle armsad ning lähedased: inimesi ja loomi, maju ja puid ning asju, mida ta näeb igapäev.

4. Laps joonistab nähtusi ja sündmusi ning mitmesugust tegevust, mida ta on näinud, mis talle tuttavad.

5. Sündmusi, mis jätavad talle sügava mulje ja äratavad fantaasiat.

6. Perspektiivilised, samuti ruumilised nähted ei tule laste esialgsete joonistuste juures üldse esile, sest need mõisted on lapsele arusaamatud, enamikus kuni 10—12 eluaastani. Laps joonistab asju põhiplaanis või läbilõikes.

Laps ja tema joonistused on lahutamatult üks. Lapse joonistustest võib õpetaja õppida lapse võimeid ja hingeelu tundma. Samuti nähtub lapse joonistustes, kuidas ja milles tuleb talle anda juhatust. On oluline, et lapsed joonistaksid alguses nii vabalt kui oskavad, tehniline oskus tuleb järk-järgult. Kõiki kunstide idusid on lapses olemas, neid peab õpetaja aitama aegajalt arendada ja siduda areneva mõtlemisega.

3. Õpetaja.

Kes õpetab joonistamist, peab ise oskama hästi joonistada. Tal peab olema küllalt ilumeelt ja kaunidustunnet, ta peab olema kõigepealt hea kasvataja, kes suudab lapsele läheneda lapseliku lihtsuse ja armastusega. Õpetaja peab suutma äratada lastes huvi ja armastust tehtava töö vastu ja olema võimeline arendama lapse alateadlikku kunstimeelt teadlikuks kunstimeeleks. Kujutusõpetus nõuab isikupärasuse säilimist ja on sellepärast raskem õpetada kui mõni teine aine. Õpetaja peab oskama hinnata iga õpilase omapära. Laste joonistustöö on loov töö ja siin peab õpetaja suhtuma igasse lapsesse eraldi tema algelise vaimu laadi kohaselt. Töö intensiivsus ja produktiivsus oleneb täiel määral õpetajast. Mitte ainustki tööd, mis on lastele üle jõu või neile huvituseta! Mitte kunagi korrata üht ja sama tööd, vaid tuleb alati leida uut ja huvitavat!

4. Joonistamisõpetuse programmiline liigitus.

1. Joonistamine mälu ja ettekujutuse järgi (üksikasjad, sündmused igapäevasest elust, käsiteldavate palade või etteloetavate jutustuste illustreerimine).

2. Joonistamine ja maalimine mudelite järgi (elutud ja elavad mudelid).

3. Joonistamine loodusest (üksikasjad, kogupildid).

4. Kaunistav joonistamine (ornament või ehtekunst).

5. Lõikamine ja kleepimine ühetoonilisest ning värvilisest paberist (siluetid, kompositsioonid, ornamentika, maastik, sündmused), kuigi seda arvatakse tööõpetuse hulka.

6. Rebimine paberist.

7. Voolimine (kõigis klassides).
8. Perspektiivi harjutused (ülemastmel).
9. Joonestamine: põhiplaan, läbilõige (ülemastmel).
10. Plakaatkiri (ülemastmel).
11. Koolinäitused.
12. Õppekäigud.

5. Esimeste joonistusharjutuste liigitus raskuse järjekorras.

1. Ringikujulised esemed:

Õun, kuu, pada, sõrmus, kirsimari, taskukell, jalgpall, mängupall jne.

2. Pikergused või ovaalikujulised:

Ploomimari, rippuv lukk, sidrun, pirn jne.

3. Munataolised:

Kanamuna (värviline pühademuna), hobuseraud, mitmesugused ovaalikujulised puulehed.

4. Sirgjoonelised:

Kaustik, raamat, klassi aken, uks, laud, tool jne.

5. Kolmnurgelised:

Kolmnurkne joonlaud, trehter jne.

6. Segajoonelised:

Labidas, kirves, kahvel, lauanuga, taskunuga, marjakorv jne.

Kui üksikasi joonistatud, siis antagu lisaülesandeid, mis joonistatava esemega ühenduses, näiteks mängupall — lapsed mängivad kooliõues palli; labidas — kraavi kaevamine; kirves — mees lõhub puid jne.

6. Üldjuhatusi joonistamisõpetuseks.

1. Käte liikumise vabadus.

Käte liigutamise vabadus olgu võimalikult suur. Sellest oleneb joonistuse elavus. Ei tule rõhku panna sel-

lele, et lapse poolt tõmmatud joon oleks esiotsa ilus ja sile. Piinlikult puhtalt ja sirgelt tõmmatud jooned joonistusõpetuse algastmel ei ole tunnustuseks heast õpetamisest. Palju tähtsam on see, et laps saab võimaluse joonistada vabalt, ilma et tal tarvis oleks joone siledust piinlikult silmas pidada. Hooga ja lopsakalt tõmmatud jooned ja vormid on palju huvitavamad ja võimaldavad lapsel innuga töötada.

2. Istumine.

Lapsed istuvad nii, et valgus paistab vasakult poolt. Istugu sirgelt, nii et jalad toetuksid võimalikult vastu põrandat. Joonistuspaber olgu silmade ees nii, et ta igati silmadest ühekaugusel on. Lapsed ärgu kummardagu pead liiga palju ettepoole, vaid harjugu joonistama sirgelt istudes või seistes, sest siis võivad nad oma joonistust paremini näha.

3. Pliiatsi hoidmine.

Lastel tuleb harjuda pliiatsit kergelt tarvitama, et nad ei tõmbaks liiga sügavaid jooni. Pliiats, millega joonistatakse, olgu ainult joonistamiseks, aga mitte muuks tarbeks. Pliiats olgu pikk, teda tuleb nii käes hoida, et teda esimene sõrm ja pöial kinni hoiavad ja kesksõrm toetab. Selline pliiatsi hoiak võimaldab kerge ja vaba joone. Õrn ja kerge joon laseb end kergesti parandada. Pliiats olgu ikka terav. Kuidas pliiatsit lõigata, seda näitab esiotsa õpetaja. Tarvis on, et lapsed harjuksid algusest peale kiirelt joonistama.

4. Harjutuspaber.

Joonistustundidel olgu igal õpilasel peale hariliku joonistusvihu veel kaasas niinimetatud harjutuspaber. See võib olla lihtne, valge pakkimispaber, mille mõlematele pooltele võib teha katseid ja harjutusi, enne kui joonistada joonistuskaustikusse. Näiteks võib sellel

paberil katsuda, kas pliiats on küllalt pehme ja terav, kas värv on sobiv, kas pintsel töötab korralikult, samuti katsed joonistada mitmesuguseid asju ja üksikuid liigutusi, nagu loomade, lindude ja inimeste joonistamise puhul.

5. Pintsel.

Pintsel olgu karvpintsel, mitte harjaspintsel. Ta olgu küllalt suur, kahe otsaga, algastmel nr. 8—10 ja ülemastmel nr. 16—18. Pintslit ärgu hoitagu taskus ega ka kaua vee sees. Pintslit hoitagu alati puhtalt. Pintsliga joonistamisel tuleb pintslit hoida peaaegu püsti. Sõrmed toetuvad kergesti paberile ja maalides tuleb tervet käevart liigutada, mitte üksi kätt. Maalides olgu pintslis palju vett, et joon jookseks ühetasaselt ja värv oleks läbipaistev. Pintsliga töötamist tuleb lastele õpetada juba algastmel, sest pintslijoonistus annab rohkem elavust. Ei ole tähtis, et esimesed pintsliharjutused oleksid väga puhtad ja ilusad, vaid peaasi on see, et lapsed harjuvad pintsliga töötama. Esimesed pintsliharjutused sündigu ühe tooniga, näiteks mustaga (siluetid). Iga suurema pinna katmist alatagu joonistuse vasakust nurgast ülevalt, minnes edasi paremale poole. Pintsliga töötades olgu paber rõhtsalt, ilma kallakuta, et värv ei jookseks alla ega sünnitaks laike. Rohket värvi võib puhtaks loputatud ja kuivaks tehtud pintsliga ära võtta.

7. Joonistamis- ja maalimismaterjalid ja -vahendid.

1. Paber: harjutuspaber, joonistuskaustikud või joonistuspaber, värvilised paberid (lõikamiseks).

2. Pliiats: grafiitpliiats nr. 1 ja 2.

3. Värvid: värvipliiatsid — sinine, punane, kollane, roheline, pruun ja must, vesivärvid — sinine, punane, kollane, roheline ja must.

4. Maalimispintsel: must karvpintsel nr. 8—10, ülemastmel 16—18.

5. Joonlaud: nurkjoonlaud, pikkus 40 cm, mille põikots 16 cm.

6. Joonestuslaud: lihtne, mõõduga 35×27 cm.

7. Joonestusvahendid: sirkel, sirklisulg, lihtsulg, redissulg, plakaatsulg.

8. Veenõud: emaileeritud plekktopsid, 2 veepangi.

9. Voolimislauad: üleskanditud servadega lihtne laud, pindala 27×35 cm (iga õpilase jaoks eraldi).

10. Voolimissavi ja selle hoiukast.

11. Joonistamismudelid: mitmesugused värvilised kruusid, potid, pudelid, majariistad, köögiabinõud, topised, preparaadid.

12. Värvilised kriidid ja joonistuskumm.

8. Normaalne joonistamistunni käik.

1. Ülesande või teemi esitamine.
2. Ülesande või teemi selgitamine.
3. Õpilased töötamas.
4. Vigade selgitamine ja parandamine.
5. Tööde arvustamine.
6. Tööde näitamine ja võrdlemine.

9. Joonistamine üldõpetuses.

Algkoolis on joonistamine 1. ja 2. õppeaastal seoses üldõpetusega, s. o. joonistamist saab kasutada igas õppetunnis, kus see on kuidagi sobiv aine lähendamiseks või selgitamiseks õpilastele. Seejuures aga on soovitav ja koguni vajalik, et vähemalt 2 tundi nädalas oleks pühendatud peaasjalikult joonistamisõpetusele, seoses mõne kodulooteemaga, s. o. neis kahes tunnis oleks

tunni pearõhk ja suurem osa aega pühendatud joonistamisele ja joonistamistehnika arendamisele.

Kolmandal ja neljandal õppeaastal tuleks joonistustunde aeg-ajalt eraldada üldõpetusest (kui seda neis klasses teostatakse), kuid ka neil õppeaastail võib ja on tarvilik joonistamist kasutada iga õppeaine käsitlemisel kui võimsat vahendit õppeaine selgitamiseks ja õpilaste arusaamise kontrollimiseks.

Tuleb hoiduda liialdamisest joonistusõpetuses, s. o. joonistamist tohib kasutada üldõpetuses sobivatel juhtudel, aga mitte tingimata alati ja igas tunnis.

10. Normaalse joonistamistunni konspekt joonistamises mälu järgi.

1. Ülesande esitamine (aine koduloost: üksikasjad, sündmused laste elust, aastaaegadest, kodust, koolist).

2. Ülesande selgitamine: jutuajamine lastega sellest, mida joonistada kavatsetakse, juhtivad küsimused lastele.

3. Õpilased joonistavad: 2 või 3 õpilast joonistavad kriidiga klassitahvlile.

Märkus: Kui lapsed on asunud joonistama, tuletab õpetaja aegajalt õpilastele joonistamise kestel meelde üht või teist üksikasja või momenti esitatud ülesandest.

4. Õpetaja juhib tähelepanu tekkinud vigadele iga õpilase juures tema töö kohaselt. Õpilased parandavad omad vead ise, õpetaja kaasabil ja tema näidete varal.

5. Tahvlile joonistatud tööde vaatlemine ja vigade selgitamine õpetaja ja õpilaste poolt, vigade parandamine õpilaste poolt.

6. Õpetaja küsimine tervele klassile: kellel on valmis? Näidake minule! Näidake teistele — tervele klassile!

Märkus: Paremad tööd tulevad näitamisele klassitahvlil ja võrdlemisele paremuse suhtes.

7. Täiendustööd: kui tunni kestel õpetaja märkab, et mõnedel õpilastel on töö varem valmis saanud, siis tuleb neile ainega seoses täiendustööd anda.

11. Joonistustunni konspekt illustreerivas joonistamises.

1. Õpetaja jutustus lastele või mõne õpilase jutustus, lugemispala emakeeletunnis. Loos ettetulevad isikud ja tegelased tulevad lastele selgitada. Näit. marjulkäik pikseilmaga, „Meil aiaäärne tänavas" jne.

2. Lapsed joonistavad kas üks või mitu pilti. Mõned õpilased tahvli juures, igaüks võib neist ise momenti joonistada.

3. Õpetaja juhib iga üksiku õpilase tähelepanu silmapaistvamatele vigadele, annab nõu, mida veel juurde võiks joonistada.

4. Tahvlil olevate joonistuste vaatlemine ja parandamine ja nende täiendamine õpilaste poolt õpetaja kaasabil.

5. Üksikud õpilased näitavad teistele, — kogu klassile valmistöid.

12. Värviõpetusest.

Värviõpetus ei saa olla esimestel kooliaastatel omaette tund, vaid värviõpetust tuleb teostada aegajalt värvide tarvitamisel praktiliste tööde juures. Mis on põhivärvid, seda võib lastele seletada juba algastmel, samuti võib neile seletada ja näidata, kuidas põhivärvide sega-

mise teel saab mitmesuguseid teisi toone, nagu näiteks: sinise ja kollase segamisest — roheline, kollase ja punase segamisest — oraanž, sinisest ja punasest — lilla jne. Samuti tuleb neile näidata, kuidas üht tooni võib mitmesse astmesse jagada, näiteks tumedamast heledamasse ja heledast tumedasse.

Teoreetilist õpetust värviskaala suhtes võib anda algkooli viimases klassis, s. o. kuuendal õppeaastal, sedagi kõige lihtsamal kujul, ühes praktiliste harjutustega.

Kõige kohasem on värviõpetust anda pinnakaunistustööde juures.

Mis on külmad ja soojad värvid, seda võib lastele juba varakult seletada ja seda taipavad nad juba isegi algastmel.

IV rühm: TÖÖÕPETUS.

Töid tütarlastele 3. ja 4. õppeaastal.

Linda Pärl.

Iga õppeaine käsitlusel seisab õpetajal ees teatud eesmärk, mida ta püüab saavutada. Algkooli (käsi)tööõpetuse ülesandeks on, nagu seda väljendatakse ka õppekava seletuskirjas, praktilise mõtlemise, töötahte, maitse ja käelise tegevuse arendamine ning praktiliselt tähtsate töövõtete ja -tehnika õpetamine. Lühidalt öeldes — kasvatamine ja õpetamine.

Et käsitööõpetuse eesmärki paremini saavutada, selleks on soovitav, et iga käsitööõpetaja koostaks endale läbimõeldud ja läbitöötatud töökava, mille järgi ta ainet käsitleb. Töökava koostamisel tuleks õpetajal, silmas pidades algkooli tööõpetuse sihti, lähtuda õpilasist, nende huvidest ja tarvidustest.

Siin kerkib küsimus, millised on algkooli õpilaste huvid. Me teame, et lapse huvid on eri vanuses ka erisugused. Kaheksa-aastasele lapsele, kes astub algkooli, on ta huviobjektiks mäng. Tema elu kuni kooli astumiseni on möödunud peamiselt mängus. Kuigi laps alati ei taha mängida, vaid tahab vahel ka tööd teha, on mäng selles eas lapsele ometi suure tähtsusega; seepärast tuleb meil nooremate klasside töökava nii koostada, et õpetame neid valmistama esemeid, mida lapsed esmajoones saaksid kasutada mänguks.

Et laps mitte alati ei taha mängida, vaid tahab vahel ka tööd teha, siis avaneb õpetajail juba siin võimalus lasta õpilasi valmistada praktilise tähtsusega töid, juhtides õpilasi sellega, nende eneste soovi kohaselt, tööst lugupidamisele ja hindamisele, puhtusearmastusele ja korralikule tööle.

Vanemais algkooliklasses muutuvad tütarlaste huvid. Siin ei seisa enam esikohal mäng, vaid siin tekib tütarlaste huvi endi välimuse vastu. Tahetakse olla kena, meeldiva välimusega ja teha töid, milledel oleks praktiline tähtsus kas enese riietumise või oma ümbruse kaunistamise alal. Sellest tütarlaste loomulikust huvist tuleks lähtuda õpetajal ja selle järgi algkooli vanemate klasside käsitööõpetuses töökavva paigutada vastavaid esemeid.

Töökava koostamisel tuleks arvestada ka õpilaste tungi v a h e l d u s r i k k a tegevuse järele. Pole soovitav töökavva paigutada töid, mille juures õpilane peab kaua töötama, et saavutada tulemusi. Mida kiiremini õpilane näeb oma töö tulemusi, seda suurema innuga on ta asja juures. Sellepärast pole õige algkooli III ja IV kl. töökavva paigutada keeruliste tehniliste võtetega töid, nagu seda kahjuks tihti võib näha näitusil, kus esinevad suured seinavaibad ja laudlinad. Tehnikate õpetamisel tuleks samm-sammult kergemalt raskemale edasi minna, nii et õpilased õpiksid tehnikaist aru saama. Samuti tuleks hoolitseda, et õpilased kõik need tehnikad ja töövõtted omandaksid, mis algkooli õppekavas nõutakse, sest muidu tuleb õpilasil hiljem, kui nad astuvad kutsekooli, suuri raskusi, et teistega sammu pidada. Nii siis tuleks algkooli III ja IV kl. eelistada lihtsaid ja kergeid töökesi, mis siiski peaksid nii valitud olema, et nad õpilasile rõõmu valmistaksid. Teiste sõnadega — mida vaheldus-

rikkam on õpetaja töökava, seda vastuvõetavam on see õpilaste seisukohalt.

Töökava koostamisel tuleks silmas pidada ka aasta-aega ja töö korraldada vastavalt nendele. Kui IV kl. käsitöökavas on ette nähtud villasest lõngast kaelaräti ja mütsi heegeldamine, siis on loomulik, et me need teeme sügisel, mitte kevadel, mil nimetatud esemed kogu suveks seisma jääksid ja laps oma valmistatud esemete tarvitamise rõõmust oleks sunnitud ilma jääma.

Edasi vaatleksime, millise meetodi järgi peaks toimuma algkooli käsitööõpetus. Arvan, et siin ei saa anda õpetajale mingit kindlat retsepti, s. t. kindlaks määrata, millist meetodit õpetaja peaks kasutama, vaid igal õpetajal tuleb ise leida enda isikule kui ka ainele vastav ja sobiv meetod. See on tal lihtne, kui ta oma tööd tähelepanelikult jälgib. Olukorrad, millistes õpetajail tuleb töötada, on mitmesugused. See teeb vajalikuks ka erinevate meetodite kasutamise, kusjuures meetod tuleks valida selline, mis oleks õpilasile kõige enam huvipakkuv ja sobiks kõige paremini õppeaine esitamiseks, samuti peaks see vastama õpilaste arenguastmele.

Ühes ja samas õppetunnis võib õpetaja kasutada mitmesuguseid meetodeid. Tunni alguses ta võib-olla kasutab küsimis-kostmismeetodit ja edasi demonstratsiooni, selgitavat joonistamist jne. Arvan, et käsitööõpetamisel tähtsam kui õppemeetod on õpetaja enda hea ainetundmine. Kui teistes õppeainetes õpetajal on võimalik igaks tunniks ette valmistuda, siis käsitöö alal on see võrdlemisi raske, kuna meil puudub vastav kirjandus. Teiseks, ei saa me õpilasil lasta enam šablooni järgi töötada, nagu vanasti, vaid oleme sunnitud, õppekavas esitatud sihte silmas pidades, võimaldama õpilasile individuaalset töötamist. Niisuguse tööviisi puhul leiavad tunnis kasutamist mitmesugused töövõtted ja -tehnikad.

Õpetaja on sunnitud töötama iga õpilasega üksikult, mis nõuab talt kiiret kohanemist ja otsustamist, et mitte takistada õpilaste töötempot. Nii siis rõhutaksin veel kord, et tänapäeva käsitööõpetaja peaks esimeses järjekorras tundma hästi tööd ja tal peaks olema selles isiklikke kogemusi.

Alles teises järjekorras võiksime rääkida meetodist. Ma ei taha sellega öelda, et meetod pole tähtis, kuid tahaksin siin rõhutada just seda, et õpetaja hea ainetundmine ja ta isiklikud kogemused töös on paratamatuks eeltingimuseks õpetaja töömeetodi või -meetodite edukaks kasutamiseks. Loomulikult ei saa me enam kasutada niisugust töömeetodit kui vanas koolis, kus õpetaja jagas kätte õpilasile materjali, dikteeris ette iga töövõtte, ilma et õpilane oleks teadnud, mis sellest materjalist pidi saama, ja see selgus alles tunni lõpus, kui töö valmis.

Niisugune töötamisviis loomulikult tõi enesega kaasa pettumusi töös, sest kui õpilane ei tea, mis ta peab tegema, s. t. milline ese kasutatavast materjalist peaks saama, on tal võimatu iseseisvalt, mõtlevalt töötada. Säärase töö arendav mõju õpilasele on ühekülgne ja piiratud. Ainult mõttega juhitud töö on elustav ja ühtlasi loov töö, kuna järeleaimamine, kus laps ei saa rakendada oma vaimujõude, halvab seda. Tänapäeva käsitööõpetus pole sellisena üldse mõeldav, kui tahame saavutada siin üles seatud sihte. Et käsitööõpetuse mõju õpilasile oleks arendav, kasvatav, siis peaks iga õpilane esimeses järjekorras teadma, mis ta teeb, kuidas ta seda teeb ja miks ta nii toimib.

Käsitööõpetus peaks olema rajatud samadele tööastmetele, nagu seda näeme tegelikus elus. Teame ju, et iga töö ilu ja otstarbekohasus sõltub materjali, vormi ja kaunistuse kooskõlast ja nende otstarbekohasest valikust ja kasutamisest. Iga eseme käsitlemisel olgu kõigepealt

määratud 1) töö otstarve. Sellele järgneks 2) materjalide käsitlus, mis sõltub töö otstarbest. Siin tuleks arvestada õpilaste soove ja maitset. Edasi tuleks otsustada vormi, värvi ja kaunistuse kui ka majanduslikud küsimused ning lõpuks määrata õiged töövahendid.

Hakates algkooli IV klassis käsitlema mütsi heegeldamist, tuleks igal õpilasel selgusele jõuda, mis otstarbeks ta nimetatud eseme valmistab. Pole õige õpetajal määrata siin valmistatava eseme otstarve, sest ainult õpilane ja ta hooldaja või vanemad tunnevad kõige paremini õpilase tarvidusi. Sellepärast pole soovitav sundida õpilasi valmistama ühesuguseid, s. t. ühesuguse otstarbega esemeid, vaid iga õpilane määrab eseme otstarbe oma tarviduste kohaselt. Kes vajab spordimütsi, see heegeldab spordimütsi; kes vajab kerget suve- või kevadmütsi, see valmistab kevadmütsi. Kui leidub klassis õpilasi, kes parajasti ei vaja kaelarätti ega mütsi — on need juba kord ennem valmistanud, ja tahavad midagi muud samas tehnikas valmistada, siis on loomulik, et õpetaja õpilaste soovile vastu tuleb, lubades neid mõne muu nende jõu kohase eseme valmistada. Niiviisi asub õpilane huvi ja innuga töö juurde, kuna vastasel korral ta seda vastumeelselt ja huvita oleks olnud sunnitud tegema. Nii siis — iga valmistatud ese olgu hingestatud lapse soovist seda valmistada.

Kudumis- kui ka heegeldustöö juures ei tuleks õpilasile kunagi öelda kindlat silmuste arvu töö algamiseks, vaid õpilasi tuleks nii juhtida, et nad ise oskaksid iga töö alustamiseks õige silmuste arvu leida.

Et iga asja otstarbest on sõltuv materjal, siis tuleks lasta õpilasil, kui valmistatava eseme otstarve on määratud, selgusele jõuda otstarbekohases materjalis (käesoleval juhul mütsi materjalis). Et kergendada õpilasile sobivate materjalide valikut, siis võiks õpetaja lasta õpi-

lasil kodust kaasa tuua mitmesuguste vastavate materjalide proove, mis kellelgi kodus leidub. Samuti peaks ka õpetaja ise omama rikkaliku materjaliproovide kogu, kust ta siis alati tarviduse korral vastavaid proove klassi kaasa peaks viima (heegeldamistöö puhul mitmesuguseid lõngamaterjale). Neid lõngamaterjale vaadeldakse, arutledes ka nende tähtsamaid omadusi ja sobivust erisugusteks mütsideks. Selle arutluse põhjal on õpilasil hiljem võimalus valida oma valmistatavale mütsile otstarbekohane materjal. Siinjuures tuleks õpilaste tähelepanu juhtida ka erisuguste lõngade hinnale ja jõuda otsusele, millised neist on ratsionaalsemad kasutada. Edasi juhitagu õpilaste tähelepanu asjaoludele, mida neil tuleks arvestada vormi, värvi, tehnika, iseloomu ja kaunistuse valikul.

Et töö ilu suurel määral sõltub otstarbekohaseist töövahendeist, siis on küllalt tähtis õpilaste hea töövahendite tundmine. On väga soovitav, et käsitööõpetajad peale materjalide kogude omaksid ka häid töövahendite kogusid, näit. mitmesuguseid nõelu, vardaid, heegelnõelu jne. Iga uue aine käsitlusel viiks õpetaja kaasa ka eeskujulikud töövahendid vastaval alal. Õpilastega koos arutletakse läbi nende vajalikud omadused ja sobivam materjal. Heegeldustöödeks näiteks tuleks õpetajal kaasa viia mitmesuguseid heegelnõelu. Õpilased vaatleksid neid, võrdleksid nende jämedust numbrite järgi ja saaksid otsustada, millise igaüks peaks endale muretsema.

Et käsitööõpetamisel, nagu kõigi teiste õppeainete käsitlusel, on soovitav näitlik õppeviis, siis peaks iga käsitööõpetaja hoolitsema selle eest, et tal oleks korralik demonstratsiooni-esemete kogu. Asudes uue aine käsitlusele, näit. mütside heegeldamisele, tuleks õpetajal klassi kaasa viia valmis müts (või mitu mütsi), mis oleksid kõigiti eeskujulikult valmistatud ja võiksid äratada õpilasis

huvi ja tööröömu eelseisva töö vastu. Samuti tuleks kaasa viia vastavaid ajakirju, pilte jne., mida õpilased vaatleksid ja mis oleksid neile abiks valmistatava mütsi vormi ja mustri valikus.

On õpilased otsusele jõudnud, millise mütsi neist keegi soovib valmistada, joonistavad nad igaüks vastava kavandi. On kavand valmis, muretsetakse kohane materjal.

Enne kui õpilased algavad mütsi heegeldamist, tuleb neid üldiselt tutvustada vastava tehnikaga. Selleks omagu iga õpetaja suure puust heegelnõela ja jämedat erepunast lõnga (soovitav jäme vaibalõng), mis õpilasile hästi nähtav.

Käsitöötundides valitsegu sõbralik ja kodune meeleolu, sest see on tund, kus õpetaja võib luua õige tiheda kontakti õpilasiga ja neid ligemalt tundma õppida. Näidates uusi töövõtteid, kogugu ta õpilased enda ümber, nagu teeb seda kodus ema, ja andku sel teel seletusi. Ei saa õpetaja ühel või teisel põhjusel seda viisi kasutada, siis selgitagu ta tundmatut eset klassi ees seistes.

Asudes mõne uue töö juurde, oleks soovitav, et õpetaja juhul, kui klassis leidub õpilasi, kes seda tööd tunnevad, laseks mõne neist klassi ette tulla ja uut tehnikat näitamise varal selgitada. Tuleks nõuda, et õpilaste seletused, mis nad tegeliku töö juures annavad, oleksid arusaadavad, selged ja asjalikud. Sellega harjutame õpilasi endid selgesti ja hästi väljenduma. Juhul, kui keegi õpilasist ei tunne käsitlusele tulevat tehnikat, selgitab selle õpetaja. Klassi ees uusi töövõtteid või tehnikaid selgitades, tuleks õpetajal, kui ka õpilasel, kes seda teeb, seljaga klassi poole seista, et see, mis näidatakse, oleks klassisistujaile nähtav.

Kui õpilasile on teatud tehnika — heegeldamine — selge, valivad nad enestele ajakirjadest või õpetaja poolt

kaasa toodud heegelproovide hulgast sobiva heegelmustri ja algavad iseseisvat töötamist. Loomulikult tekib töö juures mitmesuguseid probleeme, mida siis õpetaja juhtimisel ja kaasabiga lahendatakse. Märkab õpetaja, et mõni õpilasist ei saa hakkama oma ülesandega, astugu ligi ja aidaku teda; samuti jälgigu õpetaja, et õpilased töötamisel ei tarvitaks vale võtteid. Ühe sõnaga, õpetaja olgu vanemaks ustavaks nõuandjaks ja sõbraks õpilasile, kelle poole pöördutakse, kui vajatakse abi ja kelle nõu järgi ka toimitakse.

Lõpuks tahaksin veel mõne sõnaga peatuda õpetaja isikul, kellel on määratu suur tähtsus õppetöös. Asendamatu jõu õpilaste mõjustamiseks omab see õpetaja, kes andumuse ja huviga käsitleb oma ainet, sest õpetaja enese armastus õpetatava aine vastu siirdub edasi ka õpilasisse. Iga õpetaja eelkõige huvitugu ise ainest, et see võiks huvitada ka õpilasi.

Põhjalik aine tundmine, heatahtlikkus, tugev õiglustunne õpilaste suhtes ja andumine õppetööle on neid tegureid, mis võivad õpetaja tugevasti ühendada õpilasiga, sundides ka kõige halvemaid hoiduma tema poole, kuulama teda, võimaldades taotleda kõiki käsitööõpetuse sihte.

Töödest poistele.

H. Vammus.

1. Tööõpetuse ülesanded ja tase Eesti algkoolis.

Kooli suurem ülesanne on ettevalmistus elule. Meie elu on aga igal pool seotud tööga tema tuhandetes variatsioonides, ja seega ühtlasi ka kool peab olema osalt ettevalmistajaks tööle. Teatavasti püütakse meil eriti rõhku panna kutsealalistele koolidele, et inimesi suunata rohkem tegelikkudele tööaladele ja anda inimestele tegelikke oskusi. Me peame hakkama tööd õieti hindama ja püüdma vabaneda vale arusaamisest, nagu kuuluks töö orjadele. Töö annab inimesele kindlaid väärtusi, inimene oma töö kaudu on suur looja. Käsitööõpetajad teevad suurt tööd oma erialal. Teame ju igaüks, et materjaalsed võimalused on koolides tihti üsna piiratud, kuid tähtis ei ole mitte üksi töö kvantum, vaid töö suund ja sisu. Suur ülesanne on tekitada õpilases huvi töö vastu, ja kui seda suudetakse teha, on palju tehtud. Algkoolis olgu tööõpetusel siiski pedagoogiline, mitte kutseline ülesanne.

Tööõpetust tuleb pidada raskeks aineks. Õpetajale seab ta suuri nõudeid: tal peab olema terav silm, palju kannatlikkust, pedagoogilist taktitunnet, ta peab olema ettenägelik, hea organisaator, leidlik ja võimeline kohanema olukorraga.

Ekslikuks tuleb pidada vaadet, nagu oleks tööõpetust vaja vaid neile, kes ei jätka oma õpinguid pärast algkooli üldhariduslikkudes koolides. Tööõpetuse kasvatuslikud sihid on samaväärsed teiste ainetega. Ta arendab isegi

suuremal määral kui teised ained nägemismeelt, tähelepanu, vaatlus- ja kujutlusvõimet, praktilist mõtlemist ja käelist osavust. Tööga kasvatame õpilasi puhtusele, harjutame täpselt ja korralikult töötama. Just töös saame kasvatada lapses töötahet, lapsele tema arenemisastmele kohase töö andmisega äratme tööröömu, tekitame huvi tehtud eseme vastu. Korralikult, ilusasti valmistatud ese arendab suurel määral ilutunnet, ühes sellega areneb ka maitse. Omatehtud esemete vastu tekib õpilases lugupidamine, siin areneb õpilases see moment, et ta hakkab lugu pidama tööga loodud väärtustest. Kahjuks on see siiani puudunud paljudel noortel, kes sageli näitavad siinseal lõhkumistendentsi.

Tööõpetuses õpib õpilane jõukohaste riistadega valmistama lihtsaid, kuid praktilise otstarbega asju. Tööõpetaja peab alati arvestama ümbruse nõudeid: maal pühendame rohkem tähelepanu ja aega iseloomulikele maatöödele, linnas paneme rõhku teistele.

Tööülesannete valikul tuleb silmas pidada esemete praktilisust, rahvapärast välimust ja pärimuskuju, tänapäeval ka uueaegset maitsemõistet lihtsusest ja selgusest vormis, suhteis ja ilustusis.

Töökava koostamisel peaks õpetaja arvestama kooli asukohta (maal või linnas), materjali saamise võimalusi, olemasolevaid tööriistu. Töökava koostamisel olgu lähtekohaks õppekava, kuid iga tööõpetaja olgu teadlik, et kavva võib võtta ka uudistöid — kavas mitteloetletud tööliike. Töökava tuleks asetada tööklassi seinale.

Tööõpetus olgu alamal astmel poistele ja tüdrukutele ühine, kuid juba 3. õppeaastast alates tuleks õpetada poisse ja tütarlapsi eraldi. Klasside loomulik ühendamine oleks (liitklassid) 3.—4. ja 5.—6. õppeaasta, mitte aga kuhjata kõik mainitud klasside õpilased ühte tundi. Viimast viga tehakse maa-algkoolides õige tihti, et hoiduda

mõnest lisatunnist. Parandust loodetakse saada 4 klassi ühendamisel. Sel juhul ei anna tööõpetustund positiivseid, vaid negatiivseid tulemusi, sest maal, kus tööruumid veel viletsad ja tööriistu vähe, ei saada kõiki õpilasi tööle rakendada. Peagi leiavad tööta õpilased „isetegevust" — korrarikkumises. Siin peaksid koolijuhatajad tööõpetuse suurest tähtsusest aru saama ja liitklassid tööõpetuseks seadma nii, nagu eelpool mainisin.

Tööõpetuse kasvatuslikkude eesmärkide saavutamiseks tuleb esmalt täita üldisi metoodilisi põhinõudeid kõikide tööliikide suhtes. Iga töö oleneb ta otstarbest, ainest ja tehnikast. Iga asi suudab ainult siis oma ülesannet täita, kui ta otstarve on täpselt ja täielikult määratud, kui sellele otstarbele on kohane aine valitud ja kui aine on kohaste riistade ja võtete abil ümber töötatud. Need on kolm põhimomenti igas tööõpetustunnis.

Valmistatavate asjade otstarvet, aine omadusi ja tööriistade iseärasusi selgitab õpetaja laste isetegeval osavõtul, nende endi kogemuste põhjal ja eeskujulikult tehtud asjade abil. Need arutlused arendavad laste praktilist mõtlemist ja asetavad neid alati tegeliku elu pinnale, ilma et need lahkuksid lapsepärasest mõtteilmast. Laps harjub mõttega, et iga tööd võib alata alles siis, kui töö käiku küllalt on kaalutud. Töö tehniliste võtete harjutamine peab sündima tarviliste ettevaatustega. Mitte töövõtete rohkuses ei ole töö väärtus, vaid nende puhtas ja täpses käsitsemises. Soovitav on alata ühe teatava tööliigiga, et selles töös tähele panna laste individuaalset mõttekäiku ja käsitlusviisi. Järk-järgult tuuakse juurde ka uusi aineid, töövõtteid ja tööriistu.

Iga töö peab nii aine kui ka töötehnika poolest vastama laste arenemisele. Töö valikul tuleb silmas pidada, et tehtaval asjal oleks ka tegelik väärtus, kas mängu-,

tarbeesemena või õppevahendina. Ainult seesugune töö kasvatab lapses lugupidamist tööst, töö väärtuse hindamist.

Tööõpetajal peaks olema võimalikult suur mudelite ja jooniste kogu. Mudelid asetatagu seks otstarbeks valmistatud puust seinatahvlile konksude otsa, et neid oleks võimalus sealt vajaduse korral kergesti võtta, kuna korralikud tööjoonised klaasistatagu. Selleks lõigata (klaasiteemandiga) vastav klaas, samasuur papp, asetada joonis papi ja (kriidiga puhastatud) klaasi vahele, servad kleepida 1,5—3 cm laia kleeppaelaga, mis on kaetud ühest küljest klaasiliimiga; saadaval igavärvilist kirjutusmaterjalide kaupluses. Sama kleeppaelaga kinnitada tagaküljele traadist keeratud rõngas — tabeli seinale kinnitamiseks. Mudelid ja joonised võivad olla töös eeskujudeks, õpilane näeb korralikult valmistatud eset ja püüab oma töö sama korralikult teha. Mudelid ja joonised seinal olgu peamiselt õpetaja enda tehtud. Nad jäävad küll töös eeskujudeks, kuid õpilastelt peab nõudma ka isetegevust asja konstruktsiooni ja suuruse määramisel.

2. Töökorraldus.

Enne tööleasumist peaksid kõik poisid valmistama tööjoonise ruudulisse vihikusse. Igal õpilasel olgu ka tööõpetuse-vihikus töökava. On joonis vihikus, vaja viimast kontrollida. Kontrollitud joonise juurde kirjutab õpilane seletuse ehk töö kirjelduse. Ka on soovitav märkida tööriistade tarvitamise järjekord ja uued töövõtted siis, kui õpilane samas tööliigis juba järgmisi töid teeb.

Igal poisil peaks olema oma töötamiskoht ja tähtsamad töövahendid. Et tal on omavalmistatud joonis ja seletus, siis võib ta töötada peaaegu täiesti iseseisvalt

(linnas on see hästi läbiviidav), mis väga tähtis, sest õpetajal on võimatu jälgida korraga kõikide õpilaste tööd.

Maal, kus tööriistu vähe ja õpilased sagedasti tööriista „sabas" ootavad, tuleks läbi viia töötamine rühmades, s. o. igal rühmal erinev töö, kusjuures rühma suurus esialgu oleneb läbivõetava tööliigi jaoks olemasolevatest tööriistadest. Edaspidi juba katsutagu niipalju tööriistu muretseda, et klass moodustaks ainult kaks töörühma. On ju ka töid, kus saame töötada n. ö. ühel frondil, nagu harjatöö; sel juhul on õpetajal kergem töötada.

Töökava läbivõtmisel märkab iga õpetaja, et kõigist pingutusist hoolimata ei jõuta kava ühtlaselt läbi võtta. Paaritunnise töötamise järele on mahajääjaid, kuid on taas õpilasi, kes teistest nelja-viie eseme võrra ees. Tööõpetustunnis saame ülevaate õpilaste individuaalsusest. Märkame, et õpilaste füüsilised võimed on sama erinevad kui õpilaste vaimsed omadused. Küsitav on, kas need mahajääjad õpilased on tööõpetuse kasvatuslikkudest sihtidest ja eesmärkidest mahajääjad, — ei, need õpilased on aeglase arenemisega. Me ei saa siin mahajääjatega kiirustama hakata, ei saa neid sundida, sest nad erinevad teistest oma individuaalse füüsilise arengu poolest. Seega kujuneb töökorraldus meil individuaalseks. Metoodiliselt ja didaktiliselt õieti korraldatud tund haarab ikkagi õpilasi ühtlaselt, annab samu kasvatuslikke tulemusi, kuigi ühel või teisel on erinevad esemed valmistamisel. Mahajääjad ei takista ka meie töö edukust ega kava läbitöötamist. Hädaohtlik moment on see, kui õpetaja ja lapsed püüavad võimalikult rohkem asju teha ja rohkem töövõtteid tarvitada, selle asemel, et kohasemaid töövõtteid põhjalikult harjutada. Ka ei saa seada sihiks — teatav hulk asjakesi raudses järjekorras valmistada, vaid hoolitseda mitmesuguse huviküllase töö ja iseseisva töötamise võimaluse eest. Seega peab töökava painduv

olema. Metoodiliselt samavõrdsed esemed nimestikus kõrvutada, siis on nõrgemal — mahajääjal võimalus ka endale valikut teha. Nõrgemaid tuleb sagedamini kontrollida, neile üksikseletusi anda; seega aitame neid kiiremini edasi jõuda.

Tahame klassis ühtlasemat ja kõrgemat töötaset, siis võimaldavad seda soodsad töötingimused ja väiksem klassi koosseis. Viimased jäägu meie ideaaliks — kord peame selleni jõudma.

Soome on metsarikas maa, kus puu on tähtis ja odav tooraine. Seetõttu on puutöö Soome koolides valdavalt esikohal. Ka Eestis on kohati palju metsa, — meilgi tuleks puutöö kooli-tööõpetuses esikohale seada. Puu ümbertöötamine aga vajab hästisisustatud klassiruume. Seni kuni meie koolid pole veel niikaugele jõudnud, jäävad koolides valitsevale kohale muud tööliigid. Arvestades praegusaegseid maa-algkoolide käsitööklasside sisustust alustan käsitlemist tööliikidega, mis vajavad odavaid ja lihtsalt sisustatud klassiruume.

K u n s t s a r v e t ö ö d e s t, mida käsitleti kursustel, vt. „Eesti Kool", 1938 — nr. 8.

3. Harjatöö.

Harjatöö on tööliik, mida tema suure praktilise tähtsuse pärast on vaja koolis õpetada. Peale selle on selleks tarvitatavat materjali hõlpus saada, ka töö iseenesest vajab minimaalseid tööriistu.

V a j a l i k s i s s e s e a d e. Harjatööks oluline töövahend on harjapulk, s. o. pulk, mille alumine ots on koonusekujuliselt treitud ja ülemisel poolel on pooli kuju harjatraadi kerimiseks. Et traat kerimisel ei hakkaks libisema, selleks on vaja poolitaolisse ülemisse ossa 2 mm laiune auk puurida. Koolides, kus puudub treimise või-

malus, võib pulga teha noaga. Harjapulga mõõted oleksid: üldpikkus 22 cm, läbimõõt pooli osas 2 cm, pikkus — 10 cm ja nupu osa 2,5 cm, alumine koonuse osa 12 cm pikk. Pulgale keritakse traat mitme harja tegemiseks.

Pulgakinnitamislaud. Selleks võtta hööveldamata 1 tolli (2,5 cm) paksune laud, puurida sellesse kaks rida auke nii, et ühes reas oleva kahe augu vahe kohta tuleks vastasolevas reas auk. Auk puuritakse $^3/_4''$ puuriga. Niiviisi valmistatud laua kinnitame liimisurudega tööklassi höövelpinkide või harilikku klassi koolilaudade külge. Iga õpilane asetab ühte auku oma harjapulga koonusetaolise otsa, ja nii tekib kaks nägudega vastuseisvat poiste rida. Sel teel võime tööle rakendada suure klassi. Ka võib harjapulga kinnitamiseks tarvitada höövelpingi poldiauke.

Harja-lõikeraud. Selleks võtta 16—25 cm pikk ja 10 cm lai raud, ühte külge keedetud teraskihiga lõikamiseks (lasta külasepal teha), või võtta vana kulunud sahavannas (viimane lasta sepal õgvendada). Saadud raud teritada nagu höövliraud — üks külg sirge, teine faasis. Valmis rauale lasta veel tera vastaskülje keskosa serva puurida kaks mutterpoldiauku ja need mutterpoltidega laua külge kinnitada. Laua mõõted on 1 m × 15×2,5 cm.

Harjalõikamisrauda võib esialgu asendada höövliraud, kui see kinnitada kruustangide või höövelpingi vahele.

Puunui — vajalik harjapuusse sissetõmmatud jõhvide, meriheina jne. tasaseks löömiseks lõikeraual.

Puust-joonlaudu on vaja harja sissetõmbematerjalile kindla pikkuse andmiseks — igal harjal on oma vastav kõrgus.

Jämedam naaskel — traadi lõppotsa kinnitamiseks.

Lamemokk-tangid — traadiotsa kinnitamiseks.

Vasar — traatide tasandamiseks, harjapuusse löömiseks. Ei ole vaja lõigata puusse traadi aset, vaid peenike traat tungib vasaraga lüües harjapuusse.

Käärid — valida võimalikult pikateralised. Viimaseid tarvitame toruharjade (lambiharja ja pudelipesuharja) silumiseks ja ka peenikese harjatraadi lõppotste lõikamiseks.

Aukudega raud — pintslivarre sisselöömiseks. Augu suurus 4—30 mm.

Harjatöö materjal. Materjaliks on jõhv, harjas, ray-juured, ümbertöötatud välismaise päritoluga puulehed ja taimed. Jõhvi on maal saada külluses. Hobusesabast lõigatud jõhv ei kõlba otsekohe harjatööks. Jõhv vajab puhastamist. Puhastamiseks on kaks viisi. Jõhv pestakse läbi mitme vee, mähitakse tihedalt nööriga kinni ja asetatakse kuuma ahju. Teine ja parem viis on: jõhv ilma pesemata seotakse tihedalt ja tugevasti kinni, pannakse ahju ja järgmisel päeval ahjust väljavõetud jõhvi hõõrutakse; siis eraldub jõhvi küljest mustus tolmu näol ja jõhv ongi puhas tarvitamiseks. Siduda tuleb sellepärast, et jõhv muutub siis sirgeks. Ettevaatust ahjupanemisel: liiga palav ahi kõrvetab. Maal on hea panna jõhv leivaahju pärast leibade väljavõtmist.

Harjas — pestakse puhtaks, kuivatatakse ja aurutatakse väävliaurus, laialilaotatud restil. Aurutamiseks tarvitatakse sellekohast kasti.

Ray-juur, meil tuntud riisijuure nime all, kuid tal pole riisiga midagi ühist. Ray on taim, mis kasvab Mehhikos. Teda pleegitatakse, sorteeritakse ja saadetakse turule. Fina on I sort peenjuur, corjente — keskmine ja corta — lühike sort.

Bassina — agaavide lehtedest saadud ja ümbertöötatud kiud. Tuuakse sisse Briti-Indiast.

Tulafiiber — taim Kesk-Ameerikas, Mehhikos ja Peruus; sarnaneb kaktusega, lehed teravate ogadega. Kiud saadakse kätte samuti kui meie linal — vees leotamise teel. Tulafiiber töötatakse ümber Euroopas, Inglismaal, Hollandis, Saksas ja temast saadakse: pleegitudfiiber, läikfiiber, värvitud fiiber.

Kookos — saadakse kookospähkli ümbert, harilikult on ta heledamat pruuni värvust. On ka müügil musta, viimane on värvitud.

Harjatraat — 0,5 mm pehme valgevasktraat.

Pintslimaterjal. Puhastatud hobuselakk, laka ja harjaste segu, harjased ja mägrakarv; viimasest tehakse paremaid habemeajamispintsleid. Värvipintsli rõngad — müügil igas suuruses. Ka võib ise lõigata neid vastava jämedusega raudtorust.

Habemeajamispintsli pead — saadaval müügil.

Pintsli kinnitusabinõud. Värvipintslile värske kasepuutuhk, tsement ja liiv, vahekorras 1 : 1 : 1. Habemeajamispintsel kinnitatakse kampoli ja masinaõli ehk pigi ja masinaõli seguga.

Töökäik. Harjatööd võib alustada 3.—4. õppeaastal. Töö on kerge, ei vaja õpilaselt palju füüsilist jõudu ega oskust. Võib vastavad harjapuud ise valmistada. Tarvitada selleks kasepuulauda, aukude puurimiseks lusikpuure — harjapuure. Augu jämedus oleneb soovitavast harja liigist. Koonuspuuri tarvitame sellepärast, et ta teeb koonusekujulise augu, nii et sissetõmmatud harjamaterjal ei tule pealtpoolt läbi. Aukude puurimisel hoida puur keskel otse, välimiste ridade puurimisel väljapoole kallakut. Algkooli tööõpetuse kava kohaselt saab puuriharjutusi paremini teha puutöös, seepärast ajavõitmise mõttes võiks tarvitada juba valmisolevaid harjapuid, viimased on hinnalt võrdlemisi odavad.

Harja valmistamisele asudes seada harjapulgale põletatud valgevasktraat. Kõigile õpilastele vastav materjal välja lõigata harjalõikamisraual. Materjal käes, anda üldselgitus ja kindlaks määrata topsude sissetõmbamise järjekord — tarbe korral märkida pliiatsijoonega rea järjekord. Sissetõmbamist alustada peaaegu alati keskmisest reast ja hakata vastupäeva ringi käima. Enne töö algust toonitada, et traat peaks terveks jääma, s. t. traat ei tohi katkeda.

Kindlaksmääratud keskmise rea auku pista harja pealtpoolt harjapulgalt võetud vasktraadist suurem aas. Aasa asetame vastava hulga sissetõmbematerjali. Pealtpoolt pingutame traati; esimese topsu tõmbamisel hoida traadiots pöidla all, siis tuleb harjamaterjal korralikult vastavasse auku. Järgmiste aukude täitmine toimub samuti, kuid nüüd võib juba aasast läbipandud materjali murda kahe esimese sõrme vahel pooleks; seega vähendame traadi pinget ja katkemisoht on väiksem. Kui üks rida on lõpuni täis tõmmatud, kohe rida löömisraual puuhaamriga tasaseks lüüa (valmis harja on raske tasandada, käärid ei anna ühtlast pinda). Löömiseks asetada vastava laiusega joonlaud üht serva pidi vastu harjapuud nii, et joonlaua külg puudutab sissetõmmatud materjali ja teine joonlaua serv puudutab löömisrauda. Õpilastele meelde tuletada, et joonlaud peab üht serva pidi alati vastu harjapuud olema, sagedasti neil otsalöömisel joonlaud tõuseb teisest otsast üles ja seega lüüakse tihti harja ots madalamaks. Löömisraua juurde minnes võtku õpilane hari ühes harjapulgaga kaasa, et mitte traati purustada. Nii tasandatakse iga rida valmissaamisel. Juhtub, et traat katkeb, siis alustada samuti nagu esimest korda, kuna traadiotsad kinnitame hiljem.

Sissetõmbamine lõpetatud, asuda traadi otste kinnitamisele. Selleks naaskliga järgmise augu traat kergitada,

traadi ots paar korda sealt alt läbi pista, lamemokk-tangidega vastu tõmmata ja ülejäänud ots lõiketangidega või kääridega ära lõigata. Otsad kinnitatud, asuda traadi mahakloppimisele. Selleks hari kinnitada höövelpingi vahele või liimimiskastile. Saapa- ja riideharjale liimida vastav pool või õhuke ühekordne vineer. Liimimiseks hari asetada u-kujulisse ilma otsteta kasti, nii et kasti servadele jääks harjapuu toetuma. Vineer suruda liimisuruga vastu harja. Et surumine ühtlane oleks, asetada vineerile paksem sirge lauatükk. Kumeratele ja õõnsatele harjadele vineeri liimimiseks tarvitada kuuma liivakotti.

Liimitud hari puhastada klaaspaberiga, lakkida või poleerida.

Järgmiste harjade töö on analoogiline, seepärast annan siin vaid valmistatavate harjade loetelu.

Valmistatavate harjade hulk olgu suur — õpilasel on siis võimalus valida, sest hari tehakse sagedaste koduste soovil. Valikut ei saa lubada 3—4 õppeaasta algajatele, seal algame ühiselt kõige lihtsama harjaga.

Alljärgnevad harjad on esitatud raskuse järjekorras, ühtlasi on märgitud sissetõmmatav materjal.

Määrdekäpp — jõhvist; ühepoolega käepesuhari — tulafiibrist; saapahari — jõhvist, mustast värvitud tulafiibrist; kannuhari (nõupesuhari) — tulafiibrist; tolmuhari — kookosest või jõhvist; sirge riidehari — pleegitud fiibrist, läikfiibrist, parem hari — harjasest; kahepoolega käepesuhari — tulafiibrist; pesuhari väike ja suur — ray-juurtest, ka bassinast; sauna- (seljapesu)hari — tulafiibrist; varrega põrandaküürimishari (rober) — ray-juurtest, ka segatud bassinaga; meierei-hari — tulafiibrist, ray-juurtest; põrandahari — jõhvist, bassinast; hobusepuhastamishari — jõhvist, tulafiibrist; mitmesugused riideharjad (kõver, küüruga, klotsiga, kumera klotsiga)

— harjasest, läikfiibrist ja pleegitud fiibrist; lauahari — pleegitud fiibrist, harjasest, jõhvst, läikfiibrist.

Toruharja valmistamine.

Toruharjadeks nimetame harju, mida tarvitame torutaoliste asjade puhastamiseks. Toruharjadest võiks koolis valmistada lambi-, pudelipesemis-, vilespilli puhastamise ja piimamasinaharju.

Toruharja valmistamine on õige lihtne. Soovitavale harjale vaja võtta harja pikkusele vastava jämedusega (lambi- ja pudelipesemis-harjadele 2,5 mm) põletatud raudtraat või pehme tsingitud traat; viimasest valmistatud hari on nägusam. Traat murtakse keskelt pooleks, vabad otsad keeratakse kruustangide vahel kinni.

Võetakse harilik puurivänt, mille otsas ümmargusest rauast (8—10 mm) või katkisest puurisabast valmistatud konks (ka võib puurivända puudumisel tarvitada 12 cm pikkust, 10 mm läbimõõduga ümmargust rauda). Puurivända otsas olev konks asetatakse traadi aasa ja kruustangide vahelolevale traadile keeratakse 2—3 keerdu selleks, et vahelepandav jõhv välja ei libiseks. Puurivända teine ots on erilise vööga kinnitatud harjakeerutaja kere külge. Kui soovitakse lambiharjale ilututti, siis pannakse mitmevärvilisi villase lõnga otsakesi traatide vahele, umbes 1 cm kaugusele kruustangidest. Lõng asetatud, seatakse soovitud pikkusse löödud jõhv ühepaksuselt (4 mm) traatide vahele. Nüüd asutakse keerutamisele, selleks kogu aeg keha tagasi kallutades (saab pingutada traati). Juhul, kui puudub vöörihm, pingutada kätega. Keerutamisel keerud langevad ja jõhv jaguneb ühtlaselt üle kogu traadi.

Valmiskeerutatud harjal vaja kruustangide vahel olnud otsad harjasmaterjali lähedalt lõiketangidega ära lõigata. Teiste toruharjade töö on sarnane, kuid veidi eri-

nev on pudelipesemishari. Viimane tehakse tulafiibrist. Kohta, kuhu lambiharjale asetati ilututt, asetatakse siin traatide vahelepandavast materjalist veidi pikem, umbes 5—8 mm läbimõõduga, kimp tulafiibrit, kimbukese otsad seotakse nööriga selleks, et kimbus olev materjal ei jaguneks ühetasaselt traadi keerutamise puhul. Kimbu vastasse seatakse parajas pikkuses tulafiibrit, kuid umbes 10 cm ulatuses (pudelipesuharja tulafiibri ulatuse määrab puhastatav pudel). Edasi on töö sarnane eelmisega. On hari keerutatud, lõigatakse üsna kimbu vastast traadi otsad. Viimaste katteks keeratakse kimbu otsad traadi suunas, ka vabastatakse kimbu otsad ja kimp seotakse vaskharjatraadiga kinni. Sidumisel jälgida, et traadiga seotakse umbes äralõigatud keerutatud traadi otsa kohast. Selliselt seotud kimbu ots lõigata koonusekujuliselt, siis on võimalik hästi pudeli uuret puhastada.

Toruharjad tasandatakse kõik pikateraliste kääridega.

Pintsli valmistamine.

Algkoolis võime lasta õpilasi valmistada värvimis- ja habemeajamispintsleid. Mõlematel on praktiline väärtus. Pintsli valmistamine ei nõua suurt oskust ega jõukulu. Tarvis vaid alustada katsetamisega ja töö läheb.

Värvipintsli valmistamiseks tarvitatakse jõhvi, harjast. Valmis rõngasse (rõngaid on saadaval igas suuruses) asetatakse $^3/_4$ osa soovitavasse pikkusse lõigatud jõhvi, parem harjast. Harjasest tehakse paremad värvipintslid. Rõngas seatakse sissepandud materjali keskele, vasaku käega hoitakse rõngast kui ka sissepandud materjali ja kastetakse jämedam ots valmisseatud veekaussi. Tingimata jälgida, et varrepoolne ots märjaks tehakse; ka jälgida seda, et rõnga ühes otsas olev sissepoole taotud

serv jääks pintsli poole, viimane kaitseb jõhve välja libisemast. Märjakstehtud otsa harjaste sisse tõmmatakse parema käega värske kasepuu tuha, liiva ja tsemendi segu (segu vahekord 1 : 1 : 1). Nüüd hoitakse vasaku käe pöidla ja nimetissõrmega rõngas kõvasti peos ja hakatakse puust (kasest või tammest) labida abil seguga täistõmmatud harjase otsi rõnga servaga tasa lööma. Löömine ei lähe sugugi libedasti, sest segu on täitnud 1/4 osa rõngast. On harjased rõngaga tasaseks löödud, asume varrepanemisele. Harjas ühes sideainega on täitnud rõnga, seepärast osutub nüüd vajalikuks naaskliga rõnga keskossa auk teha. Koonusekujulise varre terav ots asetatakse harjaste poolt naaskliga tehtud auku. Vars enne sisselöömist rohelise seebiga libedaks teha, kuivalt ajab jõhve välja. Kui varre ots nähtav, asetatakse see auguraule kõige vähemasse auku ja hakatakse vart haamriga sisse lööma. Jääb vars auguraua auku kinni, tõstetakse kordkorralt jämedamasse auku. Vart lüüakse, kuni ta harjaste sees on pintslirõngaga tasa saanud, löömise ajal sõrmedega harjased eemale painutada. Juhtub, et mõnikord varrelöömisel kistakse kaasa mõned harjased, siis pärast pintsli valmimist põletatakse väljaulatuvad otsad varre vastast; lõigata on raske, sest liiv rikub noa. Olemegi jõudnud nii kaugele, et värvipintsel on valmis. Vaja veel nööriga siduda enne tarvitamist.

Habemeajamispintsli harjasmaterjal pannakse rõngast läbi. Jämedam ots seotakse kergelt nööriga. Rõngas on lahtine, ta tõstetakse üles, et harjaseid oleks võimalik pista umbes 1 cm ulatuses kampoli ja masinaõli kuuma segusse. Seguga liidetud harjased lükatakse nüüd tugevasti rõngasse ja valatakse kuuma segu rõngasse kuni keerdudeni. Segu hangunud, keeratakse pintsli pea rõnga külge ja pintsel ongi valmis.

4. Metallitöö.

Metallitöö on täiesti rahvapärane. Olid ju vanad eesti sepad kuulsad oma töödega. Meil tuleks algkooli tööõpetuses seda sööti jäänud ala hakata elustama.

Metallitöö ei sea suuri nõudlusi töö läbiviimiseks algkoolis. See on võimalik ka harilikus klassitoas, kui kasutada metallitööks pikka lauda, et vältida klassipinkide rikkumist. Käesoleval kursusel on käsitlusel metallitööst ainult traaditöö, seepärast annan ainult traaditööriistade ja valmistatavate esemete kirjelduse. Järgmisel kursusel jätkuvad metallitööst pleki- ja külmarauatööd.

T r a a d i t ö ö r i i s t a d. Lõikamiseks tarvitatakse lõike-, montöör- või kombineeritud tange. Painutamiseks lapik- ja ümmartange. Traadi õgvendamiseks — vasarat ühes puupakuga või puuhaamrit alasiga.

T r a a t. Traaditöödeks tarvitame vasetatud raudtraati (1—3 mm); see on kõva, vetruv, pärast ühekordset painutamist ei lase end kergesti teist korda samast kohast painutada — murdub. Tsingitud raudtraat (1—4 mm) on nägus, eelmisest pehmem ja painduvam. P õ l e t a t u d r a u d t r a a t (1 mm), sidumiseks. Alumiiniumtraat (3 mm) ja vasktraat; viimaseid on pehmeid ja kõvu.

Traaditöödega võib algkoolis algust teha 3. õppeaastal. Esmalt selgitada materjali omadusi ja tööriistu. Kui ollakse tööriistade ja materjaliga tuttav, asuda traadi õgvendamisele. Alati peab õpilane asjakese valmistamist alustama õgvendatud traadiga. Tuleks selle järele valvata, et traat õgvendamisel säilitaks oma ümmarguse kuju. Õgvendamist tehakse kolmel viisil: raudvasaraga puupakul, puuvasaraga raudalasil ja raudvasaraga avatud kruustangi kohal. Võiks veel kõnesse tulla sõrmede vahel õgvendamine, kuid see vajab füüsilist jõudu ja suuremat vilumust. Õgvendatud traadist hakata kohe

traadipainutamisharjutusi tegema, selleks terve tabel põhjalikult läbi töötada. On traadipainutamisharjutused lõpetatud, võib asuda lihtsamate esemete valmistamisele.

Traaditöist valmistame: rullipulke, joonorasid, haake ühes obadusega, haaknõelu, kirjaklambreid; küünlajalgu, kette, nugade aluseid, dokumentide konkse, munavärvimistange, püsivusmänge, piirituslambialuseid, kahvleid, sulepeaaluseid, vahulööjaid (vispleid, lusika-, spiraali- ja nuiakujulisi), silguküpsetamisreste, pannialuseid reste, triikrauaaluseid, pudrunuie, kokkupandavaid riidepuid, riidevarnu, leiva- ja puuviljakorve, kõblaseid, tolmuklooppijaid, teeklaasijalgu, paberikorve.

Traadi liigi määrab asjakese kuju ja otstarve. Soovitatav on majapidamises tarvitatavad asjad, nagu vahulööjad (visplid), tinutada. Tinutamine tähendab tavaliselt tinaga ühendamist, kuid teaduslikult tähendab tinutamine tinaga katmist, kuna tinaga kahe asja ühendamine on tinaga jootmine. Et valmis eset tinutada, selleks peab olema vastav hulk puhast inglistina vedelas olekus, millesse võiksime soolhappega puhastatud eseme kasta. Inglistina kalliduse tõttu peame algkoolis, kus tavaliselt vähe asju tuleb tinaga katta, kasutama odavamat katmisviisi: võtta kaks kitsast plekkpanni, ühte valame tsingiga segatud soolhappe, kuna teise vanni asetame tina; viimane vann olgu pika raudvarrega. Võimalikkude hädaohtude vältimiseks tarvitada tina sulatamiseks pliidiplaati (ei ole karta ümberminemist). Vaja veel teha kaks traatkonksu, mille abil surume traadi niihästi soolhappekui ka tinavanni põhja. Vaja rakendada kuus poissi kollektiivsele tööle. Üks traadi otsa vedama (hoida tangidega ehk riidelapiga), üks traati soolhappevanni suruma, üks traati tinavanni suruma, üks vannihoidjaks, üks kerast traadiandjaks ja veel üks, kes sulatinast tulnud traadi laseb läbi kaltsu joosta. Sellist tööd võivad teha

suuremad ja korralikumad poisid : töö nõuab eriti piinlikku ettevaatust. Niiviisi saadud tinaga kaetud raudtraadist, mis enne oli vasega kaetud, saab teha nägusaid vahulusikaid (vispleid); ka pole karta, et vahulööja võiks toitu mürgitada.

Soovitakse tsingitud traati tinaga katta, siis on vaja puhastamiseks puhas soolhape võtta, viimane lahustab traadilt tsingi korra ja võimaldab tinal rauaga ühineda.

Üldisi kokkuvõtteid kursuste tööst.

Kursuslaste üldarv ja koosseis teenistuskoha järgi. Kursuste alguseks oli registreeritud 558 õpetajat. Kursuste kestel, rühmade arvu suurendamise tõttu, võeti vastu veel 96 kursuslast. Kursuste alaliste kuulajate hulka kuulusid ka 3 Soome õpetajat, nii et üldse oli registreeritud 657 osavõtjat. Töö kestel selgus, et 54 inimest ei ilmunud kursustele või tulid suure hilinemisega, nii et neile ei saadud enam anda osavõtukaarti. Seega oli täisõiguslike kursuslaste arv 603. Nendest lahkus 1—2 päeva enne kursuste lõppu, kuid kaaluvail põhjusil ja kursuste juhatuse teadmisel ainult 4 kursuslast, kes aga palusid arvata neid ka järgneva kursuse osavõtjaiks.

Vabakuulajaid oli kursustel u. 60 inimest.

Tartust, Tallinnast ja üksikuist maakondadest oli kursuslasi järgmisel arvul (sulgudes maakonna nimetuse järel on märgitud maakondade järjekorranumber elanike arvu alusel, mis vastab üldjoontes ka õpetajate üldarvule):

		Kursuslaste arv	Neist koolijuhat.	
	Tallinn		8	—
	Tartu	37	2	(5%)
1.	Tartumaa (2)	139	46	(33%)
2.	Virumaa (1)	85	22	(26%)
3.	Võrumaa (5)	60	9	(15%)
4.	Valgamaa (11)	45	15	(33%)
5.	Petserimaa (8)	38	13	(34%)
6.	Järvamaa (9)	37	4	(11%)
7.	Pärnumaa (3)	36	8	(22%)
8.	Viljandimaa (6)	29	9	(31%)
9.	Saaremaa (10)	28	7	(25%)
10.	Harjumaa (4)	22	3	(13%)
11.	Läänemaa (7)	21	5	(25%)

Kohata õpetajaid või andmed puuduvad — 15

Järelikult oli suhteliselt rohkesti osavõtjaid Tartu-, Valga-, Petseri-, Võru- ja Järvamaalt, vähe osavõtjaid Loode-Eestist.

Kursuste juhatusse kuulusid: Joh. Käis (juhatajana), J. Lang ja H. Rajamaa.

Kursuslaste koosseis vanuse järgi. Kursuste lõpul korraldatud ankeedi põhjal (440 vastusega) saame kursuslaste teenistusvanusest järgmise pildi, võrreldud ka algkooli õpetajaskonna üldiste vanusastmetega:

Teenistus-aastaid	Kursuslasi	% %	Algkooli õpetajaskonna vanus (1936. a.)	% %
1—3	13	3,0	20—25 a.	8,5
4—9	122	**27,8**	26—31 a.	22,0
10—15	141	**32,0**	32—37 a.	23,5
16—21	94	**21,4**	38—43 a.	17,5
22—27	49	11,1	44—49 a.	14,5
28 ja rohkem	21	4,8	üle 50 a.	14,0

Neid arve lähemalt vaadeldes selgub, et kursustest osavõtjate keskel nende õpetajate arv, kel on 5—20 teenistusaastat, ületab protsentuaalselt samavanuste õpetajate arvu kogu algkooliõpetajaskonnas. Seevastu aga oli kursustel suhteliselt vähe noori õpetajaid (1—5 teenistusaastaga) ja vanemaid õpetajaid, kes on teeninud üle 20 aasta. Mõlema rea võrdluseks on teenistuse alguseks võetud teoreetiliselt keskm. 22 eluaasta, mis tohiks enam-vähem õige olla.

Kursuslaste koosseis koolitüüpide järgi. Ankeetlehes oli ka eripunkt selle kohta, mitmekomplektilises algkoolis kursuslased töötavad. Neid arve võib võrrelda klassikomplektide üldise arvuga (1937./38. a.):

Klassikompl. arv koolis	Kursuslasi	% %		Klassikomplektide arv üle riigi õppeaastaid komplektis	% %
1	28	6,3		4 ja rohkem	4,3
2	97	22,4		3	22,7
3	128	29,7	38,2	2	38,3
4	37	8,5			
5	32	7,4			
6	78	18,0	33,1	1	31,7
üle 6	33	7,7			

Kui arvata, et 1-komplektised koolid moodustuvad peamiselt klassikomplektidest 4- ja rohkema õppeaastate arvuga, et 2-komplektistes koolides on tavaliselt 3-jaoskonnalised liitklassid, samuti 3- ja 4-komplektistes koolides 2-jaoskonnalised liitklasid ja et 5, 6 või suurema klassikomplektide arvuga koolides on vaid ühe õppeaastaga klassid, siis on tähelepandav, et kursuslaste arv vastavast koolitüübist üsna lähedalt ühtib üleriigiliste arvudega samade koolitüüpide kohta. See tähendab, et vajadust edasiharimise järele tunnevad niihästi suurte kui väikeste koolide õpetajad.

Rühmade koosseis ja arv.

	Mehi	Naisi	Kokku
I — eesti keel ja kirjandus	50	92	142
II — reaalained	65	22	87
III — algõpetus	41	151	192
IV — käsitöö	27	61	88
V — inglise keel	24	67	91
Kokku	207	393	600

Kuid tegelike rühmade arv oli: füüsika praktikumis 4, naiskäsitöös 2, inglise keeles 3, võimlemisel 11, soome keeles 6, kokku 28 rühma.

Lektorite ja töötundide arv. Üldloenguid peeti 7 lektori poolt kokku 24 tundi. Lektorite ja tööjuhatajate üldarv oli 38, kes andsid kokku 524 tundi. Suurim tundide arv tuli võimlemisele, soome keelele ja inglise keelele, sest neil aladel oli ka töörühmade arv kõige suurem.

Tööst osavõtt ületas 99%. Tagastatud osavõtukaartide läbivaatamisel selgus, et puudumisi oli väga vähe: 52 päeva 7140 tööpäeva kohta (kontrollitud on 595 kaarti), seega 0,7 protsenti. Osavõtuindeks on siis 99,3 protsenti. Seda näitas ka esimesest kuni viimase tööpäevani viimse võimaluseni täiskiilutud kuuldesaal — Tartu ülkooli suur auditoorium.

Rühmades registreerimist ei teostatud, kuid siingi olid kõik töökohad kinni. Käsitöörühmades tegid paljud kursuslased vabatahtlikult „ületunni-tööd".

Õppekäigud ja -reisid. Nende korraldamisel toimis eri toimkond. Teostusid järgmised õppekäigud (sulgudes osavõtjate arv): Ülikooli botaanikaaeda (52), zooloogiamuuseumi (142), tervishoiu muuseumi (56), tähetorni (128), ülikooli raamatukokku (64), Eesti Rahva Muuseumi (32), kalmistuile kirjanike haudadele (71), „Postimehe" trükikotta (62), A Le Coq'i õllevabrikusse (48) ja Luunjasse ning Kaagvere lastekodusse (109).

Teemade valik iseseisvaks tööks. Kursuste töökavva kuulub ka iseseisev töötamine kursuste vaheajal õppeaasta kestel. Selleks anti lektorite poolt valikuks 30 teemat, neist 13 kasvatusteaduse ja -psühholoogia alalt ja 17 teemat üksikuile rühmadele, välja arvatud inglise keele rühm. Selle rühma edasijõudnute grupp sai kindla töökava, mille ulatuses tuleb sooritada katse II kursusele pääsemiseks. Samasugune töö tuleb täita ka neil, kes soovivad jätkata soome keele õppimist vanemas rühmas.

Teemade nimestik.

I TEEMA:

Kasvatuspsühholoogia alalt:

1. Kirjeldada esimesi muljeid 10—15 uue õpilase kohta ja võrrelda neid kooliaasta jooksul ilmnenud isiksuse omadustega.
2. Kuidas mina käsitlesin ühe halva õpilase käitumisprobleeme.
3. Selgitada õpilaste suhtumist koolis tarvitatavaile karistustele (vähemalt ühes klassis).
4. Selgitada õppeainete meeldivust ja mittemeeldivust (vähemalt ühes klassis).
5. Korraldada katse õpilaste omavahelise ühiskondliku järjekorra kindlaksmääramiseks ja võrrelda seda õpetajate poolt ettevõetava järjestusega (vähemalt ühes klassis).
6. Eesti koolides rakendatava individuaalse tööviisi põhijooni.
7. Dalton-, winnetka- ja jena-plaani võrdlus.
8. Eesti koolikirjandus õpilaste isetegevuse, eriti aga õpetuse individualiseerimise seisukohalt (võimaluse korral võrrelda Soome koolikirjandusega).
9. Minu katseid ja kogemusi individuaalse tööviisi teostamisel.
10. Minu rühmatöö praktikast.
11. Psühholoogilised vaatlused ühes klassis.
12. Intelligentsuse-testi ja õpetaja hinnangu võrdlus õpilase tähelepanu, mõtteselguse ja kombineerimisvõime kohta (M. Koskenniemi - Joh. Käisi testi alusel; test on saadaval „Töökoolis").
13. Vähemalt 3 õppejutu protokoll ühes õpilase väljenduste analüüsiga.

II TEEMA:

I rühmale:

Eesti kirjanduse alalt:

1. Lühijutu üksikasjalik käsitlus algkoolis. Käsiteldav lühijutt jääb õpetaja enda valida.

2. Missugused A. H. Tammsaare ja A. Mälgu teosed sobivad kas tervikuna või osaliselt koolilektüüriks. Teoste loetelu ühes nende kasvatuslike ja kirjanduslike väärtuste esiletõstmisega.

Keeleõpetuse alalt:

3. Minu ameti- (kodu-) koha hääliku- ja vormiõpilisi erinevusi kirja- ja ühiskeelest.
4. Kokku- ja lahkukirjutamise õpetuse ulatus algkoolis.
5. Sõnade järjekord ja lauseehitus õpilaste iseseisvais kirjandeis (arvestada vähemalt 100 kirjandit 4.—6. klassi ulatuses; kirjandid tuleb lisandada uurimusele).
6. Kirjavigade uurimine („Kooliuenduslases" 1938 — nr. 10 avaldatud kava alusel).
7. Õpilaste lugemiskiirus ja andekus (ka III rühmale).
8. Lugemistakistusi minu klassi õpilastel (ka III rühmale).

II rühmale:

1. Füüsika-katsete korraldus minu koolis.
2. Meie kooli aed ja tema asutamislugu.

III rühmale:

1. Üldõpetuse probleem eestikeelses pedag. kirjanduses.
2. Minu töökava üldõpetusena.
3. Õpilaste lugemiskiirus ja andekus.
4. Lugemistakistusi minu klassi õpilastel.
5. Vähemalt kahe üldõpetusliku teema üksikasjalik käsitlus ühes õppejutu protokolliga ja 2—3 õpilase töödega.

IV rühmale:

1. Tikandite käsitlemine algkooli III ja IV klassis.
2. Tegeliku tööna võiksid õpitajad valmistada põlle, lina, liniku või mõne muu eseme — igaüks oma soovi kohaselt.
3. Tähelepanekuid, esinevaid raskusi ja nende lahendamise võimalusi algkooli poeglaste tööõpetuses.
4. Millist uudsust saavutasin läbivõetud tööliikide alal õppeaasta vältel.

Antud teemadest tuli igal kursuslasel valida vähemalt 2 tööd, — üks kasvatusteaduse ja -psühholoogia alalt, teine oma rühma tööst. Tegelikult on aga mitmed kursuslased valinud rohkem töid; maksimaalne arv on 8 teemat.

Niiviisi on kursuslaste iseseisev töö rajatud individuaalse tööviisi põhimõttele, laialdase töövaliku võimalusega. Peale lektoreilt valikuks saadud teemade võisid kursuslased valida tööd ka täiesti vabal ainel. Seda võimalust on kasutanud vaid üks kursuslane, valides oma tööks identse kaksikupaari uurimise.

Joh. Käis.

Ülevaade teisal avaldatud loenguist ja ettekandeist.

1. Üldloenguid.

A. Elango. Õpilaste suhtumine koolis tarvitatavaisse karistustesse. „Kasvatus" 1938 — nr. 10.

Sama. Õppeainete meeldivus ja ebameeldivus. „Kasvatus" 1939 — nr. 1.

Sama. Õpilaste omavaheline ühiskondlik järjestus. Ilmub „Kasvatuses" 1939 — nr. 2.

Joh. Käis. Isetegevuse pedagoogilised ja psühholoogilised alused. „Kooliuuenduslane" 1939 — nr. 1 (erinumber).

Sama. Õpetuse individualiseerimisest. Ilmub „Kooliuuenduslases" 1939 — nr. 2.

B. Rea. Õppejutt ühenduses individuaalse tööviisiga. „Kasvatus" 1938 — nr. 7.

E. Bakis. Individuaalpsühholoogia põhiküsimusi. „Kasvatus" 1938 — nr. 7 ja 8.

J. Rummo. Kool ja raadio. „Õp. Leht" 1938 — nr. 38.

2. Reaalrühma tööst.

V. Toom. Üks ringsõit maa-kooliaedadesse. „Kasvatus" 1938 — nr. 7.

3. Algõpetuse-rühma tööst.

Joh. Käis. Aabitsa-kursus. „Kooliuuenduslane" 1938 — nr. 6 (erinumber).

Üldõpetuse teemade käsitlus.

O. Rootsi. Koolikoti korrashoid. „Kasvatus" 1938 — nr. 9.

Sama. Kodukorrashoid. „Kooliuuenduslane" 1938 — nr. 8.

V. Ordlik. Minu kodu. „Kasvatus" 1938 — nr. 8.

Sama. Laevasõit. „Kasvatus" 1938 — nr. 10.

Sama. Ühispiimatalitus. „Kooliuuenduslane" 1938 — nr. 8.

Sama. Kalapüük. „Kasvatus" 1939 — nr. 2.

4. Käsitöörühma tööst.

H. Vammus. Kunstsarv ja ta ümbertöötamise võimalusi algkooli tööõpetuses. „Eesti Kool" 1938 — nr. 8.

SISU.

Lk.

Saateks 1

Eesti nüüdiskirjandus. K. Mihkla

1. Kirjanduse pedagoogilisest väärtusest ja kirjandusvooludest 5
2. Kirjanduse käsitlemine 9
3. Uusromantiline lüürika 19
4. Uusromantiline eepika 27
5. Uusrealistlik kirjandus 31
6. Noorsookirjandust ja lõppvaatlusi 36

Aiatöö metoodika. H. Kõiva

1. Sissejuhatus 41
2. Kooliaia ülesanded 44
3. Kooliaia korraldamise alused 46
4. Kooliaia sisustus 46
5. Etikettimine 52
6. Kooliaia töö- ja õppevahendid 57
7. Tegelik töö aias 62

Kooliaedade praktikast. **A. Vainola** 75

Õpetuse ühtlustamine üldõpetuse põhimõttel. Joh. Käis

1. Õpetuse ühtlustamise probleem 89
2. Ühtlustatud õpetuse põhjendus 92
3. Senistest teedest õpetuse ühtlustamisel, üldõpetus 98
4. Kodulugu üldõpetuse alusena 105
5. Töökäik üldõpetuses 109
6. Üldõpetuse arvustust 120

Kirjatehnika. A. Mölder

1. Meetodeist; eesmärgid 130
2. Eelharjutused 137
3. Kirjatähed 141
4. Edaspidine töö 149

Joonistamine algkoolis, eriti algastmel. J. Vahtra . . . 159

Tööõpetus: Töid tütarlastele 3. ja 4. õppeaastal. L. Pärl . 169

Töödest poistele. H. Vammus

1. Tööõpetuse ülesanded ja tase Eesti koolis . . . 177
2. Töökorraldus 180
3. Harjatöö 182
4. Metallitöö 191

Üldisi kokkuvõtteid kursuste tööst 194

Ülevaade teisal avaldatud loenguist ja ettekandeist . . . 199

A-12521

Hind 2 krooni.