

# KASVATUS

## EESTI ÕPETAJATE LIIDU

### KASVATUSTEADUSLIK

#### AJAKIRI

M. KOSKENNIEMI. Psühholoogiline diagnostika kasvatustöö teenistuses // A. IVASK. Kuidas ravida õpilaste käitumisvigu ning hingehäireid // P. AMBUR. Õpetaja tüüp E. Särgava loomingus // A. VARMA. Rahvuslike rövaste arendamise suund // E. BAKIS. Märkmeid värvisegamise katsete kohta // KOOLIUUENDUSNURK. — R. TABA. Noodiõpetuse töökava 3. õppeaastal // KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID — Koulu ja menneisyys. JOH. KÄIS. — Vastuväiteks R. Reimani arvustusele. H. JÄNES ja O. PARLO. — Täienduseks. R. REIMAN // VÄLISMAILT // KROONIKA.

# K O O L I D E L E

õppevahendeid, seinakaarte, gloobuseid, koolitahvleid, purunematuid tindipotte, sirkleid, rakendusraamatuid, igasuguseid teatelehti jne.

## Koolide

### raamatukogudele :

kõik Eestis ilmunud kirjandus müügil. Kõidame raamatuid odavalt ja vastupidavalt. Raamatukogudele rakendusmaterjale.

## Koolide

### kooperatiividele :

soovitame häid kirjutusmaterjale, paberikaupu ja õpperaamatuid kõikidest kirjastustest. Kooperatiividele vastav hinnaalandus.

## K/Ü. „Rahvaülikool“

Tallinn, Harju 48, omas majas, tel. 444-39, 444-37  
Pärnu mnt. 10, pangamajas, tel. 446-67, 446-66.

Ü./K.

# EESTI RAHVAPANK

Tallinnas, S. Karja 19 / Telefon 425-55

Toimetab kõiki pangaoperatsioone

Ostab ja müüb välisraha  
ja igasuguseid kindlaprot-  
sendilisi väärtpabereid

## **Pärnu Laeva A/S.**

### **Pärnu**

Korrapärane reisiijate ja kaubavedu  
Tallinna ja Stokholmi vahel.

Reisiijate ja kaubaaurikud  
„ESTONIA“ ja „VASA“

Korrapärane reisiijate ja kaubavedu  
Pärnu ja Stokholmi vahel.

Reisiijate ja kaubaaurik  
„KALEVIPOEG“.

Lähemaid teateid annavad :

### **Thomas Clayhills & Son**

Tallinn, Olevimägi 14. Tel.-aad. :  
„CLAYHILLS“ — Tallinn. Tel. :  
415-00 ja 435-58.

### **Hans Diedr. Schmidt,**

Pärnu, Pühavaimu 8. Tel.-aad. :  
„SCHMIDT“ — Pärnu. Tel.: 93.



Vanim ja valikurikkam  
matusetalitus

## **A. MELDORF**

Tallinn, Sakala tän. 28. kõnetr.  
463-33.

soovitab suures valikus

## **hauariste**

ning muid

**hauakaunistusi.**

TALLINN, NARVA MNT. 27

TELEFON 477-40, ETK 33

---

---

---

# **EESTI ÜHISTRÜKIKODA**

---

---

---

VALMISTAB IGASUGU  
TRÜKITÖID KIIRESTI  
JA MINIMAALSETE  
HINDADEGA



**Kevade uudiskupongid  
kohale jõudnud.**

Tagavaralaos alati

**suur valik**

üikonna-, fraki- ja paliturüideid



Roosikrantsi 16.

Tallinn, Roosikrantsi tän. 16—2  
tel. 475-73.

## Sobivaks ostukohaks

on Tallinnas pandimaja  
kauplused,

kus on saadaval mitmesuguseid  
uusi ja pruugitud esemeid sood-  
sate hindadega.

Kauplusest

### Maneeži tänav 4

leiate suures valikus valmisrõi-  
vaid: üllikondi, kevade- ja suve-  
palituid jm., siis peakatteld, ja-  
latseid, valpu, fotoaparate,  
binokleid, tasku- ja käekelli, mit-  
mesuguseid kuld- ja hõbeasju ja  
muud kaupa.

Telne kauplus

### Narva mnt. 18,

soovitab moodsat mööblit, nagu:  
riide- ja puhvetikappe, söögilaudu  
ja toole, diivaneid ja tugitoole, kir-  
jutuslaudu, voodeld, tualetpeegleid  
jne.; jalgrattaide, õmbulus- ja kirjutus-  
masinaid, grammofone, peegleid  
ja mitmesuguseid muid esemeid.



Suurim valik hooaja riidekaupu

**o./Ü.**

**Riieturite Ühiskaubamaja**

Tallinn, S. Karja 19. Tel. 455-77

Tartu, Aleksandri 5. Tel. 16-20

# KASVATUS

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 4

Aprill 1938

20. aastakäik

*MATTI KOSKENNIEMI*

## Psühholoogiline diagnostika kasvatustöö teenistuses<sup>1)</sup>

Diagnoos on päris tuttav sõna, mis enamasti toob meelde arsti. Öeldakse ju, et arst sooritab diagnoosi, kui ta uurib haiget, selgitab oma patsiendil esinevaid erilisi sümptome, leiab nende põhjal haiguse üldpildi ja nimetab selle järgi haiguse, et võidaks haiget vastavalt ravida.

Sõna diagnoos on pärit kreeka keelest ja tähendab täpset, põhjalikku eristamist. Diagnostika on seega õpetus selliseist menetlustest, mille abil võidakse võimalikult kindlasti ühed nähtused eraldada teistest samasuguseist. Diagnostika on tarvilik kõigil tegelel elualadel, kus on tähtis, et vahendeid tarvitataks õigel viisil õigete isikute või esemete jaoks.

Psühholoogiline diagnostika on õpetus neist vahendeist, mille abil uurija võib konstateerida, millist isiksust, missugust hingelist käitumisviisi tuleb tal antud isikus uurida. Arst teeb oma diagnoosi eeskätt haigusjuhtumel, psühholoogilise diagnoosi objekt ei tarvitse sugugi haige olla. Muus suhtes toimub psühholoogiline diagnoos samal viisil kui meile kogemustest tuttav arstiteaduslik diagnoos. Psühholoogilise diagnoosi sooritaja kogub eriliste uurimistega olulisi jooni uuritava isiksuse eri külgedest ja püüab nende abil luua endale kogupildi uuritava hingelisest tervikust; ta püüab selgitada, mis on vaadeldud nähtuste põhjuseks, et võiks ennustada, mis suunas isiku hingeline areng peab toimuma, ja lõpuks ta esitab vajalisi vahendeid selleks, et uuritavat võiks paremal võimalikul viisil kasvatada ja õpetada.

<sup>1)</sup> Selle kirjutise autor, Soome koolinõunik dr. M. Koskenniemi, on ms. põhjalikult uurinud intelligentsuse-testide küsimust. Seepärast peaks kirjutis meiegi koolitegelasi huvitama.

Psühholoogiline diagnoos on seega üsna mitmekülgne toime-  
tus. Selleks ei piisa, kui korraldatakse ainult mitmesuguseid kat-  
seid, millest selguvad uuritava erilised hingelised omadused; kui  
uuritavat igast küljest mõõdetakse. Niiviisi leitakse vaid diagnoo-  
siks vajalikud töigad. Peamine diagnoosis on see, kuidas neid  
saadud andmeid kasutatakse ja ümber töötatakse. Inimese hinge-  
elu on ikka tervik, milles erilised toimingud ja käitumisviisid sõl-  
tuvad hingelisest üldstruktuurist ja on mõistetavad vaid selle abil.  
Diagnoosi sooritaja peab püüdma asetada hangitud erilised and-  
med endi vahel õigesse suhtesse; niiviisi saadud üldpildist peavad  
selguma peale isiku praeguse olukorra ka need seigad, mis põhjus-  
tavad tema saavutusi või puudusi.

On ekslik kujutella, et psühholoogiline diagnoos oleks mingi-  
sugune kindlasti ehitatud, kavakindel menetlusviis, mille kasuta-  
misel ilma muuta oleks näha, mis on uuritav oma laadilt. Nii  
lihtselt inimesloomu selgitamine ei õnnestu. Uurimise tulemused  
tuleb õigesti siduda ja see nõuab diagnoosi sooritajalt erilist  
oskust. Psühholoogilistest õpinguist, kasutatavate uurimisviiside  
täielikust tundmisest ja harjumusest neid kasutada veel ei piisa  
psühholoogiliseks diagnoosiks. Diagnoosi tegija peab olema ini-  
mesetundja, ta peab oskama sisse elada uuritava hingeellu, mõista  
teda. Alles niiviisi saab ta koostada õige diagnoosi, eristada olulist  
mitteolulisest, hoiduda ekslikult pidamast samasuguseid väliseid  
nähtusi igal juhul ka samade hingeliste nähtuste tunnusteks.

Paljud mõtlevad: see on ju raske ja keerukas, selline psühho-  
loogiline diagnoos; siin on ju tarvilikud niihästi teaduslikud  
täpsusriistad kui tavaline inimesetundmine, mida teatavasti üsna  
suurel määral ei saa õpetada, sest see on sünnipärane. Kas ei ole  
see psühholoogilist koolitust nõudev toimeetus, uuritava igakülgne  
mõõtmise ja vaatlemise asjata, võidakse ju arusaadav üldpilt  
uuritavast moodustada muidugi? Loomulikult andega hästi varus-  
tatud õpetaja, kel iga päev aastast-aastasse on tegemist kõige eri-  
laadsete lastega, suure ettevõtte teenijaskonna ülemus, kelle  
menestuse eeldustesse kuulub täpne inimesetundmine, mitmed  
muud tegelikkuse teenistuses olevad isikud suudavad teha õige  
diagnoosi ilma vähemagi psühholoogilise koolituseta, ainult oma  
„vaistu“ häält kuulates.

Esitame vastasküsimusi. Miks psühholoogiline diagnostika  
siiski viimaste aastakümnete kestel on levinud üha laialdasemalt

ja üha uutele aladele? Miks välismaail suurtes koolikeskustes on kutselisi koolipsühholooge, miks meilgi peaaegu üheski linnas ei saadeta enam last abikooli, teda psühholoogiliselt uurimata? Miks noorelt-kuritegijaile korraldatakse üldist ja kohuslikku psühhi-aatrilis-psühholoogilist uurimust? Miks raudteed ja mitmed teised ärilised ettevõtted üha enam püüavad kasutada psühholoogilise diagnoosi abi oma teenijaskonna valimisel? Kindlasti ei ole see kõik mõne moevoolu tagajärg.

Ei saa eitada, et paljud isikud on eksimatult kindlad inimeste hindamises. See ei tee siiski psühholoogialt saadavat abi tarbetuks. Palju rohkem on nimelt selliseid isikuid, kes tähelepandavalt sageli ja päris halvasti eksivad oma hinnanguis teiste inimeste suhtes. On tarvilik leiutada ja arendada vahend, mille abil nende eksijate hindamisvõimet saaks parandada või millega nende hinnanguid võidakse täpsustada. Psühholoogiline diagnoos on just selleks olemas, et mitte kõrvaldada isiklikku, subjektiivset hinnangut, vaid et anda sellele abi ja kindlust.

Kas on siis tavalise inimese inimesetundmine nii nõrk, et seda ei saa usaldada? Küsimus on üsna delikaatne ja sellelegi ei saa vastata arvamustega, õige viis on uurida asja tema karmis tõelisuses. Ameerika uurija Terman, keda tuntakse hästi põhjalikult koostatud intelligentsuse-testide tõttu, on esitanud oma uurimuses julge väite, et andekamaid õpilasi klassis võib leida paremini õpilaste nimestikust kui küsides õpetajalt. Klassi nooremad õpilased üldiselt ongi klassi andekamaid. Sellest kuuldu päris tugev kahtlus õpetajate hindamisvõime kohta.

Need muljed, millele õpetaja rajab oma hinnangu, ei ole ikka olulised ega johtu neist hingelisist tegureist, milles on küsimus. Kõige erilaadsemad kõrvaltegurid mõjutavad liialt hinnet. On päris raske näit. lapse intellektuaalset sooritusvõimet hinnates jätta tähele panemata, kas lapse käitumine üldiselt on meeldiv või ebameeldiv. Hooletu õpilane peaaegu alati jääb halvemale kohale kui hoolas, kuigi hoolsusel ei tarvitse olla midagi ühist andekusega. Veel sagedamini õpetaja on oma hinnangus niivõrd ühekülgne, et jätab ea arvestamata lõpphinnangu koostamisel. Kahest õpilasest, kes vastavalt omale eale on arenenud suhteliselt ühehästi ja kes istuvad samas klassis, peaaegu eranditult on noorem asetatud vähemandekate hulka.

Igal õpetajal kujuneb aja kestel oma viis hinnata õpilasi. Selle järelduseks on ühelt poolt see, et eri õpetajate hinded sageli üsna märgatavalt erinevad üksteisest, teiselt poolt see, et õpetaja sageli ei suuda esimeselt pilgult õpilase kohta saadud muljet muuta. Esimene nähtus on üsna tuttav, tõsi, mitte küll algkoolis, kus enamasti õpilast hindab vaid üks õpetaja. Seal aga, kus tarvitatakse tundide jaotust õpetajate vahel, nähakse hõlpsasti, kuivõrd erinevasse käsitusse õpilase võimeist ja käitumisviisidest võidakse tulla. Nii ei ole asi mitte ainult raskesti määratavate ja piiritledavate hingeliste omaduste suhtes, nagu tahtekindlus, püsivus, andekus, tähelepanelikkus jne., vaid ka päris „must valgel“ olevate koolisoorituse suhtes. Kaks inglise uurijat võtsid vaevaks paljundada ühe õpilase tööd geomeetrias ja emakeeles; esimesed saadeti 115, teised 142 kogenud õpetajatele hindamiseks. Kui kõrgema hinde märgime 100-ga, kõikusid hinded esimesel juhul 28—92, teisel juhul 50—98. Lahkumine ei luba usaldada õpetaja arvustusvõimet.

Urimus on võinud veel osutada subjektiivse hinnangu ebamäärasusele ja ebakindlusele mitmel muulgi viisil. Mainitagu, et katseliselt on osutunud kinopildi ja fotograafia põhjal tehtud hinnang sama kindlaks, küll aga kindlamaks kui elusa uuritava vaatlemisel toimunud hinnang. Individuaalne hinne ikka kõigub ja eksib. Üks koolimees jutustas äsja oma järgmisest kogemusest. Ta oli seminari harjutuskoolis tunniandjate iga tundi hinnanud eri numbriga, kuid õppenõukogu koosolekul õpetusoskuse lõplikud hinded andnud eelmainitud hinnanguist sõltumata ja neid vaatamata. Üldhinne erines tunduvalt hindest, mis saadi iga tunni puhul tehtud hinde keskmisena.

Kahtlev lugeja võib ehk kõige selle õpetaja hindamisvõime arvustuse puhul küll mõtelda, kuidas psühholoogiline diagnoos siis võib anda kompetentsemat ja usaldatavamamat hinnet kui õpetaja, kui lõppude lõpuks seegi põhjeneb uurija moodustatud üldpildil, kui seegi pole mõni imemasin, millesse ühest otsast lastakse uuritav ja mille teisest otsast tuleb see välja täiesti valmis uurituna ja kaalutuna. Selle kahtluse hajutamiseks pean lühidalt selgitama, mil viisil psühholoogiline diagnoos hangib andmeid ja kuidas kindlustatakse nende paikapidavus.

Et diagnoosil oleks tähtsust kasvatustöö vahendina, peab andmete hankimine kiire ja kindel olema. Selle saavutamiseks psühho-



loog toimib põhimõtteliselt samal viisil kui osav inimesetundja. Viimane, kuigi sageli hämmastavalt kindlasti jõuab selgusele uuritava isiku võimeist ja kalduvusist, ei kasuta sugugi mõnd salapärast vahendit selle eesmärgi saavutamiseks ega oma mingit „röntgeni-silma“, millega näeks muile varjatud asju, vaid kasutab, kuigi mitte täiesti teadlikult, päris loomulikke vahendeid. Kogunud inimesetundjale on siin abiks jõuk sümptoomilisi tunnuseid, mida ta uuritavas märkab: võõra inimese üldine käitumine, liikumisviis, eri näoilmed, kõneviis annavad talle võtme raamatule, mille lugemisel ta teeb oma otsuse. Ta teab või aimab, et teatav käitumine ikka või enamasti on teadupärase isiksuse tunnuseks.

Samasuguseid tunnuseid ja sümptoomilisi käitumisviise kasutab ka psühholoogiline diagnoos, kuid teeb seda teaduslikult korraldatult. Juhul, kui isiku käitumises ei ole midagi erilist märgata, diagnoosi tegija ise loob olukorra, milles uuritav on sunnitud ühel või teisel viisil reageerima. Sellist kunstlikku ärritust siiski alati ei tarvitata. Varases eas, enne kooliaega, laste kehaline ja vaimne arenemine on kiire ja vahelduv. Ühel ajal areneb kõige rohkem väljendusvõime, teisel ajal kehalised liigutused, siis jälle suhtumine ümbruse esemetesse, ja arenemine toimub kõigis normaalseis lastes peaaegu täpselt samas eas. Nõnda samaaegselt kõigis normaalselt arenenud lastes ilmnevad samad arenemisjooned. Sellise arenemisjoone esinemine ütleb diagnoosi sooritajale, millises arenemisastmes laps on. Näiteks kooliiga veel mitte saavutanud lapsele on iseloomustav, et tema mõtlemises esineb kerge ebajärjekindlus, et ta meeeldi seletab asju omast peast ja meeeldi värvib igavad asjad elusaiks, endale arusaadavaiks. Kui sellisele lapsele anda pisut raske ja igav ülesanne, ta peagi ilma pikemata heidab selle kõrvale ja valib teise, lõbusama, sest kohusetunne töö vastu ei ole veel ärganud. Nüüd võib tulla uuriija ette kooliealine laps, kel esineb samu jooni: ta jätab tähele panemata temale esitatud pildi võimatused ja vastuoksused ja liigub meelsamini oma mõtteteed kui ülesande sooritamiseks vajalikku mõtterada. Tema käitumine näitab, et ta on oma arenemises ses punktis järele jäänud.

Koolieas seesuguseid, arenemisele tüüpilisi ja selgesti sümptoomilisi jooni esineb üha vähem. Laste arenemine kujuneb üha mitmekülgsemaks ja individuaalsemaks, kõik normaalsed lapsed

enam ei arene täiesti samas tempos, vaid ühel lapsel üks vaimne joon areneb varem ja kiiremini, teisel teine. Jälgides nende loomulikku, vaba käitumist on seetõttu raskevõidu saada selgust ja usaldatavat pilti nende vaimseist omadusist. Siis psühholoogiline diagnoos võtab endale abiks selle vahendi, millest juba mainitud, — uuritav seatakse sellisesse asendisse, milles ta on sunnitud oma käitumise ja sooritustega näitama, mis ta ühes või teises suhtes on.

Seesugune väike, täpselt määratud viisil toimuv katse on t e s t. Sõna on küll päris tuttav; testist ja testiuurimisest näib tänapäev palju kõneldavat, kahjuks siiski sageli viisil, mis osutab, et testi loomuse käsitus on ekslik. See johtub suurelt osalt sellest, et testi nimetus on antud sellistelegi uurimismenetlustele, millede otstarve on olnud teine kui psühholoogiline diagnoos. Mõtlen nn. kooli- ehk õpetuslikke teste, millede abil selgitatakse, kas õpitud teadmised on piisavad, ja mida Eestis ja Rootsis tähelepandavalt ohtrasti kasutatakse. Seesugused õpetuslikud testid on koolikatsed, millede raskusaste eeltestide abil on kohastatud üldiste õppekava nõuetega ja mis sooritatakse ning hinnatakse täpselt antud juhiste järgi. Nõnda saadakse andmeid koolide võrdluseks õpetuse ulatuse ja tõhukuse, samuti õpilasainese poolest. Katsed siiski ei ole psühholoogilised sõna õiges mõttes, ja oleks soovitav, et neid, väärkäsituse vältimiseks, testideks ei nimetatakski, sugugi mitte paljalt testideks.

Koolikatsed on loomulikult tarvilikud ja on hea, et nende esitamises ja hindamises peetakse kinni ühiseist põhimõttest ja juhiseist. Koolikatsed siiski ei ole sobiv vahend psühholoogiliseks diagnoosiks. Seda mitmel põhjusel. Need testid, mida kasutab diagnostik, on nii koostatud, et nende sooritamine võib tõestada tunnuseid mõnest täiesti kindlast isiksuse joonest ega millestki muust; testilahendused on seega ühemõistised sümptoomid. Peale selle on testid selliselt koostatud, et nende lahendamist ei saa mõjutada õpitud asjad, vaid ainuüksi isiku võime, selgitada olukordi selliselt, et neid võimalikult vähesel määral mõjutavad juhuslikud seigad. Lühidalt: teaduslikuks uurimiseks on püütud koostada teste säärastena, et nad annavad võimalikult kindlaid ja sümptoomilisi tunnuseid.

Harilikult testist kõneldes mõeldakse kõige rohkem levinud testivormi — intelligentsuse-testi. On põhjust kohe mainida, et testi suunatakse sageli muulegi isiksuse küljele kui intelligentsu-

sele. Tähelepanelikkuse, mälu, tahtekindluse, sotsiaalsuse, tundeelu ja mitme muu vaimse toimingu uurimiseks on koostatud teste ja testimenetlusi. Intelligentsuse-testid on vaid saavutanud laiemat kasutamist ja saanud mõnes suhtes teedrajavaiks psühholoogilise diagnoosi alal. Et intelligentsusekatse on teste kasutavaist ja psühholoogilise diagnoosi vahendeist üldisim ja algkoolis üldse sagedamini küsimusse tulev uurimisviis, piirdume järgnevas sellega.

Intelligentsuse uurimises testid esitatakse uuritavale kas nelja silma all või siis suurtele jõukudele, kooliklassidele, tervikuna ühtaegu. Mõlemal uurimisviisil on oma tähtsus; kui uuritavat isikut tuleb üksinda vaadelda, võib uurija päris mitmekülgset süveneda uuritava intellektuaalseisse sooritusisse. Kui kogu kooliklassi uuritakse ühtaegu, kaob küll see võimalus, kuid selle asemel võidakse lühikese ajaga saada selgust ligikaudsel viisil mitmekümne, koguni sadade õpilaste intelligentsuse tasemest. Mis see tähendab kooli töötamise edendamiseks koolides, kus uustulnukate arv on suur ja kus tahetakse neid kasulikult viisil jagada kõrvalklassidesse, on iseendast selge. Säärastel massitestidel peale selle on tähtsust sellistel juhtudel, kus täiesti asjatundlik uurija ei ole saadaval; kui testide esitamishüüsed on koostatud küllalt üksikasjalikult, võidakse vähesegi õpetuse järele need anda kindlaks abiks õpetajale.

Individuaalne intelligentsuse uurimine toimub uuritava ja uurija omavahelise kõnelusena ja on enamasti suuline. Uuritaval tuleb vastata uurija esitatud lühikestele küsimustele, täita antud ülesandeid, joonistusi jm. Kasutatud testide sisu on üsna muutlik. Mõnedes on küsimuses sõnade õige tarvitamine, mõnedes ruumiliste suhete tajumine, mõnedes jooniste mõistmine, mõnedes tuleb segatud lausetele anda mõtteline järjestus, mõned on päris mõistatused. Nendes nõutakse vigaste lausete arvustamist, analoogiate leidmist ja üldse otsustusvõimet jm.

Uurija peab vältima katsel igasugust uurimisilmet, tal tuleb sõbralikult ergutada uuritavat tegema parimat ja hoiduda hindamast tema saavutusi. Katsel ei saa ka miski õpetamine tulla küsimusse, eesmärgiks on vaid intelligentsusastme tõestamine.

Katse põhjal on võimalik eriliste arvutuste abil arvutada uuritu mõistusliku arenemise aste, samuti kui tema suhtelise intelligentsuse määr. Intelligentsusastet on viisiks mõõta aastates

ja kuudes, nagu vanustki, nii et 9-aastane poiss, kelle intelligentsuse-eaks määratakse 8 a. 2 k., on 10 kuud maha jäänud normaal-sest arenemisest. Suhtelise intelligentsuse määra — mis on tarvilik eriealiste laste võrdluseks — taas on viisiks mõõta nn. intelligentsuse osamääraga (koefitsiendiga). Intelligentsuseiga 1,0 tähendab normaalset last; laps, kelle intelligentsuse koefitsient on vähem kui 0,9, on tavalisest mõistuslikult nõrgem; intelligentsuse osamäär 0,8 juba tähendab enamikul juhtudel abikooli vajadust, ja sellest veel allapoole on tuntud defektsuse astmed — debiilid, imbetsillid ja idioodid.

Intelligentsuse-katse tulemus püütakse väljendada selgete arvudega, kuid sellest ei saa järeldada, et psühholoogiline diagnoos oleks valmis, niipea kui need selged lõpparvud on saadud. Uuriija, kes niiviisi toimib, teeb halva vea psühholoogilise diagnoosi põhi-reegli suhtes. Isiksus või selle mõni külg ei ole nii lihtsed, et võik-sime tueda mehaanilisele kirjeldusele. Lõplikku pilti uurimise põhjal koostades tuleb arvestada kõiki teisi kasutada olevaid and-meid, mis võivad anda lisavalgustust, arsti arvamus, kodust saa-dud andmed ja andmed pärilikest tegureist, õpetaja käsitus jm.

Lõpuks tulen sellele punktile, mis on põhjustanud palju väär-käsitust. Kas on psühholoogiline diagnoos kindel, kas võib seda usaldada? Kui diagnoos on antud mõne lapse kohta, kas kehtib see ka aasta, mitme aasta pärast? Vastus nendele küsimustele on lühike: sellist kindlust ei saa tagada. Ükski teaduslikul põhjal toimiv ennustusmenetlus ei ole eksimatu, sest et ikka isiku arene-mist võivad mõjutada uued tegurid, mis muudavad arenemise suunda. Peale selle, nagu oli juba mainitud, psühholoogiline diag-noos allub inimlikele eksimustele, sest et ta ei ole täiesti mehaa-niline uurimisviis. See ekslikkus siiski ei tee teda tarbetuks. Ees-märgiks ei ole ju teiste isiku laadile suunatud hinnangute kõrval-damine, vaid ainult nende täiendamine ja kindlustamine. Kui psühholoogiline diagnoos jõuab samale tulemusele, mis õpetaja individuaalne hinne, siis on küll asi endisest kindlam. Kui taas mainitud käsitustes tekib erinevus, on täielik põhjus asja täpse-malt uurida ja täielikumalt selgitada.

Lõpuks mõni sõna meie algkooli võimalusist tueda psühho-loogilise diagnoosi abile. Viimasel koolinõunike koosolekul (1937. a.) alustati ms. küsimus abikoolide asutamisest maale; alga-taja soovitas nende asutamist kiirustada. Nende ridade kirjutajal

oli selle algatuse puhul tekkinud keskustelus juhus juhtida tähelepanu sellele, et psühholoogilises diagnoosis vilunud isikute puudus teeb küsitavaks, kas võidakse abikoolidesse pandavate laste valikut sooritada korralikult. Õpetajaist vaid üksikud on süvenenud tegelikku psühholoogiasse, koolinõunike koostis ka on selline, et neist vähesed vist võivad kõnesolevaid ülesandeid sooritada, samuti ei saa liialt kooliarstidele ses suhtes tugeada, sest arstide koostis ei ulatu psühholoogia alale sugugi.

Väljavaated ei ole siiski lootusetud, kui õpetajad oma edasiharimistöös keskenduksid senisest enam kasvatuspsühholoogiale.

„Kasvatus ja Koulu“.

#### A. IVASK

## Kuidas ravida õpilaste käitumisvigu ning hingehäireid

Õpilaste pere on väga kirju kogu mitmesuguseid harjumusi, iseloomu, tõekspidamisi, huvisid, võimeid ja kehalist tervist ning rammu või kidurust. Esimestel tööpäevadel torkab see erinevus teravalt silma. Eriti uustulnukad paistavad kuidagi välja teiste hulgast. Esimese klassi pere on küllalt noor ning tagasihoidlik oma avaldustes, kuna nad küllaltki äkitselt on sattunud võõrapärasesse ümbrusse. Siingi paistavad välja üksikud, peegeldades kodus saadud kasvatuses üht või teist, meeldivat või võõrastavat. Peagi sulab see kirju kogu üheks töötavaks tervikuks, tööühiskonnaks, võttes aegamööda omaks ühised harjumused ning avaldused.

Kui koolivaim on selline, et peasihiks on võetud rõõmus ja huvipakkuv töö, kus kõigi võimed leiavad väarikat hindamist ning tähelepanu, kus lapsepärast tegevustungi jõukohaselt rakendatakse, keha ning vaim saavad oma pärisosa, — seal ei teki pea-aegu kunagi raskusi õpilaste käitumise küsimustes. Isegi kodust kaasa toodud „veidrused“ ja konarused kaovad, kuna ees on võrratult palju häid eeskujusid. Noor otsiv hing püüab ikka leida käitumise moodust, mis oleks sobivaim, kauneim, soodsaim. Hea eeskuju õpetajalt, vajalikud juhatused, harjutused ja tegelikud olu-

korrad aitavad uude ühiskonda sattunud noore juba alul viia kindlale käitumuslikule alusele, milline on nii temale kui teistele soodsaimaks avaldusvormiks.

Kui aga esineb juhtumeid, et veel ei tervitata „viisakalt“, kõnetatakse liiga familiaarselt, ei osata seista kõnelusel õpetajaga või enesest vanemaga jne., siis vihjab see selgesti sellele, et ei ole eelmainitud harjutusi küllaldaselt või küllaldase tõsidusega sooritatud.

Käitumise ja o tuleb igale kasvandikule juba alguses selgeks õpetada ja harjutada, arvestades mõnegi õpilase kehalisi ning hingelise iseärasusi. Vajaduse korral tuleb neile eriharjutusi, täiendavaid selgitusi või koguni ravi võimaldada.

Ei tohiks olla olukorda, kus õpilane kooli astudes satuks kaasõpilaste (täiesti lubamatult õppejõudude) pilke või põlguse alla käitumise erinevuste või saamatuse pärast. Klassijuhatajatunnid saavad siin rakendada oma positiivse mõju ja kõrvaldada häiriva ning lubamatu olukorra.

Sellises õhkkonnas ei kerkigi küsimusi nn. korra ning käitumise alalt, kuna klass-klassilt on ees häid eeskujusid; liigsed energiajäägid on rakendatud organisatsioonide töös vabatahtlike ülesannete täitmisele, pidevatele vabatahtlikele kohustustele, spordile ning taolisele positiivsele tegevusele.

Taoti on päris rõõm (kui sedasi tohib väljenduda), et koolis on ka mõni „pahandus“ juhtunud üle ajahulga. Annab see ju head ainet maailmavaatelistele küsimustele selgitamiseks. See oleks siis nn. „tegelik olukord“, kus tuleb õppejõul kui ka õpilastel juhus rakendada oma teadmiste tagavara oskuseks — leida õiget lahendust antud olukorras. Nagu magustoit tüütab pikapeale, nii tüütab ka nn. heade õpetuste jagamine ning omandamine ilma tegeliku vajaduseta.

Koolielus harva juhtuv „pahandus“ võib pahandada küll asjaosalisi, kuid mitte kuidagi õppejõudu, kuna tal on nüüd võimalus esineda suure eeskujuna „tegeliku olukorra“ mõistliku ning pahanduseta lahendajana. Pigemini võiks õppejõudu pahandada see, kui koolis üldse midagi erakorralist ei juhtu, sest siis ei saaks rakendada pakutud tõdesid tegelikult ega oleks kool ka kuigi elulähedane. Igapäevases elus juhtub sageli erakorralisi asju, mis vajavad meie oskust lahendamiseks ja õige seisukoha võtmiseks.

Üldse tuleks revideerimisele võtta seisukohad ja eelarvamused mitmesuguste „pahede“ esinemise ja pahede kandjate ning esindajate suhtes.

Kas vajavad „pahad“ õpilased, et õpetaja neid kividega (sõnadega) surnuks viskaks? Kas kaoks kurjus ning pahe maailmast, kui hävitada kõik kurjad, pahad, „alaväärtuslikud“ ning nende järglased? Kas ei tõuseks pea ühe hävitatud või puuduva paha või kurja asemele kaks uut ning vägevamat? Kas maailmas pole tehtud küllaldaselt selliseid katseid (meenutagem vaid inkviisitsiooni jm.)? Kas suurim õpetaja maailmas (Jeesus) kunagi püüdis selle poole, et kedagi hukka mõista või hävitada?

Küsimus selgub alles siis, kui asetame ta tavalisest natuke teisiti. Kujutleme end natuke teissuguses olukorras. Me seisame klassi ees, mis on täis heas olukorras hästi ja õigesti kasvatatud lapsi. Kujutleme ka, et puuduvad tegelikult elus kõik kurjategijad, elupõletajad, laiskurid ning igasugused kergel viisil õnneotsijad, kõik vähegi alaväärtuslikud inimesed. Me aga oleme nüüd kui õpetajad, kel ei puudu küllaldane kriitikameel, kes näevad asju nii nagu nad olid ja on.

Me näeme nüüd, et meie käes on inimesed, kel puuduvad igasugused toetuspunktid ümbritsevas elus. Peale koltunud paberil leiduvate manitsuste ning õpetajate suust kostvate hoiatuste ja õpetuste ei ole neil eluvaeslastel ühtki nähtust, mida nad võiksid kahtlusteta vaadelda, katsuda, näha ning aru saada ilma surnud sõnadeta.

Ja kui olukord on soodus ideaalseks arenemiseks, kuna puuduvad kõik kurjad, küll siis aegamööda kaob ka õpetaja õpetuses tuli ning ununeb trükitäht ja ajalugu (mis pahatihti kipub korduma).

Varsti need head lapsed ei kuula enam manitsusi ega usu, et kuri maailmas võiks üldse esineda, vaid see võis olla „mineviku küsimus“; mis neid enam ei puuduta.

Tahtes olla juhid, me hoiataksime neid katsetuse teele astumast, milline paratamatult viiks uuesti kurjadele (õnnetuste) radadele, saaksime aga vastuseks igivana kuulsa kostuse: „Jaa, tulgu Jumal ise ja õelgu meile seda, siis me usume!“

Ja kui tulekski Jumal ise, siis astuksid nad ka temaga vaidlusse ega usuks, mis neile öeldakse.

Sellise massi juures on tõeline oht, et inimesed võivad kaotada õige orientatsiooni, kihutada minema oma tõelise juhi ja astuda väärale teele.

Mitmesuguste pahedega koormatud lapsi peame kohtlema väga sügava arusaamisega. Meie kogu maailmavaateline struktuur räägib siin sügavalt kaasa. Me ei või mitte toimida resoluutselt, nagu ehk mitmed soovivad. Kuna kogu küsimus on väga probleemiderikas, siis peaksime eeskätt õppima ise tundma sügavaid filosoofilisi probleeme, vasturääkivusi senistele tõekspidamustele ning isegi tõesse suhtuma kui väga problemaatilisse terminisse.

Ka pahede arvestamisel on kaks mõõdupuud. Ühe järgi on paha ning kuritegelik isik kahjulik, pidurdav, soovimatu ning kahetsetav olend, keda tuleks hävitada ühiskonnast. Teise mõõdupuu järgi jälle iga ebaõnnestunud isik kannab enesega raskeimat koormat ja pälvib seepärast erilist tähelepanu, koguni kaastunnet, kui mitte lugupidamist, kuna tema puudumisel võib-olla meie pidanuks täitma tema aset. Midagi ei ole looduses üleaurust ega tarbetut, kuigi meie igakord ei taipa kõike.

\* \* \*

Me ei tohi kivinenult ühegi tõekspidamise jüngrid olla, kuid siiski meie tegutsemisel ja tööl peab olema kindel ja kõikumatu aluspõhi. Meie maailmavaates ei või olla lünki ega tumedaid kohti, vastasel korral võime teha loodetud hea asemel kurja: „Pime ei saa pimedale olla teenäitajaks.“

Väiksempi lünk ravija maailmavaates annab end valusalt tunda ravitavale. Halvemal juhul võib tulemuseks olla häirete tugevnemine, fikseerumine, koguni uued kompleksid või paraleksid (assotsiatsioonide tõttu pidurdamatult esile kerkivad tunnete tombud, häiriva iseloomuga).

Pealegi peab arvestama asjaolu, et mõned hingehäired, samuti kui mõned kehalised defektidki, ei ole üldse ravitavad.

\* \* \*

Kõige sagedamini esineb ja on ravitav õpilase kaitseisund — vaikumine, raskemal juhul trots, ja sõnakuulmatus.

Normaalsetes oludes ei teki seda seisundit üldse, kuna sel puudub mõte. Ei ole ju õpetaja ründaja ning õpilane rünnatav,



vaid õpetaja a big a ületatakse raskused ja saavutatakse kauged eesmärgid.

Õpilaste liikumisel aga sageli ilmub õpilasi, kel on ilmselt v a l e h o i a k õpetaja suhtes. (Muidugi tuleb arvata, et seal on ka õpetaja hoiak natuke iseäralik.) Mainitud vale hoiak kergemal juhul avaldubki vaikimises. Kõigest nähtub, et igasugust „arupärimist“, pikemat küsitelu võetakse kui kallaletungi, kui süüdistust ning kardetakse hukkamõistu, haavamist või karistust õpetaja poolt isegi seal, kus selleks pisematki põhjust pole.

Et aga õpilasele ükski „mood“ või käitumisviga ei harju külge, mis temale tulu ei too, siis tuleb selliselgi juhul arvestada kas pikema- või lühemaaegset „praktikat“ ja tulu, mis selline vaikiv kaitseseisukord varemalt on andnud ja mida antud juhulgi taotleb.

Tuleb aga toimida nii, et vaikiv kaitseseisund e i t o o t u l u, vaid asja veelgi halvemaks ning raskemalt lahendatavaks muudab. Igal juhul, kui soovitakse kõrvaldada õpilase viga, ei tohi jääda võit õpilasele, mis viga aina süvendab ja raskemalt ravitavaks muudab.

Üksikasjalikult kirjeldada asja lahendust oleks vist ülearune, kuna igal eri juhul tuleb talitada erinevalt ja eri sõnastuses. Põhimõtte aga jääb samaks: piirdudes ainult antud veaga, tuleb üles otsida vea algus ning põhjus, tegelikult näidata ja ühtlasi igati selgitada, et selline hoiak on tarbetu, takistab kooli õppe- ning kasvatustööd, on suureks veaks ning vaevaks asjaosalisile ning kõigile töökaaslasile. Tuleb kinnitada tegelikku olukorda, et õpetaja ei ole mitte vaenuline pool, vaid abiline ning juht. See peab siis ka nii olema ja kui abi ei saa mitte esimesel korral, siis järgneval kindlasti.

Kui vigasele pööratakse tähelepanu, teda heatahtlikult käsitletakse, uuritakse ning tõeliselt soovitakse aidata, siis on see alati teostatav, kui vigasus ei kuulu mitte ravimatute liiki. Koolieas ei ole tavaliselt veel nii suuri hingehäireid ega komplekse, mis oleksid liiga keerulised analüüsimetodi poolest, olgu siis, et hingelise häirega koos on alanud kehaline mandumine.

Raskemate juhtumite hulka tuleb lugeda ka kodu kestvat kahjustavat mõju, mis sageli varjatud kujul moodustab raskelt avastatava ning veel raskemalt ravitava kompleksi.

Näiteks olgu II kl. õpilane K. E., kes kehaliselt kidur ning vaimult ja iseloomult täis kummalist kinnisust ning usaldamatust.

Tema kiduruse põhjuste uurimisel oli esialgu täiesti lootuseta neid leida. Jõukas talu, noored vanemad, hea pere. Laps ise ei tea midagi muud, kui et elu ei ole kõige parem. Oma ea kohased võimed puuduvad täiesti. Jutlemisel on nutt varaks ja suu seisab lukus.

Korduvalt pöördudes vanemate poole selgitati pikapeale üllatav, kuid kurb tõik. Isa, kes noores eas on olnud ka tagasihoidliku iseloomuga, nõuab poisilt, et poiss seda mitte ei oleks, kuid saavutab vastupidiseid tulemusi ja on sellepärast äge. Ise aga soovib, et poiss ei kasvakski igapidi mehiseks. Muidu oleks karta, et poiss isa vanaduspäevil ta majast välja kihutaks või muidu teda halvati kohtleks. See selgus ka, kui soovitati poissi vabaõhukooli saata; nii oli ka arstide arvamus. Isa aga ei nõustunud sellega, kuigi rahaline külg ei oleks teinud takistusi.

Sellisel juhul tuleks eeskätt ravida vanemate väärarvamusi ja alles siis lapse juurde siirduda, kuna muidu annab ravi vaid pinnapealseid tulemusi.

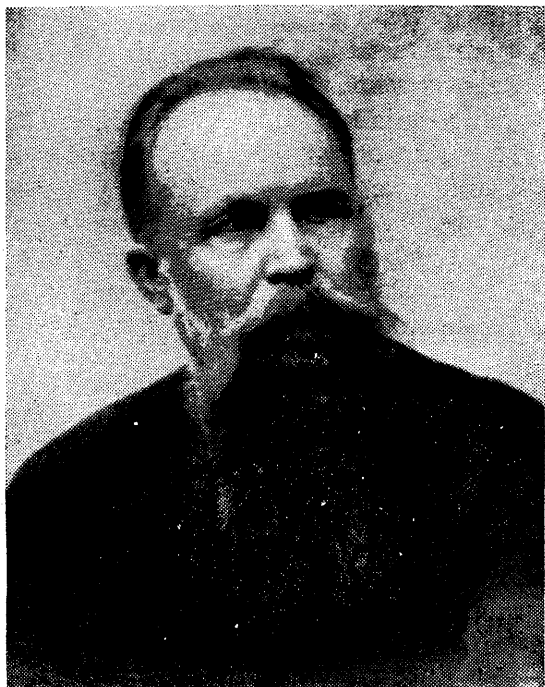
Ja selge ju ongi, et kui selline kidur ning põdur korra suureks kasvab, siis ei ole ka vanematel loota armu ega halastust, nii nagu selle lapsegi noorus on olnud ilma armu ning halastuseta. Juba praegu vilksatab neist elutuist silmist tigidust ning vaevaline piiksuv kõne löikab kiire hammustusena iga lause lõpul.

Et tõeline ravi kodussegi peab ulatuma, see on vist täiesti selge, muidu võib kujuneda olukordi, millised kooli ning kodu suhteid rikuvad. Eriti, kui lapsele on tarvis teatavaks teha vanemate eksisamme ja kui seda natukegi vääralt tehakse. Sellisel juhul on ikkagi vajalik enne koduga kontakt luua, et küsimust ühisesse tulipunkti asetada.

\* \*

\*

Üldiseks reegliks aga on: mida kool üksi ei suuda, seda suudab kool ja kodu üheskoos. Mida aga kool ja kodu ei suuda, seda suudavad kool, kodu ja (hinge)arst.



E. SÄRGAVA

P. AMBUR

## Õpetaja tüüp Ernst Särgava loomingus

Üks meie vanem ja pealinna lugupeetum pedagoog ning tuntud kirjanik Ernst Särgava (endise nimega Peterson) pühitseb käesoleva kuu 29-ndal päeval oma 70-ndat sünnipäeva. Ühes sellega võib ta tagasi vaadata ka oma 51-aastasele pedagoogilisele tegevusele. See on pikk tööaeg, milleni on jõudnud vähesed meie vanaemaist õpetajaist.

Kuid E. Särgava pole olnud mitte üksnes õpetaja ega seltskonnategelane, vaid ka kirjanik, kes on loonud meil oma koolkonna. Ta on meie realistlik-naturalistliku kirjanduse looja ja isa. Ta pole olnud mitte ainult ilusate juttude vestja, vaid selgepilguline ja terava sulega rahvaelu analüüsija. Meil pole palju

neid kirjanikke, kes rahvaelu oleksid suutnud nii hästi ja tõetruult suruda ilukirjanduslikku vormi kui on seda teinud E. Särgava. Enamik tema loodud teoseid jääb meie kirjanduse klassikaliseks raudvaraks, millega kavakohaselt tutvustatakse ka õppivat noorsugu koolilugemikkudes ja kirjanduse ülevaadetes. Juubeli puhul on tema looming tehtud uusväljaandes kättesaadavaks „Kogutud teoste“ trükkis ilmumisega.

Pole huvitusetu, mida selline koolitares üles kasvanud ja kogu eluea õpetajana ning koolijuhatajana tegutsenud isik oma ilukirjanduslikus loomingus ütleb õpetajate kohta.

## I

E. Särgava esimeseks õpetajatüübiks on ärkamisaegne koolmeister-rahvavalgustaja „pikaldase juuksetega, hallika habemega ja kaunis tõsise kortsus otsaesisega, mille kortsude arv omaniku heast meelest tuli; seda tõsisema näo andsid aga pikad juukse-salgad temale, mis ettepoole kõverasse kõrvade äärde olivad soetud ja otselauk, nagu siht metsa sees; — ja see kõik andis vanale nõnda imelise, auustuse nõuudja näo, et koolilastel omast kohast päris õigus oli, kui nad oma koolipapat iseekeskis salajas „Mooseseks“ kutsusivad“<sup>1)</sup>).

See „Moosese“ taoline mees on tõeline J. W. Jannseni aegne koolipapa, kes nii oma arvukat peret kui ka õpilasi kasvatas tõsises patriarhaalses vaimus. Ta tunneb isiklikult „Posti-papat“, peab lugu tema juttudest ja õpetustest. Ta tunneb headmeelt eestlaste edasipüüdmisest ja nende esimestest ärkamisaegseist võitudest. Tema arvates on edu aluseks kindel meel ja püüdlikkus.

Kui peremees ja maapidaja on ta hoolikas, elab oma ümbruskonnaga rahu ning sõpruses ja omab seal vajalikku lugupidamist. Kuidas talitab ta klassis, seda autor ei näita, nagu ta hiljemgi peaaegu ühtki oma õpetajatüüpidest ei näita otseses kutsetöös, vaid peamiselt ikka seltskonnas, rahva seas väärikalt liikuvate ühiskonnaliikmetena, kes tegelevad rohkem täiskasvanute kui alaealistega. Nähtavasti peab E. Särgava kutsetegevuse detailidesse süvenemise ilukirjanduslikus teoses liiga spetsiaalseks, mis ei huvita laiemat lugejaskonda, kellele tema teosed eeskätt on määratud.

<sup>1)</sup> E. Peterson, „Ei ialgi!“, lk. 4/5.

Järgmine tüüp, vallakoolmeister Karl Mätik, jutustises „Õnnetu õnnelik“ („Linda“, 1899) on noor, kuid tõsine ja kindlate seisukohtadega mees. Ta peab õpetajaametit küll madalamaks kui taluperemehe oma, eriti just väikese sissetuleku tõttu, kuid ta on teadlik oma kutsest ja sellega seotud kohustusest, peab neid kõrgeks ning katsub kõigiti hoida õpetaja seisuse väärikust. Ta on oma ametiga rahul. Ei hinda üle ega alla oma võimeid ega seltskondlikku seisukohta.

Mätik suhtub halvustavalt pärisperemeeste hooplevasse käitumisse ja laiutavaisse eluviisidesse. „Meie päris-koha omanikud on just niisama vanameelsed, nagu nende koolmeistrid mõisnikud: Enne hakkas inimene baroniga pihta, nüüd hakkab ta aga päris-koha-omanikuga“<sup>1)</sup>, ütleb ta. Mätik on otse vihane sellise halpuse ja hooplemise üle ning näeb sellest meie rahvale suurt õnnetust. Samuti mõistab ta hukka liigjoomist, milles võetakse eeskuju mõisnikkudest ja nende saksikuist käsilasist. Eriti vihastab teda aga see, et kõige selle suurustava ja laiutava joone juures pärisperemehed ega nende võsud ei hinda kuigi kõrgelt oma seisust, vaid kõigest hingest püüavad saada saksikuiks, tahavad saada mõisnikkude taoliseks. Ta ei saa seda nähet vabandada rahva vähese haridusega, vaid tema arvates „igal inimesel on juba ilma koolita see südames, mis kõlbab, mis mitte“<sup>2)</sup>.

Nii on Karl Mätiku isiklikud seisukohad ja tõekspidamised ning moraalne aluspõhi selleks küllalt tugev ja terve, et ta võib meie rahva noorsugu kasvatada ja juhtida paremuse poole. Rahva seas liikudes ei tee ta sõnu, ei õpeta, ega jutlusta mingit moraal, vaid annab head eeskuju oma kombekohase ja tagasihoidliku käitumisega. Ta elab ja töötab ainult koolile ning oma perekonnale. Mingisuguseid suuremaid ega kaugeleulatavamaid rahvavalgustuse ideid ei lase autor temas märgata. Kuid koolimaja ümbruse on ta seadnud korda, nii et see kodukultuuri arendamises võib olla oma ümbruskonnale tõesti eeskujuks. Ta on asutanud koolimaja juurde ilu- ja viljapuuaiad ning hoolitseb selle korrashoidmise eest vajaliku asjatundlikkusega.

Karl Mätik on romaanis „Ei iialgi“ esitatud patriarhaalse „Moosese“ vääriikas vaimne järglane.

<sup>1)</sup> „Õnnetu õnnelik“ („Linda“ 1899, lk. 22).

<sup>2)</sup> „Õnnetu õnnelik“ („Linda“ 1899, lk. 53).

Kuid E. Sargava näitab ka selliste ärkamisaegsete koolmeistrite varjukülgi, ehkki ta teeb seda küll õpilaste suu läbi jutustises „Tulge appi!“. Kuid sageli on just õpilased kõige õigemad ja otsekohesemad õpetajate hindajad, sest nende otsused lähtuvad õpilaste isiklikkudest kogemustest.

Sauna Sassa on väga pahane kooliõpetajale, et see teda taga kiusab ja asjatult varguses kahtlustab. Kuna Sauna Sassa on vaene ja tal pole midagi süüa, siis korjab ta kokku kaasõpilaste järelejäänud leivakoorikud ja tahab need laupäeva õhtul ema õpetuse kohaselt koju tuua. See aga ei meeldi koolmeistrile, sest lastelt järelejäänud leivakoorikud kuuluvad temale ja ta ei taha neist vabatahtlikult loobuda.

Ta tabab Sassa laupäeva õhtul leivakoorikute kotiga, võtab koorikud ära ja jätab Sassa kinni. Seda olukorda hindab Sassa järgmiselt: „Kuradi krae, mina tema varas?! Nädal otsa piinab teist nagu timukas! Ise läheb Tomilgale külasse. Mina ootan, ootan: läheb juba pimedaks; kedagi! Viimaks tuleb. Ta vana ruunanägu, unetanud ära, et ma nurkas seisin! Tuleb sisse: „Oo, Sassa!“ ütleb narakas: „sa ikka alles siin! Mine nüid koju: esmaspäeval õiendame lood ära!“... Ja sihukene peab ka au pärast koolmeister olema?! Just kui jams peast“<sup>1)</sup>.

Sassa vihahoos lausunud sõnadest ja ka mõningaist teistest märkustest samas jutustises võib järeldada, et see koolmeister ei kohtle lapsi ühesuguselt õiglaselt, vaid teeb vahet nende vanemate majandusliku seisukorra järgi. Oheliku Madise poeg Juku on koolmeistri pailapseks, sest ta isa on rikas taluperemees ja kiriku vöölmölder; et Sauna Sassa vanemad on vaesed, siis ei oma ka Sassa õpetaja silmis mingit lugupidamist.

On loomulik, et ajal, millal E. Sargava lõi oma esimesed õpetajatetüübid, leidus nii häid kui halbu õpetajaid. Tõsielu kujutajana pole E. Sargava mitte üksnes näidanud meie läinud sajandi õpetajate häid külgi, vaid juhtinud tähelepanu ka nende vigadele.

## II

Eelpoolvaadatuga piirdubki E. Sargava vanema-aegsete õpetajatüüpide esitus. Need on koolmeistrid-koolikoha pidajad, kes

<sup>1)</sup> „Paised“ III, lk. 47.

on niisama palju põlluharijad ja majandusmehed kui ideelised kooliõpetajad. Tema hilisemad õpetajatüübid on aga peaaegu kõik inimesed, kes elavad oma rahapalgast ega tee tegemist majandusliikkude küsimustega. Need on rohkem ideelised noored rahvalgustajad, kes oma kutset võtavad täie tõsidusega. Need on enamikus uute mõtete ja aadete kandjad, on pärmiks kohapealseile kopitanud õhus känguvaile haritlastele, kes ei hoolitse küllaldaselt õhupuhastuse eest klassis ega ka väljaspool. Need on rohkem noored innukad ellutormajad, kes varsti väsivad, taltuvad, kohaliku seltskonna tasemele langevad või siis omaenda mina säilitamiseks protestides sealt lahkuvad.

Eelkõige tuleks siin märkida uljast ja elujulget, äsja seminari lõpetanud noormeest palas „Nime pärast“ („Teataja“, 1902), kes kergel jalal oma värske kutsetunnistusega tõttab Tartust Viljandimaale. Noormees on kuulnud palju Viljandimaast ja selle tõelikust eesti vaimust. Tal on unistus saada sellele kuulsale maale kooliõpetajaks.

Noormehe kokkupuude ühe eesti pastorist avaliku tegelasega, kelle võimuses seisab temale õpetajakoha andmine, hävitab kõik need lootused. Enne pastori juurde minekut oli ta uhke oma õpetajanimele ja -kutsele. Kuid pastor röövis talt selle. Ta tegi noormehel selgeks, et kihelkonnas ainsaks õpetajaks on tema, pastor, noormees võivat paremal juhul olla ainult koolmeister.

Seda innukat noort õpetajat võib pidada Heinrich Madarase eelkäijaks, kelle sisemist olemust ja püüdeid E. Särgava „Rahvalgustajas“ esitab põhjalikumalt kui ühegi teise õpetaja omi.

Madaras oli Tartus üles kasvanud, seal seminaris käinud ja omas noorele inimesele tüüpilist teotahet, mida kavatses rakendada eesjoones rahvalgustamise teenistusse. Nooruse tulipäisusega asus ta juba esimesel Mudilasse jõudmise õhtul asja juurde. Ta peaaegu esimeseks küsimuseks köster Arnika juures on „Kas Mudilas seltse ka on?“ Nii pole ta mitte enesessesüvenenud edasiõppija, vaid isik, kes armastab seltskonda, eesjoones lõbusat noorte inimeste seltskonda, kus ta tunneb enese kodus olevat.

Kui ta kuuleb, et Mudilas pole ühtki seltsi, siis seletab ta innukalt: „Seltsielu toob rahvale koguni teise lehekülje! Ja mitte üksi rahvale, vaid igale üksikule inimesele. Ütleme — kõned, ütleme udupildid, ütleme — tantsuõhtud... Väga kahju!... et

siin üht üleüldist seltsi ei ole. On meil seltsid, siis võime perekonna õhtuid toime panna — ühe sõnaga, elu on koguni teine!<sup>1)</sup>

Linnas üleskasvanud noormehena, kes ajalehe lööksõnadest enda rahvuslikku vaimustust ja hariduse ning seltsielu tähtsust täis on imenud, näeb ta maal igal pool toorust ja brutaalsust. Eriti torkab see talle silma vallavanema Kröitsbergi varrul, kuhu ta kohe peale maalejõudmist koos köstriperega satub. Ta näeb seal joobnud külanoorde kommete jõhkrust, pere-emade labast tütarde kiitmist ja peremeeste uhkustamist oma suurte rahadega. Haridusest ei pea keegi suurt lugu. Madaras otsustab asutada Mudilasse seltsi ja selle kaudu hakata parandama rahva käitumist. Milline see selts aga peab olema, pole temale veel selge. Et parajasti moes on karskusseltside asutamine, siis otsustab ta ka kõigist hoiatustest ja vastuseismistest hoolimata asutada karskusseltsi.

Nii on Madaras maale asudes eluvõõras ja kogemusteta noor idealist, kes keeb üle teotahetest. Midagi pole aga temas veel selget. Ta teab ainult, et tahab midagi teha, aga mida just, selles pole ta ise veel jõudnud täiele selgusele.

Autor laseb selgesti paista, et Madara suured rahvavalgustamise kavatsused alateadlikult on rohkem tingitud tema enese auahnusest ja vajadusest seltskonna ning mõnusa kooskäimise koha järele, kui puhtast soovist teha rahva kasuks midagi väärtuslikku.

Madaras on Mudilasse asumisel alles kujunemata, pealiskaudne ja väga painedlik tüüp. Vaated, mis ta väljendab, pole välja kasvanud tema oma mõtteist ega elukogemustest, vaid ammutatud siit-sealt kõrvade ja silmade kaudu. Tema täielik küpsemine toimub alles Mudilas, kahekeelse salakavala, omakasupüüdliku, liiderliku ja lobasuuga köstri käe all.

Pikkamööda hakkab Madaras kõiki oma seniseid seisukohti ümber hindama. Ta otsustab saada ka üheks sõnnikuvedajaks Vanajumala kesaväljale, nagu on seda köster ja palju teisi tema-taolisi elu mõnusust hindajaid ja mugavuse armastajaid. Teose lõpul ongi ta juba köstri vääriline, kahekeelne, omakasupüüdlik vagatseja. Ta jätab maha oma pruudi neiu Kaasikese, kellega arendanud asjad õige kaugele, kosib rikka naise ja läheb Venemaale eesti asundusse kösterkooliõpetajaks.

<sup>1)</sup> „Rahvavalgustaja“, lk. 37/38.



Madarase tüübis on autor näidanud, kuidas noor eluvõoras ideeline seminarist elus ümber kujundatakse kõige tagurliisemaks ja omakasupüüdlikumaks õpetajaks, kui ta satub vastavasse ümb-  
russe. Teises keskkonnas oleks Madarasest võinud kujuneda ka sootuks teissugune tüüp.

Madarase vastandkujuks „Rahvavalgustajas“ on tema kolleeg Jürisson, süsimustade juuste, lageda otsaesise, tõsiste silmade, tüseda kehaga ja habemega noormees. Jürisson on edasipüüdlik, enesearendaja ning kindla iseloomuga. Teose jooksul pole temas märgata mingit erilist iseloomu arenemist ega muutumist. Ta on otsekohene, järsk oma väljendustes. Tema arvates peab mees ja sõna üks olema, ainult siis võib elus midagi korda saata.

Seega on ta põhiolemuselt täiesti vastand Madarasele, Arnikale ja ka teistele, kes kõnelevad ühte, aga teevad teist, kes ei pea lugu oma sõnadest ja lubadustest.

Juba esimesel kohtamisel satub Jürisson Madarasega vaid-  
lusse, arvustab viimase mõtteid ja kavatsusi väga teravalt ning väljendab sealjuures ühtlasi ka enda seisukohti. Ta ütleb: „Ära tee teistele head, et nad sulle kurja ei saa teha!“<sup>1)</sup>

Ta tunneb oma kohuseid ja tööpiire ega taha teha rohkem. Midagi ei tee ta aga ainult heast meelest ja lahkest südamest, eriti just neile, kes ei vasta samaga. Ta hoiab piinlikult lahus teenistuslikud ja eraasjad. Kuigi tal isikutega, nagu näiteks köstriga, on mõtete lahkuminekuid, saab ta nendega ometi kutse-  
alal koos töötada.

Ta usub, et selliseis kitsais olukordades, nagu valitsesid nende tegevuse ajal, ei saa seltsiga midagi ära teha, sest rahvas ei vaja veel seltsi. Seepärast on Jürissoni arvates seltside asutamine enneaegne. Kõigepealt tuleks muretseda rahvale vabamaid elu-  
võimalusi ja paremaid majanduslikke tingimusi. Seltside ülistami-  
si nimetab ta lihtsalt tühjadeks kõlks-sõnadeks, millel pole min-  
git reaalselt väärtust.

Jürissoni arvates ei ole iga töö mitte tegemise väärt või teisiti, „iga tegu ei ole aja ega inimeste kohane“. Sooritada tuleb ainult neid tegusid, milledest on kasu kas iseendale või ühiskonnale.

Jürisson pole edu ega hariduse vastane, vaid selle suur pool-  
daja, kuid ta näeb, et kitsaste olude tõttu pole midagi võimalik

<sup>1)</sup> „Rahvavalgustaja“, lk. 102.

ära teha. Neis oludes tegutsemine toob kasu asemel otsest kahju, külyab rahva sekka haridusest ainult väärkujutlust.

Ta ei usu, et selts suudaks rahvale midagi tõhusat anda. Jõudude puudusel näitemängud muutuvad ainult kometi tege- miseks; laulu- ja muusikakoor ei suuda pakkuda samadel põhjus- tel midagi üle keskpärase, kõned käivad aga politsei kontrolli alla. Kui ta korra siiski karskusseltsile kaasa lööb ja enda isegi esi- meheks laseb valida, siis on see rohkem pastori kiuste ja enese veenete vastu, sest ta loodab hetkeliselt, et siiski ehk saab seal midagi korda saata. Seltsi juhib ta aga oma kindlate põhimõtete järgi ega tee mingisuguseid kompromisse enda veenete ja rahva arvamiste vahel.

Varsti ta aga näeb, et seltsis midagi mõistlikku ja tulusat on võimatu teha, ning kahetseb, et ta sellesse üldse ennast segas. Kui koolide inspektor ta enda juurde kutsub ja ütleb, et temal rahvavalgustamisega midagi tegu ei ole: „Teie rahva-valgustus on selles, kuidas Vene häälikuid selgesti tuleb välja ütelda!... Kõik muu keelan ma sootumaks ära!“,<sup>1)</sup> siis on Jürissonile see liig. Ta ütleb enda jalamaid õpetajakohast lahti. Kui Madaras teda selle järsu sammu pärast noomib ja küsib, mis ta sellest saab, siis vas- tab Jürisson: „Ma saan seda, et ma häbi pärast enese ees silmi ei pruugi maha lüüa! Mis see lõmitamine ikka aitab!“<sup>2)</sup> Ta ei lõmita kunagi, vaid on alati otsekohene, sirgejooneline ja aus, kes peab lugu teise isiku siirusest ja aust ning nõuab, et ka teda väärikalt koheldakse. Alatusi ta ei salli. Köstrit nimetab ta vaimliseks lupardiks just selle kahekeelsuse ja lõmitamise pärast.

Sellise käitumisega jookseb Jürisson küll vahel vastu seinale, kuid sunnib ka vastaseid ennast austama. Köster ja koolide inspektor ühest suust kiidavad, et Jürisson on hea koolimees. Inspektor isegi palub teda kohale tagasi jääda, sest nii tubliit õppe- jõudu olevat raske leida. Kuid Jürisson jääb kindlaks oma sirg- joonelisusele, ta ei paindu ega anna järele, on kangekaelne, nagu ütles köster Arnikas.

„Kangekaelsuse“ pärast leidis Jürissoni kuju kaasaegses arvus- tuses eriti hukkamõistmist. Kuna Jürissonis nähti nn. radikaal- semä mõttesuuna või „Tallinna majandusmeeste“ vaadete esinda-

<sup>1)</sup> „Rahvavalgustaja“ lk. 257/258.

<sup>2)</sup> „Rahvavalgustaja“ lk. 259.

jat ja propageerijat, siis oldi ta peale eriti pahane Tartu „Postimehe“ ringkondade poolt, kes Tallinnas ilmuva „Teatajaga“ olid sõjajalal. Keegi „V.“ nimetas Jürissoni kevadiseks isakalkuniks, kes „alati tuult täis, vihastab, pahandab, kolistab, lott on kord sinine, kord punane, keerutab edasi ja tagasi, ilma et isegi teaks, mikspärast“<sup>1)</sup>).

Kuid see hinnang on tehtud poliitilisest sõgedusest. Jürisson on üks arukam ja andekam õpetajatüüp, keda E. Särgava üldse on esitanud. Ta on peajagu pikem oma kaasaegseist kolleegidest, kes ei omanud veel iseseisvat mõtlemisvõimet, julgust ega otsustavust sel määral, kui on seda Jürissonil.

Peale Madarase ja Jürissoni esitab E. Särgava „Rahvavalgustajas“ ka terve rea vallakooli õpetajaid. Kuid Jürissoni hinde järgi pole neil kellelgi mingit kindlat vaadet elule ega ka mingit erilist vaimset ilmet. Üks neist esitab koguni tüüpilist pudrupäisust, kui ta Madarase lahkumise õhtul peab järgmise kõne: „Meie teame igaüks, mis suur tähendus sellel ülitähtsal asutusel siin pimedas nurgas... See selts siin on kui kalju meres, mille vastu tormist ülesaetud mässavad marulained oma tööd teevad, aga ta on kalju peale ehitatud ja ta saab võitjaks jääma, sest nagu looduseseaduse sisse pandud kõige kõrgema vägevamal soovil ja ette äramääratud suurel tarkusel, mis algusest on olnud, ja kui meie terve looduse peale vaatame, mis tervest taeva lootuse ruumist läbi käib, nii et meie seda tuttavat asja üsna imeks peame panema, et meie enne seda tähele ei pannud, kui meie selle peale vaatame ja mitte oma silmi kinni ei taha pitsitada, nagu mitmed teevad seda, kes veel valgustatud ei ole, ehk nii kui ütelda võib, kes oma sisemise elu täiuses veel oma Jumalast ülessemärgitud saatust ei ole mõistnud ära määrata“<sup>2)</sup>).

See on otse klassikaline pudrutus, või pidukõne, nagu neid on pidanud omal ajal tuhanded rahvavalgustajad, millest aga ainsana see on kirja pandud.

Madaras ja Jürisson on kaks kõige tähtsamat ning kesksamat õpetajatüüpi E. Särgava loomingus. Nende vaimse struktuuri, veended ja tegutsemismoe ning motiivid on autor esitanud täie elulikkusega. Need on ühtlasi ka elulisemad ja selgepiirilisemad õpetajatüübid meie kirjanduses.

<sup>1)</sup> „Linda“ 1904, lk. 658.

<sup>2)</sup> „Rahvavalgustaja“, lk. 356—357.

Neile lisaks esitab E. Särgava ka kaks naisõpetaja tüüpi -- preili Elsa samanimelises jutustuses ja preili Elma Tähe „Sõnajala õies“.

Elsa on õpetaja tütar, kes õpetajakutse saavutanud oma algatusel ja raske eluvõitluse järel. Isa pole hoolinud tütre koolitamisest ning haridusejanuline Elsa on juba plikana lahkunud kodust, et elus enesele rajada iseseisvat teed. Ta haridusekäik on olnud okkaline, kuid see-eest oskab ta ka hinnata oma iseseisvust. Ta ei taha sellest loobuda abiellumisega. Oma austaja, mõisnik Drey kosimissettepanekule vastab ta: „Minul kui 25-aastasel täiskasvanud inimesel, ei ole praegu sugugi isu oma iseseisvust, mis ma nii suure vaevaga kätte olen saanud, kaotada“<sup>1)</sup>, ning lükkab selle tagasi.

Koolitööd teeb Elsa innukalt, nii et lühikese ajaga võidab ümbruskonna rahva täieliku lugupidamise. Eriti suurt vaeva näeb ta koolivanema arenematu tütrekese Leeni kasvatamise ja õpetamisega, nii koolis kui ka selle kodus. Ka koolimaja ümbruse kaunistamise eest kannab Elsa hoolt. Tal on ilus ja korras aed, mis võib olla ümbruskonnale eeskujuks.

Elsa on vabamõtleva, kes järjest ründab kirikliku kõlbluse kantse nii sõnade kui tegudega. Ta peab ennast täisõiguslikuks ühiskonna liikmeks, kes võib talitada oma arvamiste ning veenete järgi, kes ei arvesta palju seltskonna eelarvamisi ega pastori moraalijutlusi. Õpetajana julgeb ta saada omal algatusel ja vabal tahtel vallasemaks. Kõik sõbrannade manitused ja pastor Kvasti needmised raputab ta endast maha suure üleolekuga. Hea kasvatajana propageerib ta oma naisõigusluse ideid nii sõnades kui ka tegudes. Elsa sõnad ja teod on samuti kooskõlas kui Jürissoni omad. Ta on aus, otsekohene, õiglane ja vihkab kõigest jõust kahekeelset kiriklikku moraali. Elsa ei paindu ega anna järele, ta võib ainult murduda.

Elma Tähe seevastu on õrn ja armastusväärne noor neiu, kes on õnnetult armunud pastor Karl Rünk'i, kelle naine on kümme aastat jalutuna lebanud haigevoodis. Ta on heasüdamlik ja eneseohverdaja, kuid sealjuures elujulge, enesekindel, täis elu ja tuld. Temaga ühes astub tuppa ka suur annus päikesepaistet ja nooruse uljust. Võib uskuda, et ta ka oma õpilastesse sisendab samu

<sup>1)</sup> „Elsa“, lk. 12.

voorusi. Ta on moodne kasvataja, kes viibib lastega meeleldi vabas looduses, tehes õppekäike oma kooli lähemasse ja kaugemasse ümbrusse. Sellest võib järeldada, et tema klassis ja tundi-deski valitseb vaba õhk.

Lõppeks tuleb mainida veel kahte E. Särgava Eesti Vabariigi aegset õpetajatüüpi: Heinrich Luik, koolidirektor Mudilast, ja John Andreesen, matemaatikaõpetaja samas näidendis „Uus miniister“.

Heinrich Luik on optant, vaene, kuid aus enne-maailmasõja-aegne õpetajatüüp, kes ei saa hästi hakkama sõdades ja revolutsioonis küpsenud noorsoo kasvatamisega ega ka endale alluvate õpetajate vaos hoidmisega. Ta pole suutnud kaasa minna uue aja tõmbetuulte pööristega. Ta elab endise moraali ja tõekspidamiste järgi ka ajal, kus õitseb igasugune sahkerdamine ja spekulatsioon. Oma moraalseid tõekspidamisi ei suuda ta kuidagi maksma panna. Ta pole küllalt julge ega kindlakäeline. Seetõttu on ta joomari ning alatult tegutseva matemaatikaõpetaja Andreeseni täieliku mõju all. Andreesen, kes on ühtlasi ka „Mudila Teataja“ toimetaja, oskab ta käest välja pressida viimsed rahad. Ta on selleks liiga naiivne ja aus, et saada aru teiste alatusest.

Andreesen seevastu on aga moodne karjerist, kellele koolitöö on täiesti kõrvaliseks asjaks. Ajalehetoimetajana unistab ta diplomaadi karjäärist, kuid ei saa siiski kaugemale viinaklaasi juurest. Koolitööd teeb ta üldse väga korratult ja nii muuseas. Ta puudub tundidest rohkem kui seal käib. Tema korralekutsumiseks on aga direktor Luik liiga saamatu ja pehmeloomuline.

Nii koolis kui väljaspool Andreesen rohkem rikub kui kasvatab noorsugu. Ta kihutab õpilasi üles teiste õpetajate vastu ja mõjub üldse noorsoosse demoraliseerivalt. Andreesen on E. Särgava õpetajatüüpidest kõige negatiivsem ja pahelisem, otse näide, milline õpetaja-kasvataja mitte ei pea olema.

Nagu nägime, on E. Särgava oma loomingus esitanud terve rea huvitavaid õpetajatüüpe alates ärkamisajast kuni Eesti Vabariigi alguseni. Ainult neli neist, Madaras, Jürisson, Elsa ja Luige on ta teinud oma teoste keskseiks ja kandvaiks kujudeks, valgustades neid kõigekülgselt. Teised on esitatud kõrvalkujudena, kuid piirjoonesatatud E. Särgavale omase selguse ja lihtsusega, nii et need ka ainult mõnelauselise isuloomustusega on saanud elavaiks inimesteks.

ANNI VARMA

## Rahvuslike rōivaste arendamise suund

Rahvusrōivaste arendamise küsimusega on tegelnud Eestis nii mõnigi tööstuslik naiskutsekool ja nende koolide lõpetajad töökodades, instruktoritena ja käsitöö õpetajaina kursustel kui ka üldhariduslikes kooles. Siinjuures on kutsekoolid andnud suuna, mis vihjab loominguelsele küljele, nagu see kohane kutsekoolidele. Naiskutsekoolid annavad õpilastele teadmisi ja oskusi, kuid rõhutavad eriliselt uue kujundamist olemasoleva alusel. Ka püüavad naiskutsekoolid anda oskusi võimaluste piires selleks, kuidas loomingu- ja kunstilist osa rakendada tegelikkusse ellu. Õeldust tuleb järeldada, et naiskutsekoolid on oma ülesandeks võtnud muu loomingu- ja kunstilise töö kõrval ka rahvusrōivaste elustamise ja arendamise selles suunas, mida tingib käesolev aeg ja rahva mentaliteet. Rahvusrōivaste arendamise alusmaterjaliks on rikkalik vanavara muuseumides ja maarahva kirstudes. Nende materjalidega igakülgne tutvumine on möödapääsmatult vajaduseks kõikidele naiskutsekoolidele ja üldhariduslike koolide õpetajaile. Muuseumis ja kirstudes leiduv vanavara on pärit mitmest sajandist, alates 17-dast ja lõpetades 19-daga. Vanavara pole veel täpselt liigitatud sajandite järgi tema saamise või arenemise astmes, kuigi see on ilmingimatuks vajaduseks. See asjaolu raskendab materjali kasutamist neil, kes pole küllaldaselt uurinud üld-, kultuur- ja kostüümi ajalugu, juurde arvatud tikandite ja nende tekstiilide ajalugu.

Raskusi tekitab see küll eriliselt siis, kui rahvuslike rōivaid tahetakse arendada stiilsuse põhimõttel. Kui aga kaldutakse muuseumimaterjali jäljendama täpsusega (materjal värvis, tooraine, tehnikas, kiri kompositsioonis ja tehnikas), nagu leiduvate juhuslike esemete juures muuseumis, siis võib ja toimubki jäljendamine pimedast peast, ilma et oleks tarvidust midagi täpselt teada rahvusrōivast, või säilinud juhusliku mudeli saamise loost. Nii kirjutavad ajaloolased eestlaste rōivastusest 17-dal sajandil, et see olnud peamiselt ühevärviline must-valge särgiga, kuna musta seeliku juurde kuulunud punased ja kuldkardpaelad.

Sellistest ja muudest andmetest nähtub, et triibulised seelikud on hilisemast ajast, peaausjalikult 19-dast sajandist. Kui nüüd vaid muuseumimaterjali üldmulje kohaselt asume rahvarōivaste jäljendamisele, millele eelmised sajandid pakuvad lisamaterjali tikand-, pitsi-, vōō-, pooga- ja paelatehnikais, siis vōime kostüümi saada, mille elemendid pärinevad eri sajandeist. Et muuseumisse on sattunud rohkem värviküllaseid esemeid, on arusaadav. Värvilised esemed nõuavad valmistamisel hulga rohkem aega ja vaeva, mis tagab nende säilitamise. Nende esemete valmistamisega seotud aja- ja materjalikulu teeb need esemed hinnatavaiks ja mitte igapäev kantavaiks, kuna lihtseid ühevärvilisi esemeid kanti ja kasutati mitmel viisil. Nii satub värviküllane ese hiljem muuseumi ja tõrjub tagaplaanile ühevärvilise lambavilla pruuni, halli valge ja sinise. Tiheda tarvitamise järele ümbertehtult. kulub ühevärviline ja muutub kõlbmatuks isegi muuseumi jaoks.

Sellest on kahju, kuna see üldstiili selgitusvahendiks paratamatult on tarvilik. Sellest järeldub, et meie muuseumi kogu järgi ei ole päris õiglane otsustada rahvarōivaste stiilsuse üle, samuti ka erinevate värvuste ja ilustamistehnikate üle. On ebaõiglane ka jäljendada üht vōi teist kostüümi, mis kokku pandud mitmesse sajandisse kuuluvaist esemeist, mis jäljendamisel paratamatu, kuna puuduvad ühest ja samast sajandist kõik vajalised esemed, nagu puuduvad need ühest ja samast aastakümnestki. Hilisemast ajast, 19-dast sajandist andmeid saada on juba hoopis kergem, kuna on säilinud mõnest maa- vōi kihelkonnast rohkem kui üks kostüüm. Ka on olemas lähemad andmed nende rōivaste kandmise viisidest. Kui tahame jäljendada 19-dat sajandit, siis on täieline õigus jäljendada ka 18. ja 17. sajandit, aga sel puhul teab mõni ütelda, et pole tegemist rahvarōivastega. Rahvarōivaste kandmise aktsiooniga seoses on rõhutatud, et rahvarōivad peavad olema muuseumi täpsed jäljendid. Me omalt poolt tahame näha rahvast laulupeo puhul stiilses rahvuslikus rōivastuses. Aga misugusest sajandist kostüümid seks otstarbeks kasulikud ja sündsad, seda nõuandjad pole veel avaldanud.

Rahvarōivas on arenenud koos kõige muu eluarenguga: koduga, tööga, töövõtetega, tööriistadega, liiklemisvahenditega ja elukutsega. Peamiselt on rahvarōivas kujunenud maal kui talupojalik rōivastus, kusjuures linnakodanik on jäänud väljaspoole rahvarōivaste tarvitamispiirkonda. Nõnda see tundub, aga tungi-

des asjale lähemale, selgub ka linnakodaniku rõivastus vähemalt üldjoonelt. Kuigi mõisniku poolt oli ettekirjutatud talupoja rõivastus ja isegi selle valmistamisele õhutatud teoorjuse ajastul, siiski kandus mõisnike ja ka linnakodanike rõivastuselemente talupoja rõivastusse ja ümberpöördult. Vastastikune laen ulatus isegi väljapoole eestlaste asustuspiire. Eestlane otsis välisilu ning rakendas kõik omad oskused ja teadmised enese ja ümbruse teenistusse, aga väljaspool elamut. Nägusalt kirjatud liiklemisvahendid — vankrid ja saanid vajasisid nagu endastmõistetavalt iste- ja jalgtekke. Imeväärse peensusega on need tekid kootud ja kirjatud. Hobuse rakmedki on saani ja vankri järgi kaunistatud, ühtlasi ka hobuse värvuse kohaselt valitud. Loomulik, et selliste liiklemisvahenditega pidi sobima omanik või kaassõitja nii, et sõitja võis täiendada dekoratiivset üldpilti.

Kogu maailma rahvaste rõivastus on arenenud tasakaalus sellega, millega keegi ümbritsetud, millised on elamistingimused ja üldnõuded. Kui suurrahvaste ja ka väikerahvaste juures, kes kauemini kohal püsinud ning seisnud sõja- ja vallutamisohtudest väljaspool, on arenenud kodukultuur, siis eestlase juures puudus see võimalus. Seda enam rakendas eestlane enda maitse ja värvimeele rõivastusesemete tootmisteenistusse ning jättis järele tulevatele põlvedele ja võõrrahvastele imetluseks kõrge maitse ja loomingu võime kohased tulemused. Peen on talupoja rõivastus materjalilt, keerukas tegumoelt ja kunstipärane ilustusilt, kuid see ei anna veel õigust nende esemete täieliseks jäljendamiseks.

Tänapäeva elunõuded on muutunud igas mõttes. Nüüdisaja inimene keskmisest klassist on juba koormatud tööga ja tegevusega, mida põhjustab ajakohane elamisviis. Ka organisatsiooniline töö on viinud kaasa inimese aega, samuti ka muud lõbustused. Seejuures nõuab erilist korraldust, armastust, huvi ja ettevalmistust elukutse oma mitmepalgelisusega. Kui aga vähegi aega jätta inimesele lugemiseks, muuks vaimseks lõbuks ja spordiks, siis on päris selge, et keskpärasel inimesel jääb vähe võimalusi end ise rõivastada möödunud sajandi rõivastusse. Juba tööde ja tehnikate õppimine on raskendatud, kuna selleks peab olema eri aeg ja eri koht, nagu koolis. Ei valmista tarvitaja rõivaid ise, siis peab temal olema suur sissetulek, milleni ei küüni keskmise palgaga kodanik. Nii on muuseumirõivas ka küllalt kallis ja juba seetõttu kättesaadav vähestele, välja arvatud koolitegelased.



Nüüd huvitab meid teine ja veel tähtsam küsimus: kuhu ja kuidas tänapäeva ümbrusse sobime möödunud sajandite rüüs? Peab olema selge põhimõte: milline on vaba eestlase rōivastus 20-dal sajandil, alates teise veerandiga? Kas selline, nagu see oli 12., 16., 17., 18. või lõpuks 19. sajandil — või mõni kombinatsioon nendest? Või peaks see vaba olema igasugusest rahvapärasest ilmest? Või oleks see ikkagi arendatud rahvarōivaste ainetel, vastavalt tänapäeva nõuetele, elutingimustele, kodule, ümbrusele ja elustandardile? Ei ole kahtlust, et vaba Eesti kodanikule sobib rahvuslik rōivas rahvusvahelisel moetaustal. Iga rahvas rōivastub oma maal aja- ja kommete kohaselt. Siinjuures kajastub üldmood, mis on rahvusvaheline omas materjalitootmises ja tegumoes. Üldmoe kohaselt rōivastub ka eestlane kombe ja soovi järele üldjoontes. Ei olegi suureks puuduseks, et ei ole kujunenud igal maal — nagu Eestiski — oma mood. See olnuks liiga kallis lõbu. Kui tahame kujundada osaltki (naised) rahvapärast moodi, siis ainult eeldusega, et vanad rahvarōivad jäävad siinkohal küll vaid alusmaterjaliks. Ei ole mõeldav, et võime tarvitada muutmatult mõnd eset möödunud sajandeist. Peame aja- ja nõudekohaselt neid muutma ja tegema üldmoekohaselt painduvaks. Sel juhul on kasulik võtta need elemendid, mida tingib rahvusvaheline üldmood, ja rakendada need ajakohasusse, kuid rahvapärasesse moeloomingusse. Siinjuures jäävad materjalid peaaegu üldisteks, kuna vähese läbimüügi tõttu ei ole loota, et väikeses riigis võiks toota erilisi materjale vabrikusaadusena. Ka käsitsi valmistatud materjalid on üldsusele kättesaadamatud, kuigi nõutavad kooliringkonnis. Tänapäev vallutab maailmamaid siidine materjal ja surub tagaplaanile muu villase ja kergelt kortsuva linase. Riide kui alusmaterjali kohaselt valime tegumoe ja kaunistuse, mis orgaaniliselt on seoses põhimaterjaliga. Nii võib tikand või mõni teine ilustamisvahend areneda ja muutuda aastate vältel ning evida hoopis teise ilme. Arenemisprotsess tagab ka rōivastuse küsimuses uue loomingu, milleks eeskuju püüavad anda tööstuslikud naiskutsekoolid. Ei ole ka kahtlust, et tänapäev etendab suurt osa moealal tegumood. See on sõltuv rahvusvahelisest moest ja moearengust. Sageli kajastub tegumoes ajaloolisi elemente, lähedasi tänapäevale, teinekord aga kaugemast minevikust; viimasel juhul peegeldub vaid üldstiil, kuna detailid on hoopis kahvatud. Ka rahvarōivastest saame

võtta üksikelemente, ent sama hästi tohime tabada vaid üldstiili. Peamine nõue on ja jääb: et mood oleks kohandatud vastavalt ajale, ümbrusele ja etiketile. Sellest asjaolust lähtudes saame iga aasta uudiseid moevallast, milles kajastub rahvapärasus osalt materjalis, tegumoes ja kaunistuses ja mis rõivastusesemed eraldab rahvusvahelisest üldmoest. Meeste rõivastus on säilinud üldjoontes juba 19. sajandis ega näe selles põhjapanevaid muudatusi ka tänapäev. Oleks asjata meeste rõivaste alal ette võtta katsetusi ja muuta need tsiviilosas rahvapärasteks. Mundrid seda on, kuigi omamoodi. Rahvarõivaste kasutamine jääb ikkagi naiste lemmikalaks rahvuslike riietuste kujundamise otstarbel, eriti aga kutsekooles. Sellega leiab ainealine vanavara rakendamist peamiselt naisterõivastes. Sel põhjal areneb ka rahvusliku ilmeka rõivastus ja omapärane moodki, kuid rahvusvahelisel moetaustal. Et viimane on kujunemas aja, ümbruse ja kommete kohaselt, täidab see ühtlasi etiketi nõudeid. Selles suunas töötavad naiskutsekoolid ja nende koolide lõpetajad juba aastaid. Ei saa olla ses küsimuses teist arvamist, kui kõnes on kodukultuuri ja sellega rõivastuskunsti arendamine kogu ulatuses, ent ka kaugemale küündiv liikumine kui see, mida pakub tänapäeva karje rahvarõivaste täpse jäljendamise propagandaga.

E. BAKIS

## Märkmeid värvisegamise katsete kohta

Psühholoogiliste katsete demonstreerimisel mõnikord õpilased esitavad küsimusi, milledele iga kord ei ole vastust käepärast; mõnigi kord katsetulemus ei ole seesugune, mida ootame, ja õpetaja peab tundma end kas saamatuna või halva materjali ohvrina. Allpool on toodud mõned seletused sääraste juhtude kohta värvisegamise katsetel, mis tohiksid huvitada ka füüsika-õpetajaid, kes samuti korraldavad seesuguseid katseid.

### 1.

Värvisegamisel üks üsna piinlike katseid on demonstreerimine, kuidas kolme või seitsme värvuse segamisel tuleb valge. Sest värvisegamise aparaadil ketastega töötades oodatud valget

ei teki ja katsetamise oskamatusel pilkest päästab ainult väide, et värvid ei ole „puhtad“ ja värvitoonid „õiged“.

Tegelikult aga pole siin süüdi värvuste „puhtus“. Selles on üks tähelepanuväärsemaid erinevusi kuulmis- ja nägemisaistingute vahel: kuulmisaistingute puhul annab ka kõige puhtamate toonide irregulaarne segu kõige „ehtsamat“ kära ja seda amusikaalsemat, mida lähemal saavutatud helispekter on pidevale spektrile. Värvuste puhul aga ka pideva spektriga juhtudel võime saada ilusaid „puhtaid“ värvitoone. Joon. 2, kus on märgitud psühholoogiliste põhivärvuste asendid spektris, torkab silma, et puudub punane: selle põhjuseks on, et põhipunast ei anna puhtad, monokromaatilised spektraalvärvused, vaid tema saamiseks tuleb segada kaks spektriosa.

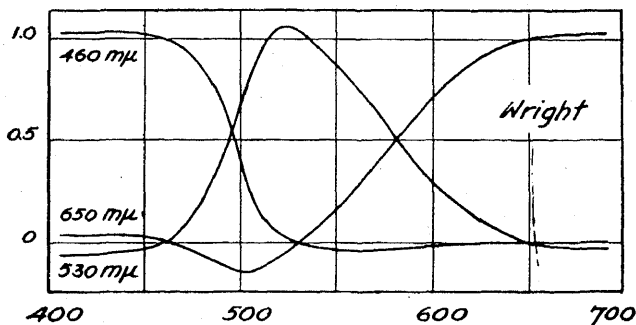
Tõeliseks põhjuseks katse ebaõnnestumisel on liiga väike heledus. Iga üksiku komponendi heledus on väiksem kui valge oma, isegi kõige heledama komponendi — kollase heleduse reprodutseerimiseks peame võtma umbes  $\frac{1}{3}$  musta ja  $\frac{2}{3}$  valget ketast, mõne sinise puhul aga juba  $\frac{3}{4}$  musta, mõne tume violeti heleduse reprodutseerimiseks koguni  $\frac{9}{10}$  musta. Kust peaks niisugustes tingimustes tulema valge segu, isegi kui meil oleks monokromaatiliste spektritega kettad? Siin oleme lihtsalt põhjendamatu laiendanud spektritega katsetamisel leitud seadusepärasusi ketastele ja me asjatult püüame saavutada täiesti võimatut.

Mida ketastega katsetamisel peame taotlema ja võime saavutada, see on võimalikult p u h a s h a l l, ilma värvitooni lisanduseta. Ta võib aga paista valgena, kui vaadata läbi musta toru, nii et võrdluseks ei oleks kuskil valget silmapiiril. Värvuste puhtus (monokromaatsus) ei ole siin oluline, tähtis on aga leida õiged värvitoonid ja seada neid õiges proportsioonis.

## 2.

Samuti piinlikku seisukorda võime sattuda, taotledes näidata, et kolme värvuse segamisel võime saada kõiki värvitoone — mõned tulevad siiski üsna puudulikud, vähese küllastusega. Selgub, et ka siin on levinud mõned järeldused, mida originaalkatsed küsimuse kohta ei sisalda.

S. Hecht'i andmetel on asi lühidalt järgmine<sup>1)</sup>. Terminid „Elementarempfindungen“ ja „Grundempfindungen“, mida tarvitanud König ja Dieteric'i klassilises uurimuses (1892), on tekitanud arusaamatusi. Ei nemad ega hiljem Abney (1913) ei mõõtnud spektrit kogu ulatuses, vaid piirdusid mitmesuguste „põhivärvuste“ kombinatsioonide võrdlustega, kirjutades siis vastavad võrrandid ja elimineerides kõik, peale kolme tundmatu, „põhivärvuse“.



Joon. 1.

Nende värvisegamiskurvid esitavad katsete tulemusi pärast kolmekordset puhtmatemaatilist transformatsiooni. Uuemad uurijad — Wright (1928—9) ja Guild (1931), kes on mitme katseisikuga süstemaatiliselt läbi töötanud kogu spektri, on saanud üldiselt andmed, mis õige sarnased varemate uurijate omadele. Igal pool on aga selgunud, et reaalsete „põhivärvustega“ ei saa täpselt reprodutseerida spektrit, ka monokromaatilistega mitte. Ikka diagrammides esinevad paiguti negatiivsed suurused (vt. joon. 1). Ainult vähemalt ühe imaginaarse värvuse vormelitesse võtmisega saame tuletada kõik spektraalvärvitoonid kolmest. Ka siin siis taotleme võimatut, mida keegi ka kõige „puhtamate“ värvitoonidega pole saavutanud, kuid kuidagi on levinud jutt sellest, et kolme värviga saame kõike laitmatult jäljendada.

<sup>1)</sup> S. Hecht, Vision: II. The nature of the photoreceptor process. Chapter 14. in Handbook of general experimental psychology, edited by C. Murchison. Lk. 788—799.

## 3.

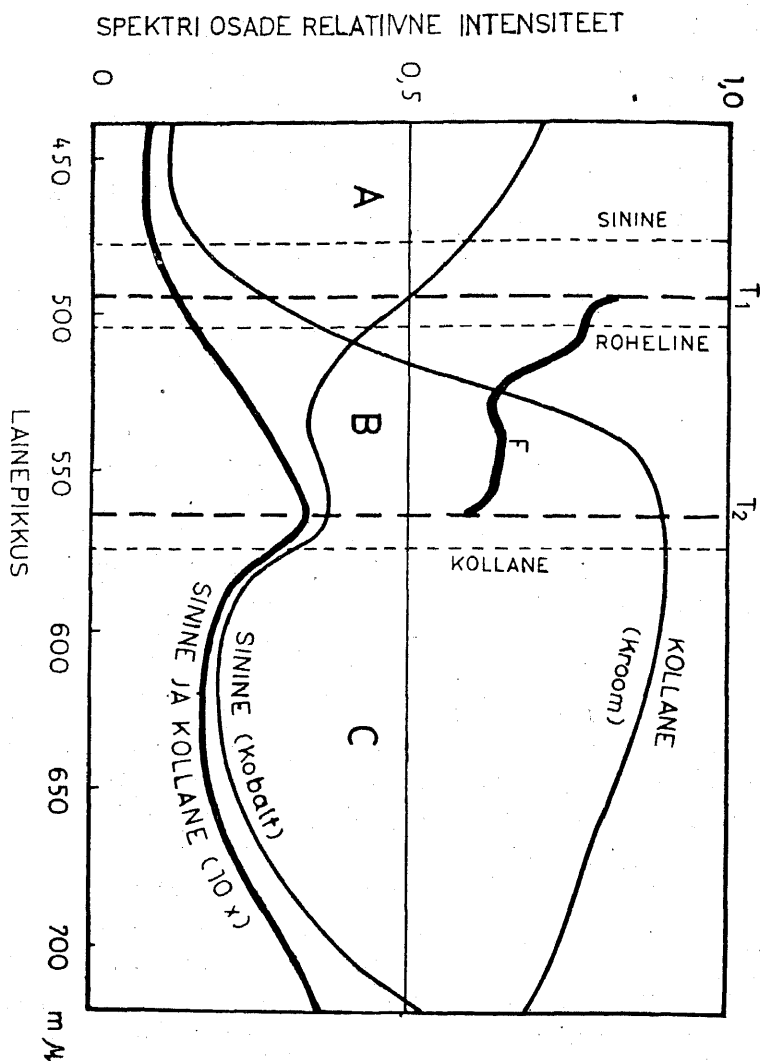
Harilikult on õpilased valmis kas või kihla vedama, et sinise ja kollase segu annab rohelise, ja on hämmastunud, kui kettaid keerlema pannes ilmub hall. Nii mõnigi kord esitatakse küsimus, miks joonistustunnil saame rohelise, psühholoogiatunnil aga halli.

Võtame sinise ja kollase klaasi, kas või lihtsalt tušiga värvitud klaasitükke, paneme nad teineteisele ja asetame vastu akent või lampi — näeme rohelist. Harilik seletus on, et siin, samuti kui vesivärvide segamisel, sünnib filtreerimine: kollane neelab osa kiiri, eriti siniseid, sinine omakorda osa, eriti kollaseid; see, mis mõlemaist ühiselt läbi läheb (või reflekteerub läbipaistmatute ainete puhul), ongi roheline. Kuid juba heites pilku värvideringile tahmatult kerkib küsimus: kas ei võiks aga juhtuda, et punane oleks mõlemal ühine ja domineeriv, värvi „toonid“ andev osa? Konstrueerides sellise klaaside kombinatsiooni spektri näeme, et tõepoolest punane ots oma intensiivsusest võiks võistelda rohelisega (vt. joon. 2, kõver: „sinine ja kollane“). Üldiselt aga kogu segu võiks anda mingisuguse vähe küllastatud värvitooni ja küsitav on, kas see olekski roheline. Vaatleme lähemalt, missugused tegurid annavad meile siin siiski rohelise värvuse.

Joonisel 2 kurvid „sinine“ ja „kollane“ näitavad meile umbkaudselt relatiivset spektriosade intensiteeti keskmise päevavalguse läbilaskmise puhul. Jämedam kõver „sinine ja kollane“ näitab mõlema klaasi ühendamise puhul tekkivat spektrit, mis suurema selguse otstarbeks on kujutatud 10-kordse kõrgusega. See aga, nagu öeldud, ei selgita veel, miks näeme rohelist.

Asi muutub arusaadavamaks, kui tuletame meeles komplementaar- ehk täiendusvärvuste olemasolu. Lainepikkustele joonisel märgitud piirkonnast A (vasakul joonest T-1) leiduvad piirkonnas C (paremal joonest T-2) vastavad komplemendid, mis vastastikku neutraliseeruvad. Võttes Sinden'i andmed (1923)<sup>1)</sup> selleks vajalikkude relatiivsete intensiteetide kohta leiame, et kohati on neutraliseerimine üsna täielik, kohati jääb „vabaks“ ühte või teise piirkonda ainult murdosa joonisel näidatud intensiteedist. Piirkonnas B (T-1 ja T-2 vahel), s. o. umbes 497 ja 570 m  $\mu$  vahel,

<sup>1)</sup> Vt. S. Hecht, op. cit., lk. 800, tabel 12.



Joon. 2. Rohelise saamine kollase ja sinise klaasi abil.

Kollase ja sinise spektrid on konstrueeritud L. Troland'i andmeil mitmesuguste absorptsiooni- ja refleksioonispektrite kohta ja spektriosade relatiivse intensiteedi kohta mitmesuguse temperatuuriga kiirgaval mustal kehal. (The principles of psycho-physiology, Vol. II. Fig. 34 ja 35, lk. 64—66.) Päevavalgus on võetud võrdseks musta keha kiirgamisele 5400° Kelvin'i j. Arvestades kurvide demonstratiivset iseloomu, kurvide käiku on lihtsustatud.

roheliste toonide seas ei leidu komplementaarvärve teistele spektriosadele. Küll aga võiks osa neist rohelisist neutraliseerida A ja B „ülejääkidest“ tekkida võivad purpurtoonid. Kuid see ei suudaks takistada selle piirkonna valguslaineid olemast domineerivaiks värvitooni määramisel.

Joonisest näeme, et ülejääv segu (T-1 ja T-2 vahel) võiks olla üsna kollase lähedal, kuid arvestades üksikute lainepikkuste relatiivset mõjuvust segudes, kasutades Priest'i ja Brickwedde uuri-muse andmeid (1926<sup>1)</sup>) näeme joonest F, et domineerivaks kujuneb siin siiski roheline osa, kuna kollase poole tuleb mõjuvuse langus, mis tingitud selle spektriosa vähemast küllastusest. (Ülevaatlik-kuse mõttes F on kujutatud erimõodus, sõltumata teiste joonte kõrgusest. Küllalt suurte individuaalsete vahede tõttu on raske määrata tema täpsat kõrgust ja kuju.)

Kokkuvõttes on siin tegemist valguse filtreerimisega, millele lisanduvad mitmesugused psühho-füsioloogilised tegurid.

Sinise ja kollase segamisel ketastel on aga tegemist liitmisega: silma võrkkestale mõjub näiteks kollane ja enne kui selle tekitatud erutus on suutnud raugeda, lisandub sellele sinise mõju jne. Peame aga hoiduma lisamast, et seesugune segamine sünnib võrk-kestas, sest katsed binokulaarse värvisegamisega näitavad, et „segunemine“ toimub kuskil peaaegu lähemal: kui stereoskoobis asetada ühe silma ette kollane, teise ette sinine, siis parajate värvitoonide, paraja kauguse ja paraja valgustuse leidmisel, samuti tähelepanu vajalikul viisil juhtides saame halli.

Need on küllalt keerukad seletused gümnaasiumiklassile ja võib olla ei maksa nendega muidu välja tulla, kui sellekohasele küsimusele vastates, kusjuures tarvilikud kõverad võib kas käega tahvlile joonistada, või anda asjasthuvitatuile trükitud joonis ja seletused.

---

<sup>1)</sup> Vt. Hecht, lk. 801, fig. 41. Näide arvutatud Priest'i katsetulemuste põhjal.

# KOOLIÜENDUSNURK

R. TABA

## Noodiõpetuse töökava 3. õppeaastal

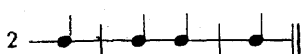
1.

Käsitletud 1. ja 2. õppeaasta teadliku laulmise töökava (vt. „Kasvatus“ nr. 1, 7/8 — 1936), jätkan sama tööd järgnevaga 3. õppeaastal.

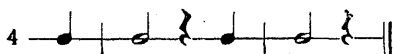
### I. Sügis.

Koolis algab varsti õppetöö ja rõõmuga puhub karjane oma kuningriigist lahkumisviisi pasunal.

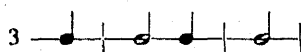
Rütmivorme:



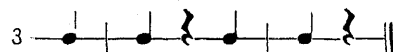
Tra-*raa!* Tra-*raa!*



Tra-*raa!* Tra-*raa!*

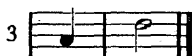


Tra-*raa!* Tra-*raa!*



Tra-*raa!* Tra-*raa!*

Viis:



Tra · *raa!*

Jumalaga, karjamaa!



Ju - ma - la - ga, kar - ja - maa, ma pe - an koo - li mi - ne - ma!

— = muusikaline (viisi) lause.

Kadentsi moodustamine.

Laulu lõpul 3 re-d ei ole nii huvitava viisiga. Muudame ilusamaks. Saaksime viimase takti:





Do-diees, mis pärit kolmkõlast la, do-diees, mi, annab laulule huvitava lõpukäigu I, V, I. Do-diees on uueks noodiks, mille lapsed leiavad allpool põhitooni re. Laulda on ta kerge, aga kuidas kirjutada? Pole ju jooni rohkem! Jätkub arutus lastega. Ülemise do-dieesi abil, mida me tunneme, leiame ka selle nime. Dieesi märk ütleb, et ära laula mind nii madalalt. Laulame heliredeli ja võrdleme oktavnoote do-diees'—do-diees; re—re' jne. Teeme nooditabamise harjutusi: kolmkõla la, fa-diees, re; kadents re, do-diees, re; signaalhüüd jne.

Näide koos saatega:

### Karjamaal.

Kau-gel met-sa ra-jal, hal-jal ro-hu - aa-sal, ma laul-sin

rõo-mu-ga koos lin-de - koo-ri - ga. Ma rõõ-mus kar-ja-ne, kes

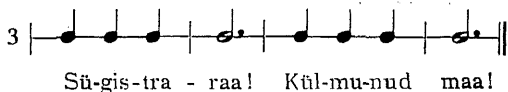
veel mu sar-na - ne?

## II. S ü g i s.

Rütmiseerimist. Punktiga kahelöögine (= 3-löögine) noot. 3-taktine periood tagasipöörduva eeltaktiga.

Re-mažoorist üleminek sol-mažoori kvardi re-sol abil (kolmkõla la, fa-diees, re' kui sol-maž. 5. astme kolmkõla). Rütmilist ülesmärkimist. 3-löögise noodi kirjutamine ja laulmine.

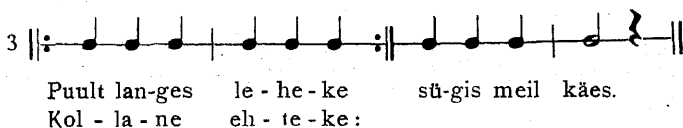
Annan sõnad: S ü g i s — tra - ra a! K ü l m u n u d m a a!  
Leiame rütmi. Sõnades on 2 pikahääliku-lõpulist sõna: tr a r a a ja m a a. Neid peab lauldes kauemini pidama.



Sügis on enamasti halbade ilmadega. Seepärast tuju langeb (langev kolm kõla). Aga tal on ka häid omadusi, seepärast võib hõisata (kvarthüpe re-sol).

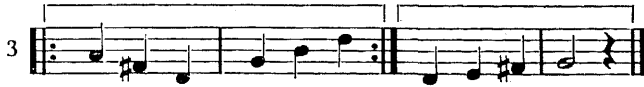
Melodiseerimine on raske, kuna kvarthüpe re-sol läheb üle sol-mažoori. Lapsed tahavad laulda endise signaalhüüu re-la, kuid noodist näevad, et ülemine toon jääb madalamaks. Seega kuulub kolmkõla la, fa-diees, re sol-mažoori 5. astme kolmkõlla.

## L e h e k e l a n g e s.



Lehtede langemine sisendab meisse kurba, langevat tuju, seepärast algame viisi ehitust allakäiguga. Aga lehtede lend on ka tore loodusepilt, mis tõstab tuju ja pakub silmale ilu, seepärast tuleb järgmises taktis seda näidata tõusva viisiga. Lõpusõnadest nähtub, et tuleb rahuneda looduseseaduste käiguga, mispärast leiame viisile rahustava lõpu.

Moodustame neil põhimõttele viisi.

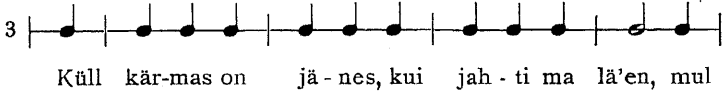


Puultlan-ges le - he - ke sü - gis meil käes  
kol - la - ne eh - te - ke:

Nii saime 6-taktise laulu täisvormi.

Sügisel kuulub sageli metsast jahimeeste hüüdeid, kes metsades jänesejahil. Esitan ühe jahimehe mõtted, kes ei näinud jäneseid ja ümises siis omaette.

Rütmiseerime ta sõnad.



Küll kär-mas on jä - nes, kui jah - ti ma lä'en, mul



koer-gi on kaa-sas, kuid jä - nest ei näe.

Määrime laused. Saime 4 kahetaktist. Laul on 8-taktises täisvormis.

Teeme viisi.



Küll kär-mas on jä-nes, kui jah - ti ma lä'en, mul



koer - gi on kaa-sas, kuid jä-nest ei näe.

Noodinimedega kordamiseks laulame viisi ka noodinimedega.

Meloodiast tunneme, et kolmkõla la, fa-diees, re kuulub juba sol-mažoori 5. astme kolmkõlla, eriti, kui jätame ära alumise re ja

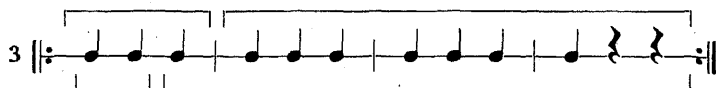
lõpetame fa-dieesiga, mis on loomulikult juhttooniks sol-mažoori. Laul lõpebki sol-ga. Lõpunoot ütleb, mis on laulu „koduks“ (põhi-  
tooniks).

### III. Sügis kooliaias.

Rütmiline töö heliredelis. Liikumisrütm. 8-taktine täisvorm. Vaiked selle lõpul. Sarnaste lauluvormide võrdlus. Tõusev ja lan-  
gev 5-tooni rida re-mažooris subdominandi kolmkõlaga. Meloodi-  
line puhkekoht dominandil. Viisi lugemine. Teeme aiale laulu  
sõnad.

#### Sügisene aed.

Leiame laulu sõnades rõhulised osad; märgime need — — — .  
Teises reas märkame kõnevormis esinevat „seesmist“ eeltakti sõna  
„kas“ kohal. Takteerime ja märgime kõnevormid.



Õu - es on lil - le - del külm kü - las käind.  
„Sü - gis, kas lau - lad sa sur - ma - vat viit?  
„Tuu - led, kas lau - la - te

Teeme viisi:



Õu - es on lil - le - del külm kü - las käind.  
„Sü - gis, kas lau - lad sa sur - ma - vat viit?“  
„Tuu - led kas lau - la - te

Raske on siin tabada mi-d. Esimese takti kolmkõla järele on  
üleminek mi-le „surnud“ intervall. Laste kuulmismeel pole selleks  
arenenud. Seda on kergem saavutada teise rea sõnadega, kuna  
esimene sõna seal moodustab viisilise terviku. Pärast eelmise me-  
lodia la-fa-diees täielikku lõpetamist on hõlpsam heliredeli üles-  
laulmine.

Meloodilise puhkekohta märkimine.

## Sügisel.

1. osa 2. osa

Sü - gi - se on jõud - nud, kõ - le sü - gi - se, lin - nu - ke - sed  
läi - nud siit ä - ra lõu - nas - se.

Enne melodiseerimisele asumist märgime vastava rütmi ühele joonele. Leiame, et laul on 8-taktises täisvormis 4 + 4, millest kumbki osa noodipildi järele koosneb veel kahest väiksemast viisi - osast. Esimeses osas näeme 2 + 2 taktiseid viise, teises osas algab 2. motiivi osa eeltaktiga 5. taktist.

Melodiseerimisel peame silmas sõnade mõtet ja anname neile vastava helilise väljenduse. Alul sobib tõusev motiiv ja saavutame haripunkti sõnadel „kõle sügise“, kuna see nagu ärritaks meie meeli halbade ilmade saabumisega. Lõpuosas peab viis langema, kuna lindude lahkumisega märgime sügise saabumist kui paratamatust, mis mõjub meeleoludele rahustavalt.

Viisi laulame ka noodinimedega ja ise juhatades.

Vahelduseks võib leida antud sõnadele noodipilte.

Näiteks:

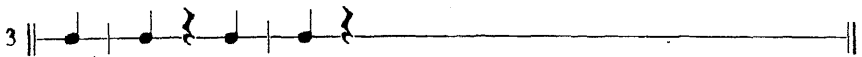
## Linnud lõunasse.

1.  
2 || Rut - tu, rut - tu — — — — —

2.  
4 || Lõu - nas - se, lõu - nas - se — — — — —

3.  
4 || Kõik koos, kõik koos — — — — —

4.



Kõik koos, kõik koos

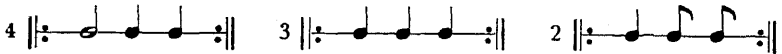
Neid hüüdeid kasutame mitmesuguste intervallide laulmiseks: fa-diees-re; re<sup>1</sup>-re<sup>2</sup> jne.

## IV. Talv jõuab.

Mitmesuguste hüüete rütmiseerimist. Poolelöögise (♩) noodi läbitöötamine. Uus noot kahelöögisel taktimõõdus kergel ja raskele taktiosal.

Mitmeosalise kaanoni laulmine. Kaheksandiknoodi pildikuju. ♪. Tempo ja toonide jõu ulatus kui väljendusvahendite sümbolid. Laulumängu korraldamine.

Hüüame esimesi lumehelbeid.



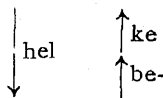
Hel - be - ke !

Hel - be - ke !

Hel - be - ke !

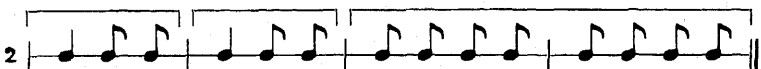
Vaatleme enne sõna: esimene osa kuulub pikemana ja rõhulisena, teine pool kergena ja kiiremana. Järelikult võiks seda märkida: hel = ♩, be = ♩, ke = ♩. Takti lüües näeme, et käe alla liikudes kuulub, -hel-, üles liikudes -be-ke-.

Piltlikult:



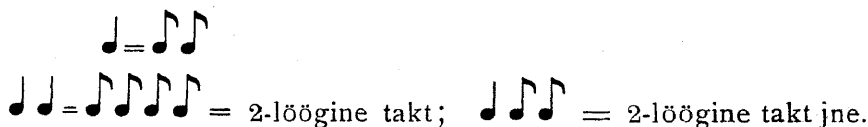
Pildilt näeme, et esimene pool taktist kulus esimese silbi laulmiseks, kuna takti teisel poolel laulsime kaks silpi sama aja vältel. Järeldus: seal on 2 nooti, mida laulsime kiiremini. Nad võrduvad kumbki poolele esimese noodi pikkusele — järelikult on poolelöögisel. See nähtub käe liigutusi märkivast pildistki.

Kutsume helbed alla.



Hel-be - ke, hel-be - ke, hüp-pa pil - ve põu - est al - la!

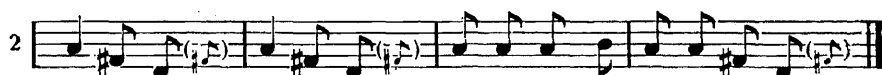
Lapsed näevad, et 2-löögisel taktis võib olla ka rohkem kui 2 nooti, kuid nende vältus peab siis olema vastavalt lühem. Teeme aritmeetilise ülevaate:



Kui aritmeetika tunnis on arutlusel  $\frac{1}{2}$ ;  $\frac{1}{4}$ ;  $\frac{1}{8}$ , siis on siin paras moment seda kasutada ka laulmise tunni süvendamiseks.

Koostame viisi.

Var. 1.



Hel - be - ke, hel - be - ke, hüp - pa pil - ve põu - est al - la.

Var. 2.



Var. 3.



Seda viisi saab laulda kaanonina, kui iga takti järele algab uus rühm. Rühmade juurdetulek tuletas meelde lumesaju tihenemist, mida toetab hääle järjest tugevnemine. Kogu klassi laulma hakates kuuleme mitmehäälelist kaanoni. Et laulu 3. ja 4. taktis leiduvad harmoniseerivad noodid si<sup>1</sup>, sol<sup>1</sup>, mi<sup>1</sup>, siis sol<sup>1</sup>, mi<sup>1</sup>, do-diees<sup>1</sup> ei sega harmoonilist kooskõla, sest nad kuuluvad läbiminevate toonidena. Pilti võib illustreerida vastavate liigutuste liitmisega laulule.

## V. Külmetaat meie maal.

Rütmiseerimine. Rütmilisi vorme: poolelöögine noot (♩) 1., 2., 3. taktiosal; sidumine<sup>1)</sup> (melisma). Rütmilise täisvormi ülesehituse sümboolne kujutamine. Nootide sidemärk. Häälendamisharjutusi.

<sup>1)</sup> Sidumise all tuleb mõista mitme tooni reastatud helisemist ühel silbil (triller, seotud noodid ja muud muusikalised ilustised).

Valime laulu, kus esineb tihedamalt viisi ilustisi. (R. Pätsi „Lemmiklaulikust“ III: Kallis kodu, Taevas on sinine või mõni muu). Lapsed näevad, et ühe silbi kohal on mitu nooti. Arutame nende rütmilist väärtust, kuulatame neid laulu meloodias, keskustleme viisi ilustamise tähtsusest, otstarbest, iseloomust jne. Lõpuks kujutleme õpitava laulu viisi ilustiseta, püüdes võimalikult mitmepalgeliselt haarata uut mõistet.

Pärast laulu laulmist õpikust võtame lihtsa viisikese, millele ise lisame ilustisi. Seda tuleb paratamatult teha näidete leidmiseks ja süvendava materjali hankimiseks, kuna meie koolilaulud ei ole korraldatud loomuliku lapse muusikameele arenemisastmeile vastavalt, vaid siin on lähtunud esijoones hääleulatuse nõudest, laulu taktilisest sobivusest ja lapse üldisest lauluvõimest.

### K ü l m a t a a t t ö ö l .



Kül-ma-taat on jär-vel töööl, tuul tal a-biks päe-val, ööl.

Külm valmistab ette lastele talviseid rõõme, seepärast ei sobi igav viis. See peab rõõmsam olema! Päälegi on külmapoisid ja tuul väga vallatud.

Teeme viisi lõbusamaks.

I

II



Kül-ma-taat on jär-vel töööl, tuul tal a - biks päe-val, ööl.

Vaatleme veel pisut laulu vormilist külge: viiside sarnasus mõlemas osas (tuule töö ja sama, mis külmataadigi), jälgime seotud noote ja laulame neid täpselt, et ilustised selgesti kuulduksid.

Õpime kaanoni.



Kül-ma-taat on kat-nud vee, a - va-nud meil tal-ve-tee.





Rut-tu nüüd kel-gu-ga ü-le jär-ve liug-le-ma!

Rütmilisi raskusi laulus ei ole. Meloodiliselt on tuttavad vormid: tõusev 5-tooni rida re-mažooris, 4-astme kolmkõla re<sup>2</sup>, si (soi puudub), siis 1. astme kolmkõla la, fa-diees, re, neljanda astme kvarthüpe sol-re ja juhttoon do-diees kadentsi eel.

(Järgneb.)

## **KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID**

*Koulu ja menneisyys.* Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja I—III.

Helsinki 1936—38. Werner Söderström O/Y.

Alates 1935-ndast aastast tegusteb Helsingis Soome Kooliajalooline Selts (Suomen Kouluhistoriallinen Seura). Seltsi eesmärgiks on edendada kooliajaloolist harrastust Soomes. Selleks otstarbeks kogub ta koolimuseumi-, -arhiivi- ja raamatukoguaainest ja kirjastab kooliajaloolise sisuga raamatuid. Seltsi aastaraamatuina on ilmunud 3 annet „Koulu ja menneisyys“ (Kool ja minevik). Nad sisaldavad üle 20 artikli Soome koolioludest 17., 18. ja 19. sajandil, s. o. Rootsi ja Vene valitsuse ajal. Kirjutuste sisust aga selgub, et nende peaesmärk ei ole mitte anda üldesitus Soome kooliajalooost, esitus koolitüüpidest, õppekavadest, õpetajaskonnast ja õpilasist, koolimajadest jne., vaid et neil on hoopis kõrgem siht — tahetakse selgitada, milline tähtsus on Soome koolil olnud soome kultuuri kasvamiseliseseisva, sõltumatu rahva kultuuriks.

Lugedes Soome Kooliajaloolise Seltsi aastaraamatuid mõtled tahtmatult: selline üritus vääriks tõsist tähelepanu meilgi. Oleme näinud vaid juhuslikke joonealuseid eesti kooli minevikust „Õpetajate Lehes“ ja mõnes poliitilises ajalehes. Kahtlemata koguneks meilgi rohkesti väärtuslikke kooliajaloolist ainet, kui seda aga korraldaks mõni keskorganisationsioon. Kas ei tuleks siin algatajaks olla Õpetajate Kojal või Eesti Õp. Liidul?

Joh. Käis.

**Vastuväiteks R. Reimani arvustusele.**

Meil on kujunenud heaks kombeks, et raamatute autorid ei ole arvustanud samale õppeaastale ning samale õppeainele määratud õpperaamatuid. Sellega on välditud võimalikku erapoolikust. Sellepärast on üllatav, et

Rudolf Reiman on „Kasvatuses“ nr. 10 m. a. avaldanud arvustuse allakirjutanute „Eesti keeleõpiku“ kohta, mis on määratud samale õppeaastale kui R. Reimani „Kirja tööraamat“ (algkooli 5. ja 6. õppeaastale). (Arvustust on R. Reimaniilt palutud. Toim.) Arvustus on ühekülgne ja subjektiivne. Selles püütakse esimesest reast kuni viimaseni väita, et kogu raamat on halb. Oma väiteid arvustaja ei ole aga millegagi tõestanud, vaid püüab üld-sõnaliselt arvustatavat teost maha teha. Kogu arvustuse ulatuses opereeritakse selliste sõnadega, nagu „juhuslik“, „ebatäpne“, „ilma tulemusteta“, „ebamäärane“, „lailivalgus“ jne., unustades, et sellised sõnad üksi, kui neid ei tõestata, jäävad vaid sõnadeks.

Arvustaja loeb õpikute puuduseks seda, et neis pole antud õppematerjali maksimumi. Kuid nähtavasti arvustaja unustab viimasel ajal maksvusele pääsenud vaated, mille järgi õpilastele ei tule pakkuda mitte üleliigselt palju, vaid tuleb pakkuda vähem, aga hästi. Ka algkoolide õppekavad (1937. a.) on sellepärast minimaal-kavad. — Arvustaja nuriseb, et sihitisi ei esine juba 5. õppeaastal ja ka 6. õppeaastalgi on sihitisest vähe räägitud. Aga ometi tuleb algkoolis esmajoonel õpilastel omandada ortograafilised küsimused ja olulisem vormiõpetuse ja lauseõpetuse alalt ja siin ei tule aega kulutada üksikute lauseliikmete üksikasjaliku analüüsiga. Sellepärast on autorid päris teadlikult piirdunud üksikute lauseliikmete juurcs kõige üldisemaga, laskumata peenustesse, millega tegelda algkoolis pole aega ja mitte erilist vajadustki ning millega palju ei saavutata. Niisama on lugu ka täiendiga. Mis mõte on juba algkoolis käsitleda kõiki täiendiliike? Olulisem õigekeelsuse seisukohalt on just omadussõnaline täiend, mis esineb arvustatavas õpikus, kuna siin tehakse vigu. Ka algkooli uued õppekavad (lk. 13—14) nõuavad ainult omadussõnalist täiendit. Sellega on R. Reimani etteheide, et kõne all olevas õpikus puudub nimisõnaline täiend, täiesti põhjendamata. R. Reiman läheb aga oma nõudmistel veelgi kaugemale. Ta nõuab isegi määruse üksikute alaliikide (nimelt mõõdu- ja aja-) sissetoomist õpikusse. See on aga algkoolis liiga varajane ja sellealastele õpilastele asjatuks mälukoormaks. — Kui kõiki neid R. Reimani nõudeid täita, kas siis ei ilmne lauseõpetuses aine laiutamine kuni keskkooli ulatuseni, nagu seda hädadohtu mainib mag. V. Altoa oma kirjutuses „Märkmeid keeleõpetusest algkoolis“<sup>1)</sup> laiendite liigitamise puhul. — Häälikuõpetuse osas 5. õppeaastal ei jää arvustatavais keeleõpikus häälikute vältuse käsitus pealiskaudseks, nagu arvab arvustaja, vaid häälikute vältusele on pearõhk langetatud juba IV õppeaastal. Ei saa ju kogu häälikute vältuse küsimust pakkuda ühel õppeaastal korruga ega jätta arvestamata algkooli meetodika lihtsaimat ja õppekavades kehtivat nõuet, nimelt kontsentristilist aine käsitlust. Ka algkooli õppekavades on häälikute vältus ette nähtud juba algkooli IV klassis. — R. Reiman nuriseb, et ka sõnavälde puudub. Siin näitab arvustaja aga õppekavade mittetundmist ja meie algkooli emakeeleõpetuse meetodika viimase aja küsimustega mitte kursis olemist. Korduvalt on sõnavälde tarbetust algkooli emakeeleõpetuses rõhutanud V. Altoa. Kui algkooli õppekavade koostajad paigutasid õppekavade esialgsesse projekti sõnavälde, siis kustutati

<sup>1)</sup> „Eesti Kool“ 1935, lk. 329.

see sealt V. Alttoa ettepanekul. Seetõttu puudubki sõnavälde kõnesolevast õpikust. — Peenenduse esinemist õpikuis heidab arvustaja autoreile ette. Peenendusele on omistatud õpikus vaid 12 rida ja sedagi petit kirjaga. Selles etteheites avaldub vastuoksus. Arvustuse algosas nuriseb arvustaja, et autorid on liigselt kinni pidanud õppekavadest (ehk, nagu arvustaja ütleb, „takerdunud õppekavadesse“), käesoleva küsimuse puhul aga on ta ebarahul sellepärast, et on antud üle õppekavade. Sellega on ta ise näidanud, et tema väide „takerdumisest õppekavadesse“ on ebaõige. — R. Reiman nõuab ka, et pöörasmuudete kohta oleks toodud tabel. Ometi ei ole just sellise raskelt meelespeetava tabeli äratrükkimine meie algkooli-õpikuis leidnud pooldamist (muuseas ka J. Väinaste poolt) ja just sellepärast on autorid jätnud tabeli toomata, kuigi see samade autorite keskkooliõpikuis leidis.

Arvustaja arvab sageli juhuslikult kõike juhuslikuks. Nii peab arvustaja juhuslikeks ka V õppeaastal käändtüüpe *hele, sepp, mõte, rikas, ik-sõnad* ja pöördtüüpe *hakkama, õppima*, kuigi nende sõnade esinemist õpikuis dikteerivad tegeliku keele nõuded: nende sõnade tarvitamises tehakse õpilaste poolt sagedaimini vigu. Ka uued algkooli õppekavad nõuavad tutvustamist nende sõnatüüpidega. Samuti on lugu ka 6. õppeaasta käänd- ja pöördtüüpidega *seep, aade, koobas, sõber, padi, kaas, vaatama, rääkima, ütleva, kõnelema*, milles eksitakse sagedaimini; seepärast pole ka mõtet aega raisata seesuguste lihtsate sõnade nagu *olema, tooma* muutmisega, mis õpilastele ei tekita mingeid raskusi, milledeta aga R. Reimani arvates pööramisõpetus „jäävat poolikuks“. — Arvustaja ütleb: „Liitlause puhul jäetakse 5. õ.-a. lauserind ja lausepõim eristamata“, aga unustab, et õppekavades neid ei nõuta. Ja ongi päris põhjendatud jätta vahetegemine põim- ja rindlause vahel 6. õppeaastaks, kuna see on võrdlemisi raske küsimus. R. Reiman väidab põhjendamatult: „Kasutuks jääb ka V § 38 I, m, n, r kohta, sest toodud näited ei lahenda küsimust.“ Sel puhul tuletame arvustajale meelde, et kahjuks ei lahenda seda küsimust ükski keeleõpetus (ka keskkoolis ega gümnaasiumis) teisiti kui puht-deskriptiivselt, andes ainult teatava kindla normi (näit.: *lännik* kirjutatakse kahe *m*-ga). Sest pole ju õige tuua ülikoolilist põhjendust. — Ka ei saa ka algkooli V klassis reeglina lahendada mitm. genitiivi lõpu *-de* tarvitamist sõnus, mille ains. part. lõpus on *-t*, (*piiga — piigade*), nagu nõuab R. Reiman, sest õpilastel puuduvad sellel astmel eelteadmised selle küsimuse reeglistamiseks (sõnavälde, käändkonnad jne.). Seepärast tulebki siin piirduda puht-deskriptiivse menetlusega, nagu on teinud seda autorid. Sest see on ikkagi parem kui küsimuse hoopis lahtiseks jätmine! Arvustaja peab juhuslikuks 6. õ.-a. antud liidete käsitlust. Arvustatavas õpikus on antud õppekavades nõutud liiteist kõik, peale *-tu* kui õigekeelsuse seisukohalt vähem tähtsa liite. Õpikuis esineva lause „Kui on võimalik, tarvitage i-mitmust!“ tõlgitsemine arvustaja poolt pealetükkimiseks ei ole küll õige ja see tõestab, missuguse hoolsa agarusega R. Reiman otsib arvustatavast õpikuist vigu. Nimetus „üpsilon“ pole saksa, vaid kreeka algupära ja see esineb ka „Eesti Entsüklopeedias“.

Arvustaja heidab autoreile ette „materjali metoodilist läbitöötamatust“, kuid ei too selle kohta tõestusi ega näiteid. Ei pea paika R. Reimani väited, nagu oleksid mitmed §§ ebamäärased ja ebatäpsed (V 20, 22, 57 jne., VI 5, 33,

78 jne.), nagu neid arvustaja registreerib (kahjuks ainult registreerib, aga ei põhjenda). Arvustaja pidagu meeles, et õpik on määratud algkooliõpilastele. Sellepärast ei saa pooldada arvustaja vaateid, kes näib kalduvat üksik-asjaliku ja sellega paljusõnalise definitsiooni poole. Praegu aga valitseb algkooli metoodikas vool, mis pooldab definitsioonide lihtsustamist (vt. V. Altoa, „Märkmeid keeleõpetusest algkoolis“ ja Soome rahvakooli keeleõpikuid, nagu U. Kivistö — Y. Väänänen, P. S. Vuoristo, Salmela, H. Karjalainen jt. omi). Mõned reegleist on lihtsustatud (R. Reimani arvates „ebatäpseiks“) just ametliku arvustaja nõudel, kes täpseid reegleid ja definitsioone pidas algkoolile ülejõukäivaiks. — Mis puutub sünteetilistesse harjutustesse, mida arvustaja leiab õpikus vähe olevat, siis allakirjutanud ei ole neist nii suurel arvamusel nagu arvustaja ja ei ole sellepärast pidanud vajalikuks nendega liialdada, esitades neid vaid aeg-ajalt teistele harjutustele täienduseks. Juba puhtpraktilises mõttes on nende liigsuur esinemine õpikus ebasobiv, kuna nende kontrollimine, eriti maa-alkkoolides, kus õpetajal tuleb töötada mitme klassiga korraga, nõuab liigselt palju aega.

Et arvustaja on ühekülgelt ja mitte küllaldase erapooletusega arvustanud käesolevate õpikute metoodilist külge, selgub teiste arvustajate arvamuste kõrvutamisel. Näit. märgib A. T-aa („Õpetajate Lehes“ 1937, nr. 42) mainitud õpikute kohta: „Need raamatud võimaldavad õpilasele aega viitva teeseldud leiutamise ja avastamise asemel loomuliku tuntud asja õppimist, mis loodetavasti ei jäta mõju avaldamata ka algkooli lõpetajate keeleoskuse tasemele.“

Arvustaja silmis ei ole armu leidnud isegi raamatu trükitehniline külg, mida arvustaja peab „tõesti puudulikuks“. Seda arvustaja etteheidet tuleb lugeda täiesti ühekülgseks ja sihilikuks, kuna erapooletud ministeeriumi ametlikud arvustajad leiavad raamatud trükitehniliselt korras olevat.

Arvustaja üldotsus arvustatavate teoste kohta on täiesti eitav: teos ei sobivat algkoolile. Haridusministeeriumi arvustaja aga leiab, et käesolevad õpikud on süsteemi, materjali ja meetodi seisukohalt algkoolidele sobivad, õpikud on haridusministeeriumi poolt meie algkoolides tarvitamiseks lubatud (vt. „Minist. Teataja“ 1937. a., nr. 23).

Kui R. Reiman ütleb arvustuse lõpul: „Ei sobiks ka autoreil endil avaldada arvamust, et nende õpikuist võiks õpilasel olla võimalik ka iseseisvalt, ilma õpetaja otsekohese juhtimiseta omandada teadmisi ja oskusi õigekeelsuse alal,“ siis palju rohkem oleks autoreil õigus samas toonis ütelda: ei sobiks R. Reimani kui samadele klassidele määratud eesti keele õpikute autoril ennast kõrgele tõsta oma arvustuse lõpplauses: „H. Jänese ja O. Parlo „Eesti keeleõpik“ ... ei kõlba käsiraamatuks meie praegusele algkoolile, mille muude õpikute tase on kaugelt kõrgem.“ Imesteldav selle juures on arvustaja tugev tahe leida õpikuist ainult pahesid, kuid ei ainustki head või rahuldavatki joont.

H. Jänese ja O. Parlo.

### Täienduseks.

H. Jänese ja O. Parlo „Vastuväidete“ enamiku kohta peaksin kordama oma arvustust, sest ma ei jätnud ühtki väidet põhjendamata ega näidetega tõendamata. Piirdun seepärast ainult mõne täiendusega.

1. Materjalivalikus peaks õpik minu arvates pakkuma algkooli võimete piirides üle sundusliku miinimumi lihtsal põhjusel, et jätkuks tööd ka ülekeskpärasele õpilastele. See oleks just „hästi“ pakkumine. Rõhutasin arvustuses sihitise (ja teiste lauseliikmete) käsitluse ortograafilist raskuspunkti, mitte kategoriseerimise nõuet: võib koguni vältida liike sihitis, täiend, määrus jt., kuid ei saa mööduda käänete tarvitamise õpetusest tegemisaja, mõõtude, arvude nimetustes, nimi- ja omadussõnade ühildumisel jm., milles nii palju vigu tehakse, kuid autorid on „piirdunud üksikute lauseliikmete juures kõige üldisemaga“ — mõne liigi registreerimisega, jättes töö tulemusteta. Ma ei nõudnud lauserinna ja lausepõimi eristamist 5. õ.-a., märkisin ainult, et autorid arutavad § 20 pea- ja kõrvallausest, mis on tõesti segav eristamiseta. Vältuse käsitlus peaks 5. ja 6. õ.-a. „kontsentriilselt“ varemõpitugi haarates küsimuse lõpetama, eriti selle ära kasutama käänamisel ja pööramisel (mis oleks kerge sõnavälte abil). *l, m, n, r* sõnade rühm kuulub sõnastikku. Pööramismuudete tabel ei ole algkoolile sugugi raske. Käänd- ja pöördtüüpe pean juhuslikes seepärast, et: 1) need osalt katavad üksteist (*sepp — seep, mõte — aade — rikas — koobas, hakkama — vaatama, õppima — rääkima*), 2) puuduvad tõsiselt rasked *-ne-* ja *-s-*sõnad, *saatma* jt.

2. Meetodilise läbitöötamise kohta olen sunnitud meenutama algnõuet, et see vajab valitud vaatlusmaterjali, selle lihtsat, selget, tasakaalukat läbitöötamist ja sisukaid harjutusi, mis õpetaksid õpilase keelenähteid loovalt kasutama. „Paljusõnalisi definitsioone“ ei nõua ma kuski, vastupidi juba üle aastakümne olen esinenud ped. kirjanduses autorite „õpetusega“ lihtsustamisest („Teel töökoolile“ IV 1927, „Uusi teid algõpetuses“ IV 1933). Kordan: vaatlusmaterjal ei ole alati küllalt ülevaatlik, läbitöötus kooskõlas õpilase keeletarvetega, harjutuste enamik ei täida nende peaaülesannet — õpetada *ta r v i t a m a* käsiteldud vorme õpilase tarbekeeles, vaid nähte, liigi välise tunnetamisega. (Näidete üksikanalüüsiks ei ole siin kahjuks ruumi.)

3. Trükitehnilise külje kohta piisab arvustuse näidetest.

„Takerdunud õppekavade puhtsõnalisse tõlgitsusse“ ütlesin seepärast, et autorid jälgivad ainult kavade materjaliosa, selle sügavamasse sisusse tungimata kas või järgneva „Seletusi ja juhatusi“ abil, mispuhul nad mõndagi oleksid näinud teisiti.

Teiste arvustajate ja haridusministeeriumi otsused nende raamatute kohta ei saa olla minu arusaamise piirideks.

Autorid ilmaaegu pahandavad minu 1933 a. ilmunud „Kirja tööraamatute“ pärast: need on puhtad kirjutamisülesannete kogud (õigekiri ja kirjandid) ega saagi „võistelda“ nende grammatikatega. Pealegi arvustuses mainisin täie tunnustusega Muuki, Puuseppa jt.

„Vastuväidete“ tooni kohta ma sõna ei võta.

**R. Reiman.**

# VÄLISMAILT

## SOOMEST

### Turu suviülikool 8. juunist 19. juulini.

Suviülikool on Soomes tähtsaks õppekohaks, kus korraldatakse täiendusõpetust ülikooli tööviiside rakendamisel. Suviülikooli töökava koostamisel on peetud silmas esimese kursuse üliõpilasi ja rahvakooliõpetajate edasiharimise vajadusi, kuid ülikooli võivad kasutada ka teisedki asjast huvitatud.

Turu suviülikoolis peetakse k. a. järgmised loengute sarjad, millest osavõtt ja teatavate ülcsannete sooritamine vabastab mõnedest ülikoolis nõutavaist katseist: sotsioloogiline eetika ja Soome rahvaluule uurimise saavutusi (prof. Uno Harva), üldine psühholoogia (dr. Urpo Harva), nõrgaandeliste laste kasvatus- ja kooliprobleeme (mag. R. Hedman), Pestalozzi (prof. J. Hollo), Soome riigi- ja ühiskonnaasutiste ajalugu (prof. E. W. Juva), Saksamaa ja Prantsusmaa suhteist Viini kongressist tänapäevani (prof. K. Jäntere), üldõpetus alakansakoulu's (õpet. S. Lameri), kasvatusõpetuse ajalugu (dots. H. Lehmusto), suulisest esitusoskusest (lektor K. Marjanen), foneetikast ja soome keele uurimise saavutustest (prof. P. Ravila), sissejuhatus üldisesse riigi-õpetusse (prof. Y. Ruutu), keele ja stiili eritlust J. Aho „Laastude“ põhjal (ülemõpet. E. A. Saarimaa), rahvakooliõpetaja kohustest ja õigustest (kouluneuvos A. Salmela), anorgaanilise keemia põhikursus (dr. E. Salmi), üldine kasvatusõpetus (prof. J. E. Salomaa), Soome tõus mere hõlmast (prof. M. Sauramo), kultuur-eetilisi probleeme (prof. E. Sormunen), soome keele kultuurteeneist (prof. Y. H. Toivonen), vabastõpingust (O. Tolvanen), vete elu (dots. K. Valle), pärilikkuseõpetus (prof. H. Varis), karskusküsimusi (L. Harmaja, dr. H. Heikinheimo ja praost V. A. Heikinheimo). Peale selle korraldatakse järgmised harjutuskursused: eesti keel (prof. J. Mark), ladina keel, saksa keel, inglise keel, kasvatusõpetuse seminariharjutused (prof. J. Hollo) ja tüüpjoonistamine (H. Tolvanen).

### Jyväskylä kasvatusteadusliku ülikooli suvisemester.

Pikema aega tegutses suviülikool ka Jyväskyläs. Kasvatusteadusliku ülikooli asutamise järele muutus see suviülikool eelmise suvisemestriks. Käesoleval aastal kestab see juuniku keskpäevilt juuliku lõpuni. Loenguid peetakse järgmistelt aladelt: kasvatus ajaloo ja kultuurfilosoofiast (prof. E. Ahlman), usuõpetusest ja eetilise kasvatus püüetest (lekt. M. Haavio), foneetikast (dr. G. Lakó), kultuurmaateadusest (prof. I. Leiviskä), üldine ja kasvatuspsühholoogia harjutustega (prof. N. Mäki), tahvlijoonistamine näitlikustamise vahendina (lekt. T. Ojala), vana ja uue kooli didaktikast (prof. K. Oksala), õigekeelsusküsimusi (prof. A. Penttilä), õpetajate edasiharimisest (kouluneuvos) A. Salmela), soome rahvaluule uurimise tulemustest (prof. V. Salminen), pedagoogiline ja esteetiline võimlemine (koolin. A. Vartia).

Keelekursused: eesti keel (dr. P. Ariste), ungari keel (dr. G. Lakó), prantsuse, saksa ja inglise keel.

Juunikuu lõpust juulikuu alguseni korraldatakse eriline lauluõpetuse kursus (prof. H. Klemetti, prof. A. Penttilä, dr. W. Siukose ja E. Roiha juhatusel).

Erikursused moodustavad ka loengud vabaharidustööst ja karskusküsimusist.

Ülikoolikatseid korraldatakse kasvatusteaduses, filosoofias, soome keeles ja rahvaluule uurimises.

\*

Mõlemast suviülikoolist osavõtt oleks soovitatav meiegi õpetajale ja üliõpilastele.

## LÄTIST

### Koolid ja õpetajad saavad maad.

Läti valitsus on kinnitanud uue määruse algkoolide maaga varustamise ja selle kasutamise kohta. Kooli ülalpidaja on kohustatud andma maad koolile ja koolitegelastele. Koolimaa suurus peab olema maal vähemalt 1,5 ha ja linnas 0,5 ha. Erandeid sellest võib lubada haridusministeerium. Koolijuhataja, tema abi ja iga õpetaja peab saama maad 0,5—2 ha maal ja 0,05—0,4 ha linnas. Avalikkude koolide õpetajale, kui ei ole võimalik neid maaga varustada, makstakse eri tasu. Võimaluse korral tuleb anda maad ka kooliteenijale. — Koolimaa kasutamise korra määrab koolijuhataja. Saaki tuleb tarvitada eine valmistamiseks õpilasile, majapidamise tulud lähevad kooli vajadusteks. Muu maa jaotatakse õppenõukogu korraldusel.

Haridusministeerium omalt poolt on andnud juhiseid koolimaa kasutamiseks. Koolimaal asutatagu viljapuu- ja keeduviljaaedu, puukoole, õpilaste katsepeenraid, mängu- ja spordiväljakuid jne. Õpetajate maaga varustamine parandaks nende ainelist seisundit ja seoks neid tihedamalt kooliga.

### Muudatusi õppekavades.

Alates 1937./38. a-st on võetud Lätis algkooli 2 viimase klassi õppekavva 2 tundi sõjaväelist õppust. Tütarlaste keskkoolides on kava täiendatud 1 tunniga naise ja lapse tervishoiust ja 3 tunniga kasvatusteadusest. Suurendatud on ka kavu käsitöös, kodunduses, võimlemises, kunstiajaloo, laulmises ja muusikas. Seevastu aga on kärbitud matemaatikat, füüsikat, kosmograafiat ja loodusteadust. Nende uuendustega tahetakse valmistada tütarlapse paremini perekonnaelule, raskendades ühtlasi nende pääsu ülikooli.

## LEEDUST

### Leedu keskkoolides kaotatakse järeleksamid.

Ühenduses koolireformiga on Leedu haridusministeerium muutnud eksamite korda keskkoolides, alates käesoleva aasta kevadest. Senise 12 eksami asemel sooritavad edaspidi keskkoolide abiturientid 4 kindlat eksamit (leedu keel, esimene võorkeel, matemaatika ja Leedu ajalugu) ja 2 eksamit haridusministeeriumi määramisel.

Uue korra järgi kaovad ka järeleksamid. Need õpilased, kes on nõrgad ühes aines, viiakse järgmisse klassi ilma eksamita. Need aga, kes on nõrgad kahes või enam aineis, peavad jääma teiseks aastaks samasse klassi. Sellega tahetakse anda õpilastele täiesti vaba koolivaheaeg, muutes aga õppetöö

kooliaasta kestel intensiivsemaks. Senised järeleksamid mõjusid eriti maa-koolide õpilastele kurnavalt, sest maal puuduvad võimalused korralikuks ettevalmistuseks järeldatsetele.

## **KROONIKA**

### **Virumaa õpetajate kongress.**

Virumaa Õpetajate Liidu korraldusel toimus 25. ja 26. märtsil s. a. Virumaa õpetajate kongress. Kavas oli: „Noorte-organistasioonide küsimus“ — noort juhataja J. Vellerind, „Koolilaagrite korraldamine“ — noort-nõunik J. Maismaa, „Koolidistsipliini küsimus“ — insp. A. Keppi, „Kooli õppe- ja kasvatustööd takistavaist tegureist“ — A. Vihtma ja K. Praakli, „Isetegevuse teostamise võimalusi koolis“ — Joh. Käis, „Välisest kasvatuses koolis“ — insp. G. Reial, „Õpetajate ekskursioonidest“ — O. Siirak.

25. märtsi õhtul oli kongressist osavõtjate omavaheline koosviibimine hotell „Du Nordi“ saalis, kus peeti ka töökoosolekuid.

### **Tartumaa Õpetajate Liidu üldkoosolek.**

Tartumaa Õp. Liit korraldas üldkoosoleku 25. märtsil s. a. Tartus, Linna Tütarlastegümnaasiumi ruumes. Kavas oli: HM koolivalitsuse dir. V. Alltoa kõne koolielu päevaküsimusist (algkooli ja keskkooli õppekavade ühtlustamine, õpikute standardimine, rakendusraamatud jm.), õpet. R. Pirk'i ettekanne matemaatika õpetamisest algkoolis, E. Õ. L. sekr. sekr. V. Horma informatsioon õpetajate org-de tegevusest ja A. Kalamehe ettekanne noorte spordi korraldamisest koolis.

### **Noorsoo organiseerimise seadust muudeti.**

Riigihoidja dekreediga on muudetud noorsoo organiseerimise seadust (RT 1938, nr. 33). Selle järgi on kõigi noorsoo-organisatsioonide patrooniks vabariigi president. Noorsoo organiseerimist ja noorte-org-de tegevust suunab president haridusministri kaudu. Kõiki üleriigilisi noorsoo-organisatsioone esindab ja juhivad peavanem, kelleks on sõjavägede ülemjuhataja või sõjavägede juhataja. Haridusministeeriumi noorsoo-osakonna noort juhataja on noorsoo-org-de peavanema abi. Seaduse muutmise taotleb kõigi noorte-organisatsioonide liitumist leplikuks koostöök.

### **Õiendus.**

„Kasvatuses“ lk. 148 (nr. 3) on pealkirjana trükitud „Soome töövihkude kohta“, peab olema „Soove“...

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik kr. 3.—  
1/2 aastakäiku kr. 1.75. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas kr. 6.50. Üksiknumber 40 senti.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Pea- ja vastutavtoimetaja: Enn Murdmaa. Tegevtoimetaja: Joh. Käis.  
Toimetuse kolleegiumi liikmed A. Varma, K. Mihkla.



Valmisriieteäri

## Peeter Põder

Tallinn, Kullassepa t. 16

Telef. 429-31

soovitab suures valikus

### kevadhooaja uudiseid

**Viimaks ometi saame  
kehale jälle kauaoodatud  
päikest!**

Kuid ettevaatust sellega,  
eriti algul!

Kaitske oma nahka enne päikese  
kätte minekut

## MILVI kreemiga

Saadaval kõigis apteekides ja  
rohukauplustes.

Karp 27 senti.  
A/S. EPHAG' I labor.  
Tallinn.

## VIGASTATUD SÕJA- MEESTE ÜHINGU TALLINNA OSAKONNA **TÕÕKOJAD**

Tallinn, Nunne tän. 7. Tel. 470-59

### Rätsepatöökoda

Vormi- ja erariiete valmis-  
tamine. Niisama vormi-  
riiete ümbertegemine uue  
kirjelduse kohaselt; pre-  
sitaakse, puhastatakse  
ja parandatakse.

### Kingsepatöökoda

Igasuguste jalanõude val-  
mistamine, eriti v e e s a a-  
p a d, ortopeedsaapid, ilu-  
kingad jne. Parandused  
soovikorralt  $\frac{1}{2}$  tunni jooksul

Töö kiire ja korralik. Soodsad  
maksutingimused. Juhatus.

INGLISE MAGASIN

## H. GUTKIN

Tallinn, Viru 4. Tel. 336-36

soovitab oma lugu-  
peetud osijaskonnale  
o d a v a t e hindadega  
kõige suuremas välja-  
valikus kodu- ja  
v ä l i s m a a

## RIIDEKAUPU

*RESERVEERITUD*

# *Eelteade koolijuhatajaile!*

Uued Haridusministeeriumi poolt 22. III  
1938 maksuma pandud vormide kohased

## **algkoolide** **rakendusraamatud**

ilmuvad K. K.-Ü. „Töökooli“ kirjastuse  
aprillikuu lõpul.

### **K. K.-Ü. „TÖÖKOOL“**

TALLINN, Pärnu maantee 28

RAKVERE, Tallinna tän. 24



P. S. Uues **õpilasteraamatus** tuleb  
varuda iga õpilase jaoks 1 lehekülg.  
Koolijuhatajaid palutakse teatada **K. K.-Ü.**  
**„TÖÖKOOLI“** tellimiste äraandmisel,  
mitmeleheküljelist õpilasteraamatut soovi-  
takse (200, 300, 400 või veel suuremat)?

**Tellimised täidetakse saabumise järjekorras.**

*Kevadpühiks*



## *loovad hea meeolu*

ETK veinid, täismahlad  
(mahlajookide valmistamiseks)

ETK Juubeli- ja Külaliste-  
kohvid,

Naudingsuitsud

Ahto, Turist, Idamaa Kuld

**ETK tooted on uhkuseks pühadelauale!**