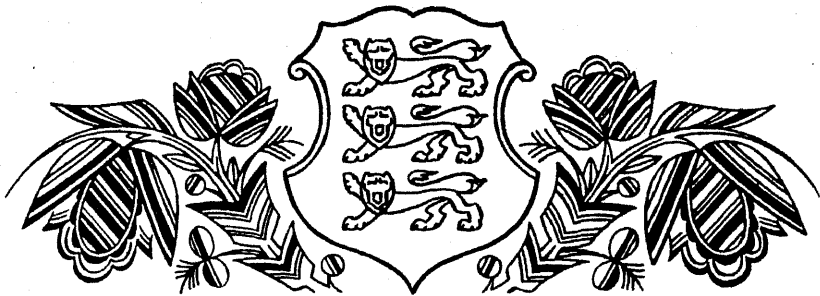


Suurekõhla algkool.

Erastvere.



EESTI KOOL

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 10

Detsember 1935

I aasta

SISU:

- K. Ramul:** Õpetaja psühholoogiast.
A. Raudkats: Kehalise kasvatuse tähtsus, mõiste ja sihid koolis.
E. Markus: Kausaalsuhted geograafias.
P. Vaarask: Inglise keele sõnavara valik koolis.
N. Ruus: Omapärasusi Taani koolikorralduses.
J. Väinaste: Eesti rahvuslikud suurmehed.
V. Orav: J. Adamson — Keskaeg.
Mitmesugust.



TALLINN

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi väljaanne

*Iga arenenud inimese parim
sõber on hea*

raamat

Eesti raamatu 400 aasta juubeli puhul soovitame
ülirikkalikus valikus

teaduslikku

ilu-

noorsoo-

ja lastekirjandust

Alati huvitavaid uudiseid igal alal

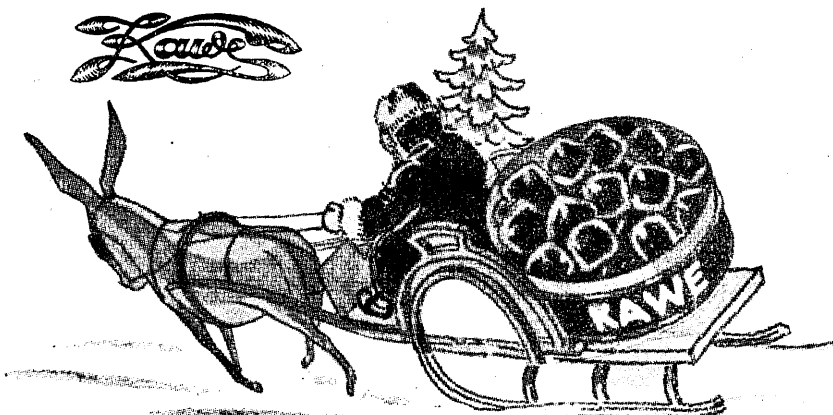
„Päevalehe“

raamatu- ja kirjutusmaterjalide kauplused

Tallinnas: S. Karja 23. Telefon 446-11. Pikk t. 2. Telefon 428-83

Ar 935 P.
Eesti





Sokolaad Kompvekid

KAS TEATE KA, ET

NARVA KALEVI MANUFAKTUURI O/Ü.

ÜLIKONNA- JA PALITURIIDED

ON TUGEVAID,

ON NÄGUSAD,

ON ODAVAD.

SEEPÄRAST PANGE OSTMISEL HOOLEGA TÄHELE VABRIKU MÄRKI.
NARVA KALEVI MANUFAKTUURI O-Ü. KAUBAD ON SAADAVAL
KÕIGIS PARIMAS RIIDEÄRIDES.

ENNE, KUI KORRALDATE JÕULUPUUD,
TUTVUNEGE

R. KLAUSSONI VABRIKU MAIUSTUSTEGA

SUURES VALIKUS JÕULUKOTTE JA -KARPE
VABRIK VALMISTAB KA ERISOOVIDE KOHA-
SELT MITMESUGUSE SISUGA JÕULUKINKE

R. KLAUSSON

ŠOKOLAADI-, KOMPVEKI-
JA BISKVIIDIVABRIK

TALLINN, JAHU T. 5

TEL 441-15

TALLINNA KIVITRÜKIKODA

R. TOHVER & K^o

VASE-SÜGAVTRÜKK —
AJAKIRJU JA PILTE

OFSETTRÜKK —
PILTPOSTKAARTE JA ETIKETTE

KIVITRÜKK —
ETIKETTE, PLAKATEID

RAAMATUTRÜKK —
RAAMATUID, AJAKIRJU,
AKTSIDENTSÕID

FOTO-LITO —
MITMEVÄRVI ÜLESVÕTTEID

RELJEEFTÕID

S. TARTU MNT. 49

TELEFON 313-07

ESTI K O O L

HARIDUS - JA SOTSIAALMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 10 Tallinn, 16. detsembril 1935 I aasta

Õpetaja psühholoogiast.*)

K. Ramul.

Keegi ei ole seni veel rääkinud või kirjutanud õpetaja anatoomiast või füsioloogiast — eeldusel, et õpetaja keha ehitus ja selle funktsioonid on kõik samad kui teistelgi inimestel. Võib pärast kohe kerkida küsimus, missuguses mõttes oleme õigustatud rääkima erilisest õpetaja psühholoogiast — kas kõik need samad üldised seadused ja reeglipärasused, mis psühholoogia seni on suutnud kindlaks teha inimese elamuste ja käitumise kohta, ei ole — ühes teiste elukutsete esindajaiga — maksvad ka õpetajate kohta? Siiski on psühholoogia uuem areng, mis on esile toonud suure arvu mitmesuguseid uusi probleeme, millele varem keegi ei mõtelnudki, ka õpetaja isiksuse ja tema tegevuse suhtes iseenesest üles kergitanud rea erilisi ja tähtsaid — esmajoones psühholoogilisi — probleeme, milledest praegu ei saa juba enam ükskõikselt mööda minna. Vaatame kõigepealt, missugused need probleemid võiksid olla.

Meile kõigile on hästi teada, et ühed õpetajad töötavad oma kutsealal tunduvalt parema eduga kui teised. Niisama hästi on meile teada, et see vahe ei olene igakord ainult sellest, et esimesed oleksid saanud parema ettevalmistuse või eviksid enam vilumust ja rikkalikumaid kogemusi kui teised. Enam või vähem tunduv vahe töö edukuses paistab sageli silma ka siis, kui võrrelda omavahel isikuid umbes sama ettevalmistuse ja umbes sama koolitööstaažiga. Aga sama nähtus esineb ka teistes elukutseis, olgu need niisugused nagu ohvitseri, advokadi, ametniku, kaupmehe jne. elukutse, või niisugused nagu autojuhi, telefonistinna, metalltöölise, pagari jt. oma. Viimaks võib sedasama tähele panna ka mitte-elukutselistes tegevustes, näit. spordis: kaks isikut mängivad umbes niisama kaua ja umbes samades tingimustes tennisist või võrkpalli, kuid ühe mäng on tunduvalt kõrgema kvaliteediga kui teise oma, jne. Kui seesugune erinevus üksikute inimeste tegevuste vahel ei olene igakord erinevustest nende ettevalmistuses, vilumuses ja kogemus-

*) Ettekanne (osalt ümber redigeeritud ja täiendatud), peetud IV keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate kongressil 31. oktoobril a. 1935 Tallinnas.

tes, siis jääb ainult järeldada, et selle põhjus peitub nende eneste isiklikes omadusis: ühed inimesed sobivad oma isiklike omaduste poolest teatava tegevuse jaoks tunduvalt suuremal määral kui teised. On kerge näha, et viimane järeldus viib meid kohe kahele praktiliselt tähtsale ja sisuliselt esmajoones psühholoogilisele probleemile: a) missuguseid erilisi omadusi nõuavad oma esindajailt üksikud elukutsed?; b) kuidas kindlaks teha, kas kellelgi on olemas need omadused, mida nõuab see või teine elukutse? Esimese probleemi puhul räägitakse harilikult elukutsete psühholoogilisest analüüsist, teise puhul — selektsioonist. Kuid sellega oleksime nüüd jõudnud ka kahele tähtsale psühholoogilisele probleemile õpetajaelukutse suhtes: a) õpetajaelukutse psühholoogiline analüüs, b) õpetajaameti kandidaatide selektsioon. Kuid nende probleemide kõrval on olemas ka veel teisi tähtsaid psühholoogilisi probleeme õpetaja isiksuse või tema tegevuse suhtes, näit. küsimus tüübilisest psüühilisest erinevusest õpetajate ja teiste elukutsete esindajate vahel, mis võiksid tingitud olla näit. sellest, et õpetaja elukutse valivad enestele peamiselt isikud, kellel on olemas teatavad erinevad psüühilised omadused — kalduvused, huvid, temperamendi- ja karakterijooned jne., või sellest, et tegutsemine õpetaja ametis ei jäta mõju avaldamata ka õpetajale endale, tekitades temas teatavaid psüühilisi erisusi — erilisi harjumusi, kalduvusi, huve jne. Edasi kuuluks õpetaja psühholoogia probleemide hulka küsimus, kuidas hinnata üksikuid õpetajaid ja „mõõta“ nende töö edukust, siis küsimus, kuidas korraldada õpetaja tööd niiviisi, et see annaks võimalikult positiivseid tulemusi, ja veel mõned teised. Eriti aktuaalsed kõigist neist probleemidest on praegu kaks esimest — õpetajaelukutse psühholoogiline analüüs ja õpetajaameti kandidaatide selektsioon, ja minu ülesandeks oleks täna anda lühike üldine ülevaade nende kahe probleemi praegusest seisukorrast.

Algame esimese probleemiga: missugused omadused on vajalikud edukaks töötamiseks õpetajaametis ehk — teiste sõnadega — missuguste isiklike omadustega peame enestele kujutlema ideaalset õpetajat? On kerge näha, et see küsimus iseneses jaguneb mitmesse alaküsimusse: missugused omadused on vajalikud algkooliõpetajale, keskkooliõpetajale, kutsekooliõpetajale, edasi — emakeele-, ajaloo-, matemaatika-, võõrkeelte-, joonistamise-, võimlemisõpetajale jne.? Kuid eeldades, et nende eriliste omaduste kõrval, mis on vajalikud igat eriliiki õpetajaile, on olemas ka teatavad ühised omadused, mis on vajalikud kõigile õpetajaile, vaatamata sellele, kus või mis alal nad töötavad, peatume kõigepealt viimasel — ühiseil — omadusil. Mida psühholoogia teab meile nende kohta praegu ütelda?

Selleks, et paremini hinnata neid vastuseid, mida teaduslik uurimus on suutnud teatavale küsimusele anda, on sageli veel vähe tutvuda nende vastuste sisuga: väga kasulik selleks ja ka üldse õpetlik on tutvuda ka uurimisel tarvitatud meetoditega, lähemalt vaadata, kuidas teatavad vastused antud küsimusele on uurijate poolt tegelikult saadud. Enne kui minna õpetajaelukutse psühholoogilise uurimise tulemusile, peatume seepärast lühidalt sel uurimisel tarvitatud meetodeil. Neist meetodeist — nad on peaaegu kõik needsamad, mida on tarvitatud ka paljude teiste elukutsete psühholoogilisel uurimisel — võib nimetada siin järgmised.

1. Deduktiivne meetod — lähtutakse mingist pedagoogilisest põhimõistest, nagu haridus, kasvatus või õpetus, ja tuletatakse siis sellest üksikud

õpetajale või kasvatajale vajalikud tähtsamad omadused. Seda meetodit on tarvitanud eriti mõned saksa uurijad.

2. Küsimusmeetod — pöörduakse üksikute õpetajaelukutse esin-
dajate — eriti väljapaistvamate esindajate — poole küsimustega õpetajale nende
arvates vajalikkude omaduste kohta. Küsimusi on selle juures esitatud kas
enam või vähem üldisel kujul, nagu näit.: „missugused omadused Teie
arvates peaksid olema õpetajal?“ jne., või on loeteldud terve rida üksikuid
omadusi, mis võiksid õpetaja tegevuse juures üldse arvesse tulla, ja palu-
tud iga üksiku omaduse kohta ära märkida, kui vajalikuks loetakse seda
õpetajale (tarvitades selleks, näit., numbreid: 0 = tähtsusetu, 1 = soovitav,
2 = tarvilik, 3 = väga tarvilik, 4 = paratamatu). Küsimusmeetodit, eriti
viimasel kujul, on tarvitatud korduvalt nii välismail kui ka meil Eestis
(Tartus, üliõpilaste poolt seminariharjutustel pedagoogikas). Üksikuil juh-
tumeil on pööratud küsimustega hää õpetaja omaduste kohta ka õpilaste
või kooli hiljuti lõpetanud abiturientide poole.

3. Oluliselt analoogiline küsimusmeetodile on ka ajalooline mee-
tod — ei pöörduta küsimustega õpetajale vajalikkude omaduste kohta mitte
üksikute elavate pedagoogide poole, vaid vaadatakse, mida on selle kohta arva-
nud üksikud pedagoogika ajaloo suurused. Sellist „ajaloolist“ meetodit on
kasutanud näit. saksa uurija Schneider.*)

4. Korrelatsioonimeetod — võetakse rida õpetajaid ja katsutakse
kindlaks teha, kui kõrge on nende juures korrelatsioon ühelt poolt teatavate
üksikute omaduste, nagu näit. vanuse, käekirja, intelligentsi, kooliõppimise
edukuse jne., ja teiselt poolt õpetaja kutselise tegevuse edukuse vahel — eel-
dusega, et neid omadusi, millede juures korrelatsioon on kõrge, tuleb
lugeda ka olulisemaiks hää õpetaja omadusiks. Seda meetodit on tarvitatud
eriti Ameerikas ja selle abil on näit. leitud, et korrelatsioon intelligentsi
ja õppetöö edukuse vahel on keskkooliõpetajail tunduvalt kõrgem kui alg-
kooliõpetajail, millest ei tule muidugi nii aru saada, et algkooliõpetajad on
väiksema intelligentsiga kui keskkooliõpetajad, vaid nii, et õpetamisel alg-
koolis on edukaks tööks kõrgem intelligents väiksemal määral oluline kui
keskkoolis.

5. Võetakse õpetaja kutseline tegevus, nii nagu seda tuntakse, kõige-
pealt oma isiklikkude kogemuste põhjal, katsutakse kindlaks teha selle tege-
vuse üksikud olulised elemendid ja sellise analüüsi põhjal fikseeritakse siis
need üksikud psüühilised omadused, mis õpetaja tegevuses on esmajoones
tähtsad.

6. Viimaks võib nimetada prof. Döring'i poolt õpetaja psühholoogia
uurimisel tarvitatud meetodit**). Döring töötas õpetajate tööühmaga
(Arbeitsgemeinschaft), mis koosnes 18 mõlemast soost algkooliõpetajast,
kellest igapähele oli seatud rida ülesandeid, nagu iseenda isloomustamine,
Goethe „Hermann ja Dorothea“ üksikute tegelaste iseloomustamine, oma
klassi õpilaste intelligentsi hindamine, õpilaste suuliste vastuste ja kirjalik-
kude tööde hindamine, ideaalse õpetaja pildi skitseerimine, halbade ja häade
õpetajate tüüpide kirjeldamine oma isiklikkude kogemuste põhjal jt. Niiviisi
saadud materjali põhjal Döring katsus siis saada kogupildi ideaalsest õpetaja-
st ja üles seada üldised õpetajate tüübid.

*) Fr. Schneider, Erzieher und Lehrer, Paderborn 1928.

***) W. O. Döring, Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Leipzig 1925.

Lõpuks peab tähendama, et nende autorite kõrval, kes on katsunud õpetaja elukutse analüüsimisel tarvitada üht või teist kindlamat meetodit, leidub ka praegu veel teisi, kes arvavad võivat kõige paremini sihile jõuda ilma mingisuguse meetodita, kirjutades lihtsalt mingi „intuitsiooni“ põhjal. Tüübiliseks sellekohaseks näiteks on prof. Grunwald, kes oma raamatus „Pädagogische Psychologie“ (2. tr. 1925) on „kasvataja psühholoogiale“ pühendanud enam kui poolsada lehekülge, kuid kelle juures on asjata otsida andmeid selle kohta, missuguste meetodite abil või missuguse materjali põhjal ta on jõudnud oma üksikuile, tihtipeale väga kategoorilistele väidetele. Sama on osalt maksev ka Kerschensteiner'i kohta*).

Kõik minu poolt nimetatud meetodid ei ole muidugi sama väärtusega. Mis puutub esiteks deduktiivsesse meetodisse, siis on selle päämiseks raskuseks see, et üks autor võib teatavale mõistele, näit. „kasvatus“, millest ta tahab lähtuda oma deduktsioonis, anda ühe ja teine autor teise sisu, mille tõttu ka nende tulemused võivad kergesti täiesti erinevad olla. Teiseks peab üldse silmas pidama, et deduktiivne meetod võib keerulisemate nähtuste, nagu näit. psüühiliste nähtuste uurimisel olla küllalt viljakaks ainult tingimusel, et deduktiivsel teel saadud tulemusi igakord hoolikalt kontrollitakse mujalt — vaatlemise või katse teel — saadud andmete abil. Seepärast võib ka deduktiivsel teel saadud tulemusile õpetaja elukutse psühholoogilisel analüüsimisel vaadata kõige enam kui uurimise lähtepunktile, mitte kui selle lõppsõnale.

Mis puutub edasi küsimusmeetodisse, siis on ka selle tarvitamine seotud teatavate raskustega. Esiteks, kui esitada küsimusi üldisel kujul, nagu: „missugused omadused on Teie arvates eriti tähtsad“ jne., siis on ka antavad vastused enamasti liiga üldised ja selle tõttu mitte väga palju ütlevad. Näit. ühe Tartus õpetajate ja õpetajakutse taotlejate keskel korraldatud ankeedi lehtedel loeme küsimusele: „missugused omadused (minu arvates) peaksid olema õpetajal ja missugused mitte?“ antud vastuste hulgas niisuguseid, nagu näit.: „Õpetaja peab olema: 1) eetiline karakter, 2) esteetilis-sotsiaalne tüüp, 3) idealist, 4) optimist, 5) mitte õpetatud, vaid haritud, 6) mitte ainult õpetaja, vaid ka kasvataja, noorsoo sõber“; „Õpetaja 1) peab olema sündinud õpetaja, 2) peab olema hää ja õiglane, 3) peab olema kannatlik, 4) peab olema südamest optimist ja idealist“; „Õpetajal peab olema: 1) kaasasündinud huvi õpetajakutse vastu, 2) elav temperament ja kiire reageerimisvõime, leidlikkus, 3) tunde- ja eluküllasus, 4) optimistlik eluvaade“. Sellest raskusest aitab teatava määrani üle saada üksikasjalikult väljatöötatud ankeetleht pikema või lühema üksikute omaduste loeteluga (ühel varajasemal uurimisel tarvitatud ankeetleht loetleb tervelt 102 üksikut omadust), aga ka selle tarvitamisel jääb veel teine — mitte väiksem — raskus — üksikute saadud vastuste osaline vasturääkivus. Nii loevad näit. ühe Tartus korraldatud ankeedi vastajaist ühed loova fantaasia omamist õpetajale ebatähtsaks, teised — paratamatu tarviliseks, kolmandad — soovitavaks jne., ja küsimusele „millistes eluaastates suudab õpetaja keskmiselt oma ülesandeid kõige paremini täita?“ leidub sama ankeedi lehtedel vastuseid: 30—40, 25—50, 25—55, peale kolmekümne, 28—40 jt. Sama nähtus paistab silma ka võrreldes omavahel üksikute pedagoogide poolt nende kirjutustes avaldatud arvamisi õpetajale vajalike omaduste kohta. Näit. Schneider, kes, nagu ma

*) G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 2. Aufl., Leipzig 1927.

juba tähendasin, on teiste meetodite kõrval tarvitanud ka seda „ajaloolist“ meetodit, märgib terve rea üksteisele vasturääkivaid omadusi, mida üks või teine tuntud pedagoog on lugenud vajalikeks õpetajale, nagu näit.: noorem iga — vanem iga, kõrge intelligents (üldandekus) — mõõdukas üldandekus (keskpärane pea), psüühiline kiirus — järelemõtlikkus (Bedachtsamkeit), lõbus meel, huumor — tõsidus, jutukus — vaiklikkus. Nii sugustes tingimustes ei jää küsimusmeetodi tarvitamisel sageli midagi muud järele, kui otsustada enamuse printsiibi järgi, mis teaduslike küsimuste lahendamisel ei ole muidugi igakord kõige paremaks meetodiks. Ei saa siiski eitada, et küsimusmeetod, mis on annud väärtuslikke tulemusi paljude teiste elukutsete uurimisel, on etendanud oma osa ka õpetajaelukutse analüüsimisel, kuigi praegu teda tarvitatakse üldiselt juba vähem kui enne.

Mis puutub edasi korrelatsioonimeetodisse, siis on sellel võrreldes küsimusmeetodiga kahtlemata see paremus, et tema juures ei küsita mitte üksikute isikute enam või vähem subjektiivseid arvamisi, vaid püütakse, niitüelda, lasta objektiivseid andmeid omaette kõnelda. Siiski on ka see meetod seotud oma raskustega. Kõigepäält annab end tema tarvitamisel tunda see asjaolu, et paljude omaduste „mõõtmiseks“, millede korrelatsiooni õppetöö edukusega on tahetud kindlaks määrata, puuduvad praegu veel kindlad meetodid.

Minnes edasi Döring'i poolt tarvitatud meetodile, peab kõigepealt tähendama, et Döring'i kahtlemata väärtuslikule ja huvitavale uurimusele tuleb vaadata, kui — nii ütelda — ühekordsele katsele teataval teel selgitada teatavaid õpetaja isiksusse puutuvaid küsimusi, ja vaevalt saaks seda laadi uurimistööd veel sagedasti ette võtta. Üheks raskuseks on sarnase meetodi juures, nagu Döring seda on tarvitanud, ka see, mis esineb ka teatavate psühholoogiliste katsete juures, kus psühholoogiliselt haritud katseisik peab võrdlemisi palju välja ütleva omaenese üksikute elamuste ja vaimsete omaduste kohta: tema ütles on nii siult kui terminoloogiliselt enam või vähem tingitud selle psühholoogilise kooli mõjust, mille „atmosfääri“ ta igapäev — loenguil, harjutustel, jutuajamistel, lektüüris sisse hingab. Te võite seepärast sama katse kohta saada mitmeti erineva katseprotokolli, selle järele, kas teie korraldate seda näit. Leipzigi või New-Yorgi ülikooli psühholoogiat õppiva üliõpilasega. Ka Döring'i töös võib märgata teatavate saksa psühholoogiliste voolude, eriti Spranger'i psühholoogiliste vaadete mõju ta „Arbeitsgemeinschaft'i“ osavõtjale.

Mis viimaks puutub minu poolt eelviimsel kohal nimeratud meetodisse, mille juures õpetajale vajalikud omadused püütakse fikseerida analüüsides õpetaja kutselist tegevust selle üksikuisse olulisemaise elementidesse, siis ei ole vist kahtlust, et kõigist õpetajaelukutse psühholoogilisel analüüsimisel tarvitatud meetodeist seda tuleb praegusel uurimise staadiumil lugeda parimaks ja viljakaimaks. Kasutades seda meetodit saab meil näit. kohe selgeks, kuivõrd tähtsad on õpetajategevuses niisugused — ütleksin — elementaarsed omadused nagu rahuldav nägemine, rahuldav kuulmine, küllalt tugev hääl, selge diktsioon jne. Selle meetodi kasutamist õpetajaelukutse uurimisel soodustab ka veel see asjaolu, et kõik meie — ka ise mitte olles tegevad õpetajaina — oleme siiski juba ammu — ja võrdlemisi intiimselt — tuttavad õpetajategevuse paljude oluliste külgedega, nimelt oma kooliaastate kogemuste põhjal, kuna paljude teiste elukutsete uurimisel meil kõigepealt tuleks veel hakata tutvuma nendega. Näit. peaks telefonistinna elukutse psühholoogilisel

uurimisel meie esimeseks sammuks olema — käik telefonikeskjaama ja võimalikult põhjalik tutvumine kõige sellega, mida telefonistinnal tuleb tööna keskjaamas teha. Siiski ei ole õpetaja elukutse psühholoogiline analüüs ka kõne all oleva meetodi abil ilma oma raskusteta, milledest mõned selguvad meile hiljem.

Meetodeilt pöördume nüüd meie probleemi teisele — tähtsamale ja huvitavamale osale — tulemustele. Mis puutub üldse üksikute elukutsete psühholoogilise uurimuse tulemustesse, siis võime selle uurimuse praegust üldist seisukorda iseloomustada üldjoontes järgmiselt. Kui jagada, nagu seda on mõnikord tehtud, kõik elukutsed selle järgi, kui elementaarsed või kui keerulised on need psüühilised protsessid, mis nende juures esmajoones tulevad arvesse, kolme liiki (millede vahel ei saa küll igakord tõmmaata küllalt teravaid piire): a) alamad elukutsed (autojuht, vedurijuht, telefonistinna, paljud vabrikutöölised jt.), b) keskmised elukutsed (mehaanik, ametnik, müüja, maaler jt.), c) kõrgemad elukutsed (jurist, administraator, kirikuõpetaja, arst jt.) — ilma et me nende nimetustega tahaksime kuidagi viisi hinnata üksikuid elukutseid — siis võime üldiselt ütelda, et kõige paremini on praegu läbi uuritud paljud „alamad“ elukutsed, võrdlemisi rahuldavaile tulemusile on jõutud ka mitme „keskmise“ elukutse kohta ja juba palju vähem kindlaid tulemusi on meil praegu olemas „kõrgemate“ elukutsete — ja seega ka õpetaja-elukutse — kohta, mis kuulub kahtlemata „kõrgemate“ ehk „akadeemiliste“ elukutsete hulka. Niisugune asjade seisukord ongi täiesti arusaadav, kui arvesse võtta seda alust, mille järgi me jagasime elukutseid — on ju igasugu nähtuste uurimine üldse seda lihtsam ja kergem, mida lihtsamad on uuritavad nähtused iseeneses, ja seda keerulisem ning raskem, mida keerulisemad on viimased. Sellele seltsib veel üks teine moment, mis samuti raskendab „kõrgemate“ elukutsete jaoks vajalike omaduste fikseerimist: kuna „alamate“ elukutsete juures on kutselisele tegevusele tõmmatud võrdlemisi väga kitsad piirid ja kuna neis saab edukalt täita antud ülesandeid ainult teataval kindlal viisil (näit. peavad kõik telefonistinnad oma tööolü täitma samu ülesandeid ja samal viisil: tähele panema ühendamise signaali, küsima soovitud numbrit, andma ühenduse, kõlistama jne.), on sellevastu „kõrgemate“ elukutsete juures nendega tegutsevaile isikuile jäetud võrdlemisi suur vabadus oma töö individuaalsel kujundamisel — selles mõttes, et ülesande rahuldav või hää täitmine on sünn võimalik mitmel enam või vähem erineval viisil (näit. võib hää tunni samas klassis ja samal teemal anda mitmel erineval viisil — erineva kava ja meetodi järgi, erinevas vaimus, erinevas kõnestiilis, erinevas tempos jne.). Päämiselt sellise vabadusega tegutsemisel „kõrgemais“ elukutseis tuleb nähtavasti seletada ka sääraseid vasturääkimusi nende elukutsete esindajate arvamuses oma kutseala jaoks vajalike omaduste kohta, nagu nägime neid õpetajaelukutse puhul: iga arvamuseavaldaja on vastavalt oma isiklikele omadustele suhtunud oma kutselisse tegevusse teisiti ja paljud on arvanud, et nimelt nende suhtumisviisi ja nimelt need omadused, milledest viimane on tingitud, on nende kutseala juures eriti tähtsad.

Kuid vaatame lähemalt, mida meile võiakse praegu kompetentselt poolt ütelda kindlat õpetajale eriti vajalike omaduste kohta. Lööme selleks kõigepealt lahti suure kahekõitelise „Handbuch der Berufe“,*) mille kaastöölisteks on olnud rühm psühholooge ja suur hulk „Fachmann'e“ mitmelt alalt. Me

*) Handbuch der Berufe, herausgegeben vom Landesarbeitsamt Sachsen-Anhalt Magdeburg, Leipzig 1927.

loeme siin, et õpetamisel alamais klassides seisab õpetaja tegevuses esikohal pedagoogiline ja ülemais klassides — teaduslik külg, et õpetaja üldse vajab kutselist andekust (Fachbegabung), armastust noorsoo vastu, sisemist tungi ja annet kasvatavalt mõjustada noori inimesi, psühholoogilist pilku isiksuse terviklikkusele, kindlat iseloomu eeskujuna, õiglust, kannatlikkust, seltskondlike vormide valitsemist jne., ja — et õpetajale ei ole mitte tingimata vajalikud, aga siiski väga soovitatavad meeldiv tugev hää, selge kõnelemine, organisatooriline osavus, rõõmus meel, lai ja kiire mälu jne. Ühes Ameerikas ilmunud raamatus „Algaja õpetaja“, mille autoriteks on kaks pedagoogi — ülikooli pedagoogika professor ja kõrgemal administratiivsel kohal seisnud õpetajate kolledži pedagoogika õppejõud*), päätükis „Õpetaja varustus“ (The Teacher's Equipment) loeme, et 10 tähtsamat omadust, mis peavad olema õpetajal, on järgmised: sümpaatia, hää välimuse ja riietus, hää esinemine, otsekoheus, optimism, entusiasm, algatusvõime, elujõulisus, ausus, väarikus. Juba varem mainitud saksa uurija Schneider, Bonni pedagoogilise akadeemia õppejõud, keda kahtlemata tuleb lugeda parimate õpetaja psühholoogia probleemide tundjate hulka, nimetab hää õpetaja omadustena järgmised viis: 1) vaistlik, sünnipärane kalduvus pedagoogiliselt mõjustada teisi, eriti noori, 2) võime haarata intuitiivsel teel nende vaimset iseloomu ja nende igakordseid elamusi, 3) võime neid otsekohe vastavalt kohelda (pedagoogiline takt!), 4) võime distsipliini pidada, 5) kõlbeline isiksus. Mõned on püüdnud lahendada küsimust ideaalsest õpetajast nii, et on jaganud õpetajaid tüüpidesse ja siis katsunud kindlaks teha, missugune antud tüüpidest kõige enam sobib õpetajaelukutsale. Nii on teinud näit. tuntud pedagoog Rud. Lehmann, edasi — Hoffmann jt. Ka Döring'i uurimuses õpetajate jagamine tüüpidesse Spranger'i järgi (teoreetiline inimene, religioosne inimene, võimuinimene, ökonoomiline inimene, esteetiline inimene, sotsiaalne inimene) etendab tähtsat osa, kusjuures leitakse, et kõige sobivam õpetajaelukutsale on tüüp, milles esikohal seisavad „esteetilise“ ja „sotsiaalse inimese“ jooned (ka Kerschensteiner leiab, et õpetaja tegevusele sobib kõige enam sotsiaalne tüüp Spranger'i mõttes).

Kuid toodud näiteist jätkub juba selleks, et näha, kui kaugele seni üldse on jõutud küsimuses ideaalse õpetaja omaduste kohta. Ei saa eitada, et teatav ideaalse õpetaja pilt on meil üldjoontes juba olemas, kuid teiselt poolt ei saa ka salata, et see pilt on osalt veel vähe selge ja vähe üksikasjaline, et ideaalse õpetaja omadustena nimetatakse tihtipäälle veel niisuguseid, mis omalt poolt jälle vajavad üksikasjalist uurimist ja analüüsi. Mis tähendab näit. „kutseline andekus“ (Handbuch der Berufe) või „võime distsipliini pidada“ või „pedagoogiline takt“ (Schneider) või „hää esinemine“ (Almack ja Lang) jne.? On arusaadav, et iga üksik seesugune „omadus“ eeldab omalt poolt jälle mitu teist omadust ja et seepärast ei saa asetada seda samale astmele kui niisuguseid omadusi, nagu näit. hää kuulmine, hää nägemine, tugev hää jne. või ka — otsekoheus, elujõulisus, kannatlikkus jt. Teiseks on olemasolev pilt ideaalsest õpetajast osalt veel liig vähe spetsiifiline. Kui võtta näit. ülalloodud kahe Ameerika pedagoogi poolt loeteldud kümme hää õpetaja omadust, siis võib näha, et need sobivad niisama hästi ka hääle arstile, hääle kirikuõpetajale, hääle kohtunikule jne. Sama on suurelt osalt maksev ka nende omaduste kohta, mis on loeteldud teiste uurijate poolt. Viimaks võiks seniste uurimuste kohta ideaalsest õpetajast tähendada — nagu

*) J. Almack and A. Lang, The Beginning Teacher, Cambridge Mass. 1928.

seada ongi juba tehtud —, et need peaaegu kõik räägivad ainult ideaalse õpetaja üksikuist omadusist, nagu oleks inimese isiksus üldse ainult mingi üksikute omaduste summa, et küsimuse kõrval ideaalse õpetaja üksikuist omadusist peaks selgitama esmajoones ka küsimust ideaalse õpetaja isiksuse üldisest „struktuurist“, kindlaks tegema, missugused jooned seisaksid ideaalse õpetaja isiksuses esikohal ja määraksid omalt poolt ära ta muud tähtsamad jooned ja kogu ta suhtumise oma kutselisse tegevusse jne. Kokkuvõttes võiksime nüüviisi ütelda: mis puutub ideaalse õpetaja omadustesse üldse, siis on nende uurimisega juba algust tehtud, on olemas ka juba teatavaid üldisi tulemusi, kuid suur osa uurimistööd tuleb veel ära teha. Sama — ja osalt veel suuremal määral — oleks maksev ka üksikute õpetajaelukutse liikide, nagu alg-, kesk-, kutsekooliõpetaja, emakeele-, ajaloo-, matemaatika-, võimlemisõpetaja jt. uurimise kohta.

Lisaks sellele, mida hää õpetaja omaduste kohta üksikud teaduslikud uuritjad on arvanud, on huvitav ka ära märkida, missuguseid omadusi õpilased kõige enam hindavad õpetajais. Ühes juba a. 1903 Ameerikas korraldatud vastava ankeedi vastuseis nimetatakse kõige sagedamini järgmisi omadusi (arvud klambreis tähendavad vastavat omadust nimetanud poiste ja tütarlaste arvu): hästi kasvatatud (p. 38, t. 26), võime õpetada ja seletada (p. 56, t. 58), vali (p. 32, t. 48), teeb tunnid huvitavaks (p. 20, t. 46), erapooletus (p. 42, t. 76), vaimukus (p. 19, t. 32), elav ja meeldiv klassis (p. 20, t. 61), viisakus (p. 36, t. 39), aitab nõrku (p. 37, t. 50), sümpaatiat ja arusaamine (p. 19, t. 32). Analoogilise ankeedi korraldas 1125 Moskva lapse ja noore keskel (vanus 9—17 a.) a. 1925 ka vene pedagoog M. Rubinstein. Õpetaja omadused, mida selle ankeedi vastajad kõige enam hindasid, olid järgmised (klambreis poeglase ja tütarlaste protsent): hää suhtumine lastesse (p. 40%, t. 50%), vali ja paljunõudev (p. 37%, t. 37%), õiglus (p. 9%, t. 16%), hästi seletab (p. 40%, t. 38%), äratav huvi (p. 5%, t. 20%), hää inimene (p. 19%, t. 14%). Me näeme, et paljud omadused, mida õpilased eriti hindavad õpetajas, langevad kokku nende omadustega, mida üksikud uuritjad nõuavad õpetajalt.

Küsimuselt õpetajale vajalikest omadustest pöördume nüüd meie teisele küsimusele: kuidas kindlaks teha, kas kellelgi on olemas need omadused, mida loetakse vajalikeks õpetajale, ehk küsimusele õpetajaameti kandidaatide selektsioonist. Ei ole kahtlust, et on üldse väga tähtis, et iga noore inimese kohta saaks juba võimalikult vara selgusele jõuda, missuguste elukutsete jaoks temal on küllaldaselt määral olemas eeldusi ja missuguste jaoks need puuduvad. Mis puutub eriti õpetajaelukutsesse, siis oleks siin ideaaliks, et õpetajakutse taotlejate „sõelumist“ võiks küllalt põhjalikult läbi viia juba enne vastuvõtmist õpetajaid ettevalmistavasse õppeasutusesse — seminaridesse, pedagoogiumidesse, õpetajate instituutidesse jne. ja ülikoolidesse. Kahjuks peab tunnistama, et need meetodid, millede abil harilikult toimub selektsioon vastuvõtmisel nendesse õppeasutusesse, nagu — koolitunnistused, kandidaatide endiste õpetajate arvamused nende kohta (vastavil küsimuslehtedel), vastuvõtmiseksamid, intelligentsitendid, isiklikud muljed üksikuist kandidaatidest jne., ei ole sugugi veel küllaldaselt, mis nähtub kõigepäält sellest, et kaugelki mitte kõik vastuvõetuid ei täida hiljem, saades õpetajaiks, neile vastuvõtmisel pandud lootusi. Sellepärast on ka arusaadav, et on hakatud — praegu juba umbes aastat 20 tagasi — otsima teisi paremaid ja objektiivsemaid meetodeid õpetajate selektsiooniks.

Need psühholoogilised meetodid ehk testid, mida praegu tarvitatakse sobivuse kindlaksmääramiseks teatavale elukutsele — nende puhul harilikult räägitakse psühhotehnilistest katsumistest — varieeruvad üldse kahe üldise võimaluse vahel. Esimene võimalus — võetakse üksikud funktsioonid, mis asjaomases elukutses etendavad tähtsamat osa, ja igaüks neist katsutakse läbi eraldi. Seda teed käis näit. tuntud psühholoog Münsterberg, keda üldse tuleb lugeda psühhotehniliste katsumiste algatajaks, oma kuulsaks saanud uurimuses telefonistinnade kohta (25 aastat tagasi Ameerikas), kus ta katsus eraldi läbi kandidaatide silmamõõtu, arvudemälu, liigutuste kiirust, liigutuste täpsust jne. Teine võimalus seisab selles, et püütakse luua teatav kogusituatsioon, mis oleks psühholoogiliselt sarnane situatsioonile tegelikus töös asjaomasel kutsealal, ja lastakse katseisikut täita teatavaid ülesandeid, mis on seotud selle kogusituatsiooniga. Seda teed käis näit. Münsterberg oma teises uurimuses — trammijuhtide kohta, kus oli lihtsate laboratoorsete abinõudega (üksteise järele suurel kartongil kiiresti nähtavale tulevad numbrid jne.) katsutud luua situatsioon, mis pidi psühholoogiliselt sarnalema situatsioonile sõidul trammiga liikuvate objektidega täidetud suurlinna tänavat mööda ja milles katseisikud pidid täitma teatavaid ülesandeid. Mõnikord minnakse kogusituatsiooni loomisel täiesti lähedale elule ja lastakse katseisikuid laboratooriumis asjaomaselt kutsealalt sooritada üksikuid „tööproove“. Mis puutub eriti õpetajaameti kandidaatide katsumiseks seni tarvitatud või ette pandud meetodeisse, siis on nende väljatöötamisel silmas peetud kõigepäält esimest võimalust — üksikute funktsioonide või omaduste katsumist ja seda sel arusaadaval põhjusel, et õpetaja tegevus on iseeneses nii mitmekesine, toimub nii mitmekesistes tingimustes, et on võimatu kunstlikult luua situatsiooni, milles oleks psühholoogiliselt antud õpetaja kogu kutsealise tegevuse tuum. Ka proovitunni andmine, mis on iseenes päris hää „tööproov“, puudutab päämiselt ainult üht külge õpetaja tegevuses — didaktilist ja üsna vähe ütleb meile kandidaadi pedagoogiliste eelduste kohta — ta võime kohta distsipliini pidada klassis ja luua normaalne vahekord õpilastega, ta üldise suhtumise kohta pedagoogilisse tegevusse ja selle tegevuse objektidesse — lastesse ja noortesse, ta tähtsamate karakteriomaduste kohta jne.

Et oleks võimalik saada teatav kujutlus õpetajaameti kandidaatide katsumiseks mõeldud testidest, toon alljärgnevas mõned näited nende kohta.

Test õpetajakutse taotleja arusaamise kohta oma elukutsest (Schneider):

On koostatud üheksa õpetajaameti kandidaatide karakteristikat (osalt Spranger'i tüüpide järgi) — üks neist on esmajoones teadlane, teine — hea ärimees, kolmas — esmajoones karjerist, neljas — poliitiline ja seltskondlik tegelane, viies — pummeldaja, kuues — pühendab väga palju aega tegevusele õpetajate organisatsioonides, seitsmes — andekas muusikamees, kaheksas — teeb palju tegemist teadusliku pedagoogikaga, üheksas — tunneb erilist rõõmu koolitööst ja läbikäimisest lastega. Õpetajakutse taotleja peab tutvuma nende karakteristikatega ja täitma nende suhtes kaks ülesannet: a) seadma kandidaadid järjekorda selle järgi, kui võrd soovitavaks ta peaks igaühte neist määramiseks vabanenud kohale, ja põhjendama oma otsust; 2) seadma kandidaadid järjekorda selle järgi, kui võrd need on temale isiklikult sümpteesed, ilma seda põhjendamata.

Test õpetajakutse taotleja pedagoogilise „vaimujuuresoleku“ (Geistesgegenwart) kohta (Schneider): Katseisikule kirjeldatakse lühidalt mõni peda-

googiline situatsioon, mis nõuab kiiret kohanemist, ja nõutakse, et ta ruttu tähendaks üles, mis ta selles ette võtaks. Näit.: „Õpetaja on toonud esimese õppeaasta õpilasi klassi. Õpilased on parajasti palvele ülestõusnud, sääl tõstab üks väike õpilane oma käe ja õpetaja küsiva pilgu pääle ütleb, näidates oma naabrile: „see ütles, et õpetaja on eesel.“ Mis Teie teeksite?“

Test individualiteedi haaramise võime kohta:

Näidatakse tundmatute isikute näopilte ja tuleb otsustada nende psüühiliste omaduste üle, või lastakse mõni aeg vaadelda üksikuid õpilasi teatava töö juures, mille järele neid samuti tuleb iseloomustada.

Testid kohanemisevõime kohta, oskuse kohta valida lapsele sobivat materjali ja võime kohta käsitella valitud materjali selgesti, konkreetset ja huvitavalt (Lurja, Venemaal):

1. Tekst, milles tuleb maha kriipsutada või vastavalt muuta kõik, mis ei sobi teatavas vanuses lastele.

2. Tekst, milles komplitseeritud laused tuleb asendada lihtsate ja konkreetsetega, näit. lause: „šveitsi lehmade piima järele on suur nõudmine turul“ asendada umbes säärasega: „šveitsi lehmade piim on väga hea, inimesed armastavad seda ja sellepärast heameelega ostavad teda.“

3. Antud piltide põhjal tuleb koostada jutte mitmes vanuses lastele.

4. Antud pildi põhjal tuleb koostada vastava õppetunni kava.

Viimaks võib nimetada Washingtoni ülikooli testi. See jaguneb viide ossa. Neist sisaldab esimene 30 probleemi, milledes, nagu ühes Schneider'i testis, on tegemist teatavate situatsioonidega, mis nõuavad kohanemist — neljast äratähendatud lahendusest tuleb igakord valida kõige parem. Näit.:

1. Ülemus (koolide inspektor) tuleb ootamatult Teie klassi. Te peate:

- a) Esitama temale mõned Teie raskustest lahendamiseks.
- b) Seletama, et mõned lapsed vastavad võõraste ees alati halvasti.
- c) Tegema oma paremat, ilma kommentaarideta.
- d) Paluma, et inspektor võtaks ja töötaks ise klassiga.

2. Teile on raskusi oma ülemusega. On kõige parem Teile:

- a) Anda faktid edasi vanemaile ja õpetajaile Teie kaitseks.
- b) Rääkida ülemusega.
- c) Küsida ametivendade arvamist.
- d) Teatada koolivalitsusele.

3. Te tabate neljanda õppeaasta õpilast, kes esimest korda petab.

Te peate:

- a) Keelduma teda üle viimast järgmisse klassi.
- b) Noomima teda klassi ees.
- c) Saatma teda koolijuhataja juurde.
- d) Rääkima temaga pääle tundide lõppu.

Teine osa Washingtoni ülikooli testist sisaldab 80 küsimust „õige — vale“ kujul kooliprobleemide kohta, näit.:

Kellelgi võib olla palju kooliharidust, aga ometi madal intelligents — kas õige või vale?

Hää käitumine koolis on kindel hää intelligentsuse tunnus — kas õige või vale?

Laps, kes saab kõige paremad numbrid, on harilikult kõige populaarsem oma kaasõpilaste hulgas — kas õige või vale?

Kolmas osa sisaldab teste arusaamise ja meelepidamise kohta, neljas — võime kohta vaadelda ja vaadeldut meelde tuletada, viies — võime kohta mõista laste emotsionaalseid väljendusi.

Toodud näiteist jätkub selleks, et näha, kui kaugele umbes on praegu jõutud psühholoogiliste meetoditega õpetajaameti kandidaatide selekteerimiseks. Ei ole kahtlust, et püüded nende leidmiseks on annud juba mõndagi väärtuslikku, mis lubab meid veel palju rohkem loota neilt püüdeilt tulevikus. Kui meie kõiki seniseid saavutusi peame siiski veel võrdlemisi tagasihoidlikult hindama, siis peame selle juures arvestama ka psühholoogilise uurimise praegust üldist seisukorda. Meie ajajärku psühholoogias võiks õigusega nimetada testide ajajärguks: igal üksikul psühholoogia alal intensiivselt otsitakse teste — meetodeid sellesse alasse kuuluvate individuaalsete erinevuste kindlakstegemiseks ja „mõõtmiseks.“ Kuid ka siin on üldine arenemiskäik olnud sama kui eksperimentaalse psühholoogia teiste probleemide uurimisel, nimelt — lihtsalt keerulisemale. Algust tehti — aastat 50 tagasi — testidega elementaarsete funktsioonide kohta, nagu nägemine, kuulmine, kompimine jt. meeleaistingud, lihtsad liigutused jne., siis tulid testid mälu, tähelepanu ja viimaks intelligentsuse kohta. Praegu on päevakorral isiksuse ehk karakteri (see sõna siin avaras tähenduses) omaduste testide koostamine. On juba tehtud sel alal ka mõned esimesed sammud, nii et võib juba teatava õigusega rääkida „eksperimentaalsest karakteroloogias“, nagu teevad seda mõned (Henning), kuid meie seisame siin ikkagi veel päris alguses. Ka üksikute õpetajaameti kandidaatide individuaalsete omaduste selgitamisel selektsiooni otsustamiseks on meil tegemist kõigepealt isiksuse ehk karakteri joonte kindlaksmääramisega, mispärast ei tulegi imestada, et ka siin ei ole veel väga kaugele jõutud.

Aga ma lõpetan. Saksa pedagoog Dinter jutustab oma aastal 1829 ilmunud autobiograafias järgmise lookese. Keegi väga mõjuv sõjaväelane palus kord tungivalt Dinter'it, et viimane soovitaks kooliõpetaja kohale üht invaliidi — sõdurit, kellest ta ise oli huvitatud. „Ma teen seda,“ vastas Dinter, „kui ta sooritab nõutavad katsumised.“—„Oh,“ vastas kolonel, „ta ei tea palju õpetamisest koolis, kuid ta on häa kõlbeline, kindel mees, ja ma loodan, et te selleks, et minule meelehead teha, soovitate teda.“—„Muidugi, kolonel,“ vastas Dinter, „ma teen seda teie pärast, kui teie ka omalt poolt minu soovi täidate — määrake mind trummilööjaks teie rügementi. Tõsi küll, ma ei oska ei trummi lüüa ega flööti mängida, aga mina olen niisama hea, kõlbeline ja kindel inimene kui keegi teine maailmas.“ Ma loodan, et minu tänane ettekanne teile küllalt selgesti näitab, kui kaugele me oleme praegu jõudnud oma vaateis õpetaja isiksusele sellest seisukohast, mil võisid sada aastat tagasi — ja veel palju hiljem — seista väga paljud haritud inimesed Euroopas. Kui uurimused õpetaja psühholoogia alal ei ole veel suutnud pakkuda palju niisugust, mida saaks juba kohe ka praktiliselt ära kasutada, siis annavad selle uurimuse senised saavutused ja see üldine kiire tempo, milles meie ajal toimub teadusliku psühholoogia edasijõudmine frondil, mis iga aastaga muutub üha laiemaks, meile siiski põhjendatud lootust, et juba lähemal aastakümneil üldine seisukord muutub siin sootu teiseks. Praegu aga on väga tähtis ka juba see, kui need uurimused õpetaja psühholoogia küsimuste üle, mida seni on korraldatud, elavalt meelde tuletavad kõigile neile, kellesse see puutub, et siin meie ees seisavad tõeliselt väga tähtsad psühholoogilised probleemid, milledest kuidagi viisi ei saa ükskõiksest mööda minna, ilma et see annaks end korduvalt valusasti tunda.

Kehalise kasvatuse tähtsus, mõiste ja sihid koolis.

A. Raudkats.

Kehalisele kasvatusele peab vaatama kui üldise kasvatuse orgaanilisele osale, millel on täita niisama suur ja tähtsis ülesanne kui intellektuaalsel ja moraalsel kasvatuselgi. Ja, võiks ütelda, et on olemas vaid üks kasvatus, nimelt üldine, mis haarab kogu noore inimese ning milles kehaline, vaimline ja kõlbeline külg on nii lähedates ja mitmekesisites mõjuavaldussuhetes, et võimatu on hinnata ühte rohkem kui teist.

Kui küsime, milline on üldise kasvatuse siht, kerkib meie vaimusilmade ette tulekirjal sõna „inimene.“ Kasvatuse tulemuseks nimelt peab olema tervik — inimene, kes kehaliselt on tugev, terve ja vastupidav, kes vaimselt on erk, arukas ja tahtejõuline ning kes omab võime oma sisemuses ümber töötada ja õilistada üha suuremateks eetilisteks väärtusteks väljastpoolt meelte kaudu saadud ainestikku.

Kui valitseks täieline kooskõla keha ja vaimu vahel, oleks teostatud inimese ideaalmõiste, inimese, kes mitte ainult füüsiliselt ja intellektuaalselt ei seisa kõrgeimal arenemisastmel, vaid omab ka südamesoojuse, headuse, teovõimelisuse ja elurõõmu.

Kahjuks on meie ajal ebauhtlus kehalise ja vaimse arengu vahel liigagi silmatorkav. Oleme kaugele eemaldunud suurest ühtlusideaalist, millega näiteks antiikne Kreeka oskas täita oma kasvatusmaailma. Igivana sümbol võrdkõlgsest kolmnurgast, mille alus tähendas keha ja küljed — vaimu ning hinge, oli selleks eeskujuks, millele vastavalt vanad kreeklased lõid oma kasvatusüsteemi ning mille põhimõtteid nad püüdsid teostada ka elus. Seepärast ongi vana Kreeka kodanik kui selle kasvatuse produkt meile mitmeti nii kehalises kui vaimses suhtes eeskujuks; seepärast meie ei võigi küllalt hinnata selle rahva suuri mõtteteadlasi ning imetleda tema oivalist kunsti.

Iga ühekülgne kasvatus, olgu see kehaline, vaimne või intellektuaalne, on hukkamõistetav, kuna ta ei juhi kooskõlale.

Liialdatud ning ühekülgne kehaline kasvatus viib välja atleediseisukohale, see on toore jõu arendamisele intelligenti ja vaimuhariduse arvel. Säärane kasvatus ei soodusta harmoonilise isiksuse kujundamist. Isegi kehaliselt ei ole atleet terve: liialdatud lihasejõu taotlemine mõjub takistavalt teiste elundite arengule ning kulutab inimese enneaegselt ära. Oma huvide piiramine kehaharjutustega, mis enamasti veel sooritatakse võistluse tähe all, teeb noore inimese vaimselt vähenõudvaks, auahneks ja hoolimatuks. Ei tohi unustada, et inimene ei ela mitte selleks, et võimelda ja sportida, vaid võimleb ja spordib selleks, et elada.

Mis puutub ühekülgsele teostatud intellektuaalsesse kasvatusesse, siis on seegi hüljatav kui ebatäielik ja mitte sihile viiv. Ei või olla kurvemat pilti, kui verevaene, lühinägelik ja halva kehahoianguga ning kohmakate liigutustega koolinooruk, see mitte nii harva kohatav ühekülgse intellektuaalse arengu produkt. Mis aitavad temale tema tarkus ja teadmised, kui tal puudub terve, teovõimeline keha ja värske, ettevõtlik vaim nende elluviimiseks ning enese maksmapanemiseks? Tema keha ei kujuta endast tervet, sõnakuulelikku ja osavat vaimu teenijat, vaid selle tujukat, sageli nurisevat

ja teovõimetut isandat, sest on ju teada, et iga ebakorrapärasus keha funktsioonides heidab oma tumeda varju ka vaimu tegevusele.

Keha ja vaim on lahutamatu seotud üksteisega. Miski inimese hingelus ei või end avaldada teisiti kui liikumise kaudu. See võib olla kui vähese ulatusega tahes, kujutada endast vaid vaevalt märgatavat südame-löögi suurenemist, minimaalset hingamise muudatust või kõige tugevamat kehalist eneseavaldust — ükskõik, kas nähtav või mitte, kehaliigutus on siiski olemas. Teisest küljest liigutus moodustab meie oluliseima psüühilise materjali. Ta kutsub esile peaaegu nii kõige algelisemaid kui ka kõige keerukamaid tunnetusi ning on seega ideassotsiatsioonide suhtes mõttele ja tahtele domineerivamaks põhjuseks. Võib väita (prof. Demoor'i järele), et meie mõtte- ja tahteavaldus, see meie psüühilise elu kõrgeim väljendus ja meie isiksuse iseloomulikem külg, leiab aset peamiselt tänu meie liikumistsentrumitele. „See, kes astub võimlasse, tuleb sinna niisama palju arendama oma lihaseid kui oma peaju,“ ütleb juba eespool tsiteeritud Demoor. Seda kuulsat füsioloogi ütlust võiksime täiendada, lisades sellele juure: „ja iseloomu,“ sest kehaharjutused, eriti aga mängud, võimaldavad meile suuremal määral kui ükski teine kasvatusabinõu arendada lapse iseloomu ja hingelisi omadusi.

Teadus tõendab ja praktika kinnitab seda, et keha ja vaim on lähedates mõjuavaldus-suhetes üksteisega ning et täie füüsilise ja psüühilise saavutusvõime omandamise võimaldab vaid nende mõlemate võrdne arendamine. Seepärast peabki keha kasvatama vaimu kaudu ja ümberpöörduvalt, ning seepärast ongi edaspidise elu kestel niisama ebapraktiline harrastada kehaharjutusi nii mõõduvalt, et vaim ei suuda end hoida kõrgeimal suutelisustasemel, kui nõuda endalt nii palju vaimset tööd, et keha ei leia vajalikku hoolitsemist. Samal alusel oleme ka õigustatud nõudma kehalisele kasvatusel vääriolist kohta üldises kasvatuses ning tagasi tõrjuma püüded teda alahinnata võrreldes nn. õppeainetega. Rõõmustaval kombel hakkabki meil viimasel ajal ikka laiemates ringkondades levima arusaamine kehalise kasvatusel tähtsusest ning tegelikus elus ikka harvemaks jääma too eespool kirjeldatud, ühekülgsele intellektuaalselt arenenud noore inimese tüüp.

Asudes selgitama kehalise kasvatusel mõistet, konstateerime kõigepealt, et selle alla laiemas mõttes kuulub kõigi nende abinõude tundmine ja mõistlik tarvitamine nii kodus kui koolis, mis soodustavad lapse kehalist arengut ja heaolu ning milledeta ka kehaline kasvatus kitsamas mõttes ei annaks soovitud tulemusi. Need oleksid: valgus, värske õhk, sobiv ja küllaldane toit, kehakarastus ja puhtus, head tervishoidlikud harjumused, kohane riietus. Siia kuuluvad ka õige vaheldus töö, ajaviite ja puhkuse vahel, eriti vaheldus paigal sooritatava intellektuaalse töö ja korrapäraste kehaharjutuste, see on võimlemise, spordi ja mängu vahel.

Kehalise kasvatusel alla kitsamas mõttes kuuluvad kehaharjutused, mis on valitud sihiga kooskõllaliselt arendada keha ja vaimu tervisele, ilule ja jõule.

Kehalise kasvatusel sihid koolis on peamiselt kahte laadi: arendavad ja ärahoidvad (profülaktilised).

Esimeste hulka kuuluvad:

1) lapse keha liikumistarbe rahuldamine ja sellele tarvilikul määral kasvuärrituste võimaldamine;

2) õige ja ilusa kehahoiangu väljatöötamine;

- 3) vabastatud, kooskõlaliste liigutuste ja liikumisviiside ning õige puhkamismooduse omasekstegemine ja vormi- ning ilutunde tõstmine;
- 4) jõu, kiiruse, vastupidavuse ja osavuse arendamine;
- 5) eriline hoolitsemine vereringvoolu- ja hingamiselundite eest;
- 6) enda üle valitsemise, tahtejõu, leidlikkuse, kombineerimisoskuse, kiire otsustamis- ja reageerimisvõime, julguse, võitlus- ja võidutahe, püsivuse, korratunde, aususe, õigluse, sõbralikkuse ja ühistunde arendamine;
- 7) vastutötamine loidusele ja hellitatud olekule ning armastuse äratamine erksa ja teovõimsa elu vastu;
- 8) huvi äratamine isikliku tervishoiu ja kehakultuuri vastu;
- 9) kaitsevõimelisuse arendamine (meesnoorsool).

Laps vajab alalist mõjustamist igakülgeks, tugevaks kasvamiseks ja ainevahetuse elustamiseks. Selliseid mõjustusi — teaduslikus keeles nimetatakse neid kasvuärritusteks — pakub temale eeldusel, et toidustamine on küllaldane, kõigepealt rikkalik liikumine. On nimelt vastuvaidlematult selge, et eri kehaosade tarvitamine, nende tegevus on see, mis neile võimaldab täieliku arenemise. Imiku juures on ülekaalus hingamise ja seedimise vegetatiivsed toimingud, mis pärast siis ka kahel esimesel eluaastal kere (keha keskosa) ülekaal kehaehituse suhtes vaevalt muutub. Nagu vilgas toidu vastuvõtmine ja seedimistegevus maoelunditele, nii eriti karjumine ja häälitsemine moodustab lapse esimesel eluaastal mõjuva kasvuärrituse tema kopsudele. Teise eluaastaga hakkab laps ikka enam ja enam tarvitama oma jäsemeid. Eriti käed muutuvad mitmesuguse tegelemise tagajärjel osavamaks ja sõnakuulelikumaks, kuna jalad esialgu veel õige ebakindlalt keha kannavad. Peale kuuendat eluaastat asub edasilikumise tung järjest suuremal määral lapse tegevuse esiplaanile ning rõõm kõnnist ja jookst, hüppamisest ja hüplemisest otsib endale loomusunniliselt väljapääsu. Selles eas on mäng ja vaba kehaline tegutsemine lapse keha arendamiseks kahtlemata niisama tähtis kui toit. Samuti tagab kogu edaspidisegi kasvuaja hestel keha täielikku ja ühtlast väljakujunemist vaid kõigi tema osade ja elundite korrapärane ning alaline tarvitamine ja harjutamine.

Hea kehahoiangu saavutamine nii kõnnis ja seisus kui ka kõigis teistes liikumisviisides ja asendites on kehalise kasvatus eelduseks tähtsaimaid sihte. Rääkimata sellest, et sirge, püstipäine kehahoiang on kaunis ja ainuke inimest vääriv ning teda kõigist teisist elavaist olevusist eraldav, osutub ta ka möödapääsematuks eelduseks teatud kehaosade, eriti rinnakorvi ja temas asetsevate elundite õigeks tervislikuks arenguks. Seega on õige kehahoiangu kujundamine vajalik mitte ainult gümnaastilis-esteetilistel, vaid ka hügieenilistel põhjustel, kuna sellega võime tõkestada tähtsate elundite kängu jäämist ning heaks teha haiglaste kalduvuste tagajärgi.

Laps, kelle lihastunne veel arenemata, on oma liigutisid algul kohmakas, saamatu, see tähendab, ta tarvitab nende sooritamisel rohkem lihasejõudu kui vajalik ning rakendab tööle ja pingutab hulga kõrvalisi, antud liigutuse täitmiseks mitte vajalikke lihaseid. Täiendamine seisab selles, et liigutus teostub järjest otstarbekamalt, paraja jõuga ning asjatult kaasatõotavate lihaste väljalülitamisega. Liigutusega algul kaasaskäiv suur lihaste ja närvide pingutus muutub lihastunde arenedes ikka vähemaks ja vähemaks, kuni jõuab teatud alumise rajapunkti. Kui see on saavutatud, on liigutus muutunud loomulikuks, ta mõjub vabana, sundimatuna, endastvõistetavana ja kaunina. Nii võime siis ütelda, et kõige ökonoomsemad, see on

vähima jõukulutusega sooritatud liigutused on ühtlasi ka parimad ja kaudimad, võimaldades ka sobiva liikumisväljenduse andmise tunnetele ja mõtetele. Sellise vaba, loomuliku ning seetõttu kauni liikumisviisi väljatöötamine lastes, millega kaasas käib vormi- ja ilutunde arendamine, on kehalise kasvatusel olulisemaid ülesandeid, samuti kui neile „puhkamiskunsti“ õpetamine liiga suure väsimuse vältimiseks.

Jõud, kiirus, vastupidavus ja osavus on omadused, mis olid hädavajalikud juba ürginimesele tema võitluses olemasolu eest ning on seda — muudetud kujul ja teissugustes oludes — veel tänapäeva inimeselegi. Nende arendamine teatud määraneni on üks kehalise kasvatusel ülesandeks koolis, seda enam, et füüsilise jõu, kiiruse, vastupidavuse ja osavusega enamasti alati seltsib ka suurendatud vaimne pingutusvõime, erk mõttetegevus ja iseloomu sitkus. Maanoorsugu, kelle elamis- ja töötamisviisid toovad endiga kaasa soodsaid füüsilise jõu arendamise võimalusi, vajab suuremal määral kui üldist jõu kasvatamist selle proportsionaalset jagamist eri lihasrühmadele — vastukaaluks füüsilise töö ühekülgsel mõjule — kõige rohkem aga kiiruse ja osavuse arendamist. Linnanoorsoole, kelle lihastik soodsate loomulikude arenemisvõimaluste puudumisel kipub jääma kängu, on hädavajalikud ka üldised jõuharjutused. Vastupidavust aga vajavad kõik samal määral.

Jõu all ei tohi mõista ainult lihasjõudu, vaid ühes ning rööbiti sellega ka inimorganismi üldist elujõudu ja töökapatsiteeti. Selles ühenduses on mõõtuandva tähtsusega meie siseelundite, eriti aga südame ja kopsude seisukord ning töövõime. Ühekülgselt väljaarenenud lihasejõust on vähe kasu, kui näiteks süda on nõrk. Kett, millel üks lüli on nõrk, ei pea vastu pingutustele, vaid katkeb. Nii surevadki atleedid enamasti südamerikete tagajärjel. Lapse süda ja kopsud vajavad korrapäraseid ja küllaldasi kasvuarritusi selleks, et omandada täit tugevust ja töövõimet. Seda võimaldab neile õieti juhitud kehaline kasvatus.

Õnneks hakkab viimasel ajal ikka rohkem ja rohkem taanduma vaade, et kehaline kasvatus taotleb vaid puhtaid tervishoidlikke ning rekreerivaid ja lõbustavaid sihte, ja maad võtma arusaamine ka tema suurtest kasvatuslikkudest ülesannetest. Võib ütelda täie õigusega, et ükski teine aine koolis ei paku nii palju ja nii soodsaid võimalusi äratada ning kasvatada lastes ühiseluse väärtuslikke individuaalseid omadusi kui õieti juhitud võimlemine, mäng ja sport. Kehalise kasvatusel juht peabki olema selles täiel määral teadlik ning oma töös püüdma esile tuua ja sajabprotsendilisel ära kasutada just mainitud üldkasvatuslikud võimalused. Ainult siis, kui ta ei kujunda mitte üksi oma õpilaste keha, vaid ka nende iseloomu, seisab ta oma ülesandeks kõrgusel.

Nüüdisaja elu- ja töötingimused nõuavad igalt edasipüüdjalt inimeselt suurel määral vaimset erksust ja kandejõudu, teovõimelisust ning „hakkamist.“ Vastasel korral jääb ta alla võitluses olemasolu eest, ei suuda end maksma panna, murdub kergesti eluraskuste all. Suureks plussiks eluteel on ka rõõmus meelelaad ja optimistlik mõtteviis. Kehalist kasvatust koolis peaks seepärast läbima vaim, mis arendab ja süvendab loetelduid, elus nii väärtuslikke omadusi.

Väga tähtsaks kehalise kasvatusel ülesandeks koolis on ka püsiva ja teadliku huvi äratamine isikliku tervishoiu ja kehakultuuri vastu. Selle all mõistame lastele heade hügeeniliste harjumuste niivõrd omaseks

tegemist, et nad neid teadlikult ja tahtlikult harrastavad, ka väljaspool kooli ning peale kooliaja lõppu. Säärased head tervishoidlikud harjumused oleksid: korrapärane karastamine päikese, õhu ja veega (värske õhu juurepääsu võimaldamine töö, une ja puhkuse juure, päikese- ja õhuvannid, ujumine); keha, riiete ja pesu puhtuse eest hoolitsemine; une, toidustamise ja töö hügieeni nõuetest kinnipidamine; igapäevase hommikuvõimlemise sooritamine kodus (võimaluste piires); vabaõhu mängu spordi võimaluste ärakasutamine. Kõike eelmainitud peavad järjest ning püsivalt propageerima ja võimalust mööda ka teostama koolis nii kehalise kasvatus juhitud ja kooliarst kui ka kogu õpetajaskond. Samuti peab neid küsimusi selgitama ka lastevanemaile.

Lõppeks olgu juhitud tähelepanu meie küpsema meeskoolinoorsoo kaitsevõimelisuse arendamise vajadusele. Ses suhtes on veel suurema tähtsusega kui vastavate erioskuste omandamine üldine, eespool lähemalt defineeritud kehaliste ja vaimsete omaduste arendamine ning isamaalise vaimu kasvatamine koolis. Siis tahab ja suudab meie noorsugu igal ajal innukalt ja edukalt välja astuda oma riikliku iseseisvuse kaitseks.

Kehalise kasvatus eesmärgid koolis väljenduvad nende kahjulikkude mõjude paralüüsimises ja heaksteagemises, mis koolielu endaga lapse tervisele kaasa toob. Laps, kes senini enamvähem takistamatult on võinud rahuldada oma loomusunnilist liikumistarvet, peab nüüd harjuma tundidepikkuse istumistööga koolipingis. See asjaolu aga mõjub takistavalt ja piiravalt hingamis- ja vereringvooluolundite tegevusele. Hingamine koolipingis muutub peamiselt kõhuhingamiseks, see on vaid alumiste kopsuosadega hingamiseks. Rinnahingamine, eriti kopsutippude tuulutamine seevastu lugemisel ja kirjutamisel koolipingis on tugevasti takistatud, jääb niihästi kui ära. Kopsude ülemised osad ongi selle tõttu nõrgemad ja haigustele vastuvõtlikumad, ning tiisikus algab sageli just kopsude tippudes. Ka süda töötab istumisel raskendatud oludes.

Kooliõhu sissehingamine, mis ei ole küllaldaselt tuulutatud ja ületäidetud klassiruumis sageli on halb, mõjub halvavalt vere moodustamisele. Seetõttu ka verevaesuse protsent esimesi aastaid koolikäivate laste hulgas tunduvalt tõuseb. Seljalihaste liigkoormamine istumisasendiga ja halvad töötamis- ning harjumusasendid tekitavad lastes kehahoianguvigu ja selgroo patoloogilisi kõverdusi, eriti neis, kel ühel või teisel põhjusel puudub loomulik vastupanuvõime. Ka silmanägemine kannatab lähitöö ja sageli puudulikkude valgustusolude tõttu. Eespool loeteldud tüübilistele „koolihaigustele“ seltsivad veel peavalu, söögiisu puudumine, halb seedimine, rahutus, liialdatud ärritatavus ja mitmesugused teised närvilist laadi haigused. Neid kõiki suuremal või vähemal määral põhjustab liikumise ja värske õhu puudus ning sellest tingitud takistatud vereringvool ja mitteküllaldane vere moodustamine. „Liikumise puudus moodustab silla terve ja haiguse vahel,“ ütleb dr. Graeff.

Saksa arstide põhjalikud uurimused tõestavad, et kasvava kooliaastate arvuga ka mitmesugused tervislikud häired õpilaste hulgas tõusu näitavad, kõrgemates koolides eriti verevaesus, lühinägelikkus ja närvilisus. Meie koolinoorsoo tervisliku seisukorra kohta kirjutab Tallinna vanem kooliarst dr. M. Püüman Eesti Lastekaitse Ühingu aruandes: „Neid kooliealisi lapsi, kes ühe või teise kehalise defekti või alatoitluse all kannatavad, või mõnd pikaldast haigust põevad, ei ole üle riigi sugugi vähe. Tallinnas näi-

teks oli 1933/34 õppeaastal halva toitlusega lapsi 852 (5,7%), nõrga kehahitusega 503 (3,4%), kopsuhaigustega 490 (3,3%), näärmetiisikusega 350 (2,3 %) ja verevaesuse all kannatavaid lapsi 1237 (8,3 %).“ Major A. Jõgi kirjutuses „Rahva kehaline kasvatus ja riigikaitse“ (Sõdur“ 17.04 1935.) väidab meie kaitseväes toimetatud katsete alusel, et keskkooliharidusega noormeestest ainult väike osa on kehakasvatustlikult hästi ette valmistatud, kuna ülejäänutest üks kolmandik ei ole tervislikult küllalt tugev ja omab mitterahuldavaid ja ühekülgeid füüsilisi võimeid. Umbes samasuguse pildi pakub ka algkooli haridusega noormeeste kehakasvatustlik ja tervislik tase. Kas need pole mõtlema panevad andmed?! Siin peaks küll tõsiselt katsuma olukorda parandada. Korteriolude tõstmine paremale järjele, mis ses küsimuses esmajärgulise tähtsusega, ei ole kahjuks meie oludes nii kergesti teostatav. Küll aga võiksime hoolitseda kehvemate laste toidustamise ning kooliruumide ja — seadete puhtuse ja hügieensuse eest ning võimaldada lastele igakülgset kehalist tegevust küllaldasel määral.

Rahva eluvõimelisus nõuab iga üksiku liikme psüüho-füüsiliste võimete tõstmist võimalikult kõrgele tasemele. Seda võimaldab õige ja otsustarbekas noorsoo kehaline kasvatus, mille teostamine peaks olema meie kooli tähtsamaid ülesandeid.

Kausaalsuhted geograafias.

E. Markus.

1. Põhjuse mõiste loogikas.

Koola poolsaarel asetsevad Hibiina mäed koosnevad nefeliin-sieniidist, mis sisaldab sagedasti sügavaid lõhesid. Viimastesse koguneb vesi ning muutub jääks. Jää paisub ja rõhub lõhe seintele. Pragu suureneb, kalju mureneb. Mäenõlvad kattuvad kaljurahnudega, mille läbi-mööd ulatub kahe kuni kolme meetrini¹⁾.

Vaatleja ees seisavad kaks keha: kalju ja jää. Mõlemad kehad muutu-avad: jää paisub, kalju mureneb. Seejuures jää paisumine kutsub esile kalju murenemise. Öeldakse: jää paisumine on põhjus, kalju murenemine mõju. Kui kaks nähtust on teineteisega põhjuslikult seotud, siis kujutavad nad mõlemad teatavate kehade muutusi. Ainult erijuhul, nimelt, kui kaks keha teineteist vastastikku mõjutavad, võib tekkida nende vahel tasakaalus seis ning põhjuslikus sõltuvuses võivad sel korral olla ka muu-umatud kehad. Põhjuse kõrval on tähtsad muud asjaolud; mis on mõõdu-andvad teatava nähtuse esinemisel. Nii takistab kaljut kattev tüse liiv sie-niidi murenemist ning moodusdab seetõttu murenemise negatiivse tingi-muse. Vastupidi, kalju murenemisel on vajalikud vee olemasolu, õhu temperatuuri kõikumine 0° ümber jne. Sellised asjaolud moodustavad ühes-koos murenemise kausaalsed tingimused.

Kausaalprintsip kannab eneses postulaadi²⁾ iseloomu, s.o. teda ei ole võimalik tõestada. Seetõttu on hakatud seda põhimõtet arvustama

¹⁾ Markus, E. Korogenees ja piirinihkumine. Tartu ülikooli toimetused. A XXIII. 1932.

²⁾ Wundt, W. Logik. I. Stuttgart 1919. Lk. 595 ja 603.

ning eriti kvantumite-mehaanika avastab nähtusi, mis ei allu kausaaliteedile. Selle nn. antikausaalse vaatlemisviisi tagajärjel tuli hakata piirama kausaal- suse idee tarvitamisala. Kuid samal ajal juhib tema uurijaid kausaalseeduste täpsemale formuleerimisele ning põhjussuhete sügavamale mõistmisele.

2. Põhjussuhete geograafias.

Hettner¹⁾ käsitleb geograafiat koroloogilise teadusena, mis uurib nähtuste ruumilist asetsemist Maa pinnal. Sellise teaduse olemasolu on tingitud põhjussuhetest, mis seovad samas maakohas esinevaid nähtusi. Kui vaatleme, näiteks, kodumaa lodusid²⁾, kus kasvavad sanglepp, toomingas, mustsõstar, angervaks, seakapsas jm., siis asetsevad nad tüüpsel juhul rennitaloistes kaldlohkudes, mille aluseks on veekindel savi. Neisse lohkedesse koguneb vihma ajal rohkesti vett, mis aga siia seisma ei jää, vaid edasi liigub. Säärase soodsa niisutuse tõttu tekib lodus erisugune, peaaesjalikult loduturbast koosnev muld ning maapind kattub sanglepametsaga. Põhjussuhetel seotud nähtused kujundavad vähemaid ja suuremaid maastikke, mille ehituse, tekkimise ja levimise uurimine moodustabki geograafia kui koroloogilise teaduse põhiülesande.

Kui vaatleme oaside levimist kõrves, siis paneme tähele, et nad esinevad seal, kus leidub allikaid. Samal ajal kõneleme, et oaside esinemise põhjustajaks on kõrves esinev vesi. Õeldust järgneb, et sõna „põhjus“ tarvitatakse geograafias samas mõttes nagu tavalises loogikaski. Teiselt poolt mõeldakse põhjuse all maateaduses teatavat olulist tingimust, mis etendab mõõduandvat osa just antud maastiku iseloomu määramisel. Koolitöös puutume kokku peaaesjalikult viimase juhuga.

3. Põhjussuhete käsitlemisviisid.

Põhjussuhete käsitlemisviisidest võtame kõne alla maastiku analüüsimise, kaartide kõrvutamise ja joonte võrdlemise.

Maastiku analüüsimisel liigestatakse käsitletav maastik osadesse, arutellakse eraldi igat üksikosa ning tehakse viimaks osade alusel otsus maastiku kui terviku kohta. Sellist käsitlemisviisi kasutame õppekäikudel, käsitledavate esemete otsesel vaatlemisel.

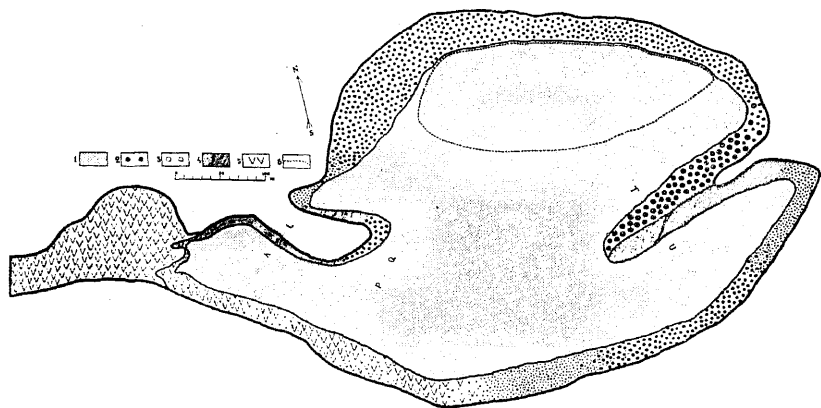
Pikemal õppekäigul Kagu-Eestisse jõuab õpetaja koos rühma õpilastega raudteel Vilosse (Petserimaal), suundub Vilo peatuskohast piki sügavat Mõla ürgorgu Irbuska alevisse ning läheb sealt Petserisse. Esimene peatus tehakse Vilo luitemaastikul³⁾, mis asetseb Vilost 1½ km Liivamäe poole.

Luitemaastiku põhjaserval (1. joon.) torkab vaatlejale silma surev haavamets, kus puud on surnud või kannavad rohkesti kuivanud oksid. Kogu maapinda katab tüse liiv. Labidas avab liiva all leetmulla, mis koosneb mustast huumuse-, valkjashallist leet- ja punakaspruunist roostekihist. Selgub pilt: varem asus käesolevas kohas nõmmemets, kus tekkis sellele metsale omane leetmuld; hiljem tungis metsa liiv, kattis mulla ning taimekate hakkas hääbuma. Luited võtavad enda alla maastiku põhja- ja idaserva, kus nad on kuni 5—10 m kõrged ning moodustavad luitemaastiku kuhjumisala.

¹⁾ Hettner, A. Die Geographie, ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden. Breslau 1927.

²⁾ Markus, E. Metsa ja soo piiri nihkumine Alatskivil. Tartu ülikooli toimetused. A XIV. 1929.

³⁾ Markus, E. Vilo luitemaastiku tekkimiskäik. Eesti Loodus. 1935. Nr. 2.



1. joonis. VILO LUITEMAASTIK.

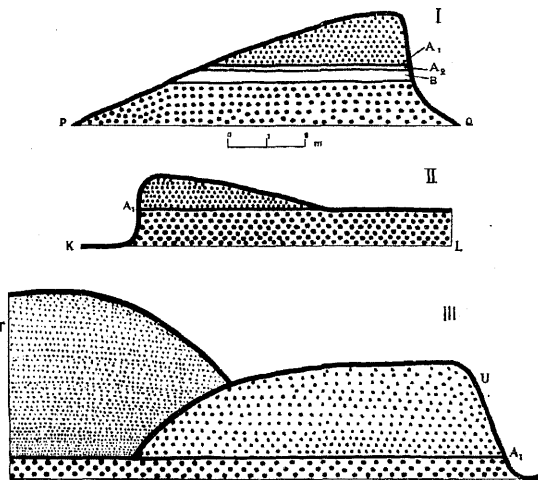
1 — paljandumisala, 2 — kuhjumisala, 3 — põrkeala, 4 — lõhkumisala, 5 — surnud luitevööde, 6 — joon, mis piirab kivirikast murenemispürkonda. K—L, P—Q, T—U tähendavad profiilide suunda (2. joonis).

„Eesti Looduse“ kliše.

Maastiku keskel, tema tasasemas osas kerkivad üles erilised ovaalsed, mändidega kaetud liivakuhikud (2. joon.). Kolme meetri kõrgune liivakuhik koosneb kolmest osast — liivast, selle all asuvast mullast ja viimasega kaetud alumisest liivakihist. Siin pidi varem samuti asetsema nõmmemets oma tüüpse leetmullaga. Nüüd kannatab maastik tuule tegevuse all, mis on järsult läbi lõiganud mulla ja liiva kihid. Liivakuhikud moodustavad paljandumisala osa, kust ülemised kihid ära kantakse ning seejuures võrdlemisi tasane ala tekib.

Luitemaastiku edelaserval kattuvad luited samblikute ja kanarbikuga. Siin asetseb surnud luitevööde.

Lähtudes luitemaastiku üksikosadest, käsitleme lõpuks maastiku kui terviku tekkimist. Vilos katab devooni punast liivakivi $\frac{1}{2}$ —2 m paksuse kihina liiv ning edela poole kallak maapind on pööratud siin valitsevate edelatuulte otsese mõju alla. Tuul tõstab liiva õhku, kannab tema paljandumisalast kirdesse ning laob ta kuhjumisalas. Kuna samal ajal edelas luited kattuvad taimedega, siis kogu maasik nihkub pikkamisi edelast kirdesse. Sel teel seletub ühtlasi maastiku üksikosade tekkimine ja nende levimine.



2. joonis. I — LIIVAKUHIKU PROFIL.
II — LÕHKUMISALA PÕIKPROFIL.
III — PÕRKEALA PÕIKPROFIL.

A₁ on mulla huumuse-, A₂ — leet- ning B — rooste-kiht. Punktidega kaetud alad tähendavad liivalademeid.

„Eesti Looduse“ kliše.

Kaartide kõrvutamisel võrdleme kaarte, mis kujutavad põhjuslikult seotud nähtusi. Suurendades, näiteks, maakera sademete ja maailmamere veetemperatuuri anomaalide kaardid ning neid vaadeldes, näevad õpilased, et sademeriikad alad ühtuvad ülesoojendatud meredega, kuna kuivad alad katavad ülejahutatud piirkondi¹⁾). Nii asetseb Euroopa ja Islandi vahel soojusküllane meri, mis on kuni viie kraadi võrra soojem kui ta peaks olema vastava geograafilise laiuse järgi. See ülesoojendatud meri on väga sademeriikas ning varustab ühtlasi niiskusega teda ümbritsevaid Euroopa maid. Kõnesoleva mere soojuseküllus on oma korda tingitud soojast Golfi hoo-vusest, mis tungib siia troopikalisest merest ning toob kaasa määratumad hulgad vett ja soojust.

Merevee soojuse puuduse poolt väljakutsutud sademete kehvast näeme Kanaari saarestiku piirkonnas, kus vee temperatuur on kuni 7 kraadi võrra madalam, kui ta peaks olema vastava põhjalaiuse järgi.

Kuna merevee soojuseküllus ja -puudus etendavad määravat osa man-nerde kliimas ning selle küsimuse käsitlemine on lihtne, siis tuleb vara-kult tutvustada temaga õpilasi.

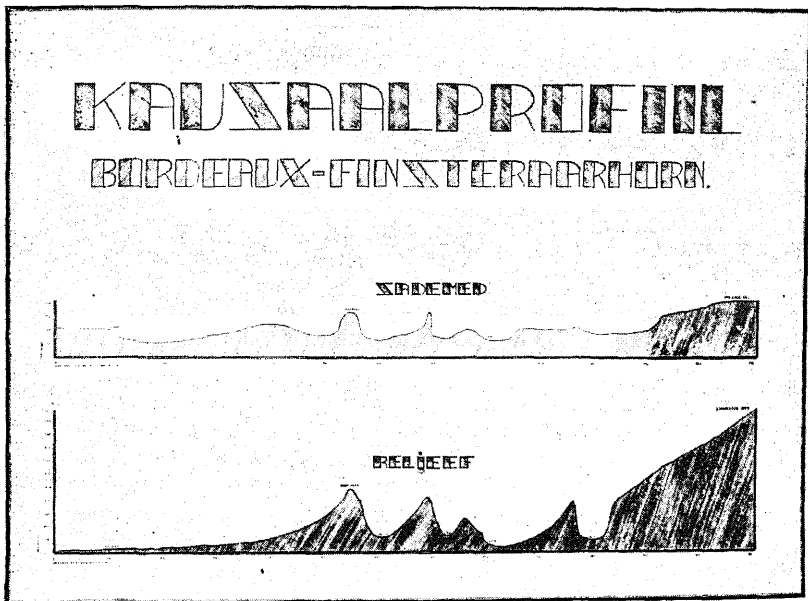
Kaartide kõrvutamise teel püstitame maastikud, mis koosnevad põh-juslikult seotud nähtustest²⁾). Lõuna-Ameerika füüsilisel kaardil on ekvaatori ümbruses kujutatud tasane Amatsoni madalmik, mis tõuseb ainult 0—200 m üle merepinna. Sademete kaardil näeme samas alas vihmariikast piirkonda, kus sademete aastane hulk kõigub 200 sm ümber. Taimkatte kaart osutab selles piirkonnas troopikalisi vihmametsi, mille lopsakus on tingitud kõr-geest temperatuurist ja suurest niiskusest. Maapinna väike langus on niis-kete, soiste alade tekitajaks ning viimaste kaudu hõreda rahvastiku põhjus-tajaks, millest kõnelevad inimgeograafilised kaardid.

Kõrvutades Võrtsjärve nõo suurendatud topograafilise, pinnavormide, metsade ja soode, asulastiku ja teede, rahvatiheduse jm. kaardid, kujundame mainitud nõgu haarava maastikulise ühiku. Viimases konstateerime maapinna väikest langust, sellest tingitud pinna- ja põhjavee aeglast liikumist, niis-kete alade kujunemist, soode ja niiskete metsade tekkimist, suurest niisku-sest põhjustatud põllumaa vähesust, asulate ja teede hõredust, väikest rah-vatihedust jne.

Joonte võrdlemisel kujutame Maa pinnal teatava suunajoone ning käsitleme nähtusi, mis esinevad sellel joonel. Ühendame, näiteks, sirg-joonega Bordeaux Finsteraarhorniga, käsitleme sellel joonel esinevaid kõr-gusi ja sademete hulka ning kujutame viimaste iseloomu graafiliselt. Kui seejuures kasutame koordinaatide telgi, siis saame kausaal- ehk sõltuvus-profiili (3. joon.). Viimasest ilmneb, et kõrgemad alad saavad enam, ma-dalamad vähem sademeid. Koordinaatide telgede asemel võime tarvitada geograafilist kaarti. 4. joonisel, näiteks, on kujutatud madalrõhkkondade liikumisteed ja nende süvenemismäär. Sellistest korograafilistest pro-filidest ilmneb, et madalrõhkkonnad algavad oma teekonda enamasti lää-nest, süvenevad kiiresti külma polaar ja sooja Golfi vee kokkupõrkealas, jõuavad oma sügavaima tsentrini ülesoojendatud mere piirkonnas ning lii-guvad sealt täitudes ida poole. Kuid me võime kõrvutada ka kaks eripro-fili, mis kujutavad kahte põhjuslikult teineteisega seotud nähtust. Märki-des, näiteks, kahel Eesti kaardil Kriušat, Väike-Maarjat, Koerut, Rõikat,

1) Markus, E. Meretiübid. Meteorol. Zeitschrift. 1930.

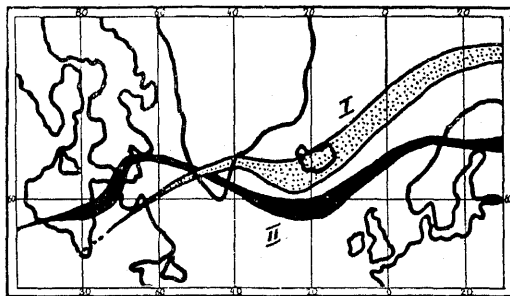
2) Markus, E. Kaardilugemine alg- ja keskkoolis. Kasvatus, 1932.



3. joonis. KAUSAALPROFIIL.
 Õpilastöö (originaal värviline) 8. õppeaastal. Kõrged alad on rikkad sademete poolest.

Otepääd, Haanjat läbiva suunaajoone ning kujutades ühes korograafilises profiilis maapinna languse ning teises soode ja põllumaa protsendi, näeme, et niisked alad esinevad seal, kus maapinna langus on väike, kuna põllumaa levib kallakuis piirkondades.

Vanemates klassides võime rakendada piirijoonte võrdlemist. Piki Skandinaavia mägesid kulgeb temperatuurijoon, kus kuhjuvad jaanuari isotermid¹⁾. See piirijoon lahutab kahte — sooja läänepoolset, atlandilist ning külma idapoolset, boraalset ala, kusjuures talv on ida pool mainitud piirjoont 10—14 kraadi võrra külmem kui lääne pool. Võrreldes Skandinaavia temperatuurijoonet muude sarnaste piirjoontega, jõuame otsusele, et ta tekib sooja Golfi hoovuse ja talvel tugevasti jahtuva avara Euraasia mandri mõjusel ning eraldab seega mandrilise kliima ala merelise kliima piirkonnast.³⁾



4. joonis. MADALRÖHKKONDADE TEEKONNAD.²⁾

Mida laiem joon, seda sügavam madalröhhkkond. Esimene (I) madalröhhkkond jõudis oma tugevaimale tsentrile 18. jaanuaril, teine (II) 20. oktoobril 1932. a.

„Eesti Looduse“ kliše.

¹⁾ Markus, E. Madalröhhkkondade süvenemisaala Põhja-Atlandil. Annalen der Hydrographie. 1934.

²⁾ Vt. jaanuariisotermide kaardid maateaduse õpperaamatuis.

³⁾ Markus, E. Kliimalised piirjooned. Annalen der Hydrographie. 1935.

4. Pildiline kujutamisviis.

Elmises peatükis läbivaadatud põhjussuhete käsitlemisviisidele on omane täpsus ning neid võib kasutada nii õpetamis- kui uurimistöös. Ühtlasi on nad võrdlemisi abstraktsed, mille tõttu nende käsitlemise edukus tõuseb koos õpilase vanusega. Nooremates klassides tuleb seetõttu tarvitada meetodeid, mis juhivad õpilast otseselt maastiku enese juurde.

Lähtume kausaalprofiliist, mille võttis tarvitusele 1927. aastal K. Krause¹⁾: ta annab teatava maa kõrgusprofiili ning kirjutab selle alla arvud ja sõnad, mis osutavad erisugustele kõrgustele vastavale sademete hulgaile, taimkattele jne. Nende ridade kirjutaja kujutab kahte sõltuvuses olevat nähtust kahes, teineteise alla asetatud eriprofilis (3. joon.). Sõltuvuste pildilise kujutamise idee sisaldab üks Gürtler'i²⁾ tagasihoidlik joonis, mis esitab Sudaani läbilõikes. Arendades Gürtler'i mõtet, jõuame pildilise sõltuvusprofiili juurde. 5. joonisel, näiteks, on kujutatud põhjussuhted kliima ja merehoovuste vahel. Temast ilmneb, et Lõuna-Aafrika läänearanikul, millest möödub külm merehoovus, on sademeid vähe ning seal levib Namibi kõrb. India ookeanis seevastu liigub ekvaatorilt pooluse poole soe hoovus, mille tõttu Sambeesi alamjooksul on sademeid küllaldaselt ning seal kasvavad suured monsuunmetsad. Pildiline sõltuvusprofiil on noorele lapsele tunduvalt arusaadavam kui tavaline kausaalprofiil. 6. joonise järgi jõuab õpilane kergesti otsusele, et sademerikkus Austraalia Alpides on tingitud mere lähedusest ja mägede kõrgusest, et kuigi Austraalia Kordiljeerid on võrdlemisi madalad ning sademed pääsevad nendest üle ka Murray lausmaale, on nimetatud maa-alala siiski võrdlemisi kuiv, et kuiya kliima tõttu levivad Eyre ja Darlingi vahel kuivusstepid, kust saavad toitu lambad, et Arteesia nõgu saab mägedest oma vee, millega joodetakse lambaid jm. Kuna tavalisele kausaalprofiilile on omane täpsus, iseloomustab pildilist sõltuvusprofiili naivsus: selliseil pildilisel vahendil kujutatakse taimi, pilvi, mägesid jm. suhteliselt suurematena³⁾ kui nad seda tõepoolest on, sest muidu jääksid vähemad esemed õpilasele nägematuiks.

Tunduvalt avaramad võimalused loome enestele, kui hakkame kujutama põhjussuhteid vastavate piltide kaudu. Kui võrdleme, näiteks, teineteisega Sudaani põhjalõuna suunas kujutatavat pildilist sõltuvusprofiili⁴⁾ ja pilti⁵⁾, siis näeme, et viimasel võime kujutada peale sademete ja taimkatte sõltuvuse merekaugusest veel looklevate jõgede mõju taimkattesse, sidemeid taimkatte ja loomastiku vahel jne., kusjuures kõik see elava pildina seatakse õpilase silme ette.

Viimaks jõuame kausaalvahekordade kujutamisele piltkaardil. Siin asub õpilane nagu kõrgel ülal, vaatleb maastikku tervikuna ning üksik- osade kaupa ja õpib tundma sõltuvusi maastiku elementide vahel. 7. joonise järele tutvub ta mägede mõjuga sademeile, soolajärve tekkimisega jne.

Põhjussuhteid kujutavad ühtlasi Kivit-Markuse seinapildid — suured piltkaardid: Atlas, Egiptus, Kagu-Austraalia, Lõuna-Aafrika jm., mis kuuluvad Tartu pedagoogilisele muuseumile.

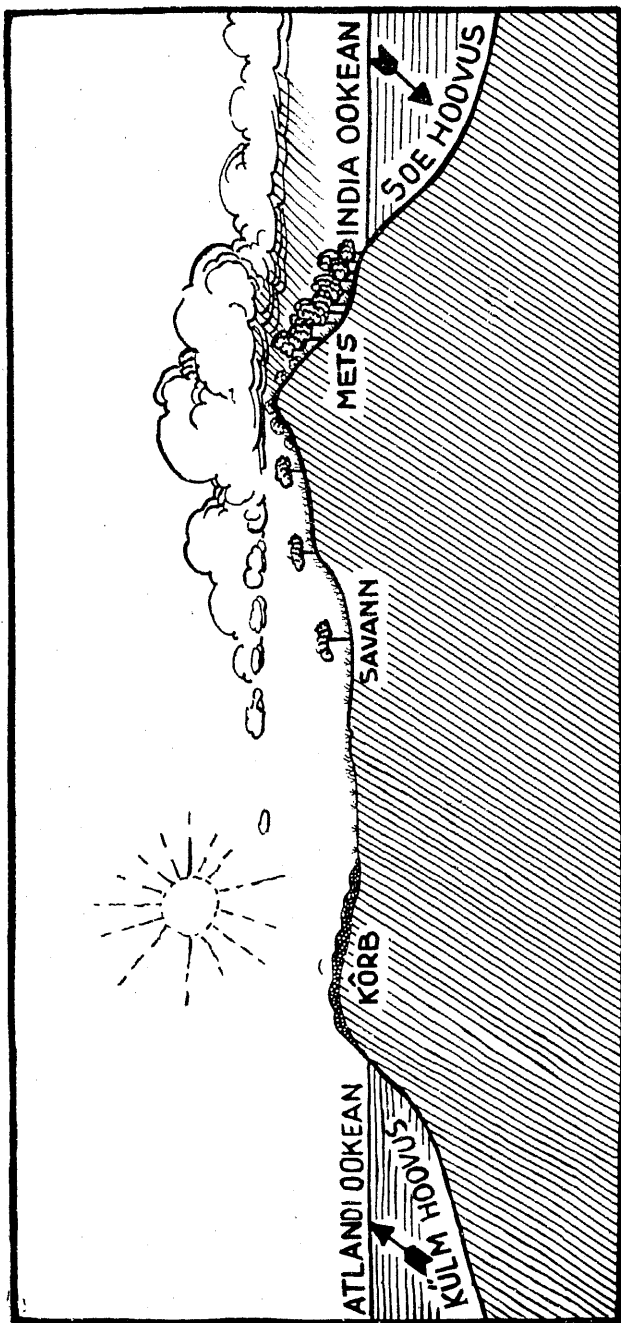
¹⁾ Krause, K. Das geographische Kausalprofil. Geograph. Anzeiger 1927. Krause, K. Kausalprofile. Breslau 1930.

²⁾ Gürtler, A. Das Zeichnen im erdkundlichen Unterricht. Leipzig 1929. Lk. 18.

³⁾ Vt. Gürtler, A. Das Zeichnen im erdkundlichen Unterricht. Leipzig 1929. Lk. 18. With, Cl. Länder und Völker. Bilderatlas. Austraalia, Egiptus, India, P.-Ameerika jm.

⁴⁾ Markus, E. Välismaailmajaod. Tartu 1935. Lk. 29.

⁵⁾ Käis-Markus. Uusi teid algõpetuses. IV. 5: maateadus. Tallinn 1933. Lk. 29.



5. joonis. PILDILINE SÕLTUVUSPROFIL:

Lõuna-Aafrika lähilõikes.¹⁾

Soe hoovus toob rohkesti, külm väliste sademeid.

Noor-Eesti klüsee.

¹⁾ Markus, E. Välismaailmajaod. Tartu 1935. Lk. 46.

Tuleb levitada pildiliste sõltuvusprofiilide tarvitamist, sest neid on kerge joonistada. Loomulikud oludes toimub töö järgmiselt. Õpilased saavad rea kaarte ja koostavad nende põhjal profiilid iseseisvalt. Andes, näiteks, klassile Aasia füüsilise, sademete ja taimkatte kaardid¹⁾, märgib õpetaja füüsilisel kaardil ära tarvilise suunajoone ning laseb õpilasil kõnelda, missugused kõrgused, sademete hulk ja taimkate esinevad sellel joonel. Õpilased seletavad: minnes Bengali lahelt põhja poole²⁾, liigume alul madalat maapinda mööda, tõuseme järsku kõrgele Himalaja mägedesse, laskume uuesti alla Tiibetisse jne. Selliste seletuste tulemusena jontatakse tarviliselt suurele seinatahvlile silma järele kõrgusprofiil, kantakse temasse üksikute taimkatte-alade piirid jne. Tahvli juurde kutsutakse rühm õpilasi ning jaotatakse nende vahel töö. Hiljem järgneb joonistatud profiili arutus.

Algastmel tõmbab õpetaja tahvlile põhijooned ning laseb õpilastel täita peensused. Aja kokkuhoiu mõttes teeb õpetaja mõnikord varakult valmis tarvilise joonise skeemi ja annab ta enne tundi 3—5 parema õpilase kätte, kes joonise 7—10 minutiga tahvlile kannavad.

Joonistamisel tuleb alati tarvitada värve, sest värvid teevad pildi nägusamaks ja annavad talle loomulikuma ilme. Värvilisi pilte sisaldavad Koppel-Sütt'i ja Parts-Markuse algkooliõpilasele määratud õpperaamatute uuemad väljaanded, kusjuures E. Markuse „Välismaailmajaod“ püüavad levitada pildilist kujutamiskiisi põhjussuhete käsitlemise alal pakkudes seks — seni kuni mainitud õppemeetod veel vähe tuttav on — peasjalikult tarviliste kujutiste joonistamist vastavate eeskujude järgi.

Pildiliste sõltuvusprofiilide valmistamine ei nõua õpetajalt erilist joonistamisannet: seda tööd teevad suure eduga paremad õpilased klassis, kellele tarvis ainult vajalikke juhatusi anda.

Raskem on maalida põhjussuhete kujutavaid pilte ja piltkaarte. Neid valmistavad andekamad õpilased, kusjuures suuremad pildid ja piltkaardid kleebitakse riidele ja asetatakse geograafiliste õppevahendite hulka.

Maadeteaduslike piltide koostamisel kasutame reaali- või ideaalmaastiku ideed. Kui reisime teatavas maastikus, teeme seal rea ülesvõtteid ning soovime sealjuures maalida pilti, mis kujutab kõnesoleva maastiku olulisi tunnuseid, siis kasutame ära kõik üksikülesvõtted ning loome nende abil pildi, mis sisaldab üksnes maastiku tüüpseid omadusi³⁾, Sel teel saame ideaalmaastiku⁴⁾ ehk maastikutüübi⁵⁾.

„Maastikutüübid on ideaalmaastikud“⁶⁾: mõiste troopikaline vihmamets haarab enesesse kõik nähtused, mis on omased igale troopikalisele vihmametsale.

Idealmaastikke tarvitatakse nii teaduses⁷⁾ kui ka õpetamistöös. Ideaalmaastikkude kõrval kasutame ühtlasi reaalmaastikke, s. o. maalime

¹⁾ Vt. sademete- ja taimkattekaardid maateaduse õpperaamatuis.

²⁾ Käs-Markus. Uusi teid algõpetuses IV. 5: maateadus. Tallinn 1935. Lk. 10.

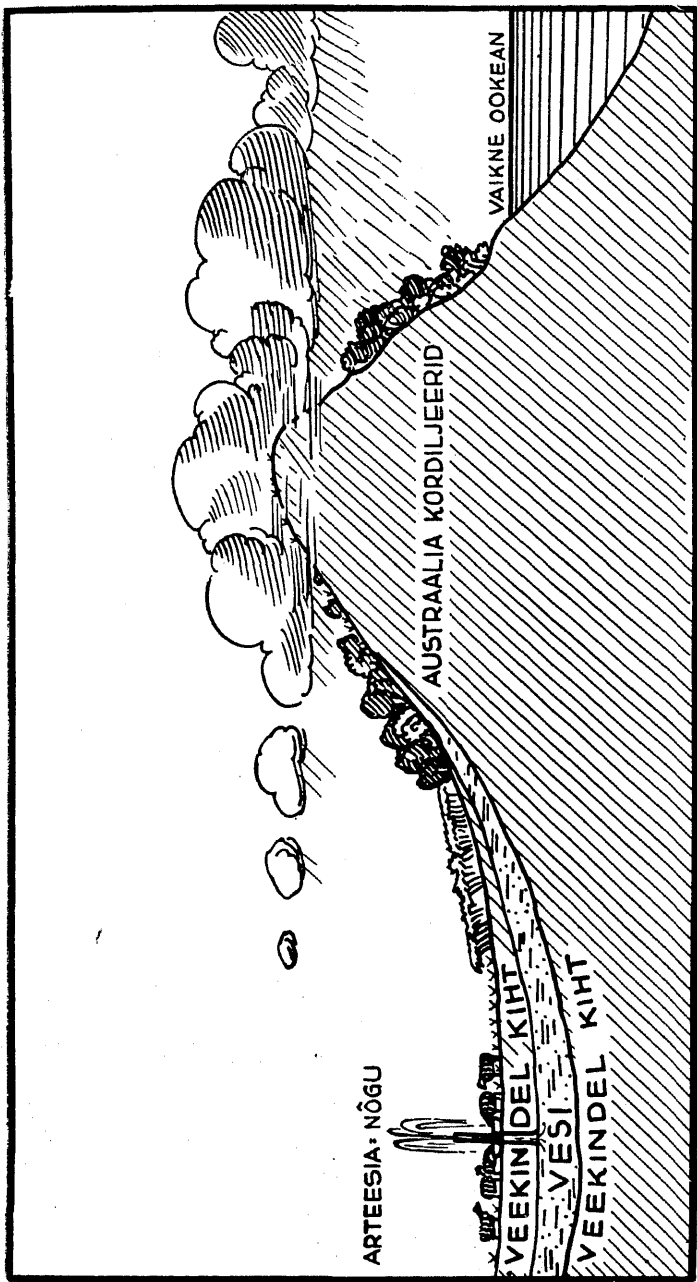
³⁾ Wagner, P. Methodik des erdkundlichen Unterrichts. T. I. Leipzig 1925. Lk. 110.

⁴⁾ Markus, E. Looduskompleksid. Tartu Loodusuurijate Seltsi aruanded. 1925.

⁵⁾ Hettner, A. Die Geographie, ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden. Breslau 1927. Lk. 275—282.

⁶⁾ Passarge, S. Aufgaben und Methoden der Landschaftskunde. Geograph. Anzeiger. 1927. Lk. 45—46.

⁷⁾ Markus, E. Eesti mõnastikud. Zeitschr. d. Deutsch. Geol. Ges. 1930. Lk. 429 ja 430
Passarge, S. Vergleichende Landschaftskunde. Berlin 1921.



6. joonis. PILDILINE SÕLTUVUSPROFIL:
*Kagu-Austraalia läbilõikes.*¹⁾

Noor-Eesti kirjlec.

¹⁾ Markus, E. Välismaailmajaod. Tartu 1935. Lk. 146.

pilte, mis kujutavad üksikuid väljalõikeid loodusest. See ei tähenda muidugi seda, et säärased pildid peavad kujutama kõiki üksikasju, mis esinevad looduses. Viimaste hulk oleneb kujutatava maastiku suurusest: kui joonistame Saadjärve mõisa pargis asetsevat lodu, siis märgime temas ära iga üksiku lodus leiduva sanglepa; kui aga asume Saadjärve ümbritseva Vooremaa maalimisele, siis jätame välja kõik üksikud puud ja muud vähemad esemed ning kujutame kõnesolnud lodu väikse metsatäpina. Kujutades reaalmaastiku joonistamisel üksiknähtusi seame esiplaanile maastiku olulised omadused.

Kausaalsuhteid kujutavate piltkaartide joonistamisel peame harilikult silmas reaalmaastikke: kuigi tõstame neis esile meid teataval juhul huvitavad küljed, kujutavad piltkaardid samal ajal selliseid levimisvahakordi, mis esinevad looduses. Vastavalt sellele tuleb Atlase maade piltkaardi (7. joon.) joonistamisel enesele ette kujutada mainitud mägismaad kujutav lihtsusstatud reljeef ning seda reljeefi piltkaardi joonistamisel silmas pidada.

Kausaalsuhete käsitlemine pildilise kujutamise viisi abil alg- ja keskkoolis 5.—9. õppeaastail ning alg- ja keskkooliõpetajate ettevalmistamisel on näidanud viimase nelja aasta kestel, et sel teel on võimalik mitmed olulised geograafilised mõisted viia vanemaist klassidest nooremisse: kui varem teatavate mõistete käsitlemisel võisime rakendada ainult täpset kausaalprofili, siis võime vastavate ideedega tutvustada õpilasi pildilisel teel juba viiendal õppeaastal. Teiselt poolt aga liigub pildiline kujutamise viis noorematest klassidest ülespoole, sest ta tõmbab enesega kaasa nii nooremate kui vanemate klasside õpilased.

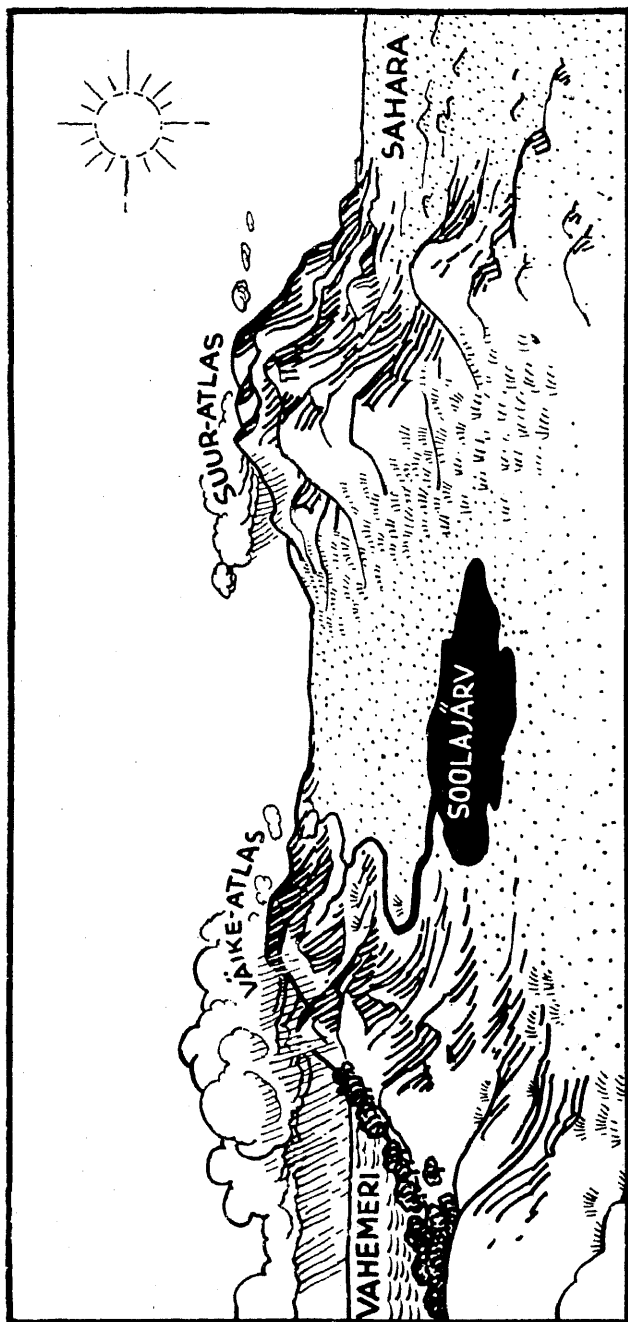
5. Põhjussuhete käsitlemise tähtsus koolis.

Käsitelles põhjussuhteid, arendame õpilases kausaalset mõtlemist. Kõneldes, näiteks, Himaalaja mägede lõunapoolsetest nõlvadest ning panes tähele, et nad on pööratud ookeani poole, jõuab õpilane otsusele, et seal peab asetsema sadamerikas ala. Steppide vaatlemisel leitakse, et neis esinev viljakas mustmuld moodustab nisu kasvatamise kausaalse tingimuse. Kausaalne mõtlemine aga kujutab loogilise mõtlemise tähtsamaid külgi.

Maateadus esineb ainena, kus on võimalik alati, igal sammul käsitella kausaalvahakordi. Kuigi sõltuvustega tegelevad ka muud ained, puutume kausaaliteediga geograafias kokku iga maastiku ja iga maa käsitlemisel.

Tundes kausaalprintsipi, õpib inimene otsima, nägema ja arvestama oma isiklikus elus tingimusi, mis seab talle tema geograafiline ümborus. Kui näiteks inimene soovib hakata kultiveerima oma kodumaal mõnda välismaa taime, muutma metsa põllumaaks või rajama vabrikut, siis teeb ta enne kindlaks seks tarvilised tingimused, vaatab järele, kas nad on tema ümbruses olemas, ning alles selle järele asub muude tarviliste sammude juurde.

Kõnesolevaid tingimusi hakkab inimene silmas pidama ka riikliku ühiskonna liikmena: ta ei püüa lihtsalt üle tuua mujal esinevaid eluvorme, vaid kooskõlastab oma majandusliku ja muu tegevuse oma kodumaal olemasolevate eeldustega. Samuti kujutab ta enesele selgesti ette selle tähtsuse, mida omavad riikidevaheliste konfliktide tekkimise puhul Suessi kanal ja Gibraltari kalju, kus Inglismaa võib tarbekorral sulgeda väljapääsu Vahemerest.



7. joonis. PÕHJUSSUHEID KÜJUTAV PILTKAART:

Atlase mägismaa.¹⁾

Mäed koguvad sademeid. Kivis kihtimas tekivad soolajärvad.

¹⁾ Markus, E. „Välismaailmajaod“. Tartu 1935. 20. joonis — must ja värviline.

Kõigest öeldust järgneb, et kausaalsuhteid ei tule käsitleda mitte üksnes kesk-, vaid ka alg- ja kõrgemal astmel. Algkoolis peatume lihtsamatel kausaalsetel vahekordadel: nimetame taimkatte sõltuvust kliimast, kõneleme majanduselu suhetest looduslikkude tingimustega jne. Selliste empiiriliste seaduste juurest jõuame pikkamisi tõeliste kausaalsuhete arutlemisele: kui nooremais klassis õpilane lihtsalt arvab, et mäed ei lase pilvedel enesest üle minna, siis peale vastavate füüsika peatükkide läbivõtmist seletavad nad vanemais klassis, kuidas õhk mägedes adiabaatilisel tõustes jahtub ja küllastub, kuidas seejuures sadeained tekivad, kuidas õhk üle mägede jõudes ja alla laskudes jahtuma hakkab, kaugeneb küllastuspiirist jne.

Kausaalsuhete teadusliku iseloomu ja nende pedagoogilise käsitlamise uurimine kuulub tähtsamate maateaduslikkude tegevuste hulka, millest jõudu mööda võtab osa ka meie kodumaa.

Inglise keele sõnavara valik koolis.

Paul Vaarask.

Akadeemilise haridusega keeleteadlane teab tuhandeid inglise keele sõnu, kuid satub sageli raskustesse lihtsaimategi mõtteavalduste suulisel sõnastamisel. Maailmarändur või madrus sellevastu, kelle sõnavara ei ületa 1000-ki sõna, näib kõnelevat vabalt ja sõravalt. Poesellid, rahvusvaheliste magamisvagunite konduktorid, kelnerid jne. õpivad minimaalse ajaga võõrkeele kätte. Kesk-koolides kulutatakse ilusamad eluaastad keelteõppimiseks, aga suuline väljendusvõime jääb ikkagi puudulikuks. Et koolis seda ei suudeta saavutada, on osalt seletatav korraldatud sõnavara ja selle rakendusvahendite puudumisega. Meie ja ka inglise koolides õpitakse enamasti ilma mingisuguse plaanita ja juhuslikku sõnavara, nii nagu ta lugemikus või kirjandusteoses esineb. Neis aga esineb suur protsent täiesti tarbetuid ja tänapäeva kõnekeele kasutamatu sõnu. Teatavasti ei ole meil seni ilmunud ühtki lugemikku, mis oleks vabastatud liigsest ballastist ja sisaldaks ainult teadlikult valitud sõnavara. Õpilased seetõttu koormavad mälu liigsete sõnadega ega õpi igakülgsest kasutama neid sõnu, mis nad peaksid teadma. Nad on otsekui vilumata puusepp suure kastitäie tööriistadega, mida ta ei oska produktiivselt tarvitada. Kogenud mees tema kõrval võib saavutada palju suurema produktiivsuse väheste tööriistade osaval käitlemisel.

Inglise keel on võrratu rikkaliku sõnavaraga. Moodne suursõnastik sisaldab üle $\frac{1}{2}$ miljoni sissekande, selle lühendid 50.000—100.000 sõna ja taskusõnastike sõnavara ulatub 25—30 tuhandeni. Ajalehe „Times'i“ üldväljaande mõistmiseks peab teadma 50 tuhat sõna, umbkaudseks arusaamiseks piisab siiski 25.000 sõnast. Peab märkima, et kaasaegne inglise ajalehekeel on sageli palju eluvõõram ja komplitseeritum kui oleviku kirjandusteoste keel. Igapäevane kõnekeel ajab läbi märksa vähema sõnavaraga. Keskmine haritlane ei tarvita palju üle 10.000 erisõna, millele lisandub ligi nii sama palju erikõnekäande, mis on moodustatud neist sõnadest

mõttevarjundite täpsemaks väljendamiseks. Siia juurde tuleb arvata ka siiku erialaline terminoloogia. Tervet kultuurkeelet sõnavara ei ole veel jõudnud ükski elav inimene ära õppida, isegi oma emakeeles mitte. Igaüks teab vaid selle osa oma keelest, mis väljendab tema enda huve ja tegevusalasid. Isegi ühes ja samas perekonnas võib märgata suurt erinevust näiteks mehe ja naise sõnavaras. Naine evib oma huvialade ja moesemete tähistamiseks sõnade hulga, mis ei tarvitse olla tuntud mehele, ja viimase ametialalised oskussõnad võivad tunduda võõrkeelena naisele.

Keeleõpetaja seisab siin raske probleemi ees. Suurest sõnade kaosest peab ta oskama leida kõige vajalikuma sõnavara. Mis kõige vajalikuma all mõista, see oleneb õppe-eesmärgist. Kutsekoolis on see mõiste loomulikult teissuguse sisuga kui üldhariduslikus koolis. Kui täiskasvanu asub õppima keelt, siis ta harilikult teab, milleks ta keelt vajab. Ei ole ju ilmselt tarvis arhitektil ära õppida tervet inglise sõnavara selleks, et sõita Inglismaale uurima ainult Elisabeti-aegset ehitusstiili. Üksiku täiskasvanu õpetamisel on seega otstarbekohase sõnavara ja lektüüri valik kergesti teostatav. Üldhariduslikus koolis aga on õpetada terve klassitais noori inimesi, kes veel isegi ei tea, milleks nad inglise keelt vajavad. Nende eriala selgub alles tulevikus ja see võib igal õpilasel olla erisugune. Millise sõnavara peab õpetaja siin valima, et see oleks kasulik kõigile? Kui õpetaja ei taha koormata klassi juhusliku ja tarbetu materjaliga, siis tuleb tal õpetada seda sõnavara, mis leiab kasutamist igas elukutses, s. o. üldist ja ühist sõnavara.

Kõige tarvilikumana ühissõnavara leidmine on aga isegi väga suurte kogemustega õpetajal subjektiivse intuitsiooni põhjal raske ja üsna puudulik. Siin peab abiks olema objektiivne moment.

Üle kolmekümne aasta tagasi Rice sooritas uurimuskatse inglise sõnade kasulikkuse kordumiskoeffitsiendi määramiseks. Sellele järgnesid põhjalikumad uurimused peamiselt Ameerikas ja viimasel ajal ka Inglismaal. Nende uurimuste tulemuseks on nn. sagedussõnastikud.

Sõna kasulikkuse tegur sõltub esiteks ainealast, nt. *Casser ole* — kokaraamatuis, *Infection* — arstiteaduses, „Karma“ — teosofias. Teiseks oleneb sõna korduvussagedus tema tarvitavusest mitmesugustes ainealades, ehkki ta igas üksikus ainealas ei esine väga sageli, nt. *pervade*, *liable*. Sagedussõnastiku moodustamiseks tabuleeritakse sõnad suures valimikus teatavalt ainealalt, nt. ärikirjadest, ja määratakse iga sõna tõeline korduvus-sagedus sellel alal. See annab spetsiifilise sõnasageduse nimestiku, antud juhtumil ärilise läbikäimise alal. Et saada üldsagedussõnastikku, võetakse valimik ühesuuruseid teoste katkendeid tähtsamalt erialadelt (on võetud näit. kuni 100 kategooriat à 10—15 tuhat sõna igaüks) ja määratakse iga sõna ulatuskoeffitsient erialade arvu järgi, milles ta esineb. Sõnad, mil kõige suurem ainealaline frekvents ja aladevaheline ulatus, moodustavadki üldsagedussõnastiku. Sõnafrekventsi iseloom oleneb peamiselt ainealast, kuhu sõna kuulub. Seepärast ongi ainealade spetsiifiline sõnafrekvents täpsemalt fikseeritav kui üldine sõnafrekvents.

Et olla objektiivse väärtusega, kõik sagedussõnastikud peavad ühtima sõnade valikus. Esimese tuhande sõna piirides nad ühtivadki. Teise tuhande juures tundub juba lahkuminekuid ja pärast seda on erinevused veelgi suuremad. Selle põhjuseks on asjaolu, et pärast esimest 1500 sõna iga üksiku sõna tarvitamissagedus langeb järsult. Prof. Thorndike ütleb oma sõnastiku (*The Teacher's Word-Book*, Columbia University) kohta, et kui tema oleks

tarvitanud vähem kirjanduslikku ainekku, *bricks* oleks olnud nimestikus eespool ja *angels* oleks nihkunud märksa tahapoole.

Henmoni prantsuse keele sagedussõnastiku koostamisel tarvitatud materjal on *le, la, l'* esinenud 28000 korda, *docteur* — 28 korda ja *grand'mère* — 5 korda.

Sarnaste väikeste arvude üldine statistiline eksimus on ilmselt vägagi suur. Ehkki frekventssõnastikud ei saa pretendeerida absoluutsele täpsusele, määravad nad ometi statistilise meetodiga sõnafrekventsi täpsemalt kui ükski isiklik intuitsioon.

Lugemissõnavara moodustamisel püütakse aimata ette, millised sõnad raamatuis võivad tõenäoliselt esineda. Kõnelussõnavara peab olema korraldatud nii, et ta väljendaks maksimaalse ideede hulga minimaalse sõnade arvuga. Kõik senised sagedussõnastikud on koostatud raamatute, s. o. lugemissõnavara alusel. Cambridge'i õpetlane C. K. Ogden, tahtes kujundada rahvusvahelist abikeelt inglise keele lihtsustamise teel, on sõnavara probleemi käsitletnud lähtudes ideede frekventsi uurimise seisukohalt. Selle asemel, et määrata kindlaks kõige tarvitatavamad sõnad, Ogden on püüdnud leida kõige olulisemad ideed (mõisted), mis nõuavad väljendamist, ja kooskõlas sellega moodustada sõnavara, mis neid väljendaks kõige ökonoomsemalt. Näiteks, kahe kuubi abil määrab ta nägelikult kõik olulisemad suunad (vt. C. K. Ogden. *Basic English*, Kegan Paul). Samuti süstematiseerib ta olulisemad lihaste liigutused (*push, pull, lift* etc.), värvid, arvud jne.

Et vähendada sõnade ballasti, jätab Ogden välja kõik sünonüümid. See annab suure kokkuhoiu, kui arvestada, et paljud sõnad evivad üle 30 sünonüümi (vt. *Roger's Thesaurus of English Words and Phrases*). Peale selle on elimineeritud kõik verbid peale 18 hädavajaliku „operaatori“. Kuna verbid sisaldavad enamikus teo- ja suunamõiste ühes sõnas, siis on ka siin lihtsustamine võimalik. Selliseid liitmõisteid väljendatakse lihtsamate algverbide ja noomenite kaudu, näit. *I disembarked* = *I got off the ship*. Olles redutseerinud sel kombel kogu inglise sõnavara 850-sõnalise miinimumini, väidab Ogden, et selle sõnavaraga võib väljendada peagu iga idee üldiselt ja õppida kätte keele minimaalse aja- ja jõukuluga. Tähtsamate erialade jaoks on Ogden koostanud 150-sõnalised täiendavad oskussõnastikud.

Ogdeni poolt tarvitatud sünonüümide kõrvaldamist on kasutanud teisedki inglise keele lihtsustajad pedagoogilisel otstarbel. Verbide elimineerimise probleem on keerulisem, ehkki algastmel kasulik, kuna verbid on keeleõppija suurimaks komistuskiviks. Üldprintsibiina seda meetodit soovitada oleks seotud suure vastutusega. Vastuväited puudutavad peamiselt stiili. Inglise kõnekeeles valitseb tendents sõnastada ideed verbide kaudu ja ainult komplitseeritud ja raskepärase stiili harrastajad taotleavad vastu- pidist.

Inglased ise ei jaga suurt tunnustust „*Basic English*“ looja vaevale. „*Times*“i kirjanduslik lisa 6. sept. 1. a. kirjutab „põhiingliskeeles“ ilmunud lühijuttude „*Death in High Society* etc.“ kohta muuseas: „Raamatut lugedes tundub, nagu oleks ta kirjutatud ühesilbiliste sõnadega. Liiga märgatav on verbi *get* ülekoormus. On küsitav, kas „*Basic English*“ on mitteinglasele kergem õppida kui harilik inglise keel. Üks sõna, mille tähendused erifraasides täidavad kümme veergu Oxfordi sõnaraamatus, võib segada õppijat palju rohkem kui kakskümmend sõna, mis ainult ühe tähendusega esinevad“.

Väljaspool Inglismaad on „Basic English“ äratanud suurt huvi ja väga paljudes riikides on loodud keskused selle õppimiseks ja levitamiseks. Hari-liku inglise keele õppimisel, eriti täiskasvanute juures, moodustab B. E. kasuliku eelkontsentri.

Sagedussõnastikest osutub eelistatuimaks prof. Thorndike'i oma. Selles on märgitud sõnade ulatuskoeffitsient ka ainealade järgi. Ogden juhib tähelepanu mõne haruldase sõna esinemisele Thorndike'i sõnastikus ja teisest küljest mõne vajaliku sõna puudumisele. Kuid see puudus ei ole oluline, kuna kõnesolevad sõnad on väga väikese üldfrekventsiaga. Õpilasel on esmajoones vajalik teada üldine sõnavara. Me ei tea, kas nooruk oma pärastises elus tarvitab sõnavara köögis, äris või haiglas. Me ei tea ka seda, kas ta kunagi läheb reisima Inglismaale. Me peame seepärast õpetama talle sõnu, mida tarvitavad kõik inimesed, rääkigu nad millest tahes, s. o. sõnu, mil on kõige laiem ulatuspiirkond, ekstensiivsus.

Mida kaugemale frekventssõnastikus läheme, seda kitsamaks muutub üksikute sõnade tarvitamispiirkond ja vastupidi. Puhtspetsiaalne frekvents, olgugi väga kõrge kordumismäärajaga, ei ole veel küllaldane sõna paigutamiseks esimese tuhande kõige vajalikumate sõnade hulka. Esimesed tuhat sõna on tarvitatavaimad kõigis ainealades. Sellest ongi tingitud kõigi sagedussõnastike ühtlus selles piiris. Siia kuuluvad, näiteks, sõnad, mida igatüki teab ja tarvitab, olgu see kaupmees, turist, mehaanik või meremees: *a, after, all, also, always, again* etc.

Teise rühma moodustavad sõnad, mis tähistavad inimkonna üldkoge-
musi, olgu see Inglismaal, Indias või Aafrikas: *afraid, age, air, alive, angry, alone, animal* jne.

Kolmas ja väiksem rühm sisaldab sõnu, mis varjundavad esimeses rühmas väljendatud üldideid. Näit. on „say“ algsõna, „ask“ ja „answer“ aga on varjundid, mis vajalikud on keele täpsuse, painduvuse ja ilu taotlemisel.

Need, kes võivad juba rääkida vabalt igast asjast üldiselt, õpivad kiiresti kohalikud asjade nimetused ja tehnilised terminid. Oletame, et noor-
mees satub laevale, evides sellise üldsõnavara ja selle tarvitamisoskuse. Nädala või paariga on ta juba täiesti kodunenud tarviliikumate oskussõnadega. Sa-
muti kui ta sõidab Londoni, ta kiiresti omandab dineede, teatrite jne. tehnilise terminoloogia.

Kuna kõige sagedamini esinev sõna on võrdne kõige kasulikumaga ja tarviliikumaga, siis tohiks sagedussõnastikud olla suure väärtusega objektiivseks aluseks võõrkeele sõnavara valikul ja õpperaamatute koostamisel.

Pioneeriks teadusliku sagedussõnastiku rakendamisel inglise keeles on prof. Michael West, kes edukalt kasutas prof. Thorndike'i sagedussõnastikku lugemikkude sarja „The New Method Readers“ koostamiseks India koolidele. Lugemikkude sõnavara alusel on koostatud kolm seeriat lisalugemikke (N. M. Supplementary Readers) kirjandusteoste lihtsustamise teel. Viimased moodustavad eesti koolilegi sobiva lektüüri.

Esimese 1000 sõna suuliseks läbitöötamiseks konversatsiooni näol on M. West koostanud metoodiliselt huvitava harjutustiku „Learn to Speak by Speaking“, Longmans, 1934.

Esimese 1500 sõna rakendusvõimsust näitab kujukalt sama autori koostatud ja tänavu suvel ilmunud „The New Method Dictionary“, Longmans, 1935, pp. 342, price 1/6 (138 senti!). Selles sõnastikus esineb uudsu-

sena kindlapiiriline defineerimissõnavara. Kogusummas on seletatud 18000 valitud sõna ja 6000 idioomi, kuna definitsioonideks on kasutatud ainult 1490 sõna, mis esinevad paari esimese õppeaasta põhisõnavaras. Need sõnad on spetsiifilise erikaaluga, olles valitud ülalkirjeldatud meetodi järele ja moodustades sagedussõnastiku kõige väärtuslikuma osa.

Iga sõna evib suurima võimaliku kasulikkuse astme ja asendab 12—17 sõna juhuslikust valimikust. Selle universaalsõnavara nimestik on eraldi trükitud sõnastiku juurde kuulavas õpetaja käsiraamatus (6 d). Vaatamata äärmuseni tihendatud sõnavarale on definitsioonid lihtsad ja selged, näit. stammer — to speak with difficulty, e. g. I m-m-must g-go. Teistes sõnastikes liigub mõistete ingliskeelne definitsioon sageli raskelt kui tank. Laia definitsiooniga mõistete täpsemaks selgitamiseks on kasutatud illustratsioone, ehkki mitte järjekindlalt.

Defineeritava sõnavara hulgas leiduvad mõned madala üldfrekventsiga india sõnad, mida eesti õpilane ainult näit. Kiplingit lugedes osalt kasutada saab (budmash, baksheesh, dacoit, kukri, salaam jne.). Kuid nende sõnade protsent on nii väike, et see sõnastiku üldmuljet ei riku. Vokaalide ja diftongide hääldamine on märgitud numbritega, mis asendavad fonetilist kirja.

Hästi seletatud ja arvukalt esinevad idioomid on selle sõnastiku eriti meeldivaks omaduseks. Sõna put näit. esineb 60 idioomiga, get — 33, set — 21, do, take — 18 jne. Leidub isegi tüübilisemaid kõnekäände üldtarvitatavaks muutunud populaarsest žargoonist, mis esineb kirjandusteostes, kuid mida sõnastikes sageli ei leidu. Sõnastik on määratud inglise keele õppijaile kasutamiseks keeletundides. Metoodilised näpunäited kasutamiseviisi kohta leiduvad õpetaja käsiraamatus.

See sõnastik võimaldab ülemineku inglise keele vahetumale kasutamisele kohe pärast mainitud 1500-sõnalise miinimumi läbitöötamist esimese paari aasta jooksul. Ja tööind ühes saavutusrõõmuga ei jää tulemata, kui õpilane näeb, milliseks võimsaks tööriistaks võib kujuneda tema piiratud sõnavara osaval käsitlusel.

Probleemi lahendus on seega õpetajal leitud. Tal on õpetada klassis 30—40 noorukit ja ta ei tea, mis elukutse keegi neist valib. Järelikult ta õpetab neid kõnelema kõigest üldiselt selles kindlas teadmises, et elukutseiline sõnavara omandatakse siis kerge vaevaga ja ilma õpetaja abita.

Seepärast õpetagem ja harjutagem kätte üldine sõnavara, raiskamata kallist aega juhuslikule sõnade kuhjamisele. Kui rajada keeleõpetus sellele alusele, võib vältida palju asjatut jõukulu, mis eriti soovitav Eesti koolis, kus õpitakse võrdlemisi palju võõrkeeli ja kus seepärast energia otstarbekohane kasutamine on väga vajalik.

Omapärasusi Taani koolikorralduses.

Neeme Ruus.

Suurimaiks erinevusteks Taani ja teiste maade koolikorralduse vahel on Taani koolikorralduse haruldaselt suur elastsus, paindumus, riigi toetustega töötavate erakoolide suur arv ja võimalus kohapäälseil koolide ülalpidajail kindlaks määrata lähem õppe- ja runnikava. Riik ei sega end kuigi palju vahele seesmisse koolikorraldusse, määrab aga küll kindlaks üldise õppekava, õpetajate palkade alammäära ja riikliku toetuse saamise korra.

Erakoolide suur arv on tingitud Taani kodanikkude erakordselt suurest huvist hariduslike küsimuste vastu: lastevanemad soovivad ise otsustada oma laste hariduse saamise üle, soovivad kaasa rääkida õpetajate valikul, üksikasjalikumana õppekava koostamisel ja muudes seesugustes küsimustes. Seepärast sageli eelistataksegi erakooli riiklikele koolidele.

Riigi ja erakoolide vahekorra suhtes jagunevad Taani koolid nelja liiki: 1) riigikoolid, 2) riiklikele korraldusile ja kontrollile alluvad omavalitsuste koolid, 3) toetusesaajad erakoolid, 4) toetust mittesaajad erakoolid.

Algkoolid kannavad Taanis kahte nimetust: rahvakool (*Folkeskolen*) ja algkool (*Elementarskolen*). Rahvakooli all mõistetakse tavaliselt riigi või omavalitsuse poolt ülalpeetavat kooli, kus koolikohustuslik noor saab õppida kogu oma koolikohustuse kestel. Algkoolina tuntakse eraalgkoole, mõnikord ka omavalitsuse poolt ülalpeetavat kooli, kus õpivad 6- või 7- kuni 11-aastased lapsed, kes pärast selle kooli lõpetamist siirduvad keskkooli.

Koolisüsteem on seega järgmine:

- 1) 4- või 5-aastane algkool 6- või 7- kuni 11-aastastele õpilastele;
- 2) 4-aastane keskkool 11—15-aastastele õpilastele;
- 3) 3-aastane gümnaasium 15—18-aastastele õpilastele.

Need õpilased, kes ei soovi jätkata õppimist keskkoolis, jätkavad õppimist rahvakooli 6., 7. ja tarbekorral ka 8. klassis.

Koolikohustus. Koolikohustusele alluvad lapsed alates seitsmendast eluaastast. Kuna Taanis on võimalik õppimist alata ja lõpetada 2 korda aastas, siis peavad lapsed algama kooliskäimist kohe sel õppepolaastal, mis järgneb nende 7-aastaseks saamisele. Koolikohustus kestab kuni 14-aastaseks saamiseni. Seega on siis maksev 7-aastane koolikohustus. Sageli alatakse kooliskäimist, eriti linnades, juba 6. eluaastal. Vanemaid, kes oma koolikohustuslikke lapsi kooli ei saada, karistatakse rahatrahviga. Koolikohustust võivad õpilased täita kas rahvakoolides, erakoolides või ka kodus-õppimise teel.

Rahvakoolis õppimine on tasuta kõigile; kehvemaile lastele antakse õppeabinõusid tasuta. Mõningais omavalitsustes antakse kõigile rahvakooli-õpilastele kõik tarvilikud kooliraamatud, vihikud ja muud koolitarbed tasuta.

Õppeained algkoolis. Sunduslike õppeainete hulka kuuluvad: emakeel, arvutamine, ilukiri, ajalugu, maateadus, usuõpetus, laulmine, joonistamine, (sunduslik ainult linnades), võimlemine (maal sunduslik ainult poistele) ja käsitöö (sunduslik ainult tüdrukule). Pea'e selle võib algkoolis anda õpetust veel järgnevais vabatahtlikes aineis: loodusteadus, tervishoiuõpetus, käsitöö, majapidamine tüdrukule, matemaatika ja võõrkeeled (linnades). Maakoolid võivad õpetada vabatahtlike õppeainetena ka neid aineid, mis on sunduslikud ainult linnakoolidele. Seadus ei näe ette üksikasjalisemat õppekava, üksikute õppeainete ulatust ega tundide jaotust. Ainus ettekirjutus on emakeele suhtes, kus nõutakse, et emakeele tundide arvu alammäär peab olema 287 tundi aastas. Lähema õppekava töötab välja kohalik koolikomisjon (*Skolekommission*), kes selle esitab kohaliku omavalitsuse kaudu maakonna koolivalitsusele (*Skoleraad*) kinnitamiseks. Linna-alkoolide õppekavad kuuluvad haridusministeeriumi (*Undervisningsministeriet*) kinnitamisele.

Peaaegu kõik linnades asuvad algkoolid ja suur hulk maa-alkkoole ületavad seaduses ettenähtud miinimumi, pakkudes oma õpilastele küllaldaselt teadmisi niihästi ellu siirdumiseks kui ka edasiõppimiseks kõrgemais koolides.

Õppeaeg. Õppetöö kestus on 41 nädalat aastas (246 õppepäeva). Õppetöö vaheajad määratakse kindlaks iga omavalitsuse õppekavas.

Õppetundide arv nädalas peab olema linnades vähemalt 21 ja maal 18, mille hulka ei ole arvatud võimlemise, joonistamise, käsitöö ja majapidamise tunnid.

Paljudes kohtades maal, kus ühel õpetajal tuleb töötada kahe klassiga (suurema arvu klassidega koostöötamist ei esine Taanis peaaegu üldse, kuna seal on rahvatihedus 3,5 korda suurem kui Eestis, nimelt 81 in. km²), käivad lapsed koolis üle päeva. On ka rohkesti koole, kus nooremate klasside õpilased käivad koolis talvekuudel kaks ja suvekuudel neli päeva nädalas, kuna aga vanemad õpilased vastupidi — talvekuudel neli ja suvekuudel kaks päeva nädalas.

Linnades ei esine üldse ülepäeviti kooliskäimist, vaid kõik õpilased käivad koolis iga päev.

Asjaolu, et seadus jätab vabaks õppekava üksikasjalisema väljatöötamise, võimaldab õppekava kohandamist kohalikele nõudeile ja tingimustele. Nii on võimalik rannarahva koolides (Esbjergi ümbruses ja mujal) käsitleda rohkem rannarahvale tarvilisi küsimusi, kuna põllumajanduslikus piirkonnas võib kool arvestada põllumeeste nõudeid jne. Ka võimaldab õppekava vabadust uute õppemeetodite ja tööviiside tarvitusele-võtmises.

Suurepäraselt on Taani algkoolides kasutatud töökooli printsiipi praktiliste ainete õpetamisel, nimelt käsitöö, majapidamise ja meil täiesti tundmatu, aga Taanis juba väga läbilõõnud õppeaine „raamatute tarvitamise“ („*Bøgers Brug*“) puhul.

Töökooli põhimõtte täielikuks teostamiseks on tarvis häid kooli-raamatukogusid, laboratooriume, töökode, koolikööke, kooliaedu, spordivälju jne. Taanlased ei või just nuriseda majanduslike raskuste üle. Kõigi linnakoolide, suuremate maa-alkkoolide, aga ka paljude vähemate koolide juures leiame hea sisustusega võimalaid, korralikke spordivälju, rohkete tööriistadega poiste käsitööklassse, paljude puu-, gaasi- ja elektripliitidega koolikööke, rikkaliku õppevahendite hulga looduslookabinette ja suuri kooliraamatukogusid. Need kõik hõlbustavad õppeainete vahelduvaks muutumist, eriti aga õpilaste lähendamist praktilistele ülesannetele.

Majapidamine. Kõikjal linnaalgkoolides ja suuremas osas maakoolides õpetatakse tüdrukutele ka majapidamist. Paljudes koolides on majapidamisele kuuluvad 2—4 nädalatuundi paigutatud ühele päevale, et õpilastel võimalduks pidevalt töötada neile antud ülesannete kallal. Sellisel päeval valmistavad tüdrukud ise endile lõuna. Nad toovad kaasa vajalikud toiduained — sööginõud on koolis olemas. Rühmitatakse 3—4-liikmelisteks „perekondateks“. Igal „perel“ on oma kapp niihästi toiduainete kui ka sööginõude paigutamiseks. Harjutatakse mitmesuguste toitude valmistamist nii puudega, gaasiga kui ka elektriga. Iga „pere“ jaoks on olemas eraldi pliit. On lõuna söödud, siis koristatakse laud, pestakse ja puhastatakse nõud ja paigutatakse iga asi jälle oma kohale.

Kuna Taanis tiheda rahvastiku tõttu tarvitatakse elektrit isegi maal ja mitte ükski valgustuseks, vaid ka majapidamiseks, kuid kuna paljud perenaised siiski veel lepivad puude ja gaasi tarvitamisega köögis, siis koolides tutvustatakse tüdrukuid niihästi puude, gaasi kui ka elektri abil toitude valmistamisega.

Majapidamise tundides võetakse läbi ka sellised tarvilised toimingud nagu toidueel- arvete koostamine päevaks, nädalaks ja kuuks, sisseostude tegemine turult ja kauplustest, päevase toidukaardi koostamine, arvestades seejuures üksikute söökide toiteväärtust jne.jne.

Kui me veel lõpuks teame, et Taanis naised töötavad vabrikuis, kontoreis või muus avalikes kutsetes palju vähemal arvul, kui seda teevad nende suguõed Eestis, siis on meile ka arusaadav, miks Taani algkooliski pannakse suurt rõhku majapidamise oskusele.

Poiste tööõpetuse alal on olnud Taanis terve rida agaraid eestvõitlejaid, nagu Taani „meeskäsitöö isa“ Aksel Mikkelsen, prof. H. C. Frederiksen jt., kes on tublisti kaasa aidanud selleks, et Taanis on asutatud algkoolide juurde meeskäsitöö-klasse korraldajate sisustustega. Kui tüdrukuite õpetatav majapidamise oskus taotleb tublide perenaiste kujundamist, siis poiste tööõpetuse ülesandeks ei ole mitte niivõrd õpilaste ettevalmistamine osavaiks käsitööliseks kui just poistele võimaluse andmine oma tegutsemistahte väljendamiseks töös.

Võimlemises on taanlased võtnud eeskujusi kooli- ja vabavõimlemise eeskujade maalt Rootsist. Viimaseil aastakümneil aga on ka taanlaste enest seast tõusnud kuulsaid võimlemispedagooge, kelledest on omandanud rahvusvahelise kuulsuse Bukh, rahvaülikooli omanik ja juhataja *Ollerupis*. Võimlemine ei ole jäänud Taanis ainult koolide õppekavva, vaid on haaranud ka laialdased noorsoo- ja täiskasvanute massid. Sealse üldises spordielus ongi saavutatud olukord, kus rekordspordi harrastamine on pidanud loovutama esikoha võimlemisele.

Koolide raamatukogud. Otse kadestatavalt eeskujuline on Taani koolide raamatukogude olukord. Aastal 1905 hakkas prof. A. S. Steenberg propageerima raamatukogude asutamist koolide juurde, ühtlasi soovitades, et kooliraamatukogude ja kohaliku avaliku raamatukogu ja lugemistoa vahel olgu kindel koostöö. Aastal 1911 asutati „Kooliraamatukogunduse ühing“ *Kopenhaagenis*, hiljem kujunes sellest „Taani Kooliraamatukogunduse ühingute Liit“.

Mainitud Liit aitab kaasa kooliraamatukogude ja lugemistubade asutamisele, koostab soovitatavate raamatute nimekirju, kirjastab tarvilikke raamatuid, korraldab raamatukoguhoidjate kursusi, loenguid, näitusi, ja mis kõige tähtsam, organiseerib raamatute laenamist koolidele.

Viimati mainitud võimaluse kasutamine on suureks soodustuseks väiksemaile koolidele, kus omad raamatukogud ei sisalda kuigi palju köiteid. Kõik koolid aga võivad laenata raamatuid tavaliselt 20 ekn. iga klassi kohta korraga kohaliku maakonna „Kooliraamatukogunduse ühingult“. Laenamise aeg on kaks kuud.

Maakondliku kooliraamatukogunduse ühingu liikmeiks võivad olla kõik koolid, kes maksavad liikmemaksu vastavalt oma klassikomplektide arvule. Kõigi omavalitsuse ja riigi poolt ülalpeetavate koolide eest maksab liikmemaksu omavalitsus. Liikmemaksu suurus on tavaliselt 10—15 kr. iga klassikomplekti kohta aastas.

Peale liikmemaksude saavad maakondlikud kooliraamatukogunduse ühinged toetust vastava maakonna omavalitsuselt; toetus kõigub kr. 100—600 aastas, olenedes maakonna suuruselt ja majanduslikust kandevoimest. Rohkesti saadakse ka toetusi eraisikuilt ja organisatsioonelt, eriti aga ühistegelistelt asutustelt.

Ühingute juhatused moodustuvad liikmeksolevate koolide õpetajaist. Raamatute komplektid asuvad kas maakondliku keskraamatukogu või mingi muu avaliku raamatukogu juures, mille kaudu toimetatakse ka raamatute väljasaatmist koolidele.

Praegu on Taanis 27 maakondlikku kooliraamatukogunduse ühingut, mis 1933. a. andmeil evisid üldse 3634 komplekti raamatuid (umbes 72700 köidet). Raamatukogusid kasutati 6785 korda, keskmiselt iga kogu 240 korda. Raamatuid laenatakse välja ainult komplektide, mitte üksikraamatute näol.

Nii on enamikul maa-alkoolidel kasutada niihästi kooliruumides asuv avalik raamatukogu koos lugemistoaaga, selle puudumisel kooli enese raamatukogu, mis peale ilukirjanduse kindlasti sisaldab ka tarvilikke entsüklopeediaid, käsiraamatuid, aadressraamatuid, teaduslikke ja populaarteaduslikke teoseid jne., kui ka kohaliku maakondliku kooliraamatukogunduse ühingu suur laenuraamatukogu.

Sellised soodsad olukorrad on loonud hea eelduse omapärase, huvitava ja elulähedase õppeaine „raamatute tarvitamise“ tekkimiseks, mille algatajaks Taanis on Taani Riik-

liku Raamatukogunduse Järelevalveasutuse konsulent Jørgen Banke, kes on koostanud ka suure hulga tarvilikke õpperaamatuid ja metoodilisi tööjuhiseid mainitud aine kohta.

„Raamatute tarvitamine“ („*Bøgers Brug*“) esineb vabatahtliku õppeainena algkoolide viimseis ja keskkoolide esimestes klassides. Selle õppeaine ülesandeks on:

Anda õpilastele juhiseid raamatute kasutamiseks ka pärast kooli lõpetamist niihästi oma kutsetöös kui ka enesearendamiseks; õpetada noortele raamatukogude korraldamist ja kasutamist.

„Raamatute tarvitamise“ õppetundides antakse algul õpilastele ülevaade:

1) raamatu tähtsusest kultuuritegurina; 2) raamatu tekkimisest (kirja ja raamatu ajalugu), trükikunstist; 3) raamatukogundusest — raamatukogude korraldamisest ja katalogiseerimisest, raamatukogude kasutamisevõimalusist jm.

Ka korraldatakse praktilisi töid ning harjutusi ja ülesannete lahendamisi: 1) käsiraamatute kasutamises; 2) raamatuis esinevate võõrsõnade ja mõistete tõlgitsemises; 3) raamatute kasutamises ülevaadete saamiseks teatavil aladel (põllumehe-, aedniku-, koka-, elektri- jt. käsiraamatud jne.).

Mul oli võimalus lähemalt tutvuda „raamatute tarvitamise“ õpetusega *Sallingi noorsookoolis* Jebjergis ja *Flenssburgis* asuvas taani vähemusrahvuse koolis „*Duborg Skolen*“.

„Raamatute tarvitamise“ õpetus toimub kooli raamatukogu toas, kus, nagu taaniavalikes raamatukogudeski, kõik raamatud asuvad süstemaatilises liigijärjekorras lahtistel riiulitel.



Õpilased tööl „raamatute tarvitamise“ õppetunnis.

Esimestel õppetundidel võetakse läbi tutvumine tähestikuga. Kui aine läbivõtmisel on jõutud praktiliste ülesanneteni, antakse õpilastele rida sõnu, mis tuleb asetada tähestikuliselt järjekorda.

Näit. seada tähestikuliselt järjekorda sõnad:

Pilt, tüdruk, lamp, noormees, kinnas.

Lahendus: *Kinnas, lamp, noormees, pilt, tüdruk.*

On õpilane saanud hakkama mõningate lihtsate ülesannetega, saab ta juba teisi, natuke raskemaid, kus kõigi sõnade esimesed, kaks esimest või isegi rohkem tähti on samad, nagu näit.:

- a) *liiv, lusikas, lamp, lõhe, leentool;*
- b) *kotkas, kool, konservatoorium, konsistoorium, koobas;*
- c) *kirjamaark, kirjaümbrik, kirjakandja, kirjakast, kirjandus jne.*

Nüüd tullakse juba vähehaaval elulisemate ülesannete juurde, näit.:

N. vallavolikogus on järgmised isikud: Hans Pallo, Christjan Hansen, M. Vares, Peeter Salu, Hans Vegner, Karl Mölder, Jakob Aruväli, Eerik Ööbik, Kusta Kurg, Otto Aruväli, Aadu Oja.

Korraldada need nimed tähestikulisse järjekorda (perekonnanimed enne).

Või jälle: Moondustada tähestikuline nimekirj oma klassi õpilastest.

Edasi õpetatakse noortele kartoteek-kaartide järjestamist, lastes neil kirjutada iga ülesandes antud nimi eraldi kaardikesele ja asetada siis need tähestikulisse järjekorda.

On õpilane juba küllalt vilunud üksikute sõnade järjestamisega, antakse talle järjestada laulude pealkirju nii, nagu seda tuleks teha mingi lauliku registri-sisujuhataja koostamiseks, või jälle lastakse õpilastel koostada raamatute tähestikulisi nimekirju.

Kui õpilased on omandanud küllaldase vilumuse tähestiku kasutamises, siis võib olla kindel, et neil on edaspidi üsna hõlpus leida entsüklopeediast tarvilisi asju, kasutada aadress- ja telefoniraamatuid, raamatukogude nimekirju jne.

Alles selle järele kui tähestiku käsitlemine on õpilastel põhjalikult selge, võivad nad asuda teistele ülesannetele.

Kui õpilased on juba küllaldaselt harjutanud entsüklopeediliste andmete väljaotsimist, võimaldatakse neil kontsentreeruda igal eraldi teda huvitavale erialale. Nii näit. asuvad tüdrukud otsima andmeid majapidamisküsimuste, kodude sisustamise jm. kohta, poisid aga küsimuste kohta maateaduse, füüsika, astronoomia ja teistelt aladelt. Õppetunnis teatab õpilane, milline aine teda huvitab, ja õpetaja annab talle a'nekohase ülesande. Õpetajal on juba varem ülesanded trükitud raamatukogu kartoteek-kaartide taolistele kaartidele; need on järjestatud. Melvil-Dewey liigituse järele Taani olude kohaselt ümbertöötatud kümnendliigituse kohaselt kastidesse, kust õpetaja võib neid leida ilma suurema raskuseta.

Kaardi vasakusse nurka on märgitud ülesannete lahendamiseks vajaliku raamatu liigil- number, joone pealmisele reale raamatu autor ja joone alla raamatu pealkiri. Kõik loeteldud andmed on trükitud hästi silmapaistvalt, punase kirjaga.

Hiljem lastakse õpilastel koostada lühemaid kirjatöid raamatute abil teemadel nagu: Taani rahvas, kartuli ajalugu, meie rändlinnud jne, kusjuures õpetaja juhatab kätte vajaliku kirjanduse.

Nagu kõigist eeltoodud näiteist selgub, on „raamatute tarvitamine“ väga elulähedane, tänapäeva ühiskonna liikmele kõigiti tarvilik, õpilaste individuaalseid harrastusi ja kalduvusi arvestav ja intelligentsust arendav õppeaine.

Algkooliõpetajate ettevalmistus.

Algkooliõpetajate ettevalmistus toimub õpetajate seminaride kaudu, kuid haridusministeerium võib lubada ametisse valida ka isikuid, kes pole seminaris õppinud, näit. ülikooliõpetanuid ja teisi, aga ka alg- või keskkooliharidusega isikuid, kes on üles näidanud tarvilikke võimeid laste õpetamises.

Seminaridesse võetakse vastu vähemalt algkooli lõpetanud noori.

Tavaliselt ei astuta seminari kohe pärast 7(8)-klassilise algkooli lõpetamist (14-aastaseks), vaid täiendatakse 1—2 aastat iseseisvalt oma teadmisi, õpitakse veel mingis noorsookoolis või seminari ettevalmistusklassis. Seminarikursus kestab 4 aastat. Õpetus riiklikes seminarides on tasuta. Õppeaineiks on seminarides kõik algkooli õppeained ja peale nende veel: praktiline koolitöö, pedagoogika, füüsika, keemia, ühiskonnateadus, majandusteadus, geolo-

gia, tervishoid, üks võõrkeel (kas inglise või saksa keel) ja meesõpilastele puutöö, naisõpilastele õmblemine. Kahes viimases klassis võivad õpilased valida, kas nad soovivad õppida põhjalikumalt võõrkeeli või matemaatikat.

Taanis töötab 20 seminari, neist on umbkaudselt pooled eraseminarid, mis valmistavad ette õpetajaid peamiselt eraalgkoolidele ja noorsookoolidele, kuid nagu varem märgitud, võiakse palgata ka riigi- ja omavalitsuste poolt ülalpeetavasse algkoolidesse mitte ainult eraseminaride lõpetajaid, vaid isegi neid, kes seminarides üldse pole õppinud, kui nad ainult oma kutsealalise tegevusega on suutnud näidata küllaldast kohasust õpetajaametile.

Kopenhagenis töötab ülikooli juures „Kõrgem Riiklik Õpetajate Kool”, mis peale oma alatiste kursuste korraldab veel rohkesti pikemaid ja lühemaid õpetajate täienduskursusi.

Õpetajaametid. Linnades on õpetajad jaotatud järgmistesse ametiastmetesse: a) *ülemõpetajad*, b) *õpetajad* c) *tunniandjad*.

Maal on jaotus ja nimetused teised: a) *esi-õpetaja* ja *üksiõpetaja*, s. o. juhataja mitmekomplektilises või õpetaja-juhataja ühekomplektilises koolis; b) *teine õpetaja*; c) *eelkooliõpetaja*.

Linnades on üks ülemõpetajaist ühtlasi nn. *kooliinspektor*, kes tavalise kutsetöö kõrval teostab ka koolide õppetöö järelevalvet. Suuremais linnades on ametis ka nn. koolidirektor, kelle ülesanded aga on puht-administratiivset laadi.

Maal on esiõpetajad ja üksiõpetajad ühtlasi koolijuhatajaks. Väga harva näeme Taani maakoolides naisjuhatajaid. Seevastu aga juhatavad eelkoolide õppetööd (6—8-aastastele lastele) peagu eranditult ainult naised.

Õpetajate palgad. Taani algkooliõpetajate palgad on riigi poolt kindlaks määratud järgmiselt.

Maaõpetajad: eelkooliõpetajad — kr. 142,50 kuni 227,50 kuus (igal kolmandal aastal palk tõuseb); teised õpetajad — kr. 185.— kuni kr. 315.— kuus; esi- ja üksiõpetajad — kr. 225.— kuni kr. 390.— kuus.

Linnakoolide õpetajad: õpetajad — kr. 240.— kuni kr. 450.— kuus; ülemõpetajad (koolijuhatajad) — kuupalk kr. 455.— kuni kr. 555.— kuus.

Maal on õpetajail kasutada korter, mille eest arvatakse palgast maha $\frac{1}{8}$ — $\frac{1}{12}$, vastavalt korteri suurusele.

Omavalitsused maksavad õpetajaile sageli oma summadest palgalisa. Riigisummadest makstakse õpetajaile veel nn. elukalliduse lisatasu kr. 108.— 480.— aastas. Kuid see soodustus on tehtud õpetajaile ainult linnades ja teatavais maakohtades. Lisatasu suurus oleneb kohta elukallidusest, peamiselt aga toiduainete, korteriüüride ja omavalitsusmaksude kõrgusest. Algkooliõpetaja tundide normi alammääraks on 36 tundi nädalas.

Õpetajail on õigus pensionile minna 65 aasta vanuses. 70-aastasena on õpetaja kohustatud teenistusest lahkuma.

Koolide, õpilaste ja õpetajate arv.

Taanis on umbes 4100 algkooli (neist 13% eraalgkoolid) 450000 õpilasega. Õpetajaid on algkoolides umbes 14000.

Algkooli lõpetamise järele on taani noorel väga palju võimalusi oma hariduse jätkamiseks. Kui ta 14-aastasena, s. o. koolikohustuse täitmise järele rahvakoolis kohe ellu astub, siis võib ta jätkata oma teadmiste täiendamist oma kutsetöö kõrval õhtukoolides ja õhtustes järelkoolides. Sageli aga katkestab taani noor murdeas (14—18 aastais) või küpses nooruseas (18—25 aastais) oma igapäevase kutsetöö 5—6 kuuks ja siirdub siis noorsoo- või rahvaülikooli tööle.

Soovib aga noor omandada erilist ettevalmistust mingil kutsealal, siis astub ta minigisse kutsekooli, näit. kaubanduslikku, tööstuslikku, põllumajanduslikku või mõnesse muusse

kooli. See aga, kes soovib omandada süstemaatilist teoreetilist keskkharidust, lahku algkoolist juba 11-al eluaastal, s. o. 4. või 5. klassist ja astub keskkooli.

Keskkool (Mellemskolen) on Taanis nelja-aastase kursusega. Linnades asub üks osa keskkooli algkoolide juures, kuna teine osa töötab koos gümnaasiumidega. Esineb ka iseseisvaid keskkooli, kuid siiski vähemal arvul. Keskkooli lõpetamine võimaldab ainult õppimise jätkamist gümnaasiumis, aga ei anna mingeid muid õigusi. Kes tahab keskkooli lõpetamise järele ellu astuda või omandada õigusi mõningais erialalistes õppeasutustes õppimiseks või ka pääsmiseks teatavasse riigiteenistusse, see peab pärast neljaklassilise keskkooli lõpetamist õppima veel üks aasta nn. reaalklassis, mis asub peagu kõigi keskkoolide juures, ja sooritama nn. reaaleksami. Reaalklassi ülesandeks on süvendada keskkoolis õpitut teadmisi. Seepärast ei tule ka reaalklassis juurde enam ühtki uut õppeainet peale prantsuse keele, mille õppimine aga on vabatahtlik.

Reaaleksami sooritamise võimaldab edasiõppimist Farmatseutilises Kolledžis, Riiklikus Tehnikakoolis, Kuninglikus Veterinäär- ja Põllumajandus-kolledžis ja kõrgemais kaubanduslikes koolis. Ka võivad reaaleksami sooritanud noored astuda teenistusse raudtee-, telegraafi-, posti- ja tollialal.

Kui Taani kooliseadus jätab algkoolidele väga suured vabadused õppe- ja tunnikavade alal, siis keskkoolidest alates on õppekavade ulatus ja õppeainete jaotus juba üsna üksik-asjaliselt ette nähtud. Olgu allpool toodud keskkoolide ja reaalklasside ainejaotus.

K l a s s	Emakeel		Inglise keel		Saksa keel		Prantsuse keel		Ajalugu		Usuõpetus		Maateadus		Looduslugu		Füüsika ja keemia		Matemaatika		Käekiri (lühkir)		Joonistus		Laulmine		Võimlemine		Käsitöö Majapidam.		KOKKU		
	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.	P.	T.			
	1.	5	6					2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2.	4	3	5	4			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3.	4	3	4	4			3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4.	5	3	4	5			2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Reaal	5	5	3	3			4	2																									

Poiste ja tütarlaste tunnikavad erinevad ainult saksa keeles, joonistuses, võimlemises ja käsitöös.

Nagu toodud skeemist nähtub, on Taaniski esimeseks võõrkeeleks inglise keel, teiseks saksa. Reaaleksami sooritajail aga nõutakse algteadmisi ka prantsuse keeles. Käekirja väljaõpetamine seisab veel keskkooli kolme esimese klassi õppekavaski. Võimlemist on poistel tervelt 4 tundi nädalas, tüdrukul 3. Käsitöö on poistele vabatahtlik. Need, kes õpivad 1 tund nädalas käsitööd, võimlevad ainult 3 tundi nädalas. Tüdrukule aga on käsitöö ja majapidamine sunduslikud õppeained kõigis neljas keskkooli klassis.

Keskkoolile järgneva astmeks on kolme-aastase kursusega gümnaasium, mille sihiks on kõrgema üldhariduse andmine noortele. Gümnaasiumikursus lõpetatakse nn. „studenteksameniga“*) ja vastab meie küpsuseksamile. Selle sooritamise annab õiguse õppimise jätkamiseks kõrgemais õppeasutustes ja kõigisse riigiteenistustesse astumiseks.

Õppemaks on Taani keskkoolides ja gümnaasiumides muudetud kõigile lastevanemaile jõukohaseks. Üksikuis linnades, näit. Helsingöris, puudub õppemaks keskkoolides ja gümnaasiumides täiesti, kuna kõik vastavad kulud kannab kohalik omavalitsus. Kopenhaagenis ja paljudes teistes omavalitsustes on õppemaksu suurus olenev lastevanemate raha-

*) Skandinaavia riiges kannavadki kõik gümnaasiumide lõppeksamite sooritajad nime- tust „student“. Neil on õigus kogu oma eluaja ketel kanda valget, meie üliõpilaste üld- mütsile sarnlevat peakatet nn. „studentmössa“. Tegelikult ülikoolisõppijaid nimetatakse „õppijaiks“, „uurijaiks“ — „studerande“.

lisest sissetulekust. Nii on lastevanemad, kelle aastane sissetulek on alla kr. 3050.—, õppemaksust täiesti vabad; need, kes teenivad kr. 3050—4050 aastas, maksavad õppemaksu 3 krooni kuus. Õppemaks tõuseb progressiivselt kuni 16 kroonini kuus neilt, kes aastas teenivad kr. 16,000.— ja rohkem.

Gümnaasiumiõpetajad. Peagu kõik gümnaasiumiõpetajad ja suur hulk keskkooliõpetajaid evivad akadeemilise tiitli „mag.“ või „cand. mag.“. Tiitlitega keskkooliõpetajate palganormid on järgmised.

Juhataja kr. 700—800 kuus; vanem õpetaja kr. 475—625 kuus; teised alatised õppejõud kr. 260—425 kuus. Nagu algkooliõpetajaile, nii maksetakse ka keskkooliõpetajaile elukalliduse lisatasu ja mõningais omavalitsusis kohalikku lisatasu omavalitsuse poolt. Tundide norm on vanemaile õpetajaile 27, nooremaile 30 tundi nädalas.

Kõneldes Taani keskkoolidest ja gümnaasiumidest ei saa jätta märkimata nähet, et Taanis puudub selline suur tung keskkoolidesse ja gümnaasiumidesse, nagu see esineb meil Eestis. Selle asemel aga on noorsoo-, järel-, kutse- ja rahvaülikoolidel õpilaspere väga rohkearvuline.

ARVUSTUSI

Eesti rahvuslikud suurmehed. Elulooline kirjastik noorsoole I. Nr. 1. Fr. Toomus. Villem Reiman. — Nr. 2. K. A. Hindrey. Kindral Ernst Pödder. — Nr. 3. Joh. Lehman. Jaan Adamson. — Nr. 4. J. Pert. August Weizenberg. — Nr. 5. K. Mikhla. Eduard Vilde. — Nr. 6. A. Pärl. Jüri Vilms. — K.-Ü. „Kooperaatiiv“, Tallinn 1935. Üksikvihik 48 lk., hind 50 senti; sari brošeeritult kr. 2.50.

Suurmeeste elulugude avaldamise mõte ei ole meie kirjanduses uus. Juba a. 1883 alustas M. J. Eisen sarja „Tähtsad mehed“, millest ilmus 6 annet, igas 2—3 elulugu. Nende eesmärgiks oli II ande eessõna järgi lugejaid „kaunite eeskujude nõjal, mis neile suurte meeste eluloost tihti silma sattub, vaimustada ja suuremale tööle ja tegevusele virgutada isamaa ja rahva kasuks“. Sama eesmärgi taotleb ka praegu juba pikemat aega ilmuv sari „Suurmeeste elulood“ (vt. „Eesti Kool“ nr. 4), kus domineerivad rahvusvahelised suurmehed; sellele vastukaaluks tahab käesolev kirjastik piirduda eesti suurmeestega.

Eesti suurmeeste elu käsitlemine on raskem ses mõttes, et puuduvad vastavad eeltööd ja uurimused, teiselt poolt aga kergem, sest elame samas keskkonnas, kus nemadki elanud ja töötanud, jätkame nende tööd, võime otseselt kasutada neist säilinud mälestusi ja allikmaterjale. Eluloo autor võib siin rohkem toetuda oma otsestele muljetele, anda uusi ja iseseisvaid vaatekohti. Äsjase sarja suurmehed on peale ühe kõik meie vanema põlve kaasaegsed ja otseste andmete hankimine nende kohta ei peaks tekitama suuri raskusi.

Suureks kammitsaks käesoleva kirjastiku autoreile on igale eluloole määratud lk. arv, mis ei luba kuigi suurt süvenemist ja üksikasjalikkust: tuleb valida, koondada, asetada tulipunkti see, mis kõige olulisem, milles avaldub suurmehe suurus ja mis eeskujuna mõjutaks lugejaid. Sellise „tulipunkti“ leiamegi iga eluloo pealkirjas: V. Reiman on *eesti kriitilise rahvushuse isa*, E. Pödder — *landesvääri võitja*, — J. Adamson — *ärkava rahvushuse eelpost*, A. Weizenberg — *eesti visaduse kehastus*, E. Vilde — *eesti kirjanduse vanameister*, J. Vilms — *Eesti iseseisvuse märter*. Formuleeringud on tabavad, välja arvatud E. Vilde oma, mis liiga üldsõnaline.

Vastavalt neile märklausetele on iga autor püüdnudki esitada oma suurmeest, igäuks omal viisil, sest nähtavasti on neil puudunud üksikasjalikumad instruksioonid. — V. Reimani eluloos esineb endast kena ja täielik ülevaade tema isikust ja tegevusest, kuid kõik kokkuvõttes, sünteesina, andmata õieti ühtki konkreetset juhtumit V. R. elust. — E. Põdderi eluloos lubatakse anda isiklikke mälestusi, kuid neid on liiga vähe, neist puudub kindlam kava ja keskendus, need kipuvad jääma ajajärgu ja miljöö iseloomustamise varju. Lugeja ei saa midagi teada suurmehe kodusest ega perekonnaelust, samuti seda, miks peame tema nime kirjutame kahe *d*-ga ja paljutki muud, mis endastmõistetavalt peaks kuuluma eluloosse. Esinduslikud hauakõned aga oleksid võinud väga hästi puududa. Eksitud on juhtumiga, milles tahetakse tõendada, et sõjakangelane on vahest tunnud ka hirmu, ja kord nimelt suure koera ees. Sellist anekdoodilist hirmu-elanust tohime vaevalt võtta puhta rahana. — J. Adamsoni eluloos domineerib dokumentide ja kirjavahetuse tsiteerimine, mis endast küll väärtuslikum kui nende ümberjutustamine, kuid nõuab lugejalt mõistusetööd ja jätab kõrvale elamusliku külje. — A. Weizenbergi elulugu algab kena kirjeldava käsitlusega, takerdub aga hiljem A. W. loomingu üksikasjalisse eritlusse: käsitellakse umbes 50-t skulptuuri, nende loomise järjekorda, nende saatmist näitustele, nende arvustamist, müümist jne. — E. Vilde elu kipub jääma tema loomingu ja üldise olukorra käsitluse varju. Torkab silma kalduvus tsiteerimisele: sageli üsna tühist joont või seika kommenteeritakse kellegi suu või sule (eriti sagedasti A. Roose) kaudu. Tsiteerimine tohiks olla lubatav ainult juhul, kui tsiteeritav oli kaastegelaseks suurmehe elus, sest elulugu peab taotlema suurmehe eludraama kujutamist, iga tsiteering aga toob juurde uue tegelase ja on ses mõttes pahatihti kompositsiooniveaks. — J. Vilmsi elulugu on oma vormilt sobivam eelmisest, ehkki siin ei puudu oma kalduvused ajajärgu iseloomustusse ja tsiteerimisse. Hääd muljet suurendab eriti võrdlus A. Tammani kirjutatud elulooga, kus elulugu ennast hoopis vähe.

Üldmulje esimesest sarjast ei ole kõige parem, ja seda mitte niipalju sisulisest kui vormilisest küljest. Faktides ei ole märgata silmatorkavaid eksimusi, samuti on küllaldaselt rõhutatud rahvuslikku meelsust, mis aga soovida jätab, on konkreetne ja eluline käsitlusviis. Ometi öeldakse eessõnas: „konkreetsed eeskujud mõjustavad tugevamini noorsoo ideaalide ja ellusuhtumise kujunemist kui mingid teoreetilised arutlused“. Just „teoreetiliste arutluste“ rohkus ongi sarja kui noorsoo-kirjanduse suurimaks puuduseks. Neist jääb mulje, et vanad on kirjutatud vanadele.

Kuna autorid kuuluvad nähtavasti akadeemilisse perre, siis on neile külge jäänud akadeemilisi voorusi, eeskätt kalduvust sünteesile. Käesoleval juhul aga on vaja analüüsi, elupilte võimalikult rohkete detailidega — süntees jäägu lugeja teha. Miljöö iseloomustus olgu tajutatav eluloo-sündmustikust endast, olgu põimitud tähelepanematult selle sisse. Ebasobivad on ka sellised võtted, kui vabandumised piiratud ruumi pärast, allikate loendused või tänuavaldamised kaastöölistele. Otse esimese lausega astutagu *in medias res*, nagu näeme A. Weizenbergi ja J. Vilmsi juures, Kadugu ka igasugused ilusõnalised kiidukõned, — suurmehe elu ise kiidab teda palju mõjukamalt kui meie ülespuhutud ülistused!

Kes hakkab kirjutama suurmehe elulugu noorsoole, peab olema rohkem kirjaniku kui teadlase kalduvustega, peab evima loovat fantaasiat käsiteldava suurmehe isiku ja elukäigu intuiitivseks kaasaelamiseks, mida ta peab suutma sugereerida ka oma lugejale. Esikohal olgu elamuste- ja sündmusterikas kogupilt suurmehe eludraamast, mitte tema saavutused, sest viimasteks peaks lugeja olema vastavalt ette valmistatud. Ideaaliks olgu romaniseeritud elulugu, mitte teaduslik monograafia. Eeskujule tuleks võtta ka suurmeeste enda kirja pandud mälestusist.

Sarja välise küljega, samuti piltide valikuga, võib jääda rahule. Keeleline redaktsioon tundub puudulik, samuti korrektuur (üks rida puudub, teine kahekordselt, kolmas ümberpöörduvalt, lk. 221, 261).

Kuna sari on lastud müügile ka kokkukõidetult ühte raamatusse, siis tundub veidi võõrastav, et ühede kaante vahele on sattunud kuus isikut, kelle vahel raske leida ühendavat sidet (idealist, ajalist või ruumilist) peale selle, et nad on olnud eesti suurmehed, — kuid mingisuguse loogilise järjekorra läbiviimine tekitaks siin vist ülesamatuid raskusi.

Eesti suurmeeste elulugude ilmutamine on endast enam kui tervitatav ja täidab juba käesolevalgi kujul tähtsat tühikut meie kirjanduses. Jäeb ainult soovida, et järgnevais sarjades püütaks anda peamiselt konkreetseid eluloolisi pilte, rõstes esile nende elamuslikku külge.

J. Väinaste.

J. Adamson — Keskaeg. Üld- ja kodumaa ajalugu. Keskkooli II klassi kursus (VI õppeaasta). K/ü. „Loodus“, Tartu 1935. Lk. 1—176. Hind 1 kr. 30 senti.

Väsimatu õpperaamatute koostaja J. Adamson töötab kiiresti, et jõuda järele kooli-uenduspoliitikale. Ka käesolev õpperaamat on saadetud kiires korras turule, et „rahuldada uue keskkooli II klassi nõudeid nii üld- kui ka kodumaa ajaloo alal. Ta on kirjutatud vastavalt II klassi ajaloo õppekava põhinõuetele, ...püüdes arvestada 6. õppeaasta õpilaste vanust ja ajalookursuse esimese kontsentri põhinõudeid“ (vt. J. Adamson — Keskaeg. Järelsõna, lk. 175).

J. A. poolt püstitatud paar „põhinõuet“ on realiseeritud üsna rahuldavate tagajärgedega. Töö võis toimuda seda kergemini, et Eesti ajaloo osa (lk. 112—170) on mõnede väheste täiendustega sõnasõnalt (vead kaasa arvatud) ümber trükitud sama autori õpperaamatust „Eesti ajalugu ühenduses üldajalooaga. Alggkooli V õppeaasta“. (Tartus, 1929). Üldajaloo osa (lk. 3—111) on kirjutatud uuesti, kasutades eeskujuks J. A. „Keskaeg'a keskkoolidele“ (Tartu, 1932). Eesti ajaloosse puutuvad peatükid, mis korduvalt on arvustus- tulest läbi käinud, jätavad ühtlasema mulje nii aine valikult kui sõnastuselt. Seevastu üldajaloos on stiil kohati konarlikum ja materjali rohkuse ning ruumi kokkuhoiu tõttu õpperaamatu sisu muutub vahetevahel konspektiivseks, kuivaks faktide ja sündmuste loeteluks, protokollimiseks (lk. 6, 85—86, 97, 98—99).

Peale kavadekohase ainevaliku ja lapsepärase sõnastusviisi eeskujulik õpperaamat peab rahuldama veel teisi „põhinõudeid“. Üks neist on õigekeelsus, teine — teaduslikult kontrollitud materjal.

Õigekeelsuselt jätab J. A. õpperaamat mõndagi soovida. Juba kirjavehemarkide tarvitamine lonkab. Rohkesti leidub üleauruseid kommasid, näiteks: „Selline suur riik, nagu Karl Suure oma, vajas head valitsemiskorraldust“ (lk. 15); „Kogu riigis püüdis keiser keh- tima panna ühtlast usku, vaatamata, et see tuleb kahjuks vaimuelu mitmekesisusele“ (lk. 20); „Rüütlid pidasid endale häbitavaks, teha põllutööd või hoolitseda muul viisil lossi maja- pidamise eest“ (lk. 35; vrd. ka lk. 34, 53, 65 jt.). Puudevate kommade vigu leidub samuti, näiteks: „Palju ja innukalt palvetasid nad ning kui lossis oli kirik või läheduses klooster, võtsid iga päev osa jumalateenistust“ (lk. 35); „Rüütliordude liikmed töötasid elada abiellu- mata vaesuses ja sõnakuulmises“ (lk. 53); „Noorem, John Maata äratas üldist pahameelt oma ebaõnnestunud poliitikaga“ (lk. 77; vrd. ka lk. 47, 65 jt.). Ühes ja samas lausekons- truktsioonis autor kord tarvitab kommat, kord jätab tarvitamata: „Sel ajal, kui suurt Rooma keisririiki läbisid hästisillutatud maanteed, mida mööda oli mugav sõita ühest linnast teise, puudusid germaanlaste juures maanteed veel täiesti“ (lk. 4) ja „Sel ajal kui barbarid vallu- tasid Lääne-Rooma ja hävitasid peaaegu kogu tema kultuuri, jäi püsima Ida-Rooma riik“ (lk. 17). Küsümärk samuti kord puudub (lk. 127), kord esineb tarbetuna (lk. 136).

Ebajärjekindlus valitseb t- ja i-mitmuse alal: „segaseil ajal“ (lk. 6) ja „selliseil ras- keil aegadel“ (lk. 7) j.p.t.

Kongruentsivigadest nenditagu mitmuse tarvitamine ainsuse asemel: „Nad nägid taeva laotusel liikuvaid pilvi“ (lk. 127) *pro* „ta nägi“; „Loendage neid takistusid, mis tulid ületada maalinna tungijal“ (lk. 132); „Sõjakäigul olid igal ratsanikul kaasas mitu hobust, keda vaheldamisi kasutati“ (lk. 93). Ainsus mitmuse asemel: „Eestlased olid enda metsa ära peitnud“ (lk. 137). Tuletusviga: „kantsisolejaile“ (lk. 137) *pro* „kantsisoliijaile“.

Raskusi autorile teeb vahetegemine enesekohase asesõna „enese“ (enda) ja oma tava asesõna „oma“ vahel. Näiteks: „Talupoegadele andis ta näit. loa jahti pidada, mida aadlikud lugesid endi (pro *oma*) eesõiguseks“ (lk. 73; vrd. 46 jt.).

Asesõna „mil“ tarvitatakse valesti adverbi tähenduses ja adverbi asemel: „Sõjakäik võeti ette harilikult talvel, mil (pro *millal*) maa külmunud ja hõlpsam igas suunas liikuda“ (lk. 122).

Mis puutub uute sõnade tarvitamisse, siis neid leidub J. A. õpperaamatus üldse vähe, sporaadiliselt ning juhuslikult, kurvem veel — võõras tähenduses. Nii vaeslaps (*orb—orvu*) on muutunud (lk. 23) niššiks (*orv — orva*), käitlemine — käitumiseks (lk. 95).

Mina loomulikult ei peatuks neil keelevigadel, kui seda ei sunniks tegema emakeele õpetajate hädakisa, mis on väljendatud haridusnõuniku mag. J. Aaviku suu läbi: „Paljude vigade vastu õpilaste tõis on õpetaja jõuetu, sest keelevigase ning halvakeelse kirjanduse ja ajakirjanduse sugestioon on valdav, rõhuv, kõikemattev“ („Eesti Kool“ 1935, lk. 282).

Nagu iga õpperaamatu keel ja stiil peab olema viimse võimaluseni viimisteldud, nii ka valitud materjal peab olema teaduslikult kontrollitud. J. A. „Keskaeg“ (keskkooli II kl. kursus) sisaldab aga mõnesuguseid kõrvalekaldumisi puhtast teadusest.

Pikapeale hakkab J. A.-gi tarvitama oskussõna „indoeurooplased“ (lk. 3 jt.), kuid siin-seal vilksatab veel endine, saksa päritoluga sõnavorm „indogermaanlased“ (lk. 3 jt.). „Indoeurooplaste“ mõiste uudsus tundub autorile nii kartust-äratav olevat, et ta veel leheküljel 23 selle sõna seletuseks sulgudes lisab „indogermaanlased“.

J. A. seletab, et muistsete germaanlaste kehakatted olid tehtud „kas linasest riidest või nahkadest“ (lk. 4), kuid säärase alternatiiviga ta eitab villasest riidest rõivaste kandmist. See on eksimuse valmistati ka villasest riidest kehakatteid.

Ei tea, kas autor püüab korrigeerida oma endisi tõekspidamisi läänegootide riigi asutamise kohta 412. a. (vt. J. Adamson — Keskaeg keskkoolidele, 1932, lk. 10 ja 171) või juhib ta uue keskkooli õpilasi eksiteele, fikseerides mainitud riigi asutamise a. 415 (lk. 5 ja 171)? Samasugune lugu kordub ka Frangi riigiga, mille algus dateeritakse kord 481. a., kord 486. a. (lk. 9).

Bütsantslased olid samuti katolikuusulised kui teisedki ristiusurahvad, seepärast ei ole sobiv ütelda, et bütsantslaste arvates „Püha Vaim väljub ainult Jumal-Isast, katoliiklaste arvates lähtus ta aga nii Jumalast kui ka Jumala Pojast“ (lk. 8). Loogika reeglite järele jagamise alus (fundamentum divisionis) peab olema üks, aga siin on neid kaks: rahvus ja usk.

Kirikulõhest (1054. a.) jutustades J. A. lisab, et sellest aastast „Rooma piiskoppi, rooma-katoliku kiriku pead, hakati nimetama paavstiks“ (lk. 8). Autor unustab, et ta samal leheküljel nimetas Gregorius Suurt (elas a. 600 ümber) „teiseks tähtsaks paavstiks“.

Täpsuse mõttes peaks „Rooma riiki“ (lk. 9) nimetama Lääne-Rooma riigiks.

Pippin Lühike „krooniti Frangi kuningaks“ a. 754, aga mitte 751. a. (lk. 13). Kuningaks valimine ja kuningaks kroonimine on kaks iseasja.

Paavst Leo III kroonis Karl Suure keisriks esimesel jõulupühal a. 800, aga mitte „jõuluõhtul a. 800“ (lk. 14).

Araablaste saadikuist Karl Suure juures kirjutatakse, et „vahel töid nad väga vääruslikke kingitisi kaasa“ (lk. 15). Tähendab — vahel tulid nad ka kinkideta. Mitu korda siis külastati Karl Suurt? Kas rohkem kui 2 korda (a. 801 ja 807)?

Paažid ei olnud kaugeltki mitte ainuüksi „lossiproua teenistuses“ (lk. 34), vaid veel enam lossihärra teenistuses.

Lateraani kontsiili otsus (1059. a.) on ebatäpselt refereeritud: mitte „Rooma ümbruse vaimulikkude poolt“ (lk. 46) ei valitud paavst, vaid kardinalide kolleegiumi poolt.

Eksikombel keiser nimetatakse „kuningaks“ (lk. 46, 47 jt.) ja ümberpöördukt — kuningas „keisriks“ (lk. 81).

Trükiveana annab seletada Innocentius III iseloomustus „teorõõmsa inimesena“ (lk. 48) *pro* „teovõimas inimene“. Innocentius III ametiaeg on siin dateeritud niisama valesti 1196—1216 (lk. 49) kui J. A. „Keskajas keskkoolidele“ (lk. 69 ja 172).

Antiookiani ei jõudnud „ristisõdijate hüiglavägi“ (lk. 52), vaid vähem kui pool sellest „hüiglaväest“; ka ei piiratud Antiookiati „ligi poolteist aastat“ (lk. 52), vaid kõigest kaheksa kuud (vrd. Propyläen-Weltgeschichte, III, lk. 406).

„Normandiat“ ei saadud anda 911. a. normannide juhile (lk. 65), sest alles normannide järele hakati üht osa Neustriast kutsuma Normandiaks.

Bulla on küll paavsti käskkiri, aga miks just „pühalik“ käskkiri (lk. 68)?

Henry II Plantagenet ei olnud „William I tütrepoja poeg“ (lk. 76), vaid William I poja tütrepoeg.

„Philippe II“ asemel (lk. 77) oleks parem ütelda Philippe II Auguste.

J. A. ei tee vahet kolme erineva mõiste vahel: orjus (die Sklaverei), pärisorjus (die Leibeigenschaft) ja teoorjus (die Frohne). Seepärast õpilasel võib tekkida väär kujutelm õiguslikest ja majanduslikest vahekorrist ühes või teises riigis. Nii kuuleme Inglismaa kohta XIV s., et seal „talupoegi isegi hakati sundima tegu tegema. Nii näis tekkivat sunnis- maisus ning orjus“ (lk. 79). Wat Tyler'i mässu puhul aga talupojad ei nõua „orjusest“ vabastamist, vaid „teosundusest“ (lk. 80). Rootsi talupoegadest üteldakse, et neil oli „põli üsna lahe. Siingi (parem: sealgi. V. O.) anti maid lääniks, kuid talupojad ei muutunud seepärast veel vasallide teoorjaks“ (lk. 88). Arvan, et autor tahtis ütelda: „talupojad ei muutunud vasallide pärisorjaks“, sest ka isiklikult vabad Rootsi talupojad pidid „tegu tegema“, tundsid „teosundust“, olid „teoorjad“ nagu eestlasedki teoorjuse ajal (1816—1868). Ka poola ja leedu talupoegade olundit ei ole selgesti käsitletud käesolevas õpperaamatus (lk. 95).

Luxemburgidest ütleb autor õieti, et nad valitsesid „vaheaegadega“ 120 aastat (lk. 81). Aga kuidas oli lugu esimeste Habsburgidega? Kas nemad valitsesid pidevalt 1273—1308, nagu seisab raamatus?

Joonealune märkus (lk. 81) on üleliigne kordamine sellest, millest oli jutt lk. 49. Pealegi ei olnud see Englise „kuningas“, vaid prints (vrd. lk. 49), ega „Hispaania kuningas“, vaid Kastilia kuningas, keda taheti näha Saksamaa valitsejana.

Jaarl Birger'it võib ju nimetada ka Birger Jarl'iks (lk. 86), kuid ekslik on nimetada teda „Rootsi valitsejaks“ ühel alusel Eerik Pühaga, sest viimane oli ikkagi kuningas, aga Birger — asehaldur.

Soome vallutamise suhtes autor satub vasturääkivusse: „Kui rootslased olid vastu võtnud ristiusu, alustasid nad ristiretki Soome, mille lõpptulemuseks oli maa liitumine Rootsiga XIII sajandil“ (lk. 87), aga järgmisel leheküljel loeme: „Soome sattus Rootsi võimu alla mitte maa otse vallutamise teel, vaid aegamööda, — Rootsi ja Soome aadli sõbralikkude suhete kujunemise tagajärjel ning katoliku kiriku kaasabil“.

Naiivset argumentatsiooni võib leida järgmises lauses: „Veeteedel oli keskajal võrdlemisi hea liigelda, seepärast (?! V. O.) hakkasidki slaavlased varsti teiste rahvastega kaubitsema“ (lk. 89).

Sama lugu kordub ka jutustuses Moskva suurvürstist Ivan Kalita'st (lk. 94). Naiivne on arvata, et „seepärast ei seganud tatarlased end enam Moskva riigi siseasjusse, et khaani ametnikud ei pruukinud vaeva näha maksude kogumisega“. Naiivsem veel on seletada,

nagu oleks Moskva suurvürst selleks kogunud makse oma riigist ja viinud need tatarlastele, et „khaani ametnikud ei pruugiks vaeva näha nende (s. o. maksude) kogumisega“. Ei ole nii oluline toonitada seda, et „Ivan kogus ise oma vürstiriigist makse ja viis tatarlastele“, vaid palju olulisema momendi on autor jätnud mainimata: Ivan Kalita kogus makse ka teistest vürstiriikidest ja viis tatarlastele. Ka ei kestnud „tatarlaste ike“ umbes 300 aastat, vaid 240.

Jutt Venemaast täitsa ootamatult katkestatakse ja ilma vähemagi seoseta kiilutakse vahele peatükid Poolamaast, leedulastest ja Poola-Leedu unioonist; siis alles jätkub *ex abrupto* jutustus „Venemaa kogumisest“, millega Ivan Kalita oli algust teinud.

Leedulased ei olnud slaavlasted, nagu arvab autor (lk. 95), vaid iseseisev aariatõugu rahvas, küll lähedalt sugulane slaavlastega.

Tannenbergi lahingust õpperaamatus ei lausuta poolt sõnagi, aga õpilaselt päritakse (kordamisküsimuse kaudu): „Mispoollest on tähtis Tannebergi lahing?“ Autor korduvalt tarvitab „Tanneberg“ *pro* Tanneberg (lk. 97; vrd. „Keskaeg keskkoolidele“, lk. 143 ja 173).

Ungari riigi tekkimise kohta annab käesolev õpperaamat kaks lahkuminevat vastust: kord tekkis Ungari riik X sajandil (lk. 98), kord IX s. lõpul (lk. 171).

Nagu „Keskajas keskkoolidele“, nii ka siin peetakse viimseks Bütsantsi kesisriiks Konstantin IX (lk. 99 ja 100) *pro* Konstantin XI.

Sultan Muhamed II saabus Konstantinoopoli alla 1453. aastal, aga mitte „1452. a. kevadel“ (lk. 100). Statistilised andmed vastaspoolte vägede kohta Konstantinoopoli piiramisel J. A. õpperaamatus lähevad tunduvalt lahku teisist ajalooallikaist ja — käsiraamatuist (lk. 100; vrd. Propyl. Weltgesch., Lavissee et Rambaud jt.).

Pariisi ülikooli asutamist prantslased ise arvavad a. 1200 või veel mõni aasta hiljem, aga mitte 1180 (lk. 104; vrd. Lavissee et Rambaud — Histoire générale du IV siècle à nos jours jt.). Õpetati Pariisi ülikoolis mitte ainult „usuteadust ja kõnekunsti“ (lk. 104), vaid usu-, arsti- ja õigusteadust ning kirjandust (artes liberales).

Peatükis „Keskaja vaimuelu“ (lk. 100—111) kuuleme küll näite- ja ehituskunstist, aga omapäraselt maali- ja raidkunsti on ignoreeritud.

Väärseletus on antud Kundast leitud luuriistade kohta (lk. 112). Äpardus annab end parandada, kui luuriistad küljeli asendist tõsta püsti, vasemalt paremale.

Kurelaste tõuküsimus on veel lahtine, aga J. A. peab kurelasi vastuvaidlematult soomeugrilasteks (lk. 113), vähemalt keskkooli kursuses. Gümnaasiumi II klassi kursuses autor ettevaatlikult vaikib kurelastest (vt. J. Adamson — Eesti ajal. I, lk. 5—6).

Huvitav ja rahvustunnet köditav on kuulda, et „vilja kuivatamist õppisid teised ümberkaudsed rahvad eestlastelt“ (lk. 116). Kahjuks õpperaamatus puuduvad sellekohased tõestused.

Teisal jällegi alandlikult räägitakse värtnaga ketrajast, et see arendab heiet „takturdist“ (lk. 119), just nagu muistsetel eestlastel poleks linu ja villu olnud koonlapuu otsa kinnitamiseks.

Ruumide jaotuse kohta muinaseestlaste majades autor püstitab uue, seni tunnustamatu teooria: „Tuba oli eeskojast rehega lahutatud“ (lk. 121). Veel pool aastat tagasi väitis J. A. „Eesti ajaloos I“ (lk. 16), et „toa kõrval asetses eesruumina koda“, aga nüüd on tuba eeskojast lahutatud nende vahel asetseva rehega!

Linnamäe valli kõrgusest ja laiusest rääkides tuuakse näide Valjala maalinna valli kõrgusest ja laiusest. Olles teinud kindla vahe maalinna ja linnamäe vahel, autor hiljem unustab oma terminoloogia ja ekslikult nimetab Otepääd ja Lindanisa maalinnadeks (lk. 124 ja 136 ning 141). Lisaks kahele oskussõnale (linnamägi ja maalinn) autor loob veel kolmanda, nimelt „maalinnuse“ (lk. 132), mida ei tarvita ükski arheoloog ega ajaloolane. Küll tuntakse teaduslikus literatuuris sõna *linnus*. Seda sõna oleks pidanud autor tarvitama ka seal, kus ta räägib „linna piiramisest“ (lk. 124).

Rängasti eksib autor väites, et Sigtunas asus „paarkümmend kirikut“ (lk. 125). Parim Rootsi linnade tundja Adolf Schück oma artiklis „Sveriges stadsväsen under medeltiden“ (ilmunud koguteoses „Nordisk kultur XVIII. Städter och stadsbebyggelse“, Stockholm, 1933) ütleb järgmist (lk. 14): „Kogusummas võis Sigtunal ta suuruse ajal olla mitte vähem kui 5 (loe: viis) kirikut — arv, mida Rootsi linnade hulgast ületab ainult Visby“ (Visby linnade arvust vt. „Eesti Kool“ 1935, lk. 214).

J. A. eitab täiskasvanud meeste võtmist sõjavangidena, kuid ajalooallikad kõnelevad vastupidist: võeti ka mehi vangi ja peeti orjadena (vt. ms. Heimskringla „Saga af Olafi konungi Tryggvasyni“, toodud H. Kruusi „Eesti ajaloo lug. I“, lk. 15).

Autor peab visalt kinni ebaõigeks tunnustatud sõnavormist „Paala“ *pro* Pala (lk. 139; vrd. „Eesti Kool“ 1935, lk. 215).

Mõisu leidus autori arvates „ainult Harjus ja Virus“ (lk. 150—151), kuid paar lehekülge edasi piiritellakse seda otsustust: „mõisu leidus peaaesjalikult Harju- ja Viru maal“ (lk. 153).

XV sajandil hüüti Riia kõrgemat vaimulikku peapiiskopiks, aga mitte „piiskopiks“ (lk. 158).

Jüriöö mäss kestis 1343—1345. a., aga mitte 1343—1344. a. (lk. 176).

Loeteldud J. A. õpperaamatu vigadel ja puudustel peatusin, et tulla vastu autori korduvaile soovidele teatada temale õpperaamatus leiduvaist puudustest.

V. Orav.

MITMESUGUST

Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate IV kongress

peeti 31. oktoobril ja 1. novembril 1935. a. Tallinnas Linna Poeglaste Kommertsgümnaasiumi ruumes. Kongressil käis 582 osavõtjat. Kongressi austas oma osavõtuga riigivanem K. Päts haridus- ja sotsiaalministri N. Kann'i saatel.

Peale keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate olid koosolekule ilmunud HSM-i juhtivad tegelased, ülikooli õppejõud, koolinõunikud ja keskkooli- ning gümnaasiumijuhatajad üle riigi.

Kongressi avas EKESKO esimees dir. O. J. Kiisel, sõnades: „Elame ajajärgul, kus on hüüdsõnaks: Vaata, ma teen kõik uueks. Kool ja õpetajaskond ei saa sellest liikumisest kõrval seista. Peame ühes sammuna eluga. Meie tähtsamaid päevaküsimusi on koolireform. Peame oma tööd tegema ettenägelikkusega. Ühendagu meid kõiki ühine tahe parema ja ilusama tuleviku rajamiseks“.

Hoogsast kätteplaksumisest tervitatuna asus kõnetooli riigivanem K. Päts. „Ma ei tule teie hulka pedagoogina“, lausub riigivanem, „tööd teie teete oma äranägemise järele, aga ma tuln siia, et ütelda, mis valitsusel südamel. Ungari peaminister Gömbös hiljuti üht kongressi avades ütles, et Ungari valitsus ei mõtlegi taganeda oma ülesannete eest, vaid jääb kohale. Sedasama ütleme ka meie. Me peame edasi minema, teist teed ei ole. Viime kõik reformid lõpuni ega tagane tööst. Mõnelt poolt on avaldatud arvamist, nagu oleks valitsus väsinud. See arvamine on ekslik. Valitsus ei puhka enne, kui ülesanded on sooritatud.“

Koos teiste reformidega peame lõpule viima ka koolireformi. Vaadetes haridusele tuleb nii mõndagi muuta. Ei ole enam õige see seisukoht, et diplom määrab elusaatuse. Sellest on juba mõnel pool ka aru saadud ja tagajärg on see, et tung üldhariduse järele pole enam nii suur. Ka suurematesse rahvahulkadesse peame süvendama arvamist, et diplom

üks ei anna veel midagi. Töö tuleb tõsta ausse. Peame välja juurima selle eksliku vaate, et haritud inimesel ei kõlba teha lihtsat kehalist tööd. Ka haritud inimene võib töötada labidas käes ja selles ei tohi kellelgi tunduda võõrastust. Meie rahvas on seni töoga edasi jõudnud ja kui tahame peremeesteks jääda omal maal, siis peame istutama oma lastesse ja noorsoosse juba varakult lugupidamist töö vastu. Töö ausse tõsta, see on kooli suur ja püha ülesanne. Kool peab noortes kasvatama tööaustamist, et väike Eesti saaks suureks vaimse jõu ja tööarmastusega“.

Haridus- ja sotsiaalminister N. Kann esines kõnega „Koolipoliitilisi sihtjooni lähemas tulevikus“.

„Koolireformi alal seisab veel ees palju tööd“, ütles haridusminister. „Kõigepealt algkooli astujaile tuleb sisse seada 4-nädalane ettevalmistusaeg. Mitte kõik algkooli astujad ei oma samavõrd eelteadmisi. Ühed mõistavad juba lugeda ja kirjatahti, teised aga mitte. Ettevalmistuse aeg oleks neile, kes kodus pole midagi õppinud. Edasi tuleb meil välja arendada lasteadeade võrk.“

Ühenduses koolireformiga kardeti mõnel pool, eriti Tartus, et 6-klassiline algkool selle all kannatab. Need kartused on aga osutunud asjatuiks. Algkool on jäänud puudutamatuks. Kuueklassiline algkool jääb püsima.

Meil on palju neid õpilasi, kes lõpetavad 6-klassilise algkooli ja teistesse koolidesse edasi ei lähe. Eelmisel aastal oli neid noori 4500. Et need noored täiesti koolist eemale ei jääks, selleks on kavatsus nendele asutada järelkoolid. Riigivanem on seda soovitavaks pidanud ja küsimus tuleb lähemal ajal otsustamisele. Järelkoolis võimaldatakse edasiõppimist kuni 17. eluaastani. Läbi võetakse tähtsamad ained.

Praegu on meil niisugune olukord, et need, kes lõpetavad 6-klassilise algkooli, lähevad edasi keskkooli III klassi. Kolmeklassiline keskkool on meil üleminekuaja nähtus. Arvatavasti tuleb kolmeklassiline keskkool muuta neljaklassiliseks, sest pole korda läinud ühtlustada algkooli 5. ja 6. õppeaastat keskkooli 1. ja 2. õppeaastaga.

Gümnaasiumide arv väheneb meil tulevikus poole võrra, kusjuures jääb maksma põhimõtte, et gümnaasiumi saab iga maakond. Keskkoolide arvu suurendada pole vaja, küll tuleks aga täiendada kutsekoolide võrku ning keskkutsekoolile tuleb kolmeklassiline aste peale ehitada.

Vähemusrühvuste koolide õppekavad ühtlustatakse eesti koolide omadega. Ülikooli juures kutsutakse ellu majandusdirektori instituut“.

Lõpuks hoiatab minister õpetajaid, et nad lapsi üle ei koormaks, ja avaldab soovi, et õpetajaspere enam silmas peaks kasvatustööd, kasvatastes õpilasist isamaalises vaimus tublisid ja teotahelisi riigikodanikke.

Pärast kõnet lahku riigivanem K. Päts koos haridus- ja sotsiaalminister N. Kann'iga koosolekut.

Dir. V. Neggo kõneles teemal „Keskkooli kursuse ulatus meie koolisüsteemis“. Ta püstitas oma kõne kokkuvõttena järgmised teesid.

1. Kõigi keskkoolide III—V-ndate klasside kavad olgu ühtlased ning nende lõpetajad ühtlase teadmiste tasemega, mis looks kõigi keskkoolide lõpetajaile enam-vähem võrdse aluse gümnaasiumisse astumiseks.

2. Kolme viimase klassiga (III—V) keskkoolid, mis baseeruvad 6-klassilisel algkoolil, ei võimalda pkt. 1. mainitud põhimõtte teostamist kavade lahkumineku ja erineva ettevalmistuse tagajärjel, mis pärast nende teotsemine praegusel kujul tuleb tunnistada mitteülitiseks ja ebapraktiliseks ning nende olemasolu uuele keskkoolisüsteemile üleminekuaja ajutiseks nähtuseks, mis võimalikult ruttu tuleks likvideerida.

3. Kui veel mõneks järgnevaiks õppeaastaks teatud paratamatuse tõttu peaksid jääma püsima kolmeklassilised (III—V kl.) keskkoolid, tulevad eelolevast õppeaastast alates nende juurde luua üheaastase õppekursusega eelklassid algkoolilõpetajate teadmiste koordineerimiseks keskkooli õppekavade alusele ja mitmesugustest algkoolidest tulevate õpilaste teadmiste ühtlustamiseks.

4. Meie koolipoliitika esmajärguliseks ülesandeks keskkooli suhtes peab olema kõige lähemal ajal üleminek puhtakujulisele viieklassilisele (I—V kl.) keskkoolile, mis võimaldaks suurt kokkuhoidu kulude ja aja suhtes (ühe õppeaasta kokkuvõtteid).

5. Meie koolipoliitika lõppsihiks keskkooli suhtes peab aga olema IV õppeaasta juurdeliitmine eelklassina praegusele viieaastasele keskkoolile, kuna see võimaldaks keskkoolis paljudes õppeainetes süstemaatilist tööd algusest peale (algavad ju IV. õppeaastal looduslugu, maateadus, ajalugu, murrud), mis looks õpilastele praegusest sootuks paremad töötamistingimused ja seetõttu annaks ka praegusest võrdlemisi tunduvalt tõhusemaid tagajärgi õppetöös.

Samal teemal esines kõnega HSM Koolivalitsuse abidirektor A. Borkvell. Kogutud andmete varal on referent koostanud alljärgneva ülevaatliku võrdlustabeli uue keskkooli I ja III klassi õpilaste teadmiste taseme ja edasijõudmise kohta, kõrvaltades ühtlasi andmed avalikkude algkoolide ja õigustega erakeskkoolide õpilaste kohta õigusteta erakeskkoolide õpilastega

Keskkooli õpilaste teadmised algkooli lõputunnistuste ja keskkooli hinnete järele 1934/35. õ/a.

A — tähendab avalik-õiguslikke keskkooli, B — õigusteta erakeskkooli.

Hinded	Klassid	Õpilaste arv		%		%			
		I	III	I	III	I		III	
						A	B	A	B
Algkooli lõputunnistuste järele sügisel 1934.									
Rahuldav — hea		893	1946	64,1	65,3	63,0	72,2	61,8	78,1
Hea — väga hea		487	968	34,9	32,5	35,9	27,8	35,8	20,1
Väga hea		14	67	1,0	2,2	1,1	0,0	2,4	1,8
Kokku:		1394	2981	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Keskkooli hinnend jõuluks 1934.									
Pole puudulikke ega nõrku		833	1386	60,0	46,9	60,7	54,9	46,9	46,8
1 P, 2 P või 1 N		374	811	27,0	27,4	27,2	24,7	28,4	23,7
Rohkem kui 2 P või 1 N		181	760	13,0	25,7	12,1	20,4	24,7	29,5
Kokku:		1388	2957	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Keskkooli hinnend kevadel 1935.									
Viidi järgnevasse klassi		1009	1643	70,3	58,1	70,5	69,4	58,6	56,0
Said järeleksamini		287	747	20,0	26,4	20,2	19,0	26,1	27,4
Jäeti teiseks aastaks		139	439	9,7	15,5	9,3	11,6	15,3	16,6
Kokku:		1435	2829	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Keskkooli hinnend kevadel, 1935. aasta jooksul koolist lahkunud õpilased kaasa arvatud.									
Viidi järgm. klassi		1009	1643	70,3	55,1	70,5	69,4	55,6	52,4
Said järeleksamini		287	747	20,0	25,1	20,2	19,0	24,9	25,7
Jäeti teiseks aastaks või lahkusid koolist		139	591	9,7	19,8	9,3	11,6	19,5	21,9
Kokku:		1435	2981	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Esitatud võrdlustabelite põhjal teeb dir. A. Borkvell mitmed huvitavad järeldused. Ta väidab, et õpetajate jõuluagset hindamist õpilaste edasijõudmise kohta tuleb kõige õigemaks pidada. Erakeskkoolide kohta (tab. B-liik) järeldab referent, et seal on teadmiste nõudmised märksa väiksemad. Andmeist selgub, et just nõrgemaid õpilasi astub rohkem erakeskkoolidesse, kuna avalikõiguslikesse keskkoolidesse on võistluseksamite tõttu raskem sisse pääseda. Erakeskkoolis on aga klassist klassi edasiminejate protsent umbes sama, mis avalikes keskkoolis. Sellest tuleb järeldada, et erakeskkoolis kergemini õpilasi üle viiakse.

Oma revideerimise tulemustena väidab dir. A. Borkvell, et keskkooli I ja II klassi õpilased on võrreldes suuremaid edusamme teinud kui III ja IV kl. omad. Referent leiab, et võõrkeelte õppimine peaks algama enne puberteediaega. Ta esitas järgmised teesid.

1. Noorsoo arenguline ajajärk keskkoolis ühtib noorsoo maailmavaatelistel kujutustel ja sugulise küpsemise ajajärguga, mille iseärasusi peab arvestama keskkooli õpetuslik ja kasvatuslik tegevus kogu ulatuses. Seepärast on vajalik, et noorsugu enne puberteedi ajajärku ette valmistuks ja süveneks keskkooli töösse.

2. Keskkool peab õpetama, kasvatama ja juhtima oma kasvandikke 5 aasta kestel, et ta siult saavutaks neid tulemusi, mida tema peab andma, nimelt et ta tagajärjekalt ette valmistaks õpilasi keskkoolile järgnevasse õppeasutusse astumiseks ja et ta oleks suuteline kasvatama riigile vastavate teadmiste ja oskustega varustatud kodanikke ning elu- ja tööõõmsaid inimesi, kes saaksid paremate tagajärgedega rakendada oma jõudu ühiskonna teenistusse.

3. Arvestades Riigivanema poolt 1934. a. maksma pandud Keskkoolide seadust (RT 47 — 1934) ja selle seaduse mõtet, tuleb neis keskkoolides või keskkooli harudes, kus töötavad ajutiselt ainult III—V klassid, avada hiljemalt 1936/37 õppeaastal ka I-sed klassid ja nende arvel jätta 1936/37 õppeaastal avamata vastavad III-ad klassid. Neid noori, kel 1934. a. ei olnud võimalust astuda keskkooli I klassi ja kes soovivad 1936. a. oma õpinguid jätkata keskharidus andvas õppeasutuses, tuleb ühelt poolt juhtida kutsekoolidesse, millest mitmed võimaldavad samavõrdse edasipääsu tulevastesse gümnaasiumidesse, ja teiselt poolt võimaluse piires moodustada praeguste 3-kl. keskkoolide juurde 1936/37 õppeaastaks ettevalmistusklass, kus õpetatakse vajalikke keskkooli I ja II klassi kursuse aineid selle võrra, et selle klassi lõpetajad võiksid takistuseeta oma õppimist jätkata keskkooli III klassis normaalõppekava ulatuses.

Prof. K. Ramul esines pikema referaadiga „Õpetaja psühholoogiast“, milles ta eritles õpetaja psüühilisi omadusi ja selgitas vastavaid psühholoogilisi uurimusi. Ettekanne on toodud käesolevas „Eesti Kooli“ numbris.

Läbirääkimistel arutletakse mitmekülgset keskkoolireformi puutuvaid küsimusi. Kaalutakse peaaegselt küsimust, kas on vajalikud 3-klassilised keskkoolid 5-klassiliste kõrval uues koolisüsteemis. Avaldatakse mõtteid poolt ja vastu.

Dir. O. J. Kiisel refereeris teemal „Keskkooli ja gümnaasiumi ülesanded haritud kodanikele kasvatamises“. Oma kõne peamõtted koondas ta järgmistesse teesidesse.

1. Meie elame ajajärgul, kus hüüdsõnaks on: „Vaata, ma teen kõik uueks.“ Meie vaimu ja tööd läbistavad uued ideed rikklikus ja ühiskondlikus elus ja otsime vastseid ja uusi, kõiki haarvaid ja laiemaid hulki vaimustavaid ümberkorraldamise aluseid.

2. Kool ei saa, ei või ega tohigi jääda eemale riiklikust ülesehitavast tänapäevasest tööst. Olguigi et kool kasvatab tulevikule ja et tema töötulemusi ei saa praegused põlved otseselt näha ja elamuslikult tunnetada, tuleb siiski kasvatada noorpõlve nii arendada, et temas kajastuksid täies ulatuses need viljakad mõtted ja läbimõeldud üritused, mis reaalne olevik loeb kõige kallimatega ning väärtuslikumatega.

3. Küsides, mida vajame meie, ja katsudes leida õigeid teid selle lahendamiseks kooli ulatuses ja haritud kodaniku kasvatamises, võiks küsida samuti, mida meie enam ei vaja. Kõige pealt meenutame, et haritud kodaniku mõiste on nüüd tunnustamist leidnud laiemas ulatuses, kui see oli endise koolisüsteemi juures. Haritud kodanikuks arvati vormiliselt ainult neid, kes olid lõpetanud viieaastase kursusega gümnaasiumi. Praegu tunnistab riik kõiki neid haritud kodanikkudeks, kes on lõpetanud keskkooli, kutsekeskooli ja teised õppeasutused, mis kursuse ulatuselt neile tüüpidele vastavad.

4. Ühiskondliku elu uuendus, mis tänapäev avalikus elus läbi viiakse, annab ennast tunda vast tulevaste generatsioonide juures. Kool ei saa ka üksi kasvatustööd teha ja uuendusi läbi viia, ta peab tihedalt koos töötama teiste kasvatusfaktoritega, mis vormivad vaimselt ja moraalselt kasvavat noorsugu.

5. Meie vajame inimesi, kes oleksid kaitsitud intellektualiseerimise hädaohu vastu. Oli ju aeg, kus kooli ülesandeks peeti ainult teadmiste ja oskuste õpetamist. Mida rohkem olid õpilaste pead täidetud üksikute õppeainetega, seda suuremat rõõmu valmistasid nad õpetajaile ja nende vanematele.

6. Tuleb kindlasti arendada seda põhimõtet, mis ka meie kooli seadustes esineb: siduda õppe- ja kasvatustööd koduga. Õpetajatel tuleb tutvuda õpilaste koduse eluga ja nende vanematega ja luua tihedad sidemed kodu ja kooli vahel.

7. Kool peab haarama õppivat noorsugu ühes tema suhetega kodumaa ja riigi vastu.

8. Tuleb rohkem rõhutada seda, mis täidaks meid suurema uhkustundega, võibolla et ei tule olla siin, ajalooliste sündmuste käsitamisel, liialt objektiivne ja korrektne: kool ei ole kohus, kool on kasvatusasutus, ja kasvatama tähendab juhtima.

9. Ei ole vaja viljastada koolinoorsoos heaolu mõtteid riigi suhtes. On vale arusaamine ja vildak mõtlemisviis, kui meie oma riiki ainult seepärast armastame, et ta nii ilus ja et seal on hea elada. Armastus oma rahva ja kodumaa vastu ei hinda hüvesid vastutusalusel.

10. Tööd hinnatakse meil väga madalalt, eriti aga oskuslikku ja kehalist tööd. Nii mõnigi haritud kodanik on nõus kantsleisid töötama vähese töötasu eest, selleasemel, et teha paremini makstavat kehalist tööd. Ses suhtes peame järsu pöörde tooma endi mentalideedis — töö ei ole häbi, vaid see on kohustus iseenda ja ühiskonna vastu ja tuleb tõsiselt näidata, kui suure tähtsusega on igasugune töö ühiskondlikus elus. Meie rahva enamus on töökas ja teovõimeline. Kooliharidus ei tohi seda loomulikku instinkti mitte sumbutada, seda tuleks pigemini arendada.

11. Väga tähtsaks teguriks haritud kodaniku kasvatamises peab olema aktiivsus ja organiseerimisvõime. Võib-olla et süüdi selles on õppeainete valik ja töökorraldus, kuid peab nentima tõsiasja, et kool vähe kasvatab noorsoos aktiivsust ja organiseerimisvõimet.

12. Veel tuleb anda haritud kodanikule terviklik maailmavaade ja ellusuhtumine, kus mõõduandvat osa etendab rahvuslik ideoloogia ja riiklik kohusetunne. Need peavad jämeda joonena läbistama kogu meie kasvatustöö, siis ei pruugi meil karta, et vaated riiklikule elule ja kodaniku kohustustele muutuvad üle-öö ja et vaimustus vaibub, kui tuleb vähegi majanduslikult kannatada.

13. Haritud kodanik peab olema loogiliselt järjekindla mõtteviisiga inimene. Elu-nähtusi ja suhteid tuleb lahendada nagu matemaatika ülesandeid. On vaja leida tegureid, siduda neid õigete tehetelega ja siis vast arvutada.

14. Iga kodaniku elu on koostatud järgmistest avaldusvormidest: riiklik elu, ühiskondlik elu, perekonna elu, kutseelu, majanduslik elu, hariduslik elu, kiriklik elu, kunsti-, seltskonna-, linna- ja maaelu. Nende kogusumma on vast tõeline elu, moodustab rahva elu. Kool peab igale kodanikule, kes temas haridust saanud, andma algmõisted nende elu avaldusvormidest.

15. Ikka rohkem ja rohkem selgub, et individualistliku inimese ajajärk on mõõdumas. Sääraste inimeste kasvatamine meie ajal ei ole ajakohane ega otstarbekas, olgugi et üksikute inimeste säärased kujud võivad pakkuda väga palju huvitavat ja eeskujulikku igale üksikule kodanikule.

16. Ka meie riigi laiemad hulgad on jõudnud arusaamisele, et Eesti riik ei ole mitte ainult ajalooline mõiste, vaid on vaimne idee, mis ühendab inimesi, seisusi, ja rahvaid humanistlikul alusel. Õppe- ja kasvatustööd aluseks ja keskuseks tulevad võtta Eesti kultuuri varad ja nende kaudu lähtuda üldinimliku kultuuri ja tsivilisatsiooni saavutuste juure.

17. Eesti koolireformi üheks positiivseks küljeks on asjaolu, et õpilased pääsevad elukutse valiku juurde varemalt ja et algkool on vabastatud gümnaasiumi survest õppeainete valikul. Meil tuleb kõik teha selleks, et koolist lahkuv noorsugu oleks elu- ja töerõõmus, oskaks leida ennast ühiskonnas, oleks ohvrimeelseks ja tahtejõuliseks riigikodanikuks ja heaks inimeseks. Meie peame oma noorsoo viima nii kaugele, et ta haritud kodaniku nimetust võiks sisuliselt uhkusega kanda juba keskkooli ja gümnaasiumi kursuse lõpetades ja et tema kalduvused oleksid kooskõlas kohustustega riigi ja rahva vastu keskkooli ja gümnaasiumi kursuse lõpetamisel.

Seda suudame siiski, kui kõik meie õpetajad ja kasvatajad teadlikult ja kavakindlalt rakenduvad kasvatustööle ja riiklikule ülesehitusele.

F. Laarens kõneles „Klassijuhataja ülesandest“ ja tööst“, seejuures kasutades tema poolt korraldatud ankeedi vastuseid ja esitas järgmised teesid.

1. Kehtivad ametlikud määrused klassijuhatajale seavad üles neile küllalt suured ja rasked ülesanded. Nende ülesannete vähendamine pole võimalik. Küll on aga tegelik kasvatustöö klassijuhataja kohustusi laiendanud.

2. Klassijuhataja peamisteks ülesanneteks on kujunenud õpilaste enesekasvatuse juhtimine ja kooli korralduste ja kasvatuspõhimõtete istutamine õpilastesse.

3. Nende ülesannete taotlemisel ei tohi klassijuhataja olla käskija, keelaja ja moraallugeja, mis annab kasvatuses negatiivseid tagajärgi, vaid peab esinema isikuna, keda õpilased usaldavad ja austavad ja kelle nõudeid ja soove nad vabatahtlikult ja heameelega täidavad.

4. Säärast vastastikust usaldust on klassijuhatajal kerge luua, kui klassijuhataja vähegi tunneb noorsoo hingelaadi ja suudab näidata end isikuna, kes on huvitatud õpilaste tööst, tegevusest, kodusest elust jne.

5. Oma ülesannete täitmisel on klassijuhatajal tarvilik sagedane kokkupuutumine oma õpilastega koolis, kodus ja väljaspool kooli.

6. Õieti juhitud klassi omavalitsus on väärtuslik abitegur klassijuhatajal tema kasvatustöös.

7. Klassijuhataja kasvatuslikku tähtsust keskkoolis ja gümnaasiumis vääriliselt hinnates on nimetatud koolitüüpide õpetajad neid küsimusi korduvalt oma kongressidel arutanud ja nõudnud klassijuhataja eritundide sisseseadmist.

8. Selle järeldusena on suur hulk meie keskkooli ja gümnaasiume klassijuhataja eritunnid sisse seadnud, kusjuures tunnind sisustatakse õppenõukogude poolt väljatöötatud juhtnõuete ja kava alusel ning klassijuhataja äranägemise järgi.

9. Mitmed koolid, kus klassijuhataja eritunde pole veel sisse seatud, peavad nende sisseseadmist hädavajalikuks.

10. Klassijuhataja eritunnid on vajalikud vähemalt üks kord nädalas. Tunni sisustus oleks: a) õppenõukogus väljatöötatud kava küsimuste käsitlemine kas õpetaja poolt või referaatide näol mõne õpilase poolt; küsimuse käsitlemisele peaksid järgnema läbirääkimised ja mitmesuguste õpilaste poolt esitatud küsimuste selgitamine; b) klassi omavalitsuslikud

küsimused, klassikoosolekud, ettevõtted jne.; c) mitmesugused jooksvad küsimused klassijuhataja äranägemise järgi.

11. Kokkuvõttes võib ütelda, et klassijuhataja töö koosneb: a) koolijuhataja ja õppenõukogu poolt ettekirjutatud vormiliste ülesannete täitmisel, mis nõuab klassijuhatajalt nädalas keskmiselt 3—4 töötundi; b) mitmesuguste kasvatusabinõude rakendamine ja tegeleküsimuste kasvatustööde lahendamine; selleks tarvisminevate töötundide arv on küllaltki suur.

12. Meie naaberriiki Läti, kes on võrsunud ja areneb samades tingimustes kui meie, on arvestanud klassijuhataja töö 5 nädalatunni ette. Klassijuhataja ülesanded pole aga seal suuremad kui meil.

13. Piirdudes kõige hädavajalikumaga nõuab klassijuhataja õpetajalt minimaalselt 4 töötundi nädalas. Leppides olukorraga, et iga koolis antud tund toob õpetajale juurde üks tund lisakohustusi, tuleks töö õiglase hindamise põhimõttel arvestada klassijuhataja eesajalgu vähemalt 2 nädalatunni eest.

J. Variste esines referaadiga „Õpilaste loomuliku õigluse rakendamise vajadusest“ ja esitas järgmised teesid.

1. Pealiskaudsedki tähelepanekud koolielus näitavad, et õpilased erapooletult oskavad hinnata nähtusi nii endi, kasvatajate kui ka ühiskonna keskel. See sõltub noore inimese tarbest uurida nähtusi ja võtta seisukohta nende suhtes.

2. On tarvilik, et seda energiat ja võimet kasutatakse õpilaste omavahelise elu reguleerimiseks ja nende kohandamiseks koolis ja ühiskonnas maksvatele normidele. Õiglustunnet väärab ja surmab tõeline, kuid enam näiline ülekoos, seepärast tuleb tasakaalu leidmiseks võimaldada õpilastele avaldada seisukohti juba mainitud küsimuste kohta. Lisaks õpime sel kombel õpilasi tundma väljaspool klassi ja tunni piire.

3. Ostarbekamaks isikuks nende sihtide taotlemisel on klassijuhataja, kes peab looma usaldusvahekorra klassiga ja tooma päeavalgele väiksemadki väärtused, mis mõjuvad halvustavalt. Õigluse rakendamist tuleb alata kergemate juhtudega ning õpilaste arendes siirduda keerulisematele, kusjuures tuleb eriti rõhutada erapooletust. Hinnangust peavad võtma osa kõik õpilased, seni kui pole loodud erilist organit klassivanemate, nõukogu, klassi kohta, vms. kujul.

4. Minge nähtuse ajalikul ja põhjalikul selgitusel ei ole karta, et õpilane teeks väärarvustuse: see vähendab õpetaja kontrolli tarvet ja soodustab õpilaste algatust, kuigi õpetaja vastustus selle asemel kasvab. Ta taandub võimu esindaja positsioonilt ja muutub nõuandjaks, mis võimaldab õpilastele iseseisvalt otsustada juba koolipölvets ja valmistab neid ette ellu astudes nähtusi iseseisvalt hindama. See võimaldab ka esile kerkida neil õpilasil, kes on võrsunud vaekest oludest ja seega tasandab sotsiaalseid vastolusid. Teiselt poolt pidurdab see jõukamate õpilaste üleolekutunnet samas suunas.

5. Säärane kasvatusviis on meile sotsiaalselt määratu tähtsusega: see kasvatab iseseisvalt mõtlejaid ja organiseerimisvõimelisi kodanikke, muutes hulga teadlikumaks, mis on eriti tähtis meie kodumaa väikese elanikkude arvu juures. Neil kaalutusil on tarvilik, et õpetajad, eeskätt klassijuhatajad, kõigis kooles suhtuks tõsiselt oma ülesandesse erapooletult kirjeldatud suunas.

Dir. V. Neggo selgitas õpetajaskoja ellukutsumise vajadust.

Inspektor F. Klement püstitas oma kõnes „Keskkooli- ja gümnaasiuminoorsoo organiseerimine“ järgmised teesid.

1. Keskkooli- ja gümnaasiuminoorsoo organiseerimine oma kasvatusliku tähtsuse tõttu väärab õpetajate tõsist tähelepanu, kuna see probleem on aktuaalne eriti praegusel silmapilgul.

2. Lähtudes noorsoo psühholoogia alustest ja kasuliku ühiskonnaliikme ning hea riigikodaniku kasvatusel eesmärkidest, tuleb õppiva noorsoo organiseerimine tunnustada oluliselt tähtsaks ja vajalikeks kasvatuslikuks teguriks.

3. Õppiva noorsoo organisatsioonide tegevust kandku omariikluse meelsus ja isamaaline rahvuslik vaim selle sõna õilsaimas tähenduses.

4. Õpetajate osavõtt noorte organisatsioonest muutugu senisest hoogsamaks ja elavamaks, kuna noorte organisatsioonide töö edukus sõltub täiel määral kogunenud õpetajate juhtide koostööst ja nende pooldavast ning heatahtlikust suhtumisest noorte püüetesse ja isetegevusse.

5. Noorsoo organisatsioonide tegevuse juhtimist tuleks õpetajail võtta sama vajalisena ja tähtsana, kui kasvatuslikke ülesandeid seoses otsese koolitööga.

6. Juhtide küsimuse erilise tähtsuse ja aktuaalsuse tõttu oleks soovitatav korraldada õppepäevi noorsoo tegevuse juhtimise alal.

7. Osavõttu noorte ülemaailmisest organisatsioonest (nagu noorkotkaste, skautide, gaidide ja kodutütarde organisatsioonid) tuleb õppivale noorsoole kõigiti soovitada ja soodustada

et see kujuneks senisest elavamaks ja ulatuslikumaks. Samuti on tungivalt soovivat õpetajate elavam osavõtt juhtidena mainitud organisatsioonide tööst.

8. Tuleb ergutada ka õpilaste elavat osavõttu õpilasingide tööst ja kujundada see töö produktiivsemaks ja plaanikindlamaks.

9. Õppiva noorsoo organisatsioonide töö tuleb korraldada nii, et see ei muutuks noortele koormavaks ega pidurdaks kuidagi viisi otsest õppetööd.

10. Õpilaste osavõtt noorte organisatsioonest jäägu vabatahtlikuks. Organisatsioonide eesmärgid oma õilsuselt ja töökorraldus oma huvitavuselt ning noorte kalduvusile ja püüetele vastavuselt olgu selleks tõmbejõuks, mis noori suuremal hulgal organisatsioonesse astuma meelitab ja neid püsivalt organisatsiooniga seob.

11. Tuleks kaaluda keskkooli- ja gümnaasiuminoorsoo ülemaalse organisatsiooni loomise vajadust Haridus- ja sotsiaalministeeriumi juhtival ülevalvel ja ainelisel toetusel põhjenedes olemasolevate noorte organisatsioonide senisest tegevusest väljakujunenud eeldusil ja saavutusil.

A. Vaigla esines kõnega „Õpetaja ja raamat“, milles ta rõhutas raamatu kultuurilist tähtsust ja õhutas õpetajaid, et nad kasvataksid oma õpilased headeks raamatuseõpradeks, kes raamatuid hoolikalt hoiaksid ja neid andumusega loeksid.

H. Jänes oma referaadis „Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate rahvusvaheline koostöö“, esitas põgusa ülevaate gümnaasiumiõpetajate rahvusvahelise kongressi tööst Oxfordis.

Kongress võttis vastu üksmeelselt järgnevad resolutsioonid ja sooviavaldused.

Resolutsioonid.

I.

Eesti koolipoliitika esmajärguliseks ülesandeks keskkooli suhtes peab olema üleminek kõige lähemal ajal puhtakujulisele viieklassilisele (I—V kl.) keskkoolile, mis võimaldaks suurt kokkuvõtet kuldude ja aja suhtes.

II.

Oma ülesannete täitmisel keskkoolid vajavad häid internaate, mis pakuksid korralikke töö- ja arenemistingimusi eeskätt neile õpilastele, kes olude sunnil on lahutatud kodu kasvatava mõju alt. Keskkoolide juures, mis on määratud teenima laialdasi maakooli ringkondi, on internaadid lahutamatud kooli osad.

III.

Keskkoolide ja gümnaasiumide kasvatusliku taseme tõstmiseks on vajalikud klassijuhatajate eritunnid. Klassijuhatajatunni sisustus sündigu õppenõukogu poolt väljatöötatud kava alusel ja klassijuhataja äranägemise järele. Töö õiglase hindamise põhimõttel tuleks klassi juhatamine esialgu vähemalt 2 nädalatunni ette, mis kuuluvad õpetaja normitundide hulka.

IV.

Lähtudes noorsoo psühholoogia alustest ja kasuliku ühiskonnaliikme ning hea riigikodaniku kasvatakse eesmärgist, tuleb õppiva noorsoo organiseerimine tunnustada oluliselt tähtsaks ja vajaliseks kasvatuslikuks teguriks. Tuleb kaaluda keskkooli- ja gümnaasiuminoorsoo ülemaalse organisatsiooni loomise vajadust Haridus- ja sotsiaalministeeriumi juhtival ülevalvel ja ainelisel toetusel, põhjendades olemasolevate noorte organisatsioonide senisest tegevusest väljakujunenud eeldusile ja saavutusile.

V.

Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate IV üleriiklik kongress kinnitab veel kord õpetajaskoja küsimuses osa mõõdnud aasta seisukohta ja tunnustab tarvilikuks õpetajate, kui teatud kutseliiki kuuluvate isikute koja asutamise pariteetlikul alusel ning teeb EKESKO juhatajale ülesandeks esineda Vabariigi Valitsuse ees palvega, et koja asutamise küsimus võetaks päevakorda.

Sooviavaldused.

VI.

Kongress avaldab soovi, et EKESKO juhatus koguks andmeid ja teeks ettepanekuid ainekäsitluse õppekavaliise koordineerimise ja õppeviiside ratsionaliseerimise võimaluste kohta keskkoolis ja gümnaasiumis ning vastavalt nendele probleemidele sisustaks järgneva kongressi töökava.

VII.

Kongress tunnustab tarvilikuks, et EKESKO väljaandel ja toimetamisel ilmuv ajakiri „Tuleviku Rajad“ peab jätkama oma ilmumist, pöördub kõikide keskkooli- ja gümnaasiumi-

miõpetajate poole üleskutsega teha ajakirja jaoks kaastõõd sisu parandamiseks ja palub õpetajaid teha võimaluste piires kõik ajakirja hoogsaks levitamiseks õpilaste seas.

VIII.

Kongress ühines peale selle veel teesidega, mis olid avaldatud V. Neggo, A. Borkveli, O. J. Kiiseli, F. Laarensi, J. Variste ja F. Klementi referaatide alusel.

Koosoleku juhataja V. Neggo väljendab lõppsõnas järgmist: „EKESKO töö on paari aastaga tõendanud, et varem esinenud loidus oli tingitud ebasoodsaist organiseerimisoludest. Huvi kongressi vastu näitab harukordselt elav osavõtt, mis on 90-protsendiline, arvestades liikmete arvu. Kandugu siin kaks päeva kestnud töõmeeleolu üle riigi meie koolidesse ja kodusse ning tulgu järgmine kongress kokku juba saajaprotsendiliselt!

Tõnu hõrra Riigivanemale, et leidis võimaluse tulla meie juurde ja rääkida meie isiklikult! EKESKO juhatus palume hõrra Riigivanemat isiklikult tõnada ja informeerida kongressi tõõtulemustest. Tõnu samuti ka hõrra Haridus- ja sotsiaalministrile, kes alati on osutanud vastutulekut keskkooliõpetajate organiseerimistõõ suhtes ja tulemusrikkalt on viljastanud meie hariduselu! Südamlik tõnu ka H.S.M.-ile, kes on toetanud aineliselt ja moraalselt meie tõõd ja ettepanekuid!

Lõpetame teadmisega, et kongress on olnud säärane, mida ammu oleme igatsenud ja lootnud“.

Kongress lõpetatakse riigihõmni laulmisega.

IV üleriiklik ajaloo-õpetajate kongress 28.—29. dets. 1935 Tallinnas.

Eesti Õpetajate Liidu ja Eesti Keskkooliõpetajate Kogu ühisel korraldusel.

K a v a.

Laupõeval, 28. dets. Algus k. 10 h.

- | | |
|--|-----------------|
| I. Kongressi avamine. Hariduse- ja sotsiaalministri N. Kann'i sõna. Kongressi tõõle rakendamine. | |
| II. Eesti ajaloo probleeme | dr. J. Vasar |
| III. Kõsimusi Eesti asustamisajaloo alalt | dr. P. Johanson |
| IV. Ajalugu ja rahvuslik kasvatus | J. Adamson |
| V. Kunsti ajalugu ühenduses ajalooõpetusega | A. Neumann |
| VI. Sotsiaalajalugu ühenduses ajalooõpetusega | I. Madisson |

Põuhapõeval, 29. dets. Algus k. 9 h.

- | | |
|--|-------------|
| I. Alg- ja keskkooli ning gümnaasiumi õppekavad | A. Kivirõhk |
| II. Tõõ sektsioonides:
alkkooli sektsioonis — „Kuidas käsitleda alkkoolis ajalugu kahe- ja mitmeklassilises komplektis“ koolinõunik M. Ulk,
keskkooli sektsioonis — „Kuidas käsitleda humanismi aega keskkoolis“ H. Kauri. | |
| III. Ajaloo käsitlemine õppeainete kontsentratsiooni seisukohalt | P. Hinnov |
| IV. Ajaloo-õppekorralduse toimkonna tegevuse aruanne. | |
| V. Kongressil põstitatud kõsimused. Resolutsioonide hõõletamine. Ajaloo-õppekorralduse toimkonna liikmete valimine. V ajaloo-õpetajate kongressi kokkukutumise kõsimus. Algatajaiks-kaasreferendeks on palutud: | |

J. Adamson, A. Freiberg, M. Kaer, F. Klement, E. Kuusik, G. Kõõsel, A. Mõlder, G. Ney, H. Nõrskõ, A. Pedussaar, E. Peterson, R. Stockeby, E. Susi, P. Tarvel, M. Tõldsepp.

1. Lõbirõõkimised peetakse põrast referaate.
2. Sõna- ja hõõleõõigus on kutsutud kõlalistel ja EÕL ning EKESKO liikmetel.
3. Vabariigi Valitsuselt on palutud kongressist osavõtjõile sõiduks raudteel 50% ulatuses hinnaalandust.
4. Kongressi ajal korraldatakse teadusliku ja õppekirjanduse nõitus ja demonstreeritakse valguspõltide seeriaid Eesti arhitektuuri ja etnograafia alalt.

Alaline ajaloo-õppekorralduse toimkond.

Täienduskoolide õpetajate kongress.

Täienduskoolide Õpetajate Ühing korraldab jõuluvaheajal 29.—30. dets. 1935 Tallinnas I tütarl. güm. ruumes Narva maantee nr. 1. II ülemaalse täienduskoolide õpetajate kongressi järgmise päevakorraga.

Pühapäeval, 29. dets. 1935.

Kell 10.00 — kongressist osavõtjate registreerimine.

Kell 11.00 — kongressi avamine ja tööle rakendamine.

— Haridus- ja sotsiaalminister N. Kann'i tervitus.

— Kodumajanduslike ainete käsitlemisest — A. Martin, E. Viibur, H. Ottenson.

— Suviste praktiliste tööde korraldamisest — E. Aarvell.

— Rahvusliku kasvatuse põhijooni — J. Adamson.

Esmaspäev, 30. dets. 1935.

Kell 10.00 — Täienduskool Eesti koolisüsteemis olenevalt teostatavast kooli reformist — haridusnõunik J. Kiivet.

— Õppe- ja kasvatustöö viljastamine täienduskoolis — koolinõunik H. Summer.

— Õpetajate organiseerimine avalik-õiguslikul alusel — F. Raska.

— Resolutsioonid ja teesid.

— Kongressi tööde lõpetamine.

Vabariigi Valitsuse otsusega saavad kongressist osavõtjad raudteesõidul 50% hinnalandust vastavate tunnistuste põhjal, mis tulevad nõutada Täienduskoolide Õpetajate Ühingu Tartus, Jul. Kuperjanovi tn. 38-a.

Sundusliku kooliaja kestus kui rahvusvaheline sotsiaalne probleem.

Aug. Gustavson.

Eelmärkusi. XIX rahvusvahelisel töökonverentsil Genfis k. a. juunis oli m. s. päevakorral üks küsimus, mis väga lähedalt puudutab ka koolielu. See on tööpuudus noorte seas.

Kestva majanduskriisi tagajärjel ulatub rahvusvahelise tööbüroo andmeil töötute arv maailmas 25—30 miljonini, neist on umbes $\frac{1}{4}$ alla 24. a. noori. Viimaste üldarvust on ca 60% tüdrukuid ja 40% poisse.

Töötaolek, tööpuudus, mõjub aga noortele moraalselt ja füüsiliselt palju hävitavamalt ja demoraliseerivamalt kui vanemaile, kes eluraskustest juba on karastatud.

Ent noored on rahva tulevik. Ühiskonna üldhuvides on seepärast neile sobiva töö leidmine ja kasulikuks tegevuseks võimaluste loomine tänapäeva tähtsamaid sotsiaalseid probleeme, mis puudutab lähemalt ka koolielu.

Küsimuse tähtsust arvestades on mitmed riigid korraldanud eriuurimusi, andmete kogumisi, noortöötute arvu, soo, elutingimuste jne. kindlakstegemiseks. Näiteks: Soomes 1933. a., Austrias — 1933. a., Tšehho-Slovakkias — 1932. a. ja 1933. a., Inglismaal — 1931. a., Norras — 1933. a., Rootsis — 1933. a. jne.

Teisal on kogutud andmeid kaudselt — tööbörside, tööpuuduse vastu kindlustamise asutuste, koolide jne. kaudu.

Kahjuks ei ole meil veel sellele väga tõsisele küsimusele osutatud küllaldast tähelepanu, kuigi meie noorte seas valitseb tööpuudus ja koolilõpetanud noorte (eriti tütarlaste) olukord on väga raske. See küsimus vajab ja väärib tõsisemat tähelepanu.

Sundusliku kooliaja osa tööpuuduse probleem. Sunduslik koolikohustus erimaades. Kuna noored, siis kui nad käivad koolis, ei ole töötud, vaid on koolitöö tõttu kaitstud tegevuseta oleku demoraliseerivate mõjude eest, siis ei ole sundusliku kooli-

aja kestuse küsimus mitte ainult pedagoogiline, vaid palju rohkem sotsiaalne probleem. See küsimus kuulub, eriti praegu, sotsiaalpoliitiku kompetentsi. Seepärast näemegi viimasel ajal mitmesuguseid sotsiaalpoliitilisi organisatsioone ja kongresse aktiivselt tegutsevat selle küsimusega.

Vaatleme lühidalt, milline on sunduslik koolikohustus Euroopas (peamiselt Rahvusvahelise tööbüro väljaande: *Unemployment among young persons*, 1935, andmeil). Sunduslik koolikohustus jaguneb kahte ossa: sunduslik algkool ja sunduslik täienduskool. Viimane ei esine igas riigis sunduslikuna, nagu näeme allpool.

Austrias kestab sunduslik algharidus 6—14 eluaastani. Sellele järgnev täienduskool on sunduslik 3 a. kestel kõigile õpilasile tööstuses ja kaubanduses. Töötatakse täienduskoolis 8 tundi nädalas ja 42 nädalat aastas. Vabatahtlikkude täienduskoolide võrk on väga laialdane.

Belgias on algharidus sunduslik 6—14-nda aastani. Käesoleva aasta 31. juulil pandi kehtima seadus, mille järgi 2-aastane täienduskool on sunduslik mõlemast soost noortele, kes ei õpi kesk- või kutsekoolis ja kes on töötud. Täienduskool võib olla tehniline, kesamineeline või kodumajandusalaline (tütarlastele).

Bulgaarias kestab sunduslik algharidus 7—14 aastani. 1924. a. kooliseaduse alusel kohalikud omavalitsused on kohustatud asutama küllaldaselt täienduskooli 14—21-aastastele poeg- ja tütarlastele. Need täienduskoolid on osalt üld- ja osalt kutseharidusliku ilmega. Töö neis toimub õhtuti 8—12 tundi nädalas.

Tšehho-Slovakkias kestab koolisundus algkoolis eranditult 6—14 aastani. Täienduskool on sunduslik ja kutselaadiline õpilasile tööstuses-kaubanduses. Õppetöö kestab 2—3 aastat 8 nädalatunniga.

Taanis kestab sunduslik algharidus 7—14 aastani. Sunduslik täienduskool puudub, kuid vabatahtlik täienduskool (rahvaulikoolid) on väga levinud.

Soomes esineb sunduslik algkool 7—13 aastani ja sellele järgneb sunduslik täienduskool 2-aastase kursusega — 36 nädalatunniga. Täienduskooli kava on peamiselt kutselaadiline ja praktiline.

Prantsusmaal kestab sunduslik algharidus 6—13 a., millele järgneb sunduslik 3-aastane kutseline täienduskool, millest peavad võtma osa kõik noortöölised alla 18 a. vanuse. Seadus sundusliku koolikohustuse tõstmise kohta 13 aastast 14 aastani on juba parlamendi poolt vastu võetud ja senatis vastuvõtmisel.

Saksamaal on üldse koolikohustus väga pikk. See maksab algkoolis 6—14 aastani ja sellele järgneb veel kohustus hariduse täiendamiseks kutselaadilistes täienduskoolides vähemalt 3 a. kestel. Täiendusklassid on osalt õhtused, osalt päevased. Esimesed on määratud peamiselt tööstus- jne. õpilasile ning töö neis kestab normaalselt 12 tundi nädalas.

1. aprillist a. 1934 pandi maksuma korraldus, et kõik lapsed, kes lõpetavad algkooli, peavad veetma ja töötama maal 1 aasta, maa elu-oluga tutvumiseks. Sel ajal on nad vabad sunduslikust täienduskooli kohustusest.

Inglismaal kestab sunduslik algharidus 6—14 (7—14) aastani. Kohalikel omavalitsustel on õigus sunduslikku algharidust pikendada, kuid seni on 316 kooliringkonnast vaid 6 kooliaega pikendanud ja seitsmel on see kavatsusel. Sunduslik täienduskool (üle-riiklik) puudub.

Rohkem kui üheski teises riigis on Inglismaal kõneldud sundusliku alghariduse pikendamise vajadusest. Seda pooldab põhimõtteliselt ka valitsus, kuid rahaliste takistuste tõttu on selle elluviimine seni teostamata. Nüüd hiljutiste valimiste teel deklareeris valitsus, et koolikohustuse pikendamine teostub lähemal ajal.

Ungaris kestab sunduslik algharidus 6—12 aastani. Täienduskool on sunduslik 12- ja 13-aastastele. On kavatsusel pikendada sunduslikku algharidust 14 aastani. Osaliselt on see juba mõnes kohas teostatud.

Itaalias maksab koolikohustus 6—14 aastani. Hilisem täienduskool pole sunduslik. Lätis on koolikohustuse ulatus algkoolis 14 aastani ja sellele järgneb 2-aastane sunduslik täienduskool 180—300 aastatunniga.

Leedus on teoreetiliselt maksev 7-aastane (7—14 a.) koolikohustus, kuid tegelikult on suudetud seni viia ellu vaid 4—5-aastane algkool, kuigi osaliselt tegutseb mõnes kohas ka 7-aastane algkool.

Luxemburgis maksab sunduslik koolikohustus algkoolis 7—14 aastani + 2-aastane sunduslik täienduskool. Täiendusklassides kestab töö 106 tundi aastas.

Hollandis on algkool 7—14 aastani. Sunduslik täienduskool puudub.

Norras on 7-aastane sunduslik algkool (8—15 a.). Kohalikel omavalitsustel on õigus avada sunduslikke täienduskooli 1-aastase kestusega ja 36-tunnilise õppenädalaga. Seni on sundtäienduskooli siiski võrdlemisi vähe asutatud, kuna on väga arenenud vabatahtlik täienduskoolide võrk. Tööstusõpilased on siiski kohustatud käima tehnilistes õhtukoolides 3—4 aastat. Töö neis kestab 5 korda nädalas 2 tundi õhtus.

Poolas on sundusliku algkooli kestus 7—14 aastani. Samuti sunduslik täienduskool 2-aastase kestusega kõigile, kes ei käi teistes koolides. Õppeaeg kestab septembrist juunini.

Rootsis on sunduslik algkool 7—14 a. Õppeaasta vältab 8 kuud. Täienduskool on samuti sunduslik 14-nda ja 18-nda eluaasta vahel. Täienduskooli kogu kursus sisaldab 360—540 õppetundi, mis jaguneb 2 või 3 aastale.

Šveitsis on koolikorraldus kantonite käes. Normaalselt ulatub sundharidus 6—14 aastani. Mõnes kantonis on viimasel ajal tõstetud koolikohustust 15-nda aastani just suure tööpuuduse tõttu. Sunduslik täienduskool puudub.

V.N.S. Liidus ulatub koolikohustus 15-nda eluaastani, kuid lähemal ajal kavatsetakse see tõsta 17-nda aastani. Tööõpilasil on tehnilised täienduskursused osalt sunduslikud.

Töökongressi seisukohti koolikohustuse ja hariduslike küsimuste kohta.

Nagu ülal tähendatud, esines noorte tööpuuduse küsimus möödunud töökongressil tähtsa päevakorrapunktina. Selle küsimuse arutlemisel valitses üksmeel valitsuste, tööandjate ja tööliste esindajate seas. Lõpptulemusena kongressil võeti vastu ulatuslik rekkomendatsioon, mis sisaldas rohkesti soove valitsusele kaalumiseks ja elluviimiseks. Neist soovivaldusist toon siin vaid need (ja neistki vaid tähtsamad), mis käsitlevad hariduslikku ala.

Rahvusvaheline töökongress üksmeelselt soovitab:

1. Koolikohustuse vanuse ülemmäär tuleb tõsta, niipea kui olud seda võimaldavad, vähemalt 15-nda aastani.¹⁾
2. Üle-kooliealistelt noortelt, kellel puudub töö, tuleb nõuda kooliskäimise jätkamist, kui ainult kooliorganisatsioon seda võimaldab, kuni töö leidmiseni.
3. Noori tuleb julgustada astuma kesk- ja tehnilistesse koolidesse pärast sundkooliaega.
4. Noortele, kes ei käi harilikus koolis, tuleb võimaldada ja neil nõuda täiendusklassides õppimist kuni 18-nda eluaastani.
5. Kui täienduskool pole sunduslik kõigile noortele, siis tuleb see teha sunduslikuks vähemalt töötuile noortele, kusjuures soovitav on viibimine koolis teatav arv tunde igapäev, või kui see on võimatu, siis teatav arv tunde nädalas.
6. Kohtades, kus on noortöötuid rohkesti, tuleb korraldada erikursusi neile.
7. Täienduskoolidest ja erikursustest osavõtt tuleb võimaldada ka neile noortele, kes käivad tööl.

8. Töötute noorte erikursused ja igasugused kutseoskuse täiendamised töötagu lähedases kontaktis tööandjate ja tööliste organisatsioonidega.

¹⁾ Sundusliku koolikohustuse pikendamist on uõudnud viimaseil aastail peaaegu kõik rahvusvahelised kongressid, kus käsitleti pedagoogilisi või sotsiaalseid küsimusi.

Ülesandeid koolidele. On endastmõistetav, et meilgi vastavail ametiasutustel tuleb kaaluda töökongressil vastuvõetud sooviavaldusi. See on Eesti kui Rahvasteliidu liikme kohus. Tuleb kaaluda ja kaalutaksegi, millised neist sooviavaldustest on meil tarvilised viia ellu ja kui suures ulatuses on need meil elluviidavad. Kuid ülevaate saamiseks küsimuse tõsidusest on vaja eeskätt andmeid ja siin võivad koolid palju kaasa aidata. On vaja andmeid, millisel määral esineb tõeline tööpuudus noorte seas. Andmete kogumine kõigi noortöötute kohta ei ole koolidel muidugi võimalik, kuid nad võivad koguda andmeid koolist väljuvate noorte tööleldmise väljavaadete kohta.

Selleks tuleks eeloleval kevadel enne koolitöö lõppu korraldada kooliõpetajate (mitte ainult alg- vaid ka teistes koolides) ja koolist enne lõpetamist lahkuvate seas ankeet selle kohta, kui palju on neid, kes väljaspool kodu tööd otsivad, siis kellel on koolist lahkudes juba töökoht ette teada, kellel on väljavaateid töö leidmiseks ja kellel need viimased puuduvad täiesti.

Muidugi ei anna selline ankeet absoluutselt õiget arvulist ülevaadet tegeliku tööpuuduse kohta noorte seas, sest varemmail aastail koolist lahkunute olukord jääb teadmatuks, samuti võib mõnigi, kelle olid väljavaated töökohale, sellest jääda ilma, kuid siiski saadakse küllaldane üldpilt noorte olukorra kohta.

Olen arvamisel, et nende andmete kogumisega koolid aitavad palju kaasa meie rahva moraalse ja füüsilise heaolu tõstmisele, sest usun, et saadud andmed kõnelevad küllalt sellist keelt, mis sunnib sellele küsimusele pöörama tõsisemat tähelepanu.

Keele küsimusi.

Mitte „*peoõhtu*“, vaid „*piduõhtu*“. — Viimaseil aastail on hakanud maad võtma vorm *peoõhtu*: ajalehtedes ja eriti koolide koridoride seintel ei näegi enam muud kui *peoõhtu* ja ikka *peoõhtu*. Vorm *piduõhtu* näib nagu välja surnud. Sest arvatakse, et *peoõhtu* on õigem ja moodsem, kuna on *pidu—peo*. Vastupidi: sellest hoolimata et *pidu—peo*, on ometi parem *piduõhtu*, sest see tuleb käsitada nominatiivseks liitumuseks, kuna see vastab küsimusele „missugune õhtu?“ (või siin ka: „*piduõhtu*“=õhtu, mis ühtlasi on *pidu*). Seesugune nominatiivne liitumus sobib ka ühendeis *pidukõne*, *pidusaal*, *pidurüüded*, *piduvõõrad*, *piduülikond* jne.

Tähendatagu, et Muugi „Väikeses õigekeelsus-sõnaraamatus“ antaksegi ainult *piduõhtu*, mitte *peoõhtu*. Aga: „*peo* kava (mille kava?), *peo* kulud (mille kulud?)“. Ja isegi siin on võimalik, *pidu* kava, *pidu* kulud, sest ka astmevahelduseta käänmine sõnal „*pidu*“ on ametlikult lubatav (v. Muugi VÕS).

Järelilikult ka genitiivse liitumuse seisukohalt on võimalik *piduõhtu*.

Seepärast tahaks loota, et vähemalt kooliruumes väljapandavalt plakateilt kaoks halb ja nigel keelend „*peoõhtu*“.

Mitte „*maksub*“, vaid „*maksab*“. — Mõningais kooliraamatuis on autorid hakanud tarvitama vormi „*maksuma*“, millega tahetakse väljendada „hinda omama, maksma minema“ (saksa „kosten“), kuna „*maksma*“ tähendaks siis ainult „hinda andma mingi asja eest selle ostmisel“ (sk. „zahlen“). Seega: „ta maksab selle korteri eest 50 krooni“; aga: „see korter maksab tal 50 kr.“. Ent see vahetegemine keelises väljenduses on hoopis tarbetu; see on asjatu peenutsemine ja pedantsus. Et mõlemad mõisted, nii transitiiivne kui intransitiivne, väljendatakse sama verbiga („*maksma*“), on eriti keele omapärasus. Päälegi pakuvad sellest ka mitmed muud keeled, saksa ja prantsuse keel, eriti aga inglise keel küllalt näiteid (näit. saksa „*fahren*“, mis tähendab niihästi „sõitma“ kui „sõidutama“). Ka soome keeles esineb „*maksaa*“ mõlemas tähenduses. Vaevalt saab eesti rahva kunagi viia nii kaugele, et näit. laataldel, selle asemel et ütelda „*kui palju see lehm maksab?*“, öel-

daks „kui palju see lehm maksub?“ See „maksub“ olekski veider ja ebaloomulik, eriti igapäevases kõnekeeles.

Seepärast tuleb sõna „maksuma“ kõigis õpperaamatuis, kus see peaks esinema, lasta õpilastel ümber parandada harilikuks vormiks „maksma“.

Joh. Aavik.

„Eesti Kooli“ kaastöölisele, tellijaile ja lugejaile — toimetuselt. Lõpetades käesoleva vihikuga „Eesti Kooli“ esimese aastakäigu pöördub toimetus mõne sõnaga oma kaastöölisele, tellijate ja lugejate poole. Kõigepealt peab toimetus oma meeldivaks kohuseks avaldada sügavat tänu kaastöölisele, kes toimetust on rikkalikult varustanud kirjutustega „Eesti Kooli“ töökava kohaselt. „Eesti Koolil“ on au ja heameel nimetada oma kaastöölise hulgas Riigivanemat K. Pätsi, Haridus- ja sotsiaalministrit N. Kann'i, koolinõunikke, kooliarste, kõigi koolitüüpide õppejõude, alates ülikooli rektoriga ja lõpetades lasteaednikuga, ja teisi haridus- ning kultuuritegelasi. Kuna „Eesti Kooli“ maht on vägagi piiratud, tuli mõnel kaastööl oodata järjekorda ja paljugi artikleid on jäänud tulevaks aastaks. Toimetus palub oma kaastöölisi jätkata kaastööd ka edaspidi ja virgutada kaastööle haridustegelasi, kellel veel ei ole olnud võimalust kaastööd teha siamaani. Eriti soovivat oleks tegeliku koolitöö üksikute nähete ja küsimuste selgitamine ning käsitlemine, mis viiks lugeja tihedasse kokkupuutesse kasvatus- ja õppetööga ja oleks õpetajaile-kasvatajaile abiks nende elukutselises töös.

Tellijale teatab toimetus, et ta kavatseb suurendada „Eesti Kooli“ mahtu umbes 20% võrra, et suuremas ulatuses ja mitmekülgsemalt valgustada haridusküsimusi. Vastavalt sellele on suurendatud ka tellimishind 2 kr. 50 sendilt 3 kroonini aastas. Tellimisi võtab vastu iga postiasutus. Peale selle võib tellimisraha maksta postil „Eesti Kooli“ jooksvale arvele nr. 433. Soovitav on, et omavalitsused tasuksid tellimishinna nende poolt ülalpeetavate koolide eest korraga ja teataksid sellest koolijuhatajaile, sest on olnud juhtumeid käesoleval aastal, et tellimisraha on maksetud kahekordselt — kooliülapidaja ja ka koolijuhataja poolt. Arusaamatuse vältimiseks palub toimetus koolijuhatajaid tellimisel selgesti väljendada, kas tellitud eksemplar tuleb saata koolile või koolijuhatajale isiklikult. Ka selles suhtes on esinenud arusaamatusi. „Eesti Kool“ ilmub harilikult 20. kuupäeval ja peaks tellijaile kätte jõudma hiljemalt nelja-viie päeva pärast. Juhul, kui mõni tellija ei saa „Eesti Kooli“ järjekorrast numbrit kuu lõpuni, palub toimetus sellest teatada postikaardiga, et ta võiks astuda samme korratuste kõrvaldamiseks.

Kuna „Eesti Kooli“ ülesandeks on teenida Eesti kooli ta suurte ülesannete täitmisel, oleks kõigiti tervitatav, kui lugejad teataksid toimetusele oma soovides ajakirja sisu ja kuju kohta ning esitaksid küsimusi, mille käsitlemist nad sooviksid näha ajakirja lehekülgedel. Toimetus peaks oma meeldivaks kohuseks võimaluse piires vastu tulla lugejate soovidele, et ühiselt taotella suurt esmärki — Eesti hariduse ja kultuuri edendamist.

Lõppeva aasta vältel on „Eesti Kool“ saanud mitmelt kirjastajalt suuremal arvul trükitooteid tutvumiseks ja arvustamiseks, kuid ajakirja väike maht ei võimaldanud avaldada arvustusi kõigi saadetud raamatute kohta ega tuua nende nimestikku. Loodame, et ruleval aastal ajakirja mahu avardamisega selleks kujunevad suuremad võimalused. Saadetud kirjan-duse eest avaldab toimetus südamlikku tänu.

Tänades kaastöö ja poolehoidu eest soovib „Eesti Kooli“ toimetus oma kaastöölisele, tellijaile ja lugejaile õnnelikku uut aastat!

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi pedagoogiline ajakiri „Eesti Kool“ ilmub 10 korda aastas, iga kuu üks vihik, välja arvatud juuni ja juuli kuu. Tellimise hind on 2 kr. 50 senti aastas. Üksikuid vihikuid võib saada toimetusest hinnaga 35 senti eksemplar ühes saatek-luludega. Kuulutuste hind on kaanel ja erilehtedel 30 kr. lehekül.

„Eesti Kooli“ toimetusse kuuluvad vastutav toimetaja P. MÄGRAKEN, tegev toi-metaja G. OLLIK ning toimetuse liikmed: J. AAVIK, A. BORKVELL, J. GRÜNTAL, A. KURVITS ja V. PÄTS.

Toimetuse asukoht on Haridus- ja sotsiaalministeeriumis, tuba nr. 20, telef. 453-59, (Tallinn, Tõnismägi 11). Tellimisraha võib saata vahenditult toimetusele või maksta postil „Eesti Kooli“ jooksvale arvele nr. 433.

Vastutav toimetaja P. Mägraken.

Tegev toimetaja G. Ollik.

Rüigi trükikoja trükk, Tallinn, Niine t. 11.



Rõõmu valmistada
tahame alati kõigile kodustele
ja tuttavaile.

Lähenevad jõulud, rahu- ja perekonna-
pühad. Neil pühil püüame kõik teha,
et need oleksid ilusad. Rahva oma
ühisettevõtte **ETK** on selle juures kõi-
gile abiks. Seks tarvitage toitude val-
mistamiseks **ETK** jahu, maitseaineid,
piparkoogisegu, küpsetuspulbrit.

Muretsege pühade lauale **ETK** kohvi,
teed, kilu ja sprotte.

ETK tooted on uhkuseks pühade lauale.

UUDISTEOSEID K/Ü. „KOOLI-KOOPERATIIVILT“.

Praegu ilmuvad Eesti Koolinõunikkuude Ühingu toimetusel ja K/ü. Kooli-Koopera-
tiivi kirjastusel kõigi algkooli VI õppeaasta õppeainete

Kontroll-testid.

Matemaatika test	6 senti	Tööõpetuse test poeglastele	5 senti
Emakeele test	5 „	Tööõpetuse test tütarlastele	5 „
Ajaloo ja kodanikuõpetuse test	5 „	Saksa keele test	5 „
Maateaduse test	5 „	Inglise keele test	5 „
Usuõpetuse test	5 „	Joonistamise test	3 „
Loodusõpetuse test	5 „	Laulmise test	3 „

Testid on koostatud koolinõunikkuude poolt 6-kl. algkooli lõpetajate oskuste ja teadmiste uurimise otstarbel ja korraldatud ülemaaliselt algkooli lõppklassis 1935. a. kevadel. Kohased tarvitamiseks algkooli VI ja kesk-
kooli II klassis kursuse kordamiseks ja kontrollimiseks.

A. J. Mölder ja Th. Ussisoo:

Väikekirjutaja kirjavihik.

1. vihik: Väiketähed ja nende rakendus I (ilmus).
2. vihik: Väiketähed ja nende rakendus II (ilmub jaanuari algul).
3. vihik: Suurtähed ja nende rakendus (ilmub veebruari algul).

Järgnevad vihikud ilmuvad kevadsemestri jooksul. Vihikud on heast valgest paberist joontega ja
joonteta. Hind: 10 senti vihik.

Roobet Kuma (end. Gutmann): Füüsika käsiraamat. II osa. Füüsika mõõtude süsteemid, põhiühik-
kud ja nende sümbolid Hind 45 s.

Samalt autorilt varem ilmunud: Füüsika käsiraamat. I osa. Lühike ülevaade füüsika mõõduühikute
ajaloost Hind 30 s.

„Selles raamatus esitatud vaated peavad tähtsal kohal meie kodumaa metroloogia uurimist, õhu-
tades meie koolinoorsugu sellele tähtsale kultuurajaloolisele ülesandele“ — ütleb Hasomini arvustaja.
Teos on koolidele tarvitamiseks lubatud.

K/Ü. „KOOLI-KOOPERATIIV“

Tallinn, Suur Karja 19, Rahvapanga majas.
Posti jooksev arve 459. Telefon 456-32.

Õpetajaile vajalik käsiraamat uuenduspedagoogika alalt on:

JOH. KÄIS. Isetegevus ja individuaalne tööviis.

244 lk., piltidega. Hind 3 kr.

Sisu: Individuaalsuse-põhimõtte kasvatusteaduses. Isetegevus ja töökooli voolud. Isetegevuse astmed.

Vana ja uus kool: 1. Kuidas saavutada õige suhe õpetaja ja õpilase töö vahel. Dotseerivate õppeviiside puudusi. Küsimis-kostmisviisi puudusi. Õpetaja küsimus. Õppejutt.

2. Kuidas saavutada õige suhe klassikollektiivi ja üksiku õpilase töö vahel. „Keskmise“ õpilasega kohandatud õpetuse puudusi. Katseid vana kooli kohandamiseks individuaalsuse-põhimõttega.

Individuaalne tööviis. Individuaalne töö 1. ja 2. õppeaastal. Tööjuhataste menetlus. Testid. Individuaalne ja ühine töö üksikuis õppeaineis.

Tööjuhataste ja õpilastööde näiteid 3.—10. õppeaastal. Dalton-plaan.

Kirjandust.

Õpilaste tundma õppimiseks:

Joh. Käis. Vaatluskava õpilase individuaalsuse tundmiseks . . . Hind 15 senti.

„ „ Õpilase individuaalsuse vihik „ 10 „

„TÖÖKOOL“

V. ROOSIKRANTSI 3. TALLINN. TELEF. 462-56.

Soovitame koolidele

SOOME

FÜÜSILINE KOOLISEINAKAART

HIND KR. 17.50

LÄTI

FÜÜSILINE KOOLISEINAKAART

HIND KR. 15.—

K. K. Ü. „TÖÖKOOL“

TALLINN, V. ROOSIKRANTSI 3
TELEFON 462-56

HARIDUS- JA SOTSIAALMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

„EESTI KOOL“

ilmub ka 1936. aastal 10 korda aastas, iga kuu üks vihik, välja arvatud juuni- ja juulikuu. Iga vihik sisaldab vähemalt 48 lehekülge kirjutusi ja pilte.

„EESTI KOOLI“ ülesandeks on käsitleda ja selgitada küsimusi pedagoogika, psühholoogia, didaktika, metoodika, rahvusliku, kõlbla ja usulise kasvatuse, koolitervishoiu, kutsehariduse, kirjanduse, kunsti, vabahariduse ja lastehoolekande, noorsookaitse ning teistelt õppe- ja kasvatusaladelt. Samuti avaldatakse „EESTI KOOLIS“ kirjutusi üldkultuuriliste küsimuste kohta, kui ka ilmunud raamatute arvustusi ja teateid hariduselust meil ja mujal.

„EESTI KOOLILE“ on 1935. aastal teinud kaastööd mitmed tuntud riigi-, seltskonna- ja haridustegelased. Nende nimed on toodud käesolevale vihikule lisandatud „EESTI KOOLI“ sisujuhatuses.

„EESTI KOOLI“ toimetusse kuuluvad vastutav toimetaja P. Mägraken, toimetuse liikmed: J. Aavik, A. Borkvelli, J. Grüntal, A. Kurvits ning V. Päts ja tegev toimetaja G. Ollik.

Toimetuse asukoht on Haridus- ja sotsiaalministeeriumis tuba nr. 20, telefon 453-59 (Tallinn, Tõnismägi 11).

Tellimishind on aastas 3 krooni, poolaastas 1 kr. 50 senti. Tellimisi võtab vastu iga postiasutus. Peale selle võib tellimisraha maksta postil „EESTI KOOLI“ jooksvale arvele nr. 443. Üksikuid vihikuid hinnaga 40 senti eks. võib saada toimetusest, Päevalehe, Rahvaülikooli, Kooli Kooperatiivi ja Töökooli raamatukauplustes Tallinnas ja Akadeemilises Kooperatiivis Tartus.

Kuulutuste hind on kaantel ja erilehtedel 30 kr. lehekülge, lehekülje murdosa vastavalt vähem. „EESTI KOOL“ saadetakse kõigile õppeasutustele Eestis. ..

Suurim jõulu-väljapanek



**mänguasju ja
kingitusesemeid**



K/M. JÜRI KODRES

HARJU T. 21. TALLINN

KÖNETR. 436-50, 437-60

Igasugust kirjandust

soovitab suures valikus

A. Keiserman'i

raamatukauplus

TALLINN KINGA 6/8

TELEF. 434-55



*Sealtsamast tellite koolile ja ise-
endale ka igasugust*

väliskirjandust



*Koolidele, õpetajaile ja raamatu-
kogudele hinnaalandus*



Saabudes Londonist pärast aastapikkust praktikat soovitame talvehoola meeldivaid kodu ja inglise ulikoma- ning päitur-riideid.
EUG. JOHANSON.

**RÄTSEPAKRI
MAX JOHANSON & POEG**

Rataskaevu 22, telef. 432-89, Tallinn

(Enne Lühikejalg 6)



**A-s. ODOR'i
TINT**

Ei lähe pak-
suks
Ei riku sulge
Ei pleegi välja
Läheb ruttu
mustaks.

Ostke!
Veenduge!



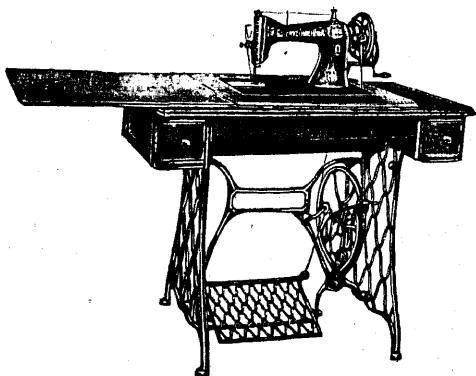
KÕIKIDE KOOLIDE HOOLEKOGUDE
SOODSAIMAKS OSTUKOHAKS ON

HERMAN RÕIVASE

KODUMAA VABRIKUTE RIIDEKAUPLUS,
TALLINNAS, ESTONIA PST. 11, TEL. 304-80.

KVALITEETKAUP, ÕIGLASED HINNAD, RIKKALIKEM
VALIK OMAMA TOODANGUIST.

IGALE PERENAISELE HEA JA ODAV
ÕMBLUSMASIN



Võistlemata odava hinnaga ostate

Nõuk.-Vene
õmblusmasina
„Goschveimaschina“

Nõuk.-Vene õmblusmasinad on valmistatud kõige paremast materjalist, paremate rahvusvaheliste asjatundjate juhatusel, on vaigse, kerge käiguga ning teevad peene, ühetasase õmluse.

„Goschveimaschina“ masinad on enne turulesaatmist põhjalikult proovitud ja võistlevad julgesti maailma parimatega.

„Goschveimaschina“ masinatega võib teha igasuguseid väljaõmlustõid.

Tagavaraosad saadaval kõigis müügikohtades

Esindaja Eestis: **M. NARITS & KO, TALLINN, V. Posti 5, tel. 446-68**

Müügikohad:

O/ü. Esto-Muusika, Tallinn, Viru 2
Tartus, Aleksandri 2
Viljandis, Lossi 14
Pärnus, Rütüli 41
August Taal Võrus, Tartu tn. 15
Johann Tibbing Narvas, Joala 15

Petserimaa tihispangam. Petseris
Järva Majandusühisus, Paides
M. Ellert Rakveres, Tallinna t. 14
Vennad Neumann'id Tõrvas
V. Schmidt, Tapal
A.-s. Bergmann, Kuresaares
A. Schmidt, Jõhvis

Majandusühisus Jõgeval
A. Koomann Lihulas
Pärnu Majandusühisuse osakond
Lihulas
Majandusühisus Laimjalas
J. Goldberg, Ahjas
H. Känd, Rakkes

Teie valmistate endale ja oma perele ülimat pühade-tuju, kui riietute kodumaa riidevabrikute toodetesse.

A/S „**KREENBALT**“

TALLINN.

BALTI PUUVILLA KETRAMISE JA KUDUMISE VABRIKU A/S.

KREENHOLMI PUUVILLASAADUSTE MANUFAKTUURI O/Ü.

SINDI TEKSTIILVABRIKUTE ÜHISUSE

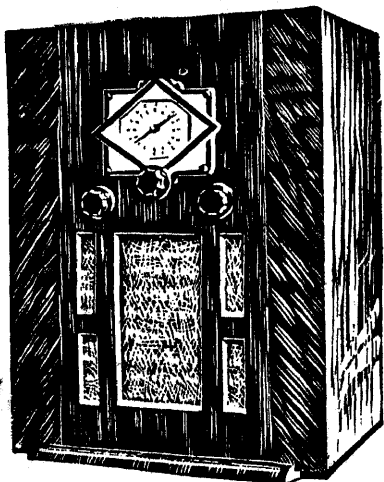
EESTI NIIDIVABRIKU O/Ü.

TOODETE SUURMÜÜGI KESKKOHT.

VÄIKEMÜÜK kõigis parimais riide- ja segakaupluses linnas ja maal.

ETA

Eesti töö, Euroopa kvaliteet!



RET raadiotehase uudis-vastuvõtjaid:

„Maret“, 3-lambiline patarei-vastuvõtja, koos anoodi ja akuga Kr. 130.— Sellele aparaadile rahva-vastuvõtjate klassis ei ole tänavusel raadioturul seada vastu väärilist.

„Lemmik“, 4-lambiline patareisuper, koos anoodi ja akuga Kr. 205.— Tõeline eetrivallutaja, suure selektiivsuse, võimsuse ja ulatusega.

Elektrivoolule ületamatud superid

„Pioneer“ ja **„Kosmos“**
Kr. 195.— Kr. 260.—

RAADIO-KOOPERATIIV

TALLINN, S. Karja 9 • TARTU, Promenadi 5 • PÄRNU, Rütüli 40
RAKVÈRE, Vaksali 8