

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 4

15. AASTAKÄIK. — 1933.



Kust saab õpetaja kiiret ja asjalikku informatsiooni?

Praegusel suurte ümberhindamiste ajajärgul vajab õpetaja rohkem ja kiiremini informatsiooni kui harilikul ajal. Poliitiline ajakirjandus ei suuda õpetajat rahuldada. Õpetajaskonna huvisid kaitseb ja tema teenistuses seisab kutseteadliku õpetajaskonna erapooletu ja progressiivne häälekanalaja

„Õpetajate Leht“

Ilmub nädallehena igal reedel.

Tellida saab igast postiasutisest.

„Õpetajate Leht“ on iga õpetaja parim nõuandja ja juht.

„Õpetajate Leht“ valgustab kõiki hariduselu ja koolipoliitika küsimusi.

„Õpetajate Leht“ selgitab õpetajaskonna kutsealaseid küsimusi ja kaitseb õpetajate teenistuslikke huve.

„Õpetajate Leht“ maksab: 3 kuuks — 1 kr., poolaastaks — 2 krooni, aastaks — 4 krooni.

Toimetuse ja talituse aadr.: **Tallinna, Tatari 3-4,**
tel. 458-52.

Kas Teie koolile on tellitud juba

ÕPILASLEHT

JÄ

VIKERKAAR



„Õpilasteleht“ tellimishind:

1 aastaks 1 kr. 50 s.

1/2 „ 1 kr.

1/4 „ 50 s.

„Vikerkaare“ tellimishind:

1 aastaks 2 kr. 50 s.

1/2 „ 1 „ 25 „

K. K. Ü. „TÖÖKOOL“

V. Roosikrantsi 3.

telef. 462-56.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 4

1933

15. aastakäik

SISU: Lapse psühholoogia vaatluse protsessist ja tehnikast — prof. *M. Basov*'i järgi. Mõte — keel-intuitsioon — *P. Truusmann*. Kuidas vältida sõnapimedust ja sellega kaasaskäivaid nähtusi — *R. Taba*. Looduskaitse küsimusi koolis — *G. Vilberg*. Juhiseid algkooli tarbeaia korraldamiseks — *can. rer. hort. A. Prima*. Kas on põhjendatud *J. Kents*'i väited ja arvamused kodumaa käsitluse vastu maastikupiltide näol? — *A. Parts*. Kooliuuendusnurk: Meie murelapsed — *V. Horn*; Üks neist — *Albert T.* — *Al. Ivask*; Näide analüüsikäigust — *Al. Ivask*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: *J. Lang* ja *D. Rootzman*, *Isaac Newton* — *E. Aader*; Vastuseks *A. Schmiedehelmile* — *J. Libe*, *A. Oinas*, *H. Sepp* ja *J. Vasar*; Kolm elulugu — *Aug. Palm*. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt. Uusi raamatuid.

Lapse psühholoogia vaatluse protsessist ja tehnikast.

Kokkuvõte prof. *M. J. Basov*'i järgi.

Oleme sageli kuulnud ja lugenud psühholoogiliste vaatluste korraldamisest laste juures ja oleme harjunud mõistma selle all kommentaare ja igasuguseid teisi märkmeid vaatlejalt vaadeldava isiku kohta; märkmete kogu nimetame niisugusel korral päevikuks.

Sellele lisaks palju enam ei korraldata. Andnud teaduslikult niivõrt tähtsate küsimusele, nagu on seda hingelu uurimine, sellise lihtse mõtte, sellise lihtse vormi, ei suuda me loomulikult saada vastust ja selgust oma tööle ja sageli katsume tast hoida lihtselt kõrvale. Meile tundub see töö liiga mannetu, vähe lootusi äratav ja neil põhjusil heidamegi ta kõrvale.

Et aga saada üle sellest, et äratada lootusi töö tulemuste väärtusse, peame juhtima esiteks vaatlusmeetodi isiku käitumise (elukommete) fikseerimisele tema kõigi funktsioonide täies ulatuses.

Kui asuda selle töö juurde palja silma

ja käega, siis ei tungi me küll kuigi sügavasse vaadeldavasse objekti. Need abinõud on vaadeldava isiku (lapse) n. ö. „võitmiseks“ (mõistmiseks) samavõrt primitiivsed ja jõuetud, kui olid nad inimesele looduse võitmisel ta algpäevil.

Iga käitumise element tuleb võtta vaatlusele sellisel kujul, missugusena ta ilmub kui reaalne fakt. Sellepärast niisugused elemendid kui miimilised ja pantomiimilised liigutused, hääle intonatsioon ja teised hingelise seisundi väljendusvahendid, lausunud vaid vaateleja kuiva, surnud, kirjeldava sõnastusega, kaotavad suurema osa oma elavast väärtusest. See oleks vahest ehk suurem vastuoksus kui bioloogil, kes elava rakukese surmab vaatlemiseks.

Tuleviku psühholoogile meie-aja psühholoogilised „päevikud“ usutavasti pakuvad sama abi, mida pakuks praeguse-aja astronoomile tahmaklaas päikesevarjutuse vaatlemiseks.

Ent olelebki meil teoreetilisi alu-

seid õige palju, et teha juttu psühholoogilist vaatlusist ja neid kinnistada tõesti niisugustena mõne tehnilise abinõuga. Nii näiteks liigutuste fikseerimise probleemi, mis õieti olulisemaid elemente meie käitumises, võib lugeda lahendatuks tänapäeval. Nn. autostereohronot-siklograafi, õige tundelise aparaadiga, märgitakse üles iga väikesim liigutuse osake umbes kinofilmi põhimõttel, mis hiljem ongi uurimisobjektiks vaatlejale. Muidugi ei ole see kõige parem abinõu, kuid ta rahuldab vaatlejat õige suurel määral.

Parema, täpsema ja ligemale reaalsuse saame pildi sama nähtuse suhtes fotografeerimisega. Fotoaparaat on olnud suureks akiks nii astronoomile, bioloogile, lendurile ja lugematuile teistele teadlasile, miks siis ei või pakkuda ta oma abi ka psühholoogile-vaatlejale.

Räägitakse: nagu on inimese peegel.

Oleme lugenud paljudest raamatuist nägude kirjeldusi, millega tahetakse maalida ette meile kirjeldatava inimese psühholoogilist olukorda; oleme vaadelnud üksteise näoilmet ühel või teisel juhul, et lugeda sealt kaaslaste soove, reageerimist meie kõnele, tema meeleolu. Sageli loeme näost vastuse küsimusile, ilma et oleksime oodanud sõnalist vastust.

Kas ei ole siis hea portree — fotopilt — vaadeldavast isikust väärtuslikumaid uurimisobjekte vaatlejaile?

Näoilme, see on sama, mis hääle intonatsioon — sõna psühholoogilises mõttes — ja mõlemad on raske anda edasi sõnadega. Pöördudes tagasi päevikuile, näeme, kuidas neis on heidetud kõik vaatlust sisustav väärtuslikum osa kõrvale põhjusel, et pole seda lihtsalt võimalik kanda päevikusse sõnadega.

Ka hääli, nagu nägugi, olgu kättesaadav psühholoogile-vaatlejale oma reaalkujul, mis teoreetiliselt ongi teostatav ja osalt ka praktiliselt, kuigi mitte puhtal kujul psühholoogia seisukohast. Fonograaf peab siiski abiks tulema!

Kindel seisukoht teatava uurimise toimetamisel aitab alati kiiresti sihile. Psühholoogias on olnud see osa väga kõikuv. Tuleb rakendada praeguse-aja tehnika saavutisi vaatlejaile abiks, luua õigeid vaatlusmeetodeid; kõigi selle tege-

vuse lähtekohaks on enesevaatlus kui tõeline ja ainuke psühholoogia kui teaduse alus.

Enesevaatlus on enesetundmise aluseks, on ainuke „psüühilise“ kui omaette realiteedi mõistmise allikas, ta on vajalik „katalisaator“ igale vaatlusele, kuid teadust omaette ta siiski ei moodusta. Ei anna ükski eksperiment psühholoogias neid tulemusi, mida enesevaatlus koos eksperimendiga, sest vaatlus on kõigi eksperimentide alus.

Nii siis: iga fakt, iga vaadeldud nähtus olgu fikseeritud võimalikult täpsemalt sel kujul, kuidas see tõeliselt oli kui midagi reaalselt. Kui neid nõudeid ei peeta silmas vaatluste märkuste kirjutamisel, siis nimetatud märkused kaotavad fikseeriva abinõu väärtuse ning muutuvad vaatleja muljete ja arvamuste kirjelduseks. Pöördudes jälle „päevikute“ juurde, näeme sellist eksistust pea igal sammul.

Näiteks väljavõtteid ühest „Ema päevikust“, kus kirjeldatakse lapse hingelist arenemist sündimisest kuni 7. eluaastani.

10. mail: Alguses Leo ei pöörnud tähelepanu keelatale. Tegi, mis tahtis. See väga erutas mind, ma ei saanud aru, milles selle põhjus. Aga hiljem läks siiski kõik normaalselt...

25. mail: (Lapse vanus 5 a. 7 kuud.) Leo on väga huvitatud aiatoöst. Ta kaevab väga palju ja ei saa teda kunagi ühe kutsumisega lõunale. Tuleb poolde teede ja pöörab siis tagasi, nagu unustades, kuhu ja milleks ta läheb.

Tehakse kaevu. Leo on sellest väga huvitatud. Kunagi ei unusta lugemast, mitu sementrõngast asetati kaevu. Tugeva mulje jättis temasse ühe rõnga kaevu kukkumine — vahest sai mõni töömehi vigastada!..

30. mail: Leo ootab kärsitult isa koju sõitu, aitab elavalt vastuvõtu ettevalmistustel. Puhastas teerajad aias, riputas nad liivaga, töötas kui täiskasvanu. Kogu päeva tegeleb mullatöödega aias vabas

õhus. Hoolitseb eriliselt lilled eest ja kardab, kui näeb seal läheduses varblasi või kanu, et karnad söövad ära lilled ja isa ei näegi neid.

See lehekülg on väga iseloomustav. Kirjeldus näib olevat objektiivne, ent puudub täpsus. Ta ei esita meile ühtki fakti tema reaalkujul, ta ei kirjelda fakti ennast, vaid jutt on selle väljendamisest. Nende märkmete alusel ei saa lugeja kuidagi tabada protsessi käiku, mille elanud läbi vaade: dav isik, ja sellepärast ei saa lugeja ise ka seda tunda ning peab võtma vastu kõik heas usus, mida räägib vaatleja. Kogu vaatluse materjal esitatakse meile ümbertöötatult, kusjuures ümbertöötamine võis toimuda kas vaatlusega ühtaegu või koguni tükk aega hiljem; toorest, ümbertöötamata materjali, mille kallal oleks võinud igaüks töötada, siin ei leidu.

Tuleb veel märkida, et ümbertöötamine ei ole sooritatud üksipäini vaadeldud käitumise faktide psühholoogiliste interpretatsioonide näol (näit.: „Leo on väga huvitatud aiatööst“, „tugeva mulje jättis temasse ühe rõnga kaevu kukkumine“, „Leo ootab kärsitult isa koju-soitu“ jne.), vaid need faktid on summeeritud, liidetud tervikuks. Viimane hävitabki fotograafilise täpsuse.

Säärane päevikute üldise-loomuline joon on tingitud just nende eneste pidamisest. Päevikut ei kirjutata otseselt vaadeldavate nähtuste toimumisel, vaid tavaliselt natuke hiljem, s. o. mälu järgi. Neil tingimustel niisugused faktid, mis omasid erilist silmapaistvust või selgust, jätsid mällu eriliselt teravad jäljed, esitatakse vaatleja poolt kujul, mis oleks nagu kogu faktide seeria koopia.

Näide eelnimetatud „Ema päevikust“:

28. veebr. (5 a. 2 kuud)... Ma ei ole näinud teda 3 päeva kestel ja Leo ise ka ei ole avaldanud selleks soovi. Täna õhtul tulin ma tema juurde. Leo hämmastus, krimpsutas kulme ja pöördus eemale. Ma imestusin ja küsisin: „Kas tõesti ei taha sa mind näha?“ Leo vastas punastades: „Väga tahan“, ja kiiresti läks kõrvale. Ma saatsin talle järgi õhusuudlusi, siis eemaldus ta minust, lausudes

surutud häälel: „Mulle ei meeldi niisugused suudlused.“ Veel kaua läkitasin talle niisuguseid suudlusi, aga ta ei tõstnud silmi.

Siin on märgatav fotograafiline vaatlusmoment ja kirjeldatud sündmused esinevad ka niisugustena, aga igaüks eraldi tervikuna. Ei ole märgata mingit siduvat niiti, mis järjestaks üksikud faktid elavaks ja pidevaks protsesside reaks. Vaadeldes neid ei näe, millest nad tekkinud, mida eneses kannavad. Nad pakuvad vaid protsessi käigu pikilõikeid, aga mitte kunagi tervikulist läbilõiget.

Siit järeldus: Psühholoogiliste vaatluste ülesmärkimine toimugu nii, et iga üksikfakt, iga käitumise element oleks fikseeritud temaga kui midagi omaette individuaalset, ja et see tervikuna kujutaks selge läbilõikelise pildi vaadeldava isiku käitumisest. Niisugust üleskirjutamist võiks nimetada protokolliliseks.

See ei ole siiski ainus märkimisviis, ta on vaid toodud kui tulusam ja otsustarbekohasem. Teostada ei saa seda aga igasuguseis tingimuses.

Protokolliline ülesmärkimine võib toimuda ühel ja samal ajal vaid ühe objektiga ja seejuures otse sündmuste sooritamise ajal, aga mitte pärast seda (post factum). Et seda teha, peab vaatleja olema varustatud mõningate tehniliste ülesmärkimiste abinõudega. Kohasemaks on kasustada stenograafiat, mille tarvitamisoskust peab omama vaatleja. Teised abinõud, nagu sõnade lühendamine, isesugused märgid eraldi sündmuste jaoks jne., ei ole soovitatavad, sest need on arusaamatud võõrastele ja võivad aja kestel ka vaatleja enese viia segadusse. Stenograafia aga on alati arusaadav.

Tehnilise töö läbiviimisel esinevad uued raskused. Protokolliline vaatluste ülesmärkimine nõuab nagu iseenesest, et vaatleja ei saa absoluutselt muuga tegeleda kui vaatlusega. Sellepärast õpetaja, kellel tegemist paljude lastega, ei saa jälgida pidevalt vaatlusealust. Vaatlus, mille sihiks haarata vaadeldava objekti käitumist kogusummas, nõuab vahendit tähelepanu ja ei lase vahele muid töid.

Lähtudes sellest seisukohast, hääl tin-

gimasil peaks tegelema lastega 2 isikut ühtaegu: üks toimetaks pedagoogilist tööd, teine vaatlust. See on mõeldav vaid seal, kus pedagoogiline praksis ja teaduslik töö on jaotatud mitme isiku vahel. Või kui tahetakse saada usutavamaid ja täpsemaid andmeid, vaadelgu kaks isikut, kuna kolmas teeks haridusliku koolitöö. Säärasel korral on hea võrrelda ja kontrollida ülesmärkimisi. Seda ei saa mõelda harilikes koolides, vaid ainult seal, kus tahetakse uurimuste abil selgitada vastavaid psühholoogilisi probleeme.

Ühes suhtes olgu siiski veel hoiatus: vaatlusi toimetatagu vaadeldava märkamata. Tuleb luua harilik perekonna olukord, kus lapsed sageli kohtuvad võõrastega, ilma et need kunagi takistaksid laste tavalist elu ja toiminguid. Vaatleja oleks, nagu iga harilik inimene, ruumis, kus vaatlused toimuvad. Nooremate lastega on see kerge saavutada, aga 7—8-aastaste juures peab olema juba eriliselt ettevaatlik, seda enam, et laste liikumisel peab liikuma kaasa vaatleja kui vari, et iga liigutust ja sõna näha ning kuulda. Lapsed pöörduvad sageli vaatleja poole küsimustega: „Mis te kirjutate?“ Peab olema valmis usutav vastus, mis rahuldab küsijaid, kusjuures tuleb loobuda ühest pedagoogilisest usutunnistusest — ära valeta — ja lapsi petta.

Et teha seda tööd, peab vaatleja olema õnnistatud mitme hea omaduse ja kalduvusega. Ta peab oskama lastele hästi läheneda sõna hingelises mõttes, peab olema eeldusi hariliku töötamise juures lastega teha teaduslik-uurivat tööd, äärmiselt hea töövõimsus ja vastupidavus, et paljude tundide vältel vahetult jälgida kõiki liigutusi, kõnet ja miimikat, ja lõpuks — peab olema palju kogemusi säärase vaatluste korraldamiseks. Kui olelevad kõik need võimed ja omadused, võib anda tehtud töö ja nähtud vaev väärtuslikku tasu.

Kui raske see ka ei ole, ent kui võetakse ette säärase vaatlused teaduslike sihtide taotlemiseks, siis tuleb lähtuda tingimata teadusliku vaatluse meetodi seisukohast, kus tähtsamaks nõudeks, et iga fakt oleks antud edasi nii-

võrt täpselt, kuivõrt seda lubavad meie normaalsed vastuvõtte-meeled.

Neil juhtudel, mil vaatleja ei suuda fikseerida protokollilise ülesmärkimisega laiemal ulatusega löikeid, vaid teeb seda käitumise üksikute momentide kohta, peavad need momendid olema fikseeritud fotograafilise täpsusega, kui tahetakse saada ka neist teaduslikult väärtuslikku materjali.

Eelkooliealiste laste kasvatajail — lasteaednikel — oleleb selline võimalus ja pika aja kestel võib anda nimetatud töö mõningaidki häid näpunäiteid lapse isiku selgitamiseks.

See oleks primitiivsemaid vaatlusviise. Seda on vähe, et selgitada isiku igakülgseid vaimuomadusi, et määrata kindlaks lapse isiksus kõigi tema funktsioonidega. Selle saavutamiseks tuleb reguleerida kogu töö kindlas korras ja kindla sihi taotlemises. Kõigepealt peab vaatleja määrama, nagu öeldud, täpse sihi, mille taotlemiseks korraldab vaatluse; teiseks, tuleb koostada teaduslikult materjalid vastavalt sihile, s. o. peab määrama kindlaks, missugused käitumise nähtused kuuluvad vaatlusele ja missugustes välisnähtustes lapse juures võib oodata neid.

Erijuhtumeid ei saa seejuures arvestada. Kuid kordan ka siin: on tingimata tarvilik äärmine täpsus, äärmine hoolsus. Iga fakt ühes teda põhjustava stiimuliga, kogu ümbritsevate oludega, milles ta tekkis, iga temale iseloomuliku joonekese, kui ainukese ja mittekorduvaga, tuleb kanda lapse elust vaatleja vihku. Säärasel kujul on ülesmääratud materjal tükike lapse elu, mida uurija võib käsitada alati.

Edasi. Vaatlused olgu objektiivsed. Objektiivsus tuleb võtta mitte sõna absoluutses mõttes, vaid maksimum-võimaluste piires meie normaalsete vastuvõtte-organite juures.

Sellest tekibki küsimus: kas on tarvilik, et vaatleja ise peab märkima üles vaatlused, või võib seda teha teine isik, ja kas vaatleja võib lisada vaatlusele oma arvamuse?

Siinjuures ei tohi kunagi unustada psühholoogiliste vaatluste iseäralikku olukorda. Antud välised käitumise nähtused nende edaspidisel läbitöötamisel

peavad kujunema psühholoogiliseks interpretatsiooniks, s. t. elamuste õppimiseks vaadeldava isiku seisukohast. Ilma selleta ei oleks kogutud materjal veel psühholoogiline. Kõige hõlpsamalt ja õiglasemalt tekib interpretatsioon vaatlaja enda kaudu, sest tema ja vaadeldava vahel on tihe kontakt, mille kaudu meis tekib kujutlus ja teadmine kõrvaloleva isiku psühholoogilisest olukorrast. Neil kirjeldatud aluseil võime alati rahulikult öelda, kas vaadeldav isik on tundnud rõõmu, kurbust, viha või imestust, aga sama elamuste peenemate varjundite tajumine tekib alles siis, kui meil n. ö. ise vaimu ette tekib nimetatud nähtus.

Siin on tingimata tarvilik fluid, mis seob vaadeldava vaatlajaga. Asi seisabki võib-olla vaid selles, et paljas kirjeldus, nii täpne kui ta ka ei oleks, ei anna ikkagi neid peenemaid joonekesi käitumise pildis, mis hiljem mängivadki fluidi osa, ja isegi täieliku fotograafilisuse juures kõrvaline isik ei saa läheneda vaadeldavale nii ligi kui vaatlaja ise.

Olgu kuidas on: vaatlajale tuleb omistada hinnaline väärtus käitumise psühholoogilise analüüsi juures.

Arusaadav, et otsesel vaatlusel ja tema esialgsel fikseerimisel, jõudmata isiklikkude otsusteni, vaatlaja hoolitseb täpse ülesmärkimise eest. Järgmisel momendil, mil ülesmargitu saab lõppkuju, on sobivaim aeg oma arvamuste lisamiseks. Seejuures võib talitada järgmiselt: kirjeldanud ühe või teise fakti võimaliku täpsuse ja objektiivsusega, tahame lisada oma arvamuse, teeme selle otsekohe fakti kirjelduse järel, kuna materjali eraldamiseks asetame oma arvamuse sulgudesse.

Vaatleja arvamused võivad puudutada väga mitmesuguseid asju. Nad võivad psühholoogiliselt interpreteerida antud käitumises, kõrvutada neid vastavate nähtustega teiste laste elus, võivad puudutada meetodilist iseloomu jne. Väärtuslikuimad on muidugi need, mis aitavad selgitada isiku elamusi.

Tähtsam üleskirjutuse laadist on küsimus, kuivõrt teadlikult asub vaatlaja oma töö kallale, s. t. isiku käitumise uurimisele.

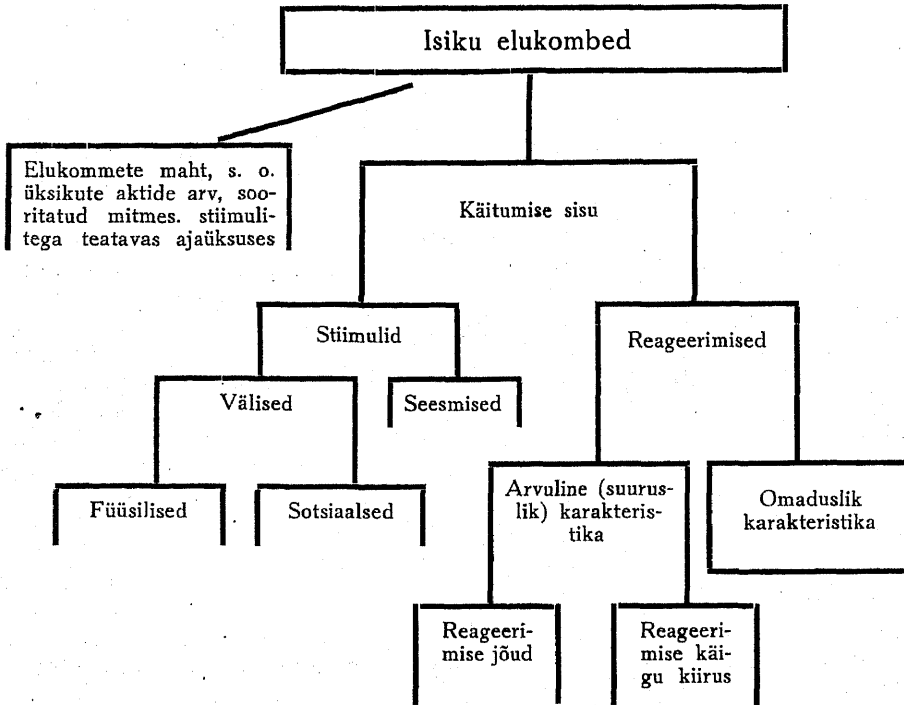
Vaatlejal peab olema selge pilt asja struktuurist. Näit.: stiimulite ja rea-

geerimiste küsimus. Tähtis on, et vaatlaja võtaks asja nii-öelda kõige maa ja juurtega (nagu taime istutamisel). Ei saa leppida paljalt faktide kirjeldamisega, vaid tuleb näidata ka, mis kutsus ta esile ja missugused mõjustused olid selles tegevad. Iga nähtuse jaoks olgu kirjeldatud ka taust, millel ta tekkis, arenes ja häibus. Nimetatud taust annab mõnikord nähtusele hoopis isesuguse varjundi.

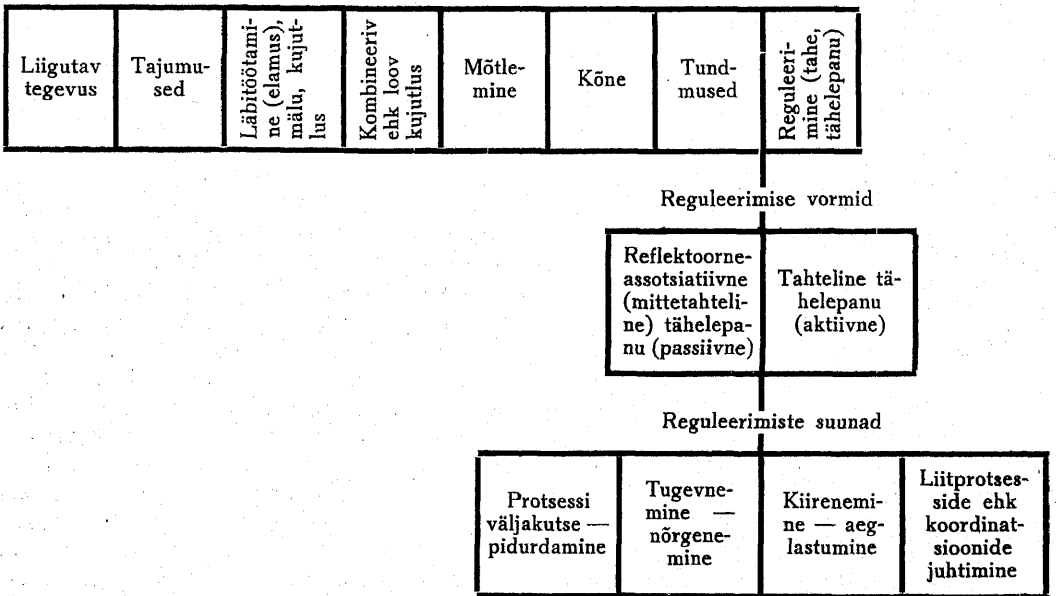
Kujutleme niisugust juhtu, et õppetöö ajal poole tunni kestel laps tegeleb mingi muu asjaga ja ei pane sugugi tähele, mis sünnib ümberingi. Niisuguse fakti alusel me otsustame lapse huvi, tähelepanu jne. Aga kas on meil ükskõik, mis just tol momendil sündis ümberingi? Meie veendumed vahest ehk järgmises: teda ei seganud tegelemast oma asjaga tol hetkel ükski välismõju, või teiseks, kui me teame, et teised lapsed samal ajal kuulasid mõnd huvitavat muinasjuttu, siis ju terve rida teisi nähtusi nii-öelda jõuga tungis vaadeldava tähelepanu fookusse. Omadusilt erinevad need välisolukorrad tunduvalt vaadeldava suhtes. Siin ei tohi vaatlaja kunagi unustada tähele panemast reageerimise sidet tema stiimuliga. Ei aita ükski sellest, kui oleme pannud tähele stiimuleid ja nendele järgnevaid reageerimisi, kui on märgitud, milles üks või teine nähtus seisis, mis kutsus ta esile ja missugustes tingimustes ta arenes. Tuleb veel märkida tingimata see, kuidas ta möödus, või otsemalt, — kuidas ta elati vaadeldava poolt. Siin vahest on vaatluste raskeim, ühtlasi ka huvitavaim punkt, eriti individuaalse õppimise seisukohast.

Laps liigub — missugused on tema liigutused: tugevad või nõrgad, kiired või aeglased, rütmilised või mitte jne.? Laps tuletab meelde möödunud päeva sündmusi, aga missuguse täpsusega ja kui kergesti ta seda teeb? Laps elab üle päevast-päeva väikesi rõõmu ja kurbuse silmapilke, aga kui suur on tundmuste mõju, missuguse jõuga nad haaravad last ja kuidas paistavad nad lapses välja? Ühe sõnaga: oleleb psüühiliste reaktsioonide omaduste küsimus — kuidas see või teine nähtus sündis. Ühes selle küsimusega tõusevad tõsised ras- kused.

Isiku (psühholoogilise olukorra) õppimise skeem tema käitumise järgi.*



Psüühiliste reaktsioonide tüübid (resp. vormid).



* Tabelid on võetud M. Basov'i „Psühholoogiliste vaatluste metoodika katseist“.

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| Liigtused | 1 | Koordinatsioon |
| | 2 | Rütmilisus |
| | 3 | Plastilisus |
| | 4 | Impulsiivsus |
| | 5 | Küllus või vaesus |
| Tajumused | 1 | Küllus või vaesus |
| | 2 | Täpsus |
| | 3 | Teravus |
| Elamused | 1 | Kujude elavus ja selgus |
| | 2 | Ebaloomuliku tajumise täpsus |
| | 3 | Kestva mälu täpsus |
| | 4 | Meelespidamise kergus |
| Loovad kujutelmad | 1 | Rikkus või vaesus |
| | 2 | Süsteemilikkus ja järjekord kujutluste voolavuses |
| Mõtlemine | 1 | Kujutluste rikkus |
| | 2 | Mõistuse ja otsuste loogilisus |
| | 3 | Mõtlemise järjekindlus ja süsteemikus |
| | 4 | Uute katse-esemete kohta seisukoha võtmine (kujutus) |
| Kõne | 1 | Sõnatagavara rikkus või vaesus |
| | 2 | Mõtteväljenduste side ja järjekord |
| | 3 | Väljenduse täpsus, õigsus ja selle defektid |
| | 4 | Intonatsiooni mitmekesisus (väljendustoon) |
| | 5 | Keeleliigtuste arenemisaste |
| | 6 | Kujukus (piltlikkus) |
| Tundmused | 1 | Tundmuste tekkimise kergus |
| | 2 | Püsivus |
| | 3 | Väliste nähtuste küllus või vaesus (miimika, liigtused jne.) |
| Reflektorsed - assotsiatiivsed | 1 | Passiivsele tähelepanule meelitamise kergus (süvenemine, ärkvel-olek) |
| | 2 | Vastupanu pealetungivaile mõjudele (püsivus) |
| | 3 | Omamine (tööoskus) |
| | 4 | Maht (kontsentratsioon) |
| Reguleerimine | 1 | Aktiivse tähelepanu rakenduskergeus (pingutusvalmis) |
| | | Vastupanu pealetungivaile mõjudele (püsivus) |
| | 2 | Omamine (tööoskus) |
| | 3 | Maht (kontsentratsioon) |
| | 4 | Ülemineku kergus aktiivselt tähelepanult passiivsele (automaatsus ja harjutamine) |

Psüühiliste reaktsioonide omaduslikud iseärasused.

| | | | | |
|----------------|-----------|---|---|------------------------|
| Liikuv tegevus | 1 | Miimika | | |
| | 2 | Liikuvad mängud | | |
| | 3 | Käsitöö | | |
| | 4 | Harjunud liigtused (söömisel, riietumisel jne.) | | |
| | 5 | Erilised võimlemise iseloomuga liigtused | | |
| Aistingud | 1 | Värv, värvitoonid | | |
| | 2 | Hääled ja kahinad | | |
| | 3 | Asjade kombatavad omadused | | |
| | 4 | Temperatuur | | |
| | 5 | Lõhnad | | |
| | 6 | Maitmine | | |
| | 7 | Ruumilised suhtumised | | |
| | 8 | Ajalised suhtumised | | |
| | 9 | Tegevus ja olukord | | |
| | 10 | Asjade vorm | | |
| | 11 | Asjade suurus | | |
| | 12 | Oma (isiklik) psüühika | | |
| | 13 | Võõras psüühika | | |
| Kujutusühid | 1 | Nägemiskujutlused | | |
| | 2 | Kuulmiskujutlused | | |
| | 3 | Motoorsed kujutlused | | |
| | 4 | Segakujutlused | | |
| | Elamused | Mälu vormid | 1 | Värvid |
| | | | 2 | Hääled |
| | | | 3 | Arvud |
| | | Mälu vormid | 4 | Nimed |
| | | | 5 | Luule ja proosa |
| | | | 6 | Isikliku elu sündmused |
| Loov kujutus | 1 | Joonistamine | | |
| | 2 | Voolimine | | |
| | 3 | Jutustamine (suul. kirjand.) | | |
| | 4 | Ehitustööd | | |
| | 5 | Mängud | | |
| | Mõtlemine | 1 | Välise looduse nähtused | |
| | | 2 | Sotsiaalsed nähtused | |
| | | 3 | Isikliku elu nähtused | |
| | | 1 | Välise looduse nähtustest | |
| | | 2 | Sotsiaalseist nähtustest | |
| 3 | | Isikliku elu nähtustest | | |
| Tundmused | | 1 | Orgaanilised (nälg, janu, seksuaalsus) | |
| | | 2 | Individuaalsed (rõõm, muure, haavumine jne.) | |
| | | 3 | Sotsiaalsed (sugulaste armastamine, seltsimehelikkus, sõprus) | |
| | | 4 | Esteetilised | |
| | 1 | Regulatiivsete protsesside sisuks on kõik teised psüühilised protsessid | | |

Psüühiliste reaktsioonide sisu.

Juhul, kui vaatleja ei kujutle kindlasti reageerimiste omaduste iseärasuste skeemi, ilmnevad vaatlustes puudused kahes suunas. Esiteks: vaatleja ei näita tervel real reageerimistel omaduslikku külge. See osa vaatlusmaterjalist jääb tal nägemata ja läheb kaotsi. Teiseks: see, mille ta annab, on ilma kindla süsteemita. Asi seisab selles, et vahest tuleb vaatlusile lisada juurde hinnanguid. On selge, et nii kaua, kui hinnang on tehtud meie eneste poolt meie oma katseabinõude alusel, tuleb seda võtta teatava hindamiskriitikaga.

Hindamiskriitikaga eemaldame sageli esineva omavoli või isikliku vaate ja arusaamise. Näit.: liigutus, mis ühele vaatlejale näib kiirena, ei ole seda teise vaatleja suhtes, jne. Niisugune ebatäpsus isiklikus seisukohas on märksa suurem tundmuste ja elamuste hinnangul.

Ei olegi veel õieti leitud aluseid, mis võimaldaksid vastata sellele küsimusele absoluutse täpsusega. See jääb tuleviku hooleks.

Aga reageerimise omaduse hindamine on tarvilik, see on praegu selge, kuigi tuleb kasustada selleks primitiivseid isiklike hinnanguid. Loodame, et meie tehtud vead meid endid ka õpetavad. Needki võimalused näitavad, et inimese vaatlus käitumise faktide suhtes märksa tugevneb, kui ta teab, missuguse nähtuse ossa tarvis juhtida tähelepanu.

Skeem juhib vaatleja alati sinna, mis kuulub vaatluse alla, näitab, mida otsekohe vastata. Seejuures skeem ei näita, mis mõõdus seda teha, ja see ei olegi enam tema asi.

Seal, kus võimalik saavutada hinnangu täpsus, tuleb seda teha. Kergeim hindamisaladest on mitmesuguste protsesside kiiruse hindamine. Siin võib saavutada sageli üsna suure täpsuse. Selleks peab aga vaatleja harjutama kiiresti määrama aega. Paremaks abinõuks on siin sekundikell või kronomeeter. Hariliku kellaga saab ka läbi.

Kiiruse hindamise näitest selgub, et kui saame hinnata kiiruse täpses ajamõõdus, jääb ära tarvidus märkida, oli protsess kiire või aeglane. Sellega võidab vaatleja palju aega.

Kui vaadata omaduste iseärasuse skeemi, näeme, et vaatleja peab kõikjal

esitama faktilist materjali, hinnang teha hiljem kogutud andmeil. Näiteks, vastuvõtted hinnatakse nende täielikkuse, täpsuse ja teravuse seisukohast. Vaatleja aga peab registreerima vaadeldava vastuvõtte, mida ta ise ka näeb ja märgib, mis langes neil ühte ja mis mitte, ja kui suur on lahkuminek. Ehk veel. Laps mängib mitmevärviliste puukuulikestega ja ajab segamini kaks värvilt vähe erinevat kuulikest. Vaatleja konstateerib seda fakti, rääkimata sellest, kuidas hinnata seda, lähtudes vastuvõtu täpsuse seisukohast. Siin ei ole hindamistäpsust muljete järgi, mis oli tarvilik kiiruse hindamisel ilma aja mõõtmata kella abil. Niisuguste nähtuste juures hindamine lükkatakse edasi hilisema töö juurde, kuna käesoleval hetkel varustatakse vaid faktilise materjaliga.

Järelikult jäävad vaatleja isiklike muljete hindamise valdkonda järgmised momendid: koordineatsioon, rütmilisus, liigutuste impulsiivsus ja plastilisus, intonatsiooni mitmekesisus kõnes, kõigi reaktsioonide kiirus ja jõud, kui ei ole näidatud aeg mõõtudes. Teist valikut siin ei ole.

Nii kantakse raskeim reageerimise hinnangu küsimus vaatlusfaasilt läbitöötamisfaasi. Seal ta esinebki täies suurus.

Kas antud küsimus on üldse tähtis vaatluse juures ja kas teda seal maksab üldse võtta arvesse? Teiste sõnadega: kas on tarvis vaatlejal teada reageerimiste omaduslike iseärasuste skeemi? Jah on. Nimetatud skeem teritab vaatlusi, sest ta annab kätte vaatlejale need vaatepunktid, missugustes hiljem töötatakse läbi vaatlusmaterjal.

Kõik, mis öeldud vaatlusskeemide kohta, on maksev kõigi vaatlusviiside juures, olgu ta pidev või katkendlik. Viimaste juures võib olla skeem kasulik veel teistitigi. Ta annab plaani ja vaatlussüsteemi. Kui pedagoog ei saa töötada teisiti, kui sääraselt, püüdes saavutada tõsiseid psühholoogilisi resultate, peab ta koostama vaatluste jaoks alati teatava kava või plaani. Skeem toob silmapiirile kõik küsimused kogusummas, millele tal tuleb vastata, et anda lõpuks igakülgne isiku iseloomustus. Samm-sammult jälgides skeemi kui teejuhti, ta varem või hiljem jõuab seatud sihile. „Ilma sellela

oleks vaatleja kui laevnik kompassita inimeste elukommete merel, kindla lootusetähta jõuda oodatud kallastele," ütles prof. M. Basov oma „Psühholoogiliste vaatluste meetodika katseis“.

Vaatluste maksimaalne resultaat saavutatakse siis, kui ollakse maksimaalselt teadlik oma sihis ja asja struktuuris.

Mõned vastuväited kõigele sellele.

Kas niisugune asja juurde asumine ei too kaasa eelarvamusi, vale seisukohti? Seda toetab omalt poolt normaalse struktuuriga vastuvõtte-protsesside analüüs. See näitab, et tõsiselt mõeldes, ilma eelarvamusteta, vastuvõtteid ei olegi. See aga on mõeldav ainult nii, et ei ole vastuvõtteid, millel puudub absoluutselt side meie kogemustega.

Näit., üht ja sama eset vaatavad botaanik, kunstnik, kaupmees ja antikvaar. Igaüks näeb eset ise väärtuses, ja ainult seepärast, et igaüks läheneb talle ise seisukohast, vastavalt oma harjumusile, appertseptsioonile. Tähendab siis see, et nad vaadeldud esemele toovad juurde midagi, mis tõeliselt puudub seal?

Mitte sugugi! Nad võivad küll eksida oma vastuvõttega, aga need iseäralised eseme küljed, mille suhtes nad erinevad ja mis teistele on nähtamatud, siiski olevald, kuigi ainult nägijate eneste jaoks.

Lõpuks — mida tõeliselt kujutab skeem, millest kogu aeg jutt? Mitte muud midagi, kui meie appertseptsiooni ettevalmistusi oodatava vastuvõtuks. See on meie kogemuste mobilisatsioon, millega peab liituma vastuvõetud materjal ja millega liitudes ta saabki kavatsatud mõtteks. Skeem ei vägistata vaatlusmaterjali, ta ei sunni teda oma raamidesse.

Vastupidi — aine iseenesest kas asetub sinna või mitte.

Kuidas sünnib skeem ise, mis hiljem juhib vaatlusi? Mis enne — vaatlus või selle skeem? Kindlasti vaatlus. Skeem moodustub esialgseist vaatlusist nende ümbertöötamise momendil. Esialgu hakkame korraldama vaatlusi ilma mingisuguse skeemita ja sõna selles mõttes — ka korrata. Hiljem õpime esialgse vaatluse tulemusi — ja siis tekibki esialgne skeemi võrse. Nii kasvab ta järkjärgult ja saab ükskord lõpliku kuju. Aga kes ütleb, millal see moment jõuab? Selle võib jätta aja määrata. Tulevased vaatlejad võivad teda täiendada, parandada, aga seepärast ei maksa arvata, et ta praegusel momendil ei kõlba.

See on iga teaduse saatus.

Viimaseks küsimuseks jääks: kas on õigus pedagoogil, kelle hoolitsemisel palju lapsi, tähelepanu koondada vaid ühele? Kas ei oleks õigem, kui ta natuke vaatlusks igat oma kasvandikku, sellega astuks tihedamasse kontakti kõigi oma kasvandikkudega.

Küsimus on endast tõsine, kuid nagu alati, nii ka nüüdki: vähese, aga põhjaliku töö väärtus on hinnalisem (hulga) ja pinnapealse omast. Pinnapealne töö ei paku ju midagi. Ta ei anna väärtusi teaduslikuks tööks ega paku tegijale endale tasu. See on aja ja jõu raiskamine. Sügav, tõsine töö ühe lapse kallal nõuab peensusteni läbitöötatud vaatlust, kultiveerib hea vaatleja omadusi, õpetab läbi töötama ainet iseseisvalt ja lõpptulemuseks on täpne inimese iseloomustus, arusaamine.

Mõte — keel — intuitsioon.

P. Truusmann.

Üldise, laialt levinud arvamuse järgi on meie mõtted ja nende sõnaline väljendus, s. o. keel, lahutamatu seotud; teiste sõnadega, arvatakse, et mõtted sünnivad meie teadvuses otseselt (vahenditult) sõnalises vormis ja meile jääb vaid vaev neid kõneorganite kaudu avalikkuse ette tuua.

Kuid lähem ja tähelepanelikum mõ-

tete tekkimine ja nende sõnalises vormis väljendamine protsessi vaatlemine lükkab üldtoodud populaarse arvamuse täiesti ümber ja teeb meile selgeks, et mõte ja keel (resp. mõtte sõnaline vorm) on kaks iseasja, mille vahel puudub iga-sugune side. Populaarse arvamuse põhjuseks on arvatavasti see asjaolu, et tõesti harilikud, igapäevased mõisted

ja mõtted on sagedase tarvitamise tõttu harjumuse teel sedavõrt tihedalt assotseerunud oma sõnalise vormiga, et pealiskaudsel enesevaatlusel näib, nagu sünniks mõte otsekohe temale vastavas sõnalises vormis; tegelikult aga on niisuguse eksiarvamuse põhjuseks see fakt, et vasttekinud mõtte sõnaline formulatsioon sünnib nii kiiresti, peaaegu automaatselt, et raske on fikseerida nende kahe protsessi algus- ja lõpp-momente. Niipea aga, kui meie siirdume vähem harilikkude ja keerukamate mõtete juurde, selgub kohe, et siin on tegemist kahe ja pealegi iseseisva protsessiga. Seda fakti võib tõestada ja toetada järgmiste väidete abil:

Arvesse võttes, et üldiselt mõtete sisu ja mõtlemise tehnika (loogika, formaalne mõtete kombineerimine järelduste tegemiseks) on kõigil inimestel ühesugune (muidu oleks võimatu vastastikune arusaamine), jääb arusaamatuks nende mõtete väljendusviiside (s. o. keelte) rohkus. Kui mõte sünniks otsekohe valmis sõnalises vormis, siis peaks ka inimestel ühine keel olema. Siin võib märkida, et sõna, resp. keel, pole kaugeltki mõtete väljenduse ainukeseks ja paratamatuks abinõuks; tihti täidavad tema aset žestid, miimika, ja helid (eriti peente tunnete varjundite alal). Enesevaatlus näitab, et sagedasti meil puuduvad sõnad mõtete väljendamiseks: mõte ise on meile endile täiesti selge, aga teda täpselt edasi anda teistele inimestele, sõnaliselt väljendada meie ei saa: selleks, nagu öeldakse, puuduvad sõnad. Samuti on sagedaseks nähtuseks see fakt, et meie tunneme, et väljendatud mõte kaugeltki ei vasta täpselt originaalile; see asjaolu on fikseeritud vene filosoof-luuletaja Tjutševi (Тютчев'и) sõnadega: „мысль изреченная есть ложь“ (väljaöeldud mõte on vale). Teisest küljest, igat mõtet võib väljendada sadades sõnalistes variantides ilma tema tuuma — tähendust — muutmata.

Edasi, sõnade rohkus ei võrdu mõtete rohkusega, sest vastasel korral oleks kohvitantadel geeniuuste reputatsioon. Pigemini on just mõtete rohkus ja sügavus (väärtus) pöördvõrde-

line sõnade rohkusele . . . Einstein fikseeris oma kuulsa relativiteedi teooria teatavasti 3—4 leheküljel.

Kirjanikud on sageli halvad kõnemehed, mida muidugi ei tohi kirjutada mõttevaesuse arvele. Afaasia (kõnevõime halvatus) ja agraafia -- (kirjutamisvõime kaotamine) ei takista sugugi mõtlemise värskest ja sügavust.

Kui meie asume keeruka matemaatilise ülesande lahendamisele, siis korraga tunneme, et ülesande „konks“ on leitud, on meile selge. Tahame aga meie seda „konksu“ otsekohe sõnaliselt formuleerida, teistele seletada — siis näeme, et see on võimatu ja kulub ära tükk aega, enne kui meie seda suudame enamvähem rahuldaval kujul teha.

Kõik need faktid näitavad küllalt selgesti, et mõtte sündimine teadvuses (võib-olla koguni alateadvuses) ja tema kehastumine sõnalisse vormi on kaks täiesti iseseisvat ja rippumatut protsessi. Kahjuks ei võimalda ajakirja artikli kitsad piirid ruumi üksikasjalisemate järelduste tegemiseks sellest asjaolust, sellepärast püüan piirduda vaid nende kokkusurutud kirjeldusega.

Kõigepealt tekib küsimus, kas on mõtlemine ainult inimese privileegium teiste elusate olendite seas, nagu seda üldiselt arvatakse. See fakt, et viimastel puudub keel, et nemad ei kõnele, ei lükka ümber mõtlemise protsesside olemust nende vaimlises ilmas. Minule vähemalt näib kindel olevat, et loomade toimingute juures võib tähele panna mõndagi, mis sünnib uskuma, et nende (s. o. toimingute) taga seisab loogiline arutus (mõte), mitte aga paljad instinktid. Samuti julgen tõendada, et paljudel juhtudel loomad saavad meist aru, ilma et selleks tarvitseks sõnu abiks võtta. Teisest küljest, ei või absoluutselt eitada ka kõnevõime olemust loomade juures. Nende mitmesugune häälitsemine (nii nimetame teda meie) ongi selleks keeleks, nende mõtete väljenduse abinõuks; mõne looma juures on tema koguni väga mitmekesine ja mitmetooniline, näit. vareste juures, ja usun kindlasti, et see nn. häälitsemine väga hästi täidab neidsamu ülesandeid, mis meiegi kõne, mille üle meie nii uhked

oleme, et loeme kõneoskust tähtsamaks vaheks looma ja inimese vahel. Laps, kes veel ei kõnele, ometi mõtleb ja väljendab omi mõtteid nn. lapsekeeles — aga kui suur ongi siis vahe lapse- ja loomakeele vahel?

Lõppude lõpuks meie ei tea midagi mõtte sündimisest, tema tekkimisest meie peaaugus ja selle tõttu avaneb siin aru pind igasugusteks oletusteks. Tõsi, meie teame, et olelevad (ja teame, kus kohas) kõne ja kirja keskmad (koguni nootide kese), kuid kus on mõtete kese, nende hääl, töökoda, kus neid luuakse, — seda ei tea keegi.

Kas ei või oletada, et mõtte sündimine on seotud teatava, meile veel tundmata energia tekkimisega, mis (s. o. energia) antakse meilt lainetekujuliselt edasi teistele inimestele, kes selle energia lained kinni püüavad, vastu võtavad nagu raadioaparaadid, ning neid omakorda mõteteks muudavad, ilma teiste füüsiliste väljendusabinõude vahelesegamiseta, nagu seda on keel ja žestid? Intuitsiooni, intuiitiivse taipamise (arusaamise) olelu näib seda oletust tõestavat. Sageli saame meie aru teistest isikutest, loeme, nagu öeldakse, nende mõtteid, sõnalist abi tarvitamata: meie astume temaga tihedamasse kontakti väljaspool harilikku vahendit — keelt, kõnet; igaühe enesevaatlus võib niisuguse kontakti juhtumeid küllaldaselt esitada. Koguni

usun kindlasti, et säärane arusaamine, mõtete vahetus, on võimalik ka loomade ja inimeste vahel. Midagi ei ole võimatut ega üleloomuliku selles, et ühe inimese mõte antakse edasi teisele isikule just selle, temale omase, energia kaudu ja abil, nagu näiteks anduvad tuhandete kilomeetrite kaugusele raadiolained, mis peidavad endis helisid. Ja samuti, kui nende kinnipüüdmiseks on parafamatult vajalik eriline aparaat, nii mängib selle viimase osa mõtete vastuvõtmises ja transformeerimises intuitsioon: arvatavasti, on meie peaju varustatud ka vastava füsioloogilise seadeldisega mõtete lainete kinnipüüdmiseks. Kahjuks ei ole tänapäevani meil vähematki aimu selle seadeldise asukohast ja funktsioonidest; vastasel korral võiks kohe tekkida küsimus intuitsioonivõime arendamise võimalusest. Võime ainult konstateerida seda, et eriti arenenud on see meile veel arusaamatu, saladuslik võime nn. närvlikkude isikute juures, ja et kauaegne kooselamine näib ka selle võime intensiivsust, peensust tõstvat. Kas ei ole nn. „ajavaimu“ mõju see asjaolu, et inimene vaimliselt, ideeliselt paramatult elab kaasa oma aja valitsevate ideedega — kas ei ole tema (s. o. ajavaim) ka atmosfääri küllastavate mõtete lainete intuiitiivse vastuvõtmise tagajärg? Võib olla.

Kuidas vältida sõnapimedust ja sellega kaasaskäivaid nähtusi.*

R. Taba.

Õpilaste vihke parandades, vigu seletades või harjutades on vist kõik õpetajad vahest pahandanud, kui mõned õpilased hoolimata seletustest ikkagi kordavad samu vigu kas kirjas või lugedes, ja saavad uusi doose noomitusi, seletusi, manitsusi ja pahandusi edaspidiseks vigade vältimiseks. Näib, et oleleb midagi, mis lapsel ei lase

õieti kirjutada, meeles pidada või hästi lugeda. Allpool tahan kirjeldada üht niisugust asjaolu, mille pärast ehk paljugi asjatult pahandatud.

Rootsi arst-pedagoog dr. A. Tamm kinnitab, et tema pika-ajalised intelligentsikatsed koolis lugemises ja kirjutamises mahajäävate lastega on näidanud, et nende lugemis- ja kirjutamistakistused sarnanevad täiskasvanute nn. alexiate takistustega. Et niisuguseid nähtusi on esinenud ühes ja

Dr. A. Tamm'e „Die angeborene Wortblindheit und verwandte Störungen bei Kindern“ aineil.

samas perekonnas mitme põlve kestel, jäädi arvamusele, et tegemist on orgaanilise ja päritava veaga. Siin ei olegi eksitud rängalt, sest need nähtused on väga lähedased imbetsil-susele. On isegi juhtumeid, et ühes ja samas perekonnas üks laps on sõnapime, teine aga sõnapime ja nõrga-andeline, millega niisugune arvamus veelgi leiab kinnitust. Sääraste nähtuste tekkimisel lisanduvad orgaanilistele funktsioonidele psüühilised, mis sagedail juhtumel ongi defekti ainsaks põhjustajaks. Oma avalduselt võime sõnapimedust jagada 3 peatüüpi: akustiliseks, visuaalseks ja motorseks.

Visuaalse tüübi eraldamiseks tuleb lugeda Kerr'i järgi päritud sõnapimedust. Sellesse liiki kuuluvad lapsed õpivad tähed aeglasemalt, kokkulugemine on neile eriliselt raske. Nad ei anna tähtedest kokkuliidetud sõnapiildile erilist väärtust, vaid suhtuvad temasse kui mõnda teisegi tähtsusetusse kriipsutisse. Ärakiri toimub relatiivselt hästi ja alati mitte halva käekirjaga, kuid näib, et samal viisil kui pildi ärajoonistamisel teiselt pildilt. Vabakiri ja etteütlus seevastu on halvemad lugemisest. Täiesti arusaadavate sõnade koostamisel paigutavad nad tähti juhuselisel, missuguseid vigu teevad ka liikuva aabitsa abil sõnu koostades. Mõnikord on nägemisvead parandatavad, teinekord aga mitte. Dr. Tamm, korraldades lihtsete asjade kontuuride ehk piirjoonte joonistamise katse, märkib tulemustes, et need lapsed vahetavad parema ja vasema serva joonistusel. Lucy Fildes (Brain 1923) märkib, et lapsed, kes loevad halvasti, eritlevad enamvähem halvasti sarnaseid vorme. Sagedasti leidub aga nende hulgas andekaid joonistajaid, eriti vabajoonistamises. Üldiselt omandavad niisugused lapsed numbrite ja arvude mõiste paremini tähtede ja sõnade mõisteist ning arvutavad peast palju paremini, võrreldes tähtede kokkulugemisega sõnadeks.

Sõnapimedusega rööbiti esineb tihti värvipimedus. Osa niisuguseid lapsi, alati mitte andetuid, näeb värve ühe-

toonilistena, s. t. teeb samu vigu mis nõrgaandelisedki. Kui näit. mingisuguste värviproovide (lõnga, värvireklaami jne.) järgi lasta koostada sama-sugune, siis panevad ühte enamvähem sarnased värvitoonid, isegi erivärvid. Raskusi näib tekkivat kindla värvimälu puudumisest. Toodud juhul näib ununevat värvitoon isegi silmapilkselt. Kui lapsi juhtida erilisele tähelepanelikkusele, võivad mõned parandada vigu ja kestvate harjutustega koguni vabanedagi neist, kuid siis ei ole tegemist päris värvipimedusega. Alati ei toimuvat värvide vahetamine niisuguse järjekindlusega kui värvipimeduse puhul.

Akustilise tüübi juures esineb reeglipärasus sagedamini. Lapsed teevad kirjutades ja lugedes kõnes esinevaid vigu. Siinjuures peab märkima, et kõne ajal esinevad vead harjumuse, murraku ja hooletuse tõttu meile märkamatuks, kuna kirjas nad rohkem sõltuvad mälust. Tutvudes niisuguste juhtudega, leiame, et kulub palju aega, kuni laps õpib õieti rääkima ja mõistma ümbruse keelt. Mitte vähe ei ole küsitud niisuguseil korral nõu kõrvaarstidelt, ent suurem osa vastuseid on normaalse kuulmise konstaterimised. Sama vähe kui sõnapimeduse puhul võib kõnelda nägemise puudulikkusest, võib olla juttu akustiliste juhtude korral halvast kuulmisest.

Et vead püsivad kõige kestmalt kirjas, on seletatav suurelt osalt sellega, et lapsed püüavad säilitada abi, mida pakub kirjutamisele kõnelemis-suuliigutus. Võib veel tulla arvesse sõna- ja kõlapildi assotsiatsiooni tekkimise raskus. Et häälega lugemine on raskem rääkimisest, oleneb sellest, et siin ei saa laps vabalt valida sõnu, vaid peab neid jälgima tekstist. Muidugi ei puudu ka teatav psüühiline põhjus: lugemist kritiseeritakse karmimalt kõnest. Dr. Tamm räägib ühest poisist, kes rääkis natuke segaselt ja tajus samuti ümbruse kõnet. Seejuures oli ta eriliselt tugev õige- ja vabakirjas. Ta eeldab selle põhjustajana head visuaalset võimet.

Akustilise tüübi juures, kellega katsetanud dr. Tamm, vead on kaju-

nenud nii selgejoonelisteks nagu raske-
matel visuaaltüüpidel; sõnade ehitis
on enamvähem normaalne. Vead esi-
nesid enamasti tähtede b-p, k-g, d-t
vahetamises ja konsonandi valele
kohale asetamises; mõnikord on jäe-
tud vahele vähemarõhulisi häälikuid.
Sõnade ladumine liikuva aabitsa abil
oli sama vigane kui etteütlus või peast-
kiri. Ärakiri oli korralik. Sisu, kus
jutte värvidest, ei olnud juhuline.

Motoorne tüüp esineb harva.
Seevastu leidub viimast tüüpi rööbiti
kahe eelmisega, kusjuures sagedam on
rööpsus nägemistakistusega. Kõnes
pole märgata raskusi, segamisi, vaid
vastupidi — võib leida väga puhast ja
selget rääkimist. Kus aga tarvis käe-
liigutusi, osutuvad siia kuuluvad lap-
sed abituuks; eriti forkab see silma
joonistamisel. Kirjutamise õpivad nad
aeglaselt ja esialgu kirjutavad nad aru-
saamatuid tähti ning tükil ajal on nende
kiri „loetamatu“. Lühikesed sõnad on
relatiivselt head, pikemad aga väga
halvad. Näib, et lapsed sõnu lugedes
ruttu väsivad. Sõnade lõpud on suu-
remalt jaolt raskestiloetavad või koguni
jäetud kirjutamata. Oma nimegi kirju-
tavad nad sama raskusega kui mõnd
võõrast sõna. Ärakiri ei ole palju
parem etteütlusest või peastkirjast.

Lugema õppimises ei ilmne erine-
vusi, välja arvatud normaalsest lapsest
natuke aeglasem tempo, kuid mitte
nii aeglane nagu kahe esimese, eriti
nägemistüübi juures. Näiliselt sõltub
see kirjutusliigutuse ärajäämisest.

Numbreid kirjutavad paremini ja
õpivad need kiiremini tähtedest, aga
halva käekirjaga. Värvide tajumises
ei ole midagi iseäralikku. Niisugused
takistused viitavad põhjuste otsijaid
meelte tuhmenemise juurde: halvale
nägemisele, kuulmisele ja tundmisele.
Ja see on ka sageli nii.

Kuid Kerr'i, Pringle'i, Morgan'i
tähelepanekud sõnapimedate laste suh-
tes räägivad vastupidist: alati ei ole
vastuvõttevõime puudulikkuses süüdi
meie tavalised meeled. Et lapsed näe-
vad lugeda peene kirjaga kirjutatut ja
tähti, ei räägi halva nägemise kasuks;
või kui ta kuuleb normaalse häälega
õeldud arve kummagi kõrvaga eraldi

kuulates 5—6 meetri kauguselt, mis
kinnitab küllaldase kuulmise olemust
tavaliseks töötamiseks klassis.

Motoorsete tüüpide juures on raske
teha kindlaks liikumiskujutluse tege-
vust. Lapsed saavad paremini abis-
tada lugemisel ennast kui kirjutamisel.

Sündinud sõnapimedate laste juu-
res võib teha kindlaks, et see ei olene
nägemismeelte puudulikkusest. Pea-
raskus lasub tähtede liitmisel
sõnadeks ja nende kui kõne
sümbolite kasutamises. Edaspidi liit-
ub sellega nende meeldetuletamine.
Olgu siinjuures öeldud, et analoogilisi
nähtusi tekib ka teist tüüpi laste juu-
res, näit.: kui lugemis- ja kirjutamis-
liigutusi juhtiv peaaegu kesse on vigane.

Lapsed, kellest siin jutt, näivad
üldiselt närvlikkudena ja õpetajad tun-
nistavad neid sageli lodevaiks, laiska-
deks, upsakaiks, või näevad neis koguni
kurikalduvusi. Niisugusel juhul on
tõesti kõige käepärasem asja põhjen-
dada kas sünnipärase psühhopaatilise
olukorraga või halva iseloomuga.
Kuid niisugune diagnoos ei või-
malda siiski õiget haigusepildi
saamist. Siin on raske määrata, mis
lapses sünnipärane ja mis omandatud
ümbrusest. Et ümbrus mõjub lapse
keelelisele arenemisele, on tuntud tõsi-
asi; et kõnel ja kõne käsitlemisel on
suur tähtsus lugemise ja kirjutamise
kohta, on vaidlemata selge. Koolis on
niisugused õpilased halvad edasijõud-
jad ja haiglased; intelligentsemad nende
hulgast kannatavad kõige rohkem.
Peaaegu üldiseks nähtuseks on meie
koolides, et muusikalise kuulmise-
ta ja matemaatikas nõrku õpi-
lasi ei kohelda nii karmilt kui
nõrku lugejaid või kirjuta-
jaid. Dr. Tammele on õpetajad rää-
kinud imestusega, et kuidas võib üks
laps, olles ise rumal, seejuures olla
veel laisk, mis tema rumalust veelgi
suurendab. Kui õpetaja on laiskuses
teadlik, siis märkab ta töö raskuste
vaatlemisel, et lapse usk enesesse on
maha surutud ja selle mittemärkamisel
rikutakse igasugune edaspidine edu.

Toon dr. Tamme isiklikke koge-
musi selle kohta:

Tema tuttav daam, kes pärit väga musikaalsest perekonnast, vastandiks oma õdedele ja vendadele oli väga halva muusikalise mälu. Seitsmeaastasena on võetud ta kord kirikusse kaasa laulma koraali. Laulu ajal teinud tema naaber, kelle suhtes tal eriline respekt, talle kibeda märkuse: „Sa laulad ju päris valesti!“ Sellest silmapilgust alates ei katsunud tüdruk enam kunagi laulda ei kirikus ega kodus. Ta ei mõelnud ka enam tuttavatele viisidele ja nende meeldetuletamine osutus talle edaspidi ülesaadamatuks. Asja analüüsimisel selgusid selle põhjused ja nende kõrvaldamisega sai ta laulda jällegi tuttavaid viise; esialgu ebakindlalt, umbkaudu, hiljem päris korralkult. Temas peitusid keskpärased muusikalised võimed. Õigete psüühiliste põhjuste leidmisega võib avastada paljusidki uinuvaid andeid, mis on kadunud kunagi tekkinud takistuste taha. Ja kui toodud näites võis juhtuda laulunde „varjamisega“ selline lugu, miks ei või seda oletada joonistamise, lugemise või kirjutamise suhtes? Eks ole lugemise ja kirjutamise takistuste puhul — juhul, kui laps neis aineis andekas — tegemist, kuigi mitte alati, allasurumisega ehk tagasihoidlikkusega.

Lastele, kes ei suuda töötada klas-sis normaalselt, tuleb korraldada intelligentsi katsed, enne kui otsustada nende üldvõimeis. Seejuures olgu teada vigade „pesa“ ja katse ulatus.**

Peale selle tuleb määrata kindlaks katsealuse lapse igapäevsete praktiliste küsimuste lahendamise võime. Kui laps, kes suure väeva ja õpetaja abiga peale kirjutamise on õppinud lugema, intelligentsikatse sooritab hästi ja praktilise elu ülesandeid lahendab samuti, suutes ka arvutada, siis niisugusel korral võib kindlasti oletada sõnapimedust. Seejuures arvab dr. Tamm, et ka im-betsillid, kellele lugemine ja kirjutamine raske, sarnanevad ülalkirjeldatutega. Asja prognoosi huvides tuleb tingimata

* Kõnesolev tüdruk ei oleks suutnud ka muusikalise ande tõttu õieti laulda, kuna koraalis ei ole arvestatud lapse häält.

**Dr. Tamme katsed on Binet'i ja Simon'i 1911. a. testide järgi, mis korraldatud ümber Rootsi koolidele.

veel tutvuda lapse intellektuaalsete võimetega, mõtteorganite funktsioneerimise ja värvimeelega, et ei tuleks segadusi värvipimeduse ja sõnapimeduse eritlemisel. Värvipimeduse kindlakstegemiseks soovitab dr. Tamm kasustada Stilling'i pseudoisochromaatilisi tabeleid ja Holmgren'i villaproove.

Suurem osa lapsi, mis võib tulla kõnesse, on omandanud koolis teataval määral lugemise ja kirjutamise oskusi.

Esitan lühikese näite dr. Tammelt lapse akustilise võime kindlaksmääramise katsest.

Lapse selja taga öeldakse lühikesi, ühtlaselt kõlavaid sõnu, mida laps peab otsekohe kordama. Näit.: pata, pada, kata, kuta, lusta, musta jne. Sõnad on kõlaliselt sarnanevad, kuid ei tarvitse olla mõttelised, vaid võib kasustada väga hästi mõttetu silpe, millega koondubki hästi lapse tähelepanu sõna kõlapildile. Mõtteliste sõnade juures sõnapikkus võib olla suurem. Näit.: täkelepanelik, Konstantinopol, mõfiskelu, departemang, depressioon, konstitutsioon jne. Kümnest teise klassi õpilasest normaalse lugemisvõimega kordasid kolm esimest sõna täpselt, ülejäänud õpilased ainult mõned sõnad võimalikult täpselt. Kolmandal õppeaastal kordasid pea kõik õpilased neid sõnu täpselt. Neljanda sõna lõppu ütlesid kümnest heast lugejast korralikult üheksa, ülejäänud mitte. Halva hääldamisvõimega lapsed on teinud üllatavaid vigu: vahetanud silpe, häälikuid jne. Viimaste kordamise iseloom tuleb meelde teataval määral paraliitlikuid. Näib olevat siiski tegu peamiselt allasurutud akustilise komponendiga, kuid juhtub ka mootorsete komponentide nõrkusi.

Lapsed, kes osutuvad normaalseiks lugemises, võivad kuulda seesmise kõrvaga lühikesi sõnu, nagu: pada, pata, kata, nuta jne. Kolmandal õppeaastal võivad nad neid näha seesmise silmaga. Esimese aasta lõpul võivad nad näha üksikuid sõnu või tähti, mida nad õppinud. Eriti andekad saavad lugeda puhtalt mõne lihtse, kuid tundmatu teksti. Ei õnnestu see, võib har-

jutatud katse manada esile lugemise suhtes takistusetaolist.

Paljud lapsed võivad peast kirjutada kergeid sõnu, isegi lauseid, üksikuid tähti aga terve rea. Numbrite kirjutamine on harilik asi. Käekiri võib esimese aastaga suurema osa mootorseid raskusi. B i n e t - S i m o n ' i järgi võib kuueaastane laps kopeerida lugedes lühikesi sõnu. Viieaastane laps aga eeskujule järgi rääkida lihtse seitsmesilbilise lause.

Niisuguste katsete korraldamise võimalusele võib vaielda vastu, kuna nad näivad ulatuvat üle lapse võimete piiride. Dr. Tamm kinnitab isiklikkude katsete tulemuste varal, et ei ole sugugi võimatu lapse vastus, kui küsida temalt: „Võid sa tuletada meelde, kuidas näeb välja sõna p a t a, kui pigistad kinni silmad?“ Normaalne laps mõistab seda.

Laste juures võime leida suuremaid eeldusi kui täiskasvanuil neid nähtusi mõista, sest nende kujutlused on tõekspidamistele lähedasemad. Vennad J a e n c h ' i d e laste vaatluspiltide katsete järgi, mis iseendast kujutavad elavaid kujutlusi, selgub, et lapsed märkavad hästi, milleks see tegevus, ja võivad eraldada vaatlusest saadud pilte tõelikust pildist. Lapse intelligents on vastuvõtu suhtes suurem täiskasvanu omast. Ei või üksi leppida lapse sõnaliste väljendustega, vaid tuleb pidada silmas ka tema miimikat. Palju lapsi, kellel elav nägemiskujutus, näevad asjade kujutlusi nii loomulikult, et võivad naerda välja selle, kes küsib: „Kuidas näeb välja sõna?“ Teised, kes seda ei suuda, katsuvad aidata üksteist etteütlemisega. Kui laps ei saa aru, mis tähendab — kujutada seesmise silmaga, tuleb seda selgitada konkreetsete näidetega. Kõne seisukohast visuaalselt andetu laps kujutleb ilma raskuseta oma ema nägu, oma kätt, koera jne. Seevastu aga osutub tal võimatuks tuletada meelde kontuurpildi järgi sirklit, kuubikest või mõnd muud lihtset asja. Sirgioont kujutles sama laps õieti, aga tähtedest ainult i-d.

Kujutlusi võib abiks võtta ka teises mõttes. Näit.: seletuse juurde — mis on kujutlusega seotud. Kui seletada

lapsele piprasöömist või lasta sellest mõelda, teeb laps kibedust väljendava grimassi. Kui tahetakse akustilist võimet katsuda, peab laps katsuma tuletada meelde, kuidas sõna kõlab. Sage-dasti on see võimatu, kuid lihtse viisi meeldeluletamine õnnestub kergesti. Motoorne võime määratakse sellega, et lastakse lapsel korjata kinnisilmi liigutusi, mida tema osalt passiivselt, osalt aktiivselt alles väljendas lahtiste silmadega. Siis lastakse teha vastavaid kirjutusliigutusi, selle järel kujutella liigutustundmusi.

Hea on, kui sobiva õppeviisiga saab alata varakult. Mida noorem laps, seda rohkem võimalusi on harjutada kõneliigutusi. Varajase harjutusalgusega kõrvalduvad ka mitmed kahjulikud meeoleolu reaktsiooni vastupanud, mis tekivad harjutuste ebaõnnestumisel. Paljudel juhtudel on selgunud varajase pealealgamise head tagajärjed lühikesi aja kestes. Sünnipärase sõnapimeduse käsitlemisel olgu käepärast rikkalik näitlikustamise abinõude tagavara, millega kõvendada visuaalset kujutlusvõimet. Laps, kes nende hulgast kõrge intelligentsiga, tuleb eraldada ja kiiremat teed viia normaalklassiga töötamisele.

Lugema ja kirjutama õpetamine nõuab siin tingimata individuaalset tööd. Hädapärast võivad olla ka väikesed rühmad. Peaasi, et oleks asjatundlik õpetaja, kes oskab kõrvaldada ettetulevad haigused ja takistused. Lugema-õpetamist tuleb alata mitmevärviliste ja mitmes suuruses tähtedega. Esialgu tarvitada kõnes esinevaid silpe: ma, ja, sa, ei..., mida saab häälega pikalt pidada. See annab eriti häid tagajärgi hea akustilise andega laste juures. Rootsis tarvitatakse sõnapimedate õpetamiseks põhimõttelt järgmist õppeviisi:* Üksiku tähe või silbi asemele võetakse mõnerealine luuletis. Iga rida kujutab omaette huvikeset. Lapsed õpivad luuletise pähe ja laulavad selle mõne populaarse viisi järgi. Luuletis trükitakse papile, sõnad lõigatakse välja ja pannakse segamini kihti. Kihist võetakse sõnu vastavalt

* Anna Kruse' järgi.

huvikeskmes esinevaile ja laotakse pingile järjekorras. Seda suudavad teha lapsed sagedasti ilma eeskujuta. On lastel sõnad jäänud hästi meelde, moodustatakse neist uusi lauseid. Nii korratakse seda mitu korda. Sõnadest leitakse üksikud tähed analüüsimisega.*

On aga akustiline võime puudulik, kasustatakse tähtede õppimisel liigutus- ja kompamiseelt. Võib lastel lasta katsuda liivapaberist, papist või puust lõigatud tähti (Montessori lasteaegade praktika). Kirjutamisliigutusi ja värvimälu harjutatakse erilise hoolega. Kuulmismeelte harjutamisele tuleb panna eriline rõhk. Selleks lastakse korrata alul lühikesi sõnu, hiljem pikemaid, selle järel lühikesi lauseid; — kõige lõpul aga sarnaselt-kõlavaid sõnu.

Tekib lastel kirjutamises raskusi, tuleb harjutada hoolega kätt. Pingu- tused tulevb võita vastupingutusega.

Selle meetodiga on Rootsis saavutatud nimetamisväärseid tulemusi. Huvitav on siiski üks dr. Tamme näide, kus nimetatud meetod ei andnud tulemusi, vaatamata paljudele katsetele. See oli sama juhtum, mis eespool märgitud, — 11-aastane poiss ei jaksa pidada meeles ühki tähte, peale i. Et nägemis-, kuulmis- ja kompamiseelles mingit puudust ei leitud, leidis dr. Tamm, et siin on tegemist lapse tähelepanu juhtimisega otsekohe kujutlustele ja assotsiatsioonile. Nagu eespool märgitud, puudub täiskasvanuil suuremalt jaolt näitlikkude piltide kaudu mõtlemisvõime. Psühhoanalüüs, mida kasustavad nii lapsed kui täiskasvanud, üllatabki siin sellega, et kujutlused saavad hallutsinatoorse näitlikkuse vormi, millega kergendub assotsiatsioonide voolavus. Kogu piltide rida möödub kui film, kusjuures patsient on vaatajaks. Vahest näib patsiendile, et näeb sõna kui filmi selgitavat teksti õhus, või kuuleb selle kõla seesmise kõrvaga. Põhjus on selles, et mõningad takistused kaovad analüüsimisel, mis enne takistasid asju kujutlemast näitlikult. Niisugused takistused esi-

nevad sageli enne kooliaega. Seda põhjustab suurel määral kodune kasvatus, keel, kõneviis, mis praegusel ajal saanud võrdlemisi abstraktse vormi ja millele alistunud modernne inimene. Näitlik lapse mõtlemine, mis sarnaneb suurel määral primitiivse inimese (rahva) mõtlemisega, ei leia kõrge kultuuriga kodus arenemispinda.

Laste ja primitiivsete inimeste kujutlusi võib kergesti vahetada tõelikkusega, ja sellepärast sobib neile rohkem „mõtlematu“ käsitus kui neile, kes nii-öelda mõtlevad sõnadega. Igatahes arenenud sõnades mõtlemine on kaotanud palju primitiivse mõtlemise lopsakusest ja spontaansusest. Osal inimestel, näit.: kunstnikel ja neil, kes alalises ühenduses loodusega (talurahval), on alles osa sellest lapsemeelest.

Varendock jutustab oma töös „Das Vorbewusste phantasierende Denken“, et tema, arvates endal olevat halva visuaalse võime, psühhoanalüüsi kaudu leidis, et saab väga hästi mõelda kujutluspiltide kaudu. Freud kirjutab enda kohta järgmist „Zur Auffassung der Aphasien“is — 1891“: „Ma mäletan, et olen uskunud kaks korda elus, millele järgnes ootamatult tõekssaamine. Mõlemal korral mõtlesin endas: „Nüüd oled sa otsas“, ja minu seesmise kõne ajal kuulsin ma tõesti sõnu tumedate kõlapiltidena ja kaunis intensiivse huulteliigutuse tundega, kui oleks neid öeldud mulle kõrva, ja nägin neid trükituna paberil“.

On selge, et inimesed, kellel relatiivselt enamvähem ühtlane nõrk kujutlusvõime, võivad selle muundada liigutuste kaudu elavaks. Mis puutub sõnasse, peab silmas pidama seda, et sõna võib kujutada osalt kujutluse sümbolina, osalt aga omaette kujutlusena.

Kui laps ei jaksa luua sõna kujutlust, antakse selle eelharjutuseks lihtsamaid asju, näit.: jäme, must joon. On laps seda vaadelnud, pidada pool või minut aega vahet, lasta kujutella mõttes sama joont. Sama korrata 2—3 minuti möödudes. Niisuguse eeltöö järel asuda tähtede õppimisele-kujutlemisele. Alata lihtsemaid. Laps peab nägema tähti, silpe ja sõnu seesmise

* Vrd. Saksamaal tarvitava Ernst Schneider'i aabitsaga: „Die bunte Vogel“, Leipzig, Grethlein.

silmaga trükitult, kirjutatult mitmes värvis ja suuruses. Dr. Tamme järgi tuleb lasta enne lugeda, näit.: m-a, ja siis kujutella seesmise silmaga seda, kuidas ühendatakse tähed silpideks ja silbid sõnadeks, ühtlustades sõnakuju vastavalt seesmise kõrva kõlapildiga. Kui sõna, silbi või tähe pilt on kujuteldud, tuleb need kirjutada. Ei õnnestu see, siis kirjutada ette ja seesmises silmas saadud pildi järgi uuesti kirjutada. Edasi harjutatakse kõnelligutust, mõeldes kõneldava sõna tähendusele. Alata tuttavate sõnadega, et oleks võimalik luua visuaalne pilt mõeldud sõnast.

Alguses on edasijõudmine aeglane, ent võites järjest raskusi, kiireneb see. Uuele tööle ei maksa asuda enne, kui vana juures kõik raskused võidetud.

Kokku võttes võiks öelda, et akustilise tüübi juures lasub peaaraskus kõlapiltide arendamisel; motoorse tüübi juures aga liigutuste kujutluses ja visuaalse tüübi juures — nägemis-kujutlusvõime arendamisel. Kõik harjutused sooritatakse esialgu kinnisilmi.

Hiljem tuleb last õpetada kujutlema avasilmi niihästi visuaalseid, akustilisi kui motoorseid kujutlusi.

Vahest manab kujutlustega teotsemine esile hirmu. Selle vältimiseks tuleb tungida asja ürgpõhjustesse ja teha kindlaks, kas õpitava sõnaga ei ole seotud piinlikud mälestised. Kogelejail lastel suuremalt osalt on just kogelemine seotud hirmutundega.

Selle meetodi abil võib ravida eduga ka normaalsete laste juures esinevaid kõnevigu, nagu mõne hääliku pikalt hääldamist enne sõna ütlemist (e-e-tamist), silbi korrutamist (kokutamist) jne.

Kõigest eeltoodust võib järeldada, et näitlik õppeviis, kui kõigi meelte arendaja, on tarvilik seda suuremal määral, mida kehvemate võimetelega õpilased. Näitlikkust on praegusel tehnikasajandil hõlpus saavutada ja lastele asja huvitavaks teha, kui rakendada selle teenistusse kino, raadio, grammofoon, valguspildid tuhandete võimaluste loomisega.

Loodusekaitse küsimusi koolis.

G. Vilberg.

Loodusekaitsega teevad meie praegused algkooli õppekavad võrdlemisi sagedasti tegemist. Juba algus-aastail tuleb loodusekaitse mõtet kasustada kõlblus-õpetuses ja koduloos, 4. õppeaastal on juba ette nähtud loodusekaitse mõtte äratamine, 5. õppeaastal loodusekaitse mõtte arendamine ja 6-ndal loodusekaitse mõtte süvendamine. Eriti tuleb seda küsimust arendada loodusloo tundides, kus peaesmärgiks on „elustada loomulikku ilutunnet, kasvatada loodusearmastust teena kodu- ning isamaa-armastusele.“ Tulemustena nähakse seda, et „kool peaks jõudma kasvatustööl niikaugele, et ükski õpilane ei sõandaks lõhkuda linnupesit, asjata murda puid ja oksid, tallata lilli jne.“ Siin võiksime kõnelda peamiselt üldisest loodusekaitsest, mille alused põhjenevad tunnetel ja eetilistel vaadetel. Selle eesmärgi saavutamiseks aitab kaasa kogu kool. Teine ülesanne seisab loodus-

mälestusmärkide kaitstes. Ka seda näevad ette õppekavad, sest peale loodusearmastuse kasvatamise eespool-nimetatud alustel on veel tähendatud, et „õpilased võiksid õpetaja juhatusel üles märkida neid looduse-esemeid, mida kooli ümbruses tuleks kaitse alla võtta, näit. üksikuid haruldasi puid, haruldasi taimeliike, suuri rändrahne jne.“ See osa, loodusemälestusmärkide kaitse, nõuab õpetajalt juba suuremat ettevalmistust, ka teadmisi ja ümbruskonna head tundmist, sest õpilastel tuleb just õpetaja juhatusel teha seda tööd, s.o. üles tähendada kohalikke loodusemälestusmärke jne.

Siin võib kerkida küsimus, mis õieti mõeldakse loodusemälestusmärgi all. Mõiste ei ole veel kindel ja selle määrang, definitsioon, on kõikuv. Ei pea tarvilikuks siin pikemalt peatuda määrangute arutlemisel, tähendan aga siiski, et kõige esiteks mõtles Alexander v. Humboldt

1819. aastal loodusemälestusmärgi, „monument de la nature“, all päratu suuri puid. Loodusekaitse küsimuse agaram elustaja prof. U. Conwentz defineeris seda järgmiselt: „Loodusmälestusmärkide all tuleb mõista eriti iseloomustavaid moodustisi kodumaa looduses, iseäranis neid, mis veel esinevad oma ürgasupaigal, olgu need kas maastiku osad, maapinna vormid või taime- või loomailma jäänused, reliktid.“ Kuid ka see definitsioon ei ole jäänud kõigile vastuvõetavaks. Mõnelt poolt on püütud kasustada lühikest definitsiooni: „Loodusmälestusmärgid on avalikud ürikud, mis kirjutatud looduse keeles“ (Buanca). Kuid viimase ajal ei taheta loodusemälestusmärgina näha ainult üksikuid esemeid, vaid laiendatakse loodusekaitset vähematele suurematele aladele, kus esitatud kogu maastik oma iseloomustavate vormidega, taimkattega, loomariigiga ning esemetega eluta loodusest. Sellepärast pean ma sündsamaks ja kohasemaks järgmist mõiste määrangut: „Loodusmälestusmärkide all tuleb mõista eriti iseloomustavaid moodustisi kodumaa looduses, iseäranis neid, mis esinevad veel oma ürgasupaigal, olgu need siis kas maastiku osad, maapinna vormid või taime- või loomariigi haruldasemad esindajad, mille alalhoidmine on vajalik teaduslikel, ajaloolistel, esteetilistel või rahvateaduslikel ja õpetuslikel põhimõtetel.“ See määrang sisaldab osalt Conwentzi mõisteid, kuid on täiendatud teiste loodusekaitse tege- laste ja ka minu arvamustega. Säärane definitsioon on küllalt laialdane selleks, et loodusekaitset vääriks tunnistada huvitavaid esemeid ja maastikke kodumaa looduses, millel esineb kaitstav ese. Eriti teaduslikku ja ajaloolist momenti tuleb alati rõhutada. Teaduslikku just sellepärast, et mitmed katsed laboratooriumides ja botaanika- ning zooloogia-aedades ebasoodsate tingimuste pärast ei anna küllalt usaldatavaid tulemusi, kuna loodusekaitse aladel sagedasti tingimused on loomulikud, mille pärast katsed võivad anda palju paremaid tulemusi. Sellepärast ei ole loodusekaitse alad mitte üksi hävinevate ning kaduvate taimede ja loomade kaitsepaigaks, vaid ka taime- ja loomariigi esindajate katsekohaks ja uurimisalaks ühes või teises küsimuses. Ajalooline mo-

ment püüab sellele tõele tugeda, et praegu olevaid esemeid nende hävimisel enam ei saa kuidagi uuesti luua, miks olulised tõestused katkevad.

Mida võib aga koolis eriti teha loodusekaitse heaks ja selle küsimuse virgutamiseks? Loodusekaitse võib leida seal püsivat pinda, kus on küllalt armastust looduse vastu. Kui palju suudavad seda armastust tekitada täistopitud linnud ja loomad või kuivatatud taimed, või isegi piirituses alalhõitnud lahastatud esemed, on raske otsustada. Ei vii ka vahest head ja tõetruud pildid sellele palju lähemale; küll aga võib nendega tutvustada esemeid, mida tuleb kaitsta. Ning kaitstavate esemete tundmine on väga tarvilik, sest ilma selleta võib teadmatult patustada loodusekaitse vastu ka parem looduse- sõber.

Armastust looduse vastu kasvatavad palju suuremal määral õpireisid kooli lähemasse ja kaugemasse ümbrusse, kui õpetaja oskab siin asja käsitleda vähegi otstarbekohaselt. Ma ei taha siin puudutada asjatut loodusehävitamist, mis esineb sagedasti üksikute inimeste tegevuses, kes ilma põhjusega murravad puid, taovad võsudele maha oksid, trambivad jalge alla õitsvaid lilli; või jälle roheliseskäijaid, kes mõtlematult koguvad pakatavaid oksid ja puhkevaid lilli, et neid koju viia, kuid viskavad siis viimaks kuhugi teele või kraavi, — niisuguste nähtuste piitsutamise ja tarvilikkude seletuste andmisega on iga õpetaja klassis tege- mist teinud ja neil pikemalt-lühemalt pea- tunud. Ma tähendaksin siin pigemini sel- lele, et iga kooli läheduses on esemeid, mis loodusekaitset vääriks. Mõni vana puu omapärase võraga, tähelepandavate mõõdetega, mõni seotud isegi muistendi- tega ja uskumustega; mõned suuremad rändrahnud, allikad, paljandid jne. — need annavad võimaluse pikemalt pea- tuda loodusekaitsel, seletada põhimõtteid, korrata ka seda, mis on juba räägitud klassis, ja ilustada oma seletusi looduses tarvilikkude esemetega. Ja kui seda te- hakse tarviliku selgusega, ma ütlen, isegi teatud sisemise soojusega, kas ei jää see ese juba õpikäigul antud seletuse põh- jal tähelepandavaks, ümbruse noorsoo loo- dusekaitse alla, omamoodi pühaduseks, kuna ka teadmused selle kohta kantakse

edasi laiematesse hulkadesse... See on külv, mis kannab head vilja. Või olgu jälle mõnes kohas kas või üksik puu põldude keskel, tugev ja tüse, ümmardunud võra ja madala tüvega; või lihtsalt puude vöö oja või jõe kaldal. Kujuteldagu ette, kui palju kaotaks maastikuline ilu, kui hävitaksime niisuguse ümbrusele ilmeandva eseme. Kui palju kaotaks maastik omapärasusest, kui raiutakse maha mõni vanem puiestee, mis viib endisest mõisast või vanast jõukamast talust suuremale maantele kilomeetri pikkuselt? Samuti mõni metsasalu, kaasik, haavik, minupärast kas või üksik püramidaalne kadakaski. Paik muutuks, jääks tühjemaks, ilutunnetuks... Ja kui tehakse tarvilisi võrdlusi, püütakse esile tõsta rahva loomulikku ilutunnet ja loodusearmastust, siis puudutab see õpilase sisetunnet. Tuletatagu näit. kas või seda meelde, et põllumees ei lähe mitte ainult siis põllule, kui vili küps lõikuseks, ega taluperemees ainult siis lillekale niidule, heinamaale, kui ta tahab teada parajat heinaaega, vaid ta käib ka muilgi aegadel pühapäeviti, kui on puhkepäevad, et ta tunneks loodust, mõtleks selle üle, ütleks... Kas pole tekkinud vanemad muistendid metsavaimudest, puuhaldjaist just niisugustel silmapilkudel, kui ollakse looduses üksi?... Arutatagu siin näit. või meie esivanemate loodusekaitset, mis eriti avaldus hiite ja pühapuude kaitstes ja hoius. Sest hiitest ei tohtinud keegi oksa murda, veel vähem puud hävitada; isegi nii kaugelt, kui langes hiie puude vari, ei juletud noppida marjaivagi. Pühad puud, ristipuud, virvepuud seisid puutumata, ja seda kõik mitte mõne kirjutatud loodusekaitseaduse alusel, vaid rahva traditsioon, teadmine, mis kandus edasi soost soole, isalt pojale jne. põhjendas selle. Või peatutagu laululindude-kaitse juures sellel, kuidas vanemal ajal eestlased uskusid, et kes pääsukese pesa lõhub, sellele tuleb mõni õnnetus või sõrm hakkab mädanema; või ta jääb pimedaks või tekitab ta näole tedretähed; kes käo maha laseb, sellel sureb parem hobune* jne. Maal leidub selle kohta õpilaste hulgas vahest küllaltki materjali, mida kuulnud vanemalt inimesilt. Neid loodusekaitse mõttes kasulikke kõnekäände ja uskumu-

si tuleb aga tarbekorral elustada, neid uuesti laste teadmisse istutada. Ja kahju see ei tee.

Ka tuleb õpikäikudel õpetajail olla eeskujuks loodusekaitsetes. On ju isegi nõue, et õpireisidelt tuleb üht ja teist materjali kaasa võtta loodusest, et kodus korjatud materjali läbi töötada õpikäigul saadud muljete ja teadmuste süvendamiseks. Kuid siin tuleb ka õpetada materjali korjama. Hea on, kui juhatakse tähelepanu sellele, et ei ole juba iluski, kui korjatakse räpakalt. Puudelt ärgu kistagu suuri oksa ega korjatagu enormseid taimi. Need jäävad siis otsapidi kustki välja tõlgendama, lähevad näotumaks ja vastikuks. Kaasa ei maksa sugugi rohkem võtta, kui just tarvis, ja ainult seda, millel on määramisel taksonoomiline väärtus.*

Kui aga kogumist toimetatakse mõistlikult, otstarbekohaselt, on korjatud materjal tarvilik ja ilus. Eriti ettevaatlik peab olema elavate loomade kogumisel, näit. liblikate ja putukate korjamisel. Siin on soovitatav, et surmamist toimetaks õpetaja ise peale selle, kui ta on kindlasti otsustanud, et seda looma on kogu jaoks tarvis. Kuid surmamine sündigu kiirelt, et ei oleks looma piinamist: mürkaine olgu küllalt kange, et putukas või liblikas kohe uimastuks. On aga õpilased väga noored ja õrnad, on parem, kui nad loomade surmamist üldse ei näeks. Sest neile on ikka veel arusaamatu, miks ilusat liblikat või kena putukat tapetakse. Ning pisaradki võivad tekkida... On tarvis kaasa võtta akvaariumi või terraariumi jaoks

* Lubatagu siin tuua huvitav näide räpaka korjamise alahindamise kohta. Aasta kümne eest oli Šveitsis rahvusvaheline taimegeograafiline ekskursioon. Ühel meie lähedase riigi professoril, kel tuli botaanika instituut vast luua, tuli korjata suurel määral materjali, kuid ta tegi seda räpakalt, murdes suuri oksa puult, korjates mappi pikki taimi. See hakkas muudugi teistele silma. Ekskursiooni lõpul üks poola professor, kes olnud omal ajal Tartuski dotsendiks, koostas iga osavõtja kohta iseloomustava kirjelduse, nagu seda tehakse harilikult uutele taimedele. Räpakalt korjaja teadlane sai endale liiginimeks ja musealis, kuna diagnoosis esines sõna destruktor plantarum (taimede hävitaja). Õpilastele tuleb seletada, et nad seda epiteeti nii väga ei himustaks. . .

* M. J. Eisen, Eesti vana usk. Tartu, 1926, lk. 262 — 265.

elusaid loomi, olgu seks vastavad nõud kaasas.

Iseäranis olgu korjamisega ettevaatlik õpetaja ise, — kui peaks õpikäigul juhtuma üht või teist huvitavat, võib ta seda teinekord üksinda kohal viibides teha. Ja siis veel pareminigi. Harilikult hakkab õpetaja eeskuju õpilastele külge ja selle tulemused võivad olla negatiivsed, eriti haruldaste taimede suhtes. Igatahes on soovitatav, et õpetaja ise võimalikult vähe korjaks. Ja kui seda on siiski tarvis, siis tehtagu seda tähelepanumatult.

On ju loomulik, et ala, kuhu juhitakse õpikäik, peab olema enamalt õpetajale enamvähem tuntud. Kui peaks kuski alal, mida kavatakse vaadelda õpilastega, kasvama haruldasi rohttaimi, mis on loodusekaitse all või mida oleks tarvis jätta loodusekaitse alla nende vähesuse pärast ümbruses, siis on palju mõistlikum, kui õpilasi ei viida niisugusse kohta, vaid juhitakse kaugemalt ringi. Sest kohal viibides hulga õpilastega on hädaoht ikka väga suur: kõiki ei suudeta hästi jälgida ja... keelatud vili on sagedasti magus. Kui loodusekaitset vääriv ese ei ole mitte just viimane eksemplar, siis võiks õpetaja tähelepanumatult korjata ühe taime, mida kuski kaugemal kasvukohast puudutatakse, — kasvukohal jäätagu see ese koguni puudutamata. Hea on, et arukäpp (*Orchis morio*) Kuressaare lähedal Loode metsas kasvab võrdlemisi kõrvalises kohas ja on laiematele hulkadele teadmata, muidu oleks see sealt juba ammugi olnud hävitatud.

Lõpuks lubatagu mul tuua näitena loodusekaitse küsimuste selgitamisel Tartu ümbrus. Niisugused esemed ei puudu mujalgi koolide ümbruses, on isegi palju rikkamad, ning õpetaja teeb hästi, kui ta koostab endale nimestiku niisuguseist esemeist.

Kus võiks Tartu ümbruses näit. loodusekaitset väärivate esemetega kokku puutuda ja mida võiks siin erilist nimetada loodusmälestusmärkide seisukohalt? Tartu lähem ümbrus on ju üldiselt võrdlemisi vaene huvitavamateks õpikäikudeks. Peamiselt on siin kasutatavad vaid pargid, s.o. kultuurformatsioonid. Kuid ka siin võib leida kohti, kus võib peatuda loodusekaitse põhimõtete selgitusel. Võtame näit. Ropka pargi. Siin leidub pargi põhjas osas edela nurgas jäme pärn teiste peenemate pargipuude hulgas, mille juures võib julgesti

pikemalt peatuda, kõnelda hiitest, ohvripuudest jne. Õpilased võivad jämedust mõõta, võrrelda seda ümbruses kasvavate puude jämedusega. Mõõtude võrdlustest selgub juba selle pärna erinevus teistest puudest, selgub ka tarve seda puud nimetada loodusmälestusmärgiks. Ning siis, loodusekaitse küsimused. Samuti tähelepanuvääriv puu on jäme arukask kirde-nurgas. Kesk parki idapoolses osas on kollane hobukastan, poogitud harilikule kastanile. Tartus väga haruldane. Lõunaosas on kolm pöösasmarana pöösast. Siin võib seletada seda, et mitte igalpool ei ole üks ja sama taim ühesuguse kaitse vääriline. Pöösasmaran esineb Lääne-Harjumaal Keila ja Vääna ümbruses, eriti just viimases, massiliselt, kus ta hektare katab tiheda võsastikuna. Seal vajab taim vaevalt praegu kaitset. Kui aga pöösasmaran esineb mõne pöösana, olgugi küll kultuuris, siis tuleb seda kaitsta. Samuti annavad jämedad pajud alleedel ikka võimalust loodusekaitsest pikemalt kõnelda, kuigi siin ei saa soovitada erilist pajude kaitset, sest pajud kasvavad kiiresti, langevad pärastpoole mitmesugustele haigus-tele ohvriks, kõdunevad seejuures ruttu, murduvad tormidest ja hääbuvad varsti. Näiteid on Ropkas küllalt.

Tahetakse aga inimese hävitavat mõju loodusele demonstreerida, siis viidagu õpilased lõunapoolse osa ida serva kraavi kaldale, kus enne oli mitmekesine pöösastik, kus kontpuud, sajakordsed, lodjapuud jne. lopsakalt kasvasid. Praegu ei ole seal enam pöösaid, vaid ainult mõned tüükad, varte alumised osad, — inimesed on kõik hävitanud, sest puudub kaitse ja valve. Kaob kaitse ja valve, muutub inimese hävitajaks, eriti linnade läheduses.

Samuti leidub teistes parkides küllalt aineid, mille juures võib peatuda loodusekaitse küsimuste selgitamisel. Toomel ohvrikivi, Raadi pargis mitu haruldast puud. Nende juures on asjatu peatuda siin, iga õpetaja leiab neid oma maitse kohaselt. Ja mitte üks loodusloo õpetajad, vaid ka ajaloo, emakeele jne. õpetajad.

Võiksid veel küsimusse tulla üksikud taimed, mis vajavad loodusekaitset oma harulduse pärast. Tartu ümbruses ei ole haruldasi taimi, mille kaitse oleks esmajärgu tähtsusega. Alpi võipätkas (*Pinguicula alpina*) on varemalt kasvanud Tähtvere luhal, arvatavasti A. le Coq'i vabriku kohal Emajõe lähedal; kuid nüüd on see sealt juba ammugi kadunud maa kraavitamise ja kuivatamise tagajärjel. Kuid seda võiks aga õpilastele tarbekorral ikkagi kõnelda taimkonna peale inimese mõju illustreerimiseks. Tähtvere metsas on leitud mesimurakat (*Rubus arcticus*), kuid viimasel ajal ei ole seda enam uuemate leidudega tõestatud. Siin ei ole seega tarvis hoiatust. Küll võiks aga hoiatada õpilasi liiga agara sannika (*Sveertia perennis*) korjamise eest, mis kasvab Tähtvere luhal ja Annemõisa ümbruses metsatukkades. Sama võib tähendada ka ilusa siniseõielise siberi võhumõõga (*Iris sibirica*) kohta, mis kasvab Jumussaare ja Ihaste vahel, samuti ka mõnes metsasalus Haage pool. Tõsisel hädaohus on aga kobarpea

(*Ligularia sibirica*), mis Annemõisa lühaniidul juba 1806. aastast peale on kasvanud, kuid praegu on jäänud väga haruldaseks. Eesti Loodusekaitse osakonnal oli juba läbirääkimisi, et kobarpea kasvukohta tunnistada loodusekaitse alaks, aga seni ei ole see veel andnud soovitatavaid tulemusi. Õige haruldaseks taimeks, mitte ainult Tartu ümbruses, vaid kogu Eestis, võib pidada mägi-piimputke (*Peucedanum oreoselinum*), mis esineb sagedasti Lohkva ja Ihaste vahel suure kruusaagu kallastel. Praegu on selle taime ainukese kasvukoha pindala vähenemas ja hädaoht on suur. Õnneks ei ole mägi-piimputk võhikule ihaldatavaks korjamisesemeks (ei ole kuigi suurt ilu) ning selle vähenemine võib sündida kas inimese teadmatul tegevusel põllukultuuri arendamisel, või jälle asjatundjate liig-agaral korja-

misel. Haruldasemaks taimeks on ka preisi kareputk (*Laserpicium pruthenicum*), mida seni ka vaid Tartu ümbrusest Eestis on leitud ja mis Lohkva lähedal metsatukkade serval mõnel pool veelgi esineb. Erilist hädaohtu võhikute poolt praegu karta ei ole samal põhjusel kui mägi-piimputkelgi.

Võiks ju veel nimetada pisikat (*Centunculus minimus*), mida Tartu ümbrusest Rahingilt 1860-datel aastatel leitud, kuid see on nii mannetu ja tähelepandamatu, et õpilased seda vaevalt suudavad leida. Eriteadlasedki ei ole seda enam otsimise peale leidnud. Ka lääne elementi emaputke (*Ostercicum palustre*), mis ka kohati Emajõe niitudel esineb, võiks nimetada, kuid erilist hädaohtu siin veel just näha ei ole.

Juhiseid algkooli tarbeaia korraldamiseks.

Cand. rer. hort. A. Prima.

Algkooli tarbeaia ülesandeks on äratada huvi õpilasel oma aias töötamiseks ja tutvustada teda aianduslikkude algmõistetegea.

Algkooli tarbeaia suuruseks võtta 30 m² ühe klassi kohta, ristküliku kujul, jaotada see maa-ala kas 3-me või 2-te peenrasse. Normaalse peenraks on aianduses 120 cm lai ja 10—20 m pikk peenar, minimaalpikkus 4—5 m. Peenarde vahe 30 cm. I ja II kl. peenar ei tohiks olla üle 80 cm lai.

Põhjalik maaharimine (kündmine, kaevamine, rigoolimine) toimub koolitarbeaia sügisel, samal ajal sünnib ka orgaanse ja varuväetise (toomasjahu jne.) ja lubja andmine. Lubja antakse tarviduse järgi, normid olenevad maast, koolitarbeaia sügisel võiks lubja anda siiski iga 6 aasta järel keskmiselt 200 g 1 m²-le. Maad sügisel ei tasandata, jäetakse kas vaku või ümberkaevatult. Varakevadel tasandatakse maa, planeeritakse ja tehakse peenrad.

Kolme peenrassa jaotamise korral on soovitatav kasustada 3-mepõllulist külvikorda: I põld — orgaanse väetisega väetatud, II põld — mineraalväetisega ja III põld — väetamata. I põllule antakse sügisel 4—5 kg 1 m²-le (1 koorem aarile) laudasõnnikut või selle asemel komposti 6—8 kg 1 m²-le (1—1,5 koormat aarile). Sellel põllul kasvatatakse: kapsaid (valgepea-, puna-

pea-, lill-, virsing- ja rooskapsast), sellerit, kurki, tomatit, kõrvitsat, mangoldi, salatit, pinatit. II-le põllule antakse 40—50 g 1 m² (4—5 kg 1 aa.) nitrofoskat, selle puudumisel vastavalt superfosfaati, 40% kaalisoola ja lubiammonsulpeetrit või mõnd teist lämmastikväetist. Väetis antakse kevadel enne külvi või istutamist. Superfosfaat ja 40% kaalisool 3 nädalat enne, nitrofoska 2—3 päeva, salpeeterväetised antakse kasvuajal kastmisveega, võttes 10 l kohta 4—10 g, samuti võib toimida nitrofoskaga. II põllul kasvatatakse: sibulat, poru, porgandit, aedpeeti, peterselli, nui- ja lehtkapsast, redist, röigast, naerist ja mustjuurt. III põld jääb väetamata; kasvatatakse: madalhernest, madal-uba, latthernest, lat-uba ja maitsetaimi.

Kahte peenrassa jaotamise korral tuleks kasustada kahepõllulist külvikorda. I põllule antakse eespoolmärgitud määral orgaanse väetist ja kasvatatakse samu taimi. II põld jääb väetamata ja kultiveeritakse taimi, mis 3-mepõllulise külvikorra juures II ja III põllul.

Koolitarbeaia töötades peab õpilane tutvuma ka ratsionaalsete maa-majandamisepõhimõtetegea, millest eriti tähtis majapidamises esinevate ainete ja materjalide võimalikult täielik kasustamine, mis ka tähtis kasvatusli-

kult. Algkooli juures omavad erilist väärtust köögijäänused, tuhk jne, mistõttu nende kasustamine möödapäästamatu.

Komposti valmistamine.

Kompost saadakse mitmekesiste jäänuete kõdunemisel, seetõttu on ta kõikuv oma omadusilt ja väärtuselt. Hea komposti saamiseks kasutatakse: 1) aineid, mis sisaldavad taime toitaineid (pühhmed, tänavapori, sõnnik, köögijäänused, lagunevad kehad, umbtohi, rikkiläinud köögivilid, puutuhk, rondid, sarved, loomakehad jne.). 2) kineid, mis soodustavad eelnimetatute aõdunemist ja murenemist (lubid, puukuhk, virts, sõnnik). 3) aineid, mis absorbeerivad — hoiavad kinni — toitaineid, kaitstes neid uhtumisest ja lendumisest (turvas, turbapuru, turbamuld, huumuserikas muld, gips). Kompost sisaldab rohkesti kergestilahuvaid toitaineid, seepärast võib teda tarvitada väetise asemel, füüsiliselt mitmekesiste omadustega, ei hoiata oma struktuuri hästi.

Kompostihunnik tehakse kohta, mis pole liiga kättesaadav tuultele ja päikesele, laiuseks 2—3 m, kõrguseks 1,5 m, pikkus oleneb materjali rohkusest. Kompostihunnik on alt laiem ja tehakse pealtpoolt kitsamaks, alusega võrreldes kuni 50 cm. Raskestilagunevad ained laotakse ülespoole, kergestikõdunevad allapoole. Ained laotakse kihtide viisi, valmis hunnik kaetakse üldiselt kas aiamalla või turbapuruga.

Kompost valmib 2—3 aasta vältel, mille jooksul teda vaja 3—5 korda ümber pilduda, kusjuures osad, mis olid seespool, asetada väljapoole, ja ümberpöörduvalt. On väga soovitatav, et ükskord toimuks ümberkaevamine talvel, kusjuures külmunud kompost jäetakse pankadena.

Puutuhka tarvitamine.

Puutuhka võib koolitarbeias kasutada mitmel viisil väetisena. Soovitamam neist oleks tuha kompostimine või sulgloomade väljaheidetega segamine. Sulgloomade väljaheidet pannakse tünni või kasti ikka üks kiht puutuhka vahele ja lastakse kuni kolm kuud

sedaviisi seista. Tulemusena saadakse väärtuslik orgaanne väetis, mida võib eduga kasustada.

Puutuhka kasutatakse ka puhtalt, kuid et ta sisaldab ühendeid, mis paagitavad maad, siis pole see eriti soovitatav. Kui puutuhka teisiti kasustamine võimalus puudub mõnel juhul, siis on soovitatav puutuhka anda lumele — varakevadel (märtsikuus), kuid millalgi ei tohi puutuhka anda taimekasvu ajal.

Töökavad üksikuile klassidele.

I ja II kl.

Kummalegi klassile antakse oma eri peenar. Töötada lastakse õpilasil nende huvide ja soovide kohaselt. Iga sugused mõõtmised peenral toimuvad sõrmedega.

Kasvatada: salat, pinat, kapsas, redis, kaalikas ja porgand.

Töid: külvanine, istutamine, külvide kaitse peenral, saakide koristamine.

Vaatlusi: Taimekasvu jälgimine idanemisest kuni vilja valmimiseni.

III kl.

Kasvatada: valge peakapsas, kaalikas, aedpeet, madalhernes, sõstrad pistikuist ja viljapuude aluseid seemnest.

Töid: peenar külvata ja istutada ühes ridades ja taime kohtade määramisega (aianööri abil), rohimine, vastavate tööriistadega tutvumine, muldamine ja koristamistööd.

Vaatlusi: külvi juures: tööriistad, umbrohu juured, külvide ja istutuste kaitse; tärkamisel: külviühedus, kooriku tekkimine, umbrohtude aremine, vaadelda kasvuperioodi „loomine“, koristamisel: tarvitatava osa kuju, teha läbilõige, alalhoiu algviisid.

Märkus: punase sõstra pistikud teha sügisel musta sõstra — kevadel. Sügisel külvata kultuurõunapuu seemned peenrale.

IV kl.

Kasvatada: lill- ja roosakapsas, sibul, porgand, madal-uba, sõstrapistikud ja õunapuu seemned.

Töid: Ettevalmistatud maast peenra valmistamine, külvid ja istutused, hooldamistööd: kasvatamine, muldamine, õievarte murdmine, harvendamine, lillkapsa juures peade katmine, koristamistööd ja alalhoid, maasikate ja vabarnate paljundamine, viljapuude kaitse külma vastu, seemikute väljavõtmine sügisel, sortimine, talveks mulda kinnilöömine, kevadel vääristamiskooli (peenrale) istutamine — vahekauguseks 30×60 cm.

Vaatlusi: Mullaküpsus, seemnest paljunevad aed-umbrohud, kahjurid ja nende tõrje, hooldamistööde tulemused, õitsev lillkapsas.

V kl.

Rajada kahepõlluline köögiviljaaed.

Kasvatada: valge peakapsas, kurk, tomat, lillkapsas, seller, poru, kepiuba ja latthernes, vahekultuuridena redis ja salat.

Töid: maa planeerida põldudeks ja peenraiks, teed valmistada põldude vahele, maakaevamine ja orgaanse väetise andmine sügisel, peenra tegemine, külvid, istutused; hooldamistööd: toetamised, vedelväetise andmine, lõikused, taimekaitse, maa kohendamine, kastmine, koristamis- ja alalhoiutööd, komposti valmistamine (ümberkaevamine), pistikutest kasvanud sõstrate koolitamine, maasikate ja vabarnate istutamine, vääristamine (silmastamine, kopuleerimine ja proppimine), kevadine taimekaitse (pritsimine karbolineumi, kombineeritud bordoo ja kaso- raaniga), püünisvööd, marjapõõsaste harvendamine ja paljundamine, puude toetamine ja vilja harvendamine.

Vaatlusi: köögivilja erisortide võrdlemine, umbrohud võitluses oleu eest, mitmekesised juurestu vormid, pritsimise tulemused, harvendamata jäetud põõsas, karusmarja jahukaste ja roostehaigus.

Katseid: idandamiskatse oa ja kurgiga, sordivõrdluskatseid, eel-idandamine (kartul).

Probleeme: vegetatiivne paljundamine ja paljunemine, levimine, ühe- ja kaheaastased taimed.

VI kl.

Rajada 4-põlluline köögiviljaaed, 4. põld on määratud mitmeaastasile taimile (rabarber, mädarõigas jne.).

Kasvatada: kõik kapsaliigid, salat, naeris, porgand, aedpeet, madaluba, latthernes, rabarber, mädarõigas, pistikuist saadud marjapõõsad, esimese ja teise aasta vääristused.

Töid: rigoolimine, väetamine, lupjamine, aed planeerida (köögivilja ja marjapõõsad), pikeerimine ja erivõtted juurekava arengu mõjustamiseks (juureotste näpistamine, mullapalliga istutamine jne.); hooldamistööd: kõrvalharude eemaldamine, õievarte murdmine, põhjalik tutvumine aiatööriistadega; taimekaitsest: kapsaussi ja naerimardika tõrje, puuviljade koristamine, liimivööde asetamine, puude ja põõsaste istutamine, võra lõikus; noore puu kasvatamisest: tüükale lõikamine, kinnisidumine, tüve kasvatamine, jämendisokste eemaldamine, üheaastane võra, marjapõõsaste koolitamine.

Aiatööriistade komplekt algkooli tarbeaiale.

Osta: 2 kaheteraga vääristamisnuga (okuleerimis- ja kopuleerimis- teraga) — Kunde u. Sohn Nr. 3123 C, 2 aednikunuga (hipe) — Kunde u. Sohn Nr. 2 E 10 cm pikk, 2 teritamistahku (belgia kunstkivi) — õli ja vee jaoks, 2 p. aednikukääre — Kunde u. Sohn Nr. 135, 17 cm pikk ja Nr. 124, 16 cm pikk, 1 p. oksakääre — Kunde u. Sohn Nr. 369 Duplex, 1 p. hekikääre — Kunde u. Sohn Nr. 593, 46 cm pikk, 1 oksasaag — Kunde u. Sohn Nr. 1030, 30 cm pikk, 2 valamiskannu — ovaalsed ühe käe tarvis oleva käepidemega, mahutus 5—8 l, 4 labidat pioneertüüpi T ja D nasaga, 4 mullaharki T ja D nasaga, 4 väikest käsiharki, 4 käsikühvli, 2 ühest tükist valmistatud raudreha, 4 zeihakõblast, 6 väkkõblast (igast suuruselt võtta kaks), 3 pikkerkõblast (igast suuruselt üks), 2 kolmepiiga mullakohendajat-käsi- kultivaatorit ja 2 lükkerauda (tänavapuhastamisrauda).

Teha: 5—6 puureha, 2 aianööri 20 cm ja 25 cm jaotistega, pikkus 100

m, 10—15 pikeerimis- ja külvikasti (10×35×55), 2 mõõtsirkliit — 0,5 m ja 1,0 m sammuga, 2 käru, 4 kaheinimese kandraami, 4 üheinimese kandraami, 20 istutamispulka, 1 redel, 1 trepplaud, õunanoppijaid, puuvilja korjamiskorve, köögivilja ja marjade korjamiskorve, tüvepuhastamisharju ja puunuge.

Märkus: Ostmiseks soovitatavate riistade tarvis kuluks umbes 40—80 kr. Siin loendatud lõikeriistad võivad olla teistest vabrikutest vastavad mudelid, kuna Kunde u. Sohn aiatööriistad üldiselt on kallid. Aiatööriistad, loetelus

alates labidast, on soovitatav osta Tartust Joosep Rebase aiatööriistade töökojalt, Lao tn. 1. Need tööriistad on aednikkude komisjonilt proovitud ja tunnustatud väga otstarbekohaseks. Hinnad on vastavatest välismaa riistadest umbes poole odavamad, kvaliteedilt ei jää nad aga põrmugi maha, pealegi on nad meie oludele kohandatud.

Siinnimetatud köögiviljadest ja marjapõõsast valida ainult kindlad ja nimelised sordid. Aluseks võtta Põllumehe käsiraamat III, Aiataööpetus, hind 4 kr. ja ajakiri „Aed“, aastakäik 2 kr.

Kas on põhjendatud J. Kents'i väited ja arvamused kodumaa käsitluse vastu maastikupiltide näol?

(Vastuseks J. Kentsi artiklile „Kasvatuses“ nr. 4 ja 8 l. a.)

A. Parts.

Oma kirjutises „Prof. J. G. Granö“ mõjutusest eesti kooligeograafiasse“ (vt. „Kasvatus“ nr. 8 l. a.) on hr. J. Kents muu seas arvanud mulle kui mitte rohkem, siis tubli müks anda seoses minu „Maateaduse töö- ja õpperaamatus“ ilmunud „piltidega“ algkooli IV klassile. Hr. Kents väidab, et minu õpperaamatu 4-das osas („Pilte kodumaalt“) esitatud maastikupildid ei olevat kuidagi sobivad algkooli IV klassi õpilastele, kuna need pildid põhjenevat puhtal kujul prof. Granö Eesti maastikulise liigestuse alusel jne. Hr. Kents lõpetab selles artiklis tiraadi minu kohta üsna kummastava võrdlusega, „et siin on olnud õpilane (mag. Parts) mitu korda paavstlikum, kui õpetaja (prof. Granö) seda ise oleks vahest olnudki“.

Armas hr. Kents! Ehk küll Teie viimase kirjutise järgi võib aru saada, et Teie etteheite raskuspunkt langeb peamiselt vaid asjaolule, et minu õpikus toodud pildid on rajatud prof. Granö kodumaa maastikulise liigestuse alusele, pean vastama ka Teie „Metoodilistele ja arvustavaile märkustele“ (vt.

„Kasvatus“ nr. 4 l. a.) ning neis avaldatud arvamustele. Viimastes astute Teie õige südikalt välja minu vastu ja üldse kodumaa käsitluse vastu maastikupiltide näol, aga mitte halduslikkude ühikute viisi, nagu Teie ise ja mõned endised autorid seda teevad. Kuna aga minu raamatus on sisuliselt kinni peetud maksvast õppekavast, siis tuli Teil muidugi ka õppekava vastu põrgata.

Oma vastuses pean kõigepealt märkima, et mitte kõik minu raamatu 4-das osas toodud kodumaa pildid ei põhjene lugup. õpetaja prof. Granö Eesti maastikulise liigestuse alusel. Tuli valida ja sobitada. Eranditeks on näit. „Tallinna“, „Tallinna ümbrus“, „Virurannik“, „Tartu“, „Setumaa“ ja „Lääne madalik“. Kui Teie kahtlustate mind paavstlikkuses selles mõttes, kas ka prof. Granö ise neid minu poolt tarvitusele võetud maastikke koolidele kohaseks pidas, siis luban Teile, lgp. hr. Kents, meelde tuletada ridu, mida prof. Granö oma kaheelemendi maastikkude sissejuhatavas selgituses lausub. Ta kirjutab (vt. „Loodus“ 1922. a. lk. 276) järgmist: „Kooli ja igapäevase

el u nõuetele veel kohasemad kui kolme-
elemendi maastikud on kahe-lemendi
maastikud. Silmas pidades seda, et
kahe-lemendi maastikud vahest leiavad
vastuvõttu laiema ringkonnis, olen
katsunud valida nendele kohased, ker-
gesti meelespeetavad nimed. Pole vist
mitte juhus, vaid geograafilise miljöö
mõjust inimese peale olenev tõsiasi, et
mõned Eesti vanadest ajaloolistest ala-
dest suurelt osalt vastavad meie maas-
tikele. Ja näib sellepärast täitsa õigus-
tatud olevat nende vanade nimetuste
tarvituselevõtmine, kui vaja, moderni-
seeritud kujul" . . .

Nii siis peaks eelmiste ridade põh-
jal küllalt selge olema, et Teie mind
asjata paavstlikkuses kahtlustate. Prof.
Granö oli ise samas arvamises, et tema
kahe-lemendi maastikud koolis ja iga-
päevases elus läbi löövad. Veel vähem
alust võiks Teie etteheitel olla selles
mõttes, et meie uutes maateaduse õpi-
kutes üldse kodumaa käsitus on antud
elavate piltide näol, ignoreerides ma-
ateaduse algõpetuses peaaegu täiesti hal-
duslike ühikute õppimist. Mulle
tundub Teie säärane etteheide isegi
nüüd juba arhaismina, kui meenutada
veidi meie kooligeograafia lühikest „aja-
lugu“. Kodumaa käsitlusest piltide
näol alg-astmel oleme rääkinud ja seda
küsimumst sõelunud kõigil oma aineõpe-
tamise koosolekutel ja kongressidel juba
eesti kooli algpäevilt alates. Nimeta-
tud käsitusviisi otstarbekohasuses ja
paremuses oleme ka veendunud juba
kümnekond aastat ja selle mõtte sü-
vendamisel ikka edasi töötanud. Ja ei
ole meie süü, et alles 1928. a. leidis
see üldine veene uute „Algkooli õppe-
kavade“ läbi endale ametlikku tunnus-
tamist ja teostamist.

Nende kavade koostamisest võtsite
Teie, hr. Kents, toimkonna liikmena
ka agaralt osa ning andsite oma õnnit-
luse kaasa neile kavadele. Ja kas ei
tundu nüüd õieti ebaloomulikuna ja
veidrana, kui Teie oma „Metoodilistes
ja arvustavais märkustes“ (vt. „Kasva-
tus“ nr. 4 ja 8 l. a.) mingisuguse ehu-
targa konservaatorina uute maateaduse
kavade alal nii ennast kui teisi ja eriti
kavade tegelikku koostajat hr. J. Käis't
modernsuse ja „ettetõttamise“ eest

siit-sealt püüate kratsida? Kuid olgu
sellega kuidas tahes. Hoopis kurvem
on aga lugu, kui Teie õppekavade
„pattu“ hakkate tasuma õpperaamatule.
Teie „Metoodiliste ja arvustavate mär-
kuste“ kokkuvõllikuks ülesandeks minu
„Maateaduse töö- ja õpperaamatu“ üle
on näidata, et kodumaa käsitlemiseks
maastikupiltide näol ei ole veel aeg
saabunud; selliseks käsitluseks ei oma
meie vajalikke õppevahendeid, nagu
seinakaarte, seinapilte, kirjanduslikku
saateainet ja küllalt ettevalmistatud
õpetajaid.

Nagu näha, põhimõttelikult Teie
siiski ei eita kodumaa käsitlust alg-
astmel maastikupiltidena ja tunnustate
ka sellise käsitusviisi mõningaid pa-
remusi, kuid soovitate tema rakendu-
suga algkoolis veel oodata. Peale selle
annate mõista, et oodatud parema aja
saabumiseni tuleks ette võtta maksva
maateaduse õppekava ümberredigeer-
imine tagasi à la Sütt-Kopli õpiku
ainejaotusele ja käsitusviisile.

Lgp. hr. Kents, ei tea, kuidas hin-
davad neid mõtteid teised ametiven-
nad, ent minu meelest on säärased
mõttemõlgutused ja -avaldised küll vil-
jatud ja vastuvõtmatud. Mulle tundub,
et kõik Teie rahuldamatus, tagasiki-
kumine õppekavas ja opositsioon
ajakohase uuenduse vastu põhjeneb
tublisti isiklikel motiividel, osalt ka
asja mittetundmisel ja Jumal teab veel
millel, kuid mitte objektiivseil kaalu-
lustel asja kasuks.

Teie kirjutate, et kodumaa käsitus
maastikupiltide viisi on 4. õppeaastal
raske, „käib õpilasil kahtlemata üle
jõu, õpilased ei saa aru, mida need
pildid õieti tähendavad, mis poolest
nad üksteisest erinevad, et pildid minu
õpikus on abstraktsed, et õpilasil on
kaardil Vooremaad ja Sakalat üles
leida märksa raskem kui Tartumaad
ja Viljandimaad. Ühe sõnaga, Teie
soovite lastele „lapselikku“, suupärast
ja seeditavat toitu“, aga mitte „antud
oludest liiga kaugele etteruttamist.“
Selleks suupäraseks ja kosutavaks
toiduks maateaduses peate teie kodu-
maa käsitlust üldiselt tuntud haldu-
slike ühikute, s. o. maakondade viisi
ja mitte piltide näol. Et minu poolt

pakutud pildid tõesti raskesti seeditavad on, selle kohta toote veel näite oma ammusest katsest seminari harjutuskoolis, kus Teiegi püüdsite maastikulist käsitlusviisi rakendada, „kuid resultaadid olid päris tühised.“

Nende ja veel teiste siin mainimata Teie arvamuste vastu julgen Teile siiski tõendada, et kodumaa käsitlus maakondade viisi, nagu seda Teie ja vanemad autorid teevad, ei ole algõpetuses selleks kohaseks ja kosutavaks toiduks, mida lapsed vajavad. Teie usute selle toidu hästiseeditavust oma pikaajalisest harjumusest n. ö. inertsil mõjul või ignoreerides tõsiasja, et maateadust ei saa tema olemuselt kuidagi võrrelda ükskordühega, mis põlvest põlve püsib vääramatu tõena. Isegi Teie oma viimasest artiklist „Kasvatuse“ võib järeldada, et maateadus, mida meie koolis õppisime, ei ole enam see, mida tänapäeval õpetatakse. Ümberhindamist on leidnud ka maade käsitlus halduslikkude ühikute alusel kui uue maateaduse vaimuga sobimatu nähtus ja võte.

Eriti ei ole mõtet alustada kodumaa algõpetust 4. õppeaastal haldusliku liigestusega ühes halduslikkude ühikute asendi määramise ja piiride lugemisega, nagu Teie seda harjutuskoolis tegite (vt. „Kasvatus“ nr. 4, lk. 170). Säärast algust peab lugema samavõrt ebaõnnestunuks kui loodusõpetuse algust samas klassis taimede süstemaatilise liigestusega. Seda Teie siiski ei teeks, sest lastele oleks sääranne õppimine tõesti „igavavõitu“. See pärast tuleb alata ja algangi mina kodumaa algõpetust piltides ehk maastikupiltides, näit. 1-ne pilt „Tallinna“: ilus ja uhke linn, mida seal näha ja kuulda, kes seal elavad ja mida teevad jne., jne., 2-ne pilt Tallinna maaliline ümbrus, 3-as pilt kõrge Virurannik jne. Arvan, et samuti kui oma kodukohast loob laps ka oma kodumaast endale esimese kujutelma piltide varal ja piltide kaudu. Valime meie neid pilte prof. Granö maastikupiltide sarjast ja temalt antud nimetustega või kombineerime neid omapäraselt tema poolt läbitöötatud ainekute alusel, see pole lapse seisukohalt tähtis.

Tähtis on sisu ja esitamiseviis. Ja ma ei saa kogunisti aru, kuidas võite Teie näha piltide käsitlusel abstraktsust, aineraskust jne., kui õpetaja õpetamisel evib vähegi elavat sõna, õpikule oma poolt kaasa avitab, vaatlusi ja katseid toimetab, üht ja teist skitseerida katsub ja seda tegema õpetab. Kahtlemata pakub õpilastele huvi ka ülesannete lahendus ja piltide ning postkaartide appivõtmine seletustel. Postkaardid elustavad sõnalist käsitlust ja neist korraldavad õpilased erikohtade albumid klassis vaatlemiseks. Seda olen ma oma õpiku ülesannetes märkinud ja, hr. Kents, pean tõendama vastupidist Teie väitele: piltide kaudu kodumaa käsitlemisel ei ole karta iialgi skemaatsust, abstraktsust ja õpitava õhku rippuma jäämist. Piltides kerkiwad lapsele selgelt ja kujukalt silme ette meie kodumaa iseloomulikkude kohtade looduse ja rahva eluolu erinevad jooned, kuna maakondi õppides need jooned haihtuvad ja ei evi tarvilikku reljeefsust. Piltide kaudu õpib laps ühe ja teise koha looduslikkude esemete (järvede, jõgede, asulate, liiklemisteede jne.) vastavaid märke nägema ka kaardil ning omandab seega kogemuse kaardilt mitmekesise faktiilise materjali leidmiseks kodumaa korramisel jne.

Tulles nüüd piltidega seoses Teie seekordse katsetuse luhtumise juurde, pean tähendama, et ka õpilaste teadmuste hindamise seisukohalt võib olla meil lahkuminekuid. Teie märgite, et hiljem korramisel olid õpilastel „maastikud“ täiesti ära auranud. Millist laadi seekordne auramine oli, seda on eemalseisjal võimatu hinnata. Siin juures tahan aga märkida, et minu arvates tuleks õpetuse hindamisel arvestada kahte olulist momenti: 1) maateaduse õpetuse ideelist külge, tema arendavat ja kasvatuslikku väärtust, seda osa, mida algkooli õppekavas (vt. 1. lk.) nõutakse igalt õppeainelt: „ta peab andma lastele elamusi, isetegevat tööd nende meeltele, vaimule, keelele, käele“ ja 2) õpetuse praktilist külge s. o., et õppeaine annaks ka oskusi ja teadmusi vastavalt alalt.

Esimese momendi hindamine ei ole

kergesti läbiviidav, kuna teise momendi hindamine on kahtlemata lihtne ja seejärel igalpool tarvilik. Kuid ühtlasi kerkib küsimus, kuidas on võimalik pakkuda ja õpilastel võimalik omandada uue käsitusviisi juures tarvilikul määral faktilisi andmeid? Muidugi nõnda, et vastav hulk mõisteid ja nimesid oleks põimitud piltidesse või ülesannetesse, mis käivad kaasas iga pildi käsitusel. Oma „Maateaduse töö- ja õpperaamatus“ olen püüdnud seda nõuet kõigiti silmas pidada ja piltidesse tarviliku hulga uusi mõisteid ja nimesid põiminud. Siiski arvasite Teie jälle heaks märkida piltide sisu kohta, et see maastikuliselt küll kena piltide sari „on sobimatu“ oma mõistete rohkuse poolest. Ent siin peab hoiatama: Teie katse luhtus just seepärast, et Teie selle põhinõude vastu eksisite! Mulle näib, et Teie oma õppetöös püüdsite haarata, s. o. õpilastega läbi võtta võimalikult rohkem huvitavaid maastikupilte, aga ei kinnistanud neid nimedega ja mõistetega ruumiliselt kindlasti kaardile. Muidugi „aurasid“ nad siis ära. Nimed ja mõisted on õpetamisel raamiks ja naelteks, mis pildi „äraauramise“ vastu püsivalt õigesse paika kinnistavad.

Nüüd mõni sõna puudevate kaartide kohta. Selles asjas tahaksin ma kõigepealt Teilt, hr. Kents, teada saada, missugused kaardid on meie koolides praegu halduslikkude ühikute käsitlemisel, mida maastikupiltide käsitusel tarvitada ei saa? Ja kas ongi nende piltide käsitluseks tarvis erilisi kaarte, mille järgi meie kaua ootama peaksime? Arvan, et Teie ka kaartide asja liiga keerukaks püüate teha. Olen selles asjas ka ametivendadega rääkinud ja Teile vastupidiseid arvamusi kuulnud. Üsna tavaline kooli seinakaart on selleks küllaldane, et kõike seda esitada, mida algkursuses õpitakse ja nõutakse. Endastmõistetav, et mõningad abikaardid soovitavad on, kuid nad ei ole hädatarvilikud. Ja kuna meil praegu tuntud Jürgens'i „Kooli seinakaardi“ kõrvale uut paremat alles ikka soetatakse, siis võime senikaua ka minu raamatus näidatud käsitusviisi juures sellesamaga väga rahulda-

valt läbi ajada. Õieti ei ole mina isiklikult kaartide puudust õpetamisel tundnud, sest praegu on võimalik kasutada klassis häid „Eesti teedekaarte“, (Teedeministeeriumi väljaanne, mõõt 1:200 000 ja Bachi väljaanne, mõõt 1:400 000), prof. Granö „Eesti pinnavormide kaardi“ diapositiive jne. Ka minu „Töö- ja õpperaamatu“ teine trükk sisaldab nüüd võrdlemisi rohkesti erikaarte kodumaa kohta.

Ja veel, hr. Kents, millal õieti tuleb säärane ideaalne ajake, nagu Teie mõtlete, kus meie koolid evivad küllaldaselt kõiki tarvilikke kaarte ja õppevahendeid? Teie soovitate isegi parema meelega praeguse kava hülgamist. Ma ei saa ühes Teiega jagada sellist optimismi, et isegi meie passiivsusele ja vastutõotamisele vaatamata säärane õnnis aeg kunagi saabub.

Rõõmustavalt võib aga konstateerida, et maastikuline käsitusviis juba iseendast virgutab tema harrastajaid meie puudulikes oludes uusi õppevahendeid leidma ja soetama. Selle kohta pean paremaks näiteks Tartu Pedag. Muuseumi geogr. toimkonna ettevõtet lasta valmistada Tartu koolidele nelja Eesti iseloomuliku maastiku seinakaardid ja eelarve summa piirides kodumaa maastikkude seinapilte. Just nõnda hädatarvilikuga kohtadel alates võib mõne aja pärast õppevahendite varustuses soovitud tagajärgi saavutada.

Teie väite kohta, et halduslikke ühikuid on õpilastel seinakaardil kerge leida, aga hoopis raskem maastikupiltide levimis-ala piiritella, pean tähendama, et selles on Teil õigust: minu „Töö- ja õpperaamatu“ esimeses trükis puudus vastav abikaart. Teises trükis parandasin selle vea lisades raamatusse „Eesti iseloomulike maastikupiltide asukoha kaardi“ (vt. 106. joon.). Viimase abil on õpilastel määramine ja piiritelu palju kergem. Peale selle on soovitav lasta igat õpilast isiklikult endale joonestada värvides või lõikepaberist välja lõigata (rebida) säärane abikaart.

Kirjandusliku saateaine poolest pole meil tõesti suurt uhkustada. Teda on vähe ja ta pole kergesti kättesaadav, kui vajadus tekib. Kuid siin pean ma

Teid, lgp. hr. Kents, sellega lohutama, et senise ja Teie poolt soovitatud käsitlusviisi juures maakondade kaupa kirjanduse asjas lugu karvavääriski parem ei ole. Kirjanduse kogumisel võib õpetaja kerge vaevaga ise palju ära teha, kui ta pikkamisi ajakirjadest ja ajalehist endale kogub tarvilikke väljalõikeid. Aga leidub ka koguteo- seid, mida õpetaja ja ka õpilased võivad kasustada, nagu Parikaste album „Eesti“, Vilbergi „Kodumaal rännates“ 3 jagu ja „Maailma maad ja rahvad“ 18. vihk, mis kõik oma sisu ja piltide poolest väärtuslikuks saateaineks maastikupiltide käsitlusel.

Ainsa paremusena kodumaa käsitlusel halduslikkude ühikute kaupa näib olevat asjaolu, et statistilised andmed, mida meie kasustame maateaduse õpetamisel, publitseeritakse Eestis maakondade viisi. Ent siin pole teissuguseks kombineerimise võimaluseks suuremat raskust. Prof. Granö maastikulisel liigestuses on täpselt määratud, missugused vallad kuuluvad teatud maastikku või maastikurühma ning

valdade kaupa, nagu teada, toimub meil statistiliste andmete kogumine ja fikseerimine.

Nii siis, armas hr. Kents, oma vastust lõpetades pean mainima, et õnneks ei ole selliseid raskusi kodumaa käsitluse vastu maastikupiltide näol, millest Teie „Kasvatases“ nii mitmel korral olete kirjutanud. Teie väited kõnesoleva käsitluse võimaluste vastu põhjenevad kas arusaamatusel, kuna Teie tegelikust algkooli õppetööst eemal seisate, või on otsitud. Olen veendunud, et ka see uuendus paremuse poole maateaduse algõpetuses tingimata läbi lööb.

Lõpuks tahan siinkohal märkida, et maastikuline käsitlusviis ka meie naaberrahvaste paremais maateaduse algõpetuse õpikuis leiab pooldamist, näit. Viinis ilmunud maateaduse raamat: Hans Fuchs ja Hans Slanar „Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde“ für die erste Klasse der Hauptschule ja Moskvast ilmunud: Ivanov'ide „Pervaja stupen geografi i kraevvedenija“, 1930. a. jne.

Kooliuuendusnurk.

Meie murelapsed.

1. Kes nad on?

Valt. Horn.

Küsimus on kaunis komplitseeritud ja talle pole kerge vastata. Neid on väga mitmesuguseid. Elatanud õpetaja silme eest möödub neid pikk rida. Raskemal juhul on meil tegemist kurikalduvuslike, patoloogilisi algeid evivate ja defektiivsete lastega. Nende kohtlemine eeldab kasvatajas psühhiaatrit. Igakord ei suuda õpetaja läheneda neile õigest küljest. Kahtlemata on psühhooanalüüsil ja individuaalpsühholoogial sel alal avar tegevusväli.

Enamiku meie „murelastest“ moodustavad aga siiski täiesti terved, priske, kehaliselt ja vaimliselt arenenud poisid, harvemini ka tüdrukud, eriti

vanemais klassis, keda ei rahulda ainult koolitöö, eriti kui viimane on kuiv, šablooniline ja mehaaniline tükitöö, tugenev peamiselt tuupimisele ja mälu koormamisele. Siis otsitakse kõrvalisi teid, kuidas vältida igavust ja monotoonsust. Õpetajal jääb vaid nentida, et töö ei edene ja tulemused on nigelad, kuigi ta on omateada pingutanud.

Mõni õpetaja haarab nüüd karistuse järele. Karistus järgneb karistusele, istumajätmine istumajätmisele, nõrk nõrgale, kuni seegi kaotab ühel heal päeval värskuse ja liiga ohtra tarvita- mise tagajärjel ka igasuguse mõju.

Selline õpetaja on halb psühholoog. Ta ei arvesta mõningaid olulise tähtsusega põhitõdesid kasvatuse ja õppe- tegevuses. Kõigepealt: lapsepärasus, huvi; õpetaja võimaldagu aga ka õpilase individuaalsele kalduvusile elu-

õigust. Individuaalne kasvatus on ju sotsiaalse kasvatusel aluseks! Õpilase vitaalne isetegevustung rakendatagu positiivsele tööle soovitud suunas.

Meie praegune koolitöö mitte alati ei pea silmas neid põhinõudeid. Õpilasi veetakse sageli nagu veiseid oheliku otsas piki „raskete teaduste ohtlikke teid“. Õpetaja katsub igal juhul kohendada ja nivelleerida koolitööd mingile kujuteldavale ja abstraktsele õpilase kesktüübile, hüljates andetud ja andekad.

Neist moodustubki rõhuv protsent meie murelapsi. Esimesist — andetuist — kujunevad passiivsed pealtvaatajad, kelle töö- ja mõtlemisvõime aeglasem teisist ja kes seetõttu ei suuda klassis sammu pidada. Koolitöö muutub igavaks ja tüütavaks, seeditamatuks.

Teisi — andekaid, erksamaid, püsimatuid — ei paelu selline klassitöö üksi kuigi palju ja hulk säästenergiat suundub igasuguseile kõrvalharrastustele, mis mõnikord võivad olla väga pahelise iseloomuga. Tekivad nn. „kambad“.

Kuidas toimida õpetajal selliste õpilastega?

Mul oli selliseid poisse palju, kuna enamik mu õpilasist komplekteerus ümberkaudseist mõisatest. Nad ei olnud tavalise maapoisi kombel kohmakad ja pikatoimelised, vaid vanemate (enamikul neist puudus kas ema või isa) mõisas tööl olles palju iseseisvalt liikunud, omapead teotsenud ja järelevalveta ning koduse kasvatuseta jäänud. Klassitöö üksi ei rahulda neid.

Tuli rakendada neid teisele teele. Osa neid pandi vast-avatud koolikooperatiivi juhtima, mõningaile usaldati vastutusrikkaid ülesandeid ja kohustusi õpilasomavalitsuses, osa rakendasin Noorte Punase Risti koondise tõhe, osa hakkas innukalt toimetama klassi seinajalehte. Paljude käitumine paranes silmnähtavalt. Kogu see töö ja eksperiment on veel alg-astmel ja organiseerimisel ning lõplikke hinnanguid varajane langetada; arvan, et võte on õige.

Agaga see üksi ei aita. Koolitöö raskuspunkt lasub ikkagi klassitunnil. Seepärast vajab õppetöö eeskätt uuen-

damist, vajab värskeid tuuli, nagu inimese kops vajab mõnikord peale kopitanud ruumis viibimist värskeid tuulepuhanguid. Õpetaja ärgu sulgegu kõiki õhuaknaid ja uksi, mis takistavad värske tuulte manupääsu klassituppa!

Õpilase kasvav organism vajab liikumist, nii füüsilist kui vaimlist. Tardumus on talle võõras. Kui palju ei ole me patustanud selle vastu? Kui palju ei leidu meie koolis (algkoolis juba vähem, keskkoolis rohkem ja ülikoolis veelgi rohkem!) vanu skolastilise kooli tohletanud jäänuseid!

Mind võiakse süüdistada ühe külgsuses ja pealiskaudsuses, kui ainult ülaltoodud näeksin põhjusi, miks meie kooles leidub palju murelapsi, kes istuvad sageli 3 ja rohkemgi aastat ühes klassis või teevad mõnel muul teel tööga ülekoormatud õpetajale peavalu ja muret. Sageli on meil tegemist tõesti defektiivsete lastega. Oleks kooliarst meie kooles (ma mõtlen: ka maakooles!) rohkem kui ükskord nähtav külaline, paraneks asi siingi. Praegu on meil kooliarstid algkooles ainult nimepidi olemas. Meenub juhtum, kus arst ligi 120 õpilasega koolis kõigi õpilaste tervisliku seisukorraga jõudis tutvuda 75 minuti jooksul. Kord õppeaastas!

Meie kooli välised olud? Ruumid? Käribitakse, koondatakse!

Ning lõppeks: kas ei soodusta „murelaste“ protsendi kasvamist meie kooli arvel juba aastaid tehtav jäme demagoogia, mis on tunginud juba kauge- maissegi metsakolkaisse ja mis mürgistavalt mõjub kooli ja kodu vahekorda. Hulk noori on sunnitud kodust pealt kuulama kooli autoriteeti lagastavaid väljendeid.

Õpetaja on asetatud risttule alla. Õpetajalt nõuab kaasaeg võitlust mitmel rindel. Jätkugu tal selleks jõudu!

2. Üks neist — Albert T.

Al. Ivask.

2 kl. õpilasi (teist aastat). Kidurakasvuline. Selgroog kõverdundud. Nägu vanainimeslik. Vaeslaps. Kasvatada kahtlase kuulsusega perekonnas, kus

ruumipuudus suurimaid pahesid. Kodus valitseb silmakirjalisus. Võõrast varast ei suudeta sageli oma lahutada.

A. T. tervisehäiretest suurimad on vasema kõrva ummistus; kuulmine umbes 0,2 sellest kõrvast.

Esimestel päevadel tundus olevat tegu pigemini ahvikesega kui inimlapsesega. Keset õppetundi hakkas äkki kõva häälega laulma. Pinevama töö juurest tõusis äkki üles ja hakkas klassi ees hüpeldes ja lauldes ning iga-suguseid näovigureid tehes ennast „näitama“ ja teisi „lõbustama.“

Õpetaja märkusele reageeris tavalisest sellega, et tõmbas enese naljakalt kõveraks, raputas tugevasti pead (nagu hobune, kel parmud kallal) ja hakkas „väga magusasti“ naerma. Seejärele kuulas enamasti sõna, kuid ainult viivuks. Mõnikord, kui oli sooritanud oma naabri kallal mõne pisema vägivallateo või saanud hakkama mõne väiksema vallatusega, tegi meie väike „viguri-vant“ enese nii tugevasti tõhesüvenenuks, et ei reageerinud üldse mingisugusele õpetaja kutsele või käsklusele. Seejuures oli tema näoilme tähelepä-nemismäärt tõsine ning töönnukas.

Niisugusel korral töö tõesti edenes. Sellisest olukorrast võis teda äratada ainult õpetaja puudutus. Siis vaatas ta nii osavasti imiteeritud imestusküllase näoga õpetajale ja tegi enese väga osavalt mittemidagiteadjaks. Kui aga jutt juhili siiski tema endisele vääртеole, siis ütles ta enese seda mitte mäletavat ja suutis ainult „suure vaevaga“ midagi ebameeldivat meelde tuletada, kui enam kuhugi ei osanud puigelda, või soovides õpetajale „headmeelt“ teha oma ülestunnistusega.

Sageli ja väga sageli juhtus esialgu, et tema salgas maha enese teo ja sõnad, kui see temale kasulik tundus. Vaatamata isegi sellele, et õpetaja ise või kõik ta naabrid tunnistajaiks olid. Näis, et ta seda tegi peamiselt autosug-gestiooni andmiseks enesele, et kinnituda: „ma pole siiski paha poiss.“

Erilist kurikalduvuslikkust ei võinud temas märgata. Olgugi, et ta vahest kukkus märatsema, kui keegi temast „väljagi ei teinud“.

Millegi pärast oli temal tungiv tarve teiste ees esinemiseks ja selleks ei valinud ta abinõusid. Kui muud meelde ei tulnud, siis ronis pingile ja plaksutas käsi ning naeratas à la Patašon.

Kui õpetaja veidigi kurjemalt kui tavalisest temale pöördus, siis oli vastuseks vaikimine ja täieline „streik“.

Jutelda võis temaga ainult täielise rahu ja arusaada-tahmise meeleolus. Sellest polnud aga peaaegu mingit tulu, sest samas rääkis ta üht asja nii, samas hoopis teisiti. Fantaasia oli elavam kui reaalsus. Siinjuures peab märkima tema erilist annet joonistuse ja värvitundmise alal. Tema loodud pildid ületasid juba esimesel õppeaastal mitmegi algkoolilõpetaja või lõpetanu loomingu samal alal. Kahjuks puudub meie koolil paindlikkus rakendada õpilane ainult ühele alale, pealegi I liigi toetusesaaja, ja siiski oleks küsitav, kui kauaks piisaks indu ja püsivust sellisel ebastabiilisel tüübil. Liiatigi, et tundus joonistamiskirg olevat rahuldamatust ihast värvpliatsite ja paberi järgi, mida teised lapsed hakkavad saama külluses juba varakult, sageli enneaegselt.

Ka rahulikke tööpäevi juhtub harva sekka kuus. Mõnikord peab lubadust terve päeva otsa teisi mitte tülitada. Siis jälle nagu meteor kerkib mõni pahandus. Kui mitte muu, siis see, et pinginaaber leiab oma sullepea, kadunukese, Alberti käes. See polevat aga mitte siiski naabri sullepea, sest naabri oma olnuvat pikem. Sellel aga on noaga tükk otsast lõigatud ja lõikekohtki tindiga üle värvitud. Selle sullepea olevat tema kasuema leidnud teelt Juu Jaani maja kohalt juba ammu ja tema olevat lõiganud küll tüki otsast ära, sest muidu mõni võivat leitu omaks tunnistada. (Pikema analüüsi järel selgub, et A. T-l puudub üldse kujutelmi näit.: „minu oma“ „varastama“ „valey-tama“ „petma“ jt., ja see on väga arusaadav, sest temal ei ole midagi „minu oma“ iialgi veel olnud, eriti midagi armast, ega ole seda ka praegu, kuigi nii väga ta ihkaks mitmesuguseid asjakesi, mida teistel külluses. Ka pole temalt ega tema kodustelt iialgi midagi varastatud ja talt pole tööpoolest midagi varastada, seepärast on temale

see sõna võõram ja mõistmatum kui mõistatis, kuigi on kästud kodus ja koolis „mitte varastada“ — naeruväärt. „Valetama“ ei pea tema ka mitte, sest see on keelatud kodust ja koolist. Kuid valega on toidetud teda kogu tema lähikese eluea kestel. Ime, et ta sellest veel lõhki pole läinud. Sama lugu on pettusega ja ülekohtuga. Neid on ta pidanud kannatama ja on nendega läbi imbinud nagu vana piip selle hai-sevaga. Selle kõige eest on aidanud eriti hoolt kanda tema kasuvend R., kes temaga ühevanune ja kes oma ema „õige“ laps ja „silmatera“. Juba väline kontrast on nii suur ja masendav Alberti kahjuks, et peab isegi R-i kahetsema, kuna tundub tegu olevat puuvillas hoitud mädamunaga. Siis juhtub jälle, et ta võõra toidu ära sööb, kuigi ta Jumala nimel vannub, et ta süütu on. Aga andmed näitavad, et see sugugi võimatu ei ole. Eriti tema taskust leitud leivatükk on reetlik, sest temal pidi kaasas olema karaskit. Kuid see olevat jäänud eilsest ja võib-olla üle-eilsest, mil tal suhkruleiba pidi kaasas olema. Et leival aga rasva jäljed ja lõikekoht värsked, siis nähes, et ei aita siin ka salgamine ja arutlus tüütama hakkab, avaldab viimaks rahumeelega, et leiva tema küll olevat söönud, kuid liha mitte, kuna see oluvalt juba enne teda ära varastatud, kui mitte omanik hajameelsuses seda ise ära ei söönud. Hommikuti tema süüa ei tahtvat ja alles koolis tulevat isu, seepärast tal sageli toitu kaasas polevatki. Ja vargad niikuinii on kõik, üks varastab ühel, teine teisel; mineval aastal olevat ka temal tükk leiba sahtlist kaduma läinud (küsitav!), kuid tema ei olevat sellest väljagi teinud (miks?), sest iga tühja(!) asja pärast ei maksvat lärmi tõsta. Et vargus sugugi tühi asi ei ole, selles ei saa teda esialgu veel kuidagi veenda. (Ja kodu!?)

Nii me siis elame ühes ja oleme, tema on saanud piirita vabaduse maale võrreldes koduga (kuna kedagi koolis ei pekstavat!) ja meie vabadus on jälle palju, palju piiratud, kuna temale oleks vaja erikasvatajat, kes temaga esialgu igal sammul kaasas oleks ja need maailmaasjad kõik uuesti ja ümber

seletaks, sest tema maailm on hoopisteissugune olnud, ja nüüd ta ei tea, kumba põlata või kumba eelistada: kas seda, kus sa juba ette teadsid, et kui kurja teed, siis keretäie saad, või seda, kus sa üldse ei tea, mida vaid teha või mis on kuri, mis mitte. Sest kus sa tead: kodus oli see kuri, siin hoopis teine. Ja selline kahe maailma vahel rippumine võib iga tugevagi tasakaalust välja viia, rääkimata sellest vaevuskist.

Nii me elame ja loodame kõigele heale, või kus sa pääsedki, kui iga katse seda õnnetut paigutada paremasse perekonda puruneb ja on purunenud vastu kapitali ranget paat ja külma kivi.

Albert, mu nimekaim, pole kaugelt veel ainuke, ei!

Näide analüüsikäigust.

Al. Ivask.

On õpilasi, kes kardavad esineda suurema kogu ees. Kuid on ka neid, kes iga võõra ees löövad araks ja ajavad segi oma mõtted, väljenduse ja teodki.

Keda huvitab, ja kes soovib katsetada, katsugu leida põhjus, miks esineb selline soovimatu tõkestus suures hulgas koolikasvandikes (sageli suurtes inimesteski). Neid põhjusi teada saada pole sugugi lihtne ja peamiselt sel põhjusel, et häiritu isegi ei ole teadlik kõiges. Niipalju kui teame psühhoanalüüsist, võime öelda, et häiritut takistab tema loomulikus elukäigus mingi alateadvusest tõusev tunnete tomp (psüühiline paraleks), mille esilekerkimise põhjused aga on häiritule arusaadamatud (sageli unustatud). Teatavas olukorras aga kerkib äkki mingisugune tunne ootamatult ning kisub enesele kogu häiritu tähelepanu ja on päris loomulik, et kaivatsetud esinemine või tegu ei õnnestu, sest kogu mõistus püüab selgitada tunde- (sageli hirmu-, vastikuse-, või mõne teise norutunde) esilekerkimise põhjusi, või püüab asjatult tunnet tagasi suruda. Tulemuseks on aga segasusse sattumine ja paraleksi süvenemine, sest vaatamata pingutustele, ei

õnnestu peaaegu kunagi avastada tunde esilekerkimise põhjusi, sest esiteks: olukord enesessestüüvimiseks pole sugugi kohane; teiseks: tunne iseenesest takistab täpsemat mälu tegevust, ja kolmandaks: puudub oskus keerukaid asotsiatsioonikäike jälgida ja nendest vajalikke järeldusi teha.

Raskematel juhtudel on tingimata tarvilik psühhoanalüüs korraldada, kuigi meie väsitav koolitöö ei taha jätta kuigi palju aega õpilaste analüüsimiseks, mida ometi väga sageli tarvis oleks, sest nii kuri kui see ka ei ole, iga paraleks kordudes süveneb ja muutub ajajooksul analüüsitamatuks.

Seepärast tuleb õhutada individuaalse õppeviisi läbiviimist ja korraldada töötamist tööjuhataste abil, et õpetajal-kasvatajal jääks rohkem aega tegelemiseks üksikute abivajajatega. Erikoolid defektiivsete laste jaoks on ikkagi tulevikumuusika.

* * *

Raske häirituse „süütud“ põhjused.

L. V. on andekaid õpilasi. Ta otse hülgab kirjalikes töis ja mitmesuguses kaudses väljenduses. Tema nõrgemaks alaks on aga esinemine „avalikkuse“ ees. Isegi oma tööde ettekanne teiste õpilaste ees on temale nähtavaks piinaks. Oma õiguste kaitsmisel ta sageli takerdub nägematusse püümissesse ja jääb mulje, et ta on pigemini nõus süütult kannatama, kui oma õigust otsima või tõtt analüüsima (tõeanalüüs!).

L. V. pole algusest omi inimesi. Ta on käinud kuni 3. klassini naaberkoolis. Teist aastat on ta alles selles õhkkonnas.

Koolipeol tulnuks tarvis temal esineda ettekanades, kuid isegi harjutustel ei suutnud ta kannatada välja ning keeldus kategooriliselt (! õpilase kohta). Ka ühismängudest ei võtnud ta iialgi osa, eriti neist, kus tuli üksikult esineda.

Korra selgituste saamiseks tuli temal pääsmatult anda teiste ees selgusi ning vaielda ebatõe vastu, kuid tulemuseks oli üliärritus ja selle tõkestamiseks, täiesti õieti valitud, vaikimine.

Eelloendatud asjaolud sundisid analüüsima L. V. häiritust.

Püüan kirjeldada umbkaudu analüüsikäiku dialoogilises vormis, kuna mõnedele on analüüsi tehnika veelgi küllalt võõras.

Ei pruugi vist meenutada, et analüüsi võib korraldada vaid täielises välises ja seesmises rahulikkuses ja analüüsitav peab analüüsijasse suhtuma usaldavalt ja heatahtlikult, et saada rahuldavaid tulemusi.

Algab see tavaliselt nii:

A. — Tahan sinuga (Teiega) rääkida ühest tõsisest asjast, mis kooritav sinule ja eksitav teistele. Sulle selgub peagi uusi asjaolusid, mis oled vahepeal kogemata unustanud või mida sa pole teadnud hinnata küllalt tähtsaks. Olukord on selline, et sa ei saanud vabalt esineda teiste ees (järgneb üksikjuhtumite loendamine, kui analüüsitava on ununenud — juhtub!) Kuid varem ei olnud see sugugi nii.

B. — Ja see oli õige ammu!

A. — Tuleta meelde üksikjuhtumeid, mil suutsid vabalt esineda.

B. — Esimeses klassis mängisin meelasti näidendis, ka kandsin ette oma töökesi, kuid teises klassis enam ei tahtnud.

A. — Kas oli esimesest teise klassi üleminekul suursündmusi?

B. — Ei olnud. — Kuid siiski oli — emadepäev.

A. — Mida mäletad emadepäevast?

B. — Mul oli emadepäeval halb tuju — sai nuttagi, kuid pärast polnud vigagi.

A. — Kuidas see juhtus?

B. — Unustasin laval vist ettekande või läks segi. Oli raske „laul“ ega jäänud kuidagi meelde.

A. — Miks sa tema siis õppisid?

B. — Õpetaja andis ja käskis hästi selgeks õppida, nii et laval segi ei läheks.

A. — Miks sa siis ei õppinud?

B. — Ta pidigi selge olema, kuid laval kippus vägisi segi ja lõpp ununes hoopis.

- A. — Juhtub vahest. Kuid mis siis sellest? Eks õpetaja juhatanud, mis siis teha, kui segi läheb või ununeb!
- B. — Õpetaja ütles, et ei tohi segi minna, ära peab õppima.
- A. — Kuid sul oligi ju selge!
- B. — Ja oli, kuid laval hakkasin äkki mõtlema, et mis siis saab, kui segi läheb, ja nii läks veel rohkem segi. Ei teadnud, kas ära võib tulla, kui segi läheb (!). Tahtsin uuesti alustada, kuid siis oli ka algus ära ununenud. Siis tahtsin võtta kinni sealt, kus segi läks, kuid ei mäletanud, kuidas läks edasi... Viimaks ei kannatanud enam välja ja jooksin lavalt ära suure hirmuga ja mõtlesin enam kunagi mitte lavale minna. Pärast lohutati ja julgustati, siis polnud enam midagi. Sest saadik ei taha enam võtta ettekandeid.
- A. — Päris loomulik, et ei taha enam, sest sul jäi üks mõte pooleli mõtlemata ja on praegugi veel. Kui tuleb tarvis esineda, siis kerkib see mõte uuesti üles ja nõuab vastust, et mis saab siis, kui segi läheb. Ja siis läheb tingimata jälle segi, sest pole aega rahulikuks mõtlemiseks. Selle asemel tuleb meelde too vilets lugu sealema-depäeval, see häbi ja hirm + käesolev nigel olukord ja selle tagajärjed ja nõnda edasi tulutus suunas, kuid vastus jääb siiski saamata. Nüüd kahekesi suudaksime vahest kõige paremini leida vastuse tolele kohutavale küsimusele: mis saab siis, kui segi läheb?
- Nüüd tead vist küll, mis siis teha, kui ettekanne segi läheb; seda on alati selgitatud. Ja pole just paljudel läinud segi.
- B. — Tuleb kas ära lõpetada, kummarduda ja ära tulla, või vaadata lehelt järele.
- A. — Kas sul lehte ei olnud?
- B. — Ei.
- A. — Miks?
- B. — Mul oli isegi selge.
- A. — Kuid...?
- B. — Mul tuli jah meelde, et ei tea, mis teeb õpetaja, kui segi läheb, sest ta ütles, et ei tohi segi minna.
- A. — See on küll raske küsimus, mis sa arvad, mis ta oleks teinud?
- B. — Ei tea.
- A. — Kas sa ei küsinud?
- B. — Ei.
- A. — Miks?
- B. — Ei tea.
- A. — Võib arvata, et õpetajal polnud aega, või oli ta veidi karm teie vastu?
- B. — Tal polnud vist aega.
- A. — Kuid mis ta oleks võinud teha?
- B. — Oleks võinud nurka panna, pärast laita, noomida, kinni jätta... (loendati kõik koolis tarvitavad karistusviisid).
- A. — Mida sa nendest kõige rohkem kardad?
- B. — Nurka-panemist.
- A. — Miks?
- B. — Kodus hirmutati lugema-õppimisel sellega.
- A. — Kuid kas pandi koolis sageli nurka?
- B. — Ei pandud.
- A. — Pealegi — sul läks ju segi, nägid, mis tegi õpetaja...?
- B. — Ei teinud midagi.
- A. — Miks?
- B. — Ei tea.
- A. — Aga mis sa arvad, et ei teinud?
- B. — Ei tea. Kuid võib olla nägi, et juba isegi nutsin ja kartsin.
- A. — Aga pärast?
- B. — Pärast ka ei teinud midagi, ütles, et ei oleks maksnud nutma hakata.
- A. — Mis sa arvad, et mida tema oleks soovitanud teha?
- B. — Ei tea.
- A. — Ma arvan, et tema oleks soovitanud ka, kas ära tulla, kummardudes, või lehelt järele vaadata, kui segi läheb. Kas sa küsisid, mida tulnuks teha, kui segi läks.
- B. — Ei küsinud. Ei taibanud... Oleks õige järele küsida nüüdki.
- A. — Võin ainult soovitada, kui ta üldse veel mäletab seda väikest

hädakest. Arvad sa, et ta oleks seda keelnud või karistanud sind, kui oleksid ettekande jätnud pooleli või oleksid lehelt järele vaadanud.

B. — Ei tea, ei ole selle üle veel järele mõelnud, kuid võib arvata küll, et ta selle eest ei oleks vahest karistanud. Aga kole hirm küll hakkas, sest ei teadnud ka, mida teeb publik kui segi peaks minema.

A. — No nüüd oled näinud ka, kui A. II kl. kord eksis. Kas tehti midagi erilist?

B. — Ei tehtud küll.

A. — Aga kas siis tehti, kui sul segi läks?

B. — Ei tehtud.

A. — Miks ei tehtud — mida's arvad?

B. — Ei tea, hakkasin nutma, ning neil hakkas hale. Nägid, kui armetu mina olin (silmi valgus peaaegu taas vett).

A. — Vaevalt võib seda arvata. Pealegi sa polnud ju süüdi. Sul oli „laul“ ilusasti peas.

B. — Oli küll.

A. — Mina usun, et rahvas mõtles hoopis teisiti, sest nad said aru, et sulle polnud ära seletatud, mis tuleb siis teha, kui segi läheb.

B. — Aga mida mõtles siis rahvas?

A. — Rahvas mõtles vististi, et näe, väiksele pole õpetatud, mis siis teha, kui segi läheb, ja veel, et ei tea, mida väike kardab — see laul pole vist väikese meele järele ning tema jõu kohane. Kas oli?

B. — Ega ei olnud küll.

A. — Eks ole, nüüd mõtleksid sa isegi nii, kui mõnel väikesel segi läheb?

B. — Seda küll.

A. — Näed nüüd isegi, et alati on üks tee lahti esinemisel: lõpetada alati just pärast seda, kui hakkab lootusetult segi minema ja kui kuskilt pole vaadata järele.

Ja võib arvata, et igaüks saab aru, et siin pole kõik vilunud esinejad, vaid harjutajad alles, kellele väikesed eksimused ja segiminevad andeks antakse. Ka õpetajail pole selle vastu midagi, kui mõni eksib, sest siis võib loota, et ta teinekord tugevamini ette valmistub ja jõukohasema pala valib.

Esinemine on vilumus.

Kas oled näinud, et õpetajal segi läheb teiste ees?

B. — Ei ole.

A. — Mis arvad, millest see tuleb?

B. — Vilumusest, harjumusest.

A. — Seda küll, kuid sa oled nüüd kolme aasta kestel teistest veidi maha jäänud, nüüd, tuleb sul alustada sealt, kuhu jäid pooleli. Leia enesele võimalusi sagedamini esinemiseks kindlasti läbitöötatud aladel, kus pole karta esialgu sugugi segiminekut, siis leiad varsti, et on teatav heameel, kui suudad hulkadele midagi head ning ilusat pakkuda.

Loodetavasti on sul nüüd ka selge, mis juhtub siis, kui segi läheb. Midagi kohutavat pole kunagi juhtunud niisugusel korral, ega juhtu ka arvatavasti. Kuid kui sul veel kunagi mingeid küsimusi peaks selles asjas olema selgitada või arutada, siis pöördu julgesti minu poole. Loodetavasti annavad mitmedki näiliselt keerukad küsimused ennast kaunis rahuldavalt lahendada. On sul veel küsimusi?... Mis ülesande valid homseks harjutuse mõttes?

B. — Selle!

A. — Hea küll! — Head päeva!

* * *

Paranemine oli märgatav ja pärast järjekindlat harjutamist saavutas L. V. täiesti normaalse seisundi.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

J. Lang ja D. Rootsman:

Isaac Newton.

Suure teadlase elu ja töö. Suurmeeste elulood nr. 2. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartu, 1933. 122 lk. Hind 1 kr. 50 s.

E. Aader.

Kaua aega puudusid meie kirjanduses suurmeeste elulood peaaegu täiesti. Viimaseil aastail on aga Eesti Kirjanduse Selts selle lünga kõrvaldamiseks teinud palju tänuväärt tööd, avaldades eriramatutena terve rea suurmeeste biograafiaid. Enamikus need väljaanded on võõrkeelset tõlgitud, kuna eesti autoreilt on sellelaadilisi teoseid seni ilmunud vaid üksikuid. Rõõmustaval viisil peab aga märkima, et meie omade inimeste koostatud suurmeeste elulood pole põrugi halvemad võõraste omist, ning see asjaolu peaks virgutama kaasmaalasi tulevikuski selliste ürituste teostamisele.

Tuntud kooliraamatute autorite J. Langi ja D. Rootsmani kirjutatud sir Isaac Newtoni biograafia on igakülgset täiesti õnnestunud teos. Selles on antud kokkuvõtlik käsitlus suure teadlase elust ja tööst, mille kaudu laiemad hulgad võivad tutvuda geeniuseluga, kes „oma vaimuga ületas kõik inimesed“.

Ei ole kerge luua õige pilt kauges minevikus elanud tegelasest ega hinnata õiglaselt tema tööd. Vahepeal ajamerre vajunud sajandite jooksul on muutunud inimeste üldine mõtlemisviis, nende teadmuste ja veendumuste olemus ning tase. Paljud asjad, mis tekitasid varemalt suuri raskusi ja olid saavutatavad vaid üksikuile, on saanud nüüd laiade hulkade üldiseks varaks; teiselt poolt aga on kadunud tänapäeva kultuurivarade hulgast nii mõndagi, mida hinnati kõrgelt varematel aegadel. Tahame õiglaselt hinnata mineviku tegelasi, siis peame arvestama tolle aja tingimusi ja mõõdupuud. Neist põhimõttest ja aluseist on autorid kogu raamatu ulatuses järjekindlalt kinni pidanud ning selle-tõttu on nende töö ka omandanud üht-

lase, tervikliku ilme, pakkudes usutava, kujuka ja sisurohke pildi käsiteldavast isikust ja tema elutööst.

Õppides tundma Newtoni elulugu, me õpime austama midagi kõige õilsamat, mida sisaldab inimsus. Sellepärast igal kodanikul, rahvusele vaatamata, on põhjust tõesises aukartuses peatuda Newtoni geeniusel laiaulatusliku ja sügava teadusliku loomingu ees, ühtlasi imetella tema kui inimese tagasihoidlikkust, otsekohe-sust ja lihtsust ning tunda rõõmu sellest, et kunagi on elanud säärane „inimes-soo ehe“.

Harilikult möödub inimese elu töös ja askeldusis, võitluses oma ülalpidamise eest. Surmaga kustuvad ka varsti mälestused meie tegudest. Elu on kui laine, mis tõuseb ja vajub, tekib ja kustub, alalõpmata vaheldudes ja asendudes uu-tega. Suurvaimude elutöö aga ei kao, mälestus neist ei kustu. Mida kauge-male minevikku jääb geeniusel töö, seda selgemini ja säravamalt ta meile paistab.

Newtonit võime õigusega lugeda sel-liste silmapaistvate suurvaimude hulka. Mis teda aga teistest suurvaimudest esile tõstab, see on määratu suur vaimujõud, tema abstraktsiooni- ja intuitsiooni- (sis-tetungimis-) võime. Seda tunnistab kogu tema teaduslik loomine.

Newton oli tõeline esimese suuruse isiksus. Teda ei juhtinud väiklane au-ahnus ega tung meelitada odavate abi-nõudega hulkade sümpaatiat. Teda ei kohutanud ülesannete raskus ega piina-nud kärsitus eesmärgi taotlemisel.

Tema vaimu suurus ei ilmne mitte ainult probleemide lahendamises, vaid ka nende käsitlemises ja arendamises. Viis, kuidas ta oma püstitatud põhitõde-sid ehk printsiipe kõikkülgset raken-das, kuidas ta nende kaugeleulatuvat mõ-ju, nende suhtumist loendamatusse hulka teistesse küsimustesse ning nende vilja-kust teiste teaduse-alade kujundamiseks mitte ainult selgelt läbi ei näinud, vaid selle ka tõelikult oma isikliku tööga teostas või selleks kaasa mõjus: seesu-

gune vaimu aktiivsus näitab andekust, meisterlikkust ja võimsust.

Oma laiaulatusliku geniaalsuse abil leidis Newton igal alal, kuhu ta aga oma tähelepanu pööras, uusi korrapärasusi, mis aitasid inimvaimul tungida looduse saladusisse ning olid vajalikuks lüliks teaduse arenemisel edaspidi.

Nii näiteks Newtoni avastused ja mõtted täpse loodusteaduse alal löid otse uue ajastu, mida kaua valitses ainuüksi Newtoni autoriteedi võim. Kuid siiski ka praegusel ajal, mil on tekkinud suuri muutusi uurimisviisides ja on tehtud enneaimatamatuid avastusi kosmose ehitises, on Newtoni poolt seatud küsimused veel ikka päevvärsked ja ajakohased. Temas kajastuvad kui fookuses mitte ainult oma ajajärgu, vaid üldse uudse loodusteaduse ideed ja püüded, mis leidsid temas endale suureandelise tõlgitseja, mõtleja ja loova töömehe. Seetõttu ongi arusaadav kaasaeglaste ja järkelkäijate imetus, kes nägid temas mingisugust kõrgemat „taeva andi“.

Newtoni vaimlist loomingut aga osalt soodustas ka ajajärk, mil ta elas. See oli aeg, kus pärast pikka seisakut keskajal matemaatika ja loodusteadused olid kiires arenemishoos ja eelmisel sajandil kogutud materjalid ning eeltööd võimaldasid laiaulatuslikkude kokkuvõtete tegemise. Newton ise kord, kui temalt küsiti, kuidas ta on suutnud nii palju ära teha, tähendas tabavalt: „Kui ma olen näinud kaugemale kui teised, siis ainult seetõttu, et seisain hiiqlaste õlul“. Säärane seisukoht ei vähenda sugugi Newtoni tähtsust ning suurust. Ka geeniuseloomingul on piirid, mis tingitud tema elupaigast ja ajajärgu tõekspidamistest, olgu see Archimedes, Napoleon, Beethoven või mõni teine. Geenius oma sügavale ja kaugele-ulatava intuitsiooniga näeb seoseid ja korrapärasusi, mida harilik surelik ei aimagi. Selles suhtes võime täie õigusega lugeda Newtonit küll suurimate hulka. Põhjalikkus, millega Newton uuritavad küsimused läbi töötab, on tema poolt avastatud tõdedele andnud jäädava väärtuse. Nad jäävad püsima, niikaua kui inimsugu elab ja mõtleb.

Newton, kui tõsine suurvaim ise väga õieti hindas tema poolt avastatud tõdede

tähtsust, ühtlasi aga ka inimese — kõige targemagi — teadmuste piiratust. Väga ilus ja sügavmõtteline on see hinnang, mis Newton endast andis vähe aega enne surma: „Ma ei tea, mis maailm minust arvab, kuid enesele näin ma poisikesena, kes mererannal mängib ning tunneb imetlust ja rõõmu, kui leiab mõne harilikust siledama kivitse või ilusa teokarbi, kuna tõe ääretu ookean täiesti avastamatuna avardub minu ees.“

Nii sammub teadus enda olemise tunnetuse igavest teed. Näib, nagu koonduks teatud aegadel kogu inimsoo energia üksikuisse isikusse, et tõsta kõrgemale inimkonna vaimset tasapinda. Need on geeniused teaduses ja kunstis, kelle vaimusuurusest elavad inimpõlved ja kelle ainsaks õilsaks tasuks me arvame olevat neid pärast surma ehtida surematuse oreooliga.

Üldjoontes seesuguse kauni kujutluse ja hinnagu saame J. Langi ja D. Rootsmanni raamatu järgi Newtonist ja tema loomingust.

Käesolevas biograafias ülevaade Newtoni töödest võinuks ju olla veel palju põhjalikum ja üksikasjalisem: arvestades aga seda, et suur osa Newtoni teaduslikust loomingust käsitleb küsimusi, mis vähe tuntud harilikele kodanikele ja üksikasjus arusaadavad vaid vastavaile eriteadlasile, on autorid oma raamatus Newtoni töödest käsitelnud vaid neid, mis üldisemalt tuntud, ning kasustanud seejuures võimalikult lihtset esitusviisi, mis mõnes suhtes on raamatule tulnud suureks plussiks.

Autoreid on nende töös, nagu tähendatud saatesõnas, virgutanud „soov ning lootus tuua Newtoni auväärne ja õilis kujud lähemale meie lugejaskonnale, eriti noortele, ja selle kaudu kaasa aidata lähenemisele inimsoo kõrgete paleuste poole“.

Raamatu kirjutamisel püstitatud eesmärk, põhimõtted ja üldine aine käsitlemise meetod on valitud õnnelikult ning leidnud ühtlasi õnneliku teostamise. Selle kõige elavaks tõenduseks on teos, mis oma sisulise selguse, lihtsuse ja tervikluse poolest ei jäta midagi soovida.

Raamatu sisu aitavad suuresti selgitada ka hästi valitud joonised ja pildid

(arvult 19) ning teose lõppu paigutatud „mõningaid lisandusi“.

Kui võrrelda Lang-Rootsmanni „Isaac Newtonit“ teiste sellelaadiliste töödega (s. t. biograafiatega populaarses käsitluses), mis ilmunud teistes maades, siis peame tahes-tahtmata tunnistama, et mainitud raamat kannatab võrdluse igakülgsest ausasti välja, mis annab meile meie populaarteadusliku biograafilise kirjanduse arenemise suhtes tõsise põhjuse rõõmustumiseks. Igatahes Lang-Rootsmanni „Isaac Newton“ on huvitav teos, mis pakub palju väärtuslikku ja õilsat ning mida võiks julgesti soovitada lugemiseks kõigile, eriti noortele. Jääb vaid soovida, et see sisukas, meeldiv ja soliidne raamat leiaks kõikjal sooja ning südamliku vastuvõtu.

Vastuseks A. Schmiedehelm'ile.

Sihilikult mahatehatahtvatele arvustistele on meie väikesed olud ja nendest tingitud suurendatud konkurentstarve vägagi soodsaks pinnaks. Seda peab meil arvestama igaüks, kes üldse midagi teeb. Ei olnud meile see pärast sugugi üllatuseks ka A. Schmiedehelmi eitav sõnavõtt „Eesti rahva ajaloo“ 2. vihu kohta „Kasvatuses“ nr. 1, 1933.

Üllatuseks on aga kergekaelisus, millega arvustaja oma otsuseid langeb, ja asjatundmise küsitavus, mis seejuures ilmneb. Arvustaja poolt registreeritud puudustest on ainult mõned üksikud säärased, mis püsima jäävad. Mõõname meeleldi, et käevõru lk. 115 pole hõbedast, et meil on ka linase-riide leidusid, et rinnakeed pole kujunenud mitte vanema rauaaja eesti kaelakeest, et „panuse“ sõna tarvitamisel on stiililine komistus. Kuid see on ka kõik, milles arvustajaga võime olla ühel nõul.

Suureks puuduseks raamatule peab arvustaja piltide numeratsiooni puudust. Kui aga arvustaja tunneks teiste rahvaste sellelaadilisi teoseid, siis ta teaks, et just tähtsamad, moodsemad ja paremini illustreeritud ajaloo üldkäsitluslikud teosed ei tunnusta piltide numeratsiooni: ei Hanotaux' laiaula-

tuslik „Histoire de la nation française“, Malet „Nouvelle histoire de France“, ei Grimberg'i „Svenska folkets underbara öden“, ei Soome ega Saksa raamatuturu viimase-aja vastavad suursaavutised — Arno Karimo' „Kumpujen yöstä“ ja „Propyläen-Weltgeschichte“. See ongi arusaadav, sest illustreeritud teoses, kus pilt enamasti pole otseseks käsitusobjektiks, on number pildi all üsna asjatuks ja segavaks ballastiks. Edasi pahandub arvustaja kiviringiga kääpa joonise paigutuse pärast raamatusse — see kalmetüüp olevat kronoloogiliselt liiga vähe uuritud. Meil on väga palju asju, mida seni vähe uuritud, kuid see ei tähenda, et neist üldse ei tohiks rääkida. Siis ei saaks me ialgi oma ajalugu. Kokkuvõtlik teos puudutab võimalust mööda ka väheuuritud küsimusi vastavalt olevale uurimistasemele. Kui arheoloog teab arvustaja väga hästi, et kiviringiga kääpaid on meil seotud just noorema rauaajaga.

Suureks eksimuseks peab arvustaja, et „E. r.“ ajaloo järgi Eestis polevat seni avastatud noorema rauaaja puuehitisi. Arvustaja juhatab isegi lehekülje E. Laiu raamatust, mis pidavat veenma vastupidises. „E. r. ajalugu“ räägib puuehitistest, s. t. säärastest, mis säilinud sellisel kujul, et nende täieline rekonstruktsioon ilma suurema fantaasiata võimalik. Sääraseid ehitisi meie teada Eestis seni avastatud ei ole ega tõenda seda ka Laiu raamat. Iseasi on ehitised, iseasi ehitiste jäänused. On siin arvustaja juures tegu puudliku eesti keele oskusega, või koguni teadliku võttega, mis arvestab seda, et ega lugeja hakka arvustaja väiteid viidatava allika põhjal kontrollima?

Asjatult näeb arvustaja vaeva, et ütlusest „hõimlaste ja karjalastega“ „E. r. ajaloole“ hauda kaevata. Arvustaja isegi kinnitab, et iga haritud eestlane teab, et karjalased on ju ka meie hõimud. Ainult sihilikkus võib püüda näidata, et „E. r. ajaloo“ autor ja toimetajad on ainukesed, kes seda ei tea. Ilmsetest trükivigadest („hõimlaste ja karjalastega“ pro „hõimlaste karjalastega“) profiidi löömine ei kuulu igal tingimisel asjaliku arvustuse ülesandesse.

Arvustaja imestub, miks ajavahe-
mik 800—1200 p. Kr. on „E. r. aja-
loos“ jagatud ka „Skandinaavia viikin-
giajaks“ (800—1050) ja „Eesti viikingi-
ajaks“ (1050—1200). Kõnesolevat aja-
vahemikku kõikide Baltimaade kohta
nimetatavat ju „nooremaks rauaajaks“.
Siin on klassikaline näide, kuidas kit-
sas erialane ortodoksaalsus autorilt on
võtnud võimaluse arusaamiseks kõige
lihtsamaist mõisteist ja kuidas trüki-
musta tuleb kulutada selleks, et aja-
looteaduslikke aabitsatõdesid avalikult
selgitada inimesele, kes ennast kompet-
entseks peab ajaloolise teose arvus-
tamiseks. Periodeering nooremaks,
keskmiseks jne. rauaajaks on ette võet-
ud muinasteaduslikust, jaotus
skandinaavia ja eesti viikingiajaks
aga ajaloolisest vaatekohast läh-
tudes. Esimesel juhul on periodeer-
ingu aluseks eeskätt esemeline kultuur,
teisel juhul aga dünaamiline protsess
teatud majanduslikkude, sotsiaalsete,
demograafiliste, psühholoogiliste jm.
tunnuste kompleksiga. Kas arvustaja
tõesti kunagi pole märganud, et teatud
ajavahemikku nimetatakse sageli väga
mitmesuguselt selle järgi, mis on jaot-
use aluseks — kas poliitiline, sotsiaal-
ne või kirjanduslooline jne. kriteerium.
Kas just kõnesoleva ajastu kohta näit.
Skandinaavias arheoloogilise periodi-
seeringuga rööbiti arvustaja pole kuul-
nud midagi dünastilistest perioodidest
kuningate sugukondade järgi? Ja kui-
das tahab arvustaja ignoreerida näit.
Skandinaavia viikingiaega kui just ar-
heoloogidegi — O. Montelius'e jt. — poolt
tunnustatud omapärast ajajärku noo-
rema rauaaja piirides?

„E. r. ajaloo“ toodud Läänemere
idakaubanduse suunade ja veeteede
kaardi puhul tõendab arvustaja, et „kaar-
dil on rasvase joonega näidatud kau-
bandusteel mere kaudu, mis Ees-
tile otseselt polnudki esmajärgu-
lise tähtsusega“ (meie sõrendus).
Kummalisemat ja arvustaja ajaloolist
kontseptsiooni halvemini paljastavat
väidet on küll raske püstitada. Kogu
meie geograafiline asend ja kõik meie
lähikonnas kulgevad suured rahvusvahelised,
ida ja lääne maailma siduvad
kaubateed „polnudki meile esmajärgu-

lise tähtsusega“ (!). Silmas pidades,
et tähtis osa meie arheoloogilistestki
esemetest on meieni või meie naab-
russe tulnud kaugekaubanduse kaudu,
oleme õigustatud ka arheoloogilt oota-
ma kaubanduslooliste nähtuste asja-
tundlikumat hinnangut. Just kauge-
kaubanduse huvides vajaline kauba-
teede strateegiline kindlustamine oligi
peamisi põhjusi, mis tõi meile võõraste
sõjalise invasiooni. Kui arvustaja sil-
mapiiri pole puutunud Goetz'i, Björ-
kander'i, Laakmann'i jt. enam spetsiaal-
semad tööd, siis oleks juba veidi tähele-
panelikum süüvimine Seraphim'i ja
Arbusov'i käsiraamatuissegi suutnud
ära hoida sellise mereteede tähtsust ig-
noreeriva, otse jahmatama paneva väite
esitamise. Arvustaja väljendustest võib
kõrvalseisjale jääda mulje, nagu oleks
„E. r. ajalugu“ meie kohalistest, sise-
maa kaubateedest vaikides möödunud.
Tõeliselt on aga „E. r. ajaloo“ tekstis
ka sisemaa kaubateid hoopis üksik-
asjalikumalt käsitletud kui üheski va-
remas teoses (arheoloogiline kirjandus
kaasa arvatud). Kartograafiliselt eba-
soovitav oleks olnud aga sisemaa teid
samale kaugekaubanduse kaardile kan-
da, nagu arvustaja nõuab, sest Eesti
pindala mõõt on seal liiga väike.

Ajalooteadusliku mõllemisviisi pin-
napealsusest on osaliselt tingitud ka
arvustaja etteheited muistse iseseisvus-
aja siseolukorra kirjelduse dispoitsioo-
nile. Muidugi on arvustaja poolt esi-
tatud käsitluste järjekord ka mõeldav,
kuid „E. r. ajaloo“ on esmakordselt
ühiskondliku korra kujunemine viidud
sõltuvusse maakaitse tarvetest ja loo-
mulikult oli siis sisulise reljeefsuse pä-
rast soovitatav küsimusi ka vastavas
järjekorras käsitella: enne maakaitse,
siis ühiskondlik kord. Nähtavasti ei
ole arvustaja seda sisulist momenti
üldse märganud, mis ka arusaadav,
sest juba eelnevast selgus tema suut-
matus õieti hinnata meie maa geopo-
litilise asendi tähtsust.

Leppida ei saa ka arvustaja üld-
hinnanguga „E. r. ajaloo“ 2. vihu kohta.
Arvustaja teeb küll reservatsiooni, et
üldhinnangu langetamiseks ta lähtub ai-
nult muinasteaduse seisukohalt. Kuid
esiteks on ka muinasteaduse nimel ar-

vustaja poolt tehtavad etteheited ju enamikus märgist möödalaskvad ja sihilikud, nagu ülal nägime, ning mis veelgi pahem — osalt säärased, mis õige tõsiselt kõigutavad usku arvustaja asjatundmisse oma kitsamalgi erialal (kaugekaubanduse tähtsuse valesti hindamine). Teiseks pole „E. r. ajalugu“ mingi muinasteaduslik teos, et tema kohta ainult muinasteadusliku materjali põhjal saaks langetada lõppotsusi. „E. r. ajalugu“ tahab olla ikka kõigepealt ajalugu ja sellepärast ei kujuta arheoloogilised probleemid temas kaugeltki raskuspunkti. Arheoloogidele võib see ju mitte meeldida, sest sageli peab iga teaduseharrastaja oma teaduseharu ikka kõige tähtsamaks. Kuid asjaliku arvustuse kohta maksab sõna, et arvustataks seda, mis teoses on, ega tehtaks lõppotsuseid, ilma et oleks teose olulisemaid osi katsutudki vaatluse alla võtta. Allakirjutajad on teadlikud, et ka säärase laiemahaardelisema, asjalikuma arvustuse puhul „E. r. ajaloo“ konstateerida võib teatud puudusi, mis osalt paratamatud ja tingitud ürituse esmakordsusest, seniste uurimistulemuste iseloomust ja lünklikkusest, osalt on juhulised eksimused ja trükitehnilised vead, nagu neid igas teoses, mida aga tehnilistel põhjustel enne korrigeerida ei saa, kui kõite lõpus. Kuid allakirjutajad on samuti veendunud, et erapooletu ja asjalik arvustus teosest leiab (ja ongi leidnud) ka väärtusi, mis ta ilmumist vajaliseks teevad ja teose kaastöölisi ning toimetajaid lasevad rahulikult oma tööd lõpule viia, hoolimata konkureerida tahtvate teostega otseselt või kaudselt seotud isikute sihilikest rünnakuist.

Ka A. Schmiedehelmi kõnesolev arvustis on liiga silmapaistvalt sihilik ja asjatundmatust reetev selleks, et ta suudaks saavutada sihti, mida temaga nähtavasti on taoteldud.

„Eesti rahva ajaloo“ toimetajad:

Juhan Libe
August Oinas
H. Sepp
J. Vasar.

Kolm elulugu.

A. Hanko: *Roald Amundsen*.
J. Lang ja D. Rootsman: *Isaac Newton*.

H. Holma ja V. Barthold: *Muhamed ja Islam*. (E. Kirjanduse Seltsi seeria „Suurmeeste Elulood“ nr. 1—3, 1933, lehekülgi esimesel 150, teisel 122, kolmandal 137, hind à 150 s., aastatellimine — 6 raamatut — 7 kr. 50 s.).

Aug. Palm.

Jälle uus perioodiline raamatuseeria!

Viimaseil aastail on kõvasti moodi läinud raamatute avaldamine seeriadena. Seda on küll ennegi tehtud. Praeguste seeriade eritunnuseks on nende ilmumise perioodilisus ja nende suureulatuslikkus, mis näitab kirjastuslike võimaluste ja lugejaskonna kasvu. Praegu ilmub meil 5—6 elujulist seeriat: *Kroonine Romaan*, *Elav Teadus*, *Tänapäeva Romaan*, *Eesti Entsüklopeedia*, *Suurmeeste elulood* jm. Perioodiliselt ilmuvate teostesarjade väljaandmine on soodus niihästi kirjastajale kui ostjale — kirjastajal on püüv ja organiseeritud ostjaskond ja ostjale tuleb raamat odavam. Selle kaudu tuleb kirjastustöhe ka rohkem süsteemi. Pealegi on perioodiliste seeriade väljaandjad, näit. *Maailma Maade ja Rahvaste*, *Elava Teaduse* jne. puhul seadnud eesmärgiks ümmarguse, vahel otse tühjendava ainesituse hulga aastate kestes, mis on iseäranis positiivseks nähtuseks meie seni kaunis juhulisel kirjastusturul.

Käesoleva aasta algusest on asunud nii siis ka maailma suurmeeste elulugude süstemaatilisele soetamisele. E. Kirjanduse Selts, kelle kirjastusel seninigi on ilmunud meie raamatuturul esmakordses rohkuses häid elulugusid (C. R. Jakobson, Aspe, Koidula, Tolstoi, Hugo, Aleksander Suur, Edison, Vergilius, A. Kivi, Pasteur, Darwin, Washington, Michelangelo, Beethoven, Garibaldi, Rousseau, Shelley jt.), kuid ilma siduva tähtajata ja mitte-ühtlases kaustas, kohustub nüüdsest peale iga kahe kuu tagant andma ühe uue eluloo.

Kolm vastset köidet on äsja üksteise kannul debüteerinud — energiliselt, värskelt ja maitsekas välimuses. Mis oleks meil öelda nende kohta sisuliselt?

Allakirjutanu ei esinda niivõrt autoriteetlikku eriteaduslikku kriitikat kui asjahuvilist lugejat, kel esitada oma muljeid ja arvamusi. Ta loeb meeleldi suurmeeste elulugusid, teinekord mõnukamaltki kui romaane. Neis avalduv ebaharilikkude mõõdetega isiksus, erandlik, üleulatuv nähtus inimkonnas äratav aukartust ja imetlust ja tiivustab lugeja enda sisemisi jõude. Talle meeldivadki eriti sellised elulood, kus pole peaasjaks suurmehe elutöö, tema tegevuse tagajärgede kokkuvõtlik esitamine, vaid tema vaimu kasvamise jälgimine, tema tööviiside ja elukorralduse kirjeldamine, tema võimete ja edu saladuse avastamine. Kindlasti pole neile noortele, kel vähegi auahnust ka ise elus midagi korda saata, esijoones tähtis just see, mida on mingi suurmees saavutanud, vaid kuidas ta on saavutanud, et omandada tema tööviisidest ja elukorraldusest enesele eeskju. — E. Kirjanduse Seltsi seniseist elulugudest on enamik ses mõttes hästi õnnestunud. Allakirjutanal oli alles hiljuti huvi lugeda suurt osa EKS-i varemaid elulugudest ja neist osutusid mõned otse põnevaiks, nagu *Aleksander Suur*, *Edison*, *Garibaldi*, *Shelley*, *C. R. Jakobson* jm. Ainus elulugu, mis eeldab erialast huvi ja mis äratav lugejate enamikus igavust, oli *Vergilius*. Seesuguseist äpardusist on hiljemini hoolega hoidutud. Käesoleva aasta elulood on populaarteadusliku biograafia alal juba päris meisterlikud.

Kolmest eluloost on esimese, *Amundseni*, kirjutanud A. Hanko. Teos tõestab selle vanema põlve tuntud tulundustegelase õige osavaks kirjanimeks. Tänuliku aine (*Amundseni* elu on täis põnevat liikumist ja energilist ettevõtlikkust) ja autori ladusa sule tõttu on raamat *Amundsenist* elulugude seerias põnevamaid. Seeria ülesannete seisukohalt oleks see kirjutamise laad kõigiti vastuvõetav. On küllalt rõhku pandud *Amundseni* ise-

loomu kujunemise jälgimisele, tema eluvaate ja töömeetodite esitamisele, ja on osutatud, milles põhjenesid tema kordaminekud. *Amundsenis* pole tegemist niivõrt vaimu- kui tahtegeeniusega. Seetõttu ongi tema elulugu just omane osutama, et ka keskmiste annetega, ent suure sihipüüdlikkusega ja visadusega võib saavutada üllatavaid tagajärgi. *Amundsenil* oli pealegi õnnelik ja kooskõlaline iseloom, tema tee oli lapsest saadik ette määratud, ta tundis sisemist kutsumust ja see just andiski tema elule nii läbilööva sihipüüdlikkuse. Ja kui sellele lisanes veel suur tahe ja usk enesesse, siis pidi tal õnnestuma. Seetõttu on *Amundseni* elu iseäranis kohane ja viljakas eeskju noortele.

Newtoni eluloo esitamine samale lugejaskonnale on kaugelt raskem ja tänamatum ülesanne. Eksaktteaduste esindajate elulugusid on üldse raske huvitavalt kirjutada. Enamasti on nende elusündmus vaene, täppisteaduslike töö tulemuste põnev esitamine on aga vaevalt võimalik. Hoolimata sellest on koolinõunik J. Langul prof. G. Rootsmani abistusel õnnestunud esitada oma ainet päris kõitvalt, tuues meile lähedale *Newtoni* nü inimlikkuses kui geniaalsuses. Me suudame jälgida autoreid peaaegu läbi raamatu, ainult *Newtoni* matemaatiliste teenete esitamine — kõigest autorite vaevast hoolimata teha keerukaid asju lihtseiks — jääb laiemale hulgile kindlasti arusaamatuks. Vahest need, kes seda kõrgemat matemaatikat ise on keskkoolis (huvi ja eeldustega) õppinud, suudavad aine kõrgusele tõusta. *Newtoni* nooruse kirjeldus sisaldab vähem konkreetseid eeskjumeente kui *Amundseni* elu. *Newtonis* näibki olevat tegemist loomuliku, spontaanse andega, kes loob ja jagab enda sisemisest küllusest. Seesuguseist „jumalast antud“ andeist eeskju võtmine on ülejõukäiv. Enamik suurmehist näib aga oma elutöö teinud suure pingutuse ja vaevanägemisega ehk nagu *Edison* enesest liialdades ütleb: „1% annet ja 99% hiigi“. Küllap leiavad meiegi geeniused endile ise ja vaevata oma tee, jõukohaseid ja küllalt konkreetseid

eeskujusid oleks aga vaja tavalisile andekaile.

Muhamedi elulugu viib meid ajaloos veelgi hämaramasse kaugusse, pealegi võõraste oriendi ümbrustikku ja hingemaailma. Muhamedi noorema ea elulugu on hõre andmeilt, needki tugevasti legendaarsed ja ütlevad meile seega vähe. Nii palju teatakse, et ta on olnud karjane ja kaameliajaja, siis ärimees, abiellunud rikka lesega, saavutanud niiviisi ühiskondliku seisukoha ja äriganud usuliselt alles 40-ndais eluaastais. Siis algas ta väheedukas ja tagakiusatud prohvetitegevus Mekkas, järgnes põgenemine Mediinasse, pooldajate üllatav kasv, tõus poliitilise juhi ja sõjapealiku asendisse, usundile tee rajamine sõjalise vallutuse abil ja surm, kuna usund jätkas võidukäiku, saades üheks levinenumaks usundiks maailmas ja tuues endaga kaasa ka araabia kultuuri ja poliitilise võimu imestustäratava tõusu. Kuuldes, et meil Muhamedis on tegemist peaaegu mingi kooliharidusega inimesega, kes alles hilisemal aastail õppis lugema, kuid kirjutada ei osanud elu lõpuni, peab tõega imetlema tema erakordset andekust, tema vaimu suurust ja selgust, tema poliitilist tarkust ja inimtundmist. Hüsteerilise iseloomuna omas ta sügavaid usulisi elamusi, nägi nägemusi, oma õpetusse aga võttis vastu palju ristiusu ja talmudi mõjustisi. — Muhamedi elu on esitatud soomlase H. Holma meeldivalt-nõtke ja sisuka artikli järgi. Islami hilisema arengu jälgimiseks on tarvitatud V. Bartholdi vastavat tööd. Tõlked on tulnud Fr. Tuglase meisterlikust sülest.

Laadilt läheneb see viimane eluloo-teos enam „Elavale Teadusele“, kuna siin peale Muhamedi enese elu on pike-malt esitatud tema asutatud usundi leving ja saatuse tänapäevani. Seevastu oli näit. „Elava Teaduse“ läinud aastakäigus (nr. 8) ilmunud Bousset'i *Jeesuse elu* taas hoopis puhtamalt isiku-elulooline teos, sest esitas ainult Jeesuse elu ja õpetust tema eluajal. Tegelikult peaski kumbki seeria esitama isesuunalist läbilõiget — üks individuaalseid isiktippe, teine probleeme, üks

horisontaalset, teine vertikaalset lõiget, moodustades kokku terviku.

Elulugude alal kuulukse E. Kirjanduse Seltsil olevat suuri kavatsusi. Seltsi Ajalootoimkond on juba mõni aasta tagasi koostanud umbes 100 nime sisaldava nimestiku kogu maailma kõigi aegade ja kõigi alade suurmehist. See nimestik täieneb alafasa. Nii oleks E. Kirjanduse Seltsil sel alal ette tähistatud paarikümne aasta töökava. Seniste elulugude kiiduväärset laadi ja taset arvestades tuleks uut seeriat tähtsustada sama kõrgelt kui „Elavat Teadustki“. Erilise väärtuse saavutab seeria just seeläbi, et teda arendatakse süstemaatiliselt. Kirjastuse informatsioonist nähtub, et lähemas järjekorras tulevad avaldamisele elulood suurmehist nagu Cervantes, Loyola, Balzac, Marx, Lincoln, Dante, Faraday, Caesar, Rembrandt, Wagner jm.

„Suurmeeste elulood“ ja „Elav Teadus“ on mõeldud muidugi eeskätt edasiharimiskirjanduseks, kuid on ühevõrra rakendatavad ka koolis kõrgema algõpetuse ja keskkooli astmel. Need raamatud oma jõukohase käsitusviisi ja mõõduka ulatuse poolest on ehk koguni ideaalsed vahendid õpilaste isetegevuseks ükskõik mis õppeaine alal — referaatide kirjandusena, koduseks täienduslugemiseks jne. Näit. sobib *Roald Amundsen* suurepäraselt maateaduse illustatsiooniks, samuti *Esimene reis ümber maailma* („Elav Teadus“ nr. 3). Newtoni elulugu liituks füüsika ja matemaatika õpingutega. *Muhamed ja Islam* ja *Jeesuse elu* tuleksid lugemisele ja refereerimisele usuõpetustunnis. Samal moel laseksid endid kasustada ka kõik varemini ilmunud elulood ja muud „Elava Teaduse“ anded. Eks olnud õpilaste isetegevus õppeainete alal seni suurel määral pidurdatud just eestikeelse populaarkirjanduse puudumisest.

Kokku võttes rõhutaksin kirjastuse ees peamiselt kolme soovi: 1) et elulood oleksid esitatud lihtses keeles, milles kõnealused kolm raamatut annavadki head eeskujut, nii et nad saaksid haridusteguriks võimalikult laiale hulkadele, 2) et neis rõhutataks suurmeeste kujunemist ja valmistu-

mist nende elutöök, seks tarvitatud tööviise ja nähtud vaevu, ühe sõnaga — nende edu tehnikat, 3) et elulood oleksid võimalikult algupärased. Viimase soovi kohta kuuldu kirjastaja ringkonnast, et algupäraseid käsikirju

raske on saada, kuna tasu, mis võimalik maksta, ei meelita kirjutama. Viimase soovi täitmine kirjastaja poolt on olnud siis täiel määral lugejaskonnast, kui ta senisest arvukamalt ettevõtte ümber koondus.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Õpetajate II karskuspäev.

(Järg.)

Töötades lootusringis, on õpetaja tulnud veendumusele, et lootusring on suur kasvatuslik tegur. Õpilased tulevad lootusringi omal algatusel. Seal saavad nad mõtete algatust, saavad ergutust uurida, lugeda, joonistada diagramme, leida elust näiteid pahede kohta, mis alkohol toob. Lootusringide peopäevadest võtavad osa vilistlased. Õpilased teotsevad iseseisvalt õpetaja juhatusel. Ringil on oma rakendusraamatud. Protokollid kirjutavad lapsed ise, lapsepäraselt, parandamata. Lastel on oma töövihud. Ringil on oma kroonika. Kõige huvitavamad on töotuskoosolekud. Töötus kestab üks aasta. On töotuseraamat, kuhu kirjutatakse töötuse andjate nimed. Kõik raamatud on ilustatud, laste eneste kirjutatud. On valve lootusringlaste üle, kui teised võtted ei mõju, eemaldame ringist korratuid lapsi.

Töötades laste seas, ehkki tundes ka pettumusi, leiab referent, et lootusringi töö on siiski suur kasvatusregur.

Referent lõpetab huvitava ettekande oma tööst meeoleolurikka luuletisega.

Viimasena refereerib J. Kranfeldt teemast »Kirjavahetus ja ajakirjad lootusringi töövõtetena.«

Lootusringide tööd tuleb mitmekesistada, et liikmed suudaksid võidelda kord elus vastasega. Ideedest rääkimine üksi ei anna seks jõudu.

Ajakirju võiks ilmuda neli korda aastas: sügisel, jõuluku, vabanduspäevaks, kevadepühiks. Ajakirjade vahetamine toob criti elevust kaasa, virgutab töös. Ajakirja materjali võiks kasutada klassis lugemiseks, koosviibimistel ettekandmiseks, arvustuskoosolekuid korraldada. Jääb ka koolile ilus mälestis laste tööst. Võiks ka korraldada klassialbumeid, mida siis klasside vahel võib vahetada.

Kergesti koostatav on seinaleht, mis igas koolis soovivat, võib ka teiste koolide kaastööd kasutada. Kirjavahetus teiste koolidega on kasvatavalt ja teadmisi rikastavalt kohane töövõtte, kui õpetaja seda juhib. E. N. Punase Risti kaudu saab portfooliosid vahetada teiste maade koolidega. On palju võtteid, mis elustavad lootusringide tööd, nende seas on ajakirjade ja kirjavahetus küllalt tähtsal kohal.

Läbirääkimised.

J. Elango leiab, et kui tema rändas veel koolist kooli, siis leidis seal igapäevases töös siiski nii palju ilusat, aaterikkust. Ja töö, mida tehakse niisuguse armastuse ja innuga, ei või olla tulemusteta. Üksikute kõnelejate hulgast kõlas küll pessimismi. Juba see kallaletulemine, mida väitis härra Rungi, masendab töötajaid. Kuid nähes kokkutulnud aatekaaslast, tärkab uus vaimustus töö vastu. Soovib, et töö kannaks head vilja, vaatamata mõnegi vastutööle.

P. Kochtitsky: Kas ei ole siiski liiga vähe tähelepanu pöördud karskustööle, küsib ref. Rungi. Puhtkarskustöö otseselt ja ainult ei olegi ehk pedagoogiline. Töötades muul huvialal ei leiagi laps aega pahedele mõtlemiseks. Puhtkarskuring looks vähem huvi ka õpetajate vahel. Peaasi — kasvatada tublisid inimesi. Kui õpetaja mõistab läbi viia pedagoogiliselt karskustöötuse, võib seda teha; kuid see on hädaohtlik, kui see jääb ainult paberile. Võib jätta võimalus osa võtta vabakuulajana karskustööst neile, kes ei kuulu ringi, siis ei ole põhjendatud etteheide, et kool tervikuna ei saa osa lootusringi tööst.

Koolin. H. Summer öiendab mingit ajaleheteadet, millest J. Elango rääkis.

J. Tõlp: Ehkki esimene päev oli kahvatu, teine päev annab rahuldava tunde, oli sisukas; soovivat edasi anda kongressi tööd »Kasvatuses« või »Õpetajate Lehes«.

Karskusinstr. A. Oksa toob näite, kuidas õpilased on ise huvitatud lootusringi asutamisest. Nii mõnigi inimene tõendab, et ta on saanud karskeks karskusinstruktori külastamise tagajärjel. Arvab, et lastevanemad nõuavad õpetajalt eeskujuga ja mõistavad hukka, kui õpetaja on valitud »pudeli kaudu«.

Beek soovivat luua opositsioon nende õpetajate vastu, kes lasevad endid valida alkoholi kaudu.

Koolin. H. Summer soovivat vabatöö-toimkondi, millest võivad osa võtta kõik õpilased. Karskustöötuse võtmine on hädaohtlik, kuid laps võib avaldada ainult soovi, et tahab töötada sel alal. Pooldab ajakirju, kirjavahetust. Kuid ta on nime-

tuse »karskusring« vastu. Soovib, et kogu kool töötaks kõikide õpetajatega sel alal.

B. Mäelo: Mittekarskete õpetajate karskustöö tegemine ei ole usutav. Karskustööd ei tulekski nii ideeliseks teha, tuleks võtta enam majanduslikult.

J. Tõlp: Avaldada survet mittekarskele õpetajale pole ikka võimalik. Karsked õpetajad on veel nõrgalt organiseerunud — töö jookseb tühja.

J. Söödor: Ei peaks hakkama õpetajate omavahel teravat vahet tegema. Karskustöö tuleks ikka pidada kõikide omaks. Ei ole otstarbekohane kutsuda väljastpoolt kooli isikut juhtima karskustööd koolis. Parem hoolitseda nende noorte eest, kes kooli lõpetanud, ja sinna kutsuda väljastpoolt inimesi juhtima.

L. Rand: Töotuse võtmise koosolekud on jätnud just väga sügava mulje noortesse. Pidulikudest koosolekute kutsutakse osa võtma ka mitte-loomusringlasi. Kevadistest karskuspäevadest võtab osa kogu kool. Nii saab kogu kool ikkagi osa karskustööst. Paljud lapsed ei pea kinni lüüadest, kui lahkuvad koolist, sest noortel ei ole juhte, kes neid eadspidi hoiaks õigel teel. Tuleks sellest mõelda karskustoimkonnas.

A. Elango: Peale lootusringide tekivad ikka kambad, kui laste sotsiaalne liikumine jääb rahuldamata.

Väga palju ununeb lastes, mis nad on koolis õppinud. Sellepärast ei või me öelda, et lootusringi töö lootusetu oleks. Midagi jääb aga ikkagi püsima. Juht väljastpoolt kooli ei ole sugugi võõrastav. Välismaal tarvitatakse seda. Miks mitte intelligentsid inimesi ümbruskonnast kaasa tõmmata. Väga tähtis on, et ajakirju paljundatakse ja saadetakse ka karskuskasvatustoimkonda, kus need hoitakse alal. Kirjutistele ajakirjas juurde lisada kuupäev ja aasta, ka klass, kus õpib autor, ning autori vanus ja nimi. Soovib kutseandmisel või palgaastme tõusmisel võtta arvesse ka tööd lootusringis. Moodustada töörühm, kes töötaks läbi sama kongressi andmed ja muud ning annaks välja tööjuhised lootusringide tööks.

B. Mäelo teeb ettepaneku: Õpetajate karskuskasvatuspäev mõistab kõige kategoorilisemalt hukka juhtumid, kus õpetajate valimisel kasustatakse alkoholi valijate meelitamiseks või kostitamiseks.

Ettepanek võetakse ühel-häälel vastu.

Valimised.

J. Elango teeb ettepaneku valida 15-liikmeline toimkond, kes töötaks järgmise õpetajate karskustööpäevani. Lahkuv toimkond on pidanud 8 üldkoosolekut ja 25 juhatuse koosolekut. Lahkuv toimkond tunneb, et ta on väsinud, soovib et vabaneks. Kandidaatideks esitab: Tallinnast 8, väljast 7.

Valiti ühel-häälel toimkonda: H. Roos, J. Elango, P. Kochtitsky, J. Depmann, J. Topman, A. Schneider, S. Kass, J. Söödor, J. Tõlp, M. Rungi, A. Elango, K. Praakli ja A. Ploompuu.

Järgmise karskuspäeva aja kindlaksmääramine jäetakse toimkonna hooleks.

B. Mäelo tänab karskuspäeva tehtud tööst. Soovib pidada sidet Karskusliiduga.

H. Roos teatab, et karskuskasvatuspäevast osavõtjaini on registreerunud 110 isikut.

Kui täna koju läheme, siis küsivad kodused, et mis teie kaasa töite. Et piinlik ei oleks, siis peame oskama vastata. Midagi siit kaasa viime. On antud julgust. Inimesed on tulnud töö juurest, nad on andnud palju julgust.

Tänan kõiki, referente ja kuulajaid. Lahkume teadmisenäga, et oleme palju kaasavõtmiseks saanud.

Tahaksin loota, et igas koolis töö edeneks, areneks, laieneks, süveneks.

Koosolek lõppis kell 15.10.

Osavõtt õpetajate II karskuspäevast oli võimaldatud kõigile õpetajale, sõnaõigusega — kasvatustegelastele, hoolekogu ja lastevanemate esindajatele, koolinõunikele, koolivalitsuste juhatajale, kooliarstidele, HSM-i jõududele ja karskustegelastele.

Karskuspäevale sõitjale oli võimaldatud hinnalendus raudteel, ühiskorter 30-sendise tasu eest ööpäevalt ja pääs 50%0 hinnaalandusega »Estonia« teatrisse 28.—29. detsembril.

Õpetajate teisest karskuspäevast osavõtnute koosseis arvuliselt:

Maakondade ja suuremate linnade järgi:

| | | |
|----------|---|----|
| Tallinna | — | 20 |
| Harju | — | 25 |
| Tartu | — | 16 |
| Viru | — | 13 |
| Lääne | — | 9 |
| Viljandi | — | 8 |
| Pärnu | — | 7 |
| Järva | — | 6 |
| Võru | — | 4 |
| Petseri | — | 1 |
| Valga | — | 1 |
| Saare | — | — |

110

Kutsealade järgi:

| | |
|---------------------------------|----|
| Alg- ja täienduskooli õpetajaid | 85 |
| Keskoolide õpetajaid | 4 |
| Ülikooli õppej. | 1 |
| Koolinõunikke | 7 |
| Koolivalitsuse juhatajaid | 2 |
| HSM-i jõude | 4 |
| Karskustegelasi | 6 |
| Lastevanemate esindajaid | 1 |

Teenistustasude vähendamise määrus.

1. apr. k. a. alates astus Vab. Valitsuse korraldusel jõusse (RT nr. 31 — 1933. a.). Teenistustasude vähendamise määrus, millega ümber korraldatakse varem maksmapandud palgakäppimised ühiseks tasude vähendamiseks. Määruse järgi on arvatud I raiooni Tallinna ja Nõmme linn nende administratiivpiires, II — kogu muu Eesti Vabariigi maaala. Selle määrusega kõigi riigiteenijate ja õpetajate palgad vähendatakse riigi eelarve tasakaalustamiseks kuupalga normide suuruse ja elukalliduse raioonide järgi protsendiliselt järgmiselt:

| Palganormid kuus Kr. | Palgavähend. 0/ elukallid. raioonide järgi. | | |
|------------------------------|---|------|-------|
| | | I r. | II r. |
| 500 ja kõrgemad | | 22 | 26 |
| 300 (incl.) kuni 500 (excl.) | | 17 | 22 |
| 260 " " 300 " | | 15 | 20 |
| 200 " " 260 " | | 14 | 18 |
| 170 " " 200 " | | 13 | 16 |
| 140 " " 170 " | | 12 | 15 |
| 120 " " 140 " | | 11 | 14 |
| 90 " " 120 " | | 10 | 12 |
| 70 " " 90 " | | 8 | 9 |
| 60 " " 70 " | | 6 | 7 |
| 40 " " 60 " | | 4 | 5 |

Ülaltoodud tabelis tähendatud kuupalga normi hulka ei arvestata tasusid natuuras. Igasugused kindlanormilised alalise iseloomuga lisapalgad rahas vähendatakse summeeritult algpalgaga.

Avalikkude õppeasutiste ja õigustega erakoolide õppejõudude kuupalga normi all mõistetakse õppejõu poolt kuus õppe- ja kasvatustöö eest ühes või mitmes õppeasutises saadava tasu kogusummat.

Maksude võtmine pensionikapitali heaks, arstiabi kuludest riigi kanda kuuluva osa arvutamine ja korteriraha, mis ei ole summalise normeeritud seadustes või seadustes, vaid on protsendilises vähekorras palgaga, maksmine toimub vähendatud palkade alusel; korteriraha ei tohi ületada 20% vähendatud palgast.

Pensiooni suuruse ja pensioniseaduste alusel määratavate toetiste kui ka perekonnaabiraha määramine toimub vähendamata palkade alusel.

Sünnitamise ja surma puhul makstavate toetiste, paigutatavate ühekordsete tasude ja muude palgasuurusest olenevate toetiste arvatlemine toimub selle palga alusel, mida tegelikult maksti toetise õiguse tekkimise momendil.

Ülalnimetatud määrus kaotab maksvuse 1. apr. 1934. a.

Lauluõpetajate II kongress.

30. apr. ja 1. mail peeti lauluõpetajate II ülemaaline kongress Tallinnas, millest võttis osa 265 õpetajat. (Kongressi kirjeldus ilmut loodetavasti edaspidi).

Normaalvahekord „Päevalehega“.

Teatavasti valitses riigiteenijate ja „Päevalehe“ vahel jaanuarikuust saadik äärmiselt pinev vahekord, mis alguse sai „Päevalehes“ 30. detsembril 1932. a. ilmunud kirjutisest. Aprillikuu alul avaldas „Päevaleht“ kahetsusavalduse, mille peale 6. apr. „Päevalehe“ boikott lõpetati.

Üürivõitlus Tallinnas.

Kuna Tallinnas väike- ja keskkorterite üürid ikka veel ebanormaalselt kõrged, siis astusid Üürnikkude Selts ja aktsioonitoimkond hindadekomissari kaudu samme, mis aga ei andnud mingisuguseid tulemusi. Selle tagajärjel oldi sunnitud algama aktiivset võitlust; koostati vastav üleskutse-lendleht küsimuse selgitamiseks ja lisati sellele juurde avaldis, mis tuli igal üürnikul täita ja 1. mail anda majaperemehele. Avaldise põhjal öeldakse üles senised üürilepingud ja lubatakse edaspidi maksta üüri mitte üle 2 kr. ruutsillast, mis vastab 1914. a. normidele.

See küsimus oli arutusel ka Tallinna Õp. Seltsi nõukogus 25. apr., kus üksmeelselt otsustati üürivõitluse aktsiooniga ühineda.

Pedagoogilisi nädalaid ja kursusi.

Pedagoogilised nädalad korraldab E. Õ. Liit Hasomini toetusel eelseisval suvel Valgas 2.—12. aug., juh. koolin. A. Kõiv, ja Kurssaares 11.—21. sept., juh. õp. E. Gerban.

Ühiselt Ak. Ped. Seltsiga korraldatakse õpilastetundmise praktikum Tartus 12.—18. juunini ülikooli jõudude kaasabil.

Algkooli I kl. varem tööle.

Koolinõunikkuude päeval on soovitavaks tunnustatud algkooli astujate kokkukutsumine maal vähemalt paar nädalat enne teisi õpilasi, et neid ette valmistada koolitööle ja sellega tõsta maakoolide taset, mis praegu jätvat mõndagi soovida.

N. Kann ja E. Peterson juubilarid.

26. apr. sai 60-aastaseks Tallinna reaalgümnaasiumi dir. N. Kann ning 29. apr. pühitses 65-a. sünnipäeva sama kooli inspektor Ernst Peterson.

Koolinõunikkuude-päev

peeti 10. ja 11. apr. Tallinnas. Päeval arutati algkooli lõpetajate teadmuste ja oskuste uurimistöö korraldamist, kasvatustööd algkoolides, reaalkoolide asutamise jt. küsimusi.

Keskooli reform komisjonis.

20. aprilliks pidid koolivalitsused ja organisatsioonid esitama Hasominile oma seisukohad kavandatava keskooli reformi ja reaalkoolide asjus. Kuna peaaegu kõik vastajad reformi suhtes asusid eitaval seisukohal, siis Hasomin on hakanud uusi reformi vorme otsima ja sellekohaseid kavu koostama.

22. apr. peeti keskkoolijuhatajate koosolek, kus ka reaalkooli küsimus kaalumisele võeti ning selle suhtes eitavale seisukohale asuti. Otsustati moodustada komisjon keskkooli reformi küsimuse igakülgseks läbitöötamiseks.

Londoni suvekursused.

Londoni Eesti saadiku sellekohasel palvel on Londoni suvekursuste (the City of London

Vacation Course in Education) sekretariaat saatnud HSM-i Koolivalitsusele brošüüri teadetega käesoleval suvel 28. juulist — 11. septembrini õpetajaile ja haridustegelastele Londonis peetavate kursuste kohta.

Kursuste sekretariaadi aadress. Montague House, Russel Square, London, W. c. 1:

Brošüür on tutvumiseks saadaval HSM-i Koolivalitsuses.

Välismaalt.

Rahvusotsialistid Preisi haridusministereeriumis.

Teatavasti tagandas Papani valitsus Preisi parlamentliku valitsuse ja nimetas selle asemele oma komissari. Viimane jälle määras seniste ministrite asemele komissarid. Senine haridusminister H. Grimme (kristlik sotsialist) oli sunnitud ministeeriumi üle andma saksa-rahvuslikku erakonda kuuluvale komissarile prof. Kählerile. Kui Hitleri valitsus võimule pääsis, nimetati ka Preisimaale uued komissarid. Hariduskomissariks sai rahvusotsialist dr. J. Rust, endine Hannoveri keskkooli õpetaja. Asjaajamist üle võttes ütles uus võimukandja m.s. järgmist: »Kes aru saada tahab, sellele on selge, et noore rahvuse liikumine, mis mind siia kõrgesse ministeeriumi on toonud, midagi muud on kui parteipoliitika. Haridusministeeriumi ülevõtmine minu poolt tähendab põhimõtteliku murrangut ja kohanemist noore rahvuse tahtele. Ligi 150 aastat kestnud konfessioonide võitluses oleme kui riik ja rahvus peaaegu põhja läinud. Tänapäev seisame kibedas võitluses bolševismi vastu. Ma kutsun kristlikke kirikuid mõlemast konfessioonist oma usu ja kõlbluse väärtusi meiega ühiselt rakendama võitluse selle vaenlasega. Ma tüürin vaid üheainsa saksa sihi poole, ja ainult see, mis on väljaspool seda joont, leiab minu poolt otsustavat vastuseisu. Materialistlik-bolševistlik mõju saksa rahva vaimule peab lõppema.«

Saksa õpetajaskonna häälekandja »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« kirjutab selle programmi kohta: »Härra Rust ei taha olla parteipoliitika eksponendiks. Aga ta tuleb siiski vaid ühe partei, mitte kogu rahva ülesandel. Partei, kelle taga siimaani oli ainult 38% valijatest, ei ole veel kogu rahvas. Vahetegevime õigete ja heade ning halbade sakslaste vahel on mugav ja lihtne, kuid see teeb liiga inimestele ja asjadele. Kellegi võimuses ei seisa otsustada, missugune meelus on teistest kõrgem, umbes nagu viimse kohtu ees vahet teha sikkude ja lammaste vahel. Rahvusliku meeluse atesteerimie on võimatu ja lubamatu; me oleme sama hästi sakslased ja rahvuslased kui need, kes endid nii nimetavad. Mitte ainult nemad pole olnud kaevikuis, mitte ainult nemad pole kannnud lüüasaamise koormat ja ülesehituse raskusi. Rahvuslikkus on meile iseendast mõistetav ja kõiges muus nõuame meie vaba autonoomse isiksuse tun-

ustamist. Härra dr. Rust seab esiplaanile võitlusrinde materialismi ja bolševismi vastu. Kui selle all mõeldakse vaimlist meelsust ja sellele vastavat poliitilist käitumist, siis peame kinnitama, et need mõjud kooli kaudu rahvahulkadesse kantud ei ole. Saksa bolševism läheb mitte aju, vaid kõhu kaudu. Vana küsimust — mis võiks kool teha võitluses marksismi vastu — pidasime meie juba 30-40 aasta eest lapsikuks. »Marksismi« söödamaaks on mitte kool vaid ühiskondlik ja majanduslik kord oma häda ja ülekohtuga. Saksa rahvas vajab leiba ja tööd; kes selle asemel annab poliitikat ja lööksonu, annab kive leiva asemel. Seepärast jääme meie kõigi kõlavate sõnade suhtes vaimlisest murrangust ja uuenemisest kainelt tasakaalukaks ja töölikkuse-truuks. Õpetajaskonnal tuleb ligemal ajal tõendada, et ta pole paljas pehme vaha, millesse iga võimutsev kriihvel kirjutab, mida tahab. Saksa õpetaja ülimaks juhiks on tema oma pedagoogiline sisetunne, tema oma võimine ja vastutustunne ise enda tegude eest. Mitte asjata ei tehtud Saksa maal kord reformatsiooni, et vältida vaimu uniformeerumist, ja too sakslane Vittenbergist andis loosungi kõikidele aegadele: »Siin ma seisan ja teistigi ma ei või. Aidaku mind Jumal. Aamen.« Me oleme valmis ühises armastuses noorsoo vastu koos töötama iga haridusministriga, kes kooli tõstab ja toetab; puudli osa, kes sõnakuulelikult hüppab üle ettetõmmatud nõõri, ei etenda me mitte.»

Prantsusmaalt.

Koolikohustuse pikendamine Prantsusmaal.

Nagu juba varem oleme teatanud, on Prantsusmaal praegu päevakorral koolikohustuse pikendamine 7-lt aastalt 8-le aastale. Juba 12 aastat käib uus kooliseaduse eelnõu haridusministeeriumis käest kätte. Iga minister peab tarvilikuks seda muuta ja täiendada, nii et ta praegu on paibunud üsna mahukaks. Mida enam detailidesse see seadus kaldub, seda enam on talle oodata vastuseisu parlamendis, sest ühele erakonnale ei meeldi üks, teisele teine üksik-asi. Uus seaduse-eelnõu sisaldab järgmised olulisemad punktid:

1. Koolikohustus 6—14 eluaastani.
2. Alghariduse riigistamine.

3. Täiendusklasside sisseadmine andevaestele, kes algkooli täit kursust lõpetada ei suuda.

4. Erilised eeskirjad tehniliste ja kutseainete jaoks ning tööõpetuse reguleerimine.

5. Karistumäärad ettevõtjatele, kes koolikohuslikke lapsi tööle võtavad jne.

Mis saatus mainitud eelnõud parlamendis ootab, ei ole veel teada.

Prantsuse kindralstaap õpetajaid hurjutamas.

Prantsuse kindralstaabi häälekandja »La France militaire« on avaldanud terava kirjutise Prantsuse Õpetajate Liidu vastu. Leht toob esmalt mitu Poincaré kiitvat väljendist õpetajate saavutiste kohta maailmasõjas ja jätkab siis: »Muidugi võitleid õpetajad sõjas vahvalt, kuid nad täitsid sellega ainult oma kohust. Ei ole aga küllalt sellest, et sõjas näidatakse, et ei olda argpüks, vaid ka rahu ajal tuleb kõik jõud rakendada isamaa teenistusse.« Edasi väidetakse, et õpetajad olevat endi käitumisega viimasel ajal küllalt selgesti näidanud, et nad sõjalistele nõuetele vastu töötavad. Kes relvastuskulusid vähendada tahab, on isamaa äraandja. Õpetajate nõudmistele rahuldamine muudaks sõjaväe võitlusvõime küsitavaks. Otsustaval päeval võivad siis õpetajad küll endi eriväeosa eesotsas langeda, kui nad enne seda isamaale haura valmis on kaevanud. Kas pole võõrastav lahkeli, kui õpetaja on antimilitarist ja oma õpilasi peab kasvatama isamaa-armastusele ja austusele sõjaväe vastu. Mida parem õpetaja, seda enam vilja kannavad tema sõnad ja teod. Milliseid sõdureid annab noorsugu, keda kasvatatakse antimilitaristlikus vaimus? Isamaa eest langenud õpetajate nimestik on mõjuv süüdistus neile õpetajatele, kes viimasel kongressil* sõja vastu rääkisid. Juba ammu ootab sõjavägi patriootilistelt õpetajatelt sellekohaseid vastuabinõusid sõnas ja teos.

Sellele kallaletungile vastab Prantsuse õpetajate häälekandja: »Kes meid tahab süüdistada isamaa äraandmises, ei tarvitse meile meie langenud kolleegide meelde tuletada. Meie arvates on vastuolu isamaad teenida nii, nagu kindralstaabi tegelased nõuavad, ja samal ajal patsifismi taotella. Rahvuslikele ringkondadele on isamaa paljunõudlik jumalanna, keda teenida tähendab lapsi tulevase sõja võimalustele ette valmistada kõigi selle hirmsate tagajärgedega. On teada, et tulevase sõja vahendid, tänu teadusele, on nii koledad, et see sõda tähendaks kogu praeguse tsivilisatsiooni lõppu, ja need, kes sellest järele jäävad, peavad elama vaesuses ja hädas. Need kaalutlused aga ei huvita neid, kes sõjas näevad parimat vahendit rahvuste tüliküsimuste lahendamiseks ja kes enne ei jää rahule, kui nende teraskiivris jumalanna valitseb veel vaid kalmistute ja varemete üle. Meie ei usu seesugust isamaad ja meie keeldume sellele moolokile ohverdamaid kõike seda, mis meile on isamaaks. Tõeline isamaa-armastus peaks kodanikkudel võimaldama oma tööd teha rõõmsas lootuses, et elu ja töö on kaitsnud sõja hirmsate laastamiste vastu. Too võõrastav patriotism, kuigi paljude luuletajate poolt ülistatud ja kõrgeks kiidetud, on laiadele hulkadele alati olnud vaid kiiresti kustuv tulivärk,

ainult väga lühikeseks ajaks on ta võinud hulkasid oma võimusesse saada. Meie seltsimehed läksid lahinguväljale, et sõjale jäädavalt lõppu teha, meie mälestame nende vahvust, ent kahtseme nende asjatut ohvrit, sest asjatud on olnud kõigi rahvaste poolt mõõdunud sõjas toodud ohvrid. Meie keeldume igal juhul noorsugu vaimustamast end nende eest ohverdama, kelle on tõstnud võimu tipule sõda ja kes sõja läbi otse skandaalselt on rikastunud«.

Prantsuse Õpetajate Liit võitleb juba sõja lõpust saadik rahvaste rahuliku kooselu eest. Sellega on ta arusaadavalt sattunud nende viha alla, kes sõjas ainukest tülide lahendamise abinõu näevad. Prantsuse rahvas oma enamikus on rahuarmastaja. Kuid väike vähemus, kelle käes on võim ja raha, ei jäta rahvast rahule. Osetud ajakirjandus sisendab rahvale järjekindlalt seesugust meelsust, et ta ikka jälle valmis on hügelsummasid sõja-moolokile lubama.

Inglismaalt.

Võistlused Inglise koolides.

Inglise keskkoolides on kombeks paremini edasijõudvatele õpilastele jagada auhindu. Auhindadeks on enamasti raamatud. Auhindade väljajagamise sünnib pildulikult. Auhindade väljajagamisega seotud pinevus on seda suurem, et sellega on seotud ka stipendiumide määramine ja õpperahast vabastamine järgmiseks kooliaastaks. Juba mõnd aega nõuab osa lastevanemaid, et stipendiume ei määrataks ega õpperahast vabastataks jõukate vanemate lapsi, ka siis mitte, kui nad õppetöös on eriti edukad. Selle nõudmise kohta avaldas haridusminister hiljuti ühes koolis auhindade väljajagamisel peetud kõnes oma seisukoha. Tema andmete järgi olevat keskkoolide üldkulud Inglismaal iga aasta umb. 110 mil. E. kr., järelikult umb. 500 E. kr. õpilase kohta. Kui sellele summale veel juurde arvata koolimajade ehitamise ja korrashoiu kulud, siis tuleb iga keskkooli-õpilase kohta koolikulusid 600—620 E. kr. Õpperaha näol tuleb tagasi umbes 27,6 mil. E. kr., iga õpilase kohta 127 kr. Puuduva osa maksab riik. Järelikult ei saa nuriseda, arvas haridusminister, et Inglismaa oma keskkoolide eest vähe hoolitseb. 25—30% õpilastest on õpperahast vabastatud. Kõneleja kinnitas edasi, et riik ka halbadel aegadel andekate väljavalkule ja edasijaitamisele suurt rõhku tahab panna. Õpperahast vabastamine ja stipendiumide teel püütakse kehvade vanemate andekaid lapsi edasi aidata. Õpilaste omavahelisest võistlusest ei tohi milgil juhul loobuda. Seejuures on ainult andekus mõõduandev. Andekusega ühinev raugemata usinus on välise tunnustuse väärt autasu näol. Autasu andmisel ei tohi olla mõõduandev õpilase päritolu ega majanduslik seisukord.

* Vt. »Kasvatus« 1932, nr. 8, lk. 384.

Keskool ja majanduselu Inglismaal.

Inglise keskkoolide juhatajal on kombeks iga aasta lõpul üleriigiliselt kongressile kokku tulla (Headmasters Conference). Seekordsel kongressil nõuti enam vabadust kasvatus-eksperimentide teostamiseks, mis on kohandatud moodseile põhimõttele ja teistes Euroopa maades juba järele proovitud. Peaasjalikult rõhutatakse seesuguseid uuendusi, mis peavad silmas pärastsõjaaegset rahvuslikku ja majanduslikku elu. See on eriti tarvilik seepärast, et inglise keskkoolide lõpetajaist ainult $\frac{1}{16}$ astub ülikooli. „Majanduslikud ülesanded ja probleemid ühelt poolt ning teaduslikud püüded teiselt poolt ei tohi edaspidi enam minna eri rada. Siisamaani puudub inglaste kasvatuses kontakt riigikodanikkude ülesannete ja majandusliku arengu vahel peaaegu täiesti.“

Londoni pedagoogiline instituut.

Juba 1909. aastast saadik töötab Londonis pedagoogiline instituut, mis hoolitseb peasjalikult Londoni õpetajate edasiharimise eest. Siin viljeldi kõiki kasvatuseduse harusid. Ka teistest linnadest tulid õpetajad sageli siia endi haridust täiendama. Mainitud instituut teotses seni erattevõttena. Nüüd on haridusministeerium tema viljakat tegevust tunnustanud sellega, et on selle muutnud 1932. a. oktoobrist alates riiklikuks asutiseks. Talle on antud oma maja kasutada ja ta on avatud kõigile Inglise õpetajale edasiharimiseks. Ta allub Londoni ülikoolile. Õppejõududeks on enamasti ülikoolide professorid. Nüüdsest peale on instituudi ülesandeks ka õpetajate ettevalmistamine. Üliõpilased, kes tahavad saada algkooliõpetaja-kutse, saavad siin pedagoogilise ettevalmistuse. Seks otstarbeks on instituudil oma harjutuskool; kuid ka teiste Londoni koolidega on tal tihe side.

Ameerikast.

Piimapropaganda Ühendriikide koolides.

Pärast alkoholikeelu lõppu kardetakse Ühendriikides, et rahva senine komme — rohkesti piima tarvitada — kaduma võib minna. Seepärast kavatsetakse koolide kaudu piimapropagandale suuremat rõhku panna. Seda on viimase aastakümne jooksul varemgi tehtud. Õpilased ise aitavad selleks aktiivselt kaasa. Nn. piimanädalate puhul valmistavad õpilased ise piima tähtsust selgitavaid plakateid, kirjutavad vastavaid kirjan-deid, lavastavad näidendeid jms. Kooliraadio aitab sellele tunduvalt kaasa.

Taanist.

Koolikohustuse pikendamine Taanimaal.

Kõikjal valitsev ja järjest kasvav tööpuudus on sundinud mitmel maal kooliko-

hustuse pikendamise võimalusi kaaluma, et osa noortöölisi tööturult kõrvaldada. Põhja-maade õpetajate liidud on juba pikemat aega seisnud üksteisega ühenduses, korraldades ühiseid põhjamaade koolikongresse, kus arutatakse kooli ja õpetajate ellu puutuvaid küsimusi. 1931. a. kongressil Kopenhaagenis vahetati elavalt mõtteid ka koolikohustuse pikendamise üle. 1932. a. Stockholmis peetud kongressil refereeris selle küsimuse üle Taani Õpet. Liidu esimees Axel Jensen. Kõige enam pinda on koolikohustuse pikendamise mõte leidnud Taanis, kus (nagu teisteski Skandinaavia riikides) siisamaani on maksev 7-a. koolikohustus. Mitmed kohalikud koolivalitsused on valitsusele saatnud märgukirju, kus nõutakse koolikohustuse pikendamist seaduse teel. Mitu linna on vabatahtlikult 8-nda õppeaasta teostanud. Keskkoolide reformi kaaluv komisjon asus ka koolikohustuse pikendamise suhtes jaatavale seisukohale. Valitsus pooldab põhimõtteliselt koolikohustuse pikendamist, kuid ei suuda seda majanduslikkudel põhjustel üldiselt seaduseandlikul teel läbi viia, vaid soovib omavalitsustel seda vabatahtlikult teha. Ühele koolinõunikule on tehtud ülesandeks andmeid koguda ja järele kaaluda, kui palju koolikohustuse pikendamise nõuakse kulusid ja kui palju see võimaldaks kokkuhoidu töötute toetamise alal.

Norrast.

Omapärane koondamiskavatsus Norras.

Norras on maksev praegu 7-aastane sun-duslik algkool. Viimasel ajal on järjest enam hääli kuuldavale tulnud, mis nõuavad selle lühendamist kokkuhoiu huvides 6 aasta peale. Praegu kaalub seda küsimust eriline riiklik komisjon. Kui algkooliaja lühendamine ühe aasta võrra läbi ei peaks minema, siis tahtakse vähendada tundi arvu praeguselt 176-lt 150-le. See võimaldaks riigile tundu-vat kokkuhoidu õpetajate palkade arvel, umbes sama palju, kui 7-da õppeaasta kaotamine. Konservatiivne (Höger) ja talupoegade erakond toetavad mainitud kavatsust, töölis-erakond on vastu, radikaalkodanliku (Venster) erakonna seisukoht ei ole veel kindel ja seepärast pole ka veel ette näha, missuguseks kujuneb parlamendi (Storting) enamuse seisukoht.

Rootsist.

Rahvakoofi riigistamise kavatsus Rootsis.

Hiljuti lõpetas Rootsis oma tegevuse riiklik komisjon, kelle ülesandeks oli maksude õiglasema jaotuse eelnõu välja töötada. Tähtsamad punkte mainitud komisjoni esitises on ettepanek algkoolid võtta riigi kätte. Koolikorralduse, koolimajade ja uute õpetaja-kohtade loomise küsimuste otsustamine alluks

selle järgi riiklikule keskvalitsusele. Riik kataks koolimajade ehitus- ja ülalpidamiskulud. Senised omavalitsuste koolimajad läheksid ilma tasuta riigile üle. Riik kataks $\frac{2}{3}$ kooli inventari ja õppevahendite kuludest. Kütte, valgustuse ja puhastamise kulud jääksid endiselt omavalitsuste kanda. Õpetajate palga maksaks terveni riik ja muretseks neile ka korterid. Praegused omavalitsuste poolt õpetajaile antud korterid läheksid riigile üle. Senised kooliringkonnad ja koolivalitsemise organid jääksid muutmata. Algkooli kõrgemaks organiks on ülemkoolivalitsus. Uute koolide avamine, olevate sulgemine ja teised muudatused koolivõrgus otsustaks viimane. Õpetajate arvu määrab iga aasta kohta valitsus kindlaks. Õpetajate ametisse-seadmise kord jääks enamvähem muutmata.

Selle esitise vastuvõtmine tähendaks sügavat murrangut Rootsi rahvakooli elus. Vastava eelnõu parlamenti jõudmist on vaevalt enne 1934. aastat oodata.

Mehhikost.

Usuliste koolide keeld Mehhikos.

Mittekatoliiklikes mais on raske kujutella, kui terav peab olema lõhe rahva ja kiriku

vahel, kui tarvis on nii radikaalseid abinõusid nagu praegu Mehhikos. Mehhiko vabariigi uus 1917. aasta põhiseadus pani katoliku kiriku tegevusele kindlad piirid. Üksikutele osariikidele anti õigus vaimulikkude arvu kohalikkude olude kohaselt piirata. Usuühingute liikuv ja liikumata varandus tunnistati riigi omaks, mille riik oma äranägemise järgi usuühingutele tarvitamiseks tagasi andis. Kooli suhtes määras põhiseaduse paragrahv 30: „Õpetus on vaba, ta peab aga niihästi avalikkudes kui ka erakoolides olema ilmlik. Usuühingutel ja nende teenistuses seisvatel isikutel on keelatud algkooli juhatada.“ Kuna katoliku kirik neile korraldusile ägedalt vastu pani, oli riigivõim sunnitud karme karistusi appi võtma. President Calles andis 1926. a. määruse, mille järgi neid, kes koolides õpetavad usuõpetust, ähvardab karistus kuni 15 päeva vangistust. Huvitav on, et valitsus ei tunnusta mingeid kiriklikke keskorganisatsioone, vaid kõik tarvilikud küsimused lahendab vastavate üksikisikute ja ühingu- tega, — asjaolu, mis äritab iseäranis katoliku kirikut.

Uusi raamatuid.

Karl Orviku. Tuiskliiv. K.-Ü. «Looduse» kirjastus, Tartus 1933. a. Hind 1 kr. 90 senti.

Koolin. A. Kurviits. Kool ja kodu kasvatus-teguritena. Eesti Karskusliidu kodukasvatustoimikonna väljaanne ja kirjastus, Tartus 1933. a. Hind 10 senti.

H. Holma ja V. Barthold. Muhamed ja Islam. Tõlkinud Fr. Tuglas. Suurmeeste elulood. Eesti Kirjanduse Seltsi biograafiline seeria nr. 3. Eesti kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 50 s.

Eesti kroonika 1932. Elav Teadus nr. 16. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus 1933. a. Hind 1 kr.

Oskar Luts. Tuule-sellid. «Noor-Eesti» kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 3 kr. 60 senti.

Richard Roht. Vastsed rajad. Romaan. «Noor-Eesti» kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 3 kr. 75 s.

Fr. W. Foerster. Oska elada! Raamat poistele ja tüdrukutele. Tõlkinud A. Selge. «Noor-Eesti» kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 40 s.

J. Parijõgi. Külaliste leib. Eesti muinasjutte. Rikkalikult kaunistatud H. Mugasto originaal-puulõigetega. 142 lk., hind 1 kr. 75 senti.

Lugupeetud lastekirjanik on harimas siin uut ala: ühtlases ja rahvaluulises keeles välja anda lastele soovitatavaid eesti muinasjutte. Silmas pidades algkooli vanemate klasside õpilasi, on raamatusse kogutud imepärasteid lugusid lastest, näkkidest, haldjaist,

ussikuningaist, kivideks nõiatud inimestest jne., nende hulgas ei ole toodud juba ammu tuntud muinasjutte, vaid on pakutud uut materjali eesti rikkalikust muinasjuttude varaaidast. Esmakordselt saavad eesti lapsed sellise raamatu, mis muu seas on väga omapäraselt kaunistatud H. Mugasto illustratsioonidega. Õigust öelda on see raamat huvitav kõigile, sest ta on uudis omal alal.

Orion Swett Marden. Edu saladus. Inglise keelest tõlkinud Otto Treu. «Noor-Eesti» kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 75 s.

V. Karilas. Vallutajaid, leitutajaid, avastajaid. «Noor-Eesti» kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 3 kr. 20 senti.

Rahvateaduslikud küsimused. Sihtasutis «Eesti Rahva Muuseum» on hakanud toimetama rahvateaduslikke küsimuskavasid, milliseid ilmunud juba 8 numbrit. Neil päevil saadeti ajakirjandusele tutvumiseks mõned kavad, millisest VI kava käsitab mesindust, VII — kalastust ja VIII — verd söögi-majanduses. Iga kava sisaldab selgitava sissejuhatuse ja toob siis suure hulga küsimusi ja teemasid andmete kogumise sihiga. Kavad saadetakse iga-ühele, kes selleks soovi avaldab, tasuta kätte. Muuseumi aadress; pk. 48, Tartu.

Vierteljährliche Zeitschrift der Internationalen Konferenz für Geschichtsunterricht. Nr. 1, 1933.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinna, Tatari 3. Telef. 458-52.

Tellimishind: ilma kaasandeta aastas Kr. 4—, poolaastas Kr. 2—
ühes kaasandega „ Kr. 5.—, „ Kr. 2.50

Üksiknumber 75 senti.

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.*

Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit.*

Firma J. Ratassepa trükk — Tallinnas, Lai 43. Telef. 441-91.

Üheski koolis ega raamatukogus ei tohi puududa
Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel ilmunud

NOORSOORAAMATUD

Jutukirjastik.

| | | |
|---------|---|----------------|
| Nr. 1. | Ch. Dickens: Kilk koidel (Trükk otsas.) | Hind 100 senti |
| Nr. 2. | Jack London: Põlev laev | " 25 " |
| Nr. 3. | K. Hänninen: Jäämere kangelane (Trükk otsas.) | " 100 " |
| Nr. 4. | J. Parijõgi: Laevapoisi pälvlt . II trükk. | " 100 " |
| Nr. 5. | H. Conan Doyle: Kuidas brigader tappis rebase | " 25 " |
| Nr. 6. | H. Conan Doyle: Kuidas brigader päästis sõjaväe | " 25 " |
| Nr. 7. | H. Conan Doyle: Kuidas brigader vallutas Saragossa | " 25 " |
| Nr. 8. | H. Conan Doyle: Lugu üheksast preisi ratsaväelastest | " 25 " |
| Nr. 9. | H. Conan Doyle: Brigaderi viimne seiklus | " 25 " |
| Nr. 10. | Anna Brigader: Põialpoiss | " 50 " |
| Nr. 11. | Jack London: Pagan Otoo | " 25 " |
| Nr. 12. | A. Chamisso: Peeter Schlemmii | " 50 " |
| Nr. 13. | Anni Svan: Olli elukool | " 150 " |
| Nr. 14. | J. Akuraters: Sulaspoisi suvi | " 75 " |
| Nr. 15. | M. Janson: Rahuingel | " 100 " |
| Nr. 16. | J. Parijõgi: Jõulud, jõulud! | " 50 " |
| Nr. 17. | Juhan Jaik: Kaarnakivi | " 100 " |
| Nr. 18. | R. Janno: Kuningas Toom | " 100 " |
| Nr. 19. | V. Korolenko: Makari unenägu | " 50 " |
| Nr. 20. | L. Tolstoi: Kul palju inimene vajab maad | " 25 " |
| Nr. 21. | Ch. Dickens: Nell ja tema vanaisa | " 50 " |
| Nr. 22. | P. Rings: Kümme päeva jäälaamil | " 25 " |
| Nr. 23. | J. Parijõgi: Suuskadel Vallastesse | " 100 " |

Reisivestete kirjastik.

| | | |
|--------|----------------------------------|---------------|
| Nr. 1. | J. Parijõgi: Soome | Hind 75 senti |
| Nr. 2. | J. Parijõgi: Kevad kutsub | " 100 " |

Populaarteaduslik kirjastik.

| | | |
|--------|--|---------------|
| Nr. 1. | Sven Hedin: Uue maailma avastuslugu | Hind 75 senti |
| Nr. 2. | M. Laarman: Puulõige | " 150 " |
| Nr. 3. | Boris Žitkov: Sellest raamatust | " 50 " |
| Nr. 4. | V. Bianki: Sõda metsas | " 25 " |

Elulookirjastik.

| | | |
|--------|--------------------------------|--------------|
| Nr. 1. | M. Laarman: Tizian | Hind 5 senti |
| Nr. 2. | M. Laarman: Rembrandt | " 25 " |
| Nr. 3. | E. Martinson: Beethoven | " 50 " |

Laste pildiraamatute kirjastik.

| | | |
|--------|---|---------------|
| Nr. 1. | M. Laarman: Mõista, mõista, mu õeke! | Hind 90 senti |
| Nr. 2. | H. Krims: Kullikene | " 60 " |

„Noorusmaa“ albumid.

| | |
|--------------------------------|------------|
| „Noorusmaa“ jõulualbum 1925 a. | Hind 30 s. |
| „Noorusmaa“ I almanak | " 100 " |
| „Noorusmaa“ II almanak | " 100 " |
| „Noorusmaa“ III almanak | " 150 " |
| „Noorusmaa“ IV almanak | " 150 " |
| „Noorusmaa“ V almanak | " 130 " |
| „Noorusmaa“ VI almanak | " 100 " |

(Almanakkide uued anded ilmumas.)

„Noorusmaa“ aasta- käigud.

| | |
|----------------------------------|-------------|
| „Noorusmaa“ 1926 aastak. I pool. | Hind 100 s. |
| " " " II " " | " 100 " |
| " " " I " " | " 200 " |
| " " " II " " | " 200 " |
| " " " " " | " 150 " |

LADU: K. k. ü. „TÖÖKOOL“

Tallinna, V. Roosikrantsi 3, tel. 462-56.

VÄÄRTUSLIK UUDIS ÕPETAJAILE!

UUSI TEID ALGÕPETUSES

METOODILINE KÄSIRAAMAT LIITKLASSIDELE.
ESIMENE JA TEINE ÕPPEAASTA.

II j. Teine osa: jõulust kevadeni.

Hind 2 krooni.

KOOSTANUD JOH. KÄIS. E. Õ. LIIDU KIRJASTUS.

Käsiraamatus läbitöötatud arvutusmaterjal ja lugemisaine ühes tööjuhastustega kirjalikeks harjutusteks ilmus K. k. ü. „TÖÖKOOLI“ kirjastusel käsiraamatuga ühtaegu järgmistes iseseisvates lisades:

- | | |
|---|-------------------|
| <i>Lisa № 1. Esimesed vaod. Emakeele lugemik ja tööraamat, 1. õppeaasta, jõulust kevadeni.</i> | <i>Hind 60 s.</i> |
| <i>Lisa № 2. Esimesed vaod. Emakeele lugemik ja tööraamat, 2. õppeaasta, jõulust kevadeni.</i> | <i>Hind 80 s.</i> |
| <i>Lisa № 3. Emakeele töövihk. 1. õppeaasta.</i> | <i>Hind 15 s.</i> |
| <i>Lisa № 4. Emakeele töövihk. 2. õppeaasta.</i> | <i>Hind 15 s.</i> |
| <i>Lisa № 5. Õpilase arvutusvihk. 1. õppeaasta, jõulust kevadepühadeni.</i> | <i>Hind 30 s.</i> |
| <i>Lisa № 6. Õpilase arvutusvihk. 1. õppeaasta, kevadepühist õppetöö lõpuni (ilmub kevadepühiks).</i> | <i>Hind 30 s.</i> |
| <i>Lisa № 7. Õpilase arvutusvihk. 2. õppeaasta, jõulust kevadepühadeni.</i> | <i>Hind 30 s.</i> |
| <i>Lisa № 8. Õpilase arvutusvihk. 2. õppeaasta, kevadepühist õppetöö lõpuni (ilmub kevadepühiks).</i> | <i>Hind 30 s.</i> |

Tervikuna ühes lisadega annab see raamat täielise töösüsteemi 1. ja 2. õppeaastale, eeskätt liitklassidele, üldõpetusena ja individuaalse tööviisi rakendusega.

UUSI TEID ALGÕPETUSES

3.—6. õppeaasta käsiraamat ilmub 1933. a. suvel.

PEALADU: K. k. ü. „TÖÖKOOL“
V. Roosikrantsi 3, Tallinna.