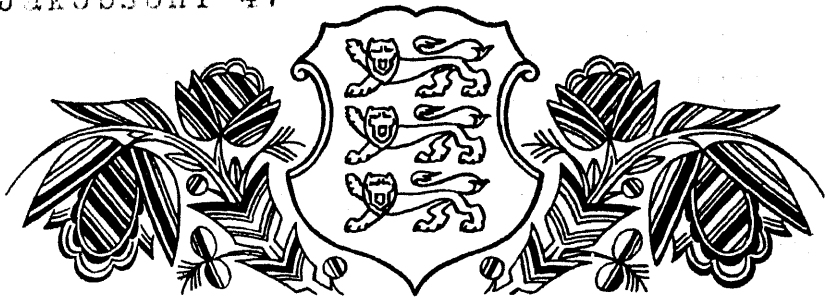


hr. Juan Rist  
Wiljandi  
Jakobsoni 47



# EESTI KOOL

# PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 9

November 1937

III aasta

## SISU:

- E. Terasmäe:** Maa-alkkooli ja põllunduskooli ühistest ülesannetest maanoorte kasvatamisel.  
**A. O.:** Lõikusepüha ühes linnaalkkoolis.  
**A. Kuks:** Klassijuhataja-tund.  
**B. Rea:** Ühe looduseõpetuse teema käsitlemisest alkooli 4. õppeaastal.  
**J. Aavik:** Kuidas tõsta õigekirjutuse taset?  
**V. Altoa:** Kirjatehnika.  
**K. Ramul:** Saksa ja ameerika psühholoogia.  
**V. Altoa:** Alkkoolide raamatupidamisest.  
**A. Kronström:** Lennuasjandus uudisalana noorsoole.  
**Liisa Kevend:** Kõnehäireliste laste ravimine Tallinnas.  
**H. Summer:** Kooli kasvatusliku mõju tõstmise võimalusi.  
**F. Roose:** Koolis ja kooli juures asuvad noorsooorganisatsioonid 1936/37. kooliaastal.  
**P. Viires:** Euroopa kirjanduse pääjooni. Mitmesugust.

TALLINN

---

HARIDUSMINISTEERIUMI VÄLJAANNE

# EESTI KIRJANDUSE SELTSI

perioodiliste väljaannete 1938. aastakäikude

## SOODUSTUSTEGA EELTELLIMISED

on avatud ja kestavad kuni 20. dets. 1937.

### Elav Teadus.

Populaarteaduslik seeria piltidega, aastas 12 raamatut, kokku umbes 1400 lk. Üksiknumber 1 kr.

Aastakäigu tellimishind Kr. 9.—, köites Kr. 14.—.

### Eesti Kirjandus.

Kirjanduslik kuukiri, kaasandena ilmub „Eesti raamatute üldnimes-tik“ ja „Raamatukogu“. Aastas ilmub ligi 1000 lhk. teksti. Üsik-number maksab 50 s.

Aastakäik Kr. 5.—.

### Suurmeeste Elulood.

Biograafiline seeria, piltidega, aastas 6 raamatut, kokku umb. 1000 lk. Üksiknr. 1 kr. 50 s.

Aastakäigu tellimishind Kr. 7.50, köites Kr. 10.—.

### Maailmakirjandus.

Ilukirjanduse tõlkeseeria, aastas 6 raam., kogusummas umb. 2400 lk. Eeltellimisel maksavad need teosed Kr. 14.—, köites Kr. 16.50; peale ilmumist Kr. 24.—, köites Kr. 27.—. Eeltellimishinda 14 kr. võib tasuda tellimise andmisel 2 kr. ja kolme esimese raamatu ilmum. Kr. 4.— + 4.— + 4.—.

### Soodustused eeltellimisel:

Tellides aastakäike **Elav Teadus**, **Suurmeeste Elulood** ja **Eesti Kirjandus**, tuleb iga sarja kohta sisse maksta vähemalt **2 kr.** Ülejäänud tellimishinda võib tasuda võrdsetes osades 21. dets. 1937. ja 21. jaan. 1938. a.

Kes tellib ühe neist kolmest aastakäigust, võib saada A. Carreli teose „**Tundmatu Inimene**“, mis müügile ilmudes maksab 6 kr., ainult **2 kr. eest**. Kes tellib kaks aastakäiku, võib saada „**Tundmatu Inimese**“ ainult **1 kr. eest**. Kõige kolme sarja tellijaile **hinnata kaasandena.**

(Köites soovijail tuleb tasuda 1 kr. köite eest).

„**Tundmatu Inimene**“ saadetakse soovijaile kätte peale tellimishinna täieliku tasumist.

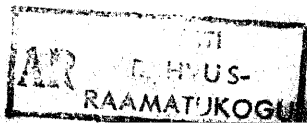
### A. Carreli „Tundmatu Inimene“

tekitas oma ilmumisega sensatsiooni kogu maailmas. See on süüdistus moodsale tsivilisatsioonile, mis on hävitanud inimese tervise ja eluõnne. Terve rea julgete ja teaduslikult põhjendatud ettepanekute varal näitab autor, et inimkonna eluviisid tulevad muuta tagasi loodusseadustele vastavaks.

„**Tundmatu Inimene**“ ilmub jõuluks 13×20 sm. kaustas, hind 6 kr., köites.

**EESTI KIRJANDUSE SELTS**, Aia 19, Tartu, tel. 6-01.  
Posti jooksev arve 20-36.

Ar 937 P  
Eesti



# Tallinna Majaomanikkude Pank



Harju t. ja Vabadusväljaku nurk

Tel. 443-67, kodukeskj. 478-50



**Laenud,  
hoiusummad, välisraha, seifid**

# **A S** **TEKLA** **RIIDEKAUPLUSED**

Tallinn, Suur-Karja 15  
Tallinn, Pärnu mnt. 6

Haapsalu, Kuressaare,  
Mustvee, Narva, Pet-  
seri, Pärnu, Rakvere,  
Valga, Viljandi, Võru

HÄDAVAJALIKUS  
KÄSIRAAMATUKS ON  
E. KILKSON'i

## FÜÜSIKA-KATSEID JA -ÕPPEVAHENDEID ALGKOOLIS

136 lhk. 53 joonist. Hind Kr. 1.20.  
(Raamat ilmus „Uusi teid alg-  
õpetuses“ IV jao 4. osana).

**K. K. Ü. „TÖÖKOOL“**

Tallinn, Pärnu mnt. 28. Tel. 462-56  
Rakvere, Tallinna tn. 24. Tel. 17

Kõige maitsvamad toidud ja  
küpsised valmistate, tarvitades

## taimevõid „ASTA“

Saada kõigis toiduainete- ja  
delikatess-kauplustes.

„OLIVIA“ Taimevõitehas  
Tallinn, Volta t. 3, tel. 431-97

# EESTI K O O L

## HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 9 Tallinn, 20. novembril 1937 III aasta

### Maa-alkkooli ja põllunduskooli ühistest ülesannetest maanoorte kasvatamisel.

*Emm Terasmäe.*

1.

**V**iiimase aasta jooksul oleme saanud sammu edasi maa-alkkooli ja põllunduskooli lähendamisel. Oleme saavutanud mõlemapoolse tunnustuse vajalikuks koostööks. Seega on kõne all olev küsimus selgesti otsustatud vormiliselt. Siitpeale on vaja koostööle anda sihid ja sisu.

Esimeseks sammuks koostöö rajamisel olgu isikliku kontakti loomine maa-alkkooli ja põllunduskooli õppejõudude vahel. Selle all tuleb mõista olukorda, kus koostööst osavõtjad on varustatud kindlate ühiste sihtidega ja ühise ning ühes suunas voolava tahtega. Nad rakenduvad ühisele tööle käsikäes, loobudes küsimustest, kes selles koostöös on tähtsam või tooniandvam. Tuleb loobuda seni koostööd takistanud arvamustest ja tõekspidamistest. Koostööst osavõtjad peavad ise tundma vajadust koostööks ja kõrvale jätma isiklikud kaalutlused, teades, et koostöö on tarvilik ja et see on riiklikes huvides suur ülesanne ning neile kohuslik.

Ja kui küsida, kas neid ülesandeid, kus nimetatud koolide tegelased ühiselt võiksid töötada, on vähe, siis vastust anda pole raske. Seltskondlik töö küla-ühiskonnas, maanoorte organiseerimine ja nende edasiarendamine maanoorte ringides ja ühingutes, ühiste kasvatuslike põhiküsimuste ülesseadmine neis koolides maahuvide seisukohalt jne., kõik need vajavad tarku päid ja hoolsaid tegelasi. Siin juhiste andmine oleks ülearune. Küll aga tahaksin puudutada kahte küsimust — rahvusliku ideoloogia ja maa-maailma-vaate kasvatamise küsimust maa-alkkoolis ja põllunduskoolis. Neist esimene on tuttav ja tüütuseni sarjatud, — teine veel uus ja tume. Mõlemad aga kokku suured ja tähtsad probleemid meie tulevikule.

2.

Rahvuslik ideoloogia on igale püsida tahtvale rahvale kindel töökava praegusele ja tulevastele põlvetele, rahvuslik töökava, kindlaksmääratud ja põhjendatud rahva olemist ja püsimist õigustav programm. Igas kodanikus, eriti juhtkonnas peab olema kindel teadmine, kuhu ta ja kogu rahvas peavad

jõudma, milleks elatakse ja töötatakse. Rahvuslik ideoloogia on nagu suur ja lõppematu jõu tagavara rahvale elamiseks ja töötamiseks. See annab rahvale ja üksikule kodanikule mõtte elamiseks ning kindla usu rahva tulevikku. Nõnda mõistame rahvuslikku ideoloogiat ja selle tähtsust.

Kui nüüd küsida, kas meil on säärane tuleviku töökava olemas, kas meil on küllalt usku endasse, siis võib sellele mitmeti vastata.

K. Liidak (Liidemann) omas raamatus „Kas tunned maad?“ kahtleb selles. Ta arvab, et meil seni on „elatud tänasele.“ Tema toob terve rea näiteid, kuidas meil seni on rahvuslikku ideoloogiat mõistetud ja ütleb: „Vajame praegu aga hoopis teissugust rahvuslikku ideoloogiat, peame saama teaduslikult põhjendatud ja ajaloo loogika alusele seatud rahvusliku ideoloogia.“

Ja ma pean temaga ühinema arvamuses, et rahvuslikku ideoloogiat ei saa leiutada, see tuleb avastada. Selleks tuleb igavesi ideid rahva hinges avastada ja arendada, nagu seda teeb sordiaretaja paremate taimede valikul, otsides paremat viljasorti. Nõnda tuleb avastada suured sihid rahva elu mõttele igavikku. Et meil maal on eesti rahva omapära ja hingelisi võltsimatuid sügavusi rohkem kui linnas, siis ka maaharitlastel on rahvusliku ideoloogia avastamiseks suuri ülesandeid ja suuri võimalusi. — Jakobsonidel on tänapäevalgi ruumi küllalt!

Kuid vähe on sellest, peale rahvusliku ideoloogia avastamist — ja osalt meil ju see on, — peame seda istutama rahvasse noorsoo kaudu, et kasvatada Eestile omapärast kultuurpuud — *Quercus eesticus*'t (K. Liidak). Kui suurte rahvaste juures võib eraldada riiklikku, maa- ja rahvuslikku ideoloogiat, siis Eestis peaks need liituma üheks tervikuks (K. Liidak).

Rahvusliku ideoloogia ülesandeks on iga eestlase rahvusliku mõtlemisviisi arendamine, tema usu kindlustamine Eesti tulevikku ja eestlase rahvusliku uhkuse kasvatamine. Et iga eestlane käiks pea püsti, tunnistaks end kõikjal eestlaseks, ja oleks niisugune, kelle südames pole hirmu kodumaa tuleviku pärast. Kõike seda tuleb meie noortes maast-madalast kasvatada. Ja kasvatajad peavad oskama avastada ja kasvatustöösse rakendada kõike seda, mis meie rahvusliku omapärana aitab luua ja kindlustada selle suure ülesande teostamist — rahvusliku ideoloogia kasvatamist noorsoos.

Eesti ajalugu, vabadusvõitlus, eriti viimane Vabadussõda ning meie omariikluse korraldamine — kõik need on rikkalikud allikad selles töös. Ei tule kahe silma vahele jätta ka meie majanduselu arengut. Tuleb avastada kõik, mis seda tööd soodustab ja edendab.

Tähtsaks koostöö ülesandeks on seejuures etteheite kõrvaldamine, et haritlaskond maal on loid rahvuslikus töös ja suurte mõtete edasiarendamises noorsoos.

Meie peame maanoore algkoolist ja põllunduskoolist läbiviima suurte rahvuslike ülesannete ja kohustuste valgustusel, kusjuures noor omandaks kindlakujuse rahvusliku ideoloogia ja selge vaate eesti rahva tulevikku. Seda tööd tuleb teha pedagoogiliselt õieti, kohandades õpetusviisi vanusele.

Kõik mõtted Eesti halvast geograafilisest asendist, liiga väikesest pindalast ja rahvaarvust tuleb noortest eemale peletada. Kõik arvamused Eesti majanduslikust nõrkusest, jõu puudusest oma olemasolu kaitsmiseks ja omapärase kultuuri puudumisest tuleb asendada andmetega meie loodusvaradest, meie kõrgest omapärasest kultuurist, eestlase isikulisest tublidusest ja tööarmastusest, meie ilusast keelest, meie majanduslikust tõusust ja selle arendamise võimalustest, meie jõulisest tugevusest omariikluse kaitsel jne., — kõigest sellest tuleb kõnelda.

Tuleb näidata, millised suured võimalused seisavad Eestil ees kõigil aladel. Ei ole meil maapuudust, mis enamik rahvaid raskesse olukorda asetab, ei ole meil teistelgi arenemise teedel ette näha suuremaid raskusi, ei tööstuse ega põllukultuuri tõstmisel ega rahva jõukuse kasvamisel. Meie kirjandus ja kunst on teinud suuri edusamme. Meie rahvajuhid, teadlased, kirjanikud ja kunstnikud tuleb esile tõsta. Ühe sõnaga — on küllalt andmeid ja võimalusi noortele Eesti lootusriikka tuleviku valgustamiseks. Kui Eesti rahvas hoiab kokku ja kõik kodanikud paremas usus Eesti tulevikku oma tööd teevad, siis ei ole ükski raskus võitmatu.

On tarvis rohkem optimistlikku julgust esmajoones omada õpetajail enestel Eesti riigi ja rahva tuleviku selgitamisel ja on enam tarvis optimistlikku julgust noortele kasvandikele õige rahvusliku ideoloogia kasvatamisel. Norutamisega ja ükskõiksusega ei jõua me kaugele. Peame teadma, et iga üksiku kodaniku töö ja selle tulemused suurel määral olenevad on tema hingelisest tasakaalust ja sihtide selgusest. Noorte kasvatamise üheks tähtsamaks ülesandeks on inimesi ellu saata, kel on usku endasse ja oma rahva kuulsusrikkasse tulevikku.

Kui meie koolid suudavad kujundada ja anda noortele koolist kaasa õige, ajalooliselt põhistatud rahvusliku ideoloogia, siis on nad sellega aidanud luua rahva töö programmi igavikku.

Võiks ju tekkida küsimus, kas on õige ja kas on üldse mõtet noorele õpilasele rääkida ja selgitada rahvusliku ideoloogia põhimõtteid, kas saavad nad sellest aru, kas taipavad nad seda, mida soovime neile pakkuda.

Meil on korduvalt kõneldud, et rahvas suures enamuses ei ole veel küps, ei ole demokraatialle ette valmistatud. On ühesõnaga peetud tarvilikuks rahvahulki kasvatada ja valgustada ning neid läbi immutada rahva tänapäeva ülesannete ja vajaduste küsimustest.

Ja millal seda siis peab tegema? Kas siis, kui inimene juba elu vintsustesse on sattunud! Kas siis, kui tema endale elu mõistmise ühel või teisel viisil on kujundanud. Kas kivistunud vaateid tuleks hakata ümber kasvatama?

On päris selge — noorus on see aeg, kus kujundatakse elumõistmine ja omandatakse rahvuslik ideoloogia! Selge on ka see, et seda tööd peab tehtama pedagoogiliselt õieti, arvestates noorte psühholoogiat.

Oma rahvast ja maad saame noori õpetada armastama juba algkoolis. Algkoolis tuleb selgitada seda piltlikult, jutukeste ja seletuste kaudu. Emakeele austamise, rahvusliku laulu mõistmise peab noor omandama algkoolis. Vanemais klassides ja põllunduskoolis tuleb üle minna järjest tõsisemaile selgitustele, kasutades selleks referaat- ja vaidluskoosolekuid. Kõik see töö peab sündima aste-astmelt, vastavalt õpilase vanusele, järjest süvenedes ja laienedes. Rahvusliku ideoloogia kasvatamine allub samal määral pedagoogilistele põhioüetele nagu iga teine õppeaine.

### 3.

Teine küsimus, mille juures lähemalt peatun, on maanoorte maa-maailmavaate kujundamine. Nagu mainitud, on see küsimus eelmisest ulatuselt väiksem, aga sama sügav sisult. Peale selle on maa-maailmavaate küsimus küllaltki veel selgitamata ja uudne.\*)

\*) Esimesena seda küsimust on analüüsinud K. Liidak (Liideman) omas raamatus — „Kas tunned maad“? — „Agronomi“ kirjastus 1935. a.

Kui rahvuslikku ideoloogiat olen nimetanud rahva praeguse ja tulevaste põlvede töökavaks, mis ühtlasi õigustab rahva elamise ja püsimise, siis maa-maailmavaade on põllumajanduses tegutsejale vaimse elu alustoeiks — põllu-mehele ümbruskonna ja elu mõistmiseks veendumusena.

Et kergem oleks määrata maa-maailmavaate mõistet ja sisu, peatuksin alul selle juures, mida mõistetakse maailmavaate all.

Maaailmavaade on elu ja maailma mõistmine veendumusena, tõeks-pidamisena. See on inimese kogu mõtletegevuse alus. Maailmavaatega põhjendab inimene oma tööd ja tegevust. Vastavalt sellele koheldakse kaasinimesi ja tegutsetakse ühiskonnas. Igal inimesel on see kas enese või teiste kujundatud. Maailmavaade võib olla siis sihikindla kasvatustöö vili, kuid see võib olla ka teadlik või alateadlik laen.

Mida õigem ja kindlam on inimesel maailmavaade, seda kergem on tal oma elu korraldamine oma kodus ja ka ühiskonnas, seda vähem kobamisi ja eksimusi elu üldiste reeglite vastu. Seda vabam on inimene vaimselt. Kellel kindel maailmavaade puudub, see peab oma tegevust põhjendama alati teiste arvamistega ja otsustamistega. Ta võib kergesti eksida ja astuda vale-teele. Kindla maailmavaateta inimene on vaimselt nõrk ja teistest olenev. Tema on teiste lükata ja ühiskonnas teiste juhtida. Kindla ja õige maailmavaatega kodanik on maksimaalsel määral kasulik oma riigile.

Üldiselt kujuneb maailmavaade väliste mõjude ja kasvatustöö tagajärjel. Väljaspool ühiskonda oleks ainult erakuil võimalusi oma maailmavaate kujundamiseks. Erakute kasvatamine aga pole kooli ülesanne. Kool peab kasvata ühiskonnale teoinimesi ja seega langeb kooli kohustuste hulka ka õpilaste maailmavaate kujundamise ülesanne. Kool peab aitama kujundada oma kasvandikele õiget maailmavaadet, millega need saaksid alati õigustada ja põhjendada oma tööd ja tegevust hilisemas elus.

Kui nõnda mõistetakse maailmavaadet, selle tähtsust ja sisu, siis kerkib küsimus, milleks vaja veel kõnelda maa-maailmavaatest. Mis võiks olla sisuline vahe ja mida sellega tahaksime õigupoolest saavutada? Kas viimaks selles koguni ei peitu maa ja linna vahelise suhtumise asjatut teravaks õhutamist ning kas üldse säärase liigitelu on võimalik ja vajaline? Ja lõpuks, kas võib maa elus ja olustikus, kus inimene arvatakse olevat maasunduse ori, üldse kõnelda mingist „vaimsest vabadusest“?

Et neile küsimustele saada vastust, on tarvis peatuda tänapäeva maa elu ja olustiku juures. Öeldakse — maal on vähe kultuuri. Pole seal elektrit, kino ega korrashoitud kõnniteed. Töö on must ja raske. Eluruumid puudustega ja elamute ümbrus korrastamata. Pole kultuurset seltskonda ega sobi säärasesse keskkonda kuidagi linnades levinud „isikukaunistamine.“ Maal võivat kultuuriga harjunud inimene elada vaid suvel talu külalisena või üürilise — tänu maa ilusale loodusele. Kas tohib siis ka imestada, et vanemad ei julge oma lastele soovitada põllumehe-elukutset ega põllutööd! Kas pole õigustatud säärasel korral iga vanema südamesoov saata omi lapsi võimalikult kaugemale talust, sinna „kergele elule“ ja „haljale oksale“ linnadesse!

Kas on õigus imestada, et noored raske südamega jäävad maale ja seda kui paratamatust, kui maasundust võtavad.

Igale tõsisele isamaalasele kerkib küsimus, kuhu meie nõnda jõuame. Kas on võimalik säärase elust arusaamisega arendada meie riiki kandvat põllumajandust!? Kui me ei suuda seda olustiku-meeleolu ümber kasvatada, siis jätkub endiselt maalt põgenemine linnadesse. Jätkub endiselt maa tühjene-



mine andekaist maanoortest, keda meie põllumajandus nii väga vajaks. Kas tohib sellele meie maanoorte kasvatajate pere ükskõikselt suhtuda, kui teame, et 60% Eesti rahvast oma ülalpidamise põllumajandusest saab ja ka edaspidi peab saama. Seni on haridust peetud selleks võtmeks, mis avab värvad linnadesse — sinna igatsuste ja imede maale. Ja õnnelikeks on peetud neid linnadesse pääsnuid, kuigi korduvalt on sellest kirjutatud, et need „õnnelikud“ sageli peavad näljapalgaga leppima. On jõutud koguni niikaugemale, et ülikooli- ja gümnaasiumi-haridusega noored kojameeste kohtadele kandideerimas on olnud!

Kõik see kokku ongi põhjuseks, miks peame kõnelema ja kaalumisele võtma maanoorte maailmavaate kujundamise küsimuse. Ja mida siis õigupoolest peab maa-maailmavaade andma, mis on selle sisu ja ülesanne?

Maa-maailmavaade peab maal tegutsevaile kodanikele andma kindla ja põhjendatud elust arusaamise. Kindla veendumuse nende töö ja tegevuse suurtest sihtidest ja ülesannetest. Maa-maailmavaade peab andma võimaluse kasvatada neid, kes seni on tundnud end maasunduse orjana, maa isandaiks ja maasunduse enese muutma vabaduseks. Maa-maailmavaate kujundamise kaudu peame jõudma niikaugemale, et maanoortele maale jäämine, maal elamine ja töötamine, maa viljamine ja majandamine, muutub iseenesestmõistetavaks kohustuseks, oma riigi ja rahva teenimiseks.

Mida peaksime selleks tegema, kuidas kujundama säärast maa-maailmavaadet?

Maad ja talu on peetud sepikojaks, kus taotakse meie rahva tulevikku. Maast on kõneldud kui riigi majandusliku ja vaimse jõu algallikast. Kuid maast on kõneldud ka kui kohast, kus inimene Jumalale kõige lähemal on. Kui see nõnda on, siis on ka selge, et maaelus ja -rahvas peab peituma suuri väärtusi, millele silmi sulgeda ei tohi. Siis peab maal leiduma töökspidamisi ja põllumehe iseloomuomadusi, mis väärivad esiletõstmist. Kui me maa olustikku ja põllumehe isiksust lähemalt analüüsime, siis leiame selles kõiges palju kultuurset, leiame maale omase kõrge kultuuri.

Põllumees on oma talus vaba inimene, kes ise oma töö ja tegevuse määrab. Ta on sõltumatu peremees omal maal selle sõna kõige sügavamal mõttes. Talus ja põllul töötaja on loova töö tegija — tõeline rahvaste toitja.

Põllumees-talujuht on usklik reaalinimene, kes igat küsimust kaalub põhjalikult. Tormamine ja tujukas ellu-suhtumine on temale võõrad. Ei ole kerge muuta tema töökspidamisi ei poliitilistes küsimustes, ei põllumajanduslikes toimetustes. Ausus, otsekohesus ja töökus on tema tugevad iseloomuomadused.

Perenaine-kodujuht ja peremehe parem käsi on vaikne ja kindel korraldaja talus. Temast oleneb kõik soojus ja mugavus talus. Tema töö on suur ja raske, aga määratu tähtis. Perenaine kui talu koduse elu korraldaja ema ja kasvataja on ideaalne kuju, kellele võrdset raske leida.

Need kaks kuju — peremees ja perenaine — peaksid saama maanoorte ideaalideks. Saada peremeheks ja perenaiseks, peaks saama iga maanoore elu sihiks. Kõikide tee on selleni vaba. Nagu iga sõdur võib kanda marssalikeppi omas ranitsas, niisama iga maal töötaja võib saada peremeheks või perenaiseks, nõnda kuidas igaühel on selleks tarkust ja taipu.

Kui nõnda maanoortele iseloomustada põllutööd, põllul ja talus töötajat ning talu juhte ja kui nõnda kasvatada noori mõistma maaelu ja -olustikku, siis muutub maanoorte vaen armastuseks maa ja kodu vastu. Siis ei ole kau-

gel aeg, kus meiegi maanoored oskavad väärikselt hinnata võimalust talus töötada ja kord talu peremeheks või perenaiseks saada.

Kui näiteks Soomes on õnnelik see noor, kes tallu võib jääda, ja kaasa tunneb sellele, kel kodu puudub ja kes linna võõraste juurde leiba teenima peab minema, siis maa-maailmavaate kasvatamisega jõuame meiegi kord muuta meil otse vastupidiseks maanoorte suhtumist maa ellu ja töösse.

Et maa-maailmavaadet kujundada ja kasvatada maanoorsoos, selleks on tarvis kõik väärtuslik ja kaunis maaolustikus esile tõsta. Tuleb õpetada noori austama kehalist loovat tööd vabas looduses, tuleb kasvatada ausat meelt ja oma rahva teenimise tahet. Maanoorest peab kasvatatama ühiskonna teoinimene, sest põllumees on üksi nõrk. Ainult ühinedes omab ta suure jõu ja vabaduse. Tuleb süstemaatiliselt istutada maanoortesse arusaamist ja mõistmist põllumehe aususest, ausast ja loovast tööst. Tuleb näidata ja andmete varal tõendada ja selgitada, milliste suurte sammudega maa elu on arenenud. Kuidas on muutunud Eesti põllumees oma maa pärisperemeheks, kuidas on töö mehaniseeritud ja millised võimalused selleks ees seisavad. Tuleb selgitada, et talutöö pole enam see, mis aastaid varem.

Siin on määratu suur ülesanne maa-alkkooli ja põllumajandusliku kutsekooli õpetajaile. Nemad peavad esimestena tundma vastutust meie noorte kasvatamisel õiges sihis ja õiges vaimus. Neile on antud võimalus tuhandeid maanoori teha õnnelikeks inimesteks ja neid rakendada loovale tööle. Ja nõnda kasvatatud noored suudavad ka siis tõesti Eesti maaelu kultuurseks muuta ja Eesti talu tõeliseks töökojaks teha, kus taotakse Eesti paremat tulevikku.

Õige rahvuslik ideoloogia ja õige maa-maailmavaade on selle eelduseks ja aluseks.

Avaldatud mõttekillud ei taha olla mingiks õppetöö kavaks. On vaja neid küsimusi läbi mõtelda, täiendada ja korrastada kõlbeliseks juhendiks. Kuid käesolevas avaldatud arvamused ja mõtted on oma ülesande täitnud, kui need õpetajaskonnas poolehoidu leiavad ja suudavad nende mõtlemise selles suunas liikuma panna.

## Lõikusepäha ühes linnaalgkoolis.

A. O.

**J**uhtus nii, et meid, s.o. kooli, kus ma töötan, külastas tarkastaja ja Soomest (meie oludes nüüd — koolide inspektor). Külastajal oli märgitud vaatlemiseks ka meie naaberkool, mis Soomeski on tuntud oma kooliuuenduslike pürgimuste poolest. Oli laupäevane päev, mul oli tavaline töö juba tehtud ja ma läksin külalist saatma, sest ta ei tundnud hästi teed.

Koolijuhatajale oli meie tulek ootamatu. Kui ta kuulis, et meie tuleku eesmärgiks on koolitööga tutvumine, vabandas ta ja ütles, et harilikku õppetööd näha ei saa, sest see olevat juba lõppenud, kuid algavat kohe aktus ja ta palus meid sellest osa võtta. Jäimegi.

„Mis nad siin õieti teevad?“ mõtlesin, vaadates laste-sagimist.

Kümmekond tütarlast 10—12 aasta vanuses askeldas saali nurgas. Toodi pinke, laudu, postamente; kaeti neid linade ja linikutega; toodi lilli ja lehti, viljavihke, kõrvitsaid, kaalikaid, kartuleid jms. Suur, üle 10-kilone leib toodigi, asetati keset lauda, ning paar tütarlast asusid pikema jututa seda lilledega ümbritsema. Siis neid korve, neid toodi kümneid. Tuli klasidest ikka jälle uusi „delegatsioone“ uute korvidega.



*Lapsed koolisaalis lõikusepäeva nurka ehtimas.*

„See on VI klassi esimese rühma, see on neljanda rühma; teine ja kolmas toovad ka kohe.“

„Missuguse rühma oma see on?“

„See polegi „rühma“, see on minu isiklik!“

„Oi, mis ilus! Vaadake, see on Leida enda poolt!“

Paar hetke paelus Leida ilus korv tähelepanu — tavaline „lillekorv“, kus lilled asemel ilutses mitmesuguseid kapsaliike, asetatud tõesti haruldalt maalilises värvide koostises.

„Mis teil on siin õieti?“ küsin ühelt õpilaselt.

„Lõikusepäha!“ — „Lõikusepäha on küll homme. Meil koolis on aga täna aktus. See on ühtlasi meie sügistöö kokkuvõte“, seletab üks suuremaist lastest.

Siis kestab kiire töö kuni viimaks üteldakse:

„Valmis! Vaatame nüüd kaugelt!... Kas on ka ilus.... Küll on uhke!... Tõesti on ilus!... Lähme nüüd klassi!...“

Umbes veerand koolisaali oli ehitatud ning ehitud lõikusepäha altariiks: rikas kogu kodumaa sügissaadusi, millest laps-kunstnik oli loonud omapärase värvide ühendi...

Saal tuli lapsi tulvil täis. Koolimaja on vanem ehitus — ei ole suurt avarust ega palju valgust. Koolijuhataja ühe väikese tüdrukukesega asuvad laua äärde, kuhu on asetatud lilledega ümbritsetud suur leib. Algab klaveri

saatel koraal „Kiida nüüd Issandat, minu süda“. Mahedalt kõlavad laste hääled. Lihtsate sõnadega pöörduv koolijuhataja palves võimsa taeva ja maa Looja poole ja meiegi kõik temaga ühes: „Täna, kus kogu kodumaa valmistub lõikusepühaks, ava meiegi kõigi südamed suureks lõikuse tänuks... Et suudaksime mõista — Sina oled lõikuse Isand... Uudseleib on jälle jõudnud meie lauale, ning palju on kõike seda, mida lapsed oma hääde vanemate kaasabil on toonud siia kooli lõikusepäeva altarile kõigest, mida selle pika ilusa suve kestel on kasvatatud kodumaa muld...“

Need lapsed siin, ei ole nad veel suures enamuses suutelised kaasa töötama igapäevase leiva tootmisel. Sina, Vägev Isa, toidad neid nagu lillekesi väljal, linnukesi puie okstel“...

Ei ole see palve kuidagi esinduslik. See on naise palve pisikeste laste keskel. Laste keskel, keda toidab Taevane Isa nende kehvade töölis-vanemate ja — kooli hoolekogu kaudu.

Ning lõpuks palve, et suur Isa vabastaks meie südamed kõigist liigseist soovidest, et paluksime vaid seda ühte palvet...

(Seda palvet loeb aga väikseim lastest, hoides käed ristis uudseleival):

„Meie igapäevast leiba anna meile tänapäev!“

Asuvad ettepoole neli väikest tütarlast ja igaüks neist ütleb pääst, hää diktsiooni ja ilusa rõhuga, ühe pühakirja salmi.

Esimene: „Esimeses Moosese raamatus 8. peatükis 22. salmis on kirjutatud: Jehoova ütles oma südames: Edaspidi kõigil maailma päevil ei lõpe enam ei külv ega lõikus, ei külm ega palav, ei suvi ega talv, ei päev ega öö.“

Teine: „Apostlite tegude raamatu 14. peatükist 17. salmist kuuleme: Elav Jumal on meile head teinud ja on taevast meile andnud vihma ja head viljalist aega ja toiduse ja rõõmuga täitnud meie südame.“

Kolmas: „104. psalmis loeme: Ta laseb rohu kasvada lojustele ja orased inimeste tarviduseks, et Ta maa seest leiba välja saadab ja leib vaese inimese südant kinnitab“.

Neljas lõpetab ettekande 103. psalmi sõnadega: „Kiida, mu hing, Jehoovat, ja kõik, mis muu sees on tema püha nime! Kiida, mu hing, Jehoovat, ja ära mitte unusta kõiki ta heategusid!“

I kl. laste kõnekoor loeb „Kas on linnukesel muret“ ning üks suuremaid klasse laulab ühe hoopis uue laulu — koolilaste söögipalve:

„Kõrge Isa, õrnu lillekesi

hoiab kaugel väljal Sinu arm.

Toidab heldelt kõiki linnukesi

soojal suvel ja kui talv on karm.

Meidki väikseid inimlapsukesi“... jne.

Üks suuremaid tütarlapsi loeb mingist pisikesest raamatust jutu, kuidas vanaisa austab leiba. Ta ütleb uudseleiva lauale saabudes vaid sõnad: „Meie igapäevast leiba anna meile tänapäev!“ Väike Eedi aga ütleb heleda häälega vahele: „Sa palud leiba ainult, vanaisa. Eedi tahaks saia kah!“ Ning lapsed jutus (vist ka lapsed siin saalis) on kõik südames Eedi poolt: kui saaks saia ka, — säärast, nagu teeb ema jõuluks, või sääraseid, nagu tõi isa linnast: ümmargusi suhkruriputisega või vedrumoodi, mil on magus asi vahel! Aga vanaisa seletab tõsise näoga, et ei tohi tüüdata Taevaisa „uhkuse asjade“ tahtmisega, palugu ikka leiba üksipäini; küll Tema ise teab, mida kellelegi veel sinna juurde anda.

Veel üks suurem õpilane loeb jutukese, juba raskemasisulise, kus põhjendatakse ajalooliselt vanaisa leiva austamist: leiba ei olnud mitte alati küllalt; leiva omamine teeb inimese vabaks; leiva muretsemine kõigile on vabas Eestis praegugi tähtis ülesanne, mille lahendamine kindlustab meie riigile tulevikku.

Järgneb ühislaul, mida kogu saal laulab püsti tõustes — vana lastelaul:

„Tead sa, kui mitu tähte...  
.....

Tead sa, kui mitu lastki  
tõuseb voodist mureta,  
saab nii igapäevast leiba  
ilma raske vaevata.  
Jumal taevast kõiki saadab“...

Laulu lõppedes ulatab mu käharpäine väike naaber mulle oma tooli. Istun ning otsustan siira meeli lõpuni kaasa elada selle aktuse.



*Osa lõikusepüha nurgast suure leivaga keskel.*

Aga ei järgne mingit aktusekõnet, nagu see tavaliselt toimub. Selle asemel väike ühe-kaheteistkümnendaastane tütarlaps loeb oma kirjandi sellest, kust saadakse tähtsamad toiduained, mis on Eestil omast käest, mida ta toob välismaalt. Autor on „läbi võtnud“ oma geograafia raamatu kaanest kaaneni, valitsev meeleolu ta „teoses“ on aga perenaiselik, linnalapselik ja liigutavalt naiivne.

Nii läheb kava edasi: loodusloolisi seletusi suuremailt lastelt rukki-ivakese elukäigust, põllutööst jne., koduloolisi jutustusi väiksemailt, kuidas sõideti maa-onuga suvel veskile, kuidas ema teeb kodus leiba. See kõik esineb vaheldamisi ilukirjanduslike paladega („Kuld“, „Rehepeks“, „Rukkiväli“, „Kündja“ jne.), ühis- ja koorilauludega.

Siin ei ole õigupoolest midagi erilist. See ei ületa millegi poolest harilikku algkooli taset. See lugemine ei ole kuidagi „ilulugemine“, paremal juhul ainult korralik selge „lapse-lugemine“. Jutustused — ei mingisugused kõned ega referaadid, vaid tavalised jutustused algkooli mis tahes aine tunnis. Isegi eriti andekat kirjandit pole siin ainustki. Kõik on lapsepärane, lapse jõu kohane.

Koorilaul on hea diktsiooniga, kuid erilist virtuooslikku viimistlemist ei osuta seegi. Laste nägudes vaid peegeldub — meie laulame meeleldi, meie noor laulujuht on meile väga armas!

See aktus ilma aktusekõneta, ilma välisefektideta ja ametliku paato-seta omab aga midagi üllast ja suurt, sõnul väljendamatu, mis ei unune nii pea.

Kogu see suur lastepere elab selle kaasa. Ei ole siin ühtki, kõige väiksemaistki alates, kelle tähelepanu väärataks hetkekski kõrvale. Pange tähele — ei ole ainustki korrarikumist kahe tunni kestel (ilma vaheajata), olgugi et õpetajad ei istu laste hulgas, vaid hoopis kõrval ja keegi ei „pea korda“. Mul tuleb meelde kuski loetud lause: „Mis on kool? Ei midagi muud kui õpilane, õpetaja ja kõrge eesmärk!“

Kõik need suured arutlused kooliküsimuste ümber, kõik need tähtsad „nõudmised“ ja „tehnilised saavutused“ taanduvad selliste elamuste eest kuhugi kaugele tagaplaanile. Esile tuleb vaid lapse hing, mida on vaja teenida. Ja mida võib teenida ainult täielises andumises ja armastuses, nähes silme ees vaid seda üht kõrget eesmärki...

Kavas on viimse ühislauluna „Mu isamaa armas“..., see meie isamaa ülistuse lihtsameelseim väljendus. Maa, kus ei leidu hõbedat, kulda, ei seedreid ega palme, kus on aga küllalt viljakandvat mulda, keni mände, kuuski, palju vahvust ja vaimuvara ka! Mis on viga elada, eks ole? Siin sellel lõikusepäha aktusel linna kehvikute linnaosas laulan minagi seda laulu kord jälle ilma skepsiseta. Nii nakkav on meeoleu...

Aktuse lõpul kõneles Soome t a r k a s t a j a soome keeli, kuidas tema kodumaal lapsed pühitsevad tähtpäevi ja korraldavad oma „juhlasid“.

Lapsed pingutasid tähelepanu. Kõigest nad arvatavasti aru ei saanud; rõõm oli aga suur, kui külaline oma lühikese kõne lõpetas eestikeelse lausega: „Meie vahel valitsegu sõprus, ustavus ja armastus, sest oleme lähedased hõimud!“

Aktuse lõppedes toimus midagi, mis mind haaras veel enam kui kõik muu.

Lastele anti luba valmistuda kojuminekuks ning koolijuhataja ütles: „Nüüd võtke ka oma korvid ja toimige nendega, nii nagu kodus kästut. Kellele üteldi, et tuleb koju tagasi tuua, see viigu muidugi tagasi. Kes tohib kinkida sõbrannale, see tehku seda ka kohe. Kes aga ei tea, kuhu panna, see võib tuua siia lauale. Selle suure leiva me viime meie naabruse vanadekodusse. Ja kõik muu siit laualt võime siis ka kaasa võtta. Lähleksime nüüd kohe; kes tahab, võib kaasa tulla!“

Nüüd hakkas siis jälle sagimine. Pakiti korve, jagati lilli, pakuti üksteisele õunu ja tomateid. Ning ikka suuremaks kasvas annetuste kuhi lauall suure leiva ümber. Varsti tuli lauale abiks võtta pink.

Juhataja kõneles soome külalisega. Üks väike tüdruk tuli nende juurde tegi paar nixsu, kuid nähes, et teda tähele ei panda, hakkas koolijuhatajal käest kinni ja ütles oma pehme häälega:

„Palun, kas mina tohin ka kaasa tulla?“ Muidugi lubati.

Esialgu tuligi ainult üsna pisikesi tüdrukuid. Neid oli kogunenud terve hulk keset saali. Alles siis kui juhataja oli jätnud jumalaga külalisega, tuli salkkond suuremaid tüdrukuid väga viisaka kummardusega.

„Vabandust, kas ka meie tohime ühes tulla? Kas ei oleks ilus, kui me seal laulaksime mõne laulu vanakesile?“ Ettepanek kiideti heaks.

Oli ka neid, kes väga kiiresti ruttasid koju — laupäev ikkagi. Kümme-kond suuremat last askeldasid „koolitädiga“ (nõnda nimetavad nad kooliteenijat) saali korraldamisel. Vanadekodusse minejad pakkisid annetusi. Opetajad saatsid ära külalisi. Kõigil oli kibe töö. Üle 200 inimese tegeles võrdlemisi väikeses ruumis, kuid — ei käsku ega keeldu, ei kära ega korra-rikkumist.

„Mis siis, teen lõpuni kaasa“, mõtlesin ja ruttasin „saatkonnale“ järele vanadekodusse. Säl avanex mulle kummaline pilt: pikas koridoris kobaras koos mõnikümmend väikest koolilast kirevais mütsikesis, nende ümber eidekesi, viimaseid viletsakesi, kes olid komberdanud välja oma tubade uuest, et kuulda laste laulu, näha kuhjaga täidetud lõikusepäha annetuste lauda. Laulavad lapsed ja need raugakesed — noored urvad keset koltunud lehti. Tõeline sügispilt!

Kui vähe on õigupoolest tarvis, et luua elamusi inimesile, neile lihtsameelseile, kellede päralt on taevariik!

Siin nad seisavad kõik särasilmil, haaratud sügavast seesmisest liigutusest, Jumala lähedusest, mis on tunginud nende äripäeva ühetoonilisusse.

„... Tead sa, kui mitu lindu  
kõrges õhus lendavad!  
Tead sa, kui mitu kala  
jões ja meres ujuvad!...“

Nii trillerdab laste laul läbi hallide ruumide.

Väike tüdrukuke sirutab oma lillekimbukest ühe vanakese poole, aga see ei tee liigutustki võtmiseks.

„Palun võtke!... Kas te ei taha lilli?!“ „Ah hää laps! Ma ei näe ju... Olen pime!“ vastab eideke ning siltab kobamisi väikest pääd.

Üle üheksakümne on vana see emake, kelle poeg on misjonäriks Hiinas, ja kes jutustab lastele, et ta on „pojakese andnud Önnistegijale ja ise ootab oma Päästja suure lõikusepäha tulekut.“

„Meie kõik ootame Tema riigi tulekut.“

„Jumal õnnistagu teid selle rõõmu eest!... Õpetage ikka lastele seda kõige kallimat vara!“

„Mis on kõige kallim vara? Mis on Jumala riik?“ peaksid õigupoolest küsima lapsed. Aga nad ei küsi ei praegu ega vist ka hiljem mitte. Nad ei vaja seletust — see on „seespidi nende sees!“

\* \* \*

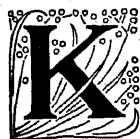
Lahkusin tähelepanu äratamata. Tahtsin olla üksi. Saadud muljed äratasid palju mõtteid, peas keerlesid küsimused hulvana. Kas ei olnudki see õige õppe- ja kasvatustöö, mida me nägime? Oli see õppe- ja kasvatustöö õnnestunud sümbioos? Kas ei ulatanud siin linn ja maa üksteisele sõbralikult kätt ühise suure küsimuse alal? On ju lõikusepäha niisama tähtis linnale kui maale. Seovad Eesti asulaid, olgu need külad, alevid, linnad või linnakesed, sajad sidemed, ühised rõõmud ja mured. Ei ole Eesti rahvastik nii-

võrd erinenud, et ta rühmituste vahel haigutaks ülepääsmatu kuristik. Kas ei olnud nähtud lõikusepüha aktusel õieti tabatud usulise ja isamaalise kasvatus-  
tuse tuum? Kas ei avaldunud siin ilmekalt laste isetegevus? Mõtted veerle-  
sid ja nende vahelt ikka selgemini hakkasid helisema, sumisevad praegugi ala-  
teadvuses Suure Õpetaja sõnad, mis on tallele pandud Luuka evangeeliumi  
10. peatükis 37. salmis.

---

## Klassijuhataja-tund.

A. Kuks.



Klassijuhataja-tunni mõte, nii nagu mina aru saan, seisab selles, et anda klassijuhatajale võimalus rahulikult arutada oma klassiga neid küsimusi, mille üle juhataja klassiga või klass juhatajaga tahaksid mõtteid vahetada, mis on ühel või teisel südame peal. Seni on neid asju õiendatud n. ü. püstijalu, kas vahetunnil või pärast tunde. Et vahetunnid on lühikesed ja pärast tunde lapsed tõttavad koju, siis olid need jutlemised tavaliselt katkendlikud ja seetõttu mõjuta. Vahest klassijuhatajad näpistasid ka osa ainetunnist selleks ots-  
tarbeks, aga ega sedagi saadud kuigi palju kasutada, muidu oleks ju õppe-  
aine läbivõtmine hakanud lonkama.

Nii oli klassijuhataja seni pandud aja suhtes väga raskesse seisukorda.

Haridusministeeriumi Koolivalitsuse määrus (HMT 17 — 1937), mis näeb ette igale klassile 1 tunni nädalas tunniplaanis, muudab olukorda üsna tõsiselt. Siitpeale klassijuhataja kõnelustele on osutatud täieline tunnustus, neile on antud õppeaine väärtus ja paigutatud tunnikavva, et õpetaja võiks rahulikult vestelda ja tuua sellesse töösse kavakindlust.

Minu muljetel on uus korraldus leidnud koolides sooja poolehoidu nii õpetajate kui ka õpilaste poolt. Lapsed nimetavad neid lõbusateks tundideks, kus saab rääkida kõigest, mis südamel. Et aga hea ettevõtte ei kukuks halvasti välja, peame tõsiselt järele kaaluma, mis sisu neile tundidele anda. Selge on, et ei või jätta selle tunni sisu täitsa juhuse ning meeleolu määrata, sest niisugusel puhul ta võib kujuneda ühel klassijuhatajal lisatunniks omale õppeainele, teisel tõrelemise tunniks, kolmandal aja-  
viite tunniks jne. klassijuhataja iseloomu kohaselt.

Klassijuhataja-tund on ette nähtud igal õppenädalal kogu kooliaja kestel, s. o. 12 õppeaastat, seega  $12 \times 36 = 432$  tundi. See on pikk aeg ja süstematiseeritult võib ta anda häid tulemusi. Seepärast tuleb ka kindel süsteem juba algusest peale ette näha.

Küsimused või teemad, mis klassijuhataja-tunnil kõneaineks võiksid olla, jagunevad minu arvates loomulikult 5 liiki.

1. Korra ja käitumise küsimused: koolikord ja viisakuse reeglid, nende vastu eksimised; puhtuse nõuded; vaimutöö tervishoid; vabaaja õige kasutamine jne.

2. Kooli päevaküsimused: õppetöö algus; hõimupäev, mardipäev, jõulupuu, iseseisvuspäev, kevadpühad; kooli tähtpäevad, lõpuaktus jne. Siia kuuluksid ka rääkimised mõne ettetulnud rõõmu või pahan-  
duse puhul.



3. Erihuvilised üritused klassis: huviringid — kirjanduslik, sportlik, muusikaline jne.; ekskursioonid, suvimatkad, suvilaagrid.

4. Organisatsiooniline tegevus klasside-vahelistes või koolide-vahelistes noorte-organisatsioonides; selgitusi, juhtnöore. Sija kuuluksid ka koolide-vaheliste võistluste küsimused, klassi- ja kooliaiu küsimus.

5. Elu- ja maailmavaate küsimused: isik ja ühiskond, elumõte, elu ja surma küsimus, igavik; rahvas, isamaa, Eesti tulevik; noorte osa rahvuslikus elus jne.

Kõik need on küsimused, mis noortel just kui pakitavad südamel, mille üle noored vestlevad isekeskis ja tahavad rääkida ka oma klassijuhatajaga. Ühtlasi oleneb noorte isiksuse kujunemine suuresti sellest, kuidas neid küsimusi talle valgustatakse.

Seejuures aga peab arvestama seda, et igal arenemisastmel on omad jutud, vahest esineb erinevusi isegi samavanuste klasside vahel. Haaravaks ja õpetlikuks muutub vestlus vaid siis, kui ta leiab seesmist vastukõla. Seepärast tuleb sellele momendile just suurt rõhku panna. Nooremail õppeaastail tuleb intuiitiivselt taibata, mis sobib selles või teises klassis kõne alla võtta, vanemais õppeaastais võiks õppeaasta algul otseselt pöörduda klassi poole küsimusega, mis nad tahaksid klassijuhataja tundidel arutada. Siis ei ole karta sihist mööda laskmist. Aastatöökava koostamisel tuleb ruumi leida igat liiki küsimustele, aga eri proportsioones. Selle järgi võiks tundide ja ainejaotuse skeem kujuneda umbes järgmiseks.

	I liik. Kord ja käitumine.	II liik. Jooksvad päevaküsimused.	III liik. Erihuvilised üritused.	IV liik. Organis. tegevus.	V liik. Elu ja maailmavaade.
I õppeaasta . .	24 t.	12 t.	—	—	—
II „ . .	18	12	6	—	—
III „ . .	12	8	12	4	—
IV „ . .	8	8	12	4	4
V „ . .	8	8	12	4	4
VI „ . .	6	8	12	4	6
VII „ . .	6	8	8	6	8
VIII „ . .	4	8	8	6	10
IX „ . .	3	8	7	6	12
X „ . .	2	8	6	6	14
XI „ . .	1	8	5	6	16
XII „ . .	1	8	5	6	16

Nagu sellest tabelist nähtub, kujutan ette, et esimese liigi küsimustele — kord ja käitumine — pühendatakse I õppeaastal 24 t. ehk  $\frac{2}{3}$  üldisest tundide arvust, sest algajal õpilasel on siin väga palju õppida, II kl. — 18 tundi, ehk pooled tunnid, III kl. — 10 t. ja nii järjest ikka vähem, kuni 1 tunnini viimaseil õppeaastail. Sootuks ära jätta ei saaks neid küsimusi millalgi, sest eksimusi korra ja käitumise vastu juhtub ikka. Seepärast nende reeglite meeldetuletamine ei ole kunagi üleliigne.

Teise liigi küsimustele — kooli jooksvad päevaküsimused — tuleks esimesel ja teisel õppeaastal pühendada ka palju aega, 10 t., kuna need küsimused on nooremaile õpilasele täitsa uued. Hiljem võib seda arvu vähendada, aga teatud hulk tunde läheb iga aasta ikkagi vaja, sest iga suurema sündmuse puhul koolielus, kus klass enamvähem aktiivselt osa võtab, olgu see kooliaastapäev, veerandi lõpp, lastevanemate koosolek või midagi selle sarnast, tuleb klassijuhatajal paratamata oma klassiga jutelda.

Kolmanda liigi küsimustele — klassi erihuvilised üritused — esimeses klassis vist aega pühendada ei tule, sest seal veel erilisi üritusi ei esine, küll aga on sellega juba tegemist teises klassis, eriti esineb neid rohkesti 3.—6. õppeaastani. Ma pean klassi üritusi ülitähtsaks klassi sulatamiseks ühiseks pereks ja organisatoorsete võimete ning sotsiaalsete tunnete kasvatamiseks. Niisugused üritused nagu oma klassi kaunistamine, klassi raamatukogu soetamine, klassi pidu, mõni matk jne. mõjuvad suurepäraselt.

Neid ei tohiks ka hiljem unustada. Seepärast peab ka vanemais klassides selleks otstarbeks teatava arvu tunde ette nägema, kuigi see arv võib seal väiksem olla, sest vanemad õpilased on neis asjus juba kogenenud ja vajavad vähem klassijuhataja nõu ning abi.

Neljanda liigi küsimused — klasside ja koolide vahelistest organisatsioonidest osavõtt — kerkivad päevakorrale alates 3. õppeaastast. Kuna igas organisatsioonis on oma kodukord ja oma juhatus, siis klassijuhatajal siin palju teha ei ole. Küll aga peaks ta teadma, mis kuskil tehakse ja kuidas õpilased suhtuvad sellele või teisele nähtusele; ka õpilastel võivad tekkida vahel küsimused, mille kohta nad ei tea seisukohta võtta, vaid tahaksid klassijuhatajaga nõu pidada. Selleks tuleb töökavas 4 kuni 6 tundi aastas ette näha.

Viies liik küsimusi — elu ja maailmavaate küsimused — kerkivad esile alates 4. õppeaastast ja näitavad järjest tõusu tendentsi; seepärast tuleb neile küsimusile anda ka järjest rohkem ruumi, 4 t. kuni 16 tunnini lõppklassides. Siia kuuluvad küsimused peaksid tulema klassi enda poolt ja leidma lahenduse sõbralikus usalduslikus vestluses. Need on sügavad, intiimküsimused. Kui klass nendega ei esine, see tähendab, et ta ei hinda oma klassijuhatajat. Sel puhul oleks klassijuhataja jutt asjatu aja kulutamine. Suurt takti ja autoriteeti nõuab ta õpetajalt, kuid need tunnid võivad kujuneda ka unustamatuiks tundideks noortele.

Esitatud provisoorne töökava visand võiks vahest olla koostatavale töökavale kondikavaks. Tõelise sisu ja värvingu peab dikteerima klassi koostis ja klassijuhataja isiklik arusaamine. Klassijuhatajale tuleb selle töökava koostamisel anda palju suurem vabadus kui õpetajale õppeaine töökava koostamisel.

Selge on ka minu provisoorsest visandist, et enamik küsimusi aastast-aastasse korduvad, nagu esimese, teise, osalt ka kolmanda ja neljanda liigi küsimused, kuid see ei vähenda nende väärtust ega põhjenda nende ärajätmist, sest elutarkus ja elutõed omandatakse pikkamööda, tutvudes korduvalt mitmesuguses valgustuses. Üht on ainult kindlasti vaja, et klassijuhataja ei unustaks selle tunni tähtsat kasvatuslikku ülesannet ega laseks tal muutuda ajaviite või tõrelemise tunniks.

Lõpuks tahaksin esitada mõned klassijuhataja-tunni töökavad õpetajate sulest, mis minu arvates on hästi õnnestunud ja võiksid olla ehk musterkavadeks.

### **Klassijuhataja töökava algkooli I klassile.**

1. tund 4. sept. Mida nõuab viisakus lapselt õpetaja suhtes? Ter-vita hommikul ja soovi head aega kojuminekul; seisa, kui kõneled õpetajaga; tee niks, kui tuled vastama ja lähed kohale; palu, täna jne.

2. t. 11. sept. Ole viisakas ka kaasõpilaste vastu. Soovi ka neile tervist koolitulekul ja kojuminekul. Ära saa kurjaks, ole lahke ja vastutulelik, abista kaasõpilasi, kui see sul võimalik on. Mõni kohane jutuke, nagu „Kahel viisil“ ja „Ilus tegu“ (Rõõmu ja kurbust).

3. t. 18. sept. Tutvume õpilase kodukorraga üldse, nimelt, kuidas tuleb tal käituda koolis ja ka väljaspool kooli, lühidalt: „Kümme käsku“ õpilasele.

4. t. 25. sept. „Abiks olen emal, meel siis rõõmus temal, et on nõnda virk pisikene nirk“.

Kes on kodus isale-emale hea laps ja abistab neid jõudu mööda? Jutukesi, nagu: „Mida teenib ema?“ (Väikeste sõbrast) ja „Liisikese arve emale“ (Laste Rõõm).

5. t. 2. okt. Meie koduke olgu kaunis! Järgneb läbirääkimisi, mil viisil võiksime oma klassi kaunistada. Asutame kassa, kuhu paneme iga nädal kokkuhoitud sendid lillede muretsemiseks. Seame sisse igapäevase tolmupühkimise jne.

6. t. 9. okt. Täna vaatame, kas kõigil on puhtad näod, kõrvad, käed, küünealused jne. Võistlus puhtuses ja korralikkuses. Kiituskiri. Jutukene „Ole puhas“ (Rõõmu ja kurbust).

7. t. 16. okt. Hõimupäev. Meie lähemad hõimud. Täna on meie klass lipuehtes, see on hõimlaste auks. Täna on ka hõimuaktus, kus ka mõni teist salmi loeb.

8. t. 23. okt. Lapsed käivad sagedasti külas ja neil käib külalisi. Kuidas käituvad nad sel juhul? Ära unusta teretada! Ole tagasihoidlik; mängude puhul ole leplik jne. Jutt „Mäe Juku“, selle dramatiseering. Lapsed lavastavad ise mängu „Külas“.

9. t. 28. okt. Meil on esimese kooliveerandi lõpp. Teeme kokkuvõtte ja ülevaate tehtud tööst ja hoolest. Esimene hinnang. Kellel pole kõik õnnestunud, neid julgustame. Ärgem olgem kitsid kiitusega, kuid ettevaatlikult võime ka vajalisel korral laita, sest mõlemad on kasvatuses vajalikud. Ilus eeskuju jutus „Kõige esimene klassis“ (Amicis'e „Süda I“).

10. t. 6. nov. Täna läheme välja ja õpime korralikult ja õieti liiklema tänavail. Liiklemismäärusi jalakäijale. Ettevaatust! Ettevaatust üleminekul tänaval, ettevaatust trammile ja trammilt astumisel! Jutt klassis lugemiseks „Õnnetu juhtumine“ (Amicis'e „Süda I“ lk. 12).

11. t. 10. nov. Mardipäev. Meie esivanemal oli palju ilusaid kombeid, millest me lugu peame. Mardiõhtu kohaste ettekannete ja naljadega koolis.

12. t. 20. nov. Surnutepüha. Käik kalmistule. Mälestame kalleid surnuid. On inimesi, kes oma suurte tegudega jäädvustavad oma nime. Paneme pärja Vabadussõja kangelaste mälestussambale.

13. t. 27. nov. Mõistlik ajaviide. Lastel on palju vaba aega. Kuidas seda kasutada? Jõukohane töö, lugemine, ilusad mängud, sportimine. Teeme klassis näituse asjakestest, mis lapsed on valmistanud kodus. Samuti korraldame, kui lapsed juba lugeda oskavad, ühiselt kasutatava raamatukogu lastel enestel olevaist raamatuist.

14. t. 4. dets. Rahulik süda, rahulik meel. Tuleta meelde, kas oled nädala jooksul nii kodus kui koolis kõik hästi teinud. Kui oled eksinud või halb olnud, kas oled sellest kodus emale või koolis õpetajale kõnelnud?

Sinu viimne mõte õhtul, kui voodi heidad, olgu: „Olen homme parem, kui olin täna“. Jutt „Südametunnistus“ (Rõõmu ja kurbust).

15. t. 11. dets. Kõneleme tervishoiust. Spordime ja võimleme, et oleksime terved. Õhutame ruume korralikult. Peanõue aga on puhtus: käime sagedasti saunas või peseme endid kodus. Hoolikas käte pesemine enne sööki. Hoolitsemine hammaste eest. Jutt „Mida nägi päike“ (Laste Rõõm).

16. ja 17. t. 18. dets. Jõulud, rõõmupühad. Teeme rõõmu vana- maile, kellel võimalik, ka teistele. Kingid. Ettevalmistusi koolijõulupuuks.

\* \*  
\*

18. t. 8. jaan. Kordaminek töös. Lapsed, kas tunnete seda ilusat laulu: „Armas Jeesus, avita meil' uut aastat korda minna“? Kas meie vana-aasta töö läks korda? Täna näitan teile teie esimest ja viimast töö- vihku vanast aastast. Vaatame neid, ja te ise otsustate, kes on teinud edu- samme ja kelle töö on korda läinud. Jutt „Elu on raske“ (Rõõmu ja kurbust).

19. t. 15. jaan. Kohtleme oma asju korralikult. Jutust „Ilmari sule- pää“ kuulsite, kuidas mõni laps on vahest hooletu oma kooliasjadega. Täna teeme järelevaatuse, kuidas igaüks teist vanal aastal oma asju on kohelnud. Meil on ka märkmed sellest, mitu korda keegi oma asju kooli unustas. Lapsed ise hindavad oma korralikkust ja teevad lõpuks mängu pealkirjaga „Unustatud asjad koolis“.

20. t. 22. jaan. Meie tänase töö pealkirjaks on „Ettevaatust kelgu- tamisel!“ Missugused kelgutamiskohad on meil südalinnas? Määrusi seal kelgutamisel. Ära kelguta keelatud tänavail. Mis võib juhtuda, kui oled ettevaatamatu? Jutte: „Taevasmäel“ ja „Väike elupäästja“ (Elav sõna II).

21. t. 29. jaan. Meile on loomad armsad, nii kodu- kui ka mets- loomad. Juhuseid laste elust, kus nad on loomi abistanud. Juhused, kus tuvikesel oli tiib vigane ja koer oli toonud väikese elava, kuid vigastatud jänese poja koju. Oleme valmis alati aitama ja kaitsma abituid loomi. Jutt „Jürka ja jänes“ (Laste Rõõm).

22. t. 5. veebr. Heategevus. Mul tulid täna meelde sõnad: „Meil on lapsukesi häid“. Sain hoolekandekooskonnast paari perekonna aadressid ja nüüd võite neile puudust kannatajale head teha. Lapsed kirjutavad aad- ressid üles. Nad lähevad kas vanematega või toovad asjad kooli. Jutt „Katusekambris“ (Amicis'e „Süda I“).

23. t. 12. veebr. Veel abistamisest. Kooliõues hoolitseme iga päev linnukeste eest. Täna aga läheme Kadriorgu ja viime ka sinna lindudele ja oravaile toitu.

24. t. 19. veebr. Meie klassil oli puhtusenädal. Teeme viimasel nädalal veel põhjaliku ühispuhastuse. Näidake jalgu! Jätavad soovida. Siin teile mõned harjad ja karp mäaret, ja nüüd tööle! Ja nüüd mängu- ruumi. Seal teeme läikivate saabaste paraadi ja mängime „Kas kingsepp kodus“.

25. t. 23. veebr. Iseseisvuspäev. Meie riigi sünnipäev. Mida kin- gime talle sünnipäevaks. Teeme klassis „isamaa altari“. Lubame olla head kodutütred (pojad). Jutustame Vabadussõja kangelasgudest. Aktus.

26. t. 5. märts. Peame õppima ka korralikult lauda katma, söögilauas istuma ja sööma. Käed puhtad, nõud puhtad, laud puhas! Tuletage meelde, mis võib juhtuda, kui olete toiduga räpakad. Tuletage aga meelde, et koolivõileib olgu puhta, valge paberi sees. Jutt „Ole puhas“.

27. t. 12. märts. Korstnapühkija jutust väljudes: Ära põlga tööd, ka kui see must on. Kõigile ei jätku puhast tööd, mõni peab tegema ka tööd, kus ta riided ja ta nägu ja käed saavad mustaks. Kuid ta ei ole seepärast teistest halvem. Jutt „Härra ja töömees“ (Röömu ja kurbust) ja „Härra ja söemüüja“ (Amicis'e „Süda I“).

28. t. 19. märts. Sõnakuulmine. Lähtume juhusest, kus mõni laps oli tõeliselt sõnakuulmatu. Selle tagajärg. Katsume täpselt täita, mida meilt nõutakse. Ütleme alati hommikuti enne tõe algust: „Tahan täna olla sõnakuulelik laps“. Jutt „Sõnakuulmatu jänesepoeg“.

29. t. 26. märts. „Heldet andjat armastab Jumal“. Olen tähele pannud, et mõni oma kaasõpilasele ära ütleb, kui see talt värvipliiatseid või kummit palub. Te võite ise ka säärasesse seisukorda sattuda, et peate kord midagi teistelt paluma. Tuletame meelde seda ilusat juttu „Tähtaalrid“ ja mängime seda.

30. t. 1. apr. Räägi alati tõtt. Täna esimesel aprillil võite nalja teha ja luisata. Kuid muidu peame alati tõtt kõnelema. Vael on lühi-kesed jalad — ütleb vanasõna. Ja teie silmadest on näha, kui te valetate. Valetajat ei usaldata, ei sallita, ja valeliku käsi käib halvasti. — Juhuseid elust ja koolielust, mis näitavad, missugune tagajärg võib olla vael.

31. t. 9. apr. Kevadpühad. Jälle pühaderöömu valmistamine vanaemaile ja sõpradele, olgu see siis mõni väike käsitöö või kaunis õnnesoov pühiks.

32. t. 30. apr. Suuremeelsus. Jutustan või loen lastele ilusa Amicis'e jutu, mille pealkiri on „Suuremeelsus“, et lastel tekiks arusaamine sellest õilsast voorusest. Olgu õpetaja ise klassis suuremeelsuse eeskujuks, juhuseid ja võimalusi selleks on ikkagi, ja tõugaku ka lapsi sellele.

33. t. 7. mail. Nädala pärast on emadepäev. Te tahate sel päeval väärikalt austada oma ema. Täna arutame läbi, mis võiks kõik olla meie kavas. Järgnevad läbirääkimised ja otsused.

34. t. 14. mail. Homme on meie suurpäev, emadepäev. Vaatame veel kord üle tööd ja annetused, mis oleme valmistanud emale. Kordame ettekandeid.

35. t. 21. mail. Teeme oma klassi näituse, et lapsed saaksid ülevaate aastatööst.

36. t. 28. mail. Koolitöö on lõppenud. Tunnistused käes. Nüüd lahkume ilusate mälestustega. Soovime kõigile head puhkust. Me ei unusta üksteist.

Hüvasti! Nägemiseni!

### **Klassijuhataja-tunni töökava algkooli VI klassile.**

(Segaklass, kirjanduslike kalduvustega, üsna aktiivne.)

1. tund 2. sept. Klassi organiseerimine: õpilaste koosseis, klassivanema valik, kindla koha määramine igale õpilasele klassis, klassi kodukord. Uudiseid koolis algaval õppeaastal. Uued õpikud.
2. t. 6. sept. Kooli kord: tähtsamaid nõudeid käitumise kohta koolis ja väljaspool kooli.

3. t. 13. sept. Meeldetuletusi puhtuse ja tervishoiu alalt.
4. t. 20. sept. Kodustest töödest ja vabaaja veetmisest. Jõu kokkuhoiust.
5. ja 6. t. 27. sept. Klassi ajakiri: „Sõnumid“. Toimetuse valik. Kaas-  
töölised.
7. t. 11. okt. Esinemisi hõimupäeval.
8. t. 18. okt. Hõimupäeva muljeid. Kirjavahetuse sõlmimine hõim-  
lastega.
9. t. 25. okt. Esimese veerandi lõpp kätte jõudmas. Meeldetuletusi,  
hoiatusi.
10. t. 1. nov. Uue hooga tööle! Töö edu eeldusi. Töö tervishoid. Manit-  
susi heaks käitumiseks.
11. t. 8. nov. Kooli aastapäev läheneb! Lõppklassi õpilaste ülesanded.
12. t. 15. nov. „Sõnumid“ vesised. Kaastöölise ergutamine.
13. t. 22. nov. Aastapäeva õhinal, mis peetakse 27. nov.
14. t. 29. nov. Aastapäeva muljeid: õnnestumisi, äpardusi.
15. t. 6. dets. Meie tööst noorkotkaste ja kodutütarde organisatsioonis.
16. t. 13. dets. Suurte meeste elutööst: president T. G. Masaryk.
17. t. 20. dets. II veerandi lõpp. Jõulupuud. Jõuluvaheaeg.
18. t. 10. jaan. Viimane poolaasta meie koolis. Olge tublid! Meelde-  
tuletusi korra ja käitumise kohta.
19. t. 17. jaan. Talvспорт. Uisutee, suusatamine, kelgutamine. Läheme  
tuleval pühapäeval kogu klassiga Piritale!
20. t. 24. jaan. Eks olnud pühapäeval tore! Talvsporti mõnusus ja ohte.
21. t. 31. jaan. Teatrist ja kinost.
22. t. 7. veebr. Koolijuhataja sünnipäev on ülehomm. Kes peab kõne,  
kes deklameerib, mis laulu laulame?
23. t. 14. veebr. Peame ettevalmistuma Eesti iseseisvuspäevaks. „Sõnu-  
mite“ erinumber. Saali kaunistamise toimikond. Pidukõne. Laulud. Orkester.
24. t. 21. veebr. Kas on kõik korras? Eeltööde kontroll. Klassi au on  
kaalul!
25. t. 28. veebr. Kas võime endaga rahul olla? Vahest oleks nii mõnigi  
asi võinud paremini välja tulla. Enesearuvestus.
26. t. 7. märts. Noorte Punane Rist. Kes meie klassist osa võtab? On  
huvitav?
27. ja 28. t. 14. märts. Kuhu kooli tuleval aastal minna? Elukutse vali-  
kust. Kesk- ja kutsekoolidest. Sisseastumise tingimused.  
Võistluskatsed.
29. t. 28. märts. Kuidas töö läheb III veerandil? Kellel on raskusi? Mis  
aines? Kui suur on töökoormus?
30. t. 4. apr. Mis teha kevadpühadel?
31. t. 25. apr. Õppeaasta hakkab lõpule jõudma. Teeme tugeva pingu-  
tuse! Lõpp hea, kõik hea. Mis kellegi südant vaevab?
32. t. 2. mail Kevadised ilmad on kardetavad. Kergesti võib külmetuda.  
Mitte kanda pori tubadesse.
33. t. 9. mail Emadepäev on meie korraldada. Mõtleme välja ilusa kava!
34. t. 16. mail „Sõnumite“ lõppnumber. Jumalagajatt kooliga. Eks-  
kursioon.
35. t. 23. mail. Kuidas peame oma lõpuaktuse ja peo.
36. t. 30. mail. Önn kaasa!

## Klassijuhataja-tunni töökava gümnaasiumi V klassile.

(Tütarlaste klass, musikaalne, erksa vaimuga).

Klassijuhataja-tund tunniplaanis kesknädalati viimane tund.

1. tund 1. sept. Klassi koosseis, nõutavate andmete kandmine klassi päevikusse, klassivanema valimine, korra ja käitumise nõudeid.
2. t. 8. sept. Klassi üritusi käesoleval aastal: oma muusikaring, käsitööring, spordiring.
3. t. 15. sept. Osavõtt koolide-vahelistest organisatsioonidest, kes kusagil mõtleb kaasa töötada.
4. t. 22. sept. Ankeet küsimuste selgitamiseks, mis klass tahaks võtta jutu aineks klassijuhataja-tundides.
5. t. 29. sept. „Elu mõte“.
6. t. 6. okt. Kuidas pühitseme tänavu hõimupäeva? Lõppklassi ülesanne.
7. t. 13. okt. Tantsukursuse korraldamine.
8. t. 20. okt. Kavatsusi kooli aastapäevaks 1. XI 37. Lõpumärgi kavand.
9. t. 27. okt. Aastapäeva ootel.
10. t. 3. nov. „Naise ülesanded elus“.
11. t. 10. nov. Mardiõhtu muusikaringi korraldusel.
12. t. 17. nov. „Naistele sobivad elukutsed“.
13. t. 24. nov. „Missugune peab olema kultuurne naine?“
14. t. 1. dets. „Peen naine ja peen mees“.
15. t. 8. dets. „Armastuse võlud ja ohud“.
16. t. 15. dets. Jõulueelseid mõtteid. Käsitööringi kavatsusi jõulupuuks.
17. t. 13. jaan. „Raskusi elukutse valikul“.
18. t. 19. jaan. „Kas inimene on oma õnne sepp?“
19. t. 26. jaan. „Isik ja ühiskond“.
20. t. 2. veebr. „Riik ja rahvas“.
21. t. 9. veebr. Talvised lõbud. Uisutamine, suusatamine, kelgutamine jne. Tervishoid talvspordi kasutamises. Spordiringi ettepanek ühiseks matkaks.
22. t. 16. veebr. Kuidas pühitseme iseseisvuspäeva? Klassi ülesanded.
23. t. 2. märts. „Miks iga rahvas püüab saada iseseisvaks riigiks?“
24. t. 16. märts. Kaitse ja Naiskodukaitse.
25. t. 23. märts. „Minu kodu“.
26. t. 30. märts. „Ema õnn“.
27. t. 6. apr. Mis teha kevadpühadel?
28. t. 27. apr. Kevad on käes. Mis meist saab? Eksamimured.
29. t. 4. mail. Emadepäev on meie korraldada.
30. t. 11. mail. Kevadise ekskursiooni küsimus.
31. t. 18. mail. Koolide-vahelised spordivõistlused seisavad ees. Peame nõu.
32. t. 25. mail. Vaatamisväärsamad kohad Eestis. Suvimatkad. Väljavaated edasiõppimiseks lõpetajaile.
33. t. 3. juunil. Oleme lõpule jõudnud. Kuidas pühitseme lõpupidu?

# Ühe looduseõpetuse teema käsitlemisest algkooli 4. õppeaastal.

*Boris Rea.*

**M**ie kõik tunneme Bacon'i sõnu: „Tõelisele tunnetusele viib ainult vaatlus ja kogemus“ ja Pestalozzi postulaati: „Õpetuse ülimalaks põhilauseks tunnustan vaatluse kui kõigi teadmiste absoluutse alusmüüri“. Me teame ka, milliseid suuri kasvatuslikke sihte peame taotlema looduseõpetuse õpetamisega koolis. Aga kas ei juhtu pahasti, et meie nii mõnegi looduseõpetuse teema käsitlemisel rahuldume ikkagi ainult raamatulise ja verbaalse käsitlusviisiga ning õpilaste poolt mehaaniliselt omandatud teadmistega? Ja ometi peaksime ju teadlikud olema, et raamatulise käsitlusviisi ja mehaanilisel teel omandatud teadmiste juures nivelleeruvad mitte ainult looduseõpetuse kasvatuslikud, vaid ka õpetuslikud väärtused peaaegu nullini ja et säärased looduseõpetusetunnid manduvad kõneharjutustundideks selle sõna halvimas mõttes, sest opereerime sõnadega ja mõistetega, mis on vähe tuntud ega põhjene isiklikel vaatlusil ja kogemusel. Raamatulise, abstraktse käsitluse juures ei saa juttugi olla järjekindla, eksperimentaal-kriitilise mõtlemisviisi arendamisest, kuna viimase aluseks on faktid, mis saavutatakse vaatluste, kogemuste ja katsete varal. Kuhu jääb ka tunde maailma ja ilutunde arendamine, ja mida suudame teha looduskaitse küsimuses, kui õpilased ei näe, ei kuule, ei tunne ega taju elavat loodust, vaid peavad leppima kuivade, nende hingele nii väheütlevate, loodust kujutavate surrogaatidega?

Raamatuline käsitlusviis ei suuda ka äratada tõsist ja kestvat töö-rõõmu ning jätab kängu tahte funktsioonid. Ja siiski tarvitame sageli raamatulist käsitlusviisi seal, kus oleks kindlasti vajalik ja võimalik õppida looduselt eneselt, s. o. korraldada õppekäiku. Miks? Peapõhjuseks on kahtlemata õpetajate, eriti maaõpetajate, ülekoormatus tööga. Algkooli-õpetajal ei ole erilist kitsamat spetsiaalalala, ta peab õpetama kõiki aineid, tundma kõigi ainete käsitlusviise ja meetoodilisi erivõtteid. Võrdlemisi suur nädalatundide arv, õpilastega üleküllastatud liitklassid, pealelõunane töö internaadis või noorsoo-organisatsioones ning rohke töö väljaspool kooli ei luba teda korralikult ette valmistuda järgneva päeva tundidele, kuigi ta ise tunneb kõige valusamini, et iga tund vajab tõsist ettevalmistust. Praegustes töötingimustes jätkub tal aega vaid kirjalike tööde kõige hädavajalisemaks kontrolliks.

Tänapäeva algkooliõpetaja sarnleb veneaegse (ja suurelt osalt praegusegi) keskkooliõpilasega, kes ei suutnud kõige paremal tahtmisel täita kõiki ülesantud koduseid töid ning oli sunnitud tegema valikut, s. o. valmistama vaid nende ainete tundidele, kus kontrolli tõenäolisus näis suurem olevat või kus õpetajate nõuded olid kategoorilisemad. Ka algkooliõpetaja on praeguse töökoormuse all sunnitud oma tööd ratsionaliseerima ja lihtsustama edukuse kahjuks. Nii mõnigi aine jääb tagaplaanile, s. o. selle aine tundidele ei valmistuta, ei hoolitseta õpetuse meetoodilise ja didaktilise külje eest, vaid rahuldutakse nagu vanasti „siit-siia“ ülesandmisega.

Sellisteks „puhketundideks“ olid omal ajal õpetajate vanemale generatsioonile (osalt võib-olla praegugi) võimlemine ja joonistamine, aga sageli ka teised ained, olenedes õpetaja huviküllusest ühe või teise aine vastu. Kuigi looduseõpetus on võrdlemisi harva selliseks puhkeaineiks, püütakse sageli siingi



lihtsustada tööd ja vähendada vaeva ning jäetakse ära esijoones õppekäikude korraldamine, asetades neid paremal juhul „jalutuskäikudega“. Nõuab ju õppekäigu korraldamine tõsist ettevalmistustööd (tutvumine õppekäigu kohaga, töökava ja tehniline ettevalmistus, metoodilised võtted) ning õppekäigu läbiviimine ja materjalide läbitöötamine on samuti märksa tülikam kui tavalise klassitunni andmine. Liitklassis lisanduvad veel eriraskused. Eriti vähe korraldatakse õppekäike talvisel ajal, kuna siis on lisatakestusteks sügav lumi, umbsed teed, külm ja laste puudulik riietus. Aga ka talvel — langeb ju talvisele ajale peaaegu pool õppeaastast — on õppekäigud vajalikud ja ka võimalikud.

Algkooli 4. õppeaasta looduseõpetuse kavas on teema: tutvumine metsloomadega ja lindudega. Õpperaamatus („Väike Looduse Söber I“) leiame pala „Linnud talvel“, milles jutustatakse lindude talvisest elust, toiduhankimise muredest ja antakse juhatusi lindude talviseks toitmiseks. Joh. Käsi tööjuhatusetekogus (Tööjuhatusi individuaalseks tööks, 4. õppeaasta) on tööjuhatus „Koduloomadest ja metsloomadest“ ja vastavas saateainekogus saatepala „Talveraamat“. Võib-olla piirdub mõni ainult vastava pala lugemisega õpperaamatust ja õppejutuga. Parem on juba, kui töötatakse läbi veel tööjuhatus ja loetakse ka saateainet, ja veel parem, kui huvitõstmise ja näitlikustamise vahendina tarvitatakse loomade ja lindude värvitrukis tabeleid. Ent kõige selle juures jääb käsitus ikkagi ühekülgsele raamatulisele. Õppekõnelus kujuneb ju tavaliselt väga elavaks, kuna see teema lapsi huvitab ja kui neil on ka palju isiklikke tähelepanekuid ning teistelt kuulnud jutte selt alalt, ent meie ei lisa peaaegu midagi juba olemasolevale juurde. Laste pealiskaudseid ja katkendlikke, tihti ebaõigeid tähelepanekuid ei parandata ega täpsustata uute täiendavate vaatlustega ning uued mõisted ja teadmised, mida anname lastele ainult sõna abil, hajuvad kiiresti, sest nad on kinnistatud nende teadvusse vaid üheainsa nõrga niidikeseaga.

Korraldame aga õppekäigu. Meil on talvel küllalt ilma poolest soodsaid päevi ja iga maakoolimaja lähedusest leiame rohkesti vaatlusainet, nii et õppekäik ei tarvitse olla kuigi suure kestuse ja ulatusega. Raskusi tekitab osavõtjate suur arv, eriti siis, kui tahame näha ja kuulda elavaid olendeid, näiteks linde. Perekais liitklassides tuleb paratamatult jätta üks klass kaasõpetaja hoolde, aga ka üksikklassi on soovitav jagada kaheks rühmaks, jättes neid samuti kordamööda kaasõpetaja valve alla. Iga rühma tähelepanekud ja kogutud andmed oleks erinevad, mis aitaks suuresti kaasa tööjuhatusete läbitöötamise ja õppekõneluse elavusele ja huvitavusele. Lindude vaatlemine ja kuulamine nõuab erilist kindlat distsipliini. See nõue tuleb lastele arusaadavaks teha ja korraldada mõningaid eelharjutusi ettevaatlikus ja vaiksuses liikumises, märguannete täpses täitmisel jms. Kui on suudetud äratada lastes tarvilisel määral huvi õppekäigu vastu, siis on sellised harjutused neile isegi meeldivad ja nad alistuvad meelsasti nõutud korrale.

Asudes nimetatud teema „Metsloomade ja lindude elust talvel“ käsitlemisele korraldasingi õppekäigu. Ettevalmistuseks teemale oli lühike õppekõnelus, mida alustasin küsimusega, kas on äsjane pakane teinud ka hävitustööd linnu- ja loomariigis. Oligi leitud üksikuid ärakülmanud talvikesi ja varblasi ning ühe lapse isa oli leidnud surnud põldpüü. Jutustati elavalt ja rohkesti ka endiste aastate tähelepanekuist, kirjeldati linde, keda talvel on nähtud, kuid nime järgi ei tuntud. Osutus, et leidub lapsi, kes ei tunne rasvatihast. Laotasin siis tahvlile Schreiberi värvitrukis lindudetabeli,

kuhu olin märkinud ka lindude eestikeelsed nimed, ja tegin ülesandeks kirjutada brošüüri neid talvitajaid linde, keda on keegi näinud või tunneb, liigitades neid enamasti metsas elutsevaiks ja kodu läheduses viibivaiks. See liigitelu põhjustas uusi vaidlusi ja sõnavõtte, kuna paljusid linde võib paigutada nii esimesse kui ka teise rühma. Nagu iseenesest valmiski otsus minna metsa vaatlema linde ja loomi, aga toodi ka vastuväiteid, et hulgana on linde väga raske vaadelda ja metsloomi ei näe üldse, välja arvatud vahest mõnd jäneest. Nüüd selgitasingi, et teatavalt tingimusil on siiski võimalik linde vaadelda, eriti aga kuulda nende häälotsusi, tähele panna lennuviisi ja selle järgi neid ära tunda; loomad aga jätavad lumele jäljed, ja kes neid lugeda oskab, see on alati teadlik, millised loomad ta koduümbruses liiguvad. Järgmisel võimlemistunnil harjutasime juba ettevaatlikku hiilimist, kiiret peatumist märguande puhul jne. Teisel päeval, kuigi see polnud tehtud ülesandeks, jutustasid lapsed neist lindudest ja loomajälgedest, mida nad olid tähele pannud koju minnes ja kooli tulles. Kirjeldati linde ja päriti nende nimesid. Rahuldades esitatud küsimused asusime õppekäigule.



*Obinitza algkooli maja põliste mändidega, mille ladvus peatuvad tihti hakid ja varesed ja mille all armastavad nokitseda varblased ja talvikesed.*

Ilm oli soodus, külma vaid  $4^{\circ}$  C, nõrk loode tuul, taevast kattunud õhukeste kihtpilvedega. Liikumine oli kerge, sest lund oli äärmiselt napilt. Kohe koolimaja nurgal põliste mändide ladvus istub kolm hakki. Võrdleme neid suuruselt varestega. Ega nad püsi kaua paigal: „kjäkk-kjaa“ hüüavad nad kilatsevalt tõustes lendu. Jälgime nende kiiret, kergelt ja osavat lendu. Samade mändide alla, sinna, kus hobuselasilate kohal leidub nii rohkesti heinapepri, hobusesõnnikut ja mahapudenenu teri, kargleb salkkond varblasi ja talvikesi. Jälgime neid õige lähedalt, nii et võib selgesti eraldada talvikeste juba rohekas-kollaseks lõõnud pead ja rinda ning kaneelpunast sabapealset. Kuulatame varblaste mahlakat ja rõõmsat sirtsustumist ning alalist

sädistamist ja talvikeste harvu, kuivi ja kõhisevaid „tsik-tsis“. Juhin tähelepanu ka varblaste rahutule, kiirele askeldamisele ja talvikeste aeglasemale, oma suuruse tõttu nagu väarikamale käitumisele. Edasi liikudes paneme tähele hallvareste laiska ja aeglast lendu, kui nad liuglevad õhus ja silmitsevad teraselt allolevat maastikku.

Mäenõlvak on täis loomajälgi. Mõõdame jänese üksikute hüpete vahesid ja jäljendame nad kiirest paberile ühes tarvilike mõõtudega. Otsustame ka, kuhu viivad need jäljed: märke või mäest alla. Siin on ka rohkesti koerte jälgi. Poisid teevad ettepaneku jälgida ühe jänese jälgi ja vaadata, kuhu ta läks. Annan loa, kuid varsti leitakse, et see on raske ülesanne, sest jäljed segunevad teiste jälgedega. Läheneme nüüd tasa ja ettevaatlikult ligemale männimetsatukale. Seis! Veel paar ettevaatlikku sammu ja nüüd kuuldb juba selgesti tihaslaste mitmekesiseid häali. Juhin tähelepanu nende peenikese, puhta „si-si-si“ teraskõlalisele, metalsele tämbrile. Eraldame tüt-tihase iseloomulikku melankoolse varjundiga kuristavat „tsik-gürr“, sootihase lühikest ja karedat „spit-dä-dä“ ning põhjatihase venitatud ja valju „dää dää“. Läheneme veel ja olemegi metsatukas. Tihased lendavad eemale ja meil on võimalus näha nende ebakindlat, õõtsuvat lainejoonelist lendu. Nüüd seisame liikumatult paigal. Varsti ilmub uusi linde ja siit-sealt kostab summutatuid üllatushüüdeid: „Näe, seal! Vaata, kui ilus! Alt päris valge!“

Igast küljest kuuldb rutulist, katkendlikku toksimist — väsimatult toksitakse iga praokest, iga kooretükikest, et leida toitu. Kuulame veel teraselt neid imepeenikesi puude ladvust kostvaid „si-sii—si-si-sii“ häali — need on põialpoisid, meie pisimad linnud. Nüüd vabalt, sest igaüks tahab teatada, mida ta nägi; on vaja muljeid vahetada, küsida. Astume edasi. „Orav, orav!“ kostavad segased hüüded poistelt, kelle seiklushimu pole rahuldunud ühise sammumisega ja kes on salaja hiilinud kõrvale. Jookseme kohale, kus selgub, et oravat küll ei ole, on aga satunud tema jälgedele. Vaatleme neid huviga, mõõdame ning kanname paberile. See jääb aga peamiselt tüdrukute hoolde, sest enamus poistest on juba jahiinstinktist aetuna asunud „jälgi ajama“. Edasi minnes leiame veel uusi jälgi; nähtavasti on siin mitu oravat liikumas. Avastame ka mitu pesa, mis ei asetse kuigi kõrgel, ja ühest leiame paar käbikest ja ussitanud pähkli — see on üks vanadest pesadest, mida orav on kasutanud „moonakeldrina“. Maast leiame rohkesti näritud käbisid. Kutsun poisid vilega „jahiretkelt“ tagasi. Kolm neist ilmuvad hiilgavate nägudega: nad on oravat näinud, on aga pahased, et üks juurdetulnuist on hakanud oravat okstega pilduma ja ajanud ta põgenema.

Kuusetihnikust kuuleme harakate kädistamist. Asume poolringis tihnikut piirama, aga meid on juba märgatud: käristina käriseva hüüdega lendavad nad kuuse latva ja veel valjema „sakk-sakkerak“ hädakisaga põgenevad rutuliselt halval võnkjal lennul, vedades järgi oma pikka saba. „Tsi-tsi-vüü“, „tsi-vi-dü“ kostab rasvatihase hüüe ja seal ta hüppabki meie vaatepiirile, näidates oma lumivalgeid põski ja läikiv-kollast mustaga kokkupalistatud rinnaesist.

Pöördume tagasi teist teed ja läbime vana kõrgete tikksirgete mändidega metsa. Seisatame hetke ja tajume seda pühalikult sügavat talvevaikust. On tunne, nagu oleks äsja käratsev ja elust pulbitsev loodus nagu nõiaväel äkki kangestunud ja hangunud, ja ootad, et järgmisel hetkel purunevad nõiakütked ja uuesti lööb kihama elu ja liikumine. Oleme pinguli ja rõõmustume, kui esimesed hääled katkestavad selle talumatu vaikuse. Metsast

väljudes satume põldpüüde pidutsemiskohale: kogu lumi metsäärikul on ära sibliitud ja täis jälgi. Otsime üles üksikud jäljed ja märgime paberile.

Möödume aiast, mille tara üle ulatuvad pihlakaoksad üksikute mustpunaste marjakahladega. Lumele on aga pillatud muljutud ja purustatud marjad. Kelle töö see on? Võtame marju puult ja maast ning võrdleme: maast nopitud on seemneist peaaegu täiesti tühjad, puult võetuil aga on seemned sees. Seda on teinud mitte kadakarästad, vaid meie värvirikkaimad talvlinnud — leevikesed, kelle toiduks on peamiselt mitmesugused seemned. Ühe künka nõlval avastavad poisid tundmatud jäljed: väikesed kaksikpunktid pikas sirges reas peenikeste, nagu pliiatsiotsaga tõmmatud vahejoontega — siin on hiir teinud oma jalutuskäiku. Enne koolimajja saabumist vaatleme veel kergete paberilipakatena hõljuvaid kodutuvisid.



Segamets talvel.

Mida andis see õppekäik, pigem kodulooline kui looduslooline, kuna me ei vaadeldud teatavat kitsapiirilist ala või üksikuid objekte ega süvenenud üksikasjusse? Heitsime põgusa, aga huvitava pilgu meie looma- ja linnuella talvel. Õppisime veerima esimesi tähti elava looduse aabitsast ja siin tarvitas ja arendas igaüks oma meeli, eriti silma ja kõrva. Uued tähelepanekud ja faktid on liikuma pannud uusi mõtteid. Meie värvi ja helimaailm rikastus nii mõnegi uue peenendatud nüansiga, elamused panid helisema senitundmatud noodid meie tundmusaparaadis. Oleme astunud tubli sammu lähemale loodusearmastusele ja loodusekaitsele, sest armsaks võib saada vaid lähedane ja arusaadav, tuntu ja läbielatu.

Emakeele tunnis tegin ülesandeks leida lugemikest ja muudest saadaval olevaist raamatuid jutte ja luuletusi talvitajaist lindudest. Järgmisel looduseõpetuse tunnil asusime uuesti vaatlema lindudetabelit. Nüüd ei ole aga tabelil mitte enam elutud pildid, nii paljud neist on hakanud elama: imetleme põialpoisi oranž-kollast kiirdu ja kõrvus kostab tema üpris peenike hääleke; see kentsaka tutiga ja näoga on ju tutt-tihane, kelle melankoolset kuristamist kuuldus nii sageli; siin on toredavärviline leevike, kes nii osavasti on pihlakamarjadest välja õngitsenud seemned. Kuid laste värvide-skaala on veel nii puudulik ja kehv ja seepärast peatume pikemalt lindude sulgkuue kirjeldamisel, valides seks ka tundmatuid, aga värviküllasemaid esindajaid.

Joonistamise tunni teemaks on linnud. Joonistame mälu järgi tundmaõpituid linde (soovitav on joonistada ka topiste järgi), pannes rõhku nii vormikui ka värvimeele arendamisele. Järgmisel emakeele tunnil esinevad õpilased ettekannetega kodus loetust: kantakse ette luuletusi, loetakse ja jutustatakse proosapalu. Paljudel on kodus M. Kampmani lugemiku vananenud trükid, mille kolmandas osas leidub huvitav kirjeldus varesest. Lasen selle ette lugeda tervele klassile. Mitmed on valinud lugemiseks looduseõpetuse raamatust pala „Linnud talvel“, mis algab R. Kamseni luuletusega näljastest tihasest. Ka teistes ettekantud luuletustes ja jutukestes kajastusid lindude talvised mured. Nüüd loevad kõik vaikselt selle pala looduseõpetuse raamatust ja sellele järgneva õppejutu motoks on iseenesest lindude abistamine ja toitmine talvel. Loetud palas on ülesanne: „Pane tähele, mis toimub toitmisplatsil. Missugused linnud tulevad korrapäraselt, kes peavad vahet? missugused lepivad isekeskis, kes on rüiakad? missugused on arad, julged? Kirjuta sellest“.

Teeme otsuseks: igaüks valmistab kodus toitmisplatsi, kas kõige lihtsamagi, ja kümne päeva jooksul jälgib tegevust oma toitmisplatsil ning kirjutab selle kohta lühikese aruande ehk kirjandi. Neid kirjandeid oli mitmesuguseid: lühikesi napolisõnalisi aruandeid, aga ka üksikuid pikemaid kirjeldusi. Ka neis lühisõnalisis aruandeis võis leida süa-sinna poetatuina jälgi õppekäigu mõjust ja läbitöötamisest. Tööõpetuse tunnil asusime lihtsamate toitmismajakeste valmistamisele nii koolile kui ka kodudele. Suur osa õpilasist lõpetas küll lindude toitmise pärast teema läbitöötamist, kuna see nõuab püsivat tahet, on seotud ajakuluga ja oleneb kodustest oludest. Siiski leidis ka neid, kes jätkasid lindude toitmist. Aga sellest ajast tulles hommikuti kooli, kirjeldatakse mulle tihti nähtud linde ja loomade jälgi, nii et kujunes kombeks ohverdada igast esimesest tunnist minutit 10—15 koduste tähelepanekute avaldamiseks ja vastavaiks seletusteks.

Järgnevail looduseõpetuse tundidel kasutasime õppekäigul tehtud loomajälgede vaatlusi, mida vahepeal täiendasime kodus tehtud visetega kassi, koera ja hobuse jälgedest. Täitsime tööjuhatare „Koduloomadest ja metsloomadest“ ja ülesanne „Joonistan tuttavaid loomajälgi“ ei kujunenud lihtsaks raamatust ja mujalt kopeerimiseks, sest peaaegu kõigil olid ju oma kogemused. Saatepala „Talveraamat“, mis on iseenesest juba väga põnev, muutus nüüd veel huvitavamaks, sest leidis ju siin nii mõndagi juba tuttavat, enese nähtut ja kogetut. Emakeele tunnis lugesime ja jutustasime jällegi vabalt valitud loomalookesi. Lõppeks oli mõlema osateema kohta kokkuvõtte ühise õppejutu näol ja huvitav oli võrrelda seda esimese sissejuhatava õppejutuga

ning kontrollida, mida keegi oli omandanud selle aja vältel. Õppejutu ülesandeks oli ka kinnistada neid uusi sõnu, mõisteid ja faktilist materjali, mis pidid jääma õpilastele raudvaraks.

Eespoolkirjeldatud teema läbitöötamiseviis on loomulikult vaid üks võimalikest variantidest. Läbitöötamiseks kulus 5,5 tundi ning lisaks veel emakeele, joonistamise ja tööõpetuse keskustatud tundide abi.

## Kuidas tõsta õigekirjutuse taset?

*Joh. Aavik.*

**T**eatavasti on eesti keele õpetajate eneste poolt üldiselt kurdetud tõik, et meie keskkooli- ja gümnaasiumiõpilastest paljud ei suuda omandada rahuldavat õigekirjutuse oskust, eriti mis puutub kokku- ja lahkukirjutamisse ja kirjavahemärkide tarvitamise; ka võõrhäälikute märkimises ja suure ning väikese algustähe tarvitamises esineb vigu. Seda näitasid 1937. a. kevadel üleriiklikult korraldatud gümnaasiumisse astumise eksamid, ja sama on tõendanud ka iga-aastased gümnaasiumi lõppklassi võistlustööd<sup>1)</sup>.

Kuidas seletada seda väärnähtust? Kas eesti õigekirjutus on eriliselt raske? Või on eesti õpilased nii andetud, et selle keeleõpetusliku külje omandamine osutub neile üle jõu käivaks? Nii üks kui teine seletus ja vabandus ei tohiks paika pidada: eesti ortograafia ei ole sugugi raskem kui näiteks vene ja saksa oma, vaid pigem kergem, ja eesti õpilase keskmine intelligentsus ei jää sugugi taha sellest, mis esineb teiste maade õpilasil. Ka see sageli just publiku keskelt esiletöövav argument, et kõiges selles on süüdi eesti keele fikseerimatus ning sagedane ümber tegemine, ei tule siin arvesse, sest kui õigekeelsuses veel esineb vankumisi ja sünnib ümberotsustamisi, siis õigekirjutust võib meil üldiselt — igatahes kooli seisukohalt — pidada juba küllalt kindlaks ja väljakujunenuks. Ka kirjan-duses ja isegi ajalehtedes ei esine kuigi palju õigekirjutusvigu, et nende nägemine võiks mõjustada õpilasi ja nakata neile.

Seepärast põhjus peab peituma mujal. Kas ei tuleks siin siiski pääsüüd otsida selle ala õpetamise metoodilisest küljest? Igatahes näib nende ridade kirjutajale tema tähelepanekute põhjal, et õigekirjutuse õpetamise metoodilises küljes on teatavaid puudusi ja nõrkusi, milledes ei saa süüdistada mitte nii õpetajaid kui neid üldisi harjumusi ja traditsioone, mis sel alal on meil kujunenud.

Nimelt näikse meil arvatavat, et õigekirjutus — mõtlen siin selle raskemaid osi, kokku- ja lahkukirjutamist, võõrhäälikuid, kirjavahemärke — tuleb õpilastele võrdlemisi kergesti ja nagu iseenesest kätte: piisab ainult vastavate reeglite läbivõtmisest õppekavades osutatud klassides, mõnede sellekohaste diktaatide tegemisest ja õigekirjutusvigade parandamisest kir-jandeis ja nende seletamisest muude kirjan-deis esinevate vigade arutamise

<sup>1)</sup> Vt. „Eesti Kool“ nr. 7 ja 8 — 1935, nr. 4 — 1936 ja nr. 4 — 1937, kus leiduvad arvustused nende võistluskirjandite keelelise külje üle.

puhul. Kõige andekamaile õpilasile võib see olla tõepoolest küllaldane, mitte aga klassi enamikule, mis ses suhtes moodustab harilikult umbes 90%.

Mida siis tuleks teha, et 75% või vähemalt 60% õpilasi saavutaks täiesti rahuldava taseme nende õigekirjutuse alade suhtes? Kõigepäält tuleb muidugi nõuda reeglite veel paremat teadmist. Kuid reeglite teadmisest ja päheõppimisest üksi ei aita: mis pääsi, see on läbivõetud reeglite rakedamine ja tegelik harjutamine. Üksikute reeglite ja reeglirühmade päale peab tehtama küllalt rohkesti eelharjutusi, mida dikteeritakse lausete kaupa ja iga lause arutatakse kohe pärast dikteerimist läbi õigekirjutuse raskuste suhtes. Alles siis, kui niisuguseid eelharjutusi on küllalt tehtud — mitmes tunnis — ja harjutatavad juhtumid õpilaste enamikule selgeks saanud, korraldatakse kontrolldiktaat tehtud eelharjutuste piirides ja õigekirjutuslikult mitte raskemate lausetega kui eelharjutuste omad. Ka ei ole hää, kui kontrolldiktaat tehakse kohe kogu õigekirjutuse või mõne selle laialdase ala, näit. kokkukirjutamise päale. Siis õpilaste tähelepanu kistakse liiga laiali ja see ei jaks koonduda teatavaile üksikuile juhtumeile, ja selle tagajärjel teevad õpilased rohkem vigu, mis vähendab nende eneseusaldust ja huvi. Alles kui üksikud reeglirühmad on vastavate eelharjutuste ja neile järgnevate kontrolldiktaatide varal läbi võetud ja selgeks saanud, võib hakata tegema kõike läbivõetud haaravaid ja sisaldavaid ülddiktaate. Iseenesest mõista, et ka iga kontrolldiktaat pärast õpetaja parandust klassis lausehaaval läbi arutatakse. Muidugi võivad kokkukuuluvate reeglirühmade eelharjutused ja kontrolldiktaadid sisaldada ka üksikute varem läbivõetud reeglite juhtumeid.

lgatahes, kui keskkooli (progümnaasiumi ja reaalkooli) ja isegi gümnaasiumi lõpetajad teevad veel nii palju ortograafilisi vigu (eriti kokku- ja lahkukirjutamises, suure ja väikese algustähe tarvitamises, kirjavahemärkides ja isegi sõnade poolitamises), siis on see suurelt osalt seletatav sellega, et seni ei ole seda külge metoodiliselt küllalt otstarbekalt käsitletud, nimelt on tehtud liig vähe metoodiliselt korraldatud õigekirjutuslike harjutusi ja kontrolldiktaate. Sest on ju ette kuulmatu mõelda, et 11-aastase (varsti 12-aastase) õpetamise järele ei saavutata paremaid tulemusi.

Kaasa on siin mõjunud suuresti ka see Eesti iseseisvuse esimesil aastail pedagoogide seas teatava moodsusena ja edumeelsusena maad võtnud vaade, et diktaadid on vanamoodsed ja pedagoogiliselt mitte soovitatavad, milline vaade on kindlasti ekslik ja on avaldanud oma kahjulikku mõju õigekeelsuse oskusesse meie koolides. Sest selge on, et annab kindlasti paremaid tulemusi mingi õpetusliku ala niisugune läbitöötamise viis, kus kõik toimub kindla, hästi läbimõeldud ja metoodiliselt hästi korraldatud süsteemi järele ja kus rida olulisi üksikjuhtumeid on viidud intensiivselt ja korduv-pidevalt õpilaste tähelepanu tulipunkti. Ja seda just teeksid niiviisi toimetatud eelharjutused ja kontrolldiktaadid.

Mitmete õpilaste juures osa tehtavaist vigadest — jälle eriti kokkukirjutamise, kirjavahemärkide ja ka sõnade poolitamise vead — tulevad hooletusest ja tähelepanematuses, aga see nende tähelepanematus ja hooletus johtub omakorda suurelt osalt ka sellest, et nende õigekirjutuslike külgede harjutamist ja neile tähelepanu juhtimist ei ole kunagi küllalt energiliselt ja kestvalt võetud õpetuse tulipunkti. Kui aga seda on tehtud, siis on õpetajal ka palju rohkem õigust nõuda nende külgede oskamist ja ta võib

säältpääle sellekohaste vigade esinemist rangemini arvestada. Päälegi saavutatakse kestvama ja ühtlasi intensiivsema läbivõtmise kaudu seda, et õige kirjutusviis muutub pool-alateadlikuks harjumuseks, mis on lõppeks kindlaim ortograafiaoskuse saavutus.

Seepärast tuleb rohkem teha ortograafilisi harjutusi ja panna õpilasi alguses teadlikult suhtuma teatavaile juhtumeile, millede õige kirjutamine neil veel ei ole alateadlikuks kujunenud.

Eesti ortograafia, kuigi oma suure foneetilisuse tõttu lihtne, sisaldab kokku- ja lahkukirjutamise alal siiski teatavaid keerulisusi. Seepärast peaks neid raskusi vähehaaval harjutatama, alates juba algkoolist, läbi kogu keskkooli kuni gümnaasiumini välja, kus võetakse läbi viimsed peenused ja haruldasemad üksik- ja erandjuhtumid. Juba progümnaasiumi II klassis tuleks harjutada teatavate verbivormide kokku- ja lahkukirjutamist (infinitiivid, -des, -mas, -mast ja isegi partitsiibid ja mata-vormid), võõrhäälikuid (need ongi selle klassi kavas); III klassis võiks juba natuke süstemaatilisemalt peatuda genitiivi ja muude sõnade kokku- ja lahkukirjutamisel, IV klassis süstemaatiliselt kirjavahemärkidel; V klassis tuleb täiendada ning viimistella veel ühte-teist, eriti kokkukirjutamise alal. Kui igas klassis korralikult nõnda on tehtud, siis ei kuhju ühte klassi sel alal liiga palju tööd. Kui aga õpetaja mõne koolitüübi lõppklassides — progümnaasiumi 4-ndas või 5-ndas või reaalkooli 2-ses ja 3-ndas klassis või koguni gümnaasiumiklassides — korraga teadlikuks saab, et eelmistes klassides on selleks liiga vähe ära tehtud, siis tuleb see veel neis lõppklassides süstemaatiliselt käsile võtta, sest parem on teha seda hilistumisega kui üldse ei kunagi. Ortograafia on niivõrd elementaarne ja oluline külg kirjutamisoskuses, et selle poolikust ei tohiks sallida haritud inimesel. Ja selle külje korralikkus või mittekorralikkus paistab ka inimese pärasises elus silma. Seepärast kui muudu ei saa, tuleb muid õppekava osi ortograafiaõpetuse kasuks enam või vähem kokku tõmmata. Millise südamega saabki õpetaja õpetada muid grammatilisi nähtusi, mil mitmeil on vaid puht-teoreetiline ja formaalne väärtus, kui praktiliselt tähtsad seigad ei ole veel õpilasil kindlad?

Kokkukirjutamist süstemaatilisemalt läbi võttes kusagil kõrgemas klassis, näiteks progümnaasiumi 5-ndas või gümnaasiumi 1-ses, tuleks alustada verbivormide lahku- ja kokkukirjutamisega (infinitiivid, -des, -mas, -mast, deverbaalsed nimi- ja omadussõnad, partitsiibid) ja siis nende pääle teha eelharjutusi ja kontrolldiktaate, siis järgneksid liitomadussõnad (*teravaotsaline — terava otsaga*), tüüp *suurlinn, vanaisa*, selle järele arvsõnad, siis alles genitiivi lahku- ja kokkukirjutamine, mis üldse on kõige keerulisem ning raskem kokkukirjutamise alal, ja lõppeks abisõnad. Tuleks toonitada ja harjutada ka nüisuguseid üksikseiku kui *võib-olla, aeg-ajalt, aja jooksul* (lahku!) jm.

Poolitamise harjutamiseks ja selle oskuse kontrollimiseks oleks otstarbekas võte lasta kirjutada (ärakirjutusena või diktaadina) kitsal veerul teatav tekst, kus peaaegu iga teine sõna tuleb poolitada. Kirjavahemärkide, eriti kommade õige tarvitamine eeldab hääd lauseanalüüsi tundmist, mis-pärast viimast tuleks sel puhul korduvalt teha.

Olemasolevad õpperaamatud pakuvad õigekirjutuse harjutamiseks kahjuks ikkagi liiga vähe materjali, seepärast ei jää õpetajail muud üle kui ise koostada tarvilisi lisaharjutusi ja diktaadilauseid ning -tekste. Õpetajail, kes tahavad sel alal saavutada häid tulemusi, tuleb see vaev näha.



Soovitades nõnda korraldada rohkem ortograafilisi harjutusi ja kontrolldiktaate, ei mõtle nende ridade kirjutaja sellega sugugi, et kirjandite tegemine oleks vähem tähtis. Nii klassi- kui kodukirjandeid tuleb lasta teha oma tarviline arv. Päälegi tulevad kirjandele just kasuks õigekirjutuse eriharjutused ja kontrolltööd: viimaste mõjul hakkavad kirjandeis vähenema puht-ortograafilised vead; õpetajal läheb vähem aega nende seletamiseks ja tal jääb rohkem mahti ning huvi pöörduda tähelepanu kirjandite stiililisele, kompositsioonilisele ja sisulisele küljele, millede väljaarendamine on õigupoolest kirjandite päämiseks ning suursuguseks ülesandeks.

Tähendatagu ka, et diktaatide parandamine ja hindamine võtab õpetajal palju vähem aega kui kirjandite oma: isegi 50 vihiku puhul on see võimalik sooritada paari, rohkemalt kolme tunniga.

Sama, mis õigekirjutusliku, tuleks teha ka õigekeelsusliku külje suhtes, kuigi viimane on palju keerulisem ja raskem. See vajaks erilisi trükitud harjutustikke, mida senised õpperaamatud ei sisalda küllaldasel määral. Igatahes tuleks teatavad tüüpvead, mis praegu massiliselt ja järjekindlasti esinevad samal kujul peaaegu kõigis koolides enamikul õpilasil, likvideerida, resp. miinimumini vähendada sellekohaste eriharjutuste ja kontrolltööde varal. Esmajärjekorras aga tuleks asuda ortograafia seisukorra parandamisele meie keskkoolides.

Alles siis muutuks kirjandite seisund loomulikumaks ja neis saaks hakata päärõhku panema neile külgedele, mis, nagu öeldud, on nende otsemaks ülesandeks — sisu, kompositsioon ja stiil.

Siis kaoks ka see sageli kuulduv etteheide, et meie keskkooli- või gümnaasiumihariduse saanud isikud ei oska korralikult oma emakeele ortograafiatki ja et kool ei suutvat neile seda oskust anda. Tuuakse esile, et Vene ajal ei lastud lõppeksamil läbi neid, kellede kirjandeis esines mõni ortograafiline viga. Praegusel ajal võib meie haritlaste kirjutustes ja samuti meie asutuste kirjavahetuses näha ilmseid ja jämedaid kokkukirjutamisevigu. See asjaolu mõjub kaudselt ka koolidele ebasoodustava tegurina: ei ole seda seltskonna moraalset survet, mis paneks teatava auasja või prestiiži pärast igäüht püüdma osata õigesti kirjutada. Kui aga koolidel läheb siiski korda valmistada niisugust nooremat haritlaspõlve, kes õigekirja oskusest on kõrgemal tasemel, siis hakkab ühiskonna nõudlikkus selles suhtes tõusma, mis ei jäta oma soodustavat mõju avaldamata ka õigekirjutuse õpetusele koolides.

---

## Kirjatehnika.

*Villem Altoa.*



Uued õppe- ja tunnikavad tõid kaasa mõnesuguseid muudatusi ka õppeaineis. Üheks sääraseks uueks alaks on tulnud juurde kirjatehnika. Nimetatud aine figureerib algkooli tunnikavas kolmel esimesel õppeaastal ühe nädalatunniga, mida vastavalt seletuskirjale tuleb õpetada pooltunniti.

Kirjatehnika ei ole õigupoolest mingi uus aine: ikka on õpetatud lapsi kirjutama, ikka on omandatud kirjatehnikat. Ent viimane ei esinenud seni

kehtivais kavades eri ainena; seda õpetati muu hulgas ühenduses emakeelega; see moodustas ühe haru emakeeleõpetusest. Nüüd omaette väljatõstetud, on kirjatehnika tekitanud mõnel juhul õpetajais kõhelusi ja väärtõlgitsusigi. Ja põhjusegagi: seni õpetati kirjatehnikat niikuinii; kui nüüd see omaette ainena on kavas, peaks midagi nagu teisiti tegema, või tuleks seda ulatuslikumalt õpetada. Tulemuseks ongi, et mõned õpetajad, eriti need, kellel meeles veneaegsed tšistopissaanie tunnid, või jälle noorema generatsiooni rahvas, kellele meenusid ilukirja harjutused pedagoogiumis, haarasid kinni mineviku õpetustest (Mida Juku on õppinud, seda Juhan ei unusta!) ja seadsid sisse kalligraafiaharjutused. Muidugi selle vahega, et vanasti kirjutasime tund aega, nüüd tuleb aga vastavalt määrusele piirduda poole tunniga korraga. Aga vähemalt ida piirimail võttis enamik juhatajast käesoleval sügisel tunnikavadesse terve tunni kirjatehnikat korraga. Neid tuli siis pidurdada.

Kuidas kirjaõpetus üldiselt koolides on korraldatud, seda pole olnud juhust jälgida. Paarist põgusast pilgust kirjaõpetuse-tundidel või õpetajate-tuppa jäänud vihikusse on nähtunud, et harrastatakse ilukirja vanas heas vaimus: kahejoonega vihud, täheelemendid, alates sirgest kriipsukesest, siis seesama kõverdusega all, siis ülal, neist elemendest koosnevad tähed jne. Järelikult on kirjatehnikale täpselt antud endise ilukirja sisu. Viltujooned küll vihikuis puuduvad.

Mis aga on olnud kavade koostaja taotluseks?

Napisõnaline kava ei kõnele midagi täheelementidest, ei ka nende omandamisele ehitatud kirjast. Seda ei tee ka seletuskiri. Nii ei saa järeldada, et on tahetud restaureerida endist gerbatšlikku kalligraafia kooli. Nimetan seda vene autoriteeti, kuna ta pärandus nii tugevasti on mõjutanud meie normeeritud tähestikku. Paberigi suhtes on erinevalt veneaegsest pruugist esma-joones soovitatud joonimata või üksik-rõhtjoontega pinda. Alles teises järjekorras paarisjoontega paberit. Viimane moodus on vastutulek saamatuile õpilastele ja, ütleksin, vähesese enesusealdusega õpetajatele.

Ent milleks võtta siis kirjatehnika eriainena kavva, kui sellest ei tehta uut küsimust? Oleksime selletagi õpetanud kirjutamist, nagu seda seni oleme teinud. Jaa, oleksime küll, aga midagi siiski vist oli puudu.

Nentigem paratamatut ebameeldivat fakti. Meie kasvava põlve kiri on distsiplineerimata. Tunnustagem individuaalsust, ent ärgem õigustagem minnalaskmist. Meie isad kirjutasid paraku ilusamini ja korralikumalt kui meie; lohutuseks oleks, kui meie lapsed jälle lunastaksid praeguse täisea patustamised.

Mis on viinud käekirja üldiselt alla? Üheks teguriks on olnud vanemal põlvel üleminek ühelt tähestikult teisele — vene šriftilt ladina omale. Palju me veneaegseis koolis ladina šrifti tarvitasime? Tähtede elemendid õppisime ainult vene tähtede varal. Mis siis imestuda, et vanema põlve kirjas domineerivad vene kirjast laenatud elemendid. Vaadake, kuidas kirjutab poolharitlane või haritlanegi p, n, g, d, k jt. tähti. Lisaks hakati paljusid vene tähti Vene aja lõppaastail kirjutama väga vabalt — sealt harjusid külge ka meie igasugused „vabadused“ ja fantastilised märgid. Need vabadused koos murranguga enamtarvitatavas šriftis tekitasid pinna anarhiaks kirjas. Sellega seltsis juba ideeline tegur: iga lind laulgu, nagu talle nokk on kasvanud, iga laps kirjutagu, nagu aju käseb ja käsi veab. Piiramine oleks olnud individuaalsuse vägistamine. Tulemusi nägime omal ajal kõik, seega oleksid

näited liigsed. Kolmandaks suureks teguriks, mis on mõjunud üldiselt käekirja allaviivalt, on olnud meeletu kirjutamine tundides. Iseseisvuse algaastail tehti seda ka algkoolis — polnud ju raamatuid —, nüüd on küll veel keskkoolesse jäänud mahukad kladed ja „üldvihikud“. Eks ole olnud põhjuseks häda: laps pidi kirjutama tunnis olematuile raamatuite aseainet, aga eks olnud siingi tõukejõuks moevool: maha raamat! Kuidas hävitab aga kiire üleskirjutamine tundidel käekirja, teab vist paremini iga endine tudeng, kes on pidanud aastaid loenguid maha kirjutama, pealegi kui professori tempo selline oli, et jõudsid üles kirjutada iga neljanda sõna üle kolmanda. Sellest siis ka haritlaskonna roopast-läinud käekiri. Dešifreerige näit. retsepte, palun! Ülekirjutamise needust tundsid õige tugevasti seminaristid — neil pole ju tänaseni paljusid õpperaamatuid, nii et kirjutatakse veel nüüdki tundide kaupa. Kui nüüd veel ülepingutatud kirjutamistempole seltsisid pedagoogika tundides õpitud ja vahel liiga vahetult tõlgendatud ideed vabast kasvatusesest, siis tuli mõnigi noor õpetaja kooli, kes ei tunnustanud mingeid reegleid kirjas ega nõudnud seda õpilasilt, ei hoolinud ka enda kirja loetavusest. Palju säärast „vabakirja“ on kustutatud aastate jooksul klassitahvleilt; aga näiteid on küllaltki säilinud: lehitsege klassipäevikuid aastailt 10—15 tagasi. Ja et reeglite tee pikk on, aga eeskujude oma selge ning lühike, siis mõjustas õpetaja vabadus ka õpilaste kirja — ühel juhul rohkem, teisel vähem. Kui hõlpsasti hakkab lapsele külge just see tavalisest erinev, nii ka kirjas: olgu kallak vasakule, mõni erinev tähekuju või üldine suurejoonelisus või lohakuski kirjutamisel.

Peatusin eespool vaid negatiivseil nähtustel. Ärgu loetagu sellest välja hüsteerilist karauul-karjumist. On kirjutatud ja kirjutatakse praegugi vägagi hoolikalt. Kuid sellel pole põhjust peatuda, kuna on tahetud näidata neid põhjusi, mis on sundinud parandusi otsima üldises menetluses. Kõigepealt haarati nende poolt, kes käekirja saatuse pärast olid mures, vana äraproovitud võtte järele: seati sisse ilukiri, kuigi õppekavad seda ei nõudnud. Seda tegid omal algatusel paljud õpetajad, seda nõudsid mitmed koolinõunikud. Viimaseid oli ka nii järjekindlaid, et terves piirkonnas kirjaharjutused käsile võeti. Ei taha hindama hakata, kas neis kooles tulemused olid palju paremad, kuid üldiselt ei arvestatud kalligraafiatunde korraldades endisi kogemusi: ilukirja õpetus ja kiri võivad minna kumbki oma rada, ilma et ilukirjutus suurt mõjustaks tavalist kirja. Seda mäletab ehk igaüks, kes vanasti ilukirja õppis. Puudus igasugune side ilukirja kui aine ja teistes tundides tehtava suletöö vahel. Vahel olid ilukirjas klassis parimad just kõige vabama käekirjaga õpilasel.

Need kogemused sunnivad tänasenigi kahtlema puhtkalligraafiliste harjutuste otstarbekuses.

Viljakam oli mõnel pool praktiseeritav nõue: iga kirjutus olgu korralik, puhas, eeskujulik. Kuid sellest allpool.

Järgmine samm võitluses kirja anarhia vastu oli tähestiku normeerimine 1935. aastal. Ei ole põhjust hakata hindama, kuivõrd õnnelikud või mitte on ainumaksvaks tunnustatud tähekujud. Nende vastu on vahel kuulda olnud protestegi. Siin on oluline alla kriipsutada printsiipi: eesti kirjas ei ole igapähele lubatud oma fantaasia järgi märkida häälikuid, vaid selleks on oma kindlad normeeritud tähed. Tähestikku toonitatakse enamvähem täpselt eriti algkooli nooremis klasses. Vanemate klasside kohta on mõned õpetajad leidnud, et neil pole alust normeeritud kirja nõuda, mis on mui-

dugi vastava korralduse väärtõlgitsemine. Ise tarvitab õpetajaskond õige vähe normeeritud kirja, olgu siis klassis või üldse kooliga seoses olevais kirjutusis.

Järgmine samm edasi käekirja korraldamisel on kirjatehnika eriaina sisseviimine algkooli õppekavva. Mis aitab kirjamärkide kujude tundmine, kui tehniline külg on nõrk. Kui õpilase kehahoid kirjutades selline on, et see paratamatu tagajärjena toob kaasa selgrookõveruse või lühinägelikkuse. Kui sulepead nii tugevasti hoitakse, et sõrmenükid on valged ja kätte lööb kramp. Kui neid õpitud korralikke tähti seotakse omavahel halvasti. Kui teksti paigutus lehele on viltune ja ebaesteetiline. Võiksime loetella veelgi terve rea tehnilisi puudusi, mida märkame nii sageli laste juures, aga paha tihti ka täiskasvanuilgi. Sääraste tehniliste puuduste ja iludusvigade ravimine ongi kirjatehnika õpetamise eesmärk. Saab ju kirjutada „nagu nokk on kasvanud“. Kuid paremad tulemused nii esteetiliselt kui ka tehniliselt saavutatakse teatavate äraproovitud võtete äraõppimisel. Eks vaja rekordhüpe stiili, ujumine teadusliku täpsusega liigutusi, pimekiri kirjutusmasinal süsteemi. Aga karata võib ka ummisjalu, vees plätserdada omal viisil ja kirjutusmasinal tippida kahe sõrmega. Kuid vahe on. Ja kirjutamisel ja kirjutamisel on ka vahe. Nagu eespool nimetatud tegevuses võib maksvusele pääseda ilu ja tehniline jõu kokkuhoid, nii ka kiri võib olla esteetiliselt laitmatu või vastupidi, võib olla tervisevastane või tehniliselt õige. Saavutada esteetiliselt laitmatut, kergesti loetavat kirja, kusjuures õpilane oma tervist ei kahjustaks, seda taotleb kirjatehnika tund. Niisiis mitte kalligraafiat, mitte kirja kirja enda pärast, vaid talvisel korralikku tööd ja hügeeniliste tingimuste arvestamist. Vaadake kava, seal ei ole muud ülesandeid mainitudki. Seega peaksid olema kirjatehnika tunni ülesanded ja taotlused selged.

Nüüd veel lisaks mõningaid praktilisi küsimusi.

Eespool oli juttu paberist. Seda ei määra seletuskiri kategooriliselt, kuigi eelistab teatavat joonestust. Raskeim on muidugi joonteta paberi tarvitamine nooremas klassis. See nõuab õpetajalt usku endasse, sest menetluse paremus — julgus ja kindlus kirja juhtimisel — saavutatakse alles aastate pärast. Aga siis juba suuremal määral kui abijooni-karke tarvitades. Nii et mitte pettuda näilikus ebaedus alguses, õigemini aeglases edus. Olen alati soovitanud õpetajaile, kes ise asjasse ei usu, pigem kasutada joontega paberit. Tegelikult saab enamik lapsi joonteta paberi raskustest üle. Ainult arenemata silma ja käega lastel tuleb kestmataid raskusi. Praktiline on lapsi rea juhtimisel aidata paberile raami ümber joonestades. See hõlbustab hästi paigutust lehel, samuti suunab ülajoon esimest rida, järgmist rida suunab esimene jne. Kui laps kuidagi ei oska ridu ühekauguselt alata, või kui korraliku vahega alatud rida kuskil kaugel all maabub, siis märkigem rea algused ja lõpud punktidega. Seda suudab õpetaja teha, sest selliseid koostita purjetajaid on klassis üksikuid.





Üht aga kindlasti silmas pidada! kui tarvitame joonteta paberit, siis ei tarvita me ka transparenti. Lapsed kalduvad sellele kergesti. Kuid siin saavutame küll välise efekti — read joonteta paberil on sirged, kuid tegelikult on õpilased kirjutanud joonte järgi. Ja lisaks veel hügeeniline halvemus: paberist paistavad jooned halvasti läbi ja õpilane on sunnitud silmi pingutama. Ja eks viimased saa koolis koormust niikuinii küllalt.

Joontega pabereist on otstarbekohasem ühejooneline. See vabastab kirjutaja suunahoidmisest ja ridade kauguse määramisest, kuid jätab vabaks

tähtede kõrguse, vahed ja kallaku. Kuid neid normeerida rööpjoontega ja lisaks veel tähtede kallakut ja vahet reguleeriva viltujoonte võrguga, ei ole kõigiti pedagoogiliselt õige. Vanasti ju kirjutasime sellistesse vihikutesse mitte ainult ilukirja, vaid algklassis ka igasugust kirja. Kallakut määravate joonte vastu kõneleb juba vajadus mingil määral arvestada lapse individuaalset kirjalaadi. Kunagi ei kirjuta kõik inimesed ühe kaldenurga all ja seda pole ka vaja nõudagi. Kiri on täiesti korras, kui kõik tähed on paralleelsed, — lubamatu on vaid ettepoole viltu või paremale liiga längus kiri. Teatava kindla nurga nõudmine on tarbetu, järelikult ka vastavate abijoonte kasutamine kirjutamisel on liigne.

Ent paralleelne rõhtjoon, mis määrab tähtede kõrguse? See on vahest enam sallitav. Eitamatu on, et ta abil kujuneb kiri tasasemaks, tähtede kõrgus ei kõigu äärmuste vahel, nagu muidu näeme laste kirjas algaastail. Teiseks takistab pealmine joon liiga vara peenkirja tarvitama hakkamist. Lastel on kalduvus selleks — vanemate õpilaste ja täiskasvanute eeskujul, kuid see ettekippumine ei võimalda küllaldase põhjalikkusega omandada täheelemente, mistõttu kiri jääb vormilt puudulikuks. Kuid pealmise abijoone vastu räägib selle kohandamatus lapse kirjaliigutuste ulatusele. Iga lapse käe ehitus on isesugune, käeluude pikkus, lihaste tugevus, paindlikkus jt. anatoomilised tegurid on igapäev individuaalsed. Ja neist sõltub tugevasti ka kirja kõrgus. Pealmise abijoone kaugust ei saa määrata ühist kõigile õpilasele, nagu vabrikud seda paratamatult valmistavad, vaid see peaks olema, liialdatult öeldud, kohandatud igale lapsele; tegelikult vajaksime igas klassis mitmesuguste joontevahedega paberit. Et seda aga ei ole, siis näeme pahatihti, kuidas mõni laps suuri vaevu vaevab oma tähed ülemise jooneni, teine näeb jälle kurja vaeva, et neid litsuda kriipsude piiridesse. Niisugused pingutused aga pigemini pidurdavad kui soodustavad käekirja normaalset arenemist. Seepärast hankigem laste kirjutamisulatusel kohandatud paberit erinevate joontevahedega või piirdugem ühe-rõhtjoonelisega. On ju viimasel ainult üks kark kirjale toeks ja selle tarvitamiselt üle minna täiesti iseseisvale käimisele on lihtsam kui kahelt.

Kui mitte täheelementidega, millega alata siis kirjatehnika omandamist? Aga nii, nagu me seda ikka oleme teinud: joonistähedega. Võib olla eksitab siin terminoloogia. Tunneme ju nii mitmesuguseid nimetusi, nagu joonistähed, trükitähed, skelett kiri, lihtsustatud antiikva ehk ladina šrift jne. Järelikult lapsed algnädalail „trükitavad“ pliiatsiga, siis kirjutavad sellega ja tindiga jne., nagu tavalise lugemis-kirjutamise õppimisel. Et kirjutamisvahendi käsitlemine sujuvamalt läheks, selleks teeme harjutusi joonistades. Esimesed suleharjutused ei tarvitse olla puhtelemendid, ka pole vaja kohe sulega tähti trükkida, vaid joonistame sulegagi algelisi ornamente või ka fantaasiapilte.

Joonistähedepuhul üks praktiline näpunäide: joonistagem tähti, nagu me neid kirjutame. Niisiis , mitte , nagu me tavalisest lastele tahvile ette joonistame. Samuti , mitte  jne. Miks nii, ei peaks vajama seletust.

Omandanud joonistähedepuhul märkisoskuse, läheme harilikus korras üle kirjatähedele. Ja siitpeale on kirjatehnika tavaline kiri, ainult korralik, kus-

juures õpetaja valvab ja seletab õiget sule-, käe- ja kehahoidu. Juurde tulevad järk-järgult nõuded kirja välimuse suhtes: korralikud tähed, nende paigutamine, sidumine, laused, pikem tekst jne. Kas neid harjutusi ühendatakse emakeelega või joonistamisega, pole oluline; see on õpetaja isikliku valiku asi. Selge peaks olema, et kirjatehnika harjutamiseks kasutatud tekst ei tarvitse, ei peakski olema mingi spetsiifiliselt selleks valitud materjal, vaid selleks pakub ohtralt võimalusi emakeele-õpetus. Nii kulgeb töö emakeele kõrvalharuna, kuni vanemas klassis erilised harjutused ära jäävad, sest siis peaks olema omandatud juba harjumus käsitseda sulge õieti, nagu peaks olema välja kujunenud ka juba õige kehahoid. Kirja välismuski peaks olema korralik. Kirjatehnika jätkub vanemais klassis ehtekirja näol, mida õpitakse joonistamistundidel, kuid mis leiab rakendust igasuguseis kirjatöis kõikides ainetes.

Võiks veel küsida, milleks märkida kirjatehnika kahe pooltunniga kavva, kui seda niikuinii ainult teise aine kaasas õpetatakse?

Siin on kavade koostaja ilmsesti tahtnud määrata, kui palju aega nädalas tuleks pühendada kõnesoleva oskuse omandamisele. Kui selle asemel kavvas oleks olnud määratud emakeelele või joonistamisele üks tund nädalas rohkem, siis poleks vajalikeks peetud kvantum harjutusi olnud tagatud, samuti harjutuste maksimaalne kestus. Endise tšistopissaanie üks halbusi oli ka, et see kestis alati terve tunni. Ja ometi on selge, et noorema klassi laps ei suuda tervet tundi pingutada, et lõpuni korralikku kirja saavutada. Sellest valedusest tekkis palju kibedusi, halbu numbreid ja rikutud käekirju. Ja et meilgi tunnipikkuste harjutuste hädaoht tekkis, sellest oli juttu juba eespool.

See oleks lühidalt kõik, mida võiks ütelda kirjatehnika tunni kohta. Kava koostajail oli selge, et kirja tehnika harjutamine annab vaid siis tulemusi, kui terve õpetajaskond igas aines taotleb korralikkust õpilaste kirjas ja ise selleks igal juhul on eeskujuks. Siis on tagatud eespool kirjeldatud pahede kiire ja edukas kõrvaldamine.

---

## Saksa ja ameerika psühholoogia.\*)

*K. Ramul.*



Wõrreldes psühholoogia praegust üldist seisukorda üksikute loodusteaduste üldise seisukorraga, paistavad silma kõigepealt kaks psühholoogia suhtes tähtsat asjaolu: esimene — üksikute omavahel enam või vähem radikaalselt erinevate voolude ehk koolide rohkus psühholoogias, mis annab meile õigust „psühholoogia“ asemel kõneleda pigem „psühholoogiaist“, nagu seda on praegu mõnikord tehtud, ja teine — üksikute suuremate psühholoogiliste voolude ehk koolide grupeerumine suurelt osalt üksikute maade või rahvuste järgi, nagu näit. Ameerika Ühendriigid, Saksamaa (ühes Austria ja Saksa-Sveitsiga), Prantsusmaa, Inglismaa jt., mis lubab ka kõnelda vastavalt ameerika, saksa, prantsuse, inglise jne. psühholoogiast, nagu seda praegu harilikult tehakse. Kolmas asjaolu, mis meile peale selle psühholoogia juures veel silma paistab,

\*) Ettekanne (osalt ümberredigeeritud ja täiendatud), peetud II filosoofiaõpetajate päeval 29. detsembril 1936 Tallinnas.

on — väga suured erinevused üksikute suuremate maade osas psühholoogilise uurimistöö arengu suhtes uuemal ajal. Võtame kätte näit. psühholoogilise „Index'i“ („Psychological Index“) — iga aasta ilmuva võimalikult täieliku rahvusvahelise bibliograafia psühholoogia alal. Selle esimeses 40 köites aa. 1894—1933 on registreeritud kokku 138 820 raamatut ja artiklit psühholoogia alalt ja neist on ilmunud: Ameerika Ühendriikides — 51 785 ehk 37,3%, Saksamaal (ja üldse saksa keeles) — 39 979 (28,7%), Prantsusmaal — 17 725 (12,7%), Inglismaal — 4 609 (3,3%) ja kõigis teistes maades kokku — 24 722 (18%).\*

Psühholoogia jagunemine rohkearvulistesse üksikute maade või rahvaste „psühholoogiasse“ teevad ka psühholoogia õpetajale vajalikuks orienteeruda — vähemalt üldjoontes — nende suhtes, ja asjaolu, et üksikute maade „psühholoogiate“ hulgas kaugelt tähtsamal kohal seisavad, nagu ülaltoodud andmeist nägime, praegu saksa ja ameerika psühholoogia, teevad niisuguse orienteerumise eriti tungivaks nimelt nende viimaste suhtes. Minu tänase ettekande ülesandeks ongi kõrvutada mõlemad ja katsuda lühidalt ära märkida mõned nende tähtsamad erinevused ja iseärasused ühes viimaste tõenäolisemate põhjustega.

Tähtsaimad üldised erinevused kahe teadusliku voolu ehk suuna vahel võivad üldse seista kas neis domineerivais huvialades või nende poolt eelistatud üldistes meetodites või, kolmandaks, neis valitsevais üldistes teoreetilistes seisukohtades. Kõiki neid erinevusi näeme ka tegelikult, võrreldes omavahel saksa ja ameerika psühholoogiat.

Peatume kõigepealt mõlemas domineerivail huvialadel. Statistika ütleb meile, et moodse psühholoogia mitmekesisest üksikuist uurimusaladest on seni üldse kõige suurema tähelepanu osaliseks saanud kolm: esiteks — anomaalsed nähtused, millelede on ajavahemikus 1894—1933 „Index'i“ andmeil pühendatud olnud kokku 29 857 tööd ehk 21,9% selle aja jooksul ilmunud tööde koguarvust, teiseks — sotsiaal-psühholoogilised probleemid — 20 973 tööd (15,1%), ja kolmandaks — pedagoogilis-psühholoogilised probleemid — 19 584 tööd (14,1%).\*\* Nimetatud kolm ala on seisnud domineerivail kohtadel ka nii saksa kui ameerika psühholoogilises uurimustöös tähendatud aja jooksul. Kuid selle ühise joone kõrval esineb siin ka tähtsaid erinevusi. Kui võtta kõigepealt viimase aja, umbes 1925-ndast aastast peale, ja selle juures peale vastavate statistiliste andmete arvestada ka üldist muljet uema saksa ja ameerika psühholoogilise kirjanduse, eriti psühholoogia õppe- ja käsiraamatute lugemisest, siis võib üldse ütelda, et saksa psühholoogias, võrreldes ameerika psühholoogiaga, paistab enam silma huvi niisuguste alade või probleemide vastu nagu üldised teoreetilised küsimused, nn. kõrgemad protsessid (tähelepanu, mõtlemine, fantaasia, tahe), tüpoloogia, psühhoanalüüs jt., ja ameerika psühholoogias sellevastu huvi niisuguste alade või probleemide vastu nagu individuaalsed erinevused, testid ja mõõtmised, statistilised meetodid, õppimine (harjumuste ja oskuste omandamine), emotsioonid, instinktid, loomapsühholoogia jt. Neid erinevusi

\* J. B. M a l l e r, Forty years of psychology. Psychological Bulletin, vol. 31, nr. 8 (October 1934), lk. 537.

\*\* J. B. M a l l e r, lk. 542.

domineerivail huvialadel illustreerib hästi ka alljärgnev väike tabel — andmed aastail 1929—1933 Saksamaal ja Ameerikas mõnedel psühholoogia aladel ilmunud tööde arvu kohta:\*)

	Saksamaa	Ameerika
Statistilised meetodid . . . . .	21	268
Aparaadid . . . . .	35	276
Testid ja mõõtmised . . . . .	61	422
Õppimine ja kohanemine . . . . .	33	189
Mõtlemine . . . . .	115	86
Tundmused . . . . .	71	192
Psühhoanalüüs . . . . .	685	193
Loomapsühholoogia . . . . .	200	608

Veel suuremad on erinevused saksa ja ameerika psühholoogiate vahel, kui me neis domineerivalt huvialadelt pöördume nende poolt eelistatud üldistele uurimismeetodeile, nende üldistele lähenemisviisidele üksikuile probleemidele. Me võime, osalt kasutades selleks ühe ameerika psühholoogi — G. Watson'i (mitte vahetada behavioristi J. B. Watson'iga) — sellekohaseid tähelepanekuid pikemal viibimisel Saksamaal ja Austrias\*\*), neist erinevusist tähtsamaina ära märkida siin järgmised.

1. Ameerikas ollakse üldse vähem kui Saksamaal psühholoogias huvitatud teoritiseerimisest ja pannakse enam rõhku kindla faktilise materjali kogumisele, omistades igale uuele faktile juba kui niisugusele oma iseseisva väärtuse. Seesugusele vahele saksa ja ameerika psühholoogide kalduvustes mõtles nähtavasti ka tuntud saksa psühholoog Köhler (kes on ka ise korduvalt käinud Ameerikas), kui kord tähendas: „Edukas psühholoog Saksamaal saab filosoofiks; Ameerikas edukas psühholoog saab kolledži administraatoriks“.

2. Saksa psühholoogid on antud faktilise materjali puhul huvitatud esijoones selle mitmekülgsest kvalitatiiivselt analüüsist, kuna Ameerikas sellevastu pannakse palju enam rõhku sellele, et saadud faktilise materjali põhjal jõuda mingisugustele kindlamaile kvantitatiivseile tulemusile. Tüübiliseks saksa psühholoogilisele uurimusele on sellepärast — pikem peatumine võrdlemisi väikese katsete arvu üksikasjalikul analüüsimisel, ja tüübiliseks ameerika psühholoogilisele uurimusele — sama katse korraldamine võimalikult palju kordi ja võimalikult rohkearvuliste katseisikutega ja sellele järgnev katseandmete statistiline läbitöötamine, nende kokkuvõtmine teatavaiks keskmisiks väärtusiks, kusjuures paljud üksikuile juhtumele omased üksikasjad loomulikult kaduma lähevad. Paistab, et ei ole liialduseks ütelda, et statistilisi meetodeid tarvitatakse praegu ligi 50 protsendis kõigist Ameerikas ilmuvaist psühholoogilisist spetsiaaluurimustest (kahe ameerika psühholoogi — Lehman ja Witty — poolt läbivaadatud 204 hiljutise psühholoogilise doktoritöö juures oli see protsent — 65), kuna saksa psühholoogias üldine pilt on selle poolest sootu teine.

3. Üksikute nähtuste kvalitatiiivse analüüsi rõhutamise tõttu omistatakse Saksamaal psühholoogilise uurimustöö seisukohalt enesevaatlusele üldse tunduvalt suurem tähtsus kui Ameerikas ja kaldutakse mõnikord peenelt arenenud enesevaatlust hindama palju kõrgemalt kui teisi „objek-

\*) J. B. Maller, lk. 553—554.

\*\*) G. Watson, Psychology in Germany and Austria. Psychological Bulletin, vol. 31, nr. 10 (December 1934), lk. 755—771. Watson oli 1931—1932 viibinud ühe semestri Berlinis ja ühe semestri Viinis ja peale selle külastanud lühemaks ajaks veel viis teist ülikooli.



tiivseid“ uurimismeetodeid. Ameerika psühholoogilises uurimistöös seisab sellevastu esikohal — „objektiivne“ eksperiment, mille ülesandeks on kõigepealt teatavate füüsiliste — „objektiivselt“ vaadeldavate ja registreeritavate „vastuste“ esilekutsumine katsesubjektile teatavais kindlais tingimustes, nende uurimise otstarbeks. Ühenduses sellega omab eksperimentaalne meetod ka ameerika psühholoogide silmis üldse tunduvalt suurema tähtsuse kui saksa psühholoogilises maailmas, ja kuna meie Saksamaal ka praegu veel näeme rohket poolehoidu leidvaid psühholoogilisi koole, millede seisukohalt eksperiment psühholoogilise uurimusmeetodina omab ainult piiratud tähtsuse, nagu näit. fenomenoloogiline psühholoogia (Husserl, Pfänder jt.) või vaimuteaduslik psühholoogia (Spranger jt.) või psühhoanalüüs (Freud), on Ameerikas „psühholoogia“ ja „eksperimentaalne psühholoogia“ juba ammu saanud sünonüümideks.

4. Seesugune erinev suhtumine enesevaatlusele saksa ja ameerika psühholoogias väljendub osalt ka juba nende poolt psühholoogilisele eksperimentile seatavais nõudeis. Kuna Saksamaal näit. samade katsete kordamisel samade nähtuste kohta pannakse pearõhku sellele, et üksikute katsete tingimused oleksid psühholoogilised — katseisiku elamuste ja dispositsioonide suhtes katse ajal — võrdsed, hoolitsetakse Ameerikas sellevastu kõigepealt selle eest, et katsete välised ehk füüsilised tingimused — nende ruum, aeg, aparatuur jne. — oleksid samad.

5. Saksamaal tehakse praegu sageli vahet seletava (erklärende) ja mõistva (verstehende) psühholoogia vahel: kuna esimese puhul meil on tegemist üksikute nähtuste viimiseiga induktiivsel teel leitud üldiste seaduste alla — milles seisaski kõigepealt üksikute nähtuste „seletamine“, on mõistva psühholoogia peaülesandeks — selle relatsiooni leidmine, milles üksik nähtus seisab teda sisaldava suurema tervikuga, üksikul nähtusel ehk elemendil terviku suhtes oleva tähtsuse ehk tema mõtte (Sinn) haaramine — mis tähendaski ta „mõistmist“. Kasutades seda vahetegemist, võime ütelda, et Saksamaal psühholoogias pannakse üldse rõhkem rõhku kui Ameerikas üksikute nähtuste „mõistmisele“ ja vähem rõhku kui Ameerikas — nende „seletamisele“.

6. Saksa psühholoogia on üldse tunduvalt enam süstemaatiline kui ameerika psühholoogia. Igal psühholoogia instituudil Saksamaal on oma enam või vähem kindel uurimisprogramm, mille järgi toimub uurimistöökohal instituudis. Seejuures hoolitsetakse ühes instituudis võrdlemisi vähe selle eest, mis sünnib mõnes teises, Leipzigin — selle eest, mis sünnib Göttingenis, Göttingenis — selle eest, mis sünnib Marburgis, Marburgis — selle eest, mis sünnib Hamburgis jne. Viimase asjaolu üle oli kuulda mõnelt poolt kaebusi ka viimasel natside-eelsel saksa psühholoogilisel kongressil 1931. a. Hamburgis.

Seesugused erinevused saksa ja ameerika psühholoogias eelistatud uurimismeetodite vahel nagu ülaltähendatud paistavad meile osalt silma ka viimase rahvusvahelise psühholoogia kongressi töodes 1932. a. Kopenhaagenis, kui näit. heita pilk sellele, kuidas jagunesid siin oma üldise metoodilise laadi poolest ühelt poolt saksa ja teiselt poolt ameerika psühholoogide ettekanded\*):

\*) G. Watson, lk. 764.

	Saksa	Ameerika
Teoreetilised . . . . .	43%	15%
Eksperimentaalsed . . . . .	22%	38%
Vaatlus, juhu uurimus (Case study)	20%	13%
Statistilised . . . . .	9%	18%
Testid . . . . .	2%	18%
Ajaloolised, biograafilised . . . . .	4%	0%

Saksa ja ameerika psühholoogias eelistatud üldistelt uurimismeetodeilt pöördume nüüd neis domineerivaile üldistele teoreetilistele seisukohtadele. Siin paistab nende juures silma kõigepealt vahe kontakti tiheduses *filosofia*ga. Nagu teada, on uuem psühholoogia üldse iseloomustatud oma emantsipeerumise läbi filosoofiast. See emantsipeerumine, mis on alanud juba võrdlemisi ammu — me võiksime selle esimesi algmeid dateerida võib-olla juba Hobbes'i ja Locke'i ajajärguga — on ka veel viimaseil aastakümneil kestnud edasi. Üks ameerika naispsühholoog on muueas läbi vaadanud psühholoogilise „Index'i“ 1900., 1910., 1920. ja 1930. aastate eest ja järele lugenud, kui sageli igas aastakäigus toodud tööde pealkirjades esineb niisuguseid sõnu nagu „filosoofia“, „filosoof“, „positivism“, „monism“, „metafüüsika“ või mõni muu filosoofiline termin. Tulemused olid järgmised:

1900	1910	1920	1930
6,9%	5,6%	1,0%	0,7%* )

Vaatamata sellele üldisele psühholoogia vabanemisele filosoofia mõjust on Saksamaal psühholoogia kontakt filosoofiaga, võrreldes Ameerikaga, veel võrdlemisi lähedane, mille tõttu ka seal valitsevad filosoofilised voolud, nagu näit. uskantianism, fenomenoloogia, elufilosoofia jt. ei jäta oma mõju avaldamata ka üldistele psühholoogilistele seisukohtadele. See filosoofia mõju saksa psühholoogiale paistab võib-olla kõige selgemini silma filosoofiliselt poolt Saksamaal korduvalt ettevõetud ja seal laialdast sümptatiseerivat vastukaja leidnud katseis reformeerida kogu psühholoogiat teatava filosoofilise õpetuse vaimus (Dilthey, Husserl, Spranger jt.).

Kui saksa psühholoogia on niiviisi veel teatava määrani filosoofiliselt orienteeritud, siis võib ameerika psühholoogia kohta ütelda, et ta on tunduvalt suuremal määral kui saksa psühholoogia orienteeritud loodus- ja teaduslikult, ja seda peamiselt kahes mõttes: esiteks oma üldise positivistliku vaimu poolest ja teiseks oma teooriate ja teoreetiliste seisukohtade sisu poolest. Mis puutub esimesse — positivistlikku vaimusse, siis ilmneb see kõigepealt ameerika psühholoogias võrdlemisi tugevalt väljendatud tendentsis oma uurimistöös jälgida võimalikult lähedal esijoones eksaktset loodusteadust, selles mõttes, et püütakse ka omalt poolt jõuda seesuguseile kindlaile tulemusile, nagu on neile jõudnud eksaktne loodusteadus, mille tõttu ollakse ka tagasihoidlikud teoretiseerimises ja hinnatakse uurimismeetoditena kõigepealt eksperimentaalseid ja statistilisi meetodeid. Siinkohal on meil tähtis ära märkida, et see üldine positivistlik vaim ameerika psühholoogias on leidnud endale väljenduse ka teatavais Ameerikas laialt levinud teoreetilistes seisukohtades psühholoogias, kõigepealt behaviorismis ehk käitumispsühholoogias ja sellele lähedal seisvais vooludes, milliste peaarvumendiks traditsioonilise „teadvusepsühholoogia“ vastu on olnud ikka see, et teadvusnähtuste uurimine enesevaatluse ja teiste selleks tarvitatud meetodite abil ei või anda mingisuguseid kindlaid ja „objektiivseid“, teaduslikku väärtust evivaid tulemusi.

\* ) F. L. Goodenough, Trends in modern psychology. Psychological Bulletin vol. 31, nr. 2 (February 1934), lk. 92.

Mis puutub edasi ameerika psühholoogia loodusteaduslikku orientatsioonisse oma teoreetiliste seisukohtade sisulise külje poolest, siis tuleb kõigepealt ära märkida tema võrdlemisi tugevalt väljendatud bioloogilist vaatekohta. Ei taheta enam ainult analüseerida ja kirjeldada psüühilisi nähtusi nii, nagu need on meile antud meie koguteadvuse üksikuis niiteldada staatilisis põikläbilõikeis — mis oli olnud oluliselt Wundt'i ja Wundt'il baseeruva ameerika „struktuuralse“ psühholoogia kooli (Titchener'i kooli) programmiks psühholoogias, vaid tahetakse kõigepealt uurida psüühilisi protsessid etendavad kogu organismi elus, missugune on nende bioloogiline tähtsus ehk nende funktsioon organismi elus — mis oli aastat 30 tagasi kõigepealt nn. „funktsionaalse“ psühholoogia kooli (Dewey, J. Angell jt.) programmiks psühholoogias ja moodustab praegu juba tähtsa ja endastmõistetava osa — võib ütelda — ameerika psühholoogia programmis üldse.

Teatava määrani ühenduses selle ameerika psühholoogia bioloogilise orientatsiooniga seisab ka temas võrdlemisi tugevalt esileastuv praktiline tendents — sagedali asutakse seisukohal, mille järgi psühholoogia tähtsus seisab kõigepealt selles, et ta ka omalt poolt aitab kaasa juhtida või „kontrollida“ inimeste käitumist ja täidab niiviisi teatavaid eeskätt praktilisi ülesandeid. „Inimesi uuritakse — kirjutab näit. ameerika psühholoogia kohta selles mõttes üks selle esindajaist — otstarbega suurendada nende isikliku õnnelikkust või sotsiaalset kasulikkust (tehes neid enam rahuldavateks või enam rahuldavaks). Uurida inimesi ilma mõtlemata sellele otstarbele ei näi ameeriklasele olevat mitte ainult kasutu, vaid midagi haiglaste uudishimu taolist.“\*)

Teiselst tähtsamaist erinevustist saksa ja ameerika psühholoogias valitsevais üldisis teoreetilisis seisukohtades tuleb märkida kõigepealt veel järgmisi. Ameerika psühholoogias on veel võrdlemisi tugev tendents vaadata komplekssetele psüühilistele (või käitumis-) nähtustele teatava määrani traditsioonilise assotsionalistliku ehk „atomistliku“ psühholoogia seisukohalt, mille järgi kompleksne nähtus oleks oluliselt üksikute üksteisega väliselt seotud elementide summ — seisukoht, mis ilmneb tüüpiliselt kujul näit. paljude behavioristide katseis vaadata kogu inimese ja loomade käitumisele kui komplekssele nähtusele, mis on üles ehitatud üksteisega puht-väliselt, „tingimise“ läbi (tingitud refleksi mõttes) teatavaiks suuremaiks käitumisüksusiks ühendatud lihtsaist reaktsioonidest ehk refleksidest. Sellevastu kalduvad saksa psühholoogid suuremalt osalt sellele, et üksikute nähtuste seletamisel lähtuda mingi terviku mõistest, mis evib enam või vähem kindla struktuuri, mis on teatavas mõttes aprioorne üksikute elementide suhtes ja mille läbi alles iga element saab selle tähtsuse, mida ta omab — seisukoht, mis on enam või vähem selgesti väljendatud niisuguste saksa psühholoogiliste voolude põhieeldustes nagu kujupsühholoogia, Leipzigi (F. Krueger'i) Ganzheit-kool, struktuurpsühholoogia (Spranger) jt.

Sama vahe saksa ja ameerika psühholoogide üldistes teoreetilistes seisukohtades ilmneb ka nende vaateis isiksusele kui niisugusele. Kuna Ameerikas ka siin kaldutakse enam traditsioonilise assotsionalistliku psühholoogia vaatekohale, sellele, et kogu isiksuses näha lihtsalt üksikute omaduste ehk dispositsioonide summat, tahavad saksa psühholoogid ka isiksusele

\*) J. B. Maller, lk. 557.

vaadata kui teatavale struktuuritud tervikule, milles üksikud elemendid — omadused, dispositsioonid jne. — on kindlal viisil seotud üksteisega, keskendatud mingi ühe tsentraalse elemendi ümber, millest lähtudes on võimalik nagu ühe pilguga haarata kogu isiksust. Seesugused vaated isiksusele on leidnud väljenduse ka saksa psühhotehnikas: leitakse, et teatavaks praktiliseks otstarbeks; näit. üksiku noore juhatamiseks temale sobivale elukutsele, on veel vähe katsete abil kindlaks teha ta üksikuid omadusi ehk jooni — on veel vaja saada aimu kogu ta isiksusest, sellest, mis l a a d i inimesega meil on tegemist. Teatavas ühenduses saksa psühholoogide vaateiga isiksusele seisavad ka nende vaated psühholoogilistele tüüpidele ja tüübimõiste rakendamisele psühholoogias ja üldse see huvi karakteroloogias vastu, mis on märgatav praeguses saksa psühholoogias.

Need oleksid lühidalt mõned tähtsamad erinevused saksa ja ameerika psühholoogia vahel, mis paistavad kõige kergemini silma nende võrdlemisel niitelda linnuperspektiivilt — teatav skemaatiline joonistus mõlemast, milles paljud jooned on selguse huvides tõmmatud märksa tugevamalt, kui need on võib-olla nähtavad originaalides. Meile jääb nüüd veel lühidalt peatuda neil faktoreil, millest tähendatud erinevused võiksid esijoones tingitud olla, ja teha siis mõned üldised lõppmärkused.

Peab kõigepealt tähendama, et seesugune mitmekesine erinevus saksa ja ameerika psühholoogia vahel, nagu me seda märkisime, võib esimesel pilgul kergesti paista teatava määranä paradoksaalsena: on ju teada, et uue ameerika psühholoogia niitelda lapsehoidjaks, kes on õpetanud teda oma esimesi iseseisvaid samme tegema, on olnud just saksa psühholoogia ja nimelt oma „vanameistri“ Wundt'i isikus, kelle juures Leipzgis on läbi teinud oma esimese psühholoogilise praktikumi suurem osa uue ameerika psühholoogia „isadest“, alates St. Hall'i ja Cattell'iga (Boring nimetab oma „Eksperimentaalse psühholoogia ajaloo“ kokku 14 ameerika psühholoogi, kes olid käinud Leipzgis enne 1900. a.).\*) Kui lugu on nii, siis tekibki küsimus: kust kõik need erinevused mõlema maa psühholoogiate vahel? Ei ole siiski raske nimetada mõnesid asjaolusid, mis vähemalt osalt võivad meile neid erinevusi arusaadavaks teha.

Kõigepealt võiks siin mõelda teatavaile erinevusile mõlema rahva — sakslaste ja ameeriklaste — üldises iseloomus, mida teeb näit. tuntud inglise filosoof B. Russell, kui pilkavalt kirjutab lahkuminekuist saksa ja ameerika uurimuste tulemusis loomade õppimise kohta: „Võib üldiselt ütelda, et kõik hoolega vaadeldud loomad on käitunud nii, et on kinnitanud seda filosoofiat, millesse vaatleja uskus enne oma vaatluse algust. Kuid veel enam, kõik nad on ilmutanud vaatleja enese rahvuslikke iseärasusi. Ameeriklaste poolt uuritud loomad jooksevad uskumata energiaga pööraselt ringi\*\*) ja viimaks saavutavad soovitud tulemuse juhuse läbi. Sakslaste poolt vaadeldud loomad istuvad vaikselt ja mõtlevad ja viimaks toovad välja lahenduse omaeneste sisemisest teadvusest.“ Teatavate üldiste ameerika rahvusliku iseloomu omadustega võib vist seletada kõigepealt seda, miks psühholoogia mitmekülgse üldise arenguga viimase 40 aasta jooksul on psühholoogiline uurimistöö Ameerikas omandanud tunduvalt suuremal määral positivistliku ja praktilise

\*) E. G. Boring, A history of experimental psychology. New-York—London 1929, lk. 344.

\*\*) On nähtavasti mõeldud kõigepealt katsele hämmelduskastiga (v. autori „Psühholoogia“, lk. 115).

suuna kui üldse Euroopas ja eriti Saksamaal (umbes samade ameerika rahvusliku iseloomu omadustega võib seletada ka ameerika psühholoogiaga teatavas suguluses seisva pragmatismi tekkimist ja levikut Ameerikas). Võib-olla tuleb enam või vähem spetsiifiliselt ameerikalikuks jooneks lugeda ka uues ameerika psühholoogias väljendatud erilist huvi inimeste individuaalsete erinevuste vastu, mis hakkas siin ilmsiks tulema juba võrdlemisi vara: juba ameerika psühholoogia praegune senior J. McK. Cattell, töötades noore mehana möödunud sajandi 80-ndail aastail Wundt'i juures Leipzgis, hakkas tundma erilist huvi just üksikute psühholoogiliste katsete (näit. reaktsioonikatsete) tulemusis ilmnevaile erinevusile üksikute katsete vahel, millise huvi Wundt omalt poolt leidis „ganz amerikanisch“ olevat.

Neile rahvuspsühholoogilistele faktoritele, mis teatava määrami aitavad meile seletada ameerika psühholoogia arengu üldisi suunde, seltsib veel teisi — osalt ajaloolisi — momente. Esiteks saksa ja ameerika psühholoogia erinevad minevikud. Enne uue psühholoogia tulekut möödunud sajandi 80-ndate aastate lõpul oli ameerika ülikoolides filosoofia alal mitu aastakümend laialt valitsenud nn. šoti kool, mis oli aga Ameerikas psühholoogia suhtes jäänud peaaegu täiesti steriilseks — üks ameerika autor nimetab seda ajajärku „Šoti jääajaks“ ameerika psühholoogias — ja ei loonud sellepärast psühholoogias ka erilisi traditsioone, nagu need olid olemas Saksamaal. Selle kõrval oli psühholoogia Ameerikas tunduvalt suuremal määral kui Saksamaal ka üldse vaba filosoofilistest traditsioonidest ja mõjudest, kuna ameerika ülikoolides ei ole säärast personaaluniooni psühholoogia ja filosoofia vahel nagu saksa ülikoolides, kus samad isikud, kes õpetavad psühholoogiat, on harilikult kohustatud ka filosoofiat õpetama. See ameerika psühholoogia suurem vabadus traditsioonidest tegi ta võimeliseks ühes tugeva tõukega, mis ta oli saanud kontaktist saksa psühholoogiaga, vastu võtna ka mitmesuguseid teisi mõjusid, millede efekt võis sageli olla enam või vähem erinev saksa psühholoogialt saadud ergutuste omast. Neist teistest mõjudest tuleks nimetada kõigepealt darwinismi, mis andis ameerika psühholoogiale temas praegu nii selgesti esineva bioloogilise suuna.

Viimaks on uue ameerika psühholoogia üldise arengu suunda nii või teisiti mõjustanud ka mõned erilised momendid — Saksamaa ja üldse Euroopa oludest mitmeti erinevais — Ameerika oludes. Nii on statistiliste meetodite arendamist ameerika psühholoogias osalt soodustanud see asjaolu, et ameerika psühholoogil on üldse palju rohkem (ka puht rahalisi) võimalusi kui ta kolleegil Euroopas korraldada psühholoogilisi uurimusi suures mastaabis ja et Ameerikas ka nõudmine niisuguste massiuurimuste järele on — täiskiilutud koolide, laste „kliinikute“ (psühholoogilise nõuande asutuste), kutse-nõuande büroode jne. huvides — psühholoogia suure populaarsuse tõttu ameerika publikus tunduvalt suurem kui Euroopas\*) (maailmasõja ajal tuli näit. ameerika psühholoogidele sõjaväe jaoks psühholoogiliselt — intelligentstestide abil — läbi katsuda umbes  $1\frac{3}{4}$  miljonit isikut). Mis puutub edasi ühte teisse ameerika psühholoogia erijoonesse — erilisse eksperimentaalse meetodi rakendamise rõhutamisse ameerika psühholoogide poolt ja nende elavasse huvisse psühholoogiliste katsevahendite vastu — siis on ka see osalt seletatav eriliste Ameerikas valitsevate oludega: kõigile on teada, kui suuri summasid antakse Ameerikas välja — ka paljude eraisikute poolt üksi-

\*) J. B. Maller, lk. 557.

kute annetuste kujul — teadusliku uurimis- ja õppetöö jaoks ja kui soodsad on seal, võrreldes paljude Euroopa maadega, üldse ülikoolides teadusliku uurimistö tingimused, ja seda ka psühholoogia alal.\*) Ja on täiesti arusaadav, et seal, kus on olemas rohkem võimalusi hankida mitmesuguseid katsevahendeid ja korraldada nende abil uurimisi, neid võimalusi ka rohkem kasutatakse.

Viimaks ei saa nimetamata jätta veel üht tegurit, mis ka teatava määran aitab seletada erinevusi saksa ja ameerika psühholoogia arengu üldistes suundades, see on — saksa ja ameerika psühholoogide üldse puudulik vastastikune tundmine, mis on tingitud osalt mõlema maa geograafilisest asendist, mis tunduvalt raskendab omavahelist isiklikku läbikäimist (näit. kongressidel), kirjanduse muretsemist jne., osalt — puudulikust keelteoskusest ja viimaks osalt ka — teadlikust vastastikusest ignoreerimisest. Sellele puudulikule kontaktile saksa ja ameerika psühholoogia vahel kaebas juba veerand sajandit tagasi Münsterberg, kes ise oli tulnud Saksamaalt Ameerikasse, Harvardi ülikooli juure (kus ta surigi a. 1916), ja oli sellepärast tuttav niihästi saksa kui ka ameerika oludega. Aga ka meie ajal jätab kontakt saksa ja ameerika psühholoogia vahel (ja ka üldse üksikute maade psühholoogiate vahel) veel palju soovida ja oleks kerge tuua rida näiteid selle kohta, kuivõrd veel puudulikult Saksamaal sageli arvestatakse ameerika psühholoogilist kirjandust ja Ameerikas — saksa psühholoogilist kirjandust.\*\*\*) Selle puuduliku vastastikuse tundmise üheks loomulikuks tagajärjeks on ka — osaline vastastikune alahindamine — poleemikas, retsensioonides, reisi muljetes jne., ja ühenduses sellega mõnikord ka teatav kibedus teise maa uurijate vastu, nagu see paistab silma näit. järgmises tsitaadis: „Saksa psühholoogid on vaevalt ära kasutanud midagi kirjandusest, mis käsitleb ameerika uurimise saavutusi. Nemad on ikka veel piitsutamas Watson'i behaviorismi surnud hobust ja isiksuse probleemi alal nende teadmised ameerika meetoditest nähtavasti harva ulatavad kaugemale 1914. aastast.“\*\*\*\*) Muidugi leidub siin ka kiiduväärt erandeid, kuid need jäävad esialgu ikkagi veel ainult erandideks.

\*) Ühe ameerika psühholoogi poolt 1929. aastal vastava ankeedi andmete põhjal tehtud kokkuvõtte järgi oli tol ajal Ameerika Ühendriikides suuremaid, enamasti kõrgemate õppeasutustega seotud, psühholoogia instituute üle 117. Ühe teise ameerika psühholoogi poolt 1926. aastal, samuti vastava ankeedi teel, 32 ameerika psühholoogia laboratooriumilt saadud andmeil oli nende tehnilise sisseseade koguväärtus üle 300 000 dollari, keskmise koguväärtusega 10 000 dollari ümber ja varieerudes üksikuil laboratooriumeil 750—30 000 dollarini. Nimetatud laboratooriumide aastane eelarve aparatuuride hankimiseks moodustas seejuures kokku umbes 35 000 dollarit (mis annaks meile keskmise aparatuuri-eelarve üle 1 000 dollari), varieerudes üksikuil laboratooriumeil 50—3 500 dollarini, millele lisanduvad veel paljudes laboratooriumides eriti testidematerjali hankimiseks määratavad summad — 50—1000 dollarini aastas (Tartu Ülikooli Psühholoogia Laboratooriumi tehnilise sisseseade koguväärtus on viimase aruande järgi praegu — umbes 4,800 kr. ja võib Laboratooriumi aparatuuri ja katsematerjali hankimiseks ja korrashoidmiseks praegu aastas kulutada umbes 250 krooni).

\*\*) Viimase kohta siin ainult kaks väikest ameerika „statistikat“: a) juba varem mainitud 204 hiljutisest ameerika doktoritööst psühholoogias on kasutanud kirjandust mingis võõrkeeles üldse ainult — 24%; b) 114 suuremas ameerika raamatukogus (neist 83 ühenduses mõne ülikooli või kolledžiga) leidis psühholoogilisist ajakirjadest: „Mind“ (ilmub Inglismaal) — 83 korda, „British Journal of Psychology“ — 69 korda, „Archiv für die gesamte Psychologie“ — 53 korda, „Zeitschrift für Psychologie“ — 50 korda, „Psychologische Forschung“ („Gestaltpsychologie“ kooli häälekananja, millest Ameerikas ollakse praegu nii huvitatud) — 15 korda, millest autor (ameeriklane) teeb järelduse: „ameerika psühholoogid tõenäoliselt ei loe palju saksa psühholoogilist kirjandust.“

\*\*\*\*) P. E. Vernon. Tsiteeritud Malleri järgi, lk. 534.

Meie võime niiviisi näha, et, kuigi niütelda uue ameerika psühholoogia ristsed olid olnud Leipzigi psühholoogia instituudis, saksa psühholoogia mõju ameerika psühholoogia üldisele arengule oli siiski piiratud, piirdudes enam selle välise küljega — kõigepealt uute psühholoogiliste uurimisviiside, nende meetodika ja tehnika edasiandmisega, kuna suuremas osas muus ameerika psühholoogia läks — kõigepealt darwinismi mõjul — omaenda radu mööda edasi. Ameerika psühholoogia, nagu ütleb üks tema silmapaistvaist esindajaist, „päris oma füüsilise keha saksa psühholoogiast, kuid sai oma hinge Darwin'ilt“.

Võib-olla nii mõnigi lugejaist ootab nüüd lõpuks minult selget otsust selle kohta, kumb siis — kas saksa või ameerika psühholoogia — seisab teaduslikult kõrgemal teistel ja kumba neist meie sellepärast peame kõigepealt eelistama ja kumma vaimus ka võimalikult koolis psühholoogiat õpetama. Kuid kahjuks on väga raske võtta enda peale vastutust kategoorilise otsuse tegemise eest nii keerulise ja mitmekesise nähtuse üle nagu ühe või teise suure rahva rohkearvuliste uurijate töö nii laial uurimisalal, nagu moodne psühholoogia seda on. Ma luban endale sellepärast väljendada siin ainult kaks väga üldist ja sellepärast võib-olla enam või vähem ebamääralet oletust saksa ja ameerika psühholoogia kohta. Esimene — et psühholoogia edaspidise üldise arenemisega üha enam leiab üldist tunnustust, et Ameerikas praegu eelistatud üldised psühholoogilised uurimismetodid on üldse suuremal määral sobivad üksmeelseile positiivsele tulemusile jõudmiseks psühholoogias kui mõned praegu veel ühe osa saksa uurijate poolt tarvitatavad, ja teine — et ühes sellega ka üha enam selgub, et saksa psühholoogias praegu domineerivad üldised teoreetilised seisukohad on seevastu üldse paremas kooskõlas tuntud faktidega ja üldse viljakamad psühholoogilise uurimustöö suhtes kui mõned Ameerikas praegu levinud seisukohad, eriti niisugused nagu äärmine behaviorism või sellele lähedal seisvad voolud (tuntud inglise psühholoog Mc Dougall, kes praegu juba pikemat aega töötab Ameerikas, nimetab kahe meie aja „kõige pahaendelisema mõjuna“ vene kommunismi ja — ameerika behaviorismi!) — need mõlemad oletused muidugi eeldusel, et on üldse võimalik lahutada üks teisest teaduslikus uurimistöös tarvitatavaid meetodeid ja selle lähtekohaks võetud üldisi teoreetilisi seisukohti.


Ja lõpuks veel üks enam didaktilist laadi märkus. Ei ole kahtlust selles, et: a) psühholoogia õpetamisel koolis peab esikohal seisma konkreetne faktiline materjal, ja b) viljakaks õpetamiseks peab õpetajal enesel küllaldaselt määral tarvitada olema häid õppe- ja käsiraamatuid. Ja nüüd peab tunnistama, et mõlemalt seisukohalt suudab praegune ameerika psühholoogia pak-kuda psühholoogia õpetajale tunduvalt rohkem kui praegune saksa psühholoogia. Esiteks leidub ameerika psühholoogilises kirjanduses sealse psühholoogilise uurimistöö üldise laadi tõttu märksa rohkemal määral konkreetset ja huvitavat faktilist materjali kui saksa psühholoogilises kirjanduses ja teiseks — ilmub Ameerikas praegu kaugelt rohkem psühholoogia õppe- ja käsiraamatuid — mitmelt psühholoogia üksikalalt, mitmes ulatuses ja mitmes stiilis — kui Saksamaal, kus neid, võrreldes saksa psühholoogia üldise jõudsa arenguga ja Saksamaal tunduva vajadusega heade psühholoogia õpperaamatute järgi (minule on näit. jutustatud ühest tuntud saksa psühholoogist, et ta olevat aja jooksul saanud saksa kirjastajailt kokku umbes 20 (kaks-kümmend) pakkumist psühholoogia õpperaamatu kirjutamiseks) on praegu ilmumas erakordselt vähe. Ja seejuures on ameerika psühholoogia õppe- ja

käsiraamatuist kaugelt suurem osa teaduslikult soliidsed ja didaktiliselt hästi õnnestunud. Kuid muidugi on kõik seesugused paremused teatava teadusliku uurimustöö objektiivse väärtuse hindamisel iseeneses vaid teisejärgu tähtsusega.

# Algkoolide raamatupidamisest.

V. Alttoa.

## I

ma igapäevase elu korraldamisel ei saa kool tahestahtmata piir-  
duda puhtpedagoogiliste aladega, vaid lahendada tuleb ka terve  
rida administratiivseid ja majanduslikke küsimusi. Olgu maja  
hooldamine, remontimine, kütmine ja valgustamine; olgu kooli-  
mööbli, seadete, õppeabinõude ja raamatukogude soetamine ja  
korrashoidmine; olgu õppetöö süsteemipärane korraldamine, ülevaadete  
fikseerimine jooksvast tööst ja vajalike andmete säilitamine — kõik need  
ja veel loendamatagi alad vajavad korrapärasest majandamisest ja seda regu-  
leerivat raamatupidamist. Et kooli, ka pisimagi, majapidamine hakkama  
ei saa ulatuslikuma või kitsama raamatupidamiseta, on pikema arutluseta  
selge. Kui talumajapidamine või perekondki oma tulude-kulude otstarbe-  
kohasemaks reguleerimiseks peab raamatuid, kuigi tegemist on isikliku varaga,  
mille kasutamisest pole vaja kellelegi aru anda, siis kaugeltki ei saa kool  
ainult taskust võttes ja andes elada. Mõeldav ju oleks, et väike erakool,  
mille ülalpidajaks ning juhatajaks sama isik, niiviisi koduselt oma majan-  
duslikke asju ajaks. Kuid meie algkoolid on peale üksikute erandite oma-  
valitsuse asutised, järelikult on raamatupidamine vältimatu.

Kooliülalpidaja muretseb koolile teatud varasid ja annab need kooli-  
juhataja hooldamisele. Loomulikult peab olema alus, mille järgi kooli-  
juhataja need vastu võtab, revideerimisel varanduste säilimist tõestab ja  
lahkumise puhul ametkohast need üle annab.

Peaks olema vist küll pikemalt argumenteerimata selge, et kooli-  
raamatupidamine majanduslikul alal on vältimatu.

Kuid koolil tuleb paratamatult jäädvustada ka kitsamalt õppetöoga  
seotud fakte: jooksvat tööd registreerida päevaraamatusse, protokollida õpi-  
laste edasiviimist klassist klassi, kooli lõpetamist jne. Lisaks ei piisa, et  
need faktid fikseeritakse vaid tänaseks, vaid väga palju andmeid võib vaja-  
liseks osutada hiljem, kui kooli poole pöördutakse teadete saamiseks endiste  
õpilaste kohta. Allakirjutanul on sellest näide isiklikust elust: kaotasin maa-  
ilmasõjas kõik dokumendid, siiski sain 1920. aastal koolist, mille olin lõpe-  
tanud 1914, õienduse kõnealuse õppeasutise lõpetamise kohta. Sõja keerises  
oli kooli arhiiv küll osaliselt hävinud, ei olnud säilinud lõputunnistuste  
ärakirjad, ei andmed klassikursuse lõpetamise kohta, ei õpilasnimestikud.  
Järele oli jäänud raamat, milles lõpetajad andsid allkirjad lõputunnistuse  
kättesaamise kohta. Olgu see toodud juhuse näitamaks, et ka suhteliselt  
kõrvaline dokument (allkirjaderaamat) võib aastate pärast osutada väärtusli-



kuks. Nii siis: kooli majapidamist peegeldava raamatupidamise kõrval ei saa alahinnata ka administratiivset asjaajamist, arhiivi korraldamine juurde arvatud. Seda ei saa kerge käega nimetada tarbetuks paberiuputuseks või pedantseks kantseleilikkuseks, nagu seda vahel praktikas sõnavõttudes on tehtud.

Mäletan üht koolirevideerimist, kus asjaajamise kontrollimisel selgus, et õppenõukogu koosolekuid ei oldud peetud kaks aastat ja kuskil ei leidunud mingit märget klassi- või kooli lõpetanute kohta, samuti ka mitte tunnistuste ärakirju. Juhataja, kellelt seletust nõudsin, vastas solvunult: „Ah nüüd uued revidendid (külastasin kooli esmakordselt) ei hinda enam tööd, vaid pabereid!“ Tuli jõudumööda seletada, et omaette väärtus on nii ühel kui teisel. Ent mõtelgem nüüd aasta 10—20 pärast selle koolijuhataja järeltulijat, kellelt ka mõni õnnetusi kannatanud endine õpilane võib tulla vajalisi andmeid hankima. Vastus saab olla, et võib-olla olete tõesti kunagi siin koolis õppinud, aga tõendava dokumendi väljaandmiseks puudub iga-sugune alus.

Ärgu loetagu välja siit kantseleilikkuse ülistamist või selle tõstmist kõrgemale õppetööst. Esiialale jääb ikka pedagoogiline töö, kuid seda reguleerigu ja jäädvustagu asjaajamine.

Raamatupidamine veeretab kahtlematult lisakohustusi juhatajale, ei ole ju algkoolil kasutada kantseleijõude. Kuid see töö tuleb teha. Ja et säästa võimalikult aega ja jõudu produktiivseks loovaks tööks, tuleb leida süsteem, mis võimalikult vähese ajakuluga annaks piisavad andmed. Tuleb kaaluda hoolikalt, missugustele küsimustele peab koolikantselei suutma vastata, ja tarvitusele võtma neile ülesandeile vastavad rakendusraamatud, jaotatud vastavatesse lahtritesse. Igasse raamatusse võib kuhjata andmeid lõpmatuseni, kuid iga liialdus on ilutsemine buhhalteeriaga, printsiiבים olgu: ainult vajalised andmed, ainult vajalised lahtrid igas raamatus.

Võidakse väita, et juhataja raamatupidamistöö rohkus sõltub rakendusraamatute arvust. Kui läinud suvel HM määrusega fikseeriti koolirakendusraamatute arv 23-le, millele lisaks tuli 11 kausta, siis leidis „KoJuLa“ laagris teravmeelne kaasvõitleja, kes laagri raadio kaudu lansseeris kuulutuse, milles otsiti 23-kordset raamatu- ja 11-kordset kaustapidajat. Nali oli tõesti efektne ja allakirjutanugi oli üks innukamaid kaasanaerjaid. Aga ka ilma asja lõbusast küljest võtmata võib mõelda: mul on koolis kakskümmend õpilast (mõnes koolis on ju veel vähemgi) ja pean iga lapse kohta pidama enam kui ühe raamatu. Kas saab olla veel piltlikumat paberiuputust!

Kuid asjal on ka oma teine külg. Kas nüüd just 23, 20 või 15 raamatut see paras on? Oluline pole ülekoormatuse juures raamatute arv. Koolijuhataja töökoorem ei sõltu kuidagi raamatute arvust, vaid sissekannete rohkusest. Olgu mu riulil ka 20 raamatut, palju ma neisse ikka sisse kannan, kui kooli astub iga aasta 4—10 õpilast ja vald muretseb raamatukokku 10 raamatut, 10 numbrit õppevahendeid, 5 eset seadete alal; õppenõukogu koosolekuid pean viis, lastevanemate omi kaks ja hoolekogu koosolekuid 4. Trahvi pole kellelegi määratud juba 5—6 aastat, järelikult vastavasse kvitütingiraamatusse pole üldse „sissekandeid“. Aga olgu mu koolis minimaalseim arv raamatuid, kuid uus-tulnukaid on iga aasta kaks paralleelklassi à 50 õpilast, kool asetseb liikuva rahvastikuga kohas (vabrik, hooajatööd), iga kuu tuleb ja läheb õpilasi kõikides klassides, inventar paisub rõõmustaval viisil, koosolekute osa on ka intensiivne. Vaadake, kui palju mul siis on tööd!

Ei ole tahetud toodud näidetega õigustada koolirakendusraamatute rohkust. Kuid vaieldamatu on, et suur hulk raamatuid toob võrreldes enam tööd ainult nende sisseseadmisel, ent see vaev ei ole väga suur. Jõudu ja aega saab kokku hoida mitte raamatute arvu redutseerimisega, vaid töö otstarbekusega, s. o. fikseerime raamatuis ainult need andmed, mis hädavajalised. Kas sellega mõned raamatuliigid on välditavad või olgu raamatud lihtsamad, sisaldades vähem lahtreid, need on alused, mis lahendavad ja määravad „uputuse“ ja miinimumi piirid. Suur raamatute arv ei pruugi nii palju muret teha koolijuhatajale-raamatupidajale kui kooliülalpidajale-raamatuteostjale.

Lisaks peame arvestama, et ka kõige säästlikuma raamatupidamise kui ka suurima laiutamise puhul osa raamatuid on sellised, mida juhataja ei „pea“. Kas või külalisteraamat. Kõnelemata nimetatud raamatuliigi vajalikkusest, sellest tuleb juttu allpool, mööngem, et selle raamatu sisseseadmine ei suurenda koolijuhataja töökoormust. Sama tuleb nentida ka igasuguste protokolliraamatute kohta. Koolijuhataja neid tavaliselt ei kirjuta. Või kui, siis häda pärast. Toon kurioosselt kõlava näite. Ühes muukeelses ühekomplektilises koolis nähtus revideerimisel, et õppenõukogu sekretäriks oli koolijuhataja. Koosolekuid oli peetud korrapäraselt, nõukokku kuulus koolijuhataja, kes oli ühtlasi ainsam õppejõud, lastevanemate esindaja ja hoolekogu esindaja. Seega kolmeliikmeline kolleegium. Esimeheks oli hoolekogu esindaja, sekretäriks koolijuhataja. Revident juhtis koolijuhataja tähelepanu tõigale, et algkooli seadus määrab õppenõukogu esimeheks juba ameti järgi koolijuhataja. Viimane seletas, et tema ei olevat kuidagi tahtnud rikkuda seadust, ent kuna mõlema teise õppenõukogu kirjaoskus piirdub ainult vaevu-vaevu oma nime kirjutamisega, siis pidanud tema tahes-tahtmata sekretäri kohused endale võtma. Revident soovitas siiski seadust austada ja koolijuhatajal jääda õppenõukogu esimeheks. Ei peaks olema midagi seadusevastast, kui koosolekul esimees sõnastab protokoll, mille siis sekretär koos teistega kinnitab kas või ristidega. Kas see lahendus just parim oli, pole oluline, küll aga tõendab kõnesolev juht, et koolijuhataja töökoorem võib kasvada sõltuvalt eri tingimustest, ilma et seaduseandja seda oleks kavatsenud.

Jõu ja aja kokkuhoiduks on mõeldav ka mõnede raamatute ärajätt väiksemais kooles. Näit. kaotab koolipäevaraamat mõtte ühekomplektilises koolis, kuid 6—8 komplekti juures on tal juba oma ülesanded. Kokku hoida saab ka kaustade pidamisel. Pisikooli kirjavahetus on nii väike, et ei ole mõtet seda liigitada kümnesse või enamasse kausta. Muidugi võib. Suures koolis arvurikka kirjavahetusega hõlbustab jaotus orienteerumist, mis tähtsam on kui paberite mitmesse kausta paigutamiseks kulutatud aeg. Nii on küsitav, kas on vajadust täiesti ühtlustada kõikide koolide raamatupidamist, kas ei peaks väikestes koolides lubama siiski mingisugust lihtsustatud menetlust.

Kuid koolide asjaajamine võib erineda mitte ainult klasside arvust tingitult, vaid arvestada tuleb ka teisi tegureid, näit. internaadi korraldus. Siin võib koolil tekkida vajadus mõningaid raamatuid pidada, mida igal pool ei ole tarvis. Samuti on rakendusraamatuid, mille pidamine pole ilmtingimata vajaline, kuid mille tarvituselevõtuks ei pruugiks teha takistusi. Seepärast peaks sünduslike kõrval arvestama veel kaht liiki raamatuid: need oleksid 1. soovitavad ja 2. lubatavad raamatud. Soovitavad raamatud kuuluksid vastava määrusega kehtima pandud nimestikku. Niisuguste hulka

võiks kuuluda näit. külalisteraamat. Või jälle eriline õppevahendite nimestik väikekoolis, kus vallasvara ulatub vaid kümnetesse numbritesse. Olgu need paar näidet, millest aga siiski ärgu loetagu välja, nagu nimetatud raamatud ongi ainult soovitatud.

Tähtsama liigi moodustavad lubatud raamatud. Mõtlen viimaste all raamatuid, mille sisseseadmine pole sunduslikuks tehtud vastava määru-sega, ent mille pidamist koolijuhataja või -ülalpidaja peab siiski tarviliseks. Mainisin eespool juba internaatide arvepidamist. Internaatide töö, koostis, varustamine jne. on seevõrra individuaalsed, et raske oleks selleks kehtima panna üleriigiliselt erivormilisi rakendusraamatuid. Kui teatud raamatupida-mine näit. ühissöögi korraldamisel peaks osutama vajalikeks, siis peaks küll pii-sav olema, kui rajooni koolide inspektor raamatupidamise tunnustab lubatuks.

Jääks peatuda veel ühel momendil, see on rakendusraamatute ühtlustamine üleriigiliselt. Loomulikult ei ole võimatu ka nii edukas raamatu-pidamine, et iga suurem ühik, näit. maakond määrab oma koolide raamatu-pidamise alused. Nii on tegelikult praegune olukord. Ei ole ju tähtis, kas andmed kusagil kirjutatakse lehtedele või raamatusse, kuid ühtlusta-tamisel on siiski mõte. Eriti kui lähtume seisukohast, et energia sääst-miseks fikseerime ainult need andmed, mis tingimata vajalised. Ja need ei saa juba erineda maakonniti. Need olgu ühtlased igal pool.

Ühtlustamine võib olla absoluutne: igas koolis kantakse vastavad teated täpselt ühesugustesse raamatutesse. Ent selleni minna võib, kuid see ei ole olulisim. Tähtsam on saavutada, et raamatupidamine vastaks kõigile võimalikele vajatulevatele küsimusile. Muidugi selles piiris, mille ulatuses kool peab vastama. Kuid kas sissekanne on tehtud 20- või 35-millimeetri-listesse lahtritesse ja kas lahtrite pealkirjad silp-silbilt ühtuvad kõikides koolides — see ei ole enam tähtis. Peaasi, et ei puuduks midagi ja — liigne on tarbetu. Sellepärast on mõeldavad ka teatud erinevustega raken-dusraamatute tüübid, näit. on Tallinna linnas maksma pandud omapärase vormid, mis HM Koolivalitsuse poolt kinnitatud. Et aga ei kaoks sisuline ühtlus üleriigilises maastaabis, sellepärast ei saa jätta vabadust igale koolile või ka suuremale ühikule enda äranägemise järgi võtta tarvitusele oma raa-matute süsteemi, vaid nende kinnitamine keskasutise poolt on vältimatu.

Tehkem kokkuvõtt ülaltoodud seisukohast.

Kooliasjaajamine peab reguleerima ja dokumentaalselt jäädvustama kooli administratiivset ja majanduslikku ala. Esimesel alal peavad rakendus-raamatud peegeldama ja reguleerima kooli jooksvat elu. Selleks peetakse päevaraamatuid, nimestikke, koostatakse protokolle jne. Majanduslikku elu käsitlev raamatupidamine näitab kooli varasid ja rahasummasid ning hõlbustab ühtlasi nende kasutamist (näit. raamatukogude katalogid). Nii ühed kui teised andmed ei evi tähtsust ainult jooksvas töös, vaid neid tuleb säilitada võimalikkude hiljemate vajaduste jaoks. Selleks peab iga kooli juures olema korraldatud arhiiv.

Arvestades piiratud tööjõudu, mis koolijuhataja saab omistada asja-ajamisele, olgu viimane korraldatud võimalikult ratsionaalselt: raamatute liikide piiramise kõrval olgu ka sissekantavad andmed ainult tingimata vaja-lised. Koolide erinevate töötingimuste tõttu ei saa läbi viia täielikku üht-lustamist kõigis kooles; sellepärast tuleks liigitada rakendusraamatud kolme liiki: 1. sunduslikud, 2. soovitatavad ja 3. lubatavad. Koolidele sunduslik-kude raamatute arv on sõltuv kooli suuruselt ja laadist.

Vajaline on ühtlustada asjaajamine üleriigiliselt. Ühtlustamine olgu teostatud eelkõige sisuliselt, raamatute välistes vormides on mõeldavad mõnesugused pisierinevused. Asjaajamise kokkukõlastamiseks kinnitagu sunduslikkude ja soovitatavate rakendusraamatute vormid keskasutus. Lubatavate raamatute, mis tarvitusel vaid üksikuis kooles, vorme pole vaja üldises korras kinnitada, nende tarvituselevõtu loa annaks kohapeal koolide inspektor, s. o. tunnustab revideerimisel need vastuvõetavaiks või annab juhiseid otsarbekohasemaks korraldamiseks.

Need oleksid üldised seisukohad, millest tuleks lähtuda kooli raamatupidamise korraldamisel.

(Järgneb.)

## Lennuasjandus uudisalana noorsoole.

*A. Kronström.*

**P**ealkirjas mainitud uudisala ei ole küll osalt enam uudiseks, sest meil leidub lennuasjandusega tegelejaid noori juba kaunis koguke, peamiselt linnades. Suuremale osale noortele, eriti maal, on lennuasjandus päris võõras, täiesti söõdis ala. Arvestades aga lennuasjanduse tähtsust tuleviku alana ja tema häid kasvatuslikke võimalusi, peaksime siin jõudma kaugemale. Kuna koolil on lennuasjanduse arendamisel ja propageerimisel häid võimalusi, julgen siinkohal võtta sõna mainitud küsimuses.

Lennuasjandus on peamiselt noorte ala. Siin on nii palju romantikat, seiklusi, kangelaslikkust, mis selle ala teevad noorte lemmikalaks. Sageli kuulduv kaebusi, et eriti maanoorte hulgas levib ulakus. Kas noorsoo kaldumus ulakusele ei ole tingitud huvikohase tegevuse puudumisest vabal ajal? Siin võiks lennuasjandus oma mitmekülgsete võimalustega appi tulla.

Lennuasjandus, kui spordi haru, rakendatuna noorte kasvatus tööle mitte ainult ei täida lünka noorte vabaaja täitmisel, vaid esineb ka tõhusa vahendina iseloomu kujundamisel, arendades ühistunnet, kohusetunnet, korralikkust, täpsust, tasakaalukust, julgust, kiiret otsustamisvõimet, püsivust, kannatlikkust, intelligentsi, tööoskust jm. Kui lähtuda seisukohast, et meie rahvas ei tohi jääda maha teistest kultuurrahvastest, vaid peab koguni eesrinnas sammuma, siis peame lennuasjanduse arendamisele senisest palju rohkem tähelepanu pöörama, sest sel alal oleme tublisti maha jäänud oma naabritest rääkimata suurrhvastest. Saksamaal, Inglismaal, Itaalias, Poolas, Venemaal, Leedus, Lätis ja mujal on noorsugu innukalt tegutsemas lennuasjandusega ja on saavutatud häid tagajärgi kasvatuslikult ja sportlikult. Ka on mitmel maal noorsoo lennuüritused rakendatud suuremal või vähemal määral riigikaitse teenistuse ettevalmistamiseks. Seega lennuasjandus on ala, mis väärrib eriti noorte juhtide ja kasvatajate tähelepanu.

Meil ja ka välismaal rohkem tähelepanu leidnud lennuasjanduse alad on mudellennukite ehitamine ja purilend. Mootorlend on kallim ja ka ohtlikum, seepärast need on jäänud seetõttu teisele kohale, samuti katsetamised õhupallidega ja mitmesuguste lennuki eritüüpidega. Tegelemine mudel-

lennukitega ja purilend on aga odavad ja kättesaadavad kõikjal, arvestamata maastiku või ruumide omadusi. Purilennuks sobivaid maastikke ja mudellennukite lennutamiseks sündsaid ruume leidub meil küllaldaselt üle riigi lagedate põldude ja avarate küünide, samuti suuremate klassiruumide näol koolimajades.

Mida võiks kool teha lennuasjanduse arendamisel? Eeskätt tuleks kõne alla mudellennukite ehitamine ja nende lennuomaduste katsetamine. Ka on mõeldavad ja läbiiviidavad võistlused mudellennukite vahel. Paremate välislennu mudelitega on võimalik jälgida mitmesuguseid meteoroloogilisi nähteid. Viimane võimalus ongi üheks väärtuslikumaks küljeks mudellennuki juures. Lennutades mudelit väljas tuleb tingimata silmas pidada horisontaalseid ja vertikaalseid õhuvoole, arvestada nende tekkimise võimalusi ja leida nende tekkimise põhjusi. Siin astub õpilane kontakti mitte ainult meteoroloogiaga, vaid loodusega üldse, õpib tundma koduümbrust; lisaks sellele tutvub ta lendamise põhiliste nõuetega ja, ehitades mudellennukit, lennuki üldkonstruktsiooniga ja aeromehaaniliste põhimõistetega. Kõiki neid teadmisi võib hiljem eduga kasutada lennuõppusil mootor- ja purilennukil.

Eriti sobiv, peaaegu vältimatu on mudellennukitega tegutsemine noorte kotkaste ja skautide rühmadel.

Ruum ei luba siinkohal pikemalt peatuda mudellennuki ehitamise üksikasjade juures. Mainin vaid mõningaid võimalusi.

Kaitseliidu poolt on lastud müügile mudellennuki plaanid „Kotkapoeg“. Ühes plaanidega, pakituna ühte karp, saab ka mudeli ehitamiseks vajalise materjali, lõigatuna parajaiks osadeks. Plaanil leiduva juhise järgi on kerge ka üsna noorel poisil valmis materjalist ehitada endale mudellennuk. Ka hind on odav, kogu komplekt ehitusmaterjali ühes plaanidega — 50 s. Samuti on meil müügil Soome mudellennuki „Sääski“ plaanid ühes valmistamise juhistega. Lennuomadusilt on mõlemad mudelid peaaegu võrdsed. Mõlemad on toaslennu mudelid.

Välislennu mudelite ehitamiseks puuduvad meil sündsad eestikeelsed plaanid. Küll on aga saada sobivaid saksakeelseid plaane. Olles tuttav üldiste nõuetega mudellennuki ehitamisel ja osates natukegi saksa keelt on nende plaanide järgi võimalik ehitada mudeleid päris heade tagajärgedega.

Erilise väärtuse omandab aga mudellennuk siis, kui poiss selle ise konstrueerib ja oma katsete varal lennukõlvuliseks ehitab. Siin peitub õigupoolest kogu käsitletud küsimuse tuum. Ise uurida ja leiutada, valmistada ja kannatlikult ümber ehitada, paratamatuid puudusi kõrvaldada, see on juba väärt töö tublile poisile, samuti hea vahend kasvatajale.

Purilend ehk lend mootorita lennukil on meil seadusega lubatud, alates 17 eluaastast, seega noorsoo-ala. Algkooli õpilased on purilennuks veel liig noored. Ka on purilend märksa kallim. Korralik purilennuk, millega võimalik algõppust teostada, maksab vähemalt 500 krooni. Siia tulevad lisaks veel startimisvahendid: kummikõis või autovints, lennuki hoiuruumid jne. Kuna aga purilend on juba tegelik lend ja eeskätt arendab ülalooteldud positiivseid omadusi, on mõeldav raskusi võites tema viimine rahva hulka.

Peale muu võimaldab purilend andeliste lendurite avastamist. Kui meil jääks lennuspord ainult linnaelanikele, siis suurem osa rahvast jääks sellest hoopis kõrvale ja niisama suur osa andekaid lendureid avastamata. Lennuspord olgu kogu rahva küsimus. Rahva küsimuseks saab ta purilennu arendamisel ka maal.

Otseselt saab kool siin vähe kaasa aidata, küll aga kaudselt kooli juures ja piirkonnas tegutsevate noorte ühingute kaudu, samuti propagandat korraldades.

Meil on Kaitseliit ja paar teist organisatsiooni tegutsenud juba mõne aasta purilennuga, peamiselt küll linnades. Maal on meil seni ainult üks purilennu üksus: Harju malevas Kuusalu malevkonnas. Üksus on vanim kaitseliidus ja esimesi Eestis. Nagu nähtub selle üksuse tegevusest, on purilennusport maal täiesti läbiviidav, ega tekita ka majanduslikku raskusi hea organiseerimise juures.

Nüüd, talvise töökava koostamisel, tuleks kaaluda alguse võimalusi lennuspordil noorte organisatsioonides. Tuleks hakata koguma raha purilennuki soetamiseks jne. Vajalisi instruksioone saab Kaitseliidu purilennu üksuselt ja ka Kaitseliidu Peastaabilt, samuti Teedeministeeriumilt. Algajale on heaks abiliseks lendur H. Habeli poolt koostatud käsiraamat „Purilend“. See raamat sisaldab kõik hädavajalise alguseks ja annab ülevaate purilennust üldse. Edasi jõudnuil ja küsimusega põhjalikult tutvuda soovijail tuleb paratamatult tarvitada võõrkeelset, eeskätt saksa ja vene sellekohast kirjandust. Mõlema mainitud maa purilendu käsitlev kirjandus on väga laialdane ja põhjalikke teoseid sisaldav. Ka keel ei peaks tegema raskusi.

Lennuasjanduse tähtsus kasvatusvahendina on väärt, et koolid, õpilaste ja noorteühingud püüaksid sel alal noorte huve rahuldada. Töö tasuks ennast ja töö tagajärjed kiidaksid tegijat.

Kõnnu täienduskool 24. okt. 1937.

## Kõnehäireliste õpilaste ravimine Tallinnas.

*Liisa Kevend.*

**K**õnehäired on haigused, mida aga tänapäeval veel haigusiks ei peeta, kuigi kohtame kõnehäirelisi lapsi, noori ja vanu väga sageli igapäevases elus.

1924. a. Watzl loendas kõnehäirelisi lapsi Viinis ja leidis, et Viini koolides 3710 last ehk 2,59% õpilaste üldarvust olid kõnehäirelised, kusjuures esikohal olid poisid. Watzl'i andmete kohaselt  $\frac{1}{5}$  õpilasi, olles kõnehäirelised, ei saanud oma haiguse tõttu edukalt õppida — seega suur protsent inimesi ei saanud vaimselt areneda ühtlaselt oma kaaslastega. \*)

Dr. Leopold Stein juhib tähelepanu sellele, et kõnehäired pole tegelikult sugugi nii süütud haigused, kui näib praegu veel üldsusele. Näiteks: väike laps hääldeb vigaselt häälikut s (sigmatism). Sellepärast et lapse keel selle hääliku hääldamisel ei leia õiget artikuleerimisteed, on häälikul ebameeldiv kõla. Vanemad, kuuldes lapselt sellist hääldamist, suhtuvad sellisele nähtele harilikult külmavereliselt, mõtlemata sellele, et tuleb abitsida haigele lapsele.

Sageli üteldakse lapsele ka: „Oled sündinud pudimokk“ või „Võta kartul suust, kui sa räägid!“.

\*) Dr. L. Stein. Sprach- und Stimmstörungen. Wien, 1937, lk. 18.

Lapse kasvades tema haigus süveneb ja laps muutub oma kaaslaste pilkealuseks. Täisealisena teda küll enam otse näkku ei osatata, aga seda enam nalja tehakse tema kulul tema selja taga. Kogu inimese saatus oleneb sageli lihtsast keele asendist kõnelemisel.: kõnehäirelise inimese elutee oleks võtnud hoopis teissuguse suuna, kui poleks olnud haigust või kui haigust oleks ravitud õigel ajal.

Tallinna Linna Kasvatuse nõuande Büroos ja Noorte Büroos käib abi otsimas kõnehäirelisi noori ja vanemad toovad abi saama oma lapsi. Mõõdunud sügisel dr. E. Kiršenberg seadis sisse regulaarse abiandmise kõnehäirelistele nimetatud büroode juures ja nüüd me võime juba tagasi vaadata esimese aasta tööle ja töö tulemustele.

Kuna juba laiemais ringkonnis tuntakse huvi meie kõnehäirete ravimispunkti vastu, esitan siin kokkuvõtliku aruande, millest nähtuvad meie töö ja töötulemused.

### Kõnehäirete ravimispunkti aruanne 18. IX 1936. a. — 16. VI 1937. a.

Patsiente				Esinenud haigusi		Ravi		Visiite	
Vanuselt	Arv	Hariduselt	Arv	Haiguse nimetus	Arv	Tulemus	Arv	Korda	Tundi
8-aastas.	1	Algkoolist	4	Balbuties	8	Paranenud	17	532	327 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>
9 „	1	Täiendus-		Sigmatism	12	Katkestas ravi	3		
12 „	3	koolist	3	Kappacism	3	Vajavad veel			
13 „	1	Keskoolist	10	Rotacism	3	ravi	6		
14 „	2	Algk. lõpetan.	5	Pudimus	2				
15 „	7	Gümn. „	3	Imbecill	1				
16 „	4	Belkooliealisi	1	Esinemisepalavik	1				
18 „	3								
19 „	1								
20 „	1								
22 „	1								
23 „	1								
Kokku	26		26		30*)		26	532	327 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>

Seni on abiotsijad kõnehäirelised lapsed juhuslikult pöördunud Tallinna Linna Kasvatuse nõuande Büroo ja Noorte Büroo poole; niisama juhuslikult on noored kutsevalikul kinni haaranud paranemise võimalusist, aga kahtlemata on meie koolides küllaltki veel kõnehäirelisi õpilasi, keda kahjuks õpetajad avastada ei saa, sest et nad püüavad varjata oma haigust ja teesklevad sageli ülesannete mittemõistmist, et mitte kõnelda.

Et kõnehäireliste laste ja noorte ravimine kõnehäirete ravimispunktis on ambulatoorne ja individuaalne, abiotsijad on aga suures enamuses vaesed, seepärast tuli — sest pole otseselt selleks otstarbeiks määratud summasid — ravimiskuludeks kasutada kasvatuslikeks otstarbeiks määratud summasid. Kuna selline ravi taotleb ka isiku ümberkasvatamist ja tema iseloomu ümberkujundamist, et haigest lapsest või noorest saaksime kasuliku ning väärtusliku ühiskonna-liikme, seepärast nimetatud summade kasutamisele ei teinud takistusi Tallinna Linna Haridusosakonna juhataja ja sel kombel osutus võimalikuks ravida parandus-kasvatuslikult 23 majanduslikult kehva patsienti. Siiski me vältavat ravi võimaldada ei saanud, vaid püüdsime ravida seni, kuni ravitav oli võimeline ise teadlikult harjutama oma kodus.

\*) Mõnel patsiendil esines rohkem kui üks kõnehäire.

Juba möödunud aasta detsembrikuus juhtisin hr. Haridusministri tähelepanu sellele olukorrale, et meil Eestis puuduvad abiandmise võimalused majanduslikult kehvadele kõnehäireliste lastele ja noortele. Võib-olla käesolev kirjutus juhib uuesti tähelepanu sellele küsimusele. Nagu aruandest nähtub, pöördub abi saama just suur protsent õpilasi, ja kui arvesse võtame Watzl'i loendust, siis meilgi suur protsent võrsuvaid inimesi ei jõua vaimset areneda ühtlaselt oma kaaslastega, sest suur protsent õpilasi ei suuda koolis edukalt õppida. Väga tabavalt kirjutab kõnehäireline noor tütarlaps, kes oli lõpetanud gümnaasiumi: „Keskkoolis, kus vahel jätsin selle tõttu (s.o. kõnehäire tõttu. L.K.) vastamata, sain halvema numbri... Keskkooli esimesed aastad olidki nagu suur vaikus. Polnudki viimaks enam huvi rääkida!“.

---

## Kooli kasvatusliku mõju tõstmise võimalusi.

*H. Summer.*

Kasvatusteguriteks on kodu, kool ja ühiskond. Raske on ütelda, misugune neist tegureist on kõige tähtsam; ühel juhul on tähtsam üks, teisel teine.

Kindel on aga, et kool on see koht, kus valitsevad kasvatusteaduslikud printsiibid. Juba ainult sellega on koolile määratud juhtiv osa kasvatusalal.

Kuidas saab aga kool avaldada mõju kodule ja ühiskonnale? Temale ei ole antud selleks õigusi. Noored aga saadavad mööda kaugelt suurema osa aega väljaspool kooli.

Sellega oleks nagu kooli kasvatuslikule tööle määratud tähtsusetu osa. Tegelikult ei ole aga asi nõnda paha.

Kasvatusteadusel on suured võimalused tungida rahva hulka juba sellepärast, et sel alal on tiheda võrguna tegevuses eriteadlased-õpetajad üle maa.

Veel mõned aastad tagasi tuli ette, et kasvatusalal tegutsesid vastavalt ettevalmistatud jõudude puudusel kas osalise või puuduliku ettevalmistusega jõud. Nüüd oleme sellest õnnelikult üle.

Uued jõud pedagoogilisel põllul on erandita eriteadlased. Ei ole enam kuidagi mõeldav, et pedagoogilisele tööle asuksid uuesti tegevusse mitteeriteadlased. Kuna meil on nõnda suur kaader hea ettevalmistusega eriteadlasi pedagoogilisel alal, siis suudame saata palju korda.

Puudutame lühidalt mõned ideed kasvatusteaduse alalt, et näha, kuidas on nad mõistetavad rahvale.

Üks tähtsamaist ideedest kasvatusteaduses on isetegevuse idee.

Mida näeme sel alal kodus ja ühiskonnas?

Peame tunnistama, et selle idee teostamine areneb täiesti rahuldavalt. Vanemad tunnevad alateadvuses, et lapsed peavad tegema kõik ise, milleks küünib neil jõudu ja mõistust. Ka lapsed on suured isetegevuse armastajad. Kes ei ole pannud tähele protesteerivat last, kui teda tahetakse aidata töö juures, mida ta ise suudab teha. „Ma ise teen“, hüüab ta sel juhul.



Ainult üksikud perekonnad tahavad liialt hoida ja hellitada lapsi, olles arvamisel, et toimivad õieti, kuna teevad lastele elu kergeks. Ometi on aga kindel, et noortest, kes pole suutnud arendada eneste jõudu, kasvavad üles lõdvdad ja nõrgad inimesed. Elu veeretab meile kõigile ette raskusi, mida võita võib visa töö ja vastupidavusega. See on maksev nii üksiku kui ka rahva kohta. Häda siis hellitatud inimesele. Paratamata jääb tema kaotajaks pingutavas võitluses.

Samuti võime vaadelda teisi suuri kasvatusteadlikke ideid, nagu seda on individuaalsus, vabadus jne.

Ka nende ideede teostamine rahva hulgas ei ole halvas seisukorras. Ei ole üldiselt märgata individuaalsuse vastu sihitud tegevust ega liigest vabaduse piiramist, kuid on küllalt suur vajadus selgitustöö järele.

Kindlasti on selgitustöö otsatu suur tegur rahva elus. Kas ei võlgne meie tänu selgitustööle ka Eesti Vabariigi tekkimisel?

Eesti Ajutine Valitsus saatis vene marksistidega võitlema kõigepealt selgitustöötegitjad.

On jäänud meelde, kuidas see selgitustöö andis julgust vallamajadesse kokkutulnud vallaelanikele, kuigi mõne kilomeetri kaugusel oli juba käimas võitlus. Hiljem tuli asuda sõjariistaga vaenlase vastu kõigil, kes olime selleks suutelised. Kuid selgitustöö oli andnud sellele võitlusele selgroo, visaduse ja hinge. See õhutatud iseseisvuse idee jäigi murdmatuks võitjaks.

Eks ole nõnda ka kasvatusteaduses. Neid ideid, mida rahvas juba teostab, võib ka koolis teostada täiesti teadlikult ja suuremate tulemustega. Selleks on tarvis tuge teaduselt ja eriteadlastelt, samuti nagu seda on tarvis teistel aladel.

Toon siin referaatide teemad, mis võiksid tulla ettekandmisele koolide lastevanemate koosolekuil, mida seaduse kohaselt peetakse vähemalt kaks korda aastas. Kuid see on ju ainult alammäär. Tegelikult on tarvilik pidada neid koosolekuid 4—5 korda aastas. Ainult siis saame teha süstemaatilist tööd kasvatusteaduse alal ja viia seda teadust rahva hulka.

Koosolekute pidulikumaks muutmiseks oskavad õpetajad hea eduga kasutada õpilaste isetegevust.

Nii muutuvad koosolekud vanemaile armsaks. Neile koosolekuile ei ole tarvis piirata pääsemist ka teistele kodanikele. Huvi peaksid pakuma säärased selgituskoosolekud kõigile, sest kasvatajad on kõik, kes puutuvad kokku nendega, kes on vastuvõtlikud kasvatusel.

Teemade loetelu ei pretendeeri täiuslikkusele. Ta on ainult näide. Kasvatustegelased võiksid koostada enestele igaüks eri teemade loetelu.

Toome siiski need teemad siin, olles arvamisel, et nad aitavad seada küsimuse reaalsele alusele.

1. Lapse arenemisastmed.
2. Arendamisabinõud.
3. Mängu arendav tähtsus.
4. Ettevalmistus kooli astumiseks.
5. Kooliastumise õige äga.
6. Laste töö.
7. Laste mänguasjad.
8. Lihtsamate mänguasjade valmistamine.
9. Vaatlused.
10. Õppereisid.
11. Jutustused.
12. Muinasjutud.
13. Vastused laste küsimustele.
14. Huvi äratamine mitmesuguste küsimuste ja töö vastu.
15. Kergema juurest raskema juurde, lihtsama juurest keerulisema juurde, lähema juurest kaugema juurde.

16. Individuaalsus. 17. Individuaalsuse arendamine. 18. Individuaalsuse väärtus ühiskonnas. 19. Isetegevus. 20. Isetegevuse tähtsus. 21. Tööd, mis arendavad individuaalsust ja isetegevust.

22. Vabadus. 23. Vabaduse mõiste kasvatuses. 24. Missugusel määral lubada vabadust. 25. Liialdused vabadusega. 26. Distipliin. 27. Kodu distipliini nõudjana. 28. Kool distipliini nõudjana. 29. Ühiskond distipliini nõudjana. 30. Distiplineerimise abinõud. 31. Töö distiplineerijana.

32. Kiituse ja laimuse kasvatav mõju. 33. Tasu hea käitumise puhul. 34. Karistus. 35. Karistus halva käitumise puhul. 36. Missugused tasud on pedagoogiliselt lubatavad. 37. Missugused karistused on pedagoogiliselt lubatavad. 38. Organisatsioonid kasvatustöö süvendamise abinõuna.

39. Lastekirjandus. 40. Kirjanduse pedagoogiline mõju. 41. Ebasobiv ja kahjulik kirjandus. 42. Maailmavaate arendamine. 43. Positiivne ja elujaatav maailmavaade. 44. Abinõud positiivse maailmavaate arendamiseks. 45. Ühiskonna mõju maailmavaate arendamisel. 46. Vanemate ülesanded maailmavaate arendamisel.

47. Kodu, kooli ja ühiskonna ühised ülesanded kasvatusalal. 48. Kuidas võib kodu aidata kooli ta ülesannete täitmisel. 49. Kodu ja kooli ühine töö. 50. Kuidas võib ühiskond aidata kooli ta ülesannete täitmisel. 51. Ühiskonnaliikmed kui kasvatajad.

---

## Koolis ja kooli juures asuvad noorsoo-organisatsioonid 1936./37. kooliaastal.

*F. Roose.*

Olevikus osutatakse paljude teiste päevakorral olevate ning huvikõitvate küsimuste kõrval rohkesti tähelepanu rahva järelpõlve kasvatamisega seoses olevatele küsimustele. Kooli ja kodu kui kasvatustegurite kõrvale on uutena kerkinud väärikale kohale noorsoo-organisatsioonid.

Meie noorsoo-organisatsioonide peres omavad koolis ja kooli juures tegutsevad noorsoo-organisatsioonid silmapaistva koha, sest nende liikmeskonda kuulub suur osa kõigist õpilastest ning sellega märgatav osa meie noorsoost üldse. Ka loetakse nende organisatsioonide tegevus Noorsoo organiseerimise seaduses (HMT 14 — 1937) koolide õppe- ja kasvatustöö osaks ja selle täiendamiseks ning jätkamiseks.

Sellepärast ei ole üleliigne siinkohal peatuda pisut lähemalt koolide noorsoo-organisatsioonide juures ning anda ülevaade nende praegusest seisukorrast.

Käesoleva ülevaate koostamise aluseks on aruanded, mis koolijuhatajate poolt esitati HM Noorsoo Osakonnale 1936./37. kooliaastal koolis ja kooli juures tegutsenud noorsoo-organisatsioonide tegevuse kohta.

### 1. Koolide arv, kus leidus organiseeritud õpilasi.

Järgnevas tabelis (1) on koolide üldarv kõrvutatud nende koolide arvuga, kus leidus organiseeritud õpilasi. Riigikoolid ja vähemusrühvuste koolid on arvatud vastavate koolivalitsuste alla, kellede piirkonnas nad maa-alaliselt asuvad.

Tabel I.

Koolivalitsused	Alg- ja täiendus-koole oli	Neist omasid organiseeritud õpilasi	Katsekooole oli	Neist omasid organiseeritud õpilasi	Keskkoole ja gümnn. oli	Neist omasid organiseeritud õpilasi	Kokku koole	Kokku koole, kus oli organiseeritud õpilasi	Organiseeritud õpilaste % koolide
Tallinna linnakoolivalits.	43	39	19	7	23	23	85	69	81,2
Tarru „	24	20	6	5	13	13	43	38	88,4
Narva „	12	12	4	4	3	3	19	19	100,0
Pärnu „	10	8	3	3	3	3	16	14	87,5
Valga „	7	4	4	4	2	2	13	10	76,9
Viljandi „	6	5	4	3	2	2	12	10	83,3
Nõmme „	5	4	—	—	1	1	6	5	83,3
Rakvere „	6	5	2	1	3	3	11	9	81,8
Haapsalu „	5	5	—	—	1	1	6	6	100,0
	<b>118</b>	<b>102</b>	<b>42</b>	<b>27</b>	<b>51</b>	<b>51</b>	<b>211</b>	<b>180</b>	<b>85,3</b>
Harjumaa koolivalits.	131	115	7	2	1	1	139	118	84,9
Järvamaa „	79	63	8	8	3	3	90	74	82,2
Läänemaa „	105	97	7	4	2	2	114	103	90,3
Pärnumaa „	102	85	3	3	1	1	106	89	84,0
Petserimaa „	94	60	3	2	2	1	99	63	63,6
Saaremaa „	82	67	4	3	2	2	88	72	81,8
Tartumaa „	171	124	3	2	2	2	176	128	72,7
Valgamaa „	34	28	2	1	1	1	37	30	81,1
Viljandimaa „	76	72	3	3	2	2	81	77	95,1
Virumaa „	182*)	141*)	5	3	3	2	190	146	76,8
Võrumaa „	107	95	4	4	1	1	112	100	89,3
	<b>1163</b>	<b>947</b>	<b>49</b>	<b>35</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>1232</b>	<b>1000</b>	<b>81,1</b>
	<b>1281</b>	<b>1049</b>	<b>91</b>	<b>62</b>	<b>71</b>	<b>69</b>	<b>1443</b>	<b>1180</b>	<b>81,8</b>

Nagu nähtub tabelist, sammuvad linnakoolivalitsuste hulgas esirinnas Narva ja Haapsalu. Siin leidub kõigis koolides organiseeritud õpilasi, kuulugu nad siis kas oma kooli organisatsioonidesse või väljaspool koole olevaisse. Viimsel kohal asub Valga 76,9%. Maakoolivalitsustest on esikohal Viljandimaa 95,1%. Talle järgneb Läänemaa 90,3% ja viimasel kohal on Petserimaa. Siin omab koolide üldarvust ainult 63,7% organiseeritud õpilasi.

Üksikute kooliastmete kaupa leidub organiseeritud õpilasi kõigis linnakoolivalitsustele alluvais keskkoolides ja gümnaasiumides. Samuti on maal keskkoolide ja gümnaasiumde grupp esikohal. Kõige harvemini leidub organiseeritud õpilasi linnade kutsekoolides — 64,3% kõigist kutsekoolidest.

Üldiselt on nende koolide %, kus leidub organiseeritud õpilasi, küllalt kõrge: üle 4/5 kõigist olemasolevaist koolidest.

## 2. Organiseeritud õpilaste arv.

Tublisti kehvemaks muutub pilt, kui me kõrvutame organiseeritud õpilaste arvu õpilaste üldarvuga (tabel 2).

Organiseeritud õpilaste keskmine % on 43,8. Linnadest on siingi esikohal Haapsalu ja Narva vastavalt 55,8% ja 53,1%. Viimasel kohal on Pärnu 40%. Maakondadest sammuvad esirinnas Saaremaa 53,8% ja Läänemaa 53,4%. Viimasel kohal asub jällegi Petserimaa, kus õpilasi on organiseeritud kõigest 28%.

Üksikuist kooliastmeist on kõige enam organiseerinud õpilasi maakoolivalitsustele alluvais keskkoolides ja gümnaasiumides — 62,3%, mis ületab märgatavalt organiseeritud õpilaste keskmise %. Neile järgnevad linnade keskkoolid ja gümnaasiumid 61,1%, siis maa kutsekoolid 52,5%, maa alg- ja täienduskoolid 42%, linnade alg- ja täienduskoolid 40,5% ja viimasel kohal linnade kutsekoolid 28,3%.

\*) Siia on arvatud ka Virumaa Rahvaulikool 63 õpilasega.

Tabel 2.

Koolivalitsused	Õpilaste üld- arv alg- ja täiendusk.	Neist organi- satsioonides	Õpilaste üld- arv kutse- koolides	Neist organi- satsioonides	Õpilaste üld- arv keskkoo- lides ja güm- naasiumides	Neist organi- satsioonides	Kokku õpilasi	Neist organi- satsioonides	Organiseeri- tud õpil. %
Tallinna linnakooliv.	2 144	3 712	2 528	518 <sup>1)</sup>	6 129	3 201 <sup>2)</sup>	17 801	7 421	41,7
Tartu	4 399	1 398	1 152	375	3 107	2 541	8 658	4 314	49,8
Narva	2 231	1 140	491	182	571	425	3 293	1 747	53,0
Pärnu	1 662	656	270	61	846	395	2 778	1 112	40,0
Valga	1 014	396	330	161	557	255	1 901	812	42,7
Viljandi	1 084	415	390	169	353	203	1 827	787	43,1
Nõmme	1 375	696	—	—	278	147	1 653	843	51,0
Rakvere	937	396	242	66	611	433	1 790	895	50,0
Haapsalu	399	214	—	—	51	37	450	251	55,8
	<b>22 245</b>	<b>9 013</b>	<b>5 403</b>	<b>1 532</b>	<b>12 503</b>	<b>7 637</b>	<b>40 151</b>	<b>18 182</b>	<b>45,3</b>
Harjumaa koolival.	8 786	4 206	346	75	160	93	9 292	4 374	47,1
Järvamaa	5 798	2 599	421	175	721	533	6 940	3 307	47,6
Läänemaa	6 818	3 588	250	145	327	215	7 395	3 948	53,4
Pärnumaa	7 679	2 964	314	247	239	195	8 232	3 406	41,4
Petserimaa	8 322	2 055	131	50	388	369	8 841	2 474	28,0
Saaremaa	6 093	3 393	202	120	346	62	6 641	3 575	53,8
Tartumaa	12 543	4 601	204	112	204	140	12 951	4 853	37,5
Valgamaa	3 050	1 188	102	86	221	161	3 373	1 435	42,5
Viljandimaa	5 687	2 515	161	95	555	341	6 403	2 951	46,1
Virumaa	11 861	5 236	165	106	458	102	12 484	5 444	43,6
Võrumaa	9 052	3 652	267	136	447	322	9 766	4 110	42,1
	<b>85 689</b>	<b>35 997</b>	<b>2 563</b>	<b>1 347</b>	<b>4 066</b>	<b>2 533</b>	<b>92 318</b>	<b>39 877</b>	<b>43,2</b>
	<b>107 934</b>	<b>45 010</b>	<b>7 966</b>	<b>2 879</b>	<b>16 569</b>	<b>10 170</b>	<b>132 469</b>	<b>58 059</b>	<b>43,8</b>

## 3. Õpilaste ja organisatsioonide arv koolides.

Jälginud üldse organiseeritud õpilasi omavate koolide (tabel 1) ja organiseeritud õpilaste arvu (tabel 2), kerkib järgmisena esile küsimus: kui palju on meie koolides üldse õpilasoorganisatsioone ja kui palju leidub neid üksikuis koolides?

Sellele küsimusele annab vastuse tabel 3.

Tabel 3.

Õpilaste arv koolides	1 org.	2 org.-i	3 org.-i	4 org.-i	5 org.-i	6 org.-i	7 org.-i	8 org.-i	9 org.-i	10 org.-i	11 org.-i	Org.-idega koolide arv
— 50 . . .	146	84	37	6	2	—	—	—	—	—	—	275
51—100 . . .	104	237	94	24	3	4	—	—	—	—	—	466
101—150 . . .	18	96	47	14	1	1	3	—	—	—	—	180
151—200 . . .	4	34	16	11	4	—	—	—	—	—	—	69
201—250 . . .	15	21	4	3	4	3	1	—	—	—	—	51
251—300 . . .	3	9	5	—	1	3	1	—	—	1	—	23
301—350 . . .	2	2	5	2	1	1	—	—	—	—	—	13
351—400 . . .	—	2	1	—	1	2	—	—	—	—	—	6
401—450 . . .	2	2	2	3	—	—	—	—	—	—	1	10
451—500 . . .	—	2	3	—	—	1	—	1	—	—	—	7
501—550 . . .	1	—	2	—	1	1	1	—	—	—	—	6
551—600 . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1
601 . . . . .	—	3	—	1	—	—	—	—	—	—	—	4
<b>Kokku koole</b>	<b>295</b>	<b>492</b>	<b>216</b>	<b>64</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>—</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1 111<sup>3)</sup></b>
<b>Organ.-e</b>	<b>295</b>	<b>984</b>	<b>648</b>	<b>256</b>	<b>90</b>	<b>102</b>	<b>42</b>	<b>8</b>	<b>—</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>2 446</b>

<sup>1)</sup> Kutsekoolide lahtrisse organiseeritud õpilaste arvu hulka on arvatud ka 1 alg- ja 2 täienduskooli õpilased. Neil koolidel olid ühised aruanded vastavate kutsekoolidega.

<sup>2)</sup> Eelmises märkuses toodud põhjusel on arvatud keskkoolide-gümnaasiumide lahtrisse organiseeritud õpilaste hulka ka 13 alg-, 1 täienduskooli ja 4 kutsekooli õpilased.

<sup>3)</sup> Organisatsioonide omavate koolide arvuna on tabelis märgitud 1 111. See arv on tegelikult pisut suurem, sest osa koole, mis töötavad ühiste juhatuste all, näiteks: algkool-keskkool-gümnaasium, algkool-täienduskool, kutsekool-keskkool-gümnaasium jne., on esitanud koos ühise aruande, kuna nad omavad ühiseid organisatsioone.

Teatavat ülevaadet tabel 3. siiski pakub, sest säärate kokku kuuluvate koolide arv ei ole kuigi suur, võrreldes koolide üldarvuga. Me näeme, et koolides on üldse 2 446 õpilasorganisatsiooni.

Vaadeldes organisatsioonide hulka üksikuis koolides, leiame, et 2 organisatsiooni omavad 492 kooli või 44,3% organisatsioonide omavate koolide arvust. Silmapaistval hulgal esineb ka 1 või 3 organisatsiooni omavaid koole — vastavalt 26,5% ja 19,4%. Enam kui 3 organisatsiooni on õigupoolest vähestes koolides.

Maa-alkkoolides, kus on märgitud 2 organisatsiooni, esinevad tavaliselt kõrvuti noorte kotkaste ja kodutütarde üksused. 3 organisatsiooniga koolis seltsib neile tavaliselt kooperatiiv, harvemini õpilasring. Teisi kombinatsioone esineb vähemal määral.

Siinkohal võiks märkida, et alkkoolide suhtes tulekski lugeda kahe organisatsiooni, üks poistele, teine tütarlastele, olemasolemist sobivaimaks. Vastavalt alkkooliõpilaste eale tuleksid siin arvesse esijoones skautlikud üksused: noorkotkad, kodutütred, skaudid ja gaidid.

#### 4. Koolide õpilasorganisatsioonid sisuliselt.

Maksva korra alusel on koolis võimalikud kahte liiki õpilasorganisatsioonid: skautlikud — noored kotkad, kodutütred, skaudid ja gaidid — ja õpilasringid.

a. Skautlikud üksused koolides ja neisse kuuluv õpilaste arv.

Tabel 4. näitab skautlike üksuste levikut koolides. Täieliku pildi saamiseks skautlikest üksustest on lisatud ülevaade ka selle kohta, mitmest koolist võtsid õpilased osa väljaspool kooli seisvaist skautüksustest ja millistest.

Tabel 4.

Org.-i nimetus	Koolide arv, kus leitud skautüksusi				Koolide arv, kust õpilasi võttis osa väljaspool kooli seisvaist skautüksustest			
	Alg- ja täiendus-koolides	Kutse-koolides	Keskkooli-des ja güm-naasium.	Kokku	Alg- ja täiendus-koolidest	Kutse-koolidest	Keskkooli-dest ja güm-n.	Kokku
<b>Linnades.</b>								
Noored Kotkad . . . . .	30	3	8	41	39	11	25	75
Kodutütred . . . . .	44	4	11	59	24	8	15	47
Skauhid . . . . .	12	2	4	18	55	14	25	94
Gaidid . . . . .	9	2	7	18	52	15	24	91
	<b>95</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>136</b>	<b>170</b>	<b>48</b>	<b>89</b>	<b>307</b>
<b>Maal.</b>								
Noored Kotkad . . . . .	622	5	12	639	53	8	7	68
Kodutütred . . . . .	639	3	11	653	40	5	5	50
Skauhid . . . . .	64	4	7	75	34	7	7	48
Gaidid . . . . .	39	1	6	46	23	3	6	32
	<b>1 364</b>	<b>13</b>	<b>36</b>	<b>1 413</b>	<b>150</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>198</b>
	<b>1 459</b>	<b>24</b>	<b>66</b>	<b>1549*)</b>	<b>320</b>	<b>71</b>	<b>114</b>	<b>505</b>

Iseloomuliku nähtena esineb siin asjaolu, et linnades võetakse rohkem osa väljaspool koole olevaist skautüksustest. Vastavad arvud on 136 ja 307. Maal asub rõhuv enamus üksustest koolide juures.

\*) Tegelikult oli 1 513 skautlikku üksust, sest osal koolidest, nimelt neil, mis kuulusid ühe juhataja alla, olid ühised üksused. Üksusena pole mõeldud kindlat suurust, vaid salka, rühma jne., nagu see kusagil igakord esines.

Sama nähtus ilmub ka tabelis 5., kus on antud skautüksustesse kuuluvate õpilaste arvud.

Tabel 5.

Koolivalitsused	Kooli üksustes					Väljaspool kooli seisvais üksustes					K o k k u				
	Noored Kotkad	Kodu- tütreid	Skandid	Gaigid	Kokku	Noored Kotkad	Kodu- tütreid	Skandid	Gaigid	Kokku	Noored Kotkad	Kodu- tütreid	Skandid	Gaigid	Kokku
Tallinna . . . . .	236	527	38	2	803	1 037	145	534	264	1 980	1 273	672	572	266	2 783
Tartu . . . . .	488	643	72	131	1 334	45	1	98	63	207	533	644	170	194	1 541
Narva . . . . .	134	277	112	94	617	83	50	168	93	394	217	327	280	187	1 011
Pärnu . . . . .	165	120	—	—	285	152	120	204	105	581	317	240	204	105	866
Valga . . . . .	97	122	91	97	407	157	98	100	46	401	254	220	191	143	808
Viljandi . . . . .	28	213	99	10	350	7	4	14	24	49	35	217	113	34	399
Nõmme . . . . .	—	—	—	—	—	141	87	139	107	474	141	87	139	107	474
Rakvere . . . . .	32	—	—	—	32	149	145	176	88	558	181	145	176	88	590
Haapsalu . . . . .	62	98	20	13	193	—	2	11	2	15	62	100	31	15	208
	1 242	2 000	432	347	4 021	1 771	652	1 444	792	4 659	3 013	2 652	1 876	1 139	8 680
Harjumaa . . . . .	987	1 062	32	12	2 093	87	67	52	18	224	1 074	1 129	84	30	2 317
Järvamaa . . . . .	991	1 078	166	54	2 289	37	57	39	48	181	1 028	1 135	205	102	2 470
Läänemaa . . . . .	597	880	101	99	1 677	48	38	82	68	236	645	918	183	167	1 913
Pärnumaa . . . . .	926	1 009	28	72	2 035	49	84	63	41	237	975	1 093	91	113	2 272
Petserimaa . . . . .	326	406	15	—	747	110	120	91	52	373	436	526	106	52	1 120
Saaremaa . . . . .	608	623	164	43	1 438	96	57	97	66	316	704	680	261	109	1 754
Tartumaa . . . . .	1 301	1 394	102	24	2 821	100	49	5	—	154	1 401	1 443	107	24	2 975
Valgamaa . . . . .	436	554	32	18	1 040	7	12	8	—	27	443	566	40	18	1 067
Viljandimaa . . . . .	1 041	1 115	149	22	2 327	24	—	9	5	38	1 065	1 115	158	27	2 365
Virumaa . . . . .	1 490	1 547	270	225	3 532	55	31	112	41	239	1 545	1 578	382	266	3 771
Võrumaa . . . . .	1 567	1 568	147	77	3 359	57	50	—	11	118	1 624	1 618	147	88	3 477
	10 270	11 236	1 206	646	23 358	670	565	558	350	2 143	10 940	11 801	1 764	996	25 501
	11 512	13 236	1 638	993	27 379	2 441	1 217	2 002	1 142	6 802	13 953	14 453	3 640	2 135	31 181

Koolide üksustesse kuulub linnades üldse 4 021 õpilast, väljaspoole 4 659. Maal on vastavad arvud aga 27 379 ja 6 802. Üldse oli skautlikes üksustes 34 181 õpilast, s.o. 58,9% kogu organiseeritud õpilaste arvust.

Sellest 34 181 oli: noorkotkaid 13 953, kodutütred 14 453, skaute 3 640, gaide 2 135.

b. Õpilasingid.

Õpilasinge oli 651 koolis 935 ringi 39 349 liikmega, kusjuures siin üks õpilane on arvestatud mitmekordselt sel jubul, kui ta võtab osa mitmest ringist.

Õpilasingid.

Tabel 6.

Õpilasingi nimetus	Algkoolides		Täiendus-koolides <sup>1)</sup>		Kutse-koolides <sup>2)</sup>		Keskkooli-des ja gümn. <sup>3)</sup>		Kokku	
	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.
1. Aianduse . . . . .	16	228	2	35	1	54	—	—	19	317
2. Ajakirja . . . . .	1	41	1	21	2	61	1	21	5	144
3. Ajaloo . . . . .	—	—	—	—	1	16	6	342	7	358
4. Eesti keele ja kirjanduse . . . . .	1	79	—	—	—	—	—	—	1	79
5. Eesti Noorte Punane Rist . . . . .	141	7 366	1	86	3	117	10	712	155	8 281
6. Eesti Noorte Punane Rist ja loorusing . . . . .	3	134	—	—	—	—	—	—	3	134
7. Eesti Õpet. Liidu Karskuskasvatuse . . . . .	1	15	—	—	—	—	—	—	1	15

Tabel 6.

Õpilasingi nimetus	Algkoolides		Täiendus- koolides <sup>1)</sup>		Kutse- koolides <sup>2)</sup>		Keskkooli- des ja güm. <sup>3)</sup>		Kokku	
	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.
8. Eetilise . . . . .	—	—	—	—	1	40	—	—	1	40
9. Enesearendami- se . . . . .	—	—	—	—	2	68	5	202	7	270
10. English Society	—	—	—	—	—	—	1	624	1	624
11. Filatelistide . . .	—	—	—	—	—	—	1	12	1	12
12. Foto . . . . .	—	—	—	—	—	—	1	39	1	39
13. Füüsika . . . . .	—	—	—	—	1	28	—	—	1	28
14. Humanitaar . . .	—	—	—	—	—	—	4	234	4	234
15. Hõimu . . . . .	1	6	—	—	—	—	1	56	2	62
16. Intellektuaal . .	—	—	—	—	—	—	1	88	1	88
17. Karskus . . . . .	8	280	—	—	2	31	5	180	15	491
18. Keelte ring . . .	—	—	—	—	—	—	2	75	2	75
19. Kirjandus . . . .	12	259	1	30	1	90	17	978	31	1357
20. Kirjanduse ja kunsti . . . . .	1	56	—	—	1	70	—	—	2	126
21. Kodukaunistami- se . . . . .	1	8	—	—	—	—	—	—	1	8
22. Kooperatiiv . . .	100	3210	4	120	13	456	9	298	126	4084
23. Kristliku Noor- te Naiste Ühin- gu . . . . .	1	18	—	—	—	—	—	—	1	18
24. Kultuur . . . . .	1	23	1	8	—	—	4(1) <sup>4)</sup>	160	6(1)	191
25. Kunsti . . . . .	—	—	—	—	—	—	5	141	5	141
26. Kõneklubi . . . .	—	—	—	—	1	12	—	—	1	12
27. Käsitöö . . . . .	1	24	—	—	—	—	—	—	1	24
28. Laulu . . . . .	3	121	1	114	—	—	—	—	4	235
29. Laulu ja muusi- ka . . . . .	2	55	—	—	1	49	—	—	3	104
30. Laskur . . . . .	—	—	—	—	2	78	9	419	11	497
31. Lennu . . . . .	1	18	—	—	1	33	3	52	5	103
32. Linnukaitse . . .	1	26	—	—	—	—	—	—	1	26
33. Looduskaitse . . .	1	29	—	—	—	—	—	—	1	29
34. Loodussõprade . .	4	115	—	—	—	—	1	26	5	141
35. Loodus- ja loo- makaitse . . . . .	2	26	—	—	—	—	—	—	2	26
36. Loomakaitse . . .	4	201	—	—	—	—	2	86	6	287
37. Lootusring . . . .	108	3377	1	111	—	—	1	118	110	3606
38. Lagemisring . . .	6	120	—	—	—	—	—	—	6	120
39. Maanoorte . . . .	22	478	—	—	1	16	—	—	23	494
40. Male . . . . .	2	27	—	—	3	49	5	101	10	177
41. Muusika . . . . .	16	304	—	—	2	61	9	302	27	667
42. Naturalistide . . .	—	—	—	—	—	—	1	140	1	140
43. Näite . . . . .	4	98	—	—	1	20	2	34	7	152
44. Näite-muusika . .	—	—	—	—	—	—	1	25	1	25
45. Orkester . . . . .	6	144	—	—	—	—	—	—	6	144
46. Raadio . . . . .	—	—	—	—	2	59	—	—	2	59
47. Samariitlaste . .	—	—	—	—	—	—	1	14	1	14
48. Seinaaialehe . . .	11	166	—	—	—	—	—	—	11	166
49. Spordi Kesklii- du Noored . . . . .	1	44	—	—	1	18	—	—	2	62
50. Spordi . . . . .	23	774	1	5	14	536	45	2685	83	4000
51. Stenograafia . . .	—	—	—	—	—	—	1	26	1	26
52. Teaduste . . . . .	—	—	—	—	—	—	1	68	1	68
53. Tervishoiu . . . .	1	29	—	—	—	—	—	—	1	29
54. Toitlusühing . . .	—	—	—	—	1	60	—	—	1	60
55. Usuline . . . . .	2	86	1	12	—	—	—	—	3	98

Õpilasringi nimetus	Algkoolides		Täiendus- koolides <sup>1)</sup>		Kutse- koolides <sup>2)</sup>		Keskkooli- des ja gümn. <sup>3)</sup>		Kokku	
	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.	arv	liikm.
56. Vabaröö toimk.	2	83	—	—	—	—	—	—	2	83
57. Vehklemise . . .	—	—	—	—	—	—	1	20	1	20
58. Võõrkeelte . . .	1	5	—	—	1	136	1	59	3	200
59. Õpilaspere . . .	1	26	—	—	1	49	3	1 535	5	1 610
60. Õpilasring . . .	136	5 126	7	227	21	908	20	2 289	184	8 550
61. Õppering . . .	1	32	—	—	—	—	—	—	1	32
62. Ühispank . . .	1	32	—	—	—	—	—	—	1	32
63. Ühistegeline . . .	—	—	—	—	1	15	—	—	1	15
<b>Kokku</b>	<b>651</b>	<b>25289</b>	<b>21</b>	<b>769</b>	<b>82</b>	<b>3 130</b>	<b>180(1)</b>	<b>12161</b>	<b>934(1)</b>	<b>39349</b>

Esitatud õpilasringide nimestik pakub õige kirjut pilti; leidub üldse 63 eri nimetust. Sellest mitmekesisusest astuvad esile mõned arvukamalt esitatud ringide tüübid: Eesti Noorte Punase Risti ringid, kooli kooperatiivid ja lootusringid. Esimesi leidub nimestikus 155, teisi 126 ja viimaseid 110. Neile lisandub lihtsalt õpilasringidena märgitud 184 ringi. Me näeme, et need ringid, kellele tegevusele kaasa aitavad vastavad keskkused — Eesti Noorte Punane Rist, Ühistegeline Liit ja Eesti Õpetajate Liidu Karskuskasvatuse toimkond — on enam läbi löönud. Keskkoollide ja gümnaasiumide rühmas omavad veel silmapaistva koha spordiringid, milliseid on siin 45 ringi üldse olemasolevast 83 spordiringist.

Võib märgata, et õpilasringide ellukutumisel on otsustavalt kaasa rääkinud vastava õpetaja isiklikud kalduvused ja mõnel määral ehk ka kohapealsed olud.

### Kooli noorteühingud ja neid asendavad noorsoo-organisatsioonid.

Tabel 7.

Kooli Noorteühinguna tegutsevad noorsoo-organisatsioonid	Arv	Liikmeid		
		poisse	tütarlapsi	Kokku
Eesti Noorte Punase Risti ringe . . . . .	2	11	21	32
Kodutööstusringe . . . . .	1	14	24	38
Kodutütred . . . . .	1	—	12	12
Karskusseltside noorte osakondi . . . . .	1	5	3	8
Maanoorteringe . . . . .	55	706	620	1 326
Maatulundusklubisid . . . . .	4	73	48	121
Noorteühinguid . . . . .	69+4 <sup>5)</sup>	800	90	935
Põllumeeste seltside noorte osakondi	1	15	15	30
Rahvaraamatukogu Seltsi Noorte Osak.	1	4	9	13
Spordi ja haridusseltside noorte osak.	5	72	91	163
Vilistlaskogusid . . . . .	1	12	5	17
Õpiringe . . . . .	2	27	27	54
Ülemaalse Eesti Noorsoo Ühenduse osakondi . . . . .	26+1 <sup>5)</sup>	655	80	361
	<b>169+5<sup>5)</sup></b>	<b>2 394</b>	<b>170</b>	<b>2 171</b>
				<b>2 735</b>

<sup>1)</sup> Täienduskoolide lahtrisse on arvatud kaasa 7 algkooli õpilasringid, millised olid esitanud ühised aruanded vastavate täienduskoolidega.

<sup>2)</sup> Kutsekoolide hulka on kaasa arvatud 1 alg- ja 1 täienduskooli õpilasringid eelmises märkuses nimetatud põhjusel.

<sup>3)</sup> Keskkoollide-gümnaasiumide hulka on arvatud ka 12 alg-, 1 täiendus- ja 5 kutsekooli õpilasringid eelmistes märkustes nimetatud põhjustel.

<sup>4)</sup> Ühel ringil pole antud liikmete arvu.

<sup>5)</sup> 5 noorte ühingut on esitanud liikmete üldarvu, mitte poisse ja tüdrukuid eraldi. Need arvud on märgitud tabelis lahtrite vahetohale.



## 5. Õpilasühingud.

Koolide organisatsioonideks tuleb käsitleda ka kesk- ja täienduskoolide ning gümnaasiumide õpilaste jaoks ettenähtud õpilasühinguid. Need õpilasühingud on eespool mainitud koolide vahelised organisatsioonid ühe maa- või linnakoolivalitsuse piires.

Siiani on neid HM Noorsoo Osakonnas registreeritud 4. Neist 3 Tallinnas — Tallinna Koolide Spordiringide Ühing (TKSÜ), Tallinna Koolinoorsoo Loodussõprade Ühing (TKLÜ) ja Tallinna Koolinoorsoo Muusika Ühing (TKMÜ) ja Tartus 1 — Tartu Koolide Spordiringide Esindusühing (TKSE). Nende liikmete arvu kohta pole võimalik siinkohal andmeid esitada.

## 6. Noorteühingud.

Samuti tuleb lugeda kooli noorsoo-organisatsioonideks Noorsoo organiseerimise seaduse alusel loodud noorte ühingud algkoolide juures. Üksikuid leidub neist ka kutsekoolide, peamiselt põllutöökoolide juures. Nad on ette nähtud koolikohustuse täitnud noorte jaoks.

Noorsoo organiseerimise seaduse kehtimahakamisest alates kuni juunikuuni, s.o. umbes poole aasta jooksul, oli noorteühinguid tekkinud juba 199. Osa kohapealseid olemasolnud noorsoo-organisatsioone on ümber organiseerunud kooli juures noorteühinguiks. Lähema ülevaate noorteühingute kohta pakub tabel 7.

174 noorteühingu kohta on esitatud liikmete arv. Ülejäänud 25-l see puudub. Neist 25 on maanoorterange 13, puht noorteühinguid 8, rahvaraamatukogu seltsi noorte osak. 1, õpiringe 1 ja Ülemaalse Eesti Noorsoo Ühenduse osakondi 3.

## 7. Kooli ja kooli juures asuvate noorsoo-organisatsioonide tegevust takistavad asjaolud.

Ühel või teisel puhul on kuuldavale tulnud hääli, mis juhiivad tähelepanu ühele või teisele takistusele koolide noorsoo-organisatsioonide tegevuses. Kui suurel määral ja kui sageli üks või teine tegur sel puhul takistavana esineb, see on tihtigi jäänud ebaselgeks. Alljärgnev kokkuvõtte püüab heita sellesse küsimusse mõnel määral valgust.

Tegevust takistavaid asjaolusid on märkinud üldse 706 kooli, neist maakoole 621 ja linnakoole 85.

Oma laadilt jagunevad takistavad asjaolud järgmiselt:

1) Õpilastest olenevaid . . . . .	158	10) Ametasutistest olenevaid . . . . .	3
2) Õpetajaskonnast olenevaid . . . . .	95	11) Juhtkonnast „ . . . . .	118
3) Koolist ja koolitööst „ . . . . .	37	12) Töökorraldusest „ . . . . .	9
4) Õpilaste kodudest „ . . . . .	151	13) Puudulikest ruumidest ja väljakuist või nende puudumisest olenevaid . . . . .	204
5) Üksikisikuist „ . . . . .	3		
6) Seltskonnast „ . . . . .	24		
7) Teistest kohapealsetest organisatsioonidest olenevaid . . . . .	10	14) Töövahendite puudumisest olenevaid . . . . .	74
8) Raskusi koostöökas teiste organisatsioonidega . . . . .	19	15) Majanduslikku laadi . . . . .	146
9) Noorsoo org. seadusest . . . . .	4	16) Muud takistavad asjaolud . . . . .	69

Kokku takistav. asjaolusid märgitud 1 124

Et saada esitatud takistavaist asjaoludest pisut detailsema ülevaate, selleks vaatleme üksikuid gruppe veel lähemalt.

1. g r u p i s on olulisemana märgitud: õpilaste ajapuudust ja töökoormust 63, õpilaste noorust 27, õpilaste väikest arvu koolis 32, vanemate õpilaste siirdumist teise kooli 5, suvist teenistust 13, vähest huvi 6 korda. Ülejäänuid selles grupis on märgitud vähem kordi.

2. g r u p i s: õpetajate suurt töökoormust ja ajapuudust 74, haigusi 5, õpetajate väikest arvu koolis 5, õpetajate vahetumist koolis 4, organisatsioonide tööst keeldutakse osa võtmast 3 korda. Teisi asjaolusid vähem.

3. g r u p i s: kahe vahetusega tööd koolis 18, kooli töötamist mitmes kohas (ühel puhul kuni 7 erikohas) 3, koolipäeva pikkust 3, nooremate klasside töö varemlopetamist 2 korda. Teisi vähem.

4. g r u p i s: kodude kaugust koolist 12, õpilaste vanemate keeldu 18, õpilaste vanemate ebasõbralikkust suhtumist noorsoo-org. tegevusse 10, õpilaste vanemate loidust 6, majanduslikku kehvast 3 ja koduseid olusid üldse 2 korda.

5. g r u p i s: kohapealsete tegelaste vastutööd 3 juhul.

6. g r u p i s: lahusuliste liikumist 8, madalat hariduslikku taset 6, seltskonna eitavat suhtumist noorsoo-organisatsioonidesse 4 ja passiivsust 3. Teisi vähem.

7. grupis: organisatsioonide rohkust kohapeal 6 korda. Teisi vähem.
8. grupis: kaugust samasugustest organisatsioonidest 12 ja kaugust keskorganisatsioonidest 6 korral. Teisi vähem.
9. grupis: Noorsoo organiseerimise seaduse ilmumine on takistavalt mõjunud kaasaskäinute ümberkorralduste tõttu 4 korral. (Huvitav on märkida, et teiselt poolt on Noorsoo organiseerimise seaduse ilmumist just soodustava tegurina märgitud).
10. grupis: omavalitsuse ükskõiksust 2 ja vallavalitsuse vastutulematust 1 korral.
11. grupis: juhtide puudust 60, eriteadjate puudust 9, haigusi 6, juhtide vahetumist 6, nooremate juhtide puudust 6, juhtide suurt töökoormust ja ajapuudust 10, kogemuste puudust 4 korral. Teisi vähem.
12. grupis: raskusi koonduste korraldamisel peale tunde 6, teisi vähem.
13. grupis: puudulikke ruume 191, omaette ruumide puudumist 6 ja võimla puudumist 2 korral. Mänguplatside puudumist 3 korral. Teisi vähem.
14. grupis: puudust töövahendeist üldse 48, spordivahendite puudumist 7, radioaparaadi puudumist 7, vastava kirjanduse puudumist 7, mänguvahendite puudumist 2 korral. Teisi tegureid on märgitud vähem.
15. grupis: kehvust 142 ja rahalise toetuse puudumist 3 korral. Teisi vähem.
16. grupis: halbu ilmu 8, asja uudsust 3 (teisal on asja uudsust märgitud just soodustava ja ergutava tegurina), haigusi 3, internaadi puudumist 2, osalt sporti 1 kord jne.
- Kogu materjali üksikasjalik esitamine on siinkohal võimatu, kuid juba siitki selguvad oluliselt takistavana mõjuvad tegurid. Ühtlasi võib esitatustki märgata, et see, mis ühel pool esineb takistava tegurina, on teisel koguni soodustav. Huvitav on samuti märkida, et 16. grupis on kord osalise takistusena nimetatud sporti. Teiselt poolt aga teame, et enamikus meie noorsoo-organisatsioonides esineb sport ühe tegevusalana, mis rikastab organisatsiooni töökava ja kuidagi ei tee takistusi muule tööle.
- Säärasteid iseärasusi arusaamises tööd takistavaist tegureist võiks esitatud materjalist veel teisigi välja noppida, samuti pakuvad väga palju huvitavat aruannetes esitatud ülevaated kooli noorsoo-organisatsioonide tegevust soodustavaist tegureist, kuid seekord jätkugu esitatust.

## ARVUSTUSI

**Joh. Aavik, H. Jänes, A. Meieäär ja O. Parlo: Euroopa kirjanduse pääjooni I. Güm. I klassile. „Noor-Eesti Kirjastus“. Tartu, 1936 (II tr. 1936). 130 lk. Hind 1 kr. 20 s.**

**H. Jänes, A. Meieäär, O. Parlo ja B. Sööt: Euroopa kirjanduse pääjooni II. Güm. II klassile. „Noor-Eesti Kirjastus“. Tartu, 1936 (II tr. 1936). 135 lk. Hind 1 kr. 40 s.**

**Joh. Aavik, H. Jänes, A. Meieäär, O. Parlo ja B. Sööt: Euroopa kirjanduse pääjooni III. Gümnaasiumidele ja üldsusele. „Noor-Eesti Kirjastus“. Tartu, 1937. 262 lk. Hind 2 kr. 75 s.**

See H. Jänese toimetatud kollektiivne teos püüab täita lünka, mis end meie koolielus on üsna valusasti tunda andnud paljude aastate vältel kirjanduse õpetamisel. Nimelt puudus meil kuni viimase ajani õigekeelsuslikult vastuvõetav ning ajakohane eestikeelne ülevaade neist maailmakirjanduse tähtsamaist esindajaist, kes juba pikemat aega on seisnud õppekavades. Kõnesolev kirjanduslugu tuleb siin appi ning lahendab oma ülesande praegu kehtiva kava piirides üsna õnnelikult, muutes nõnda tunduvalt hõlpsamaks ning tulemusrohkemaks maailmakirjanduse käsitletuse eesti gümnaasiumis. Olgu seepärast lubatud veidi pikem arvustav sõnavõtt „Euroopa kirjanduse pääjoonte“ kolme raamatu kohta käesolevas pedagoogilises ajakirjas.

Euroopa kirjanduse pääjooni I tutvustab lähemalt Cervantes'e, Chateaubriand'i, Victor Hugo ja Aleksis Kivi elukäiguga ja põgusalt kogu nende loominguga. Lisaks sellele analüüsitakse üksikasjalisemalt ühte väärtteost iga mainitud kirjaniku loomingust.

Raamatu koostamisel on autorid jälginud vastavaid moodsaid allikaid ja nende valik on tehtud asjatundlikkusega.

Kuigi A. Kivi kohta juba 1930. aastast saadik on olemas eestikeelne tõlge Tarkiaise monograafiast, pole see raamat ometi küllalt kättesaadav õpilasile. Seepärast on Tarkiaise järgi tehtud kokkuvõtlik ülevaade meie vennasrahva suurmeistri ning eriti „Seitsme venna“ põhjalikum eritlus väga hinnatav osa raamatus. Samuti on kirjanduse õpetamisel ja õppimisel suureks abiks ka ülevaade „Don Quijote'st“, „Atala'st“ ja „Jumalaema kirikust Pariisis“.

Suuremat süvenemist aga oleks teoses väärinud teoreetiline sissejuhatus, mis püüab tutvustada lugejat ilukirjanduse olemusmõistega.

Siin leidub väiteid ja lauseid, mis tähelepanelikumal lugemisel sunnivad vastu vaidlema või vähemalt sõnast kinni haarama. Nimelt tundub selle peatüki sõnastuses paiguti juhuslikkust, ähmasust ning kaalutlematust. Nii näiteks ei saa lugeda õnnelikuks lauseid: „Kirjandust võib jaotada kahte suurde liiki — proosakirjanduseks ja poeesiaks ehk ilukirjanduseks. Viimast nimetatakse ka kunstiliseks, esimest mittekunstiliseks kirjanduseks“ (lk. 2). Aine käsitlejal tuleb siin rohkem kui asi väärt arusaamatuste vältimiseks selgitama hakata, mis „proosakirjandust“ siin õieti on mõeldud. Olukorda selgitavam oluks siin uue ajal ikka enam käbele tulnud sõna „tarbekirjandus“, mis peakski üldiselt kõrvale tõrjuma selle vananenud ja ülemäära laia „proosakirjanduse“ nimetuse. Liiga subjektiivne ning seepärast üleaarne on ka väide, et: „Belletristika on loetavam kirjandusliik, olles huvitavam teaduslikust...“ (lk. 4). Sest milleks end petta, kui nähakse sageli inimesi, pealegi nn. haritud inimesi, kes peagu üldse ei loe ilukirjandust, kas või põhimõtteliselt mitte. Ja mis puutub loetavusse, siis ses suhtes vaevalt suudaks mõni muu liik võistelda ajalehega.

„Lühike ülevaade Euroopa kirjanduse ajajärkudest ja pääesindajaist“ on raamatus väga oluline peatükk. Kahju ainult, et ta on liiga konspektiivne ning napolisõnaline, nii et tast faktide ja nimede meenutamise mõttes on teatav kasu küll õpetajale, väga vähe aga õpilasele. Viimane kuuleb siin küll suure hulga vanade kirjanike nimesid, milledele tema teadvuses aga ei lisandu mingeid konkreetsemaid assotsiatsioone, välja arvatud vahest ainult kõige suuremad vanad klassikud, kellest ollakse veidi kuulnud ka vana ajaloo tunnis.

Alapeatükis „Uusimaid liikumisi kirjanduses“ räägitakse uusnaturalismist ja uusromantismist ja loetellakse väga mitmesuguseid XX sajandi episoodilisi — isme — kurioosumeid, millede kohta teadlikumaski kirjanduslikus ringkonnas puudub enam-vähem kindel konventsionaalne sisumõiste. Peale kõige muu on see peatükk enneaegne, sest ta ei kuulu vastava kursuse kavasse; aga et tema pikkus on ainult üks lehekülj, siis pole ta ka otse koormaks. Ainult tähendada tuleks, et uusromantismi mõiste pole meie kirjanduslikes traditsioonides nii kitsalt samastatud sümbolismiga, nagu seda mõningal pool tehakse ja mida näeme ka kõnealuses raamatus, vaid temasse kuuluvad ka mitmed tunnuslikud elemendid, mida siin mainitakse ühenduses uusnaturalismiga.

Lõpphinnangus võib ütelda, et umbes sellist raamatut, nagu kõnesolev, oli meil juba ammu vaja. Ja kuigi ta pole puudusteta, hõlbustab ta siiski tunduvalt maailmakirjanduse õpetamist koolis. Raamatu teises trükiski on kahjuks jäänud parandamata üks eksitav trüki-viga, nimelt A. Kivi ebaõige sünniaasta 1843 pro 1834 (lk. 88), kuigi arvustuse poolt sellele oli tähelepanu juhitud esimese trüki puhul.

## Euroopa kirjanduse pääjooni II.

Siin jätkavad autorid maailmakirjanduse kavakohast käsitlust. Ülevaade antakse kreeka tragöödiast, tõstes eriti esile Sophoklese „Kuningas Oidipust“. Rohkesti on raa-

matus ruumi jäetud ka Shakespeare'ile, peamiselt aga tema „Hamletile“. Edasi järgneb pöngus pilk prantsuse klassitsismile, pikema peatumisega Molière'i ja tema „Ihnuri“ juures. Seejärel luuakse pilt realismi ja naturalismi tekkimise välisteist tõukejõududest ning selgitatakse lähemalt nende voolude olemust. Möödamattes mainitakse ka tuntumaid välismaisi realiste ja naturaliste. Raamatu lõpposas tutvustatakse Ibseni elukäigu ning loominguga ja esitellakse tema „Rahva vaenlast“.

Sisult on töö üldiselt hea. Eriti võiks alla kriipsutada Sophoklese ja Shakespeare'i käsitus. Peatükk Shakespeare'i „Hamletist“ on otse oiuline. Nii peent ning sügavat Hamletit keerulise hingeelu eritelu kui ka kogu mõrtetiheda ning sisuka draama analüüsi polnud meil seni olemas eesti keeles. Autor on teinud õnnestunud valiku tuntud põhjalikest uurimustest. Allakriipsutamist väärib siin eriti Georg Brandes, kelle kaudu nüüd Shakespeare'i geenius astub palju lähemale ka meie gümnaasiumiõpilasilile.

„Pääjoonte“ I ja II osa keelelise külje kohta on sõna võetud nende esimese trüki puhul (vt. „Eesti Kirjandus“ 1936, nr. 6, lk. 293 ja nr. 11, lk. 531). Äranäidatud vääratustest on suurem osa uues väljaandes kõrvaldatud. Siinkohal olgu täpsuse huvides juhitud tähelepanu vaid raamatu II osa kahele trükiveale: „Palonius“ (pro Polonius), lk. 42 ü. ja „lord Darmley“ (pro Darnley) lk. 45.

Kokkuvõttes võib „Pääjoonte“ II osa hinnata heaks ning kasulikuks raamatuks, mis üsna hästi vastab oma ülesandele.

### Euroopa kirjanduse pääjooni III.

See kolmas ning viimne osa on määratud gümnaasiumi lõppklassile. See raamat on saanud eelmiste osadega võrreldes tunduvalt kogukam (130 : 135 : 262 lk.), peamiselt tema lõppu lisatud kirjandusevalimiku tõttu. See krestomaatiline lisa võtab enda alla umbes 100 lehekülge ja pakub näiteid peamiselt lüüriilistest värssluulest.

Määratud esijoones koolidele, pole seegi ülevaade mingi süstemaatiline kirjanduslugu, vaid ta käsitleb ainult teatavaid kirjanikke ja nende loomingust vaid mõningaid üksikteoseid. Viimaste valikul on olnud loomulikult eelduseks nende kättesaadavus eestikeelses tõlkes. Nõnda siis ei tule „Pääjoonte“ III osalegi läheneda rangema proportsiooninõudega, vaid ta saabki olla ainult see popurrii mitmest väikesest monograafiast, millisena ta meie ees seisab.

Raamatu esimene osa vaatleb romantilisi lüürikuid Lääne-Euroopas ja annab üsna ilmeka pildi Byroni ja Heine elust ja loomingust; Byroni ja Heine lüürikast on toodud rohkeid tõlkeid ka raamatu lõpposas.

Mis puutub Hugosse, siis temast on pikemalt kõneldud juba „Pääjoonte“ I osas. Siin on antud ainult kaudne ülevaade tema värstoodangust, on toonitatud Hugo kui oma sajandi suure lüüriku tähtsust ning loeteldud tema luuletiskogud. Kahjuks pole meil seni Hugo tõlkeist vist üldse midagi avaldatud ja seepärast pole tema tutvustamiseks saadud raamatu lõpposas tuua ainultki värssi. Sel puhul tekib mõte, et otstarbekohane oleks olnud I peatüki pealkirja „Romantilisi lüürikuid Lääne-Euroopas“ seevõrra muuta, et oluks võimalik vaatluspiirkonda tõmmata ka Puškin. Ja seda mitte niipalju Puškini käesoleva 1937. aasta juhuliku aktuaalsuse tõttu, vaid enam küll sellepärast, et nimetatud suurluuletajast on meil olemas rikkalik valik värssse esmajärgulises tõlkes. Seda soovi saadaksegi ehk arvestada juba raamatu järgmise trüki puhul.

Kõnesoleva teose II peatükk on pühendatud Dostojevskile. Siin antakse pilt selle suure psühholoogi ning psühhopataloogi elust ja loomingust ja analüüsitakse üksikasjalisemalt koolikavas seisvat romaani „Roim ja karistus“. See osa raamatust on äratrükk A. Meissaare väikesest monograafiast Dostojevski üle, mis ilmus a. 1935. Mõningaid väikesi muudatusi on siin tehtud vaid sõnastuses ja paaris muus pisiasjas.

Meie tänapäeva koolinoored ei saa keeleoskamatuse tõttu enam luua nii tihedat kontakti vene kirjandusega nagu alles pooleteisekümne aasta eest ja seepärast ei ütle neile enam kuigi palju vene kirjanduse suurimategi esindajate nimed. Sellest seisukohast on ülevaade Dostojevskist kui mõnest-küljest ainulaadsest ning suurimast kujust maailmakirjanduse

ajaloos enam kui tervitatav. Veidi üllatuslik ning uudne on aga neile, kes vene kirjandust tunnevad vahenditult, see paiguti liialt läände suunatud orientatsioon, millega kirjutuse autor läheneb Dostojevskile. Näiteks on nii imeteldav ning hingeelu analüüsi seisukohast võrratu teos nagu „Vennad Karamazovid“ väärkäsituse ja alahindamise osaliseks saanud peamiselt Lääne-Euroopas, kus teda — nagu Dostojevskit üldse — pole suudetud mõista küllaldasel määral. Kõnesolevas raamatus oleks just „Vennad Karamazovid“ väärinud enam esiletõstmist selle romaani kristikulistele sügavuste ja üldhuvitavuse seisukohast. Nüüd jääb aga lahtiseks, kas sel Dostojevski suurteosel on üldse mõningat kaalu või kuulub ülevaate autorgi nende „euroopalike“ hindajate perre, kelle vaatekohast olevat vaja palju „mehisust“, et seda „pikka lugu“ läbi lugeda. Ometi peab arvama, et kõik kõnesoleva suurteose hindajad, vähemalt kes on võinud temasse süveneda originaalis, ei saa talle keelata oma tunnustavat imetlust. Muide peatub küll kirjutuse autorgi veidi kauem „Vennad Karamazovite“ juures, jätab aga lõpphinnangus lahtiseks just selle teose väärtuste esiletõstmise. Õige lühidalt on toodud koguni osa romaani faabulast. Seejuures on vana Karamazovit millegipärast nimetatud „rikkaks kaupmeheks“.

Praegu on meile muidugi tühine ja tähtsusetu, kas keegi on kaupmehe või mõnest muust „seisusest“. Omaaja Vene kohta oli see aga küllaltki oluline, sest just see nn. „seisus“ vajutaski laia Venemaa tegelasile nende sügavaima pitseri, andes neile teatava tüüpilise ilme. Vana Karamazov ei esinda aga mitte vene kaupmeeskonda, vaid ta on vene mõisnik — seik, mida rõhutab Dostojevski ise juba romaani esimeses lauses.

„Roima ja karistuse“ analüüs on põhjalik ning igakülgne. Hõlbustades tunduvalt selle probleemidega teose küsitlust koolis, täidab see peatükk täiel määral oma ülesannet.

Et nii uue kui vana gümnaasiumi lõppklassi kavas seisab *u s r o m a n t i s m*, siis on selle olemuselt keerulisima ning mitmepalgelisima ja paljudesse alavoolukestesse haruneva kirjandusvoolu olemuse selgitamisele jäetud õige rohkesti ruumi. Peatükk uusromantismist, koostatud mag. Joh. Aaviku poolt, on sisult tüse ja valgustab oma ainet väga hoolika süvenemisega. Erapooletu vaatelejana hindab ülevaate autor uusromantismi vaieldamatuid voorusi ning positiivseid saavutusi, aga ei jäta taunimata ka tema puudusi; eriti neid nuri-sünnitisi, milledeni see põhiolemuselt ometi nii tõsine vool mõnes suunas degeneereerus oma väga mitmesuguste episoodiliste -ismide kaudu. Mõnesid neist pole õieti kunagi võetud päris tõsiselt. Sõnastatud väga elavas, paiguti otse hoogsas stiilis, on see peatükk raamatus suurima huviga loetav. Uusromantism väärib kahtlemata seda tähelepanu, mis temale siin on osaks saanud. Arvan, et see vool pole kaugeltki veel mitte oma aega ära elanud ega iganegi vist üldse kunagi täiesti. Eriti selles laadis, kus ta läheneb tõsisele psüühilisele realismile, jääb uusromantism kindlasti tulevikuski kirjandusvooluks, milles luuakse sõnakunstiliselt peenimad ja inimhinge analüüsi seisukohast vahest sügavaimad ning huvitavaimad teosed.

Edasi raamatu järgmises peatükis antakse ülevaade M. Maeterlinck'ist ja sümbolistlikust draamast üldse. Kirjurus on koostatud peamiselt meil üldiselt tuntud ja autoriteediks loetud P. Kogani järgi.

Ülevaateosa V ning viimne peatükk on pühendatud Jubani Ahole. Tuuakse tema elukäik, iseloomustatakse tema koguloomingut ja peatutakse pikemalt tema „Panu“ juures. Aho käsitlus on põhjalik, arvan, et liigagi põhjalik eesti kooli jaoks, sest ta võtab nõnda ülemäära aega ja ruumi kogu maailmakirjanduse käsitluses. Nõnda võiks seda põhjalikkust lugeda raamatule osalt puudusekski.

„Panu“ väga üksikasjaline analüüs saab õigustuse muidugi siis, kui selle raamatu sõnakunstiliste omaduste kõrval meilgi tahetakse rõhutada ka midagi muud, nimelt tema etnograafilisi väärtusi. Ja oletada võibki, et need Soome muinasaegsed inimesed, kellede kombeist, usust ja kultuurist Aho on loonud elava pildi, annavad mõninga hämara kujutelma ka meie kaugeist esivanemaist. Muidu aga puhtkirjandusliku küpsuse mõttes sobiks see teos enam mõnesse nooremasse klassi, kas või uue gümnaasiumi I klassi, mille uue õppekava projektis ta muide figureeribki.

Raamatu 100-leheküljelise lisa moodustab „Valimik kirjandust“. Näiteid on toodud Byroni, Heine, Poe, Nietzsche, Baudelaire'i, Verlaine'i, Rimbaud, Sully-Prudhomme'i, Verhaeren'i, Maeterlinck'i, Oscar Wilde'i, Aho ja Eino Leino loomingust. Otstarbekad on siin valitud palad nimetatud lüürikute värsloomingust, mis üldiselt on raskemini kättesaadavad, ja väikesed palakesed proosas, mis ei võta palju ruumi. Raamatule koormana tundub O. Wilde'i „Noor kuningas“, mis nõuab liiga palju lehekülgi. Ometigi on see kaunis kunstmuistend juba korduvalt ilmunud nooremate klasside lugemikes, nii et ta on alati kergesti kättesaadav. Uues trükkis oleks võimalik selle pala ärajätmisega säästa ruumi näiteks ülevaate andmiseks Puškinist, nagu sellest soovist oligi juttu juba eespool.

Lisa arvel on tõusnud tunduvalt „Pääjoonte“ III osa hind (I.20 : I.40 : 2.75). Muutunud on nõnda ka süsteem I ja II osaga võrreldes, kus puudusid illustatsiooniks toodud lugemispalad käsitledud kirjanike loomingust ja anti vaid teoreetiline ülevaade.

Edaspidi võiks ehk kirjandusloolisest osast eraldada lisa eribrošüüriks. See oleks kasulik raamatu hinna mõttes.

Edasi mõni sõna kõnealuse raamatu keelest. Olgu kohe alguses mainitud, et „Pääjooi“ III seisab keeleliselt üldiselt kõrgel tasemel, nagu kaks eelmist osagi.

Kahjuks ei võimalda ruum siinkohal peatuda kõigi nende keeleliste seikade juures, milledele allakirjutanul oli juhus autorite tähelepanu juhtida ministeeriumi ülesandel.

Seepärast olgu lubatud puudutada vaid ühte selle raamatu keelelist külge, nimelt temas esinevaid neologisme. Nende ridade kirjutaja on iseenesest meie sõnavara rikastamise veendunud pooldaja. Ainult tuleb ses asjas algusest saadik taotella äärmist täpsust ning selgust, et vältida tulevikus säherdusi kahetsetavaid nähtusi, kus üldsus on hakanud tarvitama mõnd sõna ebaõiges tähenduses. Olgu sel puhul meenutatud kas või sõnad helge ja omistama.

„Pääjooi“ III tarvitab rohkesti uusi sõnu, mis pole üldse veel saanud tungida keele-tarvitajaskonna teadvusse. Neist mitmeid ei leidu veel isegi J. Aaviku „Eesti õigekeelsuse õpiku ja grammatika“ sõnastikulises osas, rääkimata siis „õigekeelsus-sõnaraamatust“. Raamatu lõpus on sõnaseletuste all toodud küll viis sõna: alnama, jülhe, kaavitama, neik ja nüube, aga seda on liiga vähe.

Tekstis esineb terve rida sõnu, millede seletused asja enda huvides oluksid hädatarvilikud. Osa neist sõnust on kunstlikke sünnitisi, osa laene Soomest. Kunstlikult loodud sõnu ei saa vastavate seletusteta muidugi üldse keegi tunda peale looja enese. Ka soome keele oskust ei või eesti keele tarvitajaskonnas pidada endastmõistetavaks. Nõnda tuleks raamatule suureks kasuks, kui tema järgmises trükkis täidetaks see lünk ning toodaks kõigi uussõnade, ka üldse vähemtuntud sõnade seletused.

Sõnad ise on järgmised (ei tee viga, kui mitmed neist on juba veidi laiemaltki tuttavad): uhm, kaatma, aldis, hahm (kas aga seda sõna üldse on vaja eesti „viirastus“ või „vari“ asemele), turvalisus, sark, alnama, süüme, pelk, malnidus, rõua-aastad, reelama, teadijas, voud, lovesse langema (õigem küll „lõvesse“, nagu seda juba tarvitataksegi), roistlik, vaar (vaara), arbutama.

Siintoodud arvustavad märkused peaksid olema vist enamvähem paikapidavad ja äranäidatud puudusteta oleks raamatu väärtus olnud muidugi mõnevõrra kõrgem.

Lõpphinnangus aga võib arvustaja nüüdki korrata neid tunnustavaid sõnu, mis tal oli juhus lausuda „Pääjoonte“ I ja II osa puhul. Nimelt on ka „Euroopa kirjanduse pääjooi“ III väga vajalik raamat maailmakirjanduse õpetamisel gümnaasiumis. Ja kirjandushuvilisele laiemale publikulegi tohiks ta olla kasulik ja mitmeti silmaringi avardav teos. Et sellest on aru saadud, tõendab paremini seik, et ka III osa esimene trükk on juba läbi müüdnud ja valmimisel on uus.

*Paul Viires.*

# MITMESUGUST

## Lähtekohti vabaharidustöök.

Alates käesoleva aasta oktoobrikuu lõpust toimub Raadio Ringhäälingus loengute sari üldnimetuse all „Lähtekohti vabaharidustöök“. Tähtendarud loengute sarja eesmärgiks on käsitleda eesti vabaharidustöö üldisemaid ja aktuaalsemaid küsimusi, mis võiksid huvi pakkuda laiemale üldsusele, eriti aga meie vabaharidustegelaste kümnetesse tuhandettesse ulatavale perele.

Loengud on pühapäeviti kl. 17.00—17.20, missugust aega kuulamise võimaluse poolest tohiks pidada väga soodsaks.

Toome allpool selle sarja nimestiku kogu ulatuses 31. okt. 1937. a. kuni 8. maini 1938.

31. okt. 1937. Dr. August Annist: Eesti kultuuri ideaalidest.  
7. nov. 1937. HM Koolivalitsuse peainspektor J. Aavik: Vabahariduse osa eesti kultuurielus.  
14. „ 1937. Vabaharidusnõunik K. Kadak: Vabaharidusliku õppetöö korraldamise võimalusist.  
21. „ 1937. Kodumajanduskoja esinaine L. Eenpalu: Kodukultuurilised ülesanded organisatsioonides.  
28. „ 1937. Eesti Naisliidu juhataja M. Reisik: Naisliikumise hariduslikest ja kasvatuslikest suundadest.  
5. det. 1937. Koolide peainspektor E. Terasmäe: Kutsesariduslikud õpingud vabaharidustöös.  
12. „ 1937. Koolide peainspektor J. Kiivet: Muljeid Põhjamaade Kodutööstusliidu konverentsilt.  
19. „ 1937. Peasekretär I. Rebane: Haritud töolisest ja töölisharidusest.  
2. jaan. 1938. Peasekretär A. Vaigo: Maatöölise haridusliku taseme tõstmisest.  
9. „ 1938. Peasekretär E. Kubjas: Maailma karskusliikumise tänapäev.  
16. „ 1938. H. Johani: Raamatukogu ja vabahariduslikud õpingud.  
23. „ 1938. Eesti Haridusliidu õppetöö sekretär N. Ruus: Õpiringi asutamisest ja töökorraldusest.  
30. „ 1938. E. Haridusliidu õppetöö sekretär N. Ruus: Näide õpiringi tegelikust töökoosolekust.  
6. veebr. 1938. A. Kelder: Õpiringi mõju ümbruskonna kultuurielu kujunemisele.  
13. „ 1938. Peasekretär E. Vender: Rahvamaja kultuurikeskusena.  
20. „ 1938. H. Kompus: Kuidas kaunistada kultuurorganisatsioonide ruume.  
27. „ 1938. Peasekretär A. Meikop: Koduümbrus vabaharidustöö rakendajana ja keskendajana.  
6. märts 1938. Koduse Kasvatuse Instituudi juhataja A. Elango: Kodu kasvatava tegurina.  
13. „ 1938. Kaitseliidu Propaganda pealik kapt. A. Truuvere: Seltskondlik kasvatus kultuurorganisatsioonide kaudu.  
20. „ 1938. E. Treffner: Seltskondlike pidude ja koosviibimiste toonist.  
27. „ 1938. Mag. E. Päss: Vanu elustamisväärsed seltskondlikke kombeid.  
3. aprill 1938. H. Mäelo: Sotsiaalse kohusetunde kasvatamisest.  
10. „ 1938. Mag. M. Arike: Usuline kasvatus seltskondlikes organisatsioonides.  
24. „ 1938. Spordiinspektor A. Kolmpere: Sportliku kasvatus sotsiaalsed ja moraal-  
sed mõjud.  
1. mai 1938. K. Vilms: Rahvarõivaste valmistamisest ja kandmisest.  
8. „ 1938. Ed. Visnapuu: Eesti rahvusliku muusika põhilaad.

## Õpetajate Koda.

Õpetajate Koja nõukogu korraline koosolek toimus Insenerikoja ruumes 25. okt. Koosolekust võttis osa 38 nõukogu liiget. Koosolekul kinnitati Koja 1936/37. a. kassa- ja tegevusaruanded juhatuse poolt esitatud kujul.

Koja tegevuskavas, mis vastu võeti samuti juhatuse poolt esitatud kujul, on ette nähtud muuseumis õppejõududesse ning õppe- ja kasvatustöö alasse puutuva seadusandluse jälgimine ja ettepanekute tegemine, eriti tasude ja teenistuse seaduse kohta, esindajate valimine kohalikesse haridusnõukogudesse, osavõtt kooliraamatute hindamise toimkonna tööst, juriidilise nõuande korraldamine, pedagoog. ja metoodilise kirjanduse soetamine, riiklik, kooli- ja hariduspropaganda, noorte isetegevuse toetamine, kooliradio propageerimine jm. Kahjuks ei võimalda väga piiratud raamides koostatud eelarve Kojale kuigi avaraid tegutsemisvõimalusi.

Pikemaidsaid vaidlusi tekkis koosolekul esimehe V. Neggo ja nõukogu juhataja F. Raska vahel Koja seaduse muutmise küsimuses. Enamus nõukogu liikmeid asus seisukohale, et juhatuse ei tohiks Koja nõukogu välja lülitada Koja seaduse muutmise otsustamisest.

Lahkunud esimehe V. Neggo asemele valiti uueks Koja esimeheks algkooliõpetajate sektsiooni ja kauaaegne E. O. Liidu esimees Enn Murdmaa.

E. Murdmaa kinnitati ametisse Haridusministri poolt 6. novembril. Samal päeval võttis uus esimees üle Koja juhtimise seniselt esimehelt. 9. novembril esines esimees E. Murdmaa Riigihoidjale.

Õpetajate Koja lähemas töökavas on seisukoha võtmine õpperaamatute standardiseerimise ja algkoolide rakendusraamatute ettepanekute kohta ja parandusettepanekute esitamine Õppejõudude tasude seadusele. Peale selle on Koja juhatuskirja toimkonnas võetud kõne alla nõukogu liikmete hääletusviisi, Koja auametite täitmise ja Koja tegevuse produktiivsemaks muutmise küsimused.

Õpetajate Koja juhatuse koosolekul 16. nov. valiti Koja peasekretäri k.t. õigusteadlane Jaan Pulk.

## Toimetusele saadetud kirjandust.

**Ed. Looga: Valimik ettekandeid koolidele ja väikelavadele. E.K.Ü. „Postimehe“ kirjastus Tartus, 1937, 228 lk. Hind 2 krooni.**

Ed. Looga „Valimik ettekandeid“ tahab rahuldada koole, väikelavasid ja mitmesuguseid seltskondlike organisatsioone nii maal kui linnas, pakkudes rohkesti materjali koorkõne, melodeklamatsioonide, kahekõnede, humoreskide ja elavate piltide näol. Peale selle on antud rikkalik valik deklamatsioonide.

Eriolist tähelepanu on omistatud koorkõnele ja melodeklamatsioonile, mille kohta meil seni üldse vastav kirjandus puudus. Koorkõne korraldajaile ja melodeklamatsioonidega esinejaile on antud ka vastavaid juhiseid. Melodeklamatsioonidele on sobiva saatemuusika valinud helilooja Richard Ritsing.

Valimikku on võetud vaid niisugused palad, mis ettekandes menuskad ja mõjule pääsevad. Üleliigset ja „surnud materjali“ pole valimikku võetud. Raamatu koostaja on ise kauemat aega töötanud koolides ja väikelavadel deklamatsioonide alal, mis peaks olema kõige kindlamaks soovitusks.

---

Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri „Eesti Kool“ ilmub 10 korda aastas, iga kuu üks vihik, välja arvatud juuni- ja juulikuu. Tellimishind on 3 kr. aastas, poolaastas 1 kr. 50 s., välismaale 4 kr. aastas. Tellimisraha võib maksta „Eesti Kooli“ posti jooksvale arvele nr. 433. Tellimisi võtab vastu iga postiasutus.

„Eesti Kooli“ üksikuid vihikuid hinnaga 40 senti eks. võib saada toimetusest, „Kooli-Kooperatiivi“, „Päevalehe“, „Rahvaülikooli“ ning „Töökooli“ raamatukauplustest Tallinnas, „Akadeemilisest Kooperatiivist“ Tartus ja „Õpistust“ Viljandis.

Kuulutuste hind on kaantel 35—40 kr. ja erilehtedel 30 krooni lehekülj.

Toimetuse vastutav toimetaja V. Päts, toimetuse liikmed: J. Aavik, V. Altoa, J. Grüntal, A. Kurvits ning E. Terasmäe ja tegev toimetaja G. Ollik.

Toimetuse asukoht on Haridusministeeriumis, tuba nr. 20, telef. 476-65 (Tallinn, Tõnismägi 11).

---

Vastutav toimetaja V. Päts.

Tegev toimetaja G. Ollik.

Riigi Trüükikoja trükk, Tallinn, Niine 11.



# LOODUSE KULDRAAMAT

VI SARI.

NR. 66—78.

J. Parijõgi: Alutaguse metsades  
J. Parijõgi: Teraspoiss  
I. Truupõld: Aadi esimene armastus  
I. Hansen: „Sinise Tähe“ matkalood  
H. Kauri: Elu meresügavustes  
U. Kivistö: Mere vangid  
K. Michaelis: Bibi Taanimaal  
H. Lofting: Dr. Dolittle'i tsirkus  
B. Berg: Kurgedega Aafrikasse  
E. Howes: Kuldne mets  
E. Kästner: Emil ja salapolitseinikud  
E. Sharp: Noorim tüdruk koolis  
V. Avenarius: Röövrüütlid vang

## „LOODUSE KULDRAAMATU“ VI sari maksab:

**Kr. 25.—** kohemaksetavas rahas;

**Kr. 27.—** järelmaksuga (tasudes tellimise andmisel Kr. 5.—, ülejäänud Kr. 22.— viie kuu jooksul).

Raamatukogukoide on Kr. 5.20 ja paberköide Kr. 3.90 sarjalt kallim.

„KULDRAAMAT“ on võitnud poolehoidu nii noorsoo kui ka kasvatajate kõige laiemais ringides, nii et tema soovituseks polegi õieti enam vaja midagi lausuda. Olgu siinkohal ainult meelde tuletatud, et see keeleliselt ja stiiliselt täiesti korrektne sari pakub ka tänava valiku maailma parimat noorsoo-lugemisvara, kusjuures erilist rõhku on pandud teoseile, mis ilukirjanduslikult laitmatul kujul pakuvad ajaviite kõrval rohkesti tõhusaid teadmisi. Sarja peamiseks uuduseks aga on 5 algupärandid, mille autorite nimed kõnelevad juba ise enda eest ja mis elavalt kirjeldavad meie kodumaa loodust ning elu-olu.

**Terve sari ilmub käesoleva aasta jõuluks.**

## K./U. „LOODUS“ TARTU

POSTKAST 66.

POSTI JOOKSEV ARVE NR. 2055.

TELEFON 4-35.

# Sobivaks ostukohaks

laialistele ringkondadele on kujunenud

## Tallinna Linna Pandimaja kauplused,

kus on saadaval küllaldases valikus **soodsate hindadega** väga mitmesuguseid **uusi ja pruugitud esemeid**. Kaupluste ostjaskond laieneb järjekindlalt, sest väärtuselt hinnalevastav kaup võidab ostjaid juurde ülemaaliselt.

Ostetud esemed saadetakse tarbekorral kohale ka raudteel.

Kauplusest, mis asub **MANEEŽI TN. 4**, tel. 301-23, leiata kõigepealt suurel hulgal **valmisrõivaid**, nagu: ülikondi, meeste- ja naisterüügis- ja talvpalituid, kasukaid, jopesid jne., siis põrand- ja voodi-**vaipu**, mitmesug. **k a r u s n a h k u**, kraesid, boasid, talvmütse jn., samuti ka **foto-aparaate, binokleid**, laskeriistu, tasku-, käe- ja lauakelli ja väga mitmesugust muud kaupa.

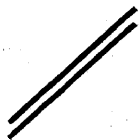
Teine kauplus, mis asub **NARVA MNT. 18**, tel. 306-84, soovib esijoonest mitmesug. **moodsat mööblit**, nagu: riide-, raamatu- ja puhvetikappe, söögitoa laudu ja toole, kirjutus- ja kontorilaudu, diivaneid, tugitoole, voodeid reformpõhjaga või vedrumadratsiga, tualettpeegleid, õõkappe ja eriti suures valikus **peegleid**; samuti on alati saadaval **jalgrattad, õmblus- ja kirjutusmasinad**, seinakellad, lambid, grammofonid, teemasinad ja palju muid esemeid.

Külastage neid kauplusi, sest — **oma silm on kuningas!**

NOHU VASTU ON HEA

**NASALGAN**  
NOHUSALV

RAVIB TEIE NOHU!



A/s. **PROV. J. LILL.**

Naumann



Müüb soodsa  
lärelmaksuga!

ERIKO  
NAUMANN



**KR. SAAR & K<sup>o</sup>**

TALLINN, VIRU T. 3  
TARTU, RAEKOJA 2

## Väärtuslikke algupäraseid uudisteoseid

**A. Jakobson:**

### Vaikne õhtu

Romaan. Hind broš. kr. 5.25, köites paremal paberil kr. 6.25.

Romaani aine on ammutatud väikelinna tõusikarimeeste ja tõusikharitlaste elust. Romaan on kirjutatud tugeva loomingu kirega ja seda kannab tugev psühholoogiline pinevus ja põnevus.

**E. Kippel:**

### Kui Raudpea tuli II

Romaan Põhjasõjast. Hind broš. kr. 4.60, köites paremal paberil kr. 5.60.

Raamatus käsitletakse Narva lahingut ja sellega seoses olevaid sündmusi ning Rootsi väe talvitamist Laiusel. Teos on kirjutatud elavalt, sündmused esitatud mõjuvalt ja ta paelub lugejat algusest lõpuni.

**Mait Metsanurk:**

### Kutsutud ja seatud

Hind broš. kr. 5.—, köites paremal paberil kr. 6.—.

Selle romaani aineks on usu- ja kirikuelu, mida pealegi vaadeldakse läbi kriitiliste prillide. Et küsimust haarata kõiges selle põhjalikkuses, on autor valinud oma romaanile pöördvõtte vormi.

**Rich. Roht:**

### Ummiktänav

Romaan. Hind broš. kr. 4.50, köites paremal paberil kr. 5.50.

Oma uues romaanis jätkab Roht „väikeste, igapäevaste“ inimeste elu kirjeldamist, millist žanri algas oma eelmises romaanis „Igapäevased inimesed“. Romaan on põnev, haarav ja kaasakiskuv.

**O.-Ü. „Noor-Eesti Kirjastus“**

## Vilespille, keelpille, muusika-löökriistu

nende osi, kaste, kotte, keeli ja tarbeid valmistatakse omas tööstuses ja alati saadaval võistlemata hindadega.

### **F-ma August Kristal'i** **muusikariistatööstus**

**Tallinn, Sakala 42. Tel. 462-60**

(end. V. Pärnu mnt. 12).

Asut. 1889. a.

Posti jooksev arve nr. 554

# Lodix

parim  
kinga kreem

Koolikäsitöö pildiajakirja

## „Töö õppus'e“

kõiki aastakäike

on veel saada nende väljaandjalt  
aadressil:

**Tartu, Ränni tän. 2—2, Joh. Karell.**

Hinnakiri ja sisuülevaated tasuta.

## A. Kitzbergi näidendid odavmüügil.

Lähemaid teateid igale soovijale  
hinnata, samuti odavmüügi raamatute nimestik üle 400 odavmüügil seni mitteolnud raamatu nimega.

**Viljandi, Leoke'se raamatuäri.**



**KOGU MAAILM**

ON TEIL KÄES

KUI LOETE

# „PÄEVALEHT“

„LASTE RÕÕM“

ON LASTELE  
KASVATUSLIKUKS ALUSEKS

KIRJANDUSE  
KOOLIRAAMATUTE  
KOOLITARVETE  
ALAL RAHULDAVAD TEID  
TÄIEL MÄÄRAL

# „PÄEVALEHE“

RAAMATUKAUPUSED TALLINNAS, S. KARJA T. 23, PIKK T. 2