

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

HARIDUS- JA SOTSIAALMINISTEERIUMI ESINDAJA P. MÄGRAKEN,
EESTI ÕPETAJATE LIIDU ESINDAJA H. ROOS, EESTI ÕPETAJATE
LIIDU PEDAGOOGILINE SEKRETÄR J. KÄIS, EESTI ÕPETAJATE LIIDU
PEDAGOOGILISE TOIMKONNA JUHATAJA J. GRÜNTAL, TOIMETAJA
E. MARTINSON

NR. 7

16. AASTAKÄIK — 1934

Mida rohkem me tarvitame rahva
oma ettevõtteis valmistatud tooteid,
seda lähemale jõuame rahvuslikule
majanduslikule iseseisvusele.



TOOTED



**on valmistatud rahva
omas ühissettevõttes.**

ETK TEHASTES VALMISTATAKSE:

TUBAKATEHASES:

paberosse, paberossi- ja piibutubakaid
paberossikesti.

VEINITEHASES:

veine mitmesuguseid.

JAHUVESKIS:

jahu, mannat, kruupe.

KOHVITEHASES:

vilja-, ubavilja-, ubakohvi, kamajahu.

KALARONSERVITÖÖSTUSES:

silku, kilu, sprotte.

METALLITEHASES:

naelu, kette, okastraati, igasuguseid
plekknõusid.

KEEMIA TEHASES:

vankrimääret, saapakreemi, tavolti,
kirjut seepi, tinti, paberilimi jne.

OMA-PÄKKEKOJAS:

ETK puhastab, sorteerib ja pakib iga-
suguseid maitseaineid.

PÕLTSAMA AIANDUSES

ETK kasvatab viljapuude ja marjapõõ-
saste istikuid.



**ETK TOOTED ON VALMISTATUD KÕRGEVÄÄRTUSLIKUST TOORAINEST.
ETK TOOTED ON ÕIGLASE HINNA JA KÕRGE HÄÄDUSEGA.
ETK TEHASTE TOOTED ON MÜÜGIL ÜHISKAUPLUSTES.**



KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK
AJAKIRI

Nr. 7

Tallinn, 30. november 1934

16. aastakäik

SISU: Õpilaste pahed nende peeglis — *mag. phil. A. Kallits*. Õpilaste käitumise ja korralikkuse hindamis- ja parandusviisidest — *M. Sakk*. Veel mõtteid emakeele testi puhul — *Villem Allo*. Laste lugemise ravist algkoolis — *J. Uustalu*. Võimlemine maa-algkoolis kohanegu oludele — *H. Summer*. Kooliuuendusnurk: Kuldas töötada üldõpetuse põhimõttel — *B. Rea*. Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid: *A. Kask, A. Vaigla, J. V. Veski*: Eesti keeleõpetus ja harjutustik keskkooli I klassile — *J. Väinaste*. Välismaalt. Eesti Kultuuriloolise Arhiivi tegevusest 1933/34. a. Toimetusele saadetud kirjandus.

Õpilaste pahed nende peeglis.

Mag. phil. A. Kallits.

1. Küsimus ja tema tähtsus.

Õpilaspahede probleem, mis on osa üldisest vigade probleemist laiemas mõttes, vajab üksikasjalikku viljelust.

Koolil, kasvatusel on pidada alalist, lõppematut võitlust pahedega. Nende väljaurimine peab olema süstemaatlik, vastav osa kasvatuses ja vajab põhjalikku läbitöötamist. Pahede kaotamiseta — veel parem — võimaliku vältimiseta on positiivse kasvatusedu vähene. Seda edu tõsta ei saa teisiti, kui ühtlasi ei võidelda pahede — laiskuse, distsipliinituse jne. vastu, millisele võitlusele pole küllalt hoolt pühendatud. Ei aita parimad töökooli-meetodid, kui nad ühtlasi ei lahenda õpilase endaraken-duse ja distsipliini probleeme. Distsipliin on esmajärguline eeldus pedagoogilisele edukusele. Pärastsõjaaegade lodevuses võib-olla kiputi seda unustama.

Õppe- ja kasvatusööduks tuleb kasvatajail-õpetajail süvenda distsipliini, kooli-justiitsi ja kooli-politsei-likeesse küsimus-tesse. Kuulmatu nõue „vaba“ kooli ajajärgul!

Meie koolikäitise vaatlus näitab aga, et ei ole põhjust põlgusega suhtuda distsipliini kõvendamise nõudesse. See ei pruugi olla kaugeltki ainult väline, külm repressioon.

Tegelikkuse vaatlus, mille kohta eespool mõningaid kokku-võtteid, avastab, kui väga palju õpilased teevad „koerusi“ ja figureid, nagu iga koolimees ise teab. Mida kõik välja ei mõelda!

Kas poleks võimalus ning aeg kõiki õppe- ja kasvatusööduks, mis tulevad õpilase-kasvandiku minast, kindlakäelise-malt vältida või välja juurida?

Paar väikest joont tegelikkusest: on tubli õpetaja, püüab kõik huvitavaks teha, aga klassis pole peagu kunagi vaikust, ikka sumin ja nahin, tegelus kõrvaliste asjadega.

Vahetunnil koridoris on kõva lärm. Kas on tarvis, et see alati oleks? Muidugi, noorur vajab ka lärmi, liikumist, kuid kas poleks hea teda juhtida ka enesepidurdamise suunas enam kui seni? Kas ei pea koolis olema parem kord, eriti suurtes koolides? S. o., kas ta ei saa parem olla, kui on praegu?

Nurisetakse, et noortel on mitmesugused pahed.

Millised pahed esinevad õpilastel? See on esimene küsimus. Seda vaatleme siin lähemalt.

Kui on selgunud olukord, saab hakata vaatama abinõusid selle parandamiseks.

2. Ankeedi korraldus ja tulemused.

Pilguheitaks küsimustikku korraldati 1932. a. kevadel Tartu 2 mees- ja naiskeskkooli I ja V klassis (7. ja 11. õp.-a.) ankeet. Siinkohal esitame vastused küsimusele „Nimetage oma kaasõpilaste negatiivseid omadusi“. Peale selle oli veel 5 küsimust pahede ja vooruste kohta, mis enesel ja teistel, mis kõige enam takistavad või soodustavad elus edasijõudmisel meest või naist. Ankeedi teostasid õpetajad, kes suhtusid selle läbiviimisse suure heatahtlusega. Nad toimisid ühtlaselt sellekohase juhendlehe alusel.

Ankeedi täitjaid oli I kl. 164 poissi ja 87 tüdrukut, V klassis vastavalt 93 ja 120, kokku 464 õpilast.

Mainitud küsimusele märgiti I klassis kokku 479 punkti (negatiivseid omadusi tähistavaid sõnu või sõnarühmi), neist 284 poiste ja 195 tüdrukute poolt. V klassis anti 302 märget (178 ja 124). Kokku saabus 781 vastusepunkti. Vastajaid oli 224 p. ja 182 t., üldse 406 õpilast ehk 87,5%.

Mittevastamise põhjuseks võis olla 1) et ka muid küsimusi oli (kokku 6 küsimust), mis tuli vastata 10 min. jooksul eksromptu; 2) tagasihoidlikkus, solidariteet, 3) trotslikkus jms.

Nii üks meesabiturient ütles ankeedis: „Mis sa pärid!“ Selles klassis erandlikult teostas ankeeti uurija ise ja siin oli kõige enam mittevastamisi ja väljendeid „ei soovi vastata“ jt. Võõra isiku otsene juuresolu mõjub segavalt.

Mõni vastaja on teinud nalja, näit. „ei ole halbu omadusi“ (4), „ei ole ja on“ (1).

Vastused sõnastuselt on kirjud. Nii I kl. anti 283 eri sõnastust (sõnade järjekord pole eri sõnastuseks arvatud).

Eri sõnastused on siinkohal ümber kantud, koondatud 36 liiki. Liigid omakorda on rühmitatud 3 klassi: 1) üldised isiklikud pahed, 2) pahed suhtumises kaastlastesse, 3) eksimused koolikorra vastu.

Lähedalistujail, eriti pinginaabreil, on sageli sarnanevaid vastuseid.

Kaasõpilastes nähakse sotsiaalseid pahesid (pahesid suhtumises ümbrusse) enam kui individuaalseid, s. o. neid, mis on õpilasel otseselt, riivamata kaaslasi.

Ankeedis leidis ka küsimus enese negatiivsete omaduste kohta. Sellele vastati hõredamalt kui oma kaaslaste vigade küsimusele.

3. Üldised isiklikud pahed.

	I klass		V klass	
	Poisid 100% ₀ =284	Tüdr. 100% ₀ =195	Poisid 100% ₀ =178	Tüdr. 100% ₀ =124
1. egoism	—	2,57	5,05	12,09
2. jonnakus	0,35	2,56	—	—
3. äkilisus	1,06	2,56	2,24	2,41
4. auahnus	2,11	1,25	1,12	6,45
5. loidus	2,11	1,02	0,56	3,23
6. tahtenõrkus, püsimatus, kerge- meelsus	1,76	2,56	4,49	3,23
7. edevus	0,34	3,08	—	—
8. uudishimu	—	2,56	—	1,61
9. argus	2,82	0,51	—	0,81
10. andevaesus	1,76	—	1,12	—
11. alkoholi tarvitamine	0,71	—	7,87	—
12. suitsetamine	1,06	—	6,17	—
13. muud	3,00	5,52	9,8	2,42
	17,08	24,19	28,32	32,25

Silmapaistvaimalt esindatud on egoism V kl. tüdrukuil (12,09%) ja alkoholism V kl. poistel (7,87); ligidale küünib suitsetamine (6,17), mõlemad on tuntud juba I kl. poistel (0,71 ja 1,06). Kaaslaste auahnus teeb tuska naisabiturientidele (6,45).

12 meesabiturienti (neist 11 ühest klassist!) kaebavad klassivendade pahe üle, mis avaldub nn. „pugemises“ (8,42% meesabit. vastustest). Selle all on mõistetav meeldidapüüd õpetajale parema hinnangu saamiseks. (Tabelis pole eraldi näidatud, vaid punkt 13. alla viidud.)

Väärrib rõhutamist, et andevaesust otseselt märgitakse harva, ainult poiste poolt. Andekust ka kutsevalikul noorte poolt mainitakse harva. Näit. Tartu l. kutsevaliku-nõuande büroos teatud aja kestel soovis valitavat kutset andekuse ning sobivuse motiivil algkooli poistest 9,41%, tüdrukuist 0%, üldse 6,83%; keskkooli õpilastest vastavalt 6,95% ja 7,5%, kokku 7,8%.

2 juhul on mainitud vargust, ühel neist raamatuvargust (V kl. meesõpilase poolt). Kool ka sotsiaalse selektorina kohtleb vargust täie karmusega: ebaausad ei pea saama sotsiaalset tõusu, mida kool võimaldab.

4. Pahed suhtumises teistesse.

See ebavooruste liik on märgitud kõige mitmekesisemalt. Inimene näeb ligimeses peamiselt seda, mis temale enesele kahjulik või kasulik.

	I klass		V klass	
	Poisid	Tüdr.	Poisid	Tüdr.
1. hoolimatus	1,79	1,02	1,12	0,81
2. aitamatus	1,41	3,59	1,12	—
3. üksmeelsusetus	1,06	1,54	11,79	5,62
4. kadedus	2,81	5,13	1,12	13,71
5. kahjurõõmsus	1,06	3,08	—	—
6. ebaausus	0,71	2,56	2,25	2,41
7. valetamine	1,41	3,59	0,56	2,41
8. silmakirjalikkus	—	—	0,56	5,62
9. ebaviisakus	2,47	2,05	3,93	—
10. ettetükkivus	0,71	—	0,56	0,81
11. tülihimu, kaklus, toorus, julmus	7,4	2,05	1,12	4,03
12. tigidus, pahurus, teravus . . .	4,93	7,18	5,05	3,23
13. pilkamine, sõimunimede andm.	—	—	—	—
14. uhkus	2,82	6,15	5,61	—
15. kinnisus	0,7	3,08	0,56	0,81
16. muud	6,84	9,23	5,56	6,54
Kokku:	38,58	51,27	40,91	46,00

Meeslõpetajad kurdavad üksmeelsusetuse, klassi ühisvaimu, üttehoiu vähesuse üle (11,79). „Laidetakse maha iga üldine või üksik ettevõtte, öeldes et sellest ei tule midagi välja.“

Teatavasti ei puudu keskkooli algklassides vähemaid või suuremaid hõõrumisi linnast ja maalt pärit olevate õpilaste vahel. Ka meie ankeedis kaebab üks I kl. „maapoiss“, et temast „vasakul pool istujad poisid on linna inimesed ja sellega uhked ja ei tee kohe tegemistki, naeravad ja pilkavad pea alati.“

5. Eksimused koolikorra vastu.

Et koolimiljões negatiivsete omadustena märkimist leiavad kooli otseste nõudlustega seotud nähtused, on loomulikult oodatav.

	I klass		V klass	
	Poisid	Tüdr.	Poisid	Tüdr.
1. korrarikkumine tunnis	9,15	4,1	0,56	—
2. korrarikkumine vahetunnis	4,22	0,51	—	—
3. vallatus	3,52	—	—	—
4. hooletus koolitöös ja isikl. elus	6,32	5,64	7,86	10,48
5. laiskus, halb õppimine	8,01	5,64	7,3	8,86
6. mahakirjutus, spikerdus	4,58	2,56	0,56	2,41
7. muud	8,54	6,09	4,49	—
Kokku:	44,34	24,54	20,77	21,75

Huvitava kombel on I kl. poisid poolevõrra enam märkinud koolipahesid kui teised. Osalt seletub see tegeliku olukorraga, sest just poiste algusklassides on eksimusi kooli distsipliini vastu suhteliselt kõige enam. III ja IV kl. on taltsum, „koolilisem“, et V klassis juba esineda täismeestena, kes just hästi endid kooli kitsuses ei tunne. Tavaliselt on algklassid ka suured, mis soodustab distsiplinaarseid eksimusi. Ankeedialustes poegluste I klassis oli õpilasi 40—50 (ankeeti vastas õpilasi 40+46+38+40). Peale selle I kl. poiste teadvuses on koolipahed pahehena enam välja tõstetud kui abiturientidel, nende maailm kitsam, lähema konkreetse ümbruse (klassi) osatähtsus suurem kui V kl. poistel, kelle pilk küünib palju kaugemale ja sügavamale ja kes enam konkreetsetel tegelikkusel nii ei ripu.

6. Diferentsiaalsed erinevused.

On võimalik jälgida vastuste erinevusi vastajate vanuse ja soo alusel. Kuna sihiks polnud diferentsiaalne vaatlus, siis muud vahed on jäänud kõrvale. Ilmnes aga, et õpilaste sotsiaal- ja klassi- ning kooli miljööpsühholoogilisel uurimisel avanevad väljavaated tõhusatele ning rakendusliku väärtusega tulemustele. Diferentsiaalne uurimine avastab tähtsaid suhteid, mis tingitud klassi (ja kooli) psüühilisest struktuurist, traditsioonidest, õpetajaist, õpilaste sotsiaalsest päritolust, ajalisest momendist jne. Selleks on vaja muidugi mitmesuguseid meetodeid ja pikemaajalisi vaatlusi. Üksikankeet saab läbi kõigata ainult ühe momendi. Saabub teatav pilt, kuid puuduvad lähemad teatmed selle pildi nähtuste tõlgitsemiseks, seletamiseks.

7. Vanusevahed ja soovahed.

I kl. õpilaste vastused on konkreetsemad, sõnastuses on formulatsioonina sageli kirjeldus, üksikjuhu toomine; abiturientid nimetavad enam abstraktseid omadusi.

Olgu näiteid I kl. vastustest: (kaasõpilane, kaasõpilased on) halva südamega, mürajad, rebivad kleiti, määrivad jalgu, naerab palju, vaatavad kinos mittekohaseid pilte, rumal, memmepoja, luukerelik, loeb võõraid kirju, võtavad salaja teiste päevikuid, sasivad juukseid, veepritsimine, vahetunnil suured kisendajad, teevad ülekohtu nõrgemaile neid lükates, veega kastes jne., plika-dega armastab tihti kooliajal kõndida jne. jne.

I kl. poistel pahatihti leiab mainimist kehaline vägivald. „Klassis on niisuguseid poisse olemas... (kes on) rusikatega küljes. Võin siin esikohal nimetada A. M.“

Abiturientidel avaldub vasturindlust koolilisuse vastu; kuna I kl. palju kirjeldatakse eksimusi koolikorra vastu (44,34%), on seda V kl. vaid 20%, seal on ka kooliliste vooruste pahekspidamist (näit.: „ei anna spikerit edasi“) ja pahede voorusekskiitmist. Tundub ka, et tütarlapsed on koolikorruga solidaarsemad kui poisid. Nad ei kiida ankeedis kordagi mõnd pahet vooruseks ega avalda trotslikkust, on allaheitlikud korrale ja nõuetele.

10 kõige enam mainitud pahet on järgmised:

I klassis.

<i>Poisid</i>		%	<i>Tüdrukud</i>		%
1.	korrarikkumine tunnis .	9,15	1.	tigedus, pahurus, tera- vus	7,18
2.	laiskus, halb õppimine .	8,01	2.	uhkus	6,15
3.	tülihimu, kaklus, julmus, toorus	7,4	3.	hooletus koolit. ja isikl. elus	5,64
4.	hooletus koolitöös ja isikl. elus	6,32	4.	laiskus, halb õppimine	5,64
5.	tigedus, pahurus, teravus		5.	kadedus	5,13
6.	mahakirjutus	4,58	6.	korrarikkumine tunnis	4,1
7.	korrarikkumine vahetun- nis	4,22	7.	valetamine	3,59
8.	vallatus	3,52	8.	aitamatus	3,59
10.	uhkus	2,82	9.	kahjurõõmsus	3,08
9.	argus	2,82	10.	edevus	3,08
			(11.)	kinnisus	3,08
	Kokku	53,77		Kokku	50,26

V klassis.

<i>Poisid</i>		%	<i>Tüdrukud</i>		%
1.	üksmeelsusetus	11,79	1.	kadedus	13,71
2.	alkoholi tarvitamine . . .	7,87	2.	egoism	12,09
3.	hooletus koolit. ja isikl. elus	7,86	3.	hooletus koolit. ja isikl. elus	10,48
4.	laiskus, halb õppimine . .	7,3	4.	laiskus, halb õppimine .	8,86
5.	suitsetamine	6,17	5.	auahnus	6,45
6.	uhkus	5,61	6.	silmakirjalikkus	5,62
7.	tigedus, pahurus, teravus	5,05	7.	üksmeelsusetus	5,62
8.	egoism	5,05	8.	tülihimu, kaklus jne. .	4,03
9.	tahtenõrkus, püsime., ker- gem.	4,49	9.	tigedus, pahurus, tera- vus	3,23
10.	ebaviisakus	3,93	10.	tahtenõrkus, püsime. kergem.	3,23
			(11.)	loidus	3,23
	Kokku	75,12		Kokku	73,32

Huvitav on märkida, et V kl. õpilastel 10 enimat pahet moodustavad kõigist vastustest ca $\frac{1}{4}$ — poistel 75,12%, tüdrukul 73,32%. I klassis pole veel sellist kuhjumist.

Korrarikkumist, jonnakust, edevust, kahjurõõmsust, vallatust mainitakse ainult I kl. õpilaste poolt; silmakirjalikkust ainult V kl. õpilaste poolt.

Ainult poisid nimetavad andevaesust, alkoholismi, suitsetamist. Ainult tüdrukud märgivad uudishimu, silmakirjalikkust (poisse vaid 0,56%; tüdr. 5,62%), klatši (ka 1 I kl. poiss).

V kl. tüdrukul on esirindlik kadeduse mainimine pahena (13,71%), I kl. tüdrukul on see 5. kohal; poistel see omadus on hoopis tagaplaanil. Klatšimist märgivad V kl. tüdrukud 4 juhul ja I kl. tüdr. 1 juhul.

8. Lõppmärkmeid.

Õpilased ise on küllaltki teadlikud pahedes, ka endi omis. See on hea lähtepunkt enesekasvatusele selgitustele. F. W. Foersteri meetodika („Schule u. Charakter“ jm.) kannab sel pinnal vilja.

Õpilaste tahte distsiplineerimine ja kõlbla südametunnistuse harimine kohandab võimsalt nende hinges pahedepadrikut, milles õpetuse ning kasvatuse seemned ei saa areneda, vaid lämbuvad.

Õpilaspahede arutlemine on tõhus teema üldse, eriti lõppklassi eetika, kodanikuõpetuse tunnis või klassijuhataja selgitustes. Muide — vääriks mõningaid tunde pühendada enesekasvatuse ja elujuhtimise küsimustele.

Õpilaspahede ja nende vastu võitlemise käsitletu on omal kohal eriti õpetajate ettevalmistusasutistes, õpetajate, kooliinspektorite jne. nõupidamistel.

Noortel õpetajatel aga, kes astuvad kogemusteta koolis klassi töö-elu juhtima, on töö-õhkkonna loomine ja hoidmine veel tähtsam kui töö sisuliselt ise, sest viimane esimeseta on täiesti võimatu. Õige õpetlik on koostada õpilaspahede põhjalik nimekiri, kus iga pahe kohale oleks märkida ka tema vältimise või kaotamise abinõusid.

Koolile abiks on rakendada siin laiaulatuslikult õpilaste omavalitsus, enesekasvatuse ringid, noorkotkad, klassikohtud. On tähtis, et õpilased oleksid haaratud kooli vaimust ja kooli nõudlused korra, käitumise jne. kohta juurduksid nende teadlikku enesekasvatusse.

Õpilaste käitumise ja korralikkuse hindamis- ja parandusviisidest.

M. Sakke.

Viimasel ajal on meie kooliuuendustöö juhtide jt. poolt ikka tungivamalt hakatud rõhutama õpilaste tundmaõppimise tähtsust kasvatus- ja õppetöö huvides. Tundmaõppimisviiside seas seisab tähtsal kohal õpilaste süstemaatiline vaatlemine. Kuna aga mälu on tihti petlik, on tingimata tarvilik vaatluste tulemuste ülesmärkimine kirjalikult, milleks on koostatud isegi sellekohased vaatlusvihud hr. Käisi ja Kuksi poolt. Lisaks sellele on soovitatud täita iga õpilase kohta nn. psühhogramme jne.

Kui oleks õpetajail iga õpilase kohta kasutada selliseid ja teisi kirjalikke märkmeid õpilase individuaalsuse kohta, siis ei teeks õpilase hindamisel kuigi suurt raskust täita võrdlemisi erapooletult ja asjalikult õpilaste teatelehil need kaks lahtrit, millest üks kannab pealkirja *k ä i t u m i n e* ja teine — *k o r r a l i k k u s* (hoolsus).

Suure ajakulu tõttu, mida nõuab õpetajalt selliste vaatluste ja märkmete tegemine, õpetajad aga harilikult neid ei tee või teevad ainult nn. erandtüüpide kohta. Käitumise ja korralikkuse hindamisel aga toimitakse nii, et pärast seda, kui aineõpetajad on pannud teatelehele oma hinnangud õppeainete kohta, tuleb kokku õppenõukogu, ja kõik õpetajad, kel on olnud tegemist õpilasega poolaasta jooksul, hindavad ühiselt õpilase käitumise ja korralikkuse nn. üldmulje põhjal, mis neil on mällu jäänud selle kohta, otsus kantakse teatelehele ja asi näib olevat korras.

Lähemal asjasse süvenemisel aga ilmneb, et need selliselt fikseeritud otsused, millised tehakse pealegi harilikult väga kiires korras — tunni jooksul vahest kuni 100 õpilase kohta — on vägagi juhulised, eriti just hoolsuse ja korralikkuse hindamisel. (Käitumise hindamisel ollakse siiski pisut ettevaatlikum, sest siin on nõutav motiivide protokollimine, kui antakse „väga heast“ halvem hinnang.)

Hoolsuse hindamisel aga ei takista miski asi otsustamast mõnesuguse segase „üldmulje“ järgi ja — mis veel halvem — harilikult kaldutakse hindama õpilase hoolsust selle järgi, kas õpilase tunnistus üldiselt kujuneb heaks või halvaks, s.t. kui õppeainete kohta on hinnangud head, pannakse ka hoolsus ja korralikkus head, on need hinnangud aga halvemad, hinnatakse ka hoolsus vastavalt madalamalt.

Nii hinnata on küll väga kerge, selle põhimõtte juures võib aga kannatada ülekohut mõnigi õpilane, nimelt mõnigi „puupea“, kellele parimagi tahtmise juures ei saa õppeaines anda paremat

hinnangut kui rahuldav, puudulik või isegi nõrk, kellest aga mõni on vägagi hoolas ja korralik, teeb kõik, mis suudab, töötab kümme korda rohkem kui mõni andekas kaasõpilane, kes võib teadmusi püüda n.ö. õhust, ilma mingi suurema hoole ja vaevata, ja kellele õppeaines on võimalik panna hea hinnang. Õpilased teavad väga hästi, kui palju ja kui hoolsasti keegi töötab, sellepärast peab tekkima sellises hoolsas „puupees“ alaväärsustunne ja töötahte langus, kui tema hoolsustusel on nõrk, puudulik või rahuldav, sellisel „parema peaga“ kuid vähem ja võib-olla isegi korratumalt töötaval õpilasel aga ilutseb vastaval kohal hea või väga hea.

Nii näeme, et õpilaste korralikkuse ja käitumise hindamisel puuduvad meie kooles ühised põhimõtted ja alused, ja kui küsida õpetajailt, milliseid motiive nad arvestavad näit. korralikkuse hindamisel, ilmneb, et need pole selged ja ühtlased põhimõtted, milliste järgi otsustatakse.

Pealegi ei suudeta sellisel õppenõukogu koosolekul, kus harilikult hinnangud nende punktide kohta kiires korras läbi masindatakse, teha diagnoosi, mis võiks olla õpilase korratuse, nagu unustamise, rämpakuse, vihkude määrimise jm. põhjuseks. Võib-olla hindame õpilase korralikkuse nõrgaks, aga õpilase kodused töötamisolud jm. on nii halvad, et õpilane, kui arvestada kõiki asjaolusid, on saavutanud maksimumi, mille võib saavutada selliseis oludes ja tingimuses.

Õpilaste koduseid töötamistingimusi jälgides võib näha ju päris masendavaid pilte. Mõneski perekonnas koguneb õhtul 7—8 inimest, nende hulgas mitu kooliskäivat kui ka väiksemat last, pisikese tule valgele ühe laua juurde, mida kasutatakse ka veel söömiseks. Õpilasel tuleb vanemais klassis võrdlemisi palju kirjutada, joonistada, iseäranis kui selliste ülesannete andmisega õpetajad igas aines kipuvad liialdama, nii et mõnel õhtul on tarvis kirjutada, joonistada, kaarte ja diagramme teha küll emakeeles, ajaloos, looduseõpetuses, maateaduses, matemaatikas, võõrkeeles, isegi usuõpetuses ja laulmises. Millal ja mil viisil on sellistes oludes võimalik sooritada need ülesanded puhtalt ja korralikult? Maal käivad lapsed koolis ka veel võrdlemisi kauge maa tagant, pole sugugi haruldus, et laps käib iga päev koolis 6—7 km kauguselt.

Kui kord vahetasin mõtteid ühe õpilasega, kelle olin kirjaliku töö korratult tegemise pärast jätnud pärast tunde seda uuesti tegema, siis ütles see õpilane: „Mul on 6 km minna, kodus väiksemad õed-vennad segavad töötamisel, tööle saan hakata alles kell 9 ajal, kui nad on heitnud magama ja kui pere söönud. Pärast kella 12 jään aga laua äärde magama.“

Rääkisin õpilase vanematega, et nad paneksid lapse internati, aga vanemad vastasid, nad ei jõudvat seda teha, sest internadis pidamine minevat kulukamaks kui kodus.

Selliseid juhtumeid ja selliseid olusid on üsna palju. Kas tuleb aga igakord õpilaste korralikkuse hindamisel õpetajail mõttesse küsida, missugust suurt korralikkust koduste ülesannete täitmisel võib nõuda näit. selliselt õpilaselt, kes tõuseb magamast hommikul vara, käib kooli tulles oma 5—6 km, siis töötab koolis mõnel päeval kella $\frac{1}{4}$ -ni, mil maakoolest lõpeb 6. tund. Sügisel ja talvel on väljas sel ajal juba videvik. Nüüd on noorukil aga ees veel pikk kodutee ja kodused ülesanded, milliste määramisega, nagu juba eespool tähendatud, õpetajad ikkagi kipuvad liialdama ja mis korraliku täitmise puhul vanemate klasside õpilasilt nõuavad mõnikord mitu tundi. Kodus sunnitakse õpilast mõnikord veel väiksemaid hoidma, loomi talitama, karjas käima jne.

Muidugi on igas koolis aga ka neid õpilasi, kes oma koolitööd teevad korratult lihtsalt lohakuse ja laiskuse pärast.

Milliseid ergutusvahendeid oleks soovitav õpetajail kasutada, et selliseid õpilasi rakendada korralikule tööle, ja kuidas toimida, et ka sellised õpilased, kes raskete olude tõttu ei saa korralikult töötada, saavutaksid ometi oma maksimumi? Kuidas hinnata õiglaselt õpilaste hoolsust ja käitumist? Need on küsimused, mille lahendamine on raske, iseäranis noorile õpetajaile, kel puuduvad vastavad kogemused.

Teame ju, et korralikkusele ja heale käitumisele ergutamiseks tarvitatakse esmajoones mitmesuguseid karistusi, millest ühed on rajatud nn. loomuliku, teised kunstliku karistuse põhimõttele.

Loomuliku karistuse põhimõttele on võimalik lähendada praegugi üsna laialt tarvitavat õpilaste „kinniistumist“, kui lastakse täitmata või lohakalt täidetud ülesanne õpilasel sooritada pärast tunde, põhjendusega, et õpilast, kes korduvalt lubanud endale sellist lohakust, ei saa enam usaldada niipalju, et võiks jätta ta enda hooleks, vaid ta peab täitma ülesande „valve all“.

Või kui keegi vahetunni ajal teeb mürglit, teistele haiget jne., siis pannakse ta väheks ajaks seisma kuhugi üksi (harilikult nurka, sest meil kooles pole ju selliseid „üksikkonge“), sest ta ei sobi teiste hulka ja peab natuke omaette koguma endavalitsust. Unustamise puhul saadetakse jälle mõnikord unustatud õppevahendeid kodunt vahetunni või tunni ajal või ka pärast tunde tooma. Seda võtet pole aga võimalik ega soovitav palju kasutada seetõttu, et õpilased jooksevad endid higiseks ja võivad pärast hõlpsasti külmetuda klassis või koridores.

Kooles aga, kus distsipliin on nõrgavõitu, nii et koolijuhataja ja õpetajate võitlus ulakuse ja korratuste vastu ei anna soovitud tulemusi, pannakse pahatihti mängu viimane trump: kutsutakse kooli juurde lapse vanem ja kästakse anda teda oma võsukele hea keretäis, või kui just seda käsku lausa välja ei öelda, esitatakse raport „patuoina“ kohta sellisel kujul, et

vanem ise peab mõistma seda õpetaja südamesoovi, harilikult ka mõistab ja täidab.

Viimast karistusviisi meenutab ka nn. märkustesüsteem, mis seisab selles, et õpilaste eksimuste puhul käitumise ja korralikkuse suhtes õpetajad järjekindlalt teevad kirjalikud märkused õpilaste päevaraamatuisse, sellekohaseisse kodu-kooli-vahevihkudesse või mujale. Need märkused viib õpilane koju ja peab järgmisel koolipäeval esitama õpetajale vanemate allkirja selle kohta, et need on märkust näinud ja sel puhul loodetavasti teinud oma „palve“ või peapesu eksinule.

Sellist süstemaatilist märkuste kirjutamist tarvitatakse meil väga paljudes koolides, iseäranis linnades, ja õpeajad ütlevad, et see andvat mõnel juhul üsna häid tulemusi.

Lähemal asjasse süvenemisel peaks aga selguma, et kirjalikkude märkuste tegemise viis sel kujul omab üsna suuri puudusi ja isegi pahesid, kujuneb n.ö. rohkem puht karistus- kui kasvatusvahendiks, sest siin ei rakendata halbuste vastu võitlemiseks ja neist hoidumiseks tegevusse niipalju õpilase oma sisemisi jõude ja õpetaja mõju, kui kartust vanemate ees, mis jätab mulje, et õpetaja ei saa õpilasega üksi, n.ö. mees mehe vastu, hakkama, vaid on sunnitud abi otsima kodustelt. Kahtlane on seejuures pealegi see, kas õpetaja tunneb kõiki neid koduseid, kelle poole ta pöördub oma abiotsimisega, sel määral, et teab, millisel kujul see „abi“ serveeritakse. On ju kasvatuslikest võtteist ja karistust üsna vähe teadmusi kodudes üldiselt, veel vähem harilikult aga just nn. valulaste kodudes.

Virumaa õpetajatepäeval, kus läbirääkimistel möödaminnes puudutati ka seda küsimust, avaldas mag. A. Elango arvamist, et meil selliste kojusaadetavate märkustega liialdatakse ja et neid võiks kasutada mõnikord ainult hädavahendina, kuna ju ka lapse isa ega ema ei tule kooli õpetaja juurde paluma, et õpetaja karistaks last selle eest, et see kodus on näit. maha ajanud supitaldriku. Raske on lapsevanemal karistada last koolis toimunud eksimuse või süüteo eest, sest tal on raske saada täpset ülevaadet olukorrast, millises toimus süütegu, ta saab kirjelduse, iseäranis kui see saadetakse kirjalikult, ainult mõnesõnaliselt, nii et „süüdistusakt“ on ebatäielik.

Mõeldav oleks selline märkuste „transport“ peasjalikult ainult vastastikuse informatsiooni mõttes, aga ka selline informatsioon on puudulik, sest kirjutatakse ju ainult seda, mis on märgatud õpilase juures halba, vaigitakse täielikult heast, ometi teame, kui häid tulemusi valulaste kasvatuses annab just nende tugevate külgede leidmine ja esiletoomine!

Soovides siiski kasutada kirjalikke märkusi kui tööku „must valgel“ õpilaste korralikkuse ja käitumise parandamis- ja ka hindamisvahendina, olen katsetanud nendega pisut teisel kujul, katsudes vältida ülalkirjeldatud pahesid sel teel, et 1) jätan välja

nende järjekindla transpordi koju ja 2) annan eksinule märkuse kustutamise võimaluse hea käitumise ja korralikkuse läbi.

(Viimase võimaluse kohta peab tähendama, et analoogiliselt toimitakse moodsais vanglaiski karistusalluste kasvatamisel, koolis peaks see olema ju kergemini ja tagajärjekamalt rakendatav!)

Nimelt olen seadnud sisse juhatavas klassis nn. „Pattude-registri“ ehk „Märkuste-vihud“.

Igale leheküljele on kirjutatud ühe õpilase nimi. Lehekülg on jaotatav kaheks: 1) käitumise ja 2) korralikkuse lahter, kusjuures esimesse lahtrisse märgitakse märkused ebaviisakuse, ulakuse jne. pärast, teise — korratud, hooletused, lohakused, unustamised õppeülesannete täitmise alal. See vihik on klassis päeva- raamatu vahel, nii et iga õpetaja seda tarbekorral võib kasutada vastava märkuse sissekirjutamiseks, kusjuures varustab märkuse kuupäevaga ja oma nimetähtedega. Õpilastele on seletataud, et parim tagajärg, mille ta võib saavutada jõuluks või kevadeks, on see, kui ta lehekülg jääb puhtaks; et poolaasta lõpul õpilaste käitumise ja korralikkuse hindamisel võetakse neid märkusi arvesse ja et kõik katsuksid iseenda ja oma klassi au pärast püüda ise ja mõjuda kaasõpilasisse, et oleks selles vihikus võimalikult palju puhtaid lehekülgi. Mis aga veel väga tähtis, on see, et kui keegi juhtub saama märkuse, on talle jäetud võimalus see „tasa teenida“, sest kui seesama õpilane kuu aja jooksul on suutnud hoiduda teisest märkusest sel lahtris, siis tõmbab klassijuhataja tal ühe märkuse maha (pannes juurde oma nimetähed), nii et kuu ajaga on võimalik käitumise kui ka korralikkuse alal üks märkus heaks teha, kahte on vaja teenida kaks kuud jne.

Sellele seletusele vastavad õpilased harilikult, et kuigi õpetaja kuu aja pärast märkuse maha kriipsutab, jääb ometi jälg puhtale leheküljele, nii et see ikkagi on „moka“.

Sel puhul olen jutustanud loo isast, kes oma halva poja iga halva teo puhul löi väravaposti ühe naela; pärast aga, näidates neid naelu pojale, lubas iga ilusa ja hea teo puhul ühe naela välja tõmmata. Poeg hakkas suure huvi ja innuga püüdma, et post saaks jälle „puhtaks“. Ja mõne aja pärast olidki kõik naelad postist väljas. Armid aga jäid. Samuti nagu iga paha tegu jätab teatud inetu jälje meie hinge ja harjumustesse, niisamuti jäid armid posti ja jäävad ka sellesse vihku, aga need on siiski teie võitute tunnustajaiks, sest te olete suutnud hea käitumisega ja korralikkusega heaks teha oma eksimuse, ja seda tuleb hinnata kõrgelt.

Sellise eeltöö järgi on õpetajal nüüd veel ainult peamureks, et ta suudaks säilitada õpilastes aukartust selle vihu vastu ja tahtmist üksikute õpilaste ning isegi klasside vahel võistelda puhaste lehekülgede arvuga, sest sellisel juhul tuleb terve klass

õpetajale appi ulakate ja korratute kasvatamisel, kuna terve klass on pahane õpilasele, kes on saanud toime mõne vembuga, unustanud koju mõne tarviliku vihu või muu õppetarbe jne. ja ilma sunduseta õpetaja poolt, klassi kaasõpilaste surve, hakka- vad näit. järjekindlad unustajad tasapisi endile üles kirjutama ülesandeid ja nende lahendamise tähtaegu, samuti esemeid, mis neil on tarvis kaasa võtta teatud tunniks, ja nii vähenevad unustamiste ja korratuste juhud miinimumini.

On soovitatav igal poolaastal „pattude-registri“ jaoks võtta uus vihik, see meeldib õpilastele, kel on olnud vihikus eelmisel poolaastal märkusi. Olevat tahtmist rohkem püüda, kui lehekülj on päris puhas. Poolaasta lõpul on ju ka tunnistusel käitumine ja korralikkus juba hinnatud.

Märkused üksiku õpilase leheküljele oleme kirjutanud näit. järgmiselt:

PAUL ELLERT.

K ä i t u m i n e.	K o r r a l i k k u s.
12. okt. Kiskles kaasõpila- sega vahetunnil.	8. okt. Unustas matemaatika vihu koju.
30. okt. Valetas, salates oma süüd seina määrimise asjas.	17. nov. Emakeele kirjand tähtajaks tegemata.

Sellise vihu tarvitamisel tekivad aga ka mõned üsna suured raskused, millest osa on tingitud õpilasist, osa õpetajaist.

Rõhuv enamus õpilasist võtab ju küll seda „registrit“ väga tõsiselt ja mõni isegi nutab meeleheitlikult märkuse saamise puhul. On aga ka üksikuid eksemplare, kelle südamerahu kuigi palju ei näi häirivat suur märkuste hulk. Siis tuleb muidugi lisaks tarvitada teisigi ergutus- ja parandusvahendeid, tarbekorral esitada väljavõtteid sest vihust isegi õpilase vanemaile, üldiselt aga seda tarvis pole.

Õpilased räägivad niikuinii harilikult ise kodus, kui neil sai kuu „täis teenitud“ ja said märkuse maha. (Tähtaja peavad nad ise mees ja teatavad tähtaja täissaamisest suure vahetunni alul või tundide lõpul klassijuhatajale, paludes teda teha mahakriip-
sutus.)

Vihku on kerge käsitada, kui klassis töötab üks õpetaja. Sel jääb siis suuremaks raskuseks püüda pidada erapooletust, laskmata märkusi osaks saada mõnele õpilasele kergemal käel kui teisele.

Palju keerukam on aga asi, kui klassis töötab mitu õpetajat ja kui nende nõuded korra jm. suhtes on pealegi erinevad.

Näit. võib üks õpetaja järjekindlalt nõuda, et õpilased tunnis, õppetöö ajal, ei kõneleks loata, s. t. kätt tõstmata; teine aga kuulab suurima rahuga, kui õpilased karjuvad vastuseid läbiseigi;

üks pigistab silma kinni mõnegi lohakuse ja korratuse puhul, mille teine kinni naelutab, jne.

Loomulik, et mitme õpetajaga klassis on sellise vihu kasutamisel tulemusi ainult siis, kui kokku lepitakse nõuete suhtes. Ka tuleb sel juhul loobuda väiksemate eksimuste, „pisipattude“, märkimisest sesse vihku ja piirduda üldtunnustatud pattudega, mis on keelatud näit. kas või kooli kodukorraski. (See muidu harilikult ripub kuski koridori või klassi seinal ja teda harilikult ükski õpilane ega ka õpetaja ei loe, teatakse ainult, et ta peab seal ilutsema!)

Sellises kitsamaski ulatuses võivad omada need vihud väärtusi õpilaste korraldikkuse ja käitumise parandamis- ning hindamisvahendina.

Muidugi ei muuda nad liigseks täpsemate ja rohkemate uuringute ja vaatluste korraldamist õpetaja poolt ja nende tulemuste ülesmärkimist õpetajal enda jaoks oma töö suurema edukuse huvides.

Veel mõtteid emakeele testi puhul.

Villem Alto.

„Kasvatuse“ 5. nr-s avaldab prl. M. Sakk „mõtteid emakeele testi puhul“. Vaadeldes testi sisu ja võimalikke sihte, mida see taotleb, aga ka selle korraldamistehnikat, leiab arvustaja, et „kahjuks ei vasta aga käesolev test neile [on loendatud mõningaid] nõudeile...“ Testi väärtus näib olevat arvustaja silmis nii nigel, et ninetab lk. 238 seda irooniliselt „nn. emakeele testiks“. Et test kuulub Koolinõunikude ühingu toimetiste hulka ja selle korraldasid koolinõunikud, siis küll ehk sealtpoolt vastu vaieldakse arvustaja väiteile, kui need ei peaks olema paikapidavad. Arvustuses on aga nimetatud ka allakirjutanut (kui 2. trükiks ümbertöötajat), seepärast lubatagu mulle esitada mõningaid eriarvamusi arvustaja mõtteavalduste puhul.

Kõigepealt nõue: test olgu standarttest. Säärase paremus oli vaidlematult selge ka koostajaile, aga selge oli ka tõik, et meil standarttesti koostamine raske, kui mitte võimatu. Normeeritud testi nõuete selgitamine vajab laiaulatuselist katsetamist (üht saksa 4. klassile määratud st.-testi emakeeles oli lastud täita ca 2000 õpilasel). Kui meil testid vägagi piiratud katsetamiste juures „läbi tilguvad“, mis oleks siis juhtunud, kui oleksid olnud tuhanded kaasteadjad. Ja keda siis veel üldse testida? Kui sellise testi koostaks arvustaja soovitatud usaldusväärne isik, siis ega temagi seda saaks teha luku taga. Teisel aastal see standarttest enam ei kõlbaks, sest seda ei tunneks järgneval aastal ainult

asjast mittehuvitatud. Nii siis ei ei maksa võtta kõnesolevat testi mingi standarttestina, vaid pigemini empiirilisena. Korraldajail oli nähtavasti siiski arvamus, et ka empiiriline test suudab selgitada mõnevõrra algkoolilõpetajate võimete taset. Nii öelda, heita noot välja, vaatame, mis sinna sisse jääb.

Kui aga testile seatakse laiemad ülesanded kui seda koostajad ette nägid, või kui test üldse suudab vastata, siis loomulikult ta peab osutama piisamatuks. Ehkki mõnel pool võetavat testi koolinõuniku poolt „kaunis kaaluva mõõtepuuna... õpetajate hindamisel“, siis pole põhjust etteheiteid teha testile, et see ei anna õiget pilti, kuna koostamisel pole silmas peetud õpetajate atesteerimist. Teiselt poolt võib iga test, ka veel halvem kui kõnealune, pakkuda materjali õpetaja töö hindamisel. Antud juhul on see n. ö. „kõrvalsaadus“ ja selle rakendamine sõltub suurel määral hindajast. Küll atesteerijal tuleb kasutada veelgi juhuilisemaid andmeid, kui mingi testi täitmine õpilaste poolt. Aga jäägu selle seiga lahendamine hindajate asjaks. Vaadelgem sisulisi etteheiteid.

Oleks ju ideaalne olukord, kui testitaks iga kooli vastavalt tema töökavale. Siis ei tuleks küsimusis ette kirjanduslikke teoseid, mida õpilased ei ole lugenud. Arvustaja küsib, miks peavad õpilased tundma just „Veli Henu“ ja „Külmale maale“. Kuid, kes on öelnud, et peavad. Test ei määra kunagi, mida peavad õpilased teadma, vaid tahab näha, mida lapsed teavad. Olgu öeldud arvustajale teadmiseks, et test huvitus ka õpilaste vabast lektüürist, mitte ainult kavast ja lugemikust, mida arvustuses nii sageli välja tõstetakse, otsekui õpilaste taseme kindlaimat mõõdupuud. Võtke vaevaks tutvuda HSM-i poolt kinnitatud õpilaste raamatukogu nimistuga, siis leiata sealt mõlemad teosed. Võib-olla testi kokkuvõtja vaatab 1. lk., kas laps on lugenud „Veli Henu“ ja „Külmale maale“ ja siis viimaselt, kas tunneb laps Kniks-Mariihenit ja Virgu Annit. Tsitaat J. Roosilt (lk. 236) oleks kohal õpilaste raamatukogu nimistu arvustamisel, aga mitte testi puuduste sõelumisel. Samuti ka tavalise 6. kl. lektüüri sobimus üldse. Testis on küsimused valitud siiski võrdlemisi laialdaselt loetavaist teoseist. Kas lapsed peaksid tundma „Sind surmanni“ ja „Isamaa hilgava pinnala...“, kuigi neid pole lugemikus. Peavad küll, vähemalt esimest. Lugemik on materjali kogu, täielikum või puudulikum, seda pole tulnud kellelegi pähe testida. Esimene neist laulest on meie rahvalikumaid isamaalaule, mida iga algkoolilõpetaja peab oskama, olgu see õpitud laulu-, koduloo- või emakeeletunnis. Igal rahval on oma üldtuntud isamaaliste laulude repertuaar, sellise peab soetama ka eesti algkool.

Kahest luuletisest „Ta lendab mesipuu poole...“ ja „Isamaa hiilgava...“ ei ole kirjandusliku taibuga õpetajail raske tunnustada esimese prioriteeti. Testijat huvitab, kas ka lapsed suudavad luuletisi esteetiliselt hinnata. Küsimus pole kategooriline

peab. Ja kui lapsed teist eelistavad, saab kokkuvõtja sestki positiivseid järeldusi teha. Mehaaniliselt + või — arvestada pole siin tahtudki. Kui autor ütleb, et maitse üle ei vaielda, siis on tal õigus: kellele meeldib „Tõmba, Jüri!“, kellele Kapi „Päikesele“. (See võrdlus pole toodud eespoolnimetatud luuletiste puhul.) Aga maitset võib tunnustada, või mitte. Koolis püütakse seda arendadagi.

Kui küsitakse Tammsaare tuntuimat teost ja oodatakse vastuseks „Tõde ja õigus“, siis mõeldakse sellega jällegi valgustada õpilaste orienteerutust kirjanduses. Nimet. romaani teadmine ei pruugi sugugi olla laste iseseisev ülesanne. Ei kujutle hästi, kuidas õpetaja Tammsaare käsitlemisel mööda läheb vaikides „Tõest ja õigusest“.

„Nr. 189 „Karjapoisi elu“ kirjeldab Tammsaare jutus... On vist mõeldud „Tähtis päev“. „Elav sõna“ ja Reimani lugemik toovad teisigi karjapoisi-jutte Tammsaarelt.“ Mida siin ette heita testile? Kui vastaja ühe neist nimetab, on küsimus lahendatud positiivselt. Võiks tekkida etteheiteid, kui kontrollija loeb selle veaks.

Arvustaja väidab selge olevat, et algkooli sõnavara alal ei saa testi normeerida. Ega tõesti iga sõna kohta saa määrata, et see kuulub algkoolilõpetaja sõnavarrale. Testis on püütud sääraseid valida, mida peaks tundma algkoolilõpetanu. Kui arvustajale ei meenu, et meie algkooli lugemikes (jälle see lugemiku-motiiv!) esineksid sõnad *p a r t e i, s t r e i k, a d v o k a a t*, siis ei piisa sest veel, et lugeda neid sõnu kuuluvaks väljapoole algkooli sõnavara. Neid sõnu kohtab algkoolilõpetanu nii sageli, et ta neid peab tundma, õpetagu neid siis ajaloo- või emakeeleõpetaja. Emakeeleõpetajat nende tundmises test kuidagi ei saa süüdistada, sest test pole üldse võimeline süüdistama, nagu ta ei suuda ka selgitada, missugune õpetaja õpetas lapsele mingi sõna.

Arvustaja peab lünkteksti sobimatuks lugemise kontrollimisel, sest seda tüüpi ülesandeid ei esine harjutustikes. Harjutustikke ei saa pidada kuidagi kontrollimise viiside määrajaks, see pole nende ülesannegi. Ka pole, nagu allkirjutanu arvab mäletavat, meil üldse harjutustikes lugemisharjutusi, kust neid eeskujusid siis saigi olla. On tahtud vist vihjata menetluse tundmatusele, mis teeb ülesande täitmise raskemaks. Korraldajad oleksid võinud lasta teha sel puhul eelharjutusi, nähtavasti peeti seda tarbetuks. Pealegi lahendati ülesanded võrdseis tingimuses. Muide pole lünktekst mingi uudne katsetus, vaid mujal ammu proovitud menetlusviis.

Väitleja arvab, et kui õppekava nõuab kirjavahemärkide tarvitamisoskust ainult oma kirjutises, siis ei tohitaks testis nõuda seda võoras tekstis. Olgu sel puhul juhitud tähelepanu harjutustikele, näit. Puusepp, Kirjakeele algmed II, lk. 158. Nähtavasti opereeritakse võõra tekstiga kooliski, miks siis mitte

kontrollimisel. Oleks ju testimisel võrratult huvitavam vaadelda kirjavahemärke õpilase kirjas, kuid see vajaks individuaalset testimist, missugust tingimust ei saanud kootajad arvestada. Kõnealuse osa täitmisel tuli õpilastel kirjatähe järgi tõesti suuremaid võimeid näidata, kui kava nõuab. Et sellise „ülepingutuse“ aga kõik testitavad võrdseis tingimuses sooritasid, näitab tulemus üsna õiget vahet üksikute võimete vahel. Kirjavahemärgid olid valitud nii lihtsad, et katsetamisel ülesanded täideti 70—90% ulatuses.

Keeleõpetuse puhul on arvatud, et õpilane kõiki sõnu ei pruugi osata käämata või pöörata. Seda ei eelda ka test. Ometi ei ole selge, miks arvustaja peab just sõnade k o p p e l j a n u m b e r õietitarvitamist algkoolilõpetajatele liiaks. Et neid nn. tüüp-sõna järgi ei osata käämata, pole oluline. Testis ei olegi küsitud, missuguse tüüpsõna järgi ükski sõna muutub. Aga mõlemad sõnad korduvad [maa-] algkooli lõpetanu kõnes sageli (arvustaja kooli läheduses leidub ka kopleid), seepärast peab laps oskama neid ka õieti tarvitada. Mõlemat sõna pole vaja otsida harjutustikest, nagu seda teeb arvustaja, neid tarvitatakse kõnekeeles küllalt sageli.

im-ülivõrdest ei saa algkool täiesti mööda minna: lugemikus, ilukirjanduses, ajalehis jm. esineb seda seks liiga sageli, ka kalduvad seda lapsedki tarvitama. Arvustaja arvates suudetakse ainult „pähe raiumisega“ üksikuid ülivõrde vorme omandada. Missugused sõnad keegi lastele „pähe raiub“, seda muidugi testi koostajad ei teadnud, seepärast valiti sõnu mitmest tüübist, et näha, kuivõrd im-ülivõrre tuntud algkoolilõpetajatele. Allakirjutanu kaldub arvama, et ka ülivõrde vorme tuletatakse proportsionaalanalogia järgi, nagu enamikku kõigist grammatilisist vormest, seepärast ei peaks olema vajadust üksikuid sõnu just pähe tuupida resp. raiuda.

Et sisulisi etteheiteid enam pole, jäägu käsitlemata muud ülesanded. Ometi riivab üks seik veel testi koostajaid — see on liiga suur ülesannete arv: õpilasil tuli täita 200 küsimust 50 min. jooksul. Sellele võiksin testi ümbertöötajana puhtakspeseva vastusena öelda, et mulle tehti ülesandeks koostada 200 küsimust. Kuid sellel suurel arvul on ka oma sisuline seletus. Kõnealuse testi 1. tr. koosnes 150 küsimusest. See täideti sisseastumiseksameil Tallinna keskkoolidesse 1933. a. kevadel. Täitjaiks polnud ükski Tallinna algkoolide lõpetajad, keda võiks kahtlustada testi tundmises, vaid oli ka maaõpilasi. Test vastati ca 30 minuti jooksul, kusjuures vastuste % oli nii kõrge ja ühtlane, et test ülesannet ei suutnud täita — ei pakkunud võimalusi selektsiooniks, sest vastuste kõver haaras vaid 10—15%. Umbes samad tagajärjed olid ka teisile algkooliõpilasile korraldatud katseil. Ilmselt oli test liiga kerge. Et 1934. a. kevadel aeg tunduvalt suurem kavatseti (50 min.), tuli paratamatult küsimuste arvu

tõsta ja raskemaid ülesandeid valida. Ei ole mõtet asetada ainult küsimusi, millele vastab 100% katsetatavaist. Liigitamine vajab mingit diferentsi ja seks peab vastuste kõver olema lamedam, haarama võib-olla 40—50%. Nii pole küsimuste suur arv juhu- line, õpilaste võimete tundmatusest johtuv liialdus, vaid kogemu- ste paratamatu järeldus. Et testid arendavad ahviväledust, võib olla õige. Ei tunne end kuidagi kutsutud olevat teste kui niisuguseid kaitsma.

Testi täitmisel võivad räpakad õpilased sattuda esimesteks, sest töö korralikkust see menetlus ei näita. Aga need räpakad lapsed peavad siis ainet rahuldavalt tundma, muidu lahendavad nad küsimusi valesti. Normaalselt siiski nõrgemad esimesiks ei pääse. Miks testi ei täidetud osade kaupa, on tehniline korraldus, mis ei sõltu koostajaist.

Kokkuvõttes tunnustab arvustaja testi mittevastavaks stan- dard- ehk kontrolltesti nõudeile, mille tõttu see ei suutvat „anda tõetruud pilti meie algkoolilõpetajate võimeist emakeele alal...“ Selline kategooriline otsus oleks veenvam, kui arvustaja oleks enne tutvunud lähtekohtadega, mille järgi test koostatud. Milleks nii palju juttu standarttestist, kui see on arvustaja enda leiutatud atribuut. Samuti nähtub ehk ülaloodud vastuväiteist, et arvustaja on tõlgendanud testi küsimuste sihte vahel väärilti. Iseküsimus on, kuivõrd test suudab talle seatud ülesandeid täita. Seda võib ju autoriteetselt ette öelda, võib järeldada aga ka läbitöötamise tulemuste järgi.

Lõppeks veel petmisvõimalused. Sel puhul näitab arvustaja õpetajaile, eriti vihjab aga Tallinna kolleeegele. Kui süüdistatakse, juba siis ikka on alust. Kuid varguses ei maksaks kahtlustada *en bloc* igäüht. („Igäühel asjaosalisist juhtub olema tütreid, poegi . . . , kes võivad kas või kogemata sattuda kuhugi kirjutus- laua või sahtli juurde, kus asub salapärane dokument“). Alla- kirjutanu palub, et arvustaja kustutaks ta kahtlustatute hulgast, kuigi mul on kirjutuslaud ja tütar ja testid minu kätte sattusid. Kahtlustust „igäühele asjaosalisist“ näkku paisata on siiski liig.

Laste lugemise ravist algkoolis.

J. Uustalu.

Siinkohal põhjendama hakata, mis tähtsus on lugemisoskusel, on üleliigne. Samuti ei tarvitse siin hakata eriti alla kriiputama seda vajadust, et algkoolis lugemisoskus tuleb arendada täiesti ladusaks. Lugemise vigu ei tohiks algkoolilõpetajail enam esineda.

Kuid tegelikus koolitöös ei kujune lugema-õpetuse tulemused mitte nii ideaalseiks. Vist üsna harilikuks nähtuseks tuleb pidada seda, et algkooli viimaste klasside õpilaste hulgas leidub neid, kelle lugemine on väga takistatud. Seejuures võivad need õpilased olla muis aineis üsna normaalsete võimetega. Lugemine on aga puudulik ja see avaldab mõju muude ainete omandamisele ja mitte vähesel määral õigekirjutusse. Lugemisoskust tuleks veel harjutada, kuid algkooli viimastes klassides ei ole selleks enam palju võimalusi.

Oleks tänuväärt ülesanne uurida, milles peituvad lugemisdefekti põhjused, on need füsioloogilised või psühholoogilised. Ainult lugema-õpetamise meetodikale kõiki süüid veeretada ei saa, sest üht ja sama meetodit tarvitades üks õpib üsna hästi lugema, kuna samal ajal teine jääb lonkama kõigest neljast jalast.

Aga olgu lugemisdefekti põhjustega kuidas on, meie ülesanne on seda puuet ravida. Pean ladusa ja kiire lugemistehnika omandamise abinõuks intensiivset lugemise harjutamist. See töö on küll tuim töö. Huvitavam on lugeda lause ja ajada selle üle 5 minutit tarka juttu, et mis oli selle lause mõte, et mis meil selle lause puhul meelde tuleb, demonstreerida lauses mainitud esemeid jne. See kõik ju mõjub ka väga kasvatavalt, kuid jätab varju väga igapäevse asja — ladusa lugemistehnika. Puudub inimesel hea lugemistehnika, siis on tal raamatutarkusest palju suletud, tehakse loetust eksijäreldusi jne.

Juba algkooli neljandast klassist alates peab õpilane võime endamisi lugedes palju teadmusi omandada. Õpilase teadmused peavad ajaloos, looduseõpetuses, maateaduses jääma puudulikeks, kui kolme eelmise aasta jooksul lugemine ei ole küllalt sulaks saanud.

Sellest järgneb nõue, et hea lugemistehnika tuleb omandada kolme esimese õppeaasta jooksul. Olgu järgnevates ridades kirjeldatud mõni võte, mille abil võiks lugemistehnikas saavutada paremaid tulemusi.

Ei saa siingi rõhutamata jätta, et lugemisoskusele tuleb panna õige alus. Mõnd ebaõigelt õpetatud last on kergem viia õigele teele, kuna aga teisest on omandatud vale harjumust raske välja juurida. Sellest siis ka mõnikord avaldatud nõue, et

ärgu kodus üldse last lugema õpetatagu. Kuna aga lapsel juba 6- ja 7-aastaselt tõuseb loomulik huvi lugemise vastu, siis oleks vajalik kuidagi teadusepärasemalt korraldada kodust lugema-õppimist. Aga õigem oleks küll vist see, et ka seitsmeaastased lapsed tuleksid sügisel kaheks nädalaks kooli koos kaheksa-aastas-tega. See oleks täiesti läbiviidav ja oleks lugema-õpetamise aluse rajamisel väga tähtis.

Eelkooli kaks nädalat tunduvad lühikestena selleks, et last niipalju lugemistehnikas edasi viia, et ta võiks pärast iseseisvalt midagi ette võtta, kui algab töö kahe- või kolmekomplektlises klassis, nagu see on maal üldine nähtus. Olud sunnivad lugema-õppimisega ruttama. Siin on mitmesuguseid põhjusi: mõnede õpilaste lugeda-oskamine, tarve jõuda 1. oktoobriks nii kaugele, et lapsed võiksid iseseisvalt kasutada matemaatika õpikut jne. Ruttamine on aga kahjulik.

Tagasi tulles õige aluse juurde lugemisoskuses, tahaksin küll rõhutada tähe, või veel enam silbi tähelepanemist ja luge- mist. Meile, vanule, ei too ühe tähe vaatlemine mingisuguseid pingutusi, küll aga lapsele. Laps peab ühte tähte vaadeldes mõni- kord meelde tuletama terve jutu: see on kössess, m-el on kolm posti, n-el kaks jne. Millist energia rakendust vajab aga kolme- postiga m-e, köss-s-e, ristiga t kokkuliitmine üheks tervikuks, seda võib aimata, kui tähele panna, et laps seda mõnikord teeb nutuga. Sellepärast ei tohi mitte rutata ega edasi minna uue tähe juurde, kuni eelmise kuju ja selle taga peituv häälik ei ole lapsele täiel määral omaseks saanud.

Lugemisel ei ole ju ühe tähega palju midagi peale hakata, sellepärast kandub pearõhk ka h e-, kolme tä h e l i s e s õ n a või silbi lugemisele. Väljaspool silpi ei saa ka kaashää- likuid lugeda. Kui nüüd tähele panna, et ei tohi rutata uute täht- kujude juurdetoomisega ja et peab igakülgset mällu suruma õpitava tähtkuju ja märgitava hääliku vahekorra, siis tekib sellest nõue, et õpitav täht või tähed oleksid lapsele lugeda antud võimalikult paljudes kombinatsioonides. Laps peab harjuma tabama tähte ühe silmaliigutusega mitmesugustes kombinatioo- nides teiste tähtedega, s.o. silbis või veel parem — ühesilbilises sõnas, sest sõna lugemine pakub huvi. Lugemise harjutamine kestku nii kaua, kuni lugemine läheb täiesti lodusasti ja valmis- tab lapsele juba rõõmu.

Kui nüüd võtta meie aabitsaid ja hakata neid kasutama sellel algelisel lugema-õpetamisel, siis leiame, et neis on väga vähe harjutusmaterjali. Lehekülg on küll täis ilusat pilti, mis teeb raamatu kalliks, kuid lugemismaterjali ei ole. Järgmisel leheküljel on juba uus täht ja mõni uus sõna. Kui on täht tutta- vaks saanud, siis on ka juba peas tähe juures toodud mõningad sõnad ja laused. Mõnikord on aga tuntud aabitsa laused ja lalli- tused juba kuuldes pähe jäänud, sellest ajast, kui vanem vend või

õde neid harjutusi kodus luges. Iseseisva lugemise harjutamiseks ei leia laps siis nendelt lehekülgedelt enam mingisugust materjali. Tihti võib aga õpetaja küll pettuda, kui kuuleb õpilase soravat lugemist, mis aga muidugi toimus peast, aga mitte raamatust.

Lugemise harjutamiseks tarvisminevad silbid, sõnad ja laused peavad lapsele olema uued ja mitte niisugused. milliseid ta ootas. Niisuguseid sõnu lugedes peab laps täpselt tähele panema ja hääldama sõna üksikuid osi, silpe nimelt. Arusaadav, et sellist võtet tarvitades ei saa juttugi olla sellest, et lapsele näidatakse kätte lehekülg, mida ta kodus peab õppima järgmisel päeval õpetajale ettelugemiseks.

Ostetavad aabitsad võivad kõik selle all kannatada, et lugemisharjutused neis, eriti algastmel on juba lastele tuttavad. Teiseks suureks puuduseks pean, et neis on harjutusmaterjali liiga vähe. Igal õpetajal tuleb kas ise valmistada oma aabits või olemasolevaid aabitsaid täiendada ses mõttes, et anda lugemise harjutamiseks rohkem materjali.

Olen soovitanud („Kasvatus“ 1932, lk. 448) lugemise harjutuseks tahvlile trükitähtedega kirjutada lauseid, millest võib kujundada uusi lauseid sõnade järjekorra muutmise teel. Sellele võidakse vastu väita, et niiviisi kunstlikult moodustatud laused ei paku lapsele lugemiseks huvi, kuna neist lauseist ei saa koostada lugu, millel oleks ka oma intriig. Olen aga tähele pannud, et sel ajal, kui laps alles õpib tähti tundma ja neid suurte pingutustega silbiks või sõnaks kokku lugema, siis ta veel ei suuda taibata lugemistüki intriigi. Tal on mõnikord isegi ununenud lause algus, kui ta on jõudnud lause viimase sõnani. Selles olukorras ei ole hädavajalik anda lugemisharjutusena mingisugust lugu. Ja nagu kogemused näitavad, on igasugused lood tarvitusel-olevais aabitsais paljudel lastel juba peas. Neid öeldakse peast, aga lugemisharjutusi nende najal toimetada on tihti ebaõnnestunud ettevõte.

Hiljem, kui lugemistehnika hakkab lastele juba omaseks saama, kõik tähed on juba läbi võetud, ei ole täpse ja tähelepaneliku lugemise huvides anda lastele loetav tükk kodus „õieti lugema õppida“, nagu öeldakse. See harjutab pealiskaudsust lugemises. Samuti ei kõlba lugemistehnika omandamiseks riimitud laused või luuletised. Niisama nagu harilikus elus ei paku inimesele huvi ajalehte hakata veel teist korda lugema, nii ei paku see ka lapsele huvi lugemistüki korduvalt lugeda, kui ta kord on juba loetava tüki sisust aru saanud. Ma ei kõnele siin süvendatud lugemisest lugemistüki sisu analüüsimiseks. See on omaette ülesanne.

Lugemiseks antagu ikka uut, kuid lapsele siiski jõukohast. Kui laps on alguses õppinud silphaaval lugema, siis tuleb ta ka üsna pikkade sõnade lugemisega toime. Aeg-ajalt olgu õpetaja kohuseks toeks olla, eriti pikkade sõnade

lugemisel. Seda tehakse nii, et pikk sõna kirjutatakse tahvlile ja sealt siis loetakse silphaaval. Kui nii on kord viisiks võetud, siis õpilased viimaks ise ei hakkagi katsuma pikki sõnu muidu öelda, kui silphaaval lugedes.

Mitmeklassilises komplektis jääb õpetajal vähe aega ühe klassiga suuliseks töötamiseks. Harilik ülesanne iseseisvaks töötamiseks on mingisugune „näputöö“. Kõige rohkem antakse kirjutamist. See aga tüütab viimaks ära, nii et õpilase kiri ootuste vastu muutub koguni inetuks. Tarvis oleks anda võimalusi ka lugemise harjutuseks. Ka seda saab teha. Esimeses klassis on võimalused küll vähemad, kuid üsna soodsad järgmistes klassides.

Sel ajal, kui ühe klassiga käib suuline töö, teine võib-olla kirjutab, võivad ühe klassi lapsed gruppide kaupa siirduda mujale ja seal võivad lapsed üksteisele ette lugeda palu, mis neid huvitavad. Seda teevad lapsed heameelega. Kontrolliks, et aega muidu ei raisata, võib anda üelsande, et kuulaja peab selle loo ümber jutustama, mis teine ette lugenud. See on individuaalne töö lugemistehnika omandamiseks. Õige alus peab aga juba enne antud olema.

Tähelepanelikku lugemist arendab ka laste üksteisele kirjutamine. Igaüks vist mäletab oma kooliajast juhtumeid, kus salaja saadeti üksteisele kirju. Las teevad seda päris koolitööna! Areneb kirjutamine, aga ka lugemine, sest et tuleb täpselt selgusele jõuda, mis teine kirjutas. Kirjade sisu on täiesti lapsekohane ja mitmeti huvitavam kui mõni lugu lugemikust. Mõni pedantne pedagoog võib-olla kardab, et lapsed kirjutavad vigadega, mis ei paku head eeskuju. Tõepoolest aga suhtuvad nad üksteise kirjadesse kriitiliselt ja see-tõttu saadakse mõnegi õigekirjavormi kohta teadlikumaks.

Minu õpilastele on alati huvi pakkunud nõndanimetatud võidulugemine. See toimub lihtsalt nii: Iga õpilane loeb istumise järjekorras 1—2 minutit teatud teksti, mida teised jälgivad. Kaasõpilased ühes õpetajaga hindavad lugemist punktidega. Punktid arvatakse kokku ja märgitakse klassitahvlile. Võidulugemise lõpus järjestatakse õpilased saadud punktide hulga järjekorras. Niisugune võidulugemine kihutab nõrgemaid oma lugemist ravima. Liialdada võidulugemisega ka ei või, sest see tekitab nõrgemais alaväärsustunnet.

Nõrku lugejaid tuleb aidata. Mitmeklassilises komplektis ei jätku selleks aega, et lugemise eriharjutusi teha nõrgematega klassis. Sel puhul peavad nõrgad lugejad tulema vabal ajal õpetaja juurde ja kuuldavalt lugema, aga siis juba mitte minut või paar, vaid pool või kolmveerand tundi. Selle juures võib õpetaja õpilast ka mitte sõnasõnalt jälgida. Selleks ei ole õpetajal alati mahti. Kui õpilane kuuldavalt loeb, küll ta siis ise ka märkab oma lugemisvigu ja neid ise parandab.

Lugemise kiiruse õhutamiseks võib tarvitada ka järgmist

võtet. Teatavast tükist õpetaja loeb ette mõne lause, õpilastel on ülesandeks nii ruttu kui jõuab lugeda järgmine lause. See võte on hea tüki omandamise kontrolliks, aga virgutab ka püüele paremini lugeda.

Lugemist tuleb harjutada ka muis õppeaineis. Kus iial võimalik, lastagu lapsi lugeda: matemaatika ülesandeid, tsitaate kirjandusest, kommentaare õpikust jne.

Tuleb nõuda, et kasutataks õpilaste raamatukogu, loetaks laste ajakirju, ajalehti jne. Lugemist tuleb kontrollida ja arvestada.

Harjutamine teeb meistriks. Head lugemistehnikat saab harjutamise teel. Koolitöös tuleb leida ja luua võimalusi, et õpilased saaksid endid harjutada lugemisoskuses. Mitmeklassilises komplektis tuleb eriti silmas pidada, et õpilased saaksid lugemisoskust arendada iseseisvate harjutuste najal, sest õpetaja otsene abi on siin väga väheldane. Ladus lugemisoskus aga oleneb suuresti sellest, milline alus rajati sellele. Nii siis on suur tähtsus esimestel lugema-õppimise nädalatel ja kuudel, kus tuleb targu toimetada.

Võimlemine maa-alkkoolis kohanegu oludele.

H. Summer.

Meil puuduvad ruumid ja võimlemisriistad. Ilma nendeta aga meie võimelda ei saa. Jalutuskäigud, lumesõda ja uisutamine, need on veel kuidagi läbiviidavad. Nii kurdetakse sageli.

Kas aga asi on tõesti nõnda kurb?

Võimlemisel on meie kasvatusüsteemis väga tähtis osa. Teda nii enamvähem kõrvale jätta ei ole mõeldavgi. Vaatame siis, mis siin võiks võtta ette asja parandamiseks.

Ruumidega on asi maal tõesti lootusetu. Meil puuduvad võimlemisruumid. Tuleb vist jätta mõte neid lähematel aastakümnetel saada. Ühe-, kahe- ja kolmekomplektilises koolis on võimlemistundide arv nõnda väike, et keegi ei mõtle kitsal ajal selleks otstarbeks saali ehitada. Võimlemissaalid on mõeldavad ainult linnades ja suuremates alevites. Seal kasutab üht võimlemissaali suur arv klasse.

Kas aga maal võimlemissaalid nõnda hädavajalised ongi? Koolimaja läheduses leidub ikka mõni kuivem koht, kus päris hea on harjutada, marssida ja mängida.

Mis puudub meil siis võimlemiseks? Öeldakse, väljas on külm võimelda. Meie kliima on aga üldse külm. Sinna ei saa vähematki parata. Väljas tuleb võimelda külmal ajal üleriietes. Harjutused

ja mängud peavad olema selleks kohased. Neid tuleb nõnda muuta, et nad seda oleksid. Mängud peavad suurel määral erinema neist mängudest, mida on võimalik mängida saalis. Paljude tubaste mängude peapuuduseks on see, et õpilased on vähe aktiivsed.

Aga selgitamiseks toome näite:

Kuulsat ja tuntud kassi ja hiirt mängivad ainult mõned üksikud lapsed. Umbes 95% lastest on nõnda vähe aktiivsed, et seda mängu väljas vilu ilmaga soovitada ei saa. Vähene õpilaste aktiivsus on üldse selle mängu suureks puuduseks. Kujutlege 40-met last palitutes ja kinnastes mängimas vilu ilmaga niisugust mängu. Tundub, et asi ei ole sugugi korras. Samasugune lugu on teiste tuntud mängudega.

Kuna aga kursusi on korraldatud ikka peaausjalikult neile õpetajaile, kes võiksid õpetada võimlemist saalis, siis on maa-alkkoolide võimlemine seisnud oma tardunud olekus. Ei näe palju uudiseid sel alal. Puudub see värske otsimisvaim, kus iga õpetaja ise püüab lisada midagi juurde sellele, mida ta on õppinud saalis võimeldes, seega kohandada õpitud võimlemist uutele oludele.

Kuna aga maal asub meil umbes 75% koolest, siis oleme teinud valesi, kui oleme unustanud ära oma olud ja asukoha. Maa-alkkool ootab veel loovaid tegelasi võimlemise alal.

Ka seminar ja pedagoogium peaksid tõsiselt mõtlema eeskätt võimlemisele maa-alkkooles. Ka nemad peaksid korraldama 15- ja 30-minutilisi proovitunde väljas, eriti talvel. Kui peame korraldama võimlemistunni, mille kestvus on maksva määrase järgi 15 minutit, väljas, kus õpilased on üleriietes, siis nõuab see õpetajalt ja seminaristilt-praktikandilt hoopis teissugust tunni korraldust. Ka võimlemis-alal tuleb meil loobuda tardunud šabloonist ning hakata kõrvaldama neid puudusi, millest ei saa üle ilma tugeva jõupingutusega ja loova isetegevusega.

Kõik ootused ja lootused ilusate võimlemissaalide ehitamisele tuleb jätta esialgselt täiesti maha. Iga maa-õpetaja peab ise ringi vaatama, mis tal on võimalik teha võimlemise paremaks korraldamiseks.

Teha on aga väga palju võimalik:

1. korraldada plats hüppamiseks,
2. seada üles mõni redel võimlemisotstarbeks,
3. seada korda mänguplats,
4. muretseda pall ja lasta punuda võrk võrkpalli mängimiseks,
5. valmistada poiste käsitöötunnis mõned lihtsamad võimlemisabinõud,
6. kohandada mõni saalimäng vabaõhumänguks,
7. jätta maha nurisemine võimlemissaali puudumise üle,

8. tunda rõõmu oma loovast tööst ja sellest, et on võimalik võimelda tolmuse saali asemel vabas looduses 15—30 minutit päevas.

Loetelu tahab ainult avada alguse. Lõppu ei saagi tal olla. Niikaua kui elame ja teotseme, on võimalik alati midagi uut leida. Oleme rõõmsad, et see nõnda on.

Püüame rakendada ühiselt oma jõu selleks, et võimlemine maa-alkkoolis nihkuks surnud punktilt, et tema tõesti vastaks neile nõuetele, mida on püstitanud edenev kultuur.

Kooliuuendusnurk.

Kuidas töötada üldõpetuse põhimõttel.

B. Rea.

Järg.

Sihiteadlikkusest eriainetes õppimisel.

Üheks alaliseks vaidlusküsimuseks on, kas üldõpetuses asjaõpetlik teema suudab sihiteadvustada eriainetes õppimist. On toodud näiteid tegelikust tööst, mis peavad tõestama, et õpilasil puudub tihti see oletatav sihiteadlikkus, nad ei suuda viia näiteks harjutusi arvutamises ühendusse koduloolise teemaga. Sihiteadlikult töötavad lapsed siis, kui nad lahendavad matemaat. probleem-ülesannet: kogu nende arvutamine on kantud siis sihist lahendada seda probleemi. Loomulikult ei saa nõuda, et päras-tised puht-numbrilised harjutused oleksid ühenduses koduloolise teemaga, veel enam, et lapsed oskaksid seda loogiliselt väljendada. Tähtis on veel see, et lapsed kogeavad, et pea iga asjaline teema on käsiteldav ka matemaatilisest küljest. Kuigi päras-tised harjutused ei ole otseses seoses üldprobleemiga, on nad tihti siiski üldprobleemi eelvusest ja huvist kantud. On ikkagi kaks iseasja, kas tulla tundi ja anda lahendada ülesandeid soolakottidest, jalgratturite võidusõidust, kalameeste silgupüügist, või käsitelles kodulootunnis jõulusid, arutada, milliseid ehteid ja kui suure summa eest ostaksid lapsed oma jõulupuule. Arvan, et see elevus, see jõulutunne, mis lapsi valdas kodulootunnis, heliseb neis ka järgneva arvutamistunnis, kui me teda ei purusta jõhkralt tundmatute jalgratturitega ja soolakottidega.

Käeline tegevus üldõpetuses.

Üldõpetuse olulisemaks osaks on käeline tegevus, seejuures peamiselt õppetöö printsiibina, mitte aga nii palju eriainaena.

Õppetöö printsiibina on käelne tegevus üldõpetusega kõige lähemas seoses. Ta on vältimatuks eneseväljenduse abinõuks suulise ja kirjaliku väljenduse kõrval, ja mida nooremad lapsed, seda domineerivam on väljendus käelise tegevuse abil. Käelise tegevusega ei ole kujuteldav ka igakülgne vaatlus. Lõpuks käelise tegevuse abil kontrollime ka vaatluste tagajärgi. Käelise tegevuse mõiste alla kuuluvad eritundidena õppekavade järgi kujutamine I ja II õppeaastal ning kujutamine ja tööõpetus alates III õppeaastast. Tunnikavades on need terminid veidi muudetud ja esineb joonistamine ning tööõpetus kõigil õppeaastail. Nii joonistamine kui ka tööõpetus, mille sisu moodustavad mitmesugused, nii materjalilt kui ka töötehnikalt erinevad tööliigid kui puht-oskusained, vajavad individualiseeritud õppeviisi rakendamist.

Käelises tegevuses jätame töö sisu valiku ja töö läbiviimise täiesti laste eneste hooleks, piirates valikut ainult vastava kooliloolise teemaga. Joonistamise alal on see põhimõte vahest kõige laiemalt läbi viidud. Kuid ka teiste tööliikide juures pole raske seda läbi viia. Voltimisel ja lõigetel volditud paberist anname lastele eeskujuks võimalikult rohkem mitmesuguseid volditud asju, mille järgi õpilased ise leiavad töökäigu. Veel kergem on voolimisel ning paberilõigetel kasutada individuaalset vööviisi, kuna siin pole erilisi tehnilisi võtteid, mis tuleks ette näidata. Ka teistes tööliikides, mis moodustavad õieti tööõpetuse sisu, nagu punumine mitmesugusest materjalist, kartong-, papp- ja puutööd, tütarlaste käsitöö, sepitsemine alamal astmel, on individualiseerimine kergesti läbiviidav.

Juba õppekavad soovivad loobuda tööst ühisel frondil ühe ja sama asja kallal. Kuid tekib küsimus, kas ei saaks käelist tegevust—õppetöö printsiibina—veel laiemalt individualiseerida, lubades õpilasile väljendusteede valikut kogu käelise tegevuse piires. Tööõpetuses, neis tööliikides, mis nõuavad erilist materjali ja töötehnikat, eriti vanemal astmel, on meil suurelt osalt läbi viidud laiem individualiseerimine: õpilased valivad ise, muretsedes materjali ja lihtsamad tööriistad, kohase tööliigi. Juba III õppeaastal on poeg- ja tütarlastel erinevad tööd, aga ka poeglastest võib osa teha puutööd, osa papptööd jne. Kuid see töö on erioõppeaine, ega ole seoses üldõpetusega. Kuid kas ei võiks näiteks teema „kuldnokk“ puhul lubada joonistada kuldnokka, lõigata ta välja värvilisest paberist, valmistada kuldnokapuuri, isegi voolida kuldnokka? Kas ei võiks isegi lubada vahel väljendusteede valikut mitte ainult käelise tegevuse piires, vaid veel laiemalt? Näiteks mõne tähtpäeva puhul, mis moodustab selle päeva asjaõpetusliku teema, võiks ju lubada mitte ainult väljendamist joonise, lõikepildi näol, vaid väljenduda isegi kirjandi abil või suuliselt jutustuse varal?

Kuid säärase töökorralduse juures võib tekkida kartus, et

osutub võimatuks või on väga raskendatud käelise tegevuse eriliikide metoodilise külje ja tehniliste raskuste tähelepanemine. Käeline tegevus on küll kasutamisel eeskätt õppeprintsipiina, mille ülesandeks pole valmistada osavaid käsitöölisi ega anda täielikku osavust mõnel alal, vaid ta on eeskätt metoodiline abinõu. Seepärast ei peaks tehnilised raskused ja metoodiline järjestus olema kuigi mõõduandvad. Voolimisel ei ole ju meil tähtis, et laps õpiks järkjärgult selgeks voolimise tehnika, vaid meie rahuldume sellega, et laps on midagi loonud oma fantaasia kohaselt. On aga tööliike, mis töötehnika ja materjali kohaselt nõuavad ikkagi teatavat metoodilist järjestust (paberilõiked-lõikepildid). Teiseks, käeline tegevus, vähemalt juba III õppeaastast, peab omandama ka iseseisva sihi, kui iseseisev väljendusabinõu, eriti tööõpetuses on ju suur tähtsus ka praktilistel igapäevse elu nõuetel.

Käsitella tööõpetust kui ainult väljendusabinõu koduloolise teema juures oleks ohtlik ja viiks lapsed arvamusele, et töö on ainult mängimine. Seepärast tuleb tööõpetusele jätta ka aineõpetuse tunde, kus käsitleme alasid, mis pole ühenduses üldõpetusega, kuid tähtsad tulunduslikust seisukohast. Kuid suuremal määral takistavad väljendusteede valikut järgmised asjaolud:

1. Kodulooline teema ise juba piirab väljendusteede valikut, sest väljendada tuleb seda, mis tähtsam ja laste huvipunktis ning iga ese eeldab erinevaid väljendusviise, mis temale kohased. Seepärast jääb ikkagi õpetaja otsustada, mida kujutada ja millise käelise tegevusega.

2. Kõiki käelise tegevuse liike ei ole võimalik rööbistada kas erineva materjali või muude tehniliste takistuste tõttu (voolimine).

3. Algastmel ei ole lastele tuttavad väljendusabinõud, peale joonistamise.

4. Kui tahame lapsi tutvustada uue tööviisiga, peame seda tegema kollektiivselt, sest kõikide tähelepanu on loomusunniliselt juhitud uuele tööviisile. Nagu näete, on väljendusteede valik tegelikult kaunis piiratud, kuid siiski võime seda kasutada seal, kus see võimalik, senisest suuremal määral.

Laulmine.

Kui tihedas seoses üldõpetusega peab olema laulmine? Eks ole ta samuti üks väljendusviisidest ja seega tihedalt seoses üldõpetusega. Kuid jällegi ei saa meie leppida laulmisega, kui ainult koduloolist teemat teeniva osaga, vaid peame laulu arendama ka kui iseseisvat väljendusviisi, juhtides tähelepanu laulmise kui aine erisihidele, mis nõuavad metoodiliselt läbi mõeldud õpetamist. Siiski ei ole ju raske leida hulk sobivaid laule üldõpetuse teemadele, sest nende seos üldõpetuse teemadega ei tarvitse kuigi tihe olla, kuna laul on vaid peamiselt

meeleolu väljendus, mis valdab meid asjaõpetusliku teema käsitlemisel. Piisab sellest, kui laul on ühenduses kodulooga kaudselt aastaaegade põhimõttel, jõulude ja teiste tähtpäevade puhul. Noodiõpetus, hingamis- ja rütmitunde harjutused ei ole loomulikult seoses üldõpetusega.

Võimlemine.

Võimlemise kohta lausub J. Parinbak raamatus: „Üldõpetus Rakvere semin. harjutuskoolis“: „On küllalt, kui võimlemine, n.-ö., kaudsesse ühendusse jääb üldise tööga, liikumist ja mängu siis võimaldab, kui töö seda nõuab.“ Võimlemine ei ole seotav üldõpetusega juba seepärast, et ta materjal ei ole jaotatav ju üksikuiks järjekorras järgnevaiks osadeks, mille omandamine sünnib kindlaksmääratud tähtajal, vaid üht ja sama harjutust me kordame alati. Küll on aga mäng- ja imiteerivad liigutused, mis on võimlemise sisuks algastmel, ühendatavad üldõpetusega. Kolmandal õppeaastal aga omandab võimlemine pea täiesti eriaine ilme. Sel astmel ei kõlba enam imiteerivad liigutused. Võimlemisega ühenduses olev tervishoiuõpetus leiab aga ühenduses koduloolise ainega erilist rõhutamist.

Kõlblusõpetus.

Kõlblusõpetus sulab üldõpetusega täiesti ühte. On terve hulk momente (jõulud, kuldnokakastide ülespanek, lindude söötmine talvel, haigetalitamine, emadepäev jne.), mis on kantud kõlblast põhitsoonist. Sellega pole aga öeldud, et ei ole vajadust eriliste kõlblusõpetuse tundide järele. Seda kõlblat elementi on tarvis tõsta valitsevale kohale, tõsta ta alateadvusest sihiteadlikkusele. Ei piisa ainult kõlblate tunnete äratamisest, vaid neid tuleb süvendada, muuta nad harjumusteks.

*

Ei tarvitse vist korrata, et laulmine, kõlblusõpetus ja võimlemine, kui abinõud peamiselt sotsiaalse kasvatuse arendamiseks, vajavad kollektiivset tööviisi, kuigi neiski on individuaalseid momente, eriti just võimlemises.

*

Kordamine ja kontroll.

Ükski õppeviis ei anna soovitud tagajärgi, kui õpetaja ei hoolitse korraliku ja kavakindla kordamistöö eest. Iga asiala läbitöötamise järele asume kordamisele. See ei tarvitse aga muutuda šablooniliseks ja igavaks. Kuidas muuta kordamistöö huvitavamaks, sellest kirjutab Joh. Käis „Uusi teid algõpetuses“ III jao I osas. Seal nimetatud võttest on esimestele õppeaastatele sobivamad ühine arutus, kordamistestid ja eriti tuleb rõhu-

tada kordamist klassis. Teatavasti suur osa õpilastest, isegi vanemal astmel, ei oska õieti ei õppida ega ka korrata, sest ei ole tuttavad töötamise meetodid. Võrdlemisi suur osa algkooli õpilastest, kui mitte enamus, tunneb vaid üht tööviisi: masinlik kiirlugemine (vt. ka K. Ramul: „Õpilaste kodusest tööst“. „Kasvatus“ nr. 4, 1934). Peame õpetama lapsi juba algusest, kuidas tuleb õppida ja korrata.

Üldõpetuse puhul on veel eriti tähtis alati selgusel olla, kas õpilased on teema läbitöötamise järele omandanud kõik ettenähtud teadmused ja oskused, sest vastasel korral peame asuma avastatud puuduste kõrvaldamisele ja asuma tihti teotsemisele vastava eriainega. Paremaks kontrollvahendiks on ainetestid. Keeleõpetuse alal ei tule unustusse jätta sõnavara-teste.

Brošüür üldõpetuses.

Kõik, mis üldõpetuses vajab kirjalikku fikseerimist, välja arvatud mitmesugused katsed ja juhulised, ajutise iseloomuga tööd, kantakse brošüüri. Brošüüri paremustest harilikkude vihkude kõrval ei hakka ma kõnelema. Selle kohta leiate ka kirjutisi „Uusi teid algõpetuses“ ja „Teel töökoolile“ V andes. Ei ole vist ka mõtet paigutada brošüüri puht-numbrilisi harjutusülesandeid, kuna selleks on meil niikuinii erivihk — „Õpilase matemaatika-töövihk“. Küll aga võib paigutada neist vihkudest neid lehti, mis sisaldavad materjali, mis otseses ühenduses koduloo teemaga. Nii näiteks III õppeaasta brošüüri „Ma reisin kodumaal“ võib paigutada ka „Õpilase matemaatika-töövihust“ raudtee sõiduplaani ja ülesanded, mis seotud selle tutvumisega. Brošüüri tuleb kanda ainult see, mis hädavajalik. Asjaõpetusliku probleemiga ühenduses olevaid tekstülesandeid ei ole samuti tarvis õpilasil ära kirjutada, selle kirjutame ainult tahvile. Kui tahame brošüüre vahetada kaasvõitlejatega, esitada näitustele, siis leiame ise neile brošüüridele ülesannete teksti ning muud vajalikud seletused.

Brošüüri formaat võib muidugi igasugune olla. Harilikult olen tarvitanud harilikke joonteta vihke, millest õpilased võtavad tarvituse järele lehti kirjutamiseks, mis hoitakse samuti harilikkude vihukaante vahel. Formaati võib olla ka poole vihulehe suurune, eriti väiksemate tööde puhul. Kokkuhoiu mõttes võib osta vihkude asemel joonteta paberit, mis kokkumurdmisel annab veidi suurema formaadi. Kui kõik vajalik on brošüüri kantud, kontrollivad õpilased veel kord, kas on lk. nummerdatud, tööd datumiga varustatud, lk.-de kaunistused lõpetatud. Siis anname valida kaaned. Selleks olen ostnud nn. alumpaberit ja valget joonistuspaperit, mida ise lõikan parajateks. Mõned kehvemad valivad kaanteks oma hariliku vihu kaaned, kuigi nende pind on värvilt ebasoodne kaunistamiseks. Võib ka võtta kaanteks hariliku puhta vihulehe. Album- ja joonistuspaperist kaaned ei tule

ka kallid. Albumpaber maksab 2,5—3 sn. leht, joonistuspaper 10—12 s. Esimese lehest saab 4, teise omast 8 brošüürikaant. Kui juurde arvata see tükike läikpaberit, mis kulub brošüüri pära ülekleepimiseks ning kliistrit kleepimiseks, siis tuleb album-paberist kaane hinnaks 1 sent, joonistuspaperist aga 1½—2 senti. Sellest paberist jäävad veel üle ribad, mida samuti kasutame ribalõigeteks, arvribadeks jm. Mitmevärvilise albumpaberi kasutamine brošüürikaanteks õpetab lapsi arvestama aluspinna paberivärvi ja vastavalt sellele valima värve kaunistavaks pealkirjaks. Kaaned valitud, kirjutame brošüürile tarvilikud pealkirjad: brošüüri pealkiri, kooli, klassi ja õpilase nimi, aasta.

Brošüüri pealkirja leiavad õpilased ise. Nad tuletavad meelde veel kord, n.ö. linnulennult, millest kõneldi ja kirjutati ning püüavad tabava pealkirjaga iseloomustada brošüüri sisu. Seejuures pealkiri ei tarvitse kõigil ühine olla, valitakse mitmed kohased pealkirjad. Nii näiteks brošüürile, milles käsitlesime talvenähtusi, kirjutasiid õpilased pealkirjadeks: „Külmataadi valitsus“, „Pakane paugub“, „Inimeste, loomade ja lindude elu talvel“, „Külmal ajal“. Kokkuhoiu mõttes oleme vahel ühendanud mitu asiala ühte brošüüri, kuid tuleb siiski hoiduda sellest, sest siis venib töö liiga pikaks ja õpilased kaotavad huvi. Õpilane tahab kohe töö lõppedes näha teda valmina, viimistelduna. Kaante kaunistamise jätame täiesti individuaalseks tööks, andes muidugi tarvilikke juhatusi ja abi. Kuna ühed joonistavad kaanele teemale vastava pildi, valmistavad teised läikpaberist lõikepildi või kaunistised, mõned lepivad kaunistatud pealkirjaga. Jõulude ja kevadpühade brošüüdidele oleme harilikult paigutanud vastava piltpostkaardi. Ses töös on meil hea võimalus lubada lastel täiesti individuaalselt tarvitada neid oskusi, mis nad on omandanud käelise tegevuse tundides, ja laste leidlikkus on suur: lõigatakse vahel kaunistisi kompvekipaberilt, isegi ajalehist.

Brošüüride köitmine võib samuti sündida mitmel viisil, kas lihtsalt niidiga õmmeldud, värvilise paberiga või lõngaga või ka vihunõeltega kinnitatud. Viimasel juhul kleebime harilikult pärale värvilise läikpabeririba. Läikpaberiga ülekleepimine annab juhuse arendada laste värvimeelt.

Ääre- ehk lk.-de kaunistust ei saa nõuda kõigilt õpilasilt sunduslikult ühevõrra. On õpilasi, kes säärase innuga neid teevad, et neid tuleb pidurdada. On ka neid, vähese joonistusandega, siiski ainult üksikuid, keda tuleb ergutada, julgustada. Et need ääre kaunistused ei võtaks liiga palju aega, oleme neid teinud ainult lehe ülemisele äärele, lk. numbri ümber 3—4 cm laiuselt. Tihti oleme neid teinud mitte igal lk.-l, vaid üle lk.-je. Mõned brošüürid, milles teemale kohaseid kaunistisi raske leida, oleme jätnud kaunistamata. Ka äärekaunistised teeme klassis tundide ajal või soovi kohaselt ka vabal ajal. Kuid neid brošüüre koju pole ma harilikult andnud, sest esiteks unustavad lapsed nad

tihti koju, kaunististe tegemisel tarvitavad rohkesti kopeerimist või vanemate vendade-õdede abi ning määrivad neid tihti. Üksikutel juhtudel olen siiski lubanud ka brošüürilehti koju võtta.

Luuletised ära kirjana.

Minu brošüürides võite vahel leida ka teema kohaseid luuletisi, mis esinevad lihtsa ära kirjana. See ära kiri ei ole aga lihtne ruumitäide. See võte esineb samuti elus: õpilastel on ju tihti nn. „laulikud“, kuhu nad kannavad meeldivad luuletised. Miks ei või nad siis ka leida üldõpetusliku teema kohaseid luuletisi ja neid brošüüri kanda? Õpetaja võib ka juhatada, kust leida paremaid, sobivamaid. Ei tarvitse ka alati nõuda terve laulu kirjutamist, eriti kui ta pikk on, piisab ka ühest või paarist salmist. Ses töös on õpilastel võimalus valida luuletisi oma maitse kohaselt, nad harjuvad neid võrdlema, suhtuma kriitiliselt ning leidma ainet koolitööks mitte ainult kooliraamatuist, vaid ka muudest allikatest, õppides hindama ka noorsooajakirju, raamatukogu jt.

Missugustes klassides on soovitatav töötamine üldõpetuse alusel?

Kõnelesin töötamisest üldõpetuse põhimõttel ka III klassis ja ma ei leia mingit põhjendust, miks peaksime loobuma üldõpetusest juba III õppeaastal. Tõsi, IV õppeaastal tuleb rida uusi aineid: kodulugu diferentsub ajaloo-, maateaduse- ja looduseõpetuseks. Kuid ekslik oleks ettevalmistusena IV klassi aineõpetusele ka III klassis üle minna täielikult aineõpetusele. Käesolevas kirjutises võite tähele panna, et III õppeaasta üldõpetus erineb suuresti eelmiste õppeaastate omast. III õppeaastal pühendame rohkem aega oskuste ja teadmiste omandamisele ning tärgav diferentsumistung — huvi eriaineliste küsimuste vastu — leiab rahuldust ka üldõpetuse raamis, kuna pea igas aines lödveneb side päevateemaga ning järkjärgult hakkavad domineerima eriainelised probleemid. III õppeaasta üldõpetust võiksime nimetada „lahjendatud üldõpetuseks“, mis hüpeteta, järkjärgult valmistab õpilasi üleminekuks järgnevale keskustatud aineõpetusele.

Kas üldõpetus on võõras laen?

Sageli armastatakse õpetajaskonda hurjutada, et ta laenab võõrsilt uuendusi, ega käi pedagoogilisel alal vana proovitud rada. On küll kurb, et saadakse aru uute meetodite vajadusest, näiteks loomakasvatuse alal, kuid inimlaste kasvatuses tahetakse ikka veel tarvitada harkatra ja karuäket. On loomulik, et inimkasvatuses tuleb olla konservatiivsem kui loomakasvatuse alal, sest materjal on erinev väärtuselt, kuid näib, et meil üldse ei taheta tunnustada laiema hulkades progressi tarvidust kasvatuse ja õpetuse alal. Ei saa öelda, et oleme üldõpetuse võõrsilt laenanud pimesipäi,

arvustamata. Üldõpetust on kohandatud meie oludele ja ta on ajajooksul üle elanud ka vajalisi muutusi ja täienenud uute õppeviiside kohaselt.

Peamine muutus on see, et tunnustades nagu ennegi üldkasvatustsihtide tähtsust, on tegelikus töös rohkem rõhku hakatud panema ka teadmuste ja oskuste metoodilisele arendamisele. Meie üldõpetust iseloomustavad Joh. Käisi sõnad (U. t. a. II jagu, I osa): „Üldõpetuses vajab iga õpetuse-ala, eriti aga oskuste harjutamine, ainepäraseid metoodilisi teid“ ja õppekavade seletuses (lk. 43): „Üldõpetust ei tule võtta kitsamas mõttes, sulatades ained üksteisega nii, et nad üksikutena üldse enam ei esinegi, küllalt on sellest, kui õppetöö leiaks võimalikult täielikumad omavahelist sidumist.“

Millal alata töötamisega üldõpetuse alusel?

II pedagoogilises aastaraamatus märgib G. Reial õigusega, et „õpetaja, kes soovib töötada üldõpetuse põhimõttel, peab olema üle kasvanud algelisemaist klassitöös võimalikest eksimustest.“ Ta peab olema täiesti kodus vastavate eriainetes metoodikas. See on õpetajaid ettevalmistavate asutiste töö, kes peavad tulevasi õpetajaid tutvustama mitte ainult ainete metoodikaga, vaid ka uute tööviisidega. Kuid üks ole suuremaks õpetajaks ikkagi oma praktilised kogemused. Loomulikult peab aga enne põhjalikult tutvuma teoreetilise küljega kirjanduse, kursuste, näitetundide kaudu, et vältida jämedamaid eksimusi. Kirjutise lõppu on paigutatud tähtsam meie pedagoogilisest kirjandusest üldõpetuse kohta, millega algajad peavad tutvuma.

*

Oma kirjutises kordasin peamiselt seda, mis võib enamikule juba tuttav olla, kuid „kordamine on õpetuse ema“ ja see õigustab mind. Iga vähemgi aabitsatõde, ka pedagoogilisel alal, vajab alalist kordamist seni, kuni ta pole kõigile omaseks saanud. Püüdsin veel esile tõsta neid uusi mõtteid ja võtteid üldõpetuse alal, mis on viimasel ajal ilmunud siin-seal trükituna kui ka kaasvõitlejate ja oma igapäevase töö kogemusi. Ma ei puudutanud eriti töötamist üldõpetuse põhimõttel liitklassides. Kõik öeldu on maksev ka liitklasside kohta, millele lisanduvad aga liitklassides veel lisaraskused. Individuaalse tööviisi tarvitamisel on töötamine üldõpetuse põhimõttel liitklassides täiesti võimalik (vähemalt I ja II klassis), kuid erilisi raskusi veeretab õpetaja õlule õpilaste liiga suur arv liitklassides, mis pea kahekordistab õpetaja töökoorma. Meie mureks olgu soodsad juhul astuda uuesti võitlusse erakordsel ajal pealesurutud liiga kõrge õpilaste normaal-arvu vähendamiseks, vähemalt liitklassides.

Kirjandust.

- J. Parinbak* ja t. Üldõpetus Rakvere õpetajateseminari harjutuskoolis.
Joh. Käis. Uusi teid algõpetuses, I, II ja III.
 „ „ Teel töökoolile, II, VI.
 „ „ Individuaalse tööviisi kasustamine üldõpetuses. Kasvatus 1932, nr. 4.
E. Martinson. Kooliuuendus Austrias, eriti Viinis. Kasvatus 1927.
G. Reial. Üldõpetus välismail Kooliuuenduse päevaküsimusi. Toimetanud E. Martinson.
G. Reial. Üldõpetus, klassisüsteem, aineõpetus. Pedagoogiline aastaraamat II.
B. Rea. Mõtteid üldõpetusest. Kasvatus 1931, nr. 10.
R. Taba. Näide individuaalsest tööst... Kasvatus nr. 8, 1932.
A. Koel. Minu töö üldõpetuses 1. ja 2. liitklassis. Kasvatus nr. 2, 1932.
 Töökavad, mis kirjutises nimetatud.

Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid.

A. Kask, A. Vaigla, J. V. Veski. Eesti keeleõpetus ja harjutustik keskkooli I klassile (V õppeaasta). Häälikuõpetus. „Keel ja kirjandus“ nr. 4. K/ü. „Loodus“, Tartu 1934. Hind 125 senti.

Koolireformiga ühenduses on märgata suuremat elavust õpperaamateturul. Vaevalt on möödas paar kuud uue keskkooli rajamisest, kui juba ilmuvad sellele eriõpperaamatud. See ameerikalik kiirus paneb kahtlema, kas on võimalik nii lühikese ajaga süveneda uue koolitiübi eriülesannetesse, selle eriilmesse, et seda vajalikul määral kajastada õpperaamatus. Kindlasti kuulub aastaid, enneki õppetöö praktikaga suudab teadlikumalt ja järjekindlamalt kohaneda koolireformiga taoteldud uuendusi. Esialselt aga tuleb leppida üleminekuaja katsete ja otsingutega.

Sellist üleminekuaja ilmet kannab ka käesolev keeleõpetus: ühelt poolt püütakse laskuda V õp.-a. arusaamise tasapinnani, teiselt aga ollakse kinni endise keskkooli teoreetilise tarkuse paeltes. Nii on sattunud raamatu algusse puhtteoreetilise tähtsusega peatükid: keele ja kirjakeele mõistest, keeleõpetuse ülesannetest ja jaotusest, sõnaliikidest, häälikute tekkimisest ja liigitusest jne., mis küll vajalikud süstemaatilises keeleõpetuses, kuid mis oma üldistava laadiga peaksid koolikursuses kuuluma pigem selle lõppu kui algusse. Siin antakse lühikese seletuse ja mõne näite varal valmis definitsioone; ei ole näha, et püütakse õpilasi endid juhtida nende tuletamisele, nii kui seda on taoteldud tegeliku õigekeele ja -kirja reeglite käsitusel. Vaevalt on ka V õp.-a. õpilased küpsed opereerima selliste puhtloogiliste mõistetega kui: *mõtte keeleline väljendus* (10), *lause kõige lihtsam isesõisva tähendusega osa* (10), *omaduse laad* (13), *olukorras, seisundis olemine* (14), *sõnade vastastikused suhted* (17) jt. Harjutus lk. 12 käsib kirjutada 10 *mõiste nime*, kuid kas on õpilasel üldse mõiste mõistet, ja kas saame teda selleni viia?!

Tundub liiga suurt erinevust seniste V õp.-a. emakeele õpperaamatutega: seni, algkooli V klassis, olid esikohal algharjutused, millele vaid sünteesina lisandusid reeglid ja definitsioonid, siin aga kipuvad esikohale algmõisted, definitsioonid ja traditsiooniline keeleõpetuse süsteem.

Traditsiooniline, akadeemiline keeleõpetuse süsteem nõuab algamist algmõistete ja häälikuõpetusega, sest häälik on loogiliselt võttes keele lihtsaim algosa. Kuid mis on lihtsam ja loomulikum loogiliselt, ei ole seda alati meetoodiliselt. Kindlasti oleks lauseõpetus meetoodiliselt lihtsam ja konkreetsem, isegi tegelikult tähtsam, sest raviks ka kõnekeelt, kuna häälikuõpetus on tähtis vaid kirjutamisel. Kuuleme ju sageli täiskasvanuiltki, et häälikuõpetusse kuuluvad värde ja astmevaheldus olevat rasked üle saada.

Kui leppida raamatu süsteemiga (mis õieti sõltuv uue keskkooli kavast) ja tugevasti rõhutatud teoreetilise küljega, siis peab tunnustama, et etteseatud õppe-eesmärke taotellakse võrdlemisi õnnestunult. Raamatu kolm peaosat — häälikute laad, häälikute vältus ja häälikute vaheldus — on läbi töötatud põhjalikult ja üksikasjalikult, rohkete näidete, harjutuste ja ülevaatlikkude tabelitega. Hõimkeelte ja murrakute peatükis esinevad vastavad tekstnäited, iga keelereegli näitlikustamine ja harjutamine on püütud siduda mingi tabeliga, ja siin tuleb just eriti nentida autorite leidlikkust.

Sisulisi puudusi ja eksimusi on raamatust raske leida. Täbar tundub ainult erand, mis tehakse sisehäälikute mõistele lk. 77: *ik*-liitelistes sõnades arvatakse sisehäälikuiks *ik*-liidet. Järelikult: [õnn]elõne, kuid õnnel[ik]! Sisehääliku mõiste saab siin liiga raske hoobi; ilmsesti tuleks *ik*-liite astmevahelduse õigustamiseks leida mõni sobivam pääsetee. — Tarbetu tundub reegel lk. 48: *Diftongi ja (pro ega!) pikka vokaali ei poolitata*. See peaks olema endastmõistetav silbi mõistest, teiseks aga võib poolitamine olla ka vajalik, kui hääldame ebatavaliselt, kahe hingamistõukega: *suut-ur, kõõ-ik*. — Juhatus sõna välte määramiseks lk. 76 aitab õieti väga vähe: aitab ainult puhul, kui hääldame õieti, mil abi polegi nii tähtis; kui aga tahaksime hääldamise vältust ennast määrata või kontrollida, mis just tekitab palju raskusi (kas tervis või tervis?), siis selleks pole mingisugust näpunäidet. — Häälikute rõhu käsitlusel oleks vaja sisse võtta ka lauserõhk, sest sellest sõltub sageli hääliku välde. Nii lk. 59 esitatud *ma, ta, sa, ja* jne. hääldame III vältes ainult lauserõhulises asendis.

Metoodiliselt ei tundu kooskõlas rasked definitatsioonid ja paljudki kerged harjutused. Kerged on näit.: *kirjutada välja vöörtühed, isiku- ja kohanimed* (28), *lauseid alustavad sõnad* (31), ... *järgnevad vanasõnad ja kriipsutada alla jämendatult märgitud häälikud* (39) jne. Paljud ülesanded käsivad vaid üldiselt mingi nähet „jälgida, vaadelda, võrrelda“, jättes selle teostamise viisi lähemalt määramata. Selline vaatlus vaatluse või võrdlus võrdluse pärast ütleb õpilasele vähe: tema vajab konkreetsemaid ülesandeid (koostada lauseid, asetada küsimusi jms.).

Harjutused ise on võrdlemisi lihtsad ja ei taotle sisulist terviklust; sellest arvatakse püütakse harjutataid seiku eriti rõhutada, sattudes vahel isegi otsitud kuhjamine (näit. -ki rohkus lk. 43). Kaldutakse ka sõnamängu (*Matsid matsid Matsi matsu kombel*, 65) ülespuhutud paatosesse (*Rikkalikku lootusega, meeleheitliku kangelaslikkusega kaitseme nüüdki Eesti tuleviku, hoia me teda tema endiste ohvrite väärtuslikus vaimus*, 84), isegi veidrutsemisse (*Ülikoolis ainult õpitavat ja ei hüpatavat enam sugugi*, 97).

Peatükkide lõpul tundub, et liiga vähe on rõhutatud kordamise momenti ja sünteesi — vastavate sünteetiliste harjutustega ja tähtsamate reeglite ülevaatliku kordamise ja rõhutamisega, selleks et läbivõetu jääks kord luusse ja lihasse, nii reeglite sõnastamises, meelespidamises kui nende tege-likus rakendamises.

Autorite endi keel on korras ja väljendusviis vastuvõetav, ehkki veidi kalduv kuiva vormilisusse. Lk. 35 esineb veel *ilmasõda* ja lk. 12 *vöörtühed pro -häälikud*. Liigset formalismi ja tarbetuid targutusi võib leida eriti sissejuhatavais teoreetilistes peatükkides, näit. lk. 27: *Häälikuid võime kuulda. Kui tahame aga häälikuid kuidagi kirjas märkida, siis peame seda tegema vastavate märkide abil*.

Üldmulje: tundub, et oleme jõudnud jällegi sammu edasi emakeele õpetamise metoodilise läbitöötamise alal. Käsitluse lihtsus, põhjalikkus ja üksikasjalikkus (võiks öelda isegi — liiga suur käesolevale astmele) õigekirja ja -keele seisukohast tähtsate seikade läbitöötamisel teevad raamatu oma eelkäijaist vastuvõetavamaks uue keskkooli I klassile, seda enam et aines-tiku valik vastab täpsemalt selle koolitüübi kava nõuetele. — Hind ei ole kallis, arvestades seda, et antakse terveks aastaks nii teoreetiline osa kui harjutustik.

J. Väinaste.

Välismaalt.

VENEMAALT.

Koolieelne kasvatus ja õpilaste tegevus väljaspool kooli Nõukogude Venemaal.

Prantsuse ajakiri „L'Education“ toob, tuginedes peamiselt L. Sabsovitsch'i mitmesse keelde tõlgitud teosele „Nõukogude Liit 10 a. jooksul“, ülevaate koolieelsest kasvatusesest ja õpilaste tegevusest väljaspool kooli Nõukogude Venemaal. Sabosovitsch pöörab erilist tähelepanu Venemaa teise viisaastaku kavale. Tema arvates paistab kõigist uuenduskavadest eriti silma eramajapidamise ümberkorraldamine, mille kohta ta kirjutab: „Eramajapidamine on väikekoodanliku individuaalse elu baasiks, mis eaproduktiivselt pillab lõpmatu hulga tööd. Praegu masside aktiivsuse ajajärgul, kus iga tööline, iga täiskasvanu, iga noorur on sunnitud avalikust elust aktiivselt osa võtma, on eramajapidamine nuhtluseks nii täiskasvanuile, kui ka lastele... Oma sihtidest teadlik töөлiskond ei vaja väikekoodanlikke mõttetusi. Need on temale võõrad ja vastuolus tema sihtidega. Koodanluse hauakaevajat kutsutakse üles ka individuaalselt väikekoodanlikku elu matma ja seda asendama sotsiaalse eluga, mis on rajatud tööliste kultuursete ja igapäevsete tarvete kollektiivsele rahuldamisele, vabastades neid ja peamiselt naist eramajapidamise muredest ning lapsi individuaalsest kasvatuses.“

Nõukogude ideoloogide arvates laps ei vaja perekonda; perekonnalt peab laps ära võetama, et teda kaitsta vanemate egoismi eest, mis seotud eramajapidamisega. Ta peab juba hällist peale omandama kollektiivseid harjumusi ning rõõmusid. Selleks otstarbeks püütakse suurendada lastevarjupaikade ja lasteaedade arvu. „Meie peame laste kasvatamises looma olukordi, mis võimaldavad uute inimeste kujunemist, kes vabad on kõigist kapitalistlikult korralt ja väikekoodanluselt päritud negatiivsetest joontest.“ Midagi pole kahjulikum, kui laps jätta oma emale, sest esimeste muljete tugevus on kõige püsivam.

„Vanade eluvormide edasikestmise peamiseks põhjuseks on laste individuaalne kasvatus igas perekonnas. See on kahjulik lastele, kes peavad kasvatuses kõlbmatute vanemate mõjule alluma. See on kahjulik ka vanemaile, eriti emadele, kes selleks peavad lõpmata aega ja jõudu kulutama, ja loobuma kasulikust tööst ja oma haridusliku ning kultuurse taseme tõstmisest. Selle vastu on alustatud võitlust lastevarjupaiku ja lasteaedu organiseerides ning koolide arvu suurendades. Kuid me oleme veel väga vaesed ja teeme esimesi samme ses suunas. Igapäevase elu sotsiaalse organiseerimisega laste kasvatus kollektiviseeritakse täielikult.“

Kuni 3 aasta vanuseni lapsed jäävad lastesõimesse, mis asuvad peamiselt vabrikute juures, kus emad käivad tööl. Pärast seda lähevad nad kuni kooliajani, mis algab 7.—8. aastaga, lastemajadesse (resp. lasteaeda), mis võimalikult ühte kohta koondamise tõttu moodustavad terveid laste asundusi. Need „lastelinnad“ koosnevad kasvatusnõuetele vastavaist ehitistest ja peavad asuma täiskasvanute asunduste ligidal, et need saaksid kasvatuses osa võtta ning lapsed omakorda õpiksid täiskasvanute sotsiaalset elu tundma. Lastesõimed ja lasteaedade organiseerimise teeb tingimata tarvilikuks emade töökohustus, ühiselamud ja „vabrik-köökidest“ toitlustamine.

Milline on olukord ses suhtes olevikus? — Arvud on aukartustäratavad. Venelaste endi andmete põhjal oli 1932. aastal alalistes lasteaedades 1 000 000 ja suvelasteaedades 4 000 000 last. 1933. a. kohta on arvestatud kokku 6 000 000 last, s.o. umbes $\frac{1}{5}$ lastest, kes vastavas vanuses ning peaksid lasteaias käima. Kuigi need arvud on tõenäoselt tugevasti liialdatud, on siiski palju saavutatud. Valmistatakse ette lasteaednikke (1932. a. — 85 000), suurendatakse lasteaedade arvu ja loodetakse teise viisaastaku lõpul omada neid võimalusi, mis lubavad kõiki lapsi 3—7 a. vanuses ühendada lasteaedade võrku, sellega esimest korda maailmas realiseerides avalikku eelkoolieelset kõigi laste kohta käivat kasvatuset.

„Eelkoolieelne kasvatus on saanud samuti kui avalikud söögimajad ja lastevärjupaigad kõige laiaulatuslikumaks poliitiliseks abinõuks. See kasvatus toetub otsesele aktiivsele töölismasside osavõtule. Koolieelse kasvatus võrk ulatub kõige mahajäänudatesse nurkadesse; pole ühtki küla lasteaiata, ja koolieelse kasvatus tähendus omab tööliste ja kolhoosnikkude keskel suurt populaarsust,“ kirjutab Sabsovitsch.

„Emad on oma lastest vabastatud ja saavad endid pühendada Nõukogude riigi sihile, mis on tootmine. Lastele aga saab riik takistusest sisendada sotsiaalselt kasulikku töölismentaliteeti. Koolieelse kasvatus süsteem pole loodud mitte perekonna ja individuaalse isiku, vaid töötava ja loova kollektiivi hüvanguks; ta peab saama kommunistlikuks taimelavaks, mis juhib uut generatsiooni uutele radadele, kus noored produktiivse töö abil oma saatust täielikult samastavad riigi ja inimkonna saatusega.“

„Clara Zetkini“ nimeline lastekodu Moskvas näit. töötab järgmise põhimõtte järgi: 1) lapsed on jaotatud rühmadesse, mitte vanuse, vaid vaba valiku järgi; sellega on igas rühmas 4—8 aasta vanuseid lapsi; 2) on neli rühma: majapidamisrühm (pesupesemine, triikimine, keetmine, lauakatmine, loomade eest hoolitsemine, sisseostud), loova töö rühm (joonistus, putöö, õmblus, modelleerimine jne.), mängude rühm (laul, näidendid, mitmesugused lõbustused jne.), kooli rühm (lugemine, kirjutamine, arvutamine, loodusteaduslikud vaatlused); 3) igal rühmal on oma ruum, vastava sisustusega; 4) iga rühm peab olema temale vastavas „sotsiaalses teenistuses“; 6) tegevus on täiskasvanute ja laste poolt välja töötatud plaani järgi kindlaks määratud; iga rühm sooritab temale ettemääratud ülesande tihedas kooskõlas terve koguga.

*

Kooliõpilaste vaba aja otstarbekohaseks kasutamiseks on riik palju ära teinud. 7—14-aastaste laste jaoks on avatud klubisid, kodusid, korraldatud mängu- ning spordiplatse. Lapse vaba aja korraldamisega taotellakse samu sihte, mis kooliski: 1) kujundada veendunud kommuniste; 2) tehniliselt kvalifitseeritud töölist; 3) võitlusvõimelist ateisti.

Juba revolutsiooni algpäevil asutati Moskvas noorsooteater. Hiljem on asutatud suuremates linnades 65 noorsooteatrit, kus etendusi antakse kaheksas eri keeles. Lavastatakse näidendeid, mis on eriti selleks otstarbeks kirjutatud ja kus käsitellakse peamiselt revolutsiooni ajaloost võetud aineid. Noorsooteatrite alalised näitlejate trupid teevad sagedasi ringreise suuremates küladesse ja rahvarikkamates maakohtadesse, andes etendusi koosolekute saalides või lihtsalt vabas õhus. Kirjanikud ja näitlejad töötavad kontaktis vaatajaga, arvestades nende soove. Noorsooteatritel on omad ajakirjad, kus noored avaldavad oma arvustusi ja soove. On hakatud organiseerima ka marionettide-teatreid. 1933. aastal oli neid 20 ümber. Neid on parem transporteerida ja nad meeldivad noortele mitte vähem. Erilist mainimist väärib nn. „Lasteraamatu teater“, mille ülesandeks on lasteraamatute propageerimine, lavastades neist üksikuid stseene.

Ka kino on sama idee teenistuses kui teater. Avalikud kinod on kohustatud andma kooliõpilastele erietendusi. Peale selle on noorsoo jaoks reserveeritud veel 20 saali, kus antakse ainult õpilasetendusi. Seal tehakse enne ja pärast seansse suurt kasvatusööd, organiseerides ooteruumides näitusi filmis lavastatud teemade kohta, korraldades vahelaagritel ühismänge ning tantsu jne.

Ka raadio annab arvutuid ettekandeid, mis määratud õpilaste edasiharimiseks ja vaba aja kasutamiseks.

Teatrisaale, kinosid, kontserte, näitusi ning kõiki, mis laste kunstilise kasvatuses teenistuses, püütakse võimalikult ühte kohta koondada. 1932. aastal oli umbes 20 säärast „Laste kunstilise kasvatuses keskasutist“.

Ka koolides ja noorsooklubides organiseerivad õpilased ise kino- ning raadioettekandeid. Elavalt võetakse osa ka kirjandus-, näite- ja eriti muusikaringidest, kus tarvitatakse enamasti omavalmistatud mänguriistu.

Nõukogude Venemaal ollakse teadlik selliste kasvatusvahendite kasvatuslikust tähtsusest. Sellepärast korraldatakse pedagoogiliste instituutide ja tehnikumide juures erikursusi õpetajate süstemaatiliseks ettevalmistamiseks õpilaste vaba tegevuse juhtimisel.

Mainimist vääriwad ka spordi- ja kehakasvatuse-ringid, mänguplatsid, mis määratud lastele vabaks mängimiseks, suusatamine, uisutamine, ujumine, sõudmine ja teised sportlikud harrastused. Vilunud juhtide abil korraldatakse noorsoo ekskursioone, kus noored ei reisi mitte oma lõbuks, vaid kus minnakse tutvuma vabrikutega, kolhoosidega jne.

Vaba aja otstarbekohaseks kasutamiseks on asutatud terve rida töökodasid, kus lapsed mängides tutvuvad tehnikaga. On teada, millise innuga poisid teevad puu- ja rauatööd, kui võrd nad on õnnelikud, nähes oma kätetööna autot, lennukit, mootorit mis liigub. Selle instinkti ärakasutamiseks on asutatud terve rida töökodasid tarvilikkude riistade, masinate ning materjalidega. Õpilased võivad neid vabal ajal vilunud tehnikute juhatusel oma tahtmise järgi kasutada. Õpilastele on avatud füüsika kabinetid ja laboratooriumid, kus nad saavad teha eksperimente ja käima panna oma ehitatud masinaid. 1932. aastal oldi eriti huvitatud lennuasjandusest. Korraldati sellekohaseid võistlusi ja näitusi, kus uute lennukite mudelite leiutajaist 90% ei olnud veel 16-aastased.

Tähtsamates keskkohades on asutatud isetegevuse bürood, mille ülesandeks on: 1) suusõnaline ja kirjalik nõuanne; 2) õpilaste poolt valmistatud esemete näituste korraldamine; 3) uurimisteede koostamine (näit. „auto-maatselt avanev ja kinniminev värv“, probleem, mis Moskvas sai 300 vastust); 4) tehniliste katsete-õhtute korraldamine; 5) põllumajanduslike katsete korraldamine. Mõnes avalikus pargis on lastel kasutada motoriseeritud mänguasjad, elektritrammid, aurikud, mida nad mängides õpivad juhtima ja käsitsema. Asutised, mis tegelevad õpilastega nende vabal ajal, on enamasti seotud kooliga ja juhitud õpetajate poolt. Kuid ka suured vabrikud, näiteks „Dünamo“, omavad oma kooli ja vaba-aja kasutamiseks organiseeritud võrku.

1933. aasta kavas oli uute spordiplatside, uisuteede, klubide, lasteraamatukogude, tehniliste ringide asutamine maa- ning linnakoolides.

Asutamisel oli 300 maakondlikku tehnilise põllupidamise nõuandepunkti lastele, 25 laste muster-klubi, 400 maakondlikku lasteraamatukogu, 10 noorsooteatrit jne.

PRANTSUSMAALT.

Maa-alkkoolide koondamine Prantsusmaal.

Prantsuse haridusminister Aimé Berthod avaldas hiljuti ringkirja maa-alkkoolide, nn. külakoolide võrgu ümberkorraldamise kohta. Prantsusmaal on säilinud veel 30 000 ühekomplektilist alkooli, mille õpilaste arv sageli kõigub 15 ümber, langedes kohati koguni alla 10. Neis isoleeritud maakohtades asuvates ühekomplektilistes koolides kannatab õpetus ja laste areng õpilaste vähese arvu ja õpetajate piiratud võimaluste ja taseme tõttu, kuna koole hästi valitud tsentrumeisse koondades nad elustuksid ja tõuseksid nõutavale tasemele.

Eespool mainitud ringkirjas kutsub haridusminister koolijuhatajaid üles ühendusse astuma kohalikkude võimudega ja omavalitsustega isoleeritud maakohtades ja üksikutes külades elavate õpilaste ühise koolitoomise korraldamiseks, mis peaks toimuma kaks kuni neli korda päevas. On juhitud tähelepanu ka asjaolule, et regulaarne autoühendus võimaldab palju korralikumat kooliskäimist. Seni on püütud seda mõtet teostada Saksamaal, Ühendriikides, Tuniisis. Kuid ka Prantsusmaal, kus peamiselt erakoolid sellega on katsetanud, on saavutatud tähelepanu vääriবাদ tagajärgi. 1933. a. riigi eelarves oli 500 000 franki määratud kollektiivse õpilaste kooli transporteerimise korraldamiseks. Et mainitud summa täies ulatuses kasutamist ei leidnud, onoleb kogukondade loidusest ja puudulikust arusaamisest uue korralduse paremustest.

Ühtlasi tegi haridusminister ajakirjanduse kaudu laiematele hulkadele teatavaks, et vaatamata teatud osa algkooli klasside arvu koondamisele, kõigile õpilastele võimaldatakse kooliskäimine. Kuigi umbes 2000 õpetajat endistelt kohtadelt on koondatud, on asutatud üle 500 uue koha seal, kus õpilaste arv oktoobri alul ületas juulikuul 1934. a. ettenähtud õpilaste arvu. Näiteks Seine maakonnas, kus õpilaste arv iga aasta näitab tõusu, koondati küll 81 õpetajat, kuid avati teisel 269 uut klassi. Samuti on suurendatud klasside arvu mitmeski teises rahvarikkamas maakonnas.

ITAALIAST.

Hoolekanne perekonna eest Itaalias.

1933. a. esimesel poolaastal sündinute arv Itaalias ületas surnute arvu 208 000 võrra, mis omakorda võrreldes eelmise aasta sama perioodiga 20 000 võrra on suurem. Itaalia vaene ja ilma asumaadeta maa on sunnitud rahvaarvu kiire kasvamise tõttu võtma tarvitusele erilisi abinõusid, millised oleksid: kõlbmata maade parandustööd, kõlblikkude maade intensiivne kultiveerimine ja avaliku- ning era-hoolekande koordineerimine. Sel teel loodetakse pidurdada töötute arvu. Kõik palgalised on nõustunud toetama avalikku hoolekandetööd.

Naiste ja väikelaste hoolekanne, mis moodustab ühe osa riigi masinavärgist, aitab rasedaid naisi ja mahajäetud emasid, imikuid ja väikelapsi kuni 5-nda eluaastani, kus aineeline olukord seda nõuab, füüsiliselt ning psüühiliselt anormaalseid ja raskestikasvatatavaid ning kurikaldumuslikke lapsi kuni 18-nda eluaastani. Nimetamist väärib ka koolide ellukutumine, kus õpetatakse väikelapse kasvatust ja emade ning laste tervishoidu.

Tarviliste ainelistel võimalustel eest hoolitseb riik ja asjast huvitatud kogukonnad. Juba 1925. a. asutati erilise seaduse põhjal igas maakonnas hoolekande-organite töö keskustamiseks „hoolekande-asutiste keskkorraldus.“

Sellest ajast on möödunud kaheksa aastat. Kuigi 1925. a. sihid on puutumatu alal hoitud, on muudetud organisatsioonistikku. Peale selle on seadusega maksuma pandud iga perekonnapea maksude progressiivne vähene mine, kuni kümnenda lapseni ja nende täielik kustutamine 11 lapse juures. Samuti on riigi, maakondade ja kogukondade eelarvesse võetud preemiad abiellujatele ning arvurikastele perekondadele. Mere ja mäestiku suvekoolooniate arvu on suurendatud peamiselt linnalaste tarvis ja nendele, kes elavad oma perekonnaga välismaal, et neil võimalus avaneks endid kodumaa õhkkonnas karastada (nendesse kolooniatesse võetakse vastu ka välismaalaste lapsi).

Valitsus, kes ei taha kaotada oma kodanikke, on määranud prii sõidu edasi-tagasi välismaal elavatele itaalia naistele, kes tulevad Itaaliasse sünitama. (See määrus on maksev ka vallas-emade suhtes).

Lõppeks peab veel mainima, et naiste ja laste ekspluateerimise vastu võideldakse kõige karmimate abinõudega ja neile, kes kaitseseadustest üle astuvad, on määratud valjud karistused.

On korraldatud töösaamiseks vahetalitusbürood ja asutatud üleriiklik keskbüroo, mis peab kontakti rahvusvaheliste büroodega.

Raadio koolidesse.

Itaalia valitsus on teinud korralduse, et 100 000 maakooli saab ligemal ajal raadio vastuvõtte-aparaadid. Otsuse läbiviimine on pandud riikliku raadio-ameti peale.

AUSTRIAST.

Õpperaamatute revisjon.

Austria haridusministeerium on andnud määruse, mille järgi kõik tarvitusel olevad õpperaamatud, eriti ajaloo ja saksa keele alal, tuleb võtta läbi vaatamisele ja uuendamisele isamaalikus vaimus. Ajutiselt palutakse õpetajaid endid raamatute kasutamisel isamaalist momenti silmas pidada.

KREEKAST.

Huvi kooliuuenduse vastu Kreekas.

1929. aastal asutati Ateena ülikooli juurde katsekool. Mainitud kool annab iga aasta välja mahuka aastaraamatu. Nagu sellest aastaraamatust nähtub, püütakse koolis rakendada mitmesuguseid uuenduslikke põhimõtteid.

Kinotsensuur Kreekas.

Kreekas pandi kinotsensuur maksma 24. mail 1930. aastal, silmas pidades esmajoones noorsoo kasvatuslikke huve. Selle järele tuleb kõik filmid, enne kui nad tulevad linastusele, esitada kreekakeelse tekstiga Ateena või Saloniki politseivalitsusele läbivaatamiseks. Politseivalitsusel on õigus teatud filmi osi kärpida, teatud kohtades nende linastamist piirata või lihtsalt ära keelata. Noorsoole on kahjulik kõik, mis võib avaldada „halba mõju sotsiaalsetele ja moraalsetele ideedele.“

Noorsoo jaoks alla 16-ndat aastat on koostatud erilised eeskirjad 1. apr. 1931. aastal. Tsensurid filme tsenseerides teevad selget vahet täiskasvanute ja alaealiste vahel. Alaealiste vanust kontrollitakse kinno sissepääsemisel ametliku tunnistuse abil. Neile soovitatakse eriti teaduslikke filme (kunst, põllumajandus, geograafia, moraalsete väärtuste esiletõstmine). Noorsoole määratud filmid on Ateena ja Saloniki politseivalitsuse ja noorsookaitse institutsioonide koostöö tulemuseks.

Igas etenduste saalis peab iga seansi ajal vähemalt viie minuti jooksul üht teaduslikku filmi näidatama. Neid antakse tasuta riigi poolt. Kinomanikku, kes linastab noorsoole keelatud filme, võib karistada rahatrahviga, kuni 1000 drahmat.

TÜRGIMAALT.

Kooliolud Türgimaal.

Türgimaa on neid riike, millele maailmasõda õnnetult lõppes ja mis selle tagajärjel täiesti kokku varises. Varsti algas aga uus ülesehitustöö, mis kogu rahva elu püüdis rajada uutele alustele. Julgemini kui ükski teine Idamaa riik asus ta jälgendama Euroopa kultuuri eeskujusid ja neid traditsioonide kammertsais vaevleval maal teostama. M.s. võeti ka haridusala põhjalikule ümberkorraldusele. Koolielu on Türgimaal vördlemisi tsentraliseeritud. Isegi algkooliõpetajad nimetab haridusministeerium. Koolivalitsuse kõrgemaks organiks on haridusministeerium eesotsas haridusministriga. Ministeerium jaguneb mitmesse osakonna (peadireksiooni), nagu kõrgemate õppeasutiste, keskkoolide ja algkoolide osakonnad. Peale selle teotseb ministeeriumi juures eriline kasvatus- ja õpetuse nõukogu, mis juhhib koolide õpetuslikku ja kasvatuslikku külge. Temale kuulub uute õppekavade koostamine, tarvitavate õppemeetodite üle otsustamine, koolide õpetuslikku ja kasvatuslikku külge puutuvate seaduseelnõude väljatöötamine, välismaiste pedagoogiliste liikumiste jälgimine ja õpetajate tutvustamine nendega, üldine õpetajate edasiharimine jne.

Kõrgematest õppeasutistest teotsevad ülikool, polütehnikum, tehnikum, kõrgemad õppeasutised kaubanduse, põllumajanduse, metsaasjanduse, mäeasjanduse, loomaarstiteaduse, riigiteaduste, kujutavate kunstide ja topograafia alal. Ülikool koosneb viiest teaduskonnast: arsti-, loodus-, filosoofia-, usu- ja õigusteaduskonnast. Ülikooli juures asub eriline keskkooliõpetajaid ettevalmistav asutus. Kõrgematesse õppeasutistesse võetakse abituriente, kes küpsuseksami õiendanud. Kutselaadilised ülikoolid, õpetajate seminarid ja poiss- ning tütarlaste lütseumid on enamasti internaatkoolid. Lütseumides õpiib 40% ja kutselaadilistes ülikoolides ning õpetajate-seminarides 100% õpilasi riigi kulul. Keskkoolid kannavad üldiselt lütseumi nimetust ja on lahus poiss- ja tütarlastele. Peale lütseumide kuuluvad keskkooli mõiste alla

veel põllumajanduslikud, tööstuslikud ja kaubanduslikud keskkoolid ja alamkeskkoolid, milliseid leidub ainult väiksemates linnades. Lütseumid on 6-klassilised. Viimases klassis võivad õpilased pühenduda peamiselt klassikaliste või reaalinete õppimisele. Üks uus võõrkeel on sunduslik, kas prantsuse, saksa või inglise keel. Õpetajate-seminarid, jällegi lahus mees- ning naisõpilastele, on 5-aastase kursusega. Peale tavaliste seminaride teotseb eriline õppeasutus muusikaõpetajate ettevalmistamiseks ning võimlemisõpetajate instituut, viimane ainult seminaride lõpetajatele. Naisõpetajate seminaride juures korraldatakse lasteaednikkude kursusi. Ankaras teotseb pedagoogiline instituut mitme osakonnaga. Seal võivad tegelikud algkooliõpetajad endid edasi harida ja keskkooliõpetajate kutseksamile ette valmistuda. Euroopa ja Ameerika uued meetodilised ja pedagoogilised voolud pole keskkoolis küll ametlikult ette kirjutatud, kuid igal õpetajal on õigus tarvitada meetodeid, mida ta peab parimaiks. Katseid sel alal tehakse väga mitmel pool.

Algkooli-osakonnale alluvad algkoolid maal ja linnas, abikoolid, rahvahariduse kursused jms. Koolisundus algab 6. või 7. eluaastaga ja kestab 5 aastat. Pärast sellekohast prooviaastat 1925./26. õppeaastal võeti algkoolides tarvitusele uus õppekava. Selles on leidnud teostust moodsad õpetuse põhimõtted: kolmes esimeses klassis üldõpetus, kõikides klassides õpetuse eluligud ja isetegevus. Uuel õppekaval on mõningaid sarnasusi Austria ja Venes algkoolide õppekavadega. Ta on raamkava, mis määrab kindlaks iga õppeaine õpetuse sihid, juhtnöörid ja õppematerjali piirid. Õppekavale on eeskuju mõttes lisatud juurde üksikasjalikum õppeainete jaotuse näide. Kuna uued meetodid asetavad õpetajale suuri nõudeid ja valmistavad mõningaid raskusi, näeb ministeerium enda erilist ülesannet õpetajatele edasiharimise ja uute vooludega tutvumise võimaldamises. Seks otstarbeks korraldab ministeerium õppetöö vaheaegadel rohkesti kursusi, kus lektoreiks on oma ja välismaa paremad asjatundjad. Peale nende korraldatakse õppetöö ajal näitetunde, õpetajate tööühmi jne. Türgi õpetajaskond tunneb suurt huvi välismaise kooliuuendusliikumise vastu. Seks otstarbeks siirduvad paljud üliõpilased ja õpetajad Euroopasse ja Ameerikasse edasi õppima. Nende arv kõigub umb. 1000 ümber, Praegu on näit. üks Viinis 30 türgi üliõpilast, neist 8 õpetajat, kes haridusministeeriumi poolt riigi kulul kolmeks aastaks sinna on saadetud, et Viini kooliolusid tundma õppida. Nende edasiõppivate õpetajate ja rohkete ajakirjade kaudu, mis ilmuvad osalt koolivalitsuste, osalt õpetajate org-ide väljaandel (tähtsam neist — „Terbiye“-Kasvatus—ilmus haridusministeeriumi kasvatus ja õpetuse nõukogu väljaandel), on Türgi õpetajaskond alalises kontaktis välismaise pedagoogilise eluga. Haridusministeeriumi juures asub ka pedagoogiline keskraamatukogu, kust õpetajad üle riigi saavad tarvitamiseks (ka posti teel) pedagoogilist kirjandust. Raamatukogusse juurdehangitavad teosed teeb ministeerium iga kuu vastava bületääni teel teatavaks. Mõningate raamatute läbilugemine tehakse õpetajatele koguni sunduslikuks, mille täitmise järgi valvavad inspektorid (koolinõunikud). Suurematel keskkoolidel ja õpetajate-seminaridel on omad pedagoogilised raamatukogud. Väärtusliku pedagoogilise kirjanduse juurdesoetamiseks korraldab ministeerium iga aasta sellekohased võistlused; auhinnatud teosed ilmuvad trükis ministeeriumi kulul. Õpperaamatute komisjon annab välja tarvilikke õppe- ja käsiraamatuid ja reguleerib nende ilmumist ka erainitsiatiivil. Ka järelevalve noorskirjanduse üle kuulub temale.

Õppetöö üle teostavad valvet algkoolide inspektorid, provintsiaal-inspektorid ja peainspektorid. Need kõik kokku moodustavad nn. inspektorიაalmõukogu. Kogu maa jaguneb 12 provintsiiks, millel igalühel oma koolivalitsus eesotsas juhatajaga.

Hoolimata kõigist püüdeist saab vaevalt pool kõigist kooliealistest lastest viie-aastase hariduse osaliseks. Türgimaal on umbes 14 milj. elanikku. Kooliealiste laste arv on ligi 1 300 000. Neist jäävad peaaegu pooled ilma kooliharidusest. Üheks selle põhjuseks on ms. õpetajate puudus. Õhtukur-

sustega püütakse kirjaoskamatusse vastu võidelda. Õppejõududeks neil õhtukursustel on tavalised alg- ja keskkooliõpetajad. Seal õpetatakse lugemist, kirjutamist, arvutamist ja pisut kodanikuteadust. Sestsaadik, kui võeti tarvitusele ladina kiri, on kirjutamisõpetus muutunud märksa kergemaks. 1929./30. aastal lõpetas ligi 500 000 isikut säärased õhtukursused. Ka sõjaväeteenistus on rakendatud võitluse kirjaoskamatusse vastu. Iga kirjaoskamatu noorsõdur peab 1½-aastase teenistusaja jooksul õppima lugema, kirjutama ja arvutama. Majanduslikud raskused, mis endid ka Türgimaal tunda annavad, ei lase kooliolude parandamist viia läbi nii kiires tempos, kui seda esialgu loodeti.

1928./29. aastal teotses Türgimaal 6836 algkooli 484 748 õpilasega, 155 keskkooli 31 484 õpilasega, 20 kõrg. õppeasutist 4349 õpilasega.

Õppejõude alg- ja keskkoolides oli umbes 18 000, neist 25% naisi.

TAANIMAALT.

Õpetajate üleproduktioon.

Taanimaal on praegu ligi 2000 õpetajat töötas, neist umbes 600 magistri-kraadiga. Et neile tööd võimaldada, on hakatud abielus olevaid naisi kohadelt vallandama.

LÕUNA-AAAFRIKAST.

Kasvatuse uuenduse konverentsid.

Kasvatuse Uuenduse Maailmaliit pidas läinud suvel Lõuna-Aafrikas kaks rahvusvahelist konverentsi, esimese 2.—13. juulini Kapstadtis ja teise 16.—27. juulini Jonnsburgis. Referentidena esines rida rahvusvaheliselt tuntud pedagooge.

INDIAST.

Kooliuuendus Indias.

Kasvatuse Uuenduse Maailmaliidu algatusel on Bombays asutatud *The New Era School*, kuhu võetakse poisse ja tüdrukuid 2½—9 aastani. Õppekeeleks on gudjarati ja inglise keel. Koolis tarvitatakse esmajoones Montessori-meetodit ja Dalton-plaani. Erilist rõhku pannakse õpilaste omavalitsusele.

HOLLANDIST.

Kooliuuendus Hollandis.

Rühm Hollandi kooliuuendajaid töötab juba 20 aastat uue õppesüsteemi kallal, mida nad nimetavad „isiksus-õpetuseks“. Sellel on palju ühist Montessori- ja Dalton-meetodiga, ta erineb aga neist oma filosoofiliselt põhjendusest. Ta tugineb peamiselt M. H. J. Schoenmaecker'i filosoofiale. Viimane heidab vanale koolile ette, et selles õpilane oli passiivne ja ta arengu ideaaliks oli mitte oma jõudude väljakujundamine, vaid õpetaja taoliseks saamine. („Sa oled peagu sama tark kui õpetaja,“ oli seol suurim kiitus). Uues koolis on aktiivne ja passiivne suhtumine ühe ja sama terviku eri küljed: kord on õpetaja, kord õpilane aktiivseks, andvaks pooleks. Isiksus-õpetuse printsiipideks on vabadus- ja kujundamistung. Igale lapsele tuleb võimaldada vaba tegevust, mis oleks täiesti tema isiku kohane. Õpetus põhjenu isiklikul kontaktil õpetajaga. Puhtakujuline klassiõpetus on selle meetodi juures võimatu, samuti kui kindel tunniplaan ja ettemääratud tööviisid. Siiski pole lapse vabadus täiesti piiramatut. Selle piirid olenevad vahekorrist, milles inimene elab: ta on seotud isendaga, teiste inimestega ja kõiksusega. Neisse vahekorrisse peab laps võimalikult vara sisse kasvama. Väliselt on isiksus-õpetus ligidalt sarnane Dalton-plaaniga. Õppematerjal jagatakse aastate, kuude ja nädalate ühikuteks. Õpilasele jäetakse vabadus valida, millises

järjekorras, millise tempoga ja milliste tööviisidega ta selle omandab. Hollandlaste arvates nõuab Dalton-plaan liiga palju administratiivset tegevust, mida nad omas süsteemis püüavad vältida. Põhianetes (lugemine, kirjutamine, arvutamine) antakse harilikult ühepäeva-ülesandeid. Kes oma ülesande on täitnud, saab lisa-ülesande samas aines. Nõrgemad õpilased piirduvad ainult normaal-ülesannetega. Nii on võimalik õppetööd alati reguleerida õpilase jõu kohaselt. Õpetajalt nõutakse, et ta eviks juhi omadusi, mis tal võimaldaksid end panna maksma ilma sunnivahenditeta. Üheks vaieldavamaks probleemiks selles süsteemis on tööde parandamisküsimus. Tänu õpilaste tegevusvabadusele tulevad kokku terved koormad kirjatöid, mille parandamine on õpetajale tõeliseks needuseks. Mainitud rühm arvab siiski, et kõiki töid pole vaja parandada. Teatud harjumust omades, näeb õpetaja juba töö pealiskaudsel lehitsemisel, kas õpilane on probleemi läbi töötanud, kas ta küsimust valdab; seejuures on tähtsusetu, kas ta on teinud mõne vea rohkem või vähem. Töö puudusi on võimalik õpilastele teha selgeks ka ilma üksikuid vigu parandamata. See seisukoht tekitas aga arusaamatusi kooli järelevalvetametnikkude juures, keda alles suure vaevaga selle otstarbekohasuses suudeti veenda. Kirjalikud klassitööd on püütud võimalust mööda asendada testidega, mille abil oleks võimalik teha kindlaks, millisel arenguastmel mingi laps kunagi kord on. Mis vana kooli pooldajais eriti äratub hirmu, on selle meodi poolt heaks kiidetud liikumis- ja väljendusvabadus. Lapsed võivad klassis vabalt käia, üksteist aidata, üksteisega kõnelda jne., ilma et neid keegi korrale kutsuks, muidugi niikaua, kui see ei muutu ulakuseks ja üksteise segamiseks. Tähelepanekud näitavad, et säärane süsteem õpetajat vähem väsitab ja tänu isiklikule kontaktile lastega, talle rohkem huvi pakub. Välis-tele asjaoludele ei ole selles süsteemis eriti suurt rõhku pandud, pole hangitud mingeid erakordseid õppe- ja töövahendeid. Isegi moodsaid laudu ja toole ei peeta tarvilikuks, vaid lepitakse stabiilsete koolipinkidega, tingimusel, et neid võiks vabalt ühest kohast teise asetada. Õppevahendid on õpilastel alati vabalt oma tahtmise järgi võtta.

Amsterdami linnavalitsus lubas 1923. aastal isiksus-õpetust ühes algkooli-klassis katseks tarvitusele võtta, tingimusel, et klassi üldine tase ei langeks alla normaalse. Nüüd on see klass kooli juba lõpetanud ja seda täiesti rahuldavate tulemustega, ilma et kogu kooliaja jooksul oleks tarvitsenud anda ühtki kodutööd, järeldamistundi vms. Seejuures oli õpilaste koosseis täiesti tavaline, ilma valikuta. Praegu on juba mitu kooli selle süsteemi tarvitusele võtnud.

P.-A. ÜHENDRIIKIDEST.

Pilt Ameerika keskkoolide („High School“) elust.

Alljärgnevad read on väljavõte ühest Augusta noorte-kolledži õpetaja J. A. H. Bègue kirjutisest, milles ta veste kujul kirjeldab elu ühes P.-Am. Ühendriikide keskkoolis. Ta peab eriti silmas Augusta linna Richmond'i akadeemia nimelist keskkooli Georgia osariigis, ja seda järgmistel põhjustel:

1. See on ainuke keskkool Ühendriikides, mis on teetsenud vahetpidamata samas kohas ja sama nime all 144 aastat.
2. Georges Washington külastas seda, juhatas siin võistluseksamit ja jagas auhindu.
3. Woodrow Wilson oli siin õpilaseks.
4. See on üks parimaid Ühendriikide keskkooli.

1925. aastal vanad ajaloolised ruumid, kus kool teetses 1783. aastast saadik, ehitati ümber linna raamatukoguks. 450 000 dollariga, mis linn annetas, ehitati uus moodne koolimaja. 1926. aastal oli koolis 600 õpilast ja 26 õpetajat. Praegu koosneb koolipere 1000 õpilasest ja 30 õpetajast.

See on üks vähestest keskkoolidest, kuhu võetakse vastu ainult poeglapsi ja kus ei ole naisõpetajaid. Kohalikkudele õpilastele on õpetus maksuta, teis-

tele maksuline. Kooliaasta kestab 9 kuud, 6. septembrist kuni 1. juunini. Kursus kestab 4 aastat.¹

*

Johnie tuleb mõni päev enne kooli algust ennast sisse kirjutama. Ta on 8 aastat käinud algkoolis, iga aastaga klassi võrra edasi jõudes. Ta on 13-aastane. Nii nagu ta sõbradki, pole ta suve jooksul avanud raamatut. Õnnelik maa, kus õpetajail keelatud on suvevaheajal õpilastelt nõuda õppimist. Algkooli saadab Johnie keskkooli. Ta seisab õpetaja ees, kes teda peab sisse kirjutama. Ta esitab oma õpilaskaardi. Johnie õpetajannad, sest Johniel on algusest peale olnud ainult naisõpetajad (Ühendriikide algkoolis pole kuigi palju meesõpetajaid) ja direktriss on sellele kaardile alla kirjutanud. Nad on otsustanud, et laps võib astuda keskkooli, ja keskkoolil pole õigust teda tagasi saata.

Õpetaja vaatleb uustulnuka kaarti ja küsib:

— Mida sa tahad õppida, Johnie? —

Johnie — Ma ei tea. —

— Mida tahad hiljem teha? Mis elukutse valida? —

— Ma ei tea. —

Mida Johnie siis õieti teab?

Algkool ei ole arendanud tema mälu, tähelepanuvõimeid, isiklikku initsiatiivi. Ta on elanud rühmas esimesest klassist kuni kaheksandani. Ta räägib tavalist, labast inglise keelt, mida võib kuulda tänavail ning kinos. Ta sõnatagavara on kõige piiratum. Ta kirjutaks hädavaevalt ja kuivalt ühe väikese jutustise või kirjeldise, palju järele mõtlemata, kokku kuhjates kõik mõtted, mis pähe tulevad. Lugemises enam kui kahe-silbilised sõnad teevad talle raskusi. Grammatikast tal tuleb uduselt meelde, et on olemas nimisõnu, pöördõnu, asesõnu, kuid tal oleks raske neid üks teisest eraldada. Tähti on ta õppinud kirjutama 6—8-aastaselt. Pärast seda pole kool enam palju andnud ja ilukirjast pole juttugi. Oleks asjata talt nõuda väikese laulu ülesütlemist ja päheõppimist, sest koolis pole seda talt nõutud. Geograafias on ta rännanud läbi kogu maailma. Matemaatikas on ta vajanud 5 aastat, et tungida nelja tehte saladustesse ja 2 aastat, et koduneda murdarvudega. Ajaloos on ta libisenud Kolumbus'est Roosevelt'ini. Ta on teinud nõutavad eksamid ja alustab nüüd keskkooli nelja-aastasest õpingut.²

Õpetaja koostab Johniele järgmise kava:

1. E. I I C-M; J. M. B.
2. Cit. I I A-T; R. E. G.
3. H. I I D-W; A. F. S.
4. M. I I A-H; J. L. C.
5. Sc. I I E-F; J. L. T.

1. 2. 3. 4. 5. — Sinu päev on jaotatud 5 jakku. Esimeses jaos sul on E. I I. C-M, see tähendab: E. — inglise keel (English) I. I. — esimene semester, esimene aasta; C — haru C; M. — välja arvatud esmaspäev (Monday). Esmaspäeval on esimeses klassis inglise keele asemel kaitseväeline õppus. J. M. B. — need on sinu inglise keele õpetaja nimetähed.

Nii saab Johnie teada, et tal neli korda nädalas (Ühendr. koolides töötatakse ainult 5 päeva nädalas) on järgmised tunnid: Cit. — kodanikuteadus, H. — ajalugu, M. — matemaatika, Sc. — looduslugu. Ühtlasi saab ta teada, et esmaspäeval inglise keele, teisipäeval ajaloo jne. asemel tal tuleb teha kaitsevälisi harjutusi. Nüüd on väike mees teadlik oma kohustusist ja õigusist.

— Ma ei taha õppida looduslugu — ütleb ta.

¹ See on järelikult veel vanatüübiline keskkool 8+4 süsteemi alusel. Viimasel ajal on enamik Ühendriikide koole läinud üle 6+3+3 süsteemile.

² Nagu näha, on Ühendriikideski keskkooliõpetajad algkooli tööst õige madalas arvamisest. See ei tähenda muidugi, et algkool seal tõepoolest nii armetu oleks, kui siin kirjeldatakse.

— Mispärast? —

— See ei ütle mulle midagi. —

— Jätame loodusloo ära, kuid sul on tarvis vähemalt neli ainet. —

— Kas ma pean õppima matemaatikat? —

— Kindlasti! —

— Kas ma ei saaks õppida teist ainet selle asemel? —

— Ei; matemaatika on sunduslik. —

— Kas ma ei saaks härra Machini asemel härra Chose'i õpetajaks? —

Õpetaja silmitseb suurt lehte. Härra Chose õpetab teisel tunnil M. I. I. D. harus. Peab leidma kedagi teist Cit. I. I. A. jaoks.

— Miks tahad Sa härra Chose'i? —

— Ta ei ole nii vali, kui härra Machin. —

Õpetaja annab järele ja teeb Johnie tunniplaani ümber. Ta teab kogemuste põhjal, et kui ta järele ei anna, siis Johnie vanemad käivad direktorile nii kaua peale, kuni ta järele annab. On hea, kui Johnie oma sõpradega läbi rääkides ei tule uuesti oma kava ümber tegema.

Mida tahab Johnie? Ta tahab seda, mida tahab 98% tema sõpradest; ta tahab edasi saada, liikuda kõige väiksema vastupanu suunas. Mida tahavad ta vanemad? Et nende poeg edasi saaks!

Johnie alustab oma kooliaastat. Igal hommikul kell 9 ta läheb klassi, mis on määratud esimeseks tunniks; ta paneb oma raamatupaki ära, teatab oma kohalolekust, vestleb. Kell 9 ta läheb auditooriumi (koosolekute saali) ja istub ühele 1200 istmest. Direktor loeb ette peatüki piiblist, mille järele kõik õpilased üles tõustes loevad Meie Isa palve. Veerand tunni jooksul direktor teeb korraldusi ja annab juhtnööre; seejärele suur saal tühjeneb õpilastest, kes lähevad 30 klassi. Iga 45 minuti järele Johnie läheb uude klassi, vahetades õpetajat ja ainet. Kui kantseleis teda tarvis on, kust teda leida? Midagi pole lihtsamat. Sekretär võtab laekast kaardi, telefoneerib klassi, kus õpilane viibib ja paari minuti pärast on ta kohal.

Kahaksa algkooliaasta kestel on Johnie soovinud omi lühikesi pükse vahetada sõjaväemundri vastu. Nüüd on ta sõdur pealaest jalatallani. Harjutustunnil tegeliku kaitseväge leitnant ja allohvitser võtavad kõik õpilased oma juhatusse alla. Suurel väljal moodustuvad ühe silmapilgu jooksul rühmad, kompaniid, pataljonid. Paremad endistest õpilastest on ülendatud ohvitserideks. Rügemendil on oma kolonel, komandandid, kaptenid jne. Harjutus algab. Johnie, unistades päevast, mil ta vahetab sõduri püssi ohvitseri mõõga vastu, pikendab uhkelt oma sammu. Igal reedel on suur ülevaatus fanfaaride ja lippudega. Kord aastas inspekterib neid tõeline kindral. Teooriat, mis kõigile sunduslik, õpitakse M. S. T. (Military Science and Tactics) klassides. Oma püssi ära pannes Johnie jookseb einelauda. Tal on 12 minutit aega söömiseks või sigareti suitsetamiseks. Ta on nüüd mees, ta võib suitsetada. Kaks või kolm korda kuus Johnie õpetajad annavad talle kirjandeid. Et see mitte ootamatult ei tuleks, teatatakse ette, mil päeval milline klass, millisele teemale kirjutab ja missugustelt lehekülgedelt küsimused valitakse. Öhtul enne kirjandit Johnie loobub kinost ja tänaval jalutamisest. Ta soovib head kordaminekut, kuid selleks on tarvis midagi paberile panna. Ta on täiesti sõltuv oma õpetajaist. Neid ei kontrolli ega inspekterei keegi.

— Kas Sa täna öhtul koju jääd, Johnie? —

— Jah, ema, homme on ajaloos kirjand. —

Õpetaja parandab kirjandi, see tähendab — loeb ta ruttu läbi, märgib sinise pliiatsiga vead, ja hindab numbriga 0—100. Ei tohi nimetada numbreid töid tagasi andes; see võiks mõne tundelikkust haavata. Johnie on rahul; ta hüppab rõõmu pärast; ta on saanud 90. Üks teine õpilane rebib oma kirjandi puruks ja viskab paberikorvi. Keegi ei vaata sinise pliiatsi märke ega otsi allakriipsutatud vigu.

Õpetaja märgib numbrid üles. Ja kuu lõpul ta arvab välja keskmise. See keskmine kirjutatakse kahele kaardile: sinisele kaardile, mis jääb õpila-

selle tunnistuseks kogu ta eluks, ja kollasele kaardile, mille ta viib vanemaile allakirjutamiseks.

Kas õpilased kirjutavad oma kirjandeid maha? Väga harva. Õpilane, keda mahakirjutamiselt tabatakse, heidetakse otsekohe koolist välja ja see märgitakse tema tunnistusele.

Jõuluvaheaeg (10 päeva) on lõppenud. Johnie tuleb 1. jaanuaril kooli, kui see päev ei lange laupäevale või pühapäevale. Ühe nädala pärast on semestri lõpp-eksamid; kirjalikud eksamid, sest suusõnalisi ei tehta kunagi. Iga õpetaja koostab oma aine küsimused. Kaheksa päeva jooksul terve kool kirjutab. Johniel oli esimesel semestril inglise keele õpetajaks härra Buckner. Härra Buckner jagab eksamipäeval õpilastele küsimusi. Ta valvab eksamil ja parandab töid. Johnie esimese semestri inglise keele lõplik hinnang koosneb järgmiselt: Arvake kokku neli kuu-numbrit, korrutage eksami number 2-ga, jagage kõik 6-ga.

Kuu numbrid: 90, 85, 75, 95.

Eksami number: 80.

Tarvitades antud juhtnööri, me näeme, et Johnie keskmine on 84,16. Ta on läbi saanud. Kui ta oleks vähem kui 70 saanud, ta oleks pidanud ainet kordama.

Keskkooliõpilase teadmusi mõõdetakse „Unit of Credit“ abil. Üks „Unit of Credit“ ühes aines on võrdne teatud aine 45-minutilisele tunnile, neli korda nädalas ühe õppeaasta (32 nädala) jooksul. Nii et õpilane ei saa ühes aines rohkem kui ühe pool-unit'i semestri jooksul. Kui Johnie on neljas aines läbi saanud, ta lõpptulemus esimese semestri lõpul on kaks „Unit'i“.

Johnie on küps teiseks semestriks. Ta jätkab samu aineid, mis nüüd näiteks E. I. 2-ga märgitakse, s. o. inglise keel esimene aasta, teine semester. Teise semestri eksamid on 15—25. maini. Kui ta aga nüüd läbi saab, on Johniel 4 „Unit'i“. Ta unustab oma raamatud ja läheb puhkusele.

Septembris kooli tultes ta E. I. 2 muutub E. 2. I. — inglise keel, 2. aasta, I semester. Ta võib alustada ladina keele õppimisega. Kuid ladina keel veetleb ainult kõige julgemaid; kõige rohkem kakskümmend ja seegi arv langeb sagedasti nädala jooksul kümnele. Pole enam arvatamist. Ta kahtleb algebra ja geomeetria vahel, teeb ühe nädala jooksul ühte, läheb üle teisele, jääb siis sellele või tuleb uuesti esimese juurde tagasi. Kui Johnie maikuus on läbi saanud, ta alustab oma kolmandat aastat 8 „Unit'iga“.

Johnie on nüüd junior. Peale inglise keele ja ajaloo, mis on sunduslikud, võib ta valida kaks teist ainet. Ta võtab prantsuse või hispaania keele. Kui ta ei armasta matemaatikat, ta võib õppida mõnd kaubanduslikku ainet: raamatupidamist, kiirkirja jne. Mis teha, kui ta semestri lõpul ühes aines läbi kukub? Johnie ohverdab oma vaheajast 6 nädalat, maksab 12 dollarit ja läheb suvekursustele.

12 „Unit'iga“ Johnie on senior. Tema soovid täituvad. Ta saab leitnandist kapteniks. Ta oleks heameelega tahtnud saada klassi presidendiks, kuid ta ei saanud hääletenamust. Kuid ta on kooli ajalehe peatoimetaja ja õpilasnõukogu liige. Möödunud maikuul ta dekoreeriti „Golder'iga“, kullast R tähega, mis on poole väiksem kui väike sõrm ja mida ta kinnitab oma rinnale. Seda kahekümnekahe-karaadilist R-i, Richmondi esimest tähte, ei saa mitte igaüks, kes seda soovib. Täielik edu õpingus loeb 35%, spordis 35% ja osavõtt mitmesugustest kooli avalikkudest ettevõtetest 30%. Möödunud aastal ainult 10 saavutasid selle; 10 õpilast tuhande hulgast!

On mai lõpp. Pidulik päev ligineb. Umbes sada õpilast, kes korrapäraselt nelja aasta jooksul õppetööst osa võtnud, astuvad lavale, mis asub vanemate ja sõpradega täidetud suures saalis. Eesriie tõuseb. On kell 8 õhtul. Saal on valgustatud. Üks pastor tõuseb, langetab pea ja pühaliku häälega palub veerand tunni jooksul jumalikku õnnistust. Selle järele peab oma junior- ja senior-aastatel parima numברי saanud õpilane kolmveerand tunni pikkuse kõne. Temale järgneb kõnega selleks juhuks kutsutud nimekas külaline.

Siis tuleb lõputunnistuste, ilusate gooti tähtedega trükitud suurte pakside lehtede jagamine: Classical diploma (klassikaline diplom) ainult kaks, — kaks vahvat paksunahalist, kellel julgust oli Caesar'ile Gallia võitlustel järgneda. Arts diploma (kunstide diplom): neile, kes ladina keele on asendanud mõne elava võõrkeelega. Neid on palju rohkem. Teaduste diplom, kaubanduslik diplom. Jagamine on möödas. See on lõpp. Johnie on „graduieritud“. Millist edu ta on saavutanud? Nelja aasta jooksul, esmaspäeva hommiku kella 9-st peale kuni reede kella 2-ni kool on teda harinud. Talle on päevast päeva öeldud, mis ta peab tegema, mida lugema, õppima. Ta on kõike seda teinud ainukese sihiga jõuda lõpptulemusteni; ja see tulemus, need 16 „unit'i“, on diplom. Matemaatikas ta on õppinud valemeid, mida ta kunagi pole tõestanud, ajaloo ta on jälginud sündmusi, millest ta kunagi pole püüdnud aru saada, inglise keeles ta on lugenud mõningaid autoreid, kuid ta ei oska kirjutada kirja. Ta ei ole õppinud mõtlema, asjade põhjusi otsima. Ta on eksisteerinud rühmas, sellele rühmale ja selle rühma abil. Ta isiklik initsiatiiv ei ole välja arenenud. Ta ei ütle mitte: „See on tõsi ja see on vale ja ma tahan teile seda tõendada,“ vaid ta ütleb: „Keegi ütleb nii; ma lugesin seda selles artiklis, selles ajakirjas.“

Johnie tahab astuda võitlusse baccalaureuse diplomi pärast. Selleks vajab ta veel kolm aastat.¹

¹ Baccalaureus on esimese akadeemilise kraadi nimetus Ameerika ülikoolides.

MITMESUGUST.

Skautide arv maailmas.

Londoni rahvusvahelise skautide büroo viimased statistilised andmed skautide kohta näitavad selle liikumise järjekindlat tõusu, mis on seda tähelepanuväärsem, et üleilmaline kriis end iga päevaga ikka rohkem tunda annab.

Üksikute maade järgi oleks skautide arv järgmine: Briti Maailmariik: 850 000 tegevliiget (nendest 477 000 emamaal, 373 000 asumaades).

Euroopas:

Austrias	6 000	Norras	15 000
Belgias	10 000	Prantsusmaal	163 000
Bulgaarias	2 000	Poolas	75 000
Eestis	2 000	Portugalas	1 000
Hispaanias	8 000	Rootsis	15 000
Hollandis	8 000	Soomes	6 000
Islandis	500	Šveitsis	10 000
Jugoslaavias	3 500	Taanis	12 000
Kreekas	6 000	Tšehhoslovakkias	25 000
Leedus	4 500	Ungaris	40 000
Lätis	5 000		

Aasias:

Afganistanis — asutamisel		Persias	4 500
Irakis	8 000	Siiamis	60 000
Jaapanis	50 000	Süürias	400

Ameerikas:

Ühendriikides	1 000 000	Kubas	3 000
Argentiinas	6 000	Panamas	600
Brasiliias	4 000	Peruus	5 000
Quatemalas	200	San-Dominikis	500
Haitis — asutamisel		Tšiilis	12 000
Ekvadoris	700		

Aafrikas:

Egiptuses 2 500 Libeerias 400

Mujal: 800 vene ja 500 armeenia skauti Prantsusmaalt

Skautide ja hundipoegade üldsumma on 2 193 000. Naisskautide arv on käesoleval ajal 1 150 000.

Võib öelda, et skautlikul liikumisel on praegu üle 3 miljoni tegevliikme. Aastane juurdekasv on üldiselt 10%.

Eesti Kultuuriloolise Arhiivi (EKIA) tegevusest 1933/34. a.

Eesti Rahva Muuseumi eriosakonnana teotsev Eesti Kultuurilooline Arhiiv Tartus lõpetas äsja oma viienda tegevusaasta. EKIA esmajärguliseks ülesandeks on teatavasti isikute ja eraasutiste arhivaalide kogumine. Tänu eriti ka sel alal EKIA eelkäijatena teotsenud Eesti Kirjanduse Seltsi ja Eesti Rahva Muuseumi aastakümneid kestnud kogumistöele on juba suudetud üles leida ja hävimisest päästa kaaluv osa meie vanema põlve avalikkude tegelaste ja osalt ka eraasutiste kirjakogudest. Teatavad lüngad on siiski veel olemas, mis täitmist vajavad. Nii näit. on senisel kogumisel peaarhiv pandud tähtsate tegelaste arhiividele. Neis arhiives leiduvad küll sellele tegelasele saadetud kirjad, kuid tema enese läkitatud kirjad on laiali väga paljudes, sageli ka vähemtähtsates ja -tuntud kätes. Neid peab üles otsima ja koguma. Eriti lünklik on ka meie eraasutiste ja ettevõtete, nagu seltside, kooride, laulupidude, koolide, näituste jne. arhiivmaterjal. Peale selle ei kogu EKIA mitte üksi juba manalasse läinud tegelaste ja liikvideerunud ettevõtete arhivaale, vaid ka praegu teotsevate tegelaste ja asutiste varasemate aastate materjale, mis ei oma enam akuutset tähtsust omanikule. Mida kiiremalt teatav aines uurimisele avatakse, seda kasulikum on see ju uuritavale. Pealegi on EKIA moodsates hoiuruumides materjalide säilimine palju kindlam kui erakätes.

EKIA kasvab ja täieneb peamiselt kinkide ja hoiuste, harukordsetel juhtudel ka ostude kaudu.

Nii sai EKIA 1933/34. a. uusi arhivaale resp. arhiivikogusid 101 nr. all, neist hoiustena 64, annetistena 33 ja ostudena 4 nr.-t. Kirjanik O. Grossschmidt annetas Villem Reiman'i kirju, pr. E. Jung oma isa Jaan Jung'i arhiivmaterjale, pr.-d Jungholz ja Peterson August Kitzberg'i kirju, pr. J. Kitzberg August Kitzberg'i kirjakogu, prof. H. Koppel isiklikke arhivaale, pr. A. Lammas oma mälestised Lilli Suburg'ist ühes „Linda“ 1887—1888. aastakäikudega, Lilli Suburg'i päeviku ning Jaan Lamba materjalid, prl. A. Lipp oma isa Martin Lipu kirjakogu, hra M. Meos isiklikke arhivaale, ins. R. Mitt oma isa Märt Miti mälestistekogu, pr. L. Raudsepp end. Tartu Jaani kiriku-kooli, pärasise Raudsepa-kooli materjale, Tartu Eesti Käsitöölise Abiandmise Seltsi juhatus Seltsi kirjakogu, hra G. Vehm isiklikke arhivaale, lekt. J. V. Veski Martin Vares'e mälestistekogu ning materjale oma isiklikust kirjakogust ja pr. L. Vilde Ed. Vilde' kirjakogu

Eesti Kirjanduse Seltsi kaudu saabusid arhiivi Ed. Hubeli teoste käsikirjad esialgses kujus, Anton Jürgenstein'i kirjakogu, August Kitzberg'i matusetoimkonna laekadokumendid, „Noor-Eesti“ kirjastusel ilmunud teoste käsikirjad, A. F. Raudkepi mälestised, Villem Reiman'i haruldaset suur kirjakogu, Jakob Tamm'e kirjakogu ja Mihkel Veske' arhiivmaterjalid. Olustvere Põllutöökooli juh. P. Aavik hoiustas ajutiselt Peeter Ainson'i materjalid, pr. M. Raamot Jaan Raamot'i kirjakogu ja Riigi Keskarhiiv Eesti-Laevameeste Selts „Linda“ peakoosolekute protokollid 1881—1892 ning laekaraamatu 1880—1882. Saadi veel K. A. Hermann'i materjale tema pojalt, A. Rennit'ilt isiklikke arhiivmaterjale, peale selle hulk üksikkirju, käsikirju, ülesvõtteid, dokumente, ajaloo traditsiooni kogusid jm. Ka andis

Sihtasutis Eesti Rahva Muuseum arhiivi käsutusse pikema aja jooksul kogunenud väga segailmelise ja sisuka materjalide kogu.

Arhivaalide kogumistöö kõrval jätkusid kogude korraldamis- ja inventeerimistööd (umb. 124 mappi, 78 j. meetrit, 18 köidet), sedeldamine (umb. 2000 sedelit), kopeerimine (umb. 1100 l.) jne.

Arhiivi kasutasid 255 uurijat. Huvi tundsid arhiivi ainese vastu peamiselt mitmesuguste eriküsimuste iseseisvad uurijad, vähemal määral ka kirjandusloo seminaride üliõpilased. Uurimisteemadest mainigem näiteks: „Eesti mees ja tema Sugu...“, eesti ajaloo stipendiaataruannete andmed arhiividest, eesti raamatu ajalugu, Eesti Kirjameeste Selts, V. Reiman'i ja A. Saali bibliograafia, Mahtra sõda, Oigekeelsuse põhimõtted ja kirjakeele korralduse meetodid, „Postimehe“ üleminek Hermann'ilt Tõnisson'ile, J. Liivi „Elu sügavusest“, J. Weisenberg'i ja A. Kitzberg'i kirjanduslik toodang, mõisate põletamine 1905. a., kirjandusloolised õpperaamatud, Saaremaa kihelkondade ajalugu, J. Hurda elu ja kaastöölised, Ü. S. „Põhjala“ ajalugu, Eesti prohvetid, Vabadussõja välispoliitiline ajalugu, eesti sonett, Homeros eesti keeles, Eesti I üldlaulupidu, Eesti haridusseltside koolide ajalugu, Tartu Eesti Põllumeeste Selts, Fr. R. Kreutzwald'i „Kilplaste“ algallika küsimus jm.

EKIA andis kaaluva osa väljapanekuid suvel 1933 Tartus ning Tallinnas peetud Eesti ärkusaja näitusele ja võttis osa näituse tegelikkudest korraldamistöödest. Samuti olid arhiivi materjalid väljas Eesti Vaimse Kultuuri Päevade puhul kev. 1934 Tartus korraldatud kirjandusloolisel ning eesti keeleteaduslikul näitusel. Sellega avanes ka laiematel ringkondadel, kes muidu arhiivi nii kergesti ei satu, võimalus tutvuda meie silmapaistvate kirjanikkude, poliitikameeste jt. huvitavate mälestisesemetega. Ka edaspidi tahab arhiiv, kui selleks vähegi võimalusi avaneb, oma materjale laiematele ringidele lähemale viia näituste, trükiväljaannete jm. teel.

EKIA juhtivasse suuremate kogude hoiustajate esindajaist moodustatavasse kolleegiumi kuulusid Akadeemilise Ajaloo-Seltsi esindajana prof. P. Treiberg, Akadeemilise Kirjandusühingu esindajana kirjandusloolane M. Lepik, Eesti Kirjanduse Seltsi esindajana rektor J. Köpp ja prof. H. Kruus ning Sihtasutis Eesti Rahva Muuseumi esindajana prof. H. Koppel ja dir. F. Leinbock. Kolleegiumi esimeheks, ühtlasi arhiivi juhataja asetäitjaks oli rektor J. Köpp ja abiesimeheks prof. H. Koppel. Arhiivi teenistuses olid kaks kindlat ja lühemat aega mõned ajutised töijõud.

Toimetusele saadetud kirjandus.

1. Kansankoulun Lehti nr. 10, 1934.
2. Izglitibas Ministrijas Menešrakste nr. 3 ja 4, 1934.
3. Kooliuenduslane nr. 7, 1934.
4. Ajalooline ajakiri nr. 2, 1934.
5. Areng nr. 4/5, 1934.
6. Eesti Noorus nr. 6, 1934.
7. Muusikaleht nr. 5/6, 1934.
8. Eesti statistika nr. 150 ja 151, 1934.
9. Loodusevaatleja nr. 3, 1934.
10. Aed nr. 6, 1934.
11. Uus talu nr. 6, 1934.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, Väike Roosikrantsi 3, kõnetr. 462-56. Tellimishind: ühes kaasandega — aastas 4 krooni, ilma kaasandeta — aastas Kr. 3.50, poolaastas Kr. 1.75, üksiknumber 50 senti.

Vastutav toimetaja: Ernst Martinson. Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit. Kirjast. o.-ü. „Täht“ trükikoda, V. Pärnu mnt. 31. 1934.

Põgenege külma eesti

Ärge unustage riietumisküsimust!
Kodumaa riidevabrikute rikkalikust valikust
lelab igaüks endale midagi sobivat. Kaup on
aastakümneid tuntud oma riidesortide ilu, vas-
tupidavuse ja värvlehtsuse poolest.

A/S „KREENBALT“

Järgmiste kodumaa tekstiilvabrikute keskjadu:

Balti Puuvilla Ketramise ja Kudumise Vabriku A.S.,
Kreenholmi Puuvillasaaduste Manufaktuuri O-Ü.,
Sindi Tekstiilvabr. Ühisus, end. Wöhrmann & Poeg,
Osaühisus „Eesti Niidi Vabrik“.

ETA

J. KÄISI TOIMETATUD

UUSI TEID ALGÕPETUSES IV

(5—6 õppeaasta töökorraldus keskustuse põhi-
mõttel individuaalse tööviisi rakendusega)

on ilmunud järgmised osad

I osa

R. REIMANN, **Emakeel**

Hind 3 kr.

V osa

E. MARKUS, **Maateadus**

„ 1 kr.

VI osa

RIHO PÄTS, **Laulmisõpetus**

„ 1 kr. 50 snt.

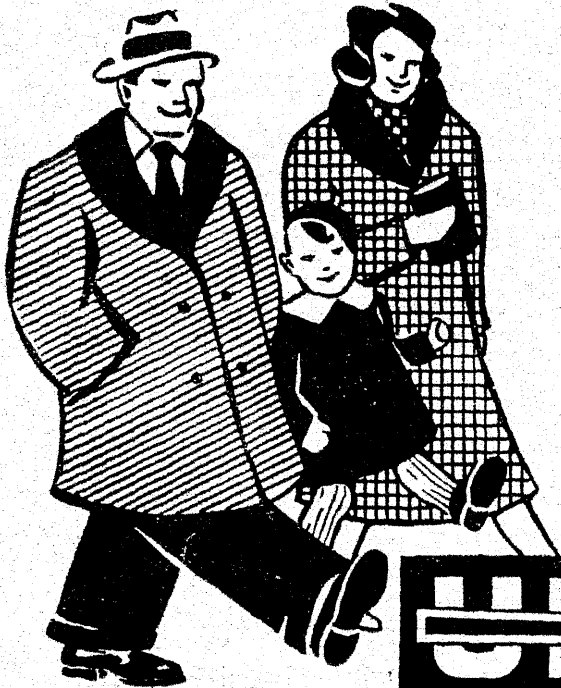
VII osa

S. RIKAS, **Joonistamine**

A. SOO, **Tööõpetus tütarlastele**

„ 1 kr. 50 snt.

K. K/ü „Töökool“ Tallinn, V. Roosikrantsi 3.



AINULT SIIS
ON MÕNUS
OLLA KUI ON
J A L A S

UNION 

ETA