

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

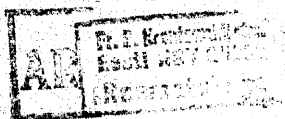
TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. ALTOA

J. KXIS

E. MURDMAA (TOIMETAJA)

H. ROOS



Nr. 3

18. AASTAKÄIK — 1936

Meiega ollakse rahul,

loomulikult, sest meie suured laod, lahke teenimine, kiire tellimiste täitmine ja tasuta nõuanded meeldivad kõigile ostjaile.

Müüme suurel ja väikesel arvul

kirjutusmaterjale ja paberikaupu

Samuti leiame meilt kõikide kirjastuste ilukirjandust, teaduslikke, noorsoo ja

õpperaamatuid

K.-ü. „Rahvaülikool“

TALLINN, Harju 48, oma majas, telefon 444-39

Jaani 6, panga majas, telefon 446-67

A I P S A. F. Poleschuk

SUKA-, PITSI-, KUMMIPAEALA-,
TRIKOO- ja TRIKOOPESU-

VABRIK

Tallinn, Tondi tän. 27, tel. 460-89

Ladu samas, avatud kella 8—17

ÕPETAJAD, ÕPILASED!

E. Raudteelaste Tarvitajate Ühingu kauplused:

Tallinnas, Nõmmel Kehras,

Aegviidus, Jänedal, Lehtses,

Tapal, Sondas, Kohtlas,

Tudus, Kaareperes, Tabiveres, Narvas

varustavad koole kõigi koolitarvetega, soodsate hindadega.

En gros müük koolikooperatiividele

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK
AJAKIRI

Nr. 3

Tallinn, 31. märts 1936

18. aastakäik

SISU: Kehaline kasvatus ja kool — **A. Raudkats.** Algkooli kehakasvatuse nüüdisaegseid põhijooni — **A. Kalamees.** Kas koolipingid, või lauad ja toolid? — **dr. M. Püüman.** Vähemate laste kasvatamisest — **R. Taba.** Kooliuuendusnurk: Töötulemusi liitklassides — **Al. Ivask;** Itaalia-Abessinia sõja kajastusi jooksvas õppetöös — **B. Rea.** Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid: „Looduse“ Lasteraamat 1935./36. a. — **Andres Pärl.** Hõimunurk: Kansakoulun johtaja Suomessa — kouluneuvos **Alfred Salmela.** Välismaalt: Rahvusvaheline Kasvatusbüroo.

Kehaline kasvatus ja kool

A. Raudkats.

Nüüdisaja ühiskonnas on koolil keskne asend ning põhjapanev ja kaugeleulatav tähtsus. Selleks on tunduvalt kaasa aidanud eriti koolisunduse maksmapanek. Kuna iga kasvav poeg- ja tütarlaps peab omandama vähemalt selle haridusmäära, mille annab algkool, moodustab kool riigile ja ühiskonnale asendamatu vahendi oma liikmete vaimseks arendamiseks, iseloomu ja ilma-vaate kujundamiseks ning kehalise tubliduse ja tervise tõstmiseks. Kehaliselt ja vaimset terveist ning teovõimsaist liikmeist aga oleb kogu rahva eluvõimelisus ja hea käekäik.

Kuid koolisunduse maksmapanemisega on riik ja ühiskond võtnud endile ka suuri ning kaugeleulatuvaid kohustusi ja ülesandeid. Olgu siinkohal eriliselt rõhutatud vajadust tõhusalt hoolitseda õpilaste kehalise kasvatus ja tervishoiu eest. Langeb ju sunduslik kooliskäimine ajale, millal lapse kasvav organism kõige enam vajab mõjutusi igakülgseks ja jõudsaks arenemiseks, ning toob ju õppetöö koolis ja kodus, kui peamiselt istetöö, mis sageli veel toimub tervislikult puudulikes oludes, enesega kaasa suuri ohte õpilase tervisele ning takistusi tema normaalsele kehalisele arenemisele.

Küsimusele, kas suudab meie kool vajalikul määral täita oma ülesandeid ja kohustusi õpilaste kehalise kasvatus suhtes, peab kahjuks vastama eitavalt. Praeguse aja kool rõhutab liiga ühekülgset vaimset õpitööd, jättes kehalise kasvatus vaeslapse ossa. Viimase tähtsust, võrreldes teiste õppeainetega, üldiselt alahinna-

takse ning tema edukaks teostamiseks puuduvad sageli hädavajalikumadki eeldused ja võimalused. Tarviliku tasakaalu puudumine kehalise ja vaimse kasvatusel vahel aga põhjustab koolinoorsoos sageli õige tõsiseid ja ulatuslikke terviselisi häireid ja väsimusnähtusi ning teeb ta vähekõlvuliseks saja protsendiliselt täitma oma kohta edaspidises elus.

Käesoleva kirjutise eesmärgiks on selgitada kooli sihte ning ülesandeid kehalise kasvatusel alal ja näidata võimalusi nende teostamiseks.

Kõigepealt on vajalik fikseerida kehalise kasvatusel mõiste.

Selle alla laiemas mõttes kuulub kõigi nende abinõude tundmine ja mõistlik tarvitamine nii kodus kui koolis, mis soodustavad lapse kehalist arengut ja milledeta ka kehaline kasvatus kitsamas mõttes ei annaks soovitud tulemusi. Need oleksid: valgus, värske õhk, kohane ja küllaldane toit, kehakarastus ja -puhutus, head tervishoiulised harjumused. Siia tuleb arvata ka uni vajalikul määral ning õige vaheldus töö, ajaviite ja puhkuse vahel, eeskätt vaheldus intellektuaalse töö ja kehalise tegevuse vahel.

Kehalise kasvatusel alla kitsamas mõttes kuuluvad kehaharjutused, mis on valitud sihiga kooskõllaliselt arendada keha ja vaimu tervisele, jõule ja ilule ning kaitsta teda igapäevastest tööst ja eluviisidest põhjustatud rikete eest.

Hoolitsemine keha eest ja hoolitsemine vaimu eest peaksid õieti olema mitte kaks erikohustust, vaid ühe ja sama kohustuse kaks eri külge. Keha ja vaim on ju kord nii lahutatamatult seotud, et tundub nagu liigne kõnelda erilisest kehalisest kasvatusel ning kehaharjutusist ja erilisest vaimsest ja kõllblast kasvatusel ning vaimuharjutusist. Mitte midagi inimese hingeelus ei või avalduda teisiti kui kehalise liikumise kaudu. See võib olla kui vähese ulatusega tahes, kujutada enesest vaevalt tajutava südamelõkkide kiirenemise või minimaalse hingamistempo muutuse, kuid see võib avalduda ka kõige tugevama ja ulatuslikuma kehalise tegevuse näol — ikka aga oleleb sealjuures kehaline liikumine. Kui kogu inimene peab kujunema täiuslikuks, peavad keha ja vaim olema võimalikult lähedastes, tasakaalustatud ning looduse seadustele rajatud suhetes. Nagu keha ja vaim koos moodustavad inimolendi — terviku, nii ei või neid lahus arendada, vaid kehakasvatus peab olema mõjutatud vaimust ja ümberpöördukt. Seepärast on üheväärselt ebapraktilised harrastada kogu elu kestel kehaharjutusi nii mõõdukt, et vaim ei suuda püsida kõrgeimal suutelisuse astmel, või jälle nõuda eneselt niipalu vaimset tööd, et keha ei leia vajalikku hoolitsemist.

Kehaharjutuste, nagu teiste õppeainetegi ülesanne koolis peab olema kaasa aidata selleks, et iga laps areneks nii vaimsel kui kehaliselt võimalikult hästi väljakujundatud isiksuseks, kel on tööd-armastav, hea, rõõmus, julge algatusvõimeline, ohjeldatud

iseloos ja töövõimeline, tugev ja hästikujunenud keha. Selle saatvamiseks laps peale muu vajab kehaharjutusi, millised

1) arendavad temas jõudu, kiirust ja vastupidavust;
 2) harjutavad teda liikuma ohjendatult, täpselt koordineeritult, vabastatult ja ka võimalikult kaunilt ning hea kehahoian-guga, nii et ta on suuteline loomulikult, kooskõlalisel kohandatud kujul sooritama oma tööliigutusi, hästi esinema ning sobivalt väl-jendama oma tundeid ja mõtteid;

3) on lapse loomule huvi pakkuva, rikka vaimse sisuga, mis on sihitud ühiselus väärtuslike individuaalsete omaduste, nagu endavalitsemise, julguse, leidlikkuse, aususe, võitlus- ja võidu-tahte kiire otsustamis- ja reageerimisvõime, sõbralikkuse, ühis-tunde ja teiste arendamisele;

4) õpetavad temale puhkamise kunsti ja väldivad liigse väsi-muse.

Peale loendatud kehalise kasvatus ülesannete, milliseid kok-kuvõtlikult võime nimetada a r e n d a v a t e k s, omavad, eriti koolinoorsoo suhtes, suurt tähtsust ka tema v ä l t i v a d e h k p r o f ü l a k t i l i s e d s i h i d. Viimased väljenduvad nende kah-julikkude mõjude paralüüeerimises ja heakstegemises, mis kooli-elu enesega kaasa toob lapse tervisele ja normaalsele arenemisele. Selliste „koolihaiguste“ hulka kuuluvad selgroo patoloogilised kõ-verused (kyphosis, lordosis, scoliosis), verevaesus, nõrgad kopsud, lühinägelisus, peavalu, halb seedimine ja mitmesugused närvilist laadi haiglased nähtused, nagu rahutus, liialdatud ärritatavus ja teised.

Et mainitud terviselikud häired on üsna levinud meie kooli-noorsoo hulgas, näitavad järgnevad Riigi Statistika Keskbüroo andmed. 1932./33. õppeaastal oli terviselistest häiretest õpilaste seas üle riigi esimesel kohal verevaesus, püsides 8,4%—9,8% pii-res. Teisel kohal oli selgroo külgekõverus (skolioos), mille protsent oli 4,5%. Küfoosi ja lordoosi kohta andmed puuduvad, kuid ei ole kahtlust, et mainitud haigused annaksid suurema protsendi kui skolioos. Kolmandal kohal olid kopsuhaigused 4,4%-diga. Nor-maalse nägemisega oli üle riigi õpilasi vaid 80,5%.

Kuigi, võrreldes eelmiste aastatega, võib konstateerida tea-tud paranemise tendentsi, näitavad eespoolesitatud andmed, et meie koolinoorsoo terviseline seisukord jätab siiski palju soovida.

Millest tekivad siis koolihaigused? Selgroo kõverusi põhjus-tavad peale pärivuse, halva toitumise, nõrkade lihaste ja mõnin-gate luustikku nõrgendavate haiguste osalt koolitööst tingitud lii-gutused, osalt väärad ja terviseliselt ebasoodsad töö- ja harjumus-asendid. Õpilane peab nii koolis kui kodus tegema palju sellist tööd, mis nõuab tööobjekti lähedast vaatlemist ja kutsub esile selja vajumise küüru. Sääraseid töid on lugemine, kirjutamine, ar-vutamine, joonistamine, käsitöö ja teised. Kui sellele seltsib veel mõningaid ebasoodsaid väliseid asjaolusid, nagu puudulik valgus-

tus, õpikute liiga väike kiri, liiga madalad lauad või lauakaane liiga väike kaugus istmest, suureneb nii kehahoiangu kui ka nägemise vigade oht. Pikaajalises istetöös õpilaste selgroolülisid kooshoidvad lihased väsivad ning selgroo sidemed ühelt poolt venivad ja teiselt poolt lühenevad, nii et selgroog vajub viltu, „mugavasse“ asendisse, mis kergesti kujuneb püsivaks, skoliootiliseks, kuna kauakestev ja alati samasugusena korduv surve tekitab selgroolülides ebamoodustusi. — Õpilaste verevaesuse põhjuseks peab **M a t t h i a s** ainetevahetushäireid, milliseid kutsub esile ühelt poolt nende liikumise piiramine ja teiselt poolt peaaegu ühekülgne väsitamine vaimse tööga. Puudulikust liikumisest, paljust istumisest sageli õhuvaestes, halvasti tuulutatud ruumes ning ühekülgsest vaimsest tööst on peamiselt tingitud ka õpilaste nõrgad kopsud, peavalud, halb seedimine ning rahutus, liialdatud ärritatavus ja teised närvikava häired.

Tundub endastmõistetavana, et kool, kes nii oma töölaadilt kui töötingimusilt toob endaga kaasa selliseid tõsiseid ohte laste tervisele, peaks tegema ka kõik temast oleneva nende vältimiseks. Selleks tuleb hoolitseda terviseliselt laidetamatute välistingimuste eest, eelkõige aga võimaldada õpilastele rohket liikumist ja mitmekesiseid kehaharjutusi.

Valgustanud kehalise kasvatuses tähtsust ning selgitanud tema arendavaid kui ka vältivaid sihte koolis, vaatleme järgnevalt nende sihtide teostamise abinõusid ja eeldusi.

Abinõud, millega kehaline kasvatus taotleb omi sihte koolis, on **võimlemisharjutused, mäng ja sport**. Igapäevases elus harjumuse tõttu või lihtsustamise mõttes räägitakse tavaliselt vaid „võimlemisest“. Selle nimetuse all esineb veel enamasti kehaline kasvatus ka meie koolide õppe- ja tunnikavades. Need asjaolud vihjavad sellele, et varematel aegadel võimlemisharjutused moodustasidki kehalise kasvatuses olulisima, sageli isegi ainsama abinõu. Uuemal ajal aga seltsivad neile samaväärsete, vältimatute täiendusvahenditena ka mäng ja sport. Nii tuleb sõna „võimlemise“ all, kui teda üldse tarvitada, mõista mitte ainult võimlemisharjutusi, vaid ka kahte viimati mainitud kehalise kasvatuses abinõu.

Võimlemisharjutused kujutavad endist rea liigutusi, asendeid ja võtteid, mille abil püüame mõjutada keha väliskuju, katsudes alal hoida ning seal, kus vaja, jalule seada õiget vahekorda üksikute lihasrühmade vahel ja täielikku liikuvust liigendeis, millist ävardavad rikkuda või ongi juba rikkunud igapäevane töö ja tegevus ning sellega ühenduses olevad väärasendid ja ühekülgse, väikese liikumisrajaga liigutused. Võimlemisharjutuste kaudu püüame ka arendada võimet liikuda õigesti ja otstarbekalt ning puhata võimalikult täielikult. Too õige liikumisviisi arendamine baseerub eespoolmainitud „vormival tegevusel“, kuna tema eelduseks on tehniliste takistuste, see on lihasjõu ebaproport-

sionaalsuse ja liigendite kanguse kõrvaldamine. Ta esineb selles, et õpetame last oma keha üle valitsema, see on arendame temas närvide ja lihaste koostööd, mis teeb tema suuteliseks ära tundma igal juhul ja igas olukorras õiget ja otstarbekat liikumist ning sooritama selle vabalt ja rakendades tööle ainult vajalikud lihased. Säärane liikumisviis on ühtlasi ka ökonoomseim ja kauneim ning võimaldab kerge ülemineku täielikule puhkusele, mis väga tähtis jõu kokkuhoidmise mõttes.

Kuigi m ä n g oma loomult on tegevus tõsise otstarbeta (see pärast ta äratabki lastes nii suurel määral lõbutundeid!), on ning jääb ta siiski tegevuseks, ja tegevuseks, mis võib olla väga mitmekesine ja võimaldada suure töömäära sooritamise.

Mängud oma loomulikkuse tõttu arendavad lapsi kehaliselt paremini kui ükski teine harjutusliik. Liigutuste mitmekesisus, asendite vahelduvus, silmapilksed peatused jne. rakendavad tööle nii jalgade, sääрте kui ka rinna, õlavöö ja käsivarte lihased. Kuid tähtsam veel kui mängu füüsiline külg on tema psüühiline, meeli, vaimseid võimeid ja iseloomu arendav osa. Laps õpib mängus õigel ajal tähele panema selja tagant tulevat palli, hädaohtu, mis teda ähvardab, oma mängukorra saabumist jne.; ta kuuleb sammude müdinat, oma nime või oma numbri hüüdmist; ta tunneb palli või seltsilise puudutust; lühidalt: loendamatuil juhtumeil õpib ta kiiremini liikuma, paremini nägema ja tähele panema kõike, mis toimub tema ümbruses. Arad, kartlikud, teistega vähe seltsivad lapsed tõmmatakse kaasa mängusõprade rõõmsasse ringi; neid haarab mängu huvitav tegevus, nad õpivad endi eest seisma ja mängus pakutud võimalusi kasutama. Liiga julged ja ettekikkuvad lapsed aga peavad varsti õppima endid taltsutama ja tunnustama ka teiste õigusi. Kuid tähtsaim mänguga kaasaskäivaist arenemisvõimalusist on tahtejõu äratamine ja kõvendamine. Tahtejõud ning temaga seltsiv vastupidamisvõime lähtuvad niihästi initsiatiivivõimest ja julgusest üritada mõnd võtet, lahendada mõnd olukorda või riskida millegagi, kui ka kiirest otsustamisvõimest, mille eesmärgiks on kas vastase vangistamine, punktide omandamine või midagi muud selletaolist.

S p o r d i suurim hüve seisab selles, et ta viib meid välja päikese ja vaba õhu kätte, vahetumasse ühendusse loodusega. Kuigi teda osaliselt võib harrastada ka kinnises ruumis, näiteks kõrgushüpete, märkivisete, vältejooksu ja lühimaaliste teatejooksude kujul, siiski on kõige loomulikum nii mainitud kui teisi kergejõustiku harusid teostada väljas, looduslikus miljöös. Osa spordiliike, nagu ujumine, uisutamine ja suusatamine juba oma loomult vältimatult nõuavad seda. Asjaolul, et sport toimub väljas, puhtas õhus, on suur tähtsus terviselisest küljest. Seal võime rahuldada liikumise tõttu tekkinud suuremat hapnikutarvet täiel määral, kartmata, et sügavasti hingates istutame kehasse mürgiseid baktereid; organismi küllaldane varustamine hapnikuga aga soodustab punaste vere-

libelede tekkimist, moodustades seega mõjuva tõrje verevaesusele, mille all, nagu eespool nägime, kannatab suur protsent õpilasi.

Spordiharjutused võimaldavad võrdlemisi mitmekülgset keha arendamist, kui: 1) valida selliseid spordiliike, mis haaravad võimalikult suure osa kehast ja 2) mitte spetsialiseeruda mõnes üksikus spordiliigis, vaid harjutada mitmeid ja vahelduvalt.

Spordi edukas harrastamine nõuab järjekindlat harjutamist ning arendab seega tahtejõudu, sitkust ja püsivust.

Nii võimlemisharjutused kui mängud ja sport mõjutavad soodustavalt ainevahetust, hingamist ja vereringvoolu, võimaldades seega siseelundeile vajalikke kasvuärritusi ning moodustades ühtlasi tõhusa tõrje eespoolmainitud ainetevahetuse häiretest ja liikumise puudusest põhjustatud koolihaigustele. Eriti suur tähtsus on ses suhtes jooksul ja hüppeil ning nendega seoses olevail mängudel ja spordiliikidel. Istudes on hingamise ulatus väga väike. Laps koolipingis hingab ainult vähese osaga oma kopsude hingamispinnast. Iseäranis vähe võtavad osa hingamistööst kopsude ülemised otsad, eriti kirjutamisel. Nad on seetõttu nõrgemad ja haigustele vastuvõtlikumad kui kopsude muud osad, ning tiisikuspisilane leiab sageli just neis soodsa asupaiga. Kiire jooksuga ja elavate hüpsetega aga ergutuvad kopsud maksimaalsele tööle. Kõik, mis kopsukoes hingamispinnana tarvitata, kasutatakse ära, ilma et jääks tegevuseta ükski kopsurakukeste rühm. Sellega saavad kõik kopsu osad põhjaliku tuulutuse ja tugeva kasvuärritamise osaliseks, samuti kui südamelihastikki, mis ka vajab korrapäraseid, võimsaid ergutusi, et omandada täit tugevust ja töövõimet.

Vaatleme nüüd, millistel tingimustel ja eeldustel on teostatavad koolis eespool lähemalt defineeritud tähtsad ülesanded. Selleks peab koolil olema kõigepealt tarbeks aega; siis peab ta olema varustatud kohaste ruumidega ning seadetega ja lõppeks peavad võimlemisõpetajad omama vajalikke teadmusi ja oskusi.

Juba aastaid on meie arstid ja võimlemisõpetajad esinenud nõudega, et nii tähtsale ainele, nagu seda on kehaline kasvatus, määrataks vajaline arv tunde kooli töökavas, kuid kahjuks on see seni jäänud hüüdjaks hääleks kõrves. Meil on praegugi veel koole, kus kehaline kasvatus puudub täiesti ning teistes ta esineb ühe, paremal juhul kahe nädalatunniga. Meie muidu nii edumeelne, mõnes suhtes isegi teed-rajav eesti kool on sellepoolest küll kaugele ajast maha jäänud. Teistes kultuurmaades kaalutakse tõsiselt küsimust, kuidas võimaldada õppivale noorsoole igapäevaseid keha harjutusi — vajab ju lapse kasvav organism nii korrapäraseks kehaliseks ja vaimseks arenemiseks kui ka igapäev uuenduvate koolielu kahjulikkude mõjude tõrjeks igapäevast kehalist mõjutust nagu igapäevast leiba. Meie oludes säärast nõuet püstitada oleks ehk esialgu veel varane. Küll aga tuleks eelkõige

kaotada säärane olukord, et koolides pole üldse või on vaid üks tund nädalas kehalist kasvatust, ja määrata selleks vähemalt kaks tundi nädalas. Lähemas või kaugemas tulevikus, sedamööda kuidas suudame luua kohaseid välistingimusi kehalise kasvatuseteostamiseks, tuleks ka tõsta algkooli kõigil kuuel ja praeguse keskkooli kahel esimesel õppeaastal võimlemistundide arv kolmele nädalas, kuna laps just selles eas kõige enam vajab kehaharjutusi. Need kolm nädalatundi võiks seal, kus olud seda lubavad, korraldada 25-minutiliste lühitundide näol, millega oleksime, ehkki lühendatud kujul, teostanud igapäevase kehalise kasvatusetunni nõude.

Väga halvas seisukorras on meie koolid, eriti maa-alkkoolid, võimlemisruumide ning mängu- ja spordiväljakute poolest. Nagu nähtub Harjumaa Koolivalitsuse poolt 1934. aastal korraldatud üleriigilise ankeedi tulemusist, puudub rõhuvast enamikus koolides eriline võimlemisruum. Sellena kasutatakse küll klassiruumi, koridore, käsitööklasse jne., parimal juhul kooli üldsaali või mõnd koolimaja läheduses asuvat seltsimaja saali. Paljud koolid soodsa ilmaga võimlevad väljas. Halva ilma korral asendatakse võimlemistund mõne muu tunniga. Loomulikult puudub enamikus koolides ka riietumiseks eriruum, samuti pesemiseks.

On selge, et kehalise kasvatuseteostamiseks võib kõige paremini teostada erilises, vaid seks otstarbeks kasutatavas ruumis. Ainult säärast ruumi on võimalik hoida nõutavalt puhtana, nii et muu seas võib tarvitada ka tema põrandat, seda universaalsemat kõigist võimlemisabinõudest, ning sooritada füsioloogiliselt väärtuslikemaid harjutusliike — jooksu ja hüppeid ning nendega seoses olevaid mänge — kartmata, et lapsed rikuksid oma kopse tolmuga. Võimlemisruumina kasutatavas kooli üldsaalis või seltsimaja saalis säärast puhtust saavutada on väga raske, kui mitte võimatu.

Mis puutub võimlemisse väljas, siis juba puht-ilmastikulistel põhjustel on täiesti võimatu seda meie koolides sajabrotsendilisel teostada. Nagu näitavad meteoroloogilised andmed viimaste aastate kohta, on üheksa õppekuu jooksul, septembrist kuni maini, meie keskmiseks temperatuuriks + 1,46, kuna sama aja kohta on sademaid keskmiselt 47,4 mm. Selgeid päevi tuleb õppeaasta kohta rõhuvast vähe, nimelt 16,7 päeva. Siinjuures peame arvestama ka asjaolu, et paljudel õpilastel puuduvad veekindlad jalanõud ja otsustavalt riieus väljas võimlemiseks.

Kuigi aineliselt ei peaks olema võimalik varustada iga maa-alkkooli suure ja rikkalikult sisustatud võimlaga, ei tohiks ometi käia üle jõu kas või vähemagi, ainult kehaharjutustele määratud ja hädavajalikkude abinõudega varustatud ruumi ning sinna juurde kuuluvate riieus- ja pesemisruumide ehitamine. Mida näeme aga praegu? On suudetud püstitada rida uusi haridustempleid avarate joonistuse-, loodusloo-, laulu- ja igasuguste muude klassidega vastavalt praeguse aja nõuetele, kuid erilisi ruume kehaharjutustele jaoks neis ei leidu. Ka kõige kaaluvamad ainelised põhjused ei

suuda seda asjaolu pehmenada. Ainelised kaalutlused ei tohiks üldse olla mõõtuandvad küsimuses, mis otseselt ja sügavalt puudutavad meie noorsoo ja seega kogu rahva tervist ja elujõudu. Kui osutub vajalikuks teostada kokkuhoidu, siis peaks see igatahes kõige viimases järjekorras toimuma koolide varustamise arvel kehalise kasvatused edukaks läbiviimiseks nõutavate ruumide ja abinõudega.

Sama tähtis kui puhas ja kõige vajalikuga sisustatud võimlemisruum on kehalise kasvatused edukaks teostamiseks korralik mängu- ja spordiväljak kooli läheduses. Just seetõttu, et meie ilmastikulised olud pakuvad vähe soodsaid võimalusi kehaharjutuste harrastamiseks vabas õhus, peame püüdma saajaprotsendiliselt ära kasutada iga juhust selleks. Ei või aga nõuda õpetajalt, et ta viib lapsed välja, kui kooliõu näiteks vähemagi saju puhul katub loikudega ning tema korrastamiseks üteldakse puuduvat krediidi.

Kolmanda möödapäästamatu tegurina kehalise kasvatused edukaks teostamiseks mainisin eespool asjaolu, et võimlemisõpetaja omaks häid teadmusi ja oskusi omal alal. Siia kuuluvad selge käsitlus kehalise kasvatused peasihetidest ja abinõudest nende saavutamiseks; harjutuste õige vormi, nende toime ja sobivate ühendamisviiside täpne tundmine; õpetamisoskus seoses harjutuste veata täitmisega ja keeleliselt täpse ning kõlaliliselt varjundirikka käsklusega jne. Mainitud teadmuste ja oskuste omandamine meie praegustes pedagoogiumides aga osutub raskendatuks, kuna nende õppekavades ei ole ette nähtud erilist tundi kehalise kasvatused meetodika jaoks, vaid ainult kaks nädalatundi kogu aine jaoks üldse, millist arvu kahekordse ülesande täitmiseks, see on noorte õpetajate nii praktiliseks kui teoreetiliseks ettevalmistamiseks kehalise kasvatused alal, kahtlematult tuleb pidada liiga napiks.

Nagu iga teise aine õpetaja, nii ka võimlemisõpetaja kohta on maksev nõue, et ta ei jääks seisma kord omandatud teadmused, vaid püüaks ajaga kaasa sammuda, tutvudes kõige uuema omal alal ning võttes tarvitusele selle, mis elujõuline ja püsiva väärtusega. Selleks on möödapäästamatud perioodilised täiendamis kursused, õpetajatepäevad ja erikirjanduse kättesaadavus. Kõike seda on meil püütud jõudumööda teostada, kuid paljugi jääb veel teha.

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

Algkooli kehakasvatuse nüüdisaegseid põhijooni

A. Kalamees, Tartu ülikooli spordiõpetaja.

A.

Meie algkooli kehakasvatuslik tase on praegu väga mitmepalgeline. Seda just nende igasuguste kasvatuslikkude voolude järel-
dusena, millised on meie koolist üle käinud. Ma mõtlen siin ikkagi
kehakasvatuslikke voole, mis algkooli praeguse õpetuse taseme on
muutnud väga erisuunaliseks. Ka õpetajad sel alal on tulnud
mitmesugustest koolidest ja erilisist mõjutusringkonnist ning
süsteemest.

Et koolitöö alal üksteist mõista ja aru saada, selleks peab
ikkagi olema milgi määral ühine platvorm. Praegu on see mõist-
mine mitmesuguste süsteemide tagajärjel ja ka praegukehtivate
oskussõnade tõttu küllaltki raske. Võib ütelda koguni, et seni
väljakujunenud standardoskussõnu polegi, mis oleksid kõigile ja
pealegi ühtlaselt mõistetavad.

Meie kooli kehakasvatus on seni viskunud otsimisajastus
sinna-tänna. On otsitud mingit kesksel tugipunkti, mis
õpilastele serveeritavat materjali aitaks otsida ja seda ka õi-
gustada. Ma toonitan õigustada! Seni on opereeritud
palju ja ohtralt õigustamata materjaliga, hoolimata kasva-
vate õpilaste tarvidusest. Ma toonitan jällegi tarvidu-
sest! Sest ei ole mõeldav, pole tarvilik ja ei võigi õpi-
lastele kõike pakkuda, mida nad võiksid teha ja millega kuidagi
toime tuleksid. Neile ei ole kõike vaja! Neile tuleb
anda, eeskätt vabaharjutuste suhtes, just sellist materjali, millist
nad oma otstarbekaks kehaarendamiseks vajavad. Sees-
miselt vajavad! Seda vajaduse postulaati ei tule hinnata
mitte välise efekti seisukohalt, vaid organismi kasva-
mise ja arengu seesmise tarviduse lähteko-
hast!

Kõige suuremat mõju meie kehakasvatusele on avaldanud
rootsi- ja sokolivõimlemine. Need on valitsenud ja andnud pike-
mat aega suunda meie kehakasvatuslikule liikumisele.

Rootsivõimlemine, ma mõtlen just selle omaaegset
harrastusviisi, oli omalajal liialt formaalne, väline, kuiv,
välist vormi ja efekti taotlev, puudus hing.
Lingi poolt ta oli tahetud suunata küll füsioloogiliselt, kuid tema
ortopeediline ja liialt staatiline avaldus- ja täit-
misviis ei lubanud tema harjutusvormidel pääseda maksvusele.
Tema sisu oli mõeldud küll keha sisemisi organeid ja üksikuid osi

arendavana ja igati haaravana, kuid kuiv vorm ja täitmise viis ei võimaldanud talle saavutada seda seesmiselt mõeldud efekti (kasu). Meie, vanemad õpetajad, kes me väga hästi mäletame rootsivõimlemise kuivi, staatilisi ja igavaid vabaharjutusi, teame ka nende vähesest spontaansest elurõõmu esilekutsumise võimest! Need ei suutnud eriti noori kaasa kiskuda, ei suutnud kehaharjutustele luua huvi, ei jõudnud noori ajada ärevile edaspidiseks tegelemiseks. Igavat võimlemistundi kardeti, eriti vabaharjutusi.

Sokolivõimlemine oli samuti liialt staatiline, poosiline, sellega noortele küllalt igavust tekitav. Kui $\frac{4}{4}$ taktis täidetud vabaharjutustes takti viimast 2 osa olid poosid, seisakud, s. o. staatilised, siis olid need tõesti igavad, ebafüsioloogilised momendid, sest kehakasvatuses ainult staatika, ma toonitan sõna ainult, on ebafüsioloogiline. Füsioloogiline põhimõte aga nõuab nii staatikat kui ka dünaamikat.

Taanivõimlemise dünaamilikkus, mis Niels Bukh'i tõttu viimasel ajal on levinud kiiresti üle maailma, on haaranud, vallutanud ja kipunud kallale tardunud tööviisidele. Kes on näinud Niels Bukh'i musterrühma haaravat tööviisi ja dünaamikat, on sellest vallutatud ja rabatud. Ei saa enam kuidagi jääda tardunud tööviisi sõbraks, peab muutuma talle vaenulikuks. Seepärast on see tööviis võrratult mõjutanud meie aja kooli kehakasvatuse dünaamilikkust.

B.

Püüame lühidalt ja kokkuvõtlikult skitseerida nüüdisaja kehakasvatuse tarvidust ja selle tähtsamaid momente, nagu me seda aru saame ja nagu meile seda teadus ette kirjutab.

Algkooli õpilase arenemisjärgu võib üldiselt jagada sugulise küpsuse-eelseks (8—13 a.) ja sugulise küpsuse (puberteedi)-aegseks (13—17 a.) ajaks. Puberteedi-eelne arenemisjärk on nii poeglastel kui ka tütarlastel ühtlane ja rahulikult arenev. Sel ajajärgul tütarlaste kui ka poeglaste üldises kasvus ja arengus erilisi vahesid ega erinevusi märgata pole. Kuid siin on üks väga tähtis punkt ja asjaolu, millele õpetaja peab pöörama tõsist tähelepanu. Puberteedi-eelse ajajärgu lõpul, umbes 13—14 aastaseks, jõuab õpilase lülisamm oma arenemises lõplikku vormi. Kuidas eelmise 4—5 a. kestel õpilase lülisammast tema arenemises on mõjutatud, selliseks ta ka jääb. Kõige kindlama vormi selleks võtavad kaela ja rinnakorvi osad. Kõige ligemas seoses sellega kujuneb ka rinnakorvi vorm, sest olenevalt normaalsemalt või puudulikumalt arenenud lülisambast areneb ja jääb selliseks ka rinnakorv. Lülisamba normaalset arene-

mist ja kujundamist soodustavad hästi arenenud seljalihased. Seepärast tuleb puberteedi eelsel ajajärgul algkooli kehakasvatusekslikul tööl kõige tõsisemat tähelepanu pöörata õpilaste seljalihaste arendamisele. Arenenud seljalihased on need tugevad „jõunöörid“, mis aitavad lülisamba otsarbekat sirutamist ja väldivad tema haiglasli kõverdusi (küfoosi — kiireselgust, lordoosi — liialt suurt niude kõverust, skolioosi — küljepoolset kõverust). Lülisamba ja koos sellega ka rinnakorvi normaalsest arenemisest oleneb samuti sisemiste, eeskätt rinnakorvis asetsevate, elundite normaalne tegevus ja arenemise võimalus. Need elundid on süda ja kopsud. On rinnakorvi ebanormaalsest lülisamba vormist oma arenemises mõjutatud, ei saa kopsud ja süda rinnakorvis samuti asetseda normaalselt. Ka kujuneb endastmõistetavalt nende tegevus siis puudulikuks, mille all kannatab keha normaalne ainevahetus ja vereringvool. See mõjutab omakorda keha puudulikkude toitlustamist, viimane aga jälle keha üldist, tema osade ja üksikute organite mitteküllaldast kasvu ja arenemist. Puudulik keheline väljakasvamine ja areng põhjustab meile niigalt arenenud noori ja isikuid, mis meie väikese rahva arvule ja tema üldisele tervishoiule mitte kasuks ei tule.

Puberteedi-aegne ajajärk on raskeim üleminekuajajärk noorte inimeste elus. Seega raskeim periood ka õpetajale kehakasvatuse töö suunamises. See ajajärk algab õpilastel algkooli 5. ja 6. klassis. Sel ajajärgul kujuneb lastest noormees ja neiu, kes elavad oma tunnete ja ihade valduses ja on sellest tugevasti mõjutatud. See ajajärk algab sugunäärmeis valmiva sisenõrestuse, hormoonide valmimise ja eristumise tähe all, mis asetab kogu keha omapärasesse tunnete keerisesse. Selle uudse sisenõrestuse tõttu algab noore inimese veri endisest kiiremini liikuma. Tekivad meeleolud, erilised tahted, endavalitsematus, noorte inimeste arusaamised ei ühtu õpetajate ja vanemate omadega, tekivad konfliktid. . . Ja raske on sel ajajärgul säärast (eriti mõnd) tasakaalutatut noort kasvatuses ja tema töös juhtida.

Koos sellega kerkib käsikiimluse hädaoht, mille sagedane ja kestev harrastamine võib noore inimese hingelisse kui ka kehalisse ellu ja arengusse jätta tunduvald negatiivseid tagajärgi. Nii tõendab dr. med. H. Madisson kogutud andmete varal, et kooliõpilastest käsikiimlevad (onaneerivad) 70%. (H. Madisson: „Sugemeid meie noorsoo suguelu algusest“, 1929). Ja vastukaaluks ning selle pahe vältimiseks, vähemalt vähendamiseks, soovitab sama arst suurendada õpilaste korrapärastatud liikumist sportimise ja võimlemise näol. Sportimine rakendab noore inimese korrapärastatud ja rõõmupakkuvale tööle, aidates ühtlasi ära tarvitada tema ülearust energiat, mis muidu nii pahendeliselt välja lööks.

Ka kogub puberteedi-ajajärgul tütarlaste alakehasse ja sugu-

osade ümbrusse palju verd. See tekitab pakitsust ja rahutust kogu kehas. Vastavate kõnni- ja hüplemisharjutustega, milles esinevad põlvetoed, saab alakehas verekogunemist vähendada ja reguleerida. See aitab tähelepanu sugulisest ärritusest eemale juhtida.

Ühtlasi algab puberteedi algusega intensiivne pikkuse kasv. Iga õpetaja on tähele pannud, kuidas sel ajajärgul õpilased on saamatud, lövdad, vähese jõuga ja vastupidavusega. Koos selle tugeva pikkusekasvuga käib aga rinnakorvi lamestumine. Samal ajal kasvavad aga tugevasti kopsud. Nii kipub neile arenematus rinnakorvis olema vähe ruumi. Seepärast langeb puberteedi-aegsele kehakasvatusele üks tähtsamaid ülesandeid: rinnakorvi arendamine. Koos sellega tuleb jätkata ka seljalihaste arendamist, sest nende tugevusest, nagu ülal nägime, oleneb ka lülisamba ja sellest omakorda rinnakorvi normaalne arenemine ja vorm.

Küll võtab ka süda oma välise kogu poolest juurde, kuna aga tema seinad (lihase paksus) ei arene mitte käsikäes tema enda üldsuurusega. Seetõttu langeb südamele vere edasipumpamisel endisest raskem ja jõudukulutavam ülesanne. Nii peab siis sel ajajärgul hoidma südant üle pingutamast. Viimane aga võib tuua südamerikkeid. Samuti peab sel ajajärgul olema liialt suure töö kvantumi pakkumisega ettevaatlik, sest organismi enda seesmiseks kasvuks vajandub isegi hulk energiat ja välise pingutava töö sooritamiseks jääb sellest vähe üle.

Nii võime kokku võttes ütelda järgmist:

1) Kõigi organsüsteemide arendamisele tuleb pühendada võrdset tähelepanu.

2) Iga normaaltund sisaldagu harjutusi, mis soovitavas suunas mõjutaksid rühi, jõu, osavuse ja seesmiste organite arendamist. Siia kuulub algkooli esimese nelja klassi ulatuses eeskätt seljalihaste, kahe viimase ulatuses rinnakorvi arendamine.

3) Olenevalt õpilaste vanusest ja eelnenud klassitunni iseloomust (täht. peaaegu väsitavast tööst) sisaldagu tund rohkemal määral kas koordineerivaid (uusi) või automaatsema (õpitud) iseloomuga harjutusi.

4) Puberteedi-ajastul pööratagu täit tähelepanu kõnni- ja hüplemisharjutusile, eriti tütarlaste tunnis.

5) Tund olgu küllaldaselt liikuv ja töövõtete poolest vaheldusrikas.

6) Tunni läbiviimisel peab tähelepanema ka õpilaste hingelisi momente ja vajadusi.

C.

Nüüd võime vastata küsimusele: „Milline on siis meieaegse kooli kehakasvatuse suuna tarvidus?“ — vastusega: füsioloogiline! Õpilase kasvamistarve määrab vastavad töövõtted. Füsioloogiline tähendab siis siin nüüd seda, et 1.—4. klassi ulatuses ei tule mitte näit. harjutada eriliselt jalgu ega vastupidavust, vaid arendada rühti (eeskätt seljalihaseid), et kahe viimase klassi ulatuses ei pea näit. erilist tähelepanu pöörama osavustöele, vaid rinnakorvi arendamisele. Looduse seaduse järgi areneb siis laps nii ühekülgsest, et need mainitud momendid nõuavad erilist tähelepanu, järeleaitamist ja toonitamist vastava ja otstarbekas töö läbi. Muidu pole nende tõhus arenemine lõplikult võimalik.

Kui omal ajal tehti õpilastega paljusid võimalikke harjutusi, siis oli see paljudel juhtudel ebafüsioloogiline. Meie aja teadus, olles analüüsinud õpilase arenemisjärke ja arendamistarviduse suunda, võib, nagu näeme, täpselt määratleda neid tööviise, milliseid õpilane just oma arenemisjärgus vajab. Ei mitte, milliseid ta võiks teha. Säärane tööviis oleks asjata ajaviide, vähese tulemusega, töötamine umbroopsu.

Meie teame ühtlasi, et vajame füsioloogiliseks, s. o. ainetevahetuse otstarbekaks korraldamiseks ühevõrra nii staatilist kui ka dünaamilist tööd. Mõlemal on kehakasvatuses oma väärtus.

Seepärast ei saa pooldada ülalmainitud ainult välisefektiliselt mõjuvaid staatilisi ega ka dünaamilisi süsteeme kui selliseid ainumaksvatena. Meie vajame füsioloogilist süsteemi, mis on erapooletult õiglane kõigile! See on meie aja postulaat!

Iga süsteem (ma toonitan süsteem!), mis ei põhine absoluutselt sellisel füsioloogilisel põhiprintsiibil, on algkooli (ja üldse kooli) kehakasvatuse seisukohalt ühekülgne ja mitteküllaldane.

D.

Praktilised lähtekohad? Need selguvad juba üteldust ja ka ülaltoodud kuuest juhtlausest! Õpetaja, kes nende punktide üle hästi järele mõtleb ja eespoolsele füsioloogilisele arutlusele toetub, suudab ise ka vastava materjali hankida ja luua. (Siinkohal olgu mainitud, et vastavalt neile printsiipidele leidub materjal selle artikli autori „Algkooli kehakasvatuse käsiraamatus“, mille HSM trükib ja igale koolile tasuta kätte saadab.)

Õpetaja kohus on nüüd vaid linna kui ka maa olukorda arvestades vastavate abinõudega ja ümbrusega end tööle rakendada. Maaoludes tuleb kõiksuguseid looduslikke ja kunstlikke vahendeid tunni andmiseks kasutada, kuna meil ju enamikus otstarbekad

võimlad puuduvad. Tuleb esialgu jätkata veel kohanemist olukorraga ja püüda tulla toime olevate vahenditega. Kuid samas peame püstitama nõude, et meil püütaks kõige kiuste ehitada häid võimlaid (vastavate seadetega muidugi), milles saaks meie pidevalt halva kliima tõttu viia töö ikkagi läbi otstarbekalt ja sihiselgelt. Kui arvestada keskmiselt 40 õpilast klassis, siis vajaksime selleks tervishoidlikku võimlat, mille suurus oleks 22×12×6 m. Säärase koleda „utoopliku“ nõude üle muidugi naerakse, teame juba! Aga naerjad ei mõtle faktile, kui palju on meil kopsuhaigeid õpilasi, et me heade ja tervishoidlikkude võimlate puhul võime piirduda vähema arvu haiglatega! Jne.! Jne.! Aga meie majanduslik kandejõud, üteldakse?! Sealsamas aga seesamane meie majanduslik kandejõud lubab ja võimaldab koolimaja kõrvale ehitada pritsimaja, seltsimaja, rahvamaja, mis enamik aega seisab prii ja tühi! Suur saal seisab tühi, vähesed ruumide juurdeehitused annaksid klassiruumi ja sellega vastavale ümbrusele hea ja moodsa koolimaja. Aga meie hariduspoliitika laseb seda teha, seal ei loe säärase kulutamise midagi!

Teisest küljest lastakse meil ikka veel ehitada 8—10 meetri pikkusi „võimlaid“! Isegi tavalised klassitoad on suuremad. Siin tekib kahtlematult küsimus, milleks siis sellistegi „võimlate“ peale raisata raha, hoitagu ka see parem kaukas!

Lõpuks jääb veel soovida, et õpetajad ja ka haridusjuhid sõnaksid kehakasvatusele pühendada senisest rohkem tähelepanu. Mitte sellepärast, et meie, kehakasvatuseõpetajad, loeksime endi alla kõige tähtsamaks, nagu seda armastavad teha kõikide alade õpetajad, ja seetõttu hirmsalt nõuaksime. Kaugeltki mitte! Meie peame samuti vaimu arendamist ülimalt sihiks, kuid oleme vaid teadlikud, et selle arendamine käib ikkagi keha kaudu. Meil on siin silmas ikkagi peamiselt õpilaste tervis, mis vaimuharimise aluspõhjaks. Vilets tervis ja nõrk kehaline seisund ei võimalda kuigi optimistlikku meeleolu, töötahet, töövõimet!

Ka peab imestama HSM-i sammu, et just keskkoolide õppekavast (s. o. ka algk. 5.—6. kl.), kus õpilased just puberteediajastul vajaksid rohkem kui mujal korrapärast liikumist, on teine võimlemistund kustutatud. On tehtud just vastuoksa õpilaste vajadustele! Sellega lisatakse juurde (sunnitakse) istumist, arendatakse küürselgsust (tuberkuloosi suurendamise hädaoht), soodustatakse käsikiimlemist!

Kõik peab ikkagi toimuma õpilaste, meie tulevaste kodanikkude heaolu otstarbel. Kas suudame meie endi generatsioonis olla juba niipalju ettenägelikud?

Kas koolipingid, või lauad ja toolid?

Dr. M. Püüman.

Selle ajakirja veergudel on juba varemalt selgitatud meie algkoolimajade tervishoiulisi küsimusi ja näidatud, et kehtivad määrused algkoolimajade ehitamise kohta ei vasta koolitervishoiu nõuetele ja seepärast on tarvilik, et meie võimalikult kiirelt asuksime nende määruste muutmisele koolitervishoiu nõuete kohaselt. On arusaadav, et ühes algkoolimajade ehitamise määrustega muudetud kujul tuleks välja töötada ja välja anda ka ehituse määrused meie keskkoolimajade ja gümnaasiumide hoonete kohta — puuduvad ju viimased meil täiesti.

Nagu kuulda, on mõnel asutisel kavatsus lähemas tulevikus püstitada uut koolimaja keskkoolile ja gümnaasiumile ja kasutada sealjuures määrusi, mis meie algkoolimajade kohta 1933. a. välja antud. Niisugune seisukord on täiesti lubatamatu: käivad ju keskkoolis ja gümnaasiumis vanemad õpilased ja isegi täiskasvanud noored, kes vajavad palju suuremat õhuruumi kui algkooli õpilased ja seepärast peavad keskkoolimajad ja gümnaasiumid palju suuremad ja õhurikkamad olema kui meie algkoolimajad.

Siinjuures ei saa soovi avaldamata jätta — mis mujal iseeneestki mõistetavaks loetakse —, et koolimajade ehitamise määruste väljatöötamisest ka kooliarste osa võtma kutsutaks, mis aitaks mõndagi viga vältida, mis koolitervishoiu alal tehakse.

Jättes siin puudutamata lähemalt meie keskkoolimajade ja gümnaasiumide küsimuse, vaatame, missugune peaks olema koolimööbel nii algkoolides kui ka teistes koolides.

Nagu teada, erineb praeguse aja õppetöö palju sellest, mis oli 20—30 aastat tagasi — eriti vene koolis ja vene soost õpetajate poolt: tol ajal oli õpilane sunnitud, vagusi ja võimalikult liikumata tunni jooksul oma pingil istuma, kui ei tahetud käitumise eest halba numbrit saada, ja hoolega kõike seda kuulama, või vähemasti sellekohase näo tegema, et kuulad kõike seda, mida õpetaja või kaasõpilane tunni vältel rääkis.

Kui õpilane juhtus eksima korra vastu — missuguse mõnuleva tundega võeti „štrahvnoi žurnaal“ ja märgiti sinna õpilase nimi ühes vastava paturegistriga, mis tema „povedeeniet“ numbri või paari võrra vähendas. Kui tund, mille lõpuminutid näisid ilmlopmata pikad olevat, viimaks lõppes, siis võisid õpilased oma väsinud luid-liikmeid jälle sirutada ja puhata.

Praegune õppetund on hoopis teiselaadiline: ta on elav, liikuv ja lastel on võimalus ka tunni jooksul pingilt püsti tõusta, ilma et see õppetööd segaks või sellele suurt tähelepanu pööratakse. Tunni lõpul lapsed ei ole väsinud istumisest, ja kui nad seda siiski on,

siis on selle põhjuseks muud asjaolud: halvasti õhutatud klassituba, liigsuur õpilaste arv klassis, õpilaste alatoitlus jne.

Kõike seda arvesse võttes tekib küsimus, kas on vajalik paigutada klassitubadesse koolipinke või on neid võimalik asendada laudade ja toolidega, ilma et meie seega õpilase tervisele kahju toome.

Nagu teada, olid algul tarvitusel +distantliga, ilma seljatoeta pikad pingid, kuhu mahtus istuma kümnekond õpilast. Aja jooksul +distant muutus O-distantiks ja edasi —distantiks; koolipingid kaotasid niisamuti osa omast pikkusest ja pikapeale võeti tarvitusele kaheistmeline seljatoega —distantiga laudpink, mida peeti ainumaks õigeks kohaks, kus õpilane võis tunni jooksul istuda. Sealjuures võeti arvesse kolme seisukohta —pedagoogiline, koolitervishoiuline ja majanduslik: 1) õpilasel peab kerge olema pinki minna ja sealt välja tulla ilma kaasõpilasi tülitamata; 2) õpetajal peab võimalus olema vabalt iga istuva õpilase juurde pääseda tema töö kontrollimiseks; 3) pingil istudes peab õpilane end seal vaba tundma ja pink peab istujale tarvilikku tuge andma ja 4) pink peab ehituselt olema võimalikult lihtne ja vastupidav ning odav. Need on tähtsamad punktid, millele peab vastama harilikult koolipink. Nagu sellest näha, on 4. p. seoses puhtrahalise küsimusega, kuna kolm esimest on tähtsad pedagoogilisest ja koolitervishoiu seisukohast.

Kui koolipinkide asemel võtta tarvitusele lauad ja toolid, mis ei ole kallimad harilikkudest koolipinkidest ja kui nad ehituselt võimaldavad õpetajal vabalt pääseda iga istuva lapse juurde, siis langevad laudade ja toolide tarvituselevõtmise korral pedagoogilised ja majanduslikud kaalutlused ära ja järele jäävad vaid puhtkoolitervishoiulised.

Mis puutub eriti laudadesse, siis on neil see hea omadus, et neid võib tarvitada käsitöö tegemiseks, kuna kaldpinnalistel koolipinkidel on see väga raskendatud või peagu võimatu; kui varemalt avaldati kartust, et lapsed teevad kergesti-lükatavate laudade ja toolidega tunni ajal liiga palju müra, siis osutus see kartus asjatuks: meie pealinna vanemais klassides on lauad ja toolid juba üle 10 aasta tarvitusel olnud, kuid õpetajate poolt ei ole kuuldavale tulnud kaebusi, et nad õppetööd segaksid.

Ka kooliarstid ei ole saanud kindlaks teha, et õpilased laua taga toolidel istudes oleksid oma tervist kuidagi rikkunud. Nii et ka sellest küljest ei saa laudade tarvituselevõtmise vastu olla.

Lauad peavad olema 110—120 cm pikad, mis vastab praeguste pinkide pikkusele ja mis võimaldab kahel lapsel üksteist segamata tööd teha; laua kõrgus peab vastama laste kasvule ja laua laius ei tohiks ületada 50 cm.

Kõige suurema vastuväite laudadele võib tekitada laua horisontaalne pind. Üldiselt on meile juurdunud arvamine, et laud peab olema kaldpinnaline lugemisel, kirjutamisel ja joonistamisel.

Lugemisel on tervishoiuliselt tähtis, et silmad vaataksid kirja õige nurga alt. Et see niiviisi sünniks, siis peaks laua kaldpind 45° all seisma; tegelikult ei või aga laua kaldpind ületada 15° , sest vastasel korral libisevad laual olevad asjad maha. Kui tahtakse raamatut õigesti lugeda, siis peaks sel juhul, kui laua kaldpind on 13° — 15° , nagu see enamikul meie koolipinkidel praegu olemas, raamatut kätega rohkem kallakult hoidma, nii et silmad teda õige nurga all näeksid. 15° kaldpinnaline laud sünnitab siin asjata segadust: ta ei täida seda ülesannet, mis meie kaldpinnalisest lauast nõuame; ka koduses elus on lastel tarvitada vaid horisontaalpinnaga lauad nii lugemiseks kui ka kirjutamiseks. Meie talitame õieti, kui ka kooliklassides võtame tarvitusele horisontaalpinnaga lauad ja õpetame lastele õiget raamatu hoidmist ja ka näitame, kuidas tuleb horisontaalpinnaga laual kirjutada ja joonistada. Meie õpetajate vilumust arvesse võttes ei tohiks see suuremaid raskusi tekitada. Kui laste tähelepanu koolis alatasa õigele raamatu hoidmisele juhitakse ja ka kirjutamisel ja joonistamisel õpilaste õigele kehahoiule rõhku pannakse, siis muutub see neile harjumuseks ja nad talitavad ka koduses elus niisamuti.

Kui meie koolipinkide asemel toolid tarvitusele võtame, siis ei saa kuidagi kindlaks teha, et laps oma tervisele toolil istudes rohkem kahju tooks kui koolipingil istudes. Harilikult tunnevad lapsed toolil istudes endid palju paremini, vabamalt ja kodusemalt kui koolipingil.

Juba prof. Cohn oli arvamusel, et koolitervishoiu seisukohalt osutub tool parimaks istmeks lapsele ja ta vastab kõige rohkem tervishoiunõudeile. Kuid kartus, et tool ja laud võivad ehk õppetööd klassitoas segada alalise müra tõttu, mida lapsed teha võivad, hoidis teda selle mõtte edasiarendamisest ja eluliseks teemisest. Nagu elu näitab, osutus see kartus täiesti põhjendamatuks.

Toolil suhtes ei saa üksi sellega leppida, et ta vastaks vaid lapse kasvule. Siin tuleb arvestada veel teisi asjaolusid, mis on seoses õige istumisega.

Toolil istudes võib laps kas kerega ettepoole kalduda või toetuda seljaga tooli seljatagusele. Ettepoole kaldumisel toetub laps toolile peamiselt nelja kohaga: mõlema istmikuluu vastava ümbrusega ja mõlema reie alumiste osadega. Sellest nähtub, et üld-istumise pind on võrdlemisi suur. Seda istumispinda võib veel sellega suurendada, kui lapse jalad toetuvad põrandale. See pärast on tarvilik, et tooli istme kõrgus ei ületaks lapse sääre kõrgust ja tooli istme sügavus ei ületaks $\frac{2}{3}$ reie pikkust. Juhitudel, kus lapse keha raskuspunkt kaldub ettepoole, ei saa laps kauemat aega niiviisi istuda ilma käte toetamiseta laua servale. Parimaks toetamise kohaks osutub muidugi eelseisev horisontaalpinnaga laud. Kui laps ei saa kätega lauale toetuda, siis ta on

sunnitud kogu aeg oma lihaseid pingutama, mis omakorda kutsub esile väsimuse ja halvab tema tähelepanu õppimisel.

Niisugune kehahoid ettepoole, kus lapsed lauale kätega toetuvad, ei ole tervishoiuliselt lastele kauemat aega soovitav: ta soodustab rõhumist siseorganitele, vereringvoolule ja takistab nende tegevust; seepärast võivad lapsed niiviisi vaid lühikest aega istuda.

Seda silmas pidades peab tervishoiu seisukohast eelistama seda kehahoidu istumisel, kus keha raskuspunkt langeb veidi tahapoole. Et niisugusel kehahoiul vältida väsimust ja lastel ei oleks vaja oma lihaseid pingutada, on arusaadav, et tool peab olema varustatud korraliku seljatoega. Et seljale head tuge anda ja sealjuures rinnakorvile võimaldada vaba liikumist sisse- ja väljahingamise juures, on otstarbekohane, et seljatoe kallak oleks tahapoole 10—15° ja veidi kumer, mis vastaks selja kumerusele.

Et vältida keha kaldumist ettepoole, ei ole ülearune, kui istme tagumine osa seljatoe juures oleks 1—1,5 cm madalam kui istme esimesel osal.

Vaatamata sellele, et istumine niisugusel toolil, kus laps võib vabalt toetuda tooli seljatoele, kus jalad toetuvad põrandale ja kus üld-istumise pind on võrdlemisi suur, peaks tervishoiu seisukohast täiesti rahuldav olema — ei suuda lapsed siiski kaua paigal püsida ja nad vahetavad sagedasti kehahoidu. Sellest peab aru saama ja seda peab lubama: on ju täiskasvanulgi raske rahulikult kauemat aega ühel kohal istuda, seda vähem on seda võimalik lastelt nõuda. Lapse iga on liikumine ja see, et meie teda pingile või toolile tunniks ajaks istuma paneme, on vägivalda tarvitamine. Minule on selge, et meie seda vägivalda pehmemdame sellega, kui lapse asetame istuma kitsalt pingilt ja laua tagant lähedale toolile, kus temal on võimalik tunni vältel oma kehahoidu kergemini muuta ja ka kergemini püsti tõusta, kui see vajalikuks osutub.

Laua ja tooli tarvitamisel teeb õpetajaile raskust valvamine, et lastel oleksid kirjutamisel toolid ja lauad õieti paigutatud distantssi suhtes, kuid see on vaid algul raske — lapsed harjuvad sellega ruttu, — neile on vaja seda ainult aegajalt meelde tuletada, seejuures rõhutades, et nad teeksid seda ka kodus kirjutamisel.

Niisugused on lühidalt kaalutlused, mis räägivad laudade ja toolide kasuks. Lauad ja toolid vastavad praegusel ajal paremini koolitervishoiu nõuetele ja nad peaksid asendama koolipingi mitte üksi gümnaasiumides ja keskkoolides, vaid ka algkoolides.

Laudade ja toolide küsimus oli muu seas arutusel ka möödunud aastal kooliarstide päeval. Seal võeti laudade ja toolide tarvitamise kohta otsus vastu, mis ei ühtu täiesti nende ridade kirjutaja arvamisega. Enamus kooliarstidest on arvamisel, et toole ja ja laudu võib tarvitusele võtta gümnaasiumides, keskkoo-

lides ja vanemais algkooli klassides, kuna nooremais klassides praegused tarvitusel olevad koolipingid peavad edasi jääma.

Asja tähtsust silmas pidades toon siinkohal kooliarstide päeval selle küsimuse kohta vastu võetud resolutsiooni, mis kõlab järgmiselt:

„Koolipinkide asendamine sellekohaste laudade ja toolidega on koolitervishoiu seisukohalt soovitav vähemasti keskkoolides, gümnaasiumides ja viimastes algkooli klassides.“

Viimaste algkooliklasside all tuleb mõista neljandaid, viiendaid ja kuuendaid klasse.

Et kergem oleks laudade ja toolide mõõtmeis orienteeruda laste kasvu silmas pidades, siis esitan käsitamiseks järgmised tooli ja laua mõõtmed:

Õpilaste pikkus cm	Tooli istme sügavus cm	Tooli istme kõrgus põrandalt cm	Laua laius cm	Laua kõrgus cm
—120	29	30	40	55
121—130	31	32	42	60
131—140	33	34	44	65
141—150	35	37	46	70
151—160	37	40	48	75
161—170	38	44	50	80

Vähemate laste kasvatamisest

Montessori ja psühhoanalüüsi seisukohast

Lühendatult L. E. Peller-Roubiczek'i järgi R. Taba.

Jättes kõrvale lapse kui indiviidi kõigi tema heade ja pahelega, on alljärgnev kirjutus tutvumiseks laste ühiskonna röömude, murede ja seasmiste konfliktidega. Kuni Montessori pedagoogilise tegevuse ajani oli pedagoogika (osalt veel nüüdki) puhtspekulatiiv-filosoofiline distsipliin. Montessori kui arst, asudes positiivsel teaduslikul alusel, hakkas käsitama ka last sellest seisukohast, otsides uusi teid oma pedagoogilistele veendumustele. Ei ole ükski distsipliin nii koormatud traditsioonidega kui pedagoogika. Montessori julges siiski haarata kasvatus- ja õppeviisid karmi kriitika alla. Ta on realiseerinud palju Ellen Key poolt rajatud kasvatuslikke uuendusi. Neid seisukohti on tunnustanud ka psühhoanalüütikud-pedagoogid, kuigi parandustega.

Kasvatuse ülesanne.

●Kasvatuses võime eritleda kaks orientatsiooni: vana ja moderne. Kõnesolev ei taha olla kumbki, kuna temas väljenduvad hoopis isesugused vaated ja põhimõtted. Endise kasvatuse sihiks oli hea lapse kasvatamine. See pidi olema niisugune, et vastaks kõigile kasvataja poolt esitatud nõudeile. Ei küsitud sugugi sellest, missugusel teel ja ohvriga saavutati ebameeldivate omaduste ja harjumuste mahasurumine, kuna tähtis oli vaid tulemus, ja see pärast Freudi etteheide on õigustatud selleaegsele kasvatusviisile.

Viimased aastakümned on andnud kasvatusvorme, mis tahavad kõrvaldada endisi vigu. Selle saavutamiseks on palju tehtud vastupidiselt endisele. Kasvataja katsub anda lapsele nii palju vabadust, kui vähegi võimalik. Laps vabastati oma tegude vastutusest. Et last varitseb siin hädaoht teha endale kahju, on arusaadav, ja liigse vabaduse kasutamine töögi nii palju pahandusi, et kasvatajail sageli lõppes kannatus asja rahulikuks lahendamiseks. Enne oli iga lapse väljendus, iga väiksemgi mängimise või joonistamise produkt väheväärtuslik (aluseks olid täiskasvanu võimed), hiljem aga vaadati samu nähtusi „kunstitööna“. „Lapselikult“ sai pühaks hüüdsõnaks.

Psühhoanalüütikud tahavad teha selles suhtes asjalikke muudatusi. Nad näitavad, missuguseid kalduvusi kõrvaldada, kus võib lubada lapsele võimalikud vabadused, kuigi see võib olla täiskasvanuile segav ja ebamugav.

„Hea“ või „kuri“.

Pedagoogilistes teooriates puudub harva diskussioon küsimusele: kas inimene on loomult enne hariduse mõjuvust hea või kuri?

Selle küsimuse vastused on sõltuvad pedagoogide ilmavaadetest. Rousseau ja ka Montessori kinnitavad soojade sõnadega, et laps loomult on hea. Psühhoanalüütilise orientatsiooniga pedagoogidelt võib aga kuulda ka vastupidiseid väiteid. Asetudes puhtteaduslikule alusele, peame enne veenduma, et „hea“ ja „kuri“ ei ole mitte absoluutsed väärtuse mõisted, vaid sotsiaalsed väärtused. Mingi käitumine või kord võib olla halb ainult teatavale ühiskonna kihile või ilmavaatele. Lähemal sotsioloogilisel vaatlusel leiame mõistete tingimuse. Kui on olemas ühiskonnast tingitud mõisted, võib osutada teatava isiku käitumine, kes ei kuulu mingisugusesse ühiskonda, hea kõrval ka kurjaks. Väljaspool seltskonda olevaiks tuleb lugeda niisugused, kes kunagi pole seal olnud: kas väike laps või mõni Kaspar Hauser*.

Nii siis: ühe väljaspool ühiskonda oleva inimese käitumine võib olla ühiskonnale ainult kasulik või kahjulik, mitte

* Kaspar Hauseri all tuleb mõista inimest, kes kunagi pole näinud teisi ega teinud nendega tegemist.

aga hea või kuri (halb). Hea ja kuri on moraalsed väärtused, mis tabavad intentsiooni.

Võib veel tuua näite loodusest „hea“ ja „kurja“ fikseerimiseks: vihm, kui ta lõikuse päästab põua käest või uputab selle. Asja sisule ei too niisugune antropotsentriline seisukoht siiski kasu.

Väike laps saab niisuguseks, kuidas ta teeb, kuhu kisuvad teda temas peituvad tungid. Lapses on tungid, mis tõusevad, aga nende äravoolamise teel on takistused, millel on küll allikas (somaatilis-psüühiline iseloom), kuid puudub siht välismaailma, kuhu suunduda. Nende tõttu niisugusel korral antakse ärritatud ja himukuse mõisted — sageli nimetatakse niisuguses olukorras olijat „pimedaks“.

Missugust mõju avaldab väikese lapse tegevus välisilmasse, sellest ei ole aimu lapsel endal. Et tema käitumine on mässuline, tormikas, näib ta teda ümbritsevaile inimestele pigem „kurjana“ kui heana. Nad loovad meie arvamustele ventiili, kuid ei aita ometi. Katse väikese lapse käitumist hinnata ja selle pärast teha talle moraalseid etteheiteid, aitab sama palju kui vihma palumine.

Tungide ümberkujunemine.

Ainult üks tee viib lapse välja hämarast tungide vallast: inimühiskonna liikmeks saamine.

Sellel väitel on palju vastaseid, kes ütlevad: tõrkuja või „põikpea“ laps peab ise nägema, kuidas toimitakse, siis loobub ta varsti omast. Talionprintsipi loetakse lubatamatuks. See on osalt õige, ent paljudes küsimustes leidub palju paremaid vahendeid lapse korralikuks ühiskonnaliikmeks kasvatamiseks. Lapse sünnipärane valmisolu tuleb kasutada selleks õieti. Tuleb pidada silmas, et kõik eeldused kasutatakse nii, et laps positiivselt-usutavalt kujuneb inimeseks, mitte vastupidi.

Teoreetiliselt arvamust — laps on loomult hea, võib interpreteerida ka teisiti. Sageli on see vastav vaid pedagoogide soovile, mõnele illusioonile „ta peaks nii olema“, millega kujutatakse raske pedagoogiline töö paremaks, kergemaks ja ilusamaks, — sellega pedagoogid glorifitseerivad oma objekte.

Võib ju mõista „hea“ all ka muid omadusi. Näiteks: järjekindlus, millega saavutab omi sihte; avameelsus, millega väljendab tundeid ja huvialasid. Meie kadestamegi last nende võimete puhul (kas õigusega või ülekohtuselt, jääb küsitavaks).

Meie tundmused ja soovid on ühetaolised, nõrgestatud, kui meie igale tungile tungi osad, mis vastupidised, asetame vastu. Loendamatud kogemused on meid õpetanud piiritlema kurbi või rõõmsaid iseloomi. Tihti kuuleme ütlushi inimeste kohta: „Ta rõõmustub kui väike laps“, kui tal on lapselik, kiirelt muutuv rea-

geerimine. Lapse juures on iga juubeldus piiritu, samuti kui iga kurb elamus uputab sügavasse lootusetuse kuristikku.

Lapse muutlik laad juhib meid sellele, sest tema käitumine kord näib kurjaloomulisena, eriti õela mõjutuse järele, teinekord jälle üliheana, kui juhtuvad olema enesevabad silmapilgud. Meie teeme hästi, kui tuletame enestele meelde, et siin on tegu lapse tunde äärmustega, et siin on olemas formaalne iseärasus, millel hea ega halvaga ei ole midagi ühist.

Laps, võrreldes täiskasvanuga, on väga vastuvõtlik, mõjutatav. Mõjud tungivad seda sügavamale, mida nooremas eas nad teostuvad. Seda teame väga hästi omast lapsepõlvest. Aga lapse juures, kes meie ees, sulab ja kaob ruttu see meeoleu.

Kui katsuksime enestes kujutada lapse seesmist situatsiooni, siis näeksime, et see on palju liikuvam täiskasvanu omast. Viimase juures on osa ürgtungidest muutunud takistuseks, mis pidurdab praegust tungide voolavust. Laps on kui püsimatute ja taltutatamatute tungide astjas või nende mängukann. Väga palju meile arusaadamatust lapse käitumisest selgub siis, kui märkame, et ta ühel ja samal ajal võib põhjalikult armastada ja vihata. Täiskasvanu ei ole suuteline seesugusele ambivalentsile. Isiksuste võrdluste puhul näeme, et üks neist kahest jääb kõrvale üksteisele vastukäivate tunnuste tõttu. Lapse kergemeelne „mina“ lubab kahepaikse eksistentsi.

Esimesed keelamised, mis saavad osaks meie poolt lapsele, puudutavad last palju karmimalt kui meid endid. Seejuures omavad nad suurt väärtust lapse „mina“ kujunemises. Nad peavad inimesele andma arusaamise ja teovõime, kuidas sellest saada üle edaspidi.

Laps on tulvil igal silmapilgul käesolevaist elamusist. Täiskasvanu, kes on kasvatajaks lapsele, mõtleb kõige enne tulevikku, mis kasvaval lapsel ees, teisel ja kolmandal kohal on aga praegune lapse tegevus ja elunähtused, ning sedagi ainult sel määral, kuipalju sunnivad seda tegema otsesed tähelepanekud. Seegi „sunnitud“ on relatiivne. Lapse iseäraline imperatiivne iseloom ja nõudlikkus dikteerivad kasvatajale ju ainult suuremat valjust.

Lapse kasvatamine tähendab kitsendust ja piiramist. See kujutus on kunagi tekkinud ja jäänud püsima. Selle tagajärjel kujutatakse ette hoopis valesti ja mehaaniliselt kasvatuse tulemusi. Nii arvatakse, et kõik muutused, mis teostuvad lapses, on puha kasvatuse vilid.

See kujutus on vale. Kasvatamine on kindlasti mõjutamine. See ei ole mitte protsess, mis teostatakse passiivse objekti — lapse — kallal, umbes nagu metsiku ojavee reguleerimisel tamme ja kanalite kaudu kasulikuks veeks. Tungide mõju, mille laps peab omandama, peab toimuma aktiivselt tema enda kaudu. Aine saab ta selleks välisilmast. Kasvatuse ülesanne on välisilma nõudmisi ja arenemist kätte

anda parajate dooside kaupa ja neid suurendada tarbe korral.

Välismõju on kindlasti tugev, muidu ei kujuneks lapse „mina“ teissuguseks. Aga lapse hinnang ja kaalumine, mis tekib temas sel puhul, ei luba kujutleda meie mõjuvusi otseselt proportsionaalselt, umbes nii, et lahke kasvatus kujundab helde ja karm kasvatustigeda loomuga isiku. Igasugune tungidest loobumine, mida nõuab meilt kasvatus, tähendab ainult tungide jõudude ümberkorraldamist. See võib toimuda ainult indiviidis endas. Iga kasvatusvahend on siin vaid abinõuks.

Kasvatusabinõud ei osutu siis just kõige otstarbekohasemaiks, kui nad on ainult hästi doseeritud, vaid siis, kui nad ühendavad kõik lapse tahted ühiseks liiduks.

Kasvatus määrab väliseid takistusi, kitsendusi, ja ainult selleks, et need on lapse arenedes tema enda poolt vastu võetud, s. t. tehtud seesmiseks takistuseks. Siit järeldus: laps peab olema valmis omaks võtma kasvataja soove, analüütiliselt üteldes — ennast temaga identifitseerima. See toimub suuremalt jaolt teadmatult, ent siiski aktiivselt lapse enda kaudu.

Meie praegused kasvatusvormid on vallutatud mingist pimedast usust harjumuse kõikvõimsusse. Kavatsuse all mõeldakse pahatihti harjutamist, mis passiivse objekti — lapse — kallal toimitakse. Ja iga harjutuse puhul on harjutus tähtsaim faktor — seda täie õigusega. Aga identifitseerimine ei võrsu millaski harjumusest. Kus laps armastab või imestub, seal otsib ta võrdlust endaga. Siin peitubki iga brutaalse kasvatusviga ja igal teisel, kes tahab korda saata „palju“ kestvate väikeste pettustega. Niisugune käitumine äratab igas normaalses lapses täieliku vastuhakkamise. Ta rakendab kogu oma intelligenti ja jõu selleks, et saada lahti kasvatusabinõudest.

Paremad väljavaated ja ka tagajärjed on kasvatamisel, kui toimitakse märgatamatult ja muuseas, mida vähem aimu on lapsel kasvatusabinõude olemust. Sellest siis oleneski primitiivse ühiskonna kasvatus hea tulemus, sest laps kasvas peamiselt tegelikus kaasatöötamises vanematega. See ei ole kiidulauluks kaugele minevikule ja irratsionaalsele, kuid kasvatus juhtimise vaatlus nõuab seda selle kindlaksmääramiseks, et suurendatud tähelepanu ja teadlik kujutus ei ole mitte alati otstarbekohased.

Realiteedile lähenemine.

Ferenczi oma „Entwicklungsstufen der Wirklichkeitssinnes“ avaldab järgmisi mõtteid:

Väike laps asub realiteedi suhtes hoopis teises olukorras kui täiskasvanu. Ta ei tea ürgselt mitte midagi olevast realiteedist.

* Ferenczi: „Bausteine zur Psychoanalyse“, Wien 1927.

Sensatsioonid, mis mööduvad tema isiklikul kehal, ei eralda ta muist välisilmas olevaist. Väike laps hoiab ennast üle kõige. Ainult pika ja väga komplitseeritud arenemisega jõuab ta nii kaugemale, et välisilma ja temale kuuluvad jõud ja seadused tulevad teadvusse iseäralisel teel — nii, kuidas ta neid suudab haarata juhuiliselt. Ferenczi väidab tõelikkuse arenemises mitme staadiumi olemust. Mõned esimesed astmed on toodud allpool.

Pärast sündimist on laps maagilis-hallutsinat oores kõikvõimsuse perioodis. Välisilma on tagaplaanil. Kerivad esile vajadused, siis hallutsineerub nende rahuldamine. Jääb rahuldus ära (mis võib juhtuda, kui kehaliste vajaduste hallutsineerimine, nagu nälg, janu, vastava temperatuuri hoidmine ei ole rahuldatud), tuleb esile rahutus, mis väljendub kisendamises ja rabelemises. Selle järele tekib enne hallutsineeritud rahuldus (ema tunneb imiku kisast tema nõudeid ja rahuldab lapse). Sellest seosest ei ole tal aga ise aimu. Sellel astmel representeerib imik psüühilise süsteemi erandjuhtumile, mille realiteet on jätnud täielikku hooletusse. Teeks sedasama mõni teine elusolend, ei suudaks ta hoida ennast elus kuigi pikka aega. Imik saab seda vaid hoolitseva ema tõttu.

Koordineerimatu lapse kisa ja rabelemine näitavad esijoonest otstarbetu reaktsiooni õigustamist rahulolematuse afekti üle. See annab lapsele rahulolematuse väljenduse võimaluse. Siit õpib laps motoorset väljakutse reaktsiooni, mis ürgselt oli vaid väljendus, kasutama kutsumisena. Sellega teostab laps esimese välisilma tähelepaneku. Täiskasvanu seisukohast on ta veel väga kaugel realiteedist. Et lapsel ei ole aimu ürgasjade ja nende mõjuvuse reaalsest seosest, samuti hoolitsevaist isikuist, peaks ta tundma mingi maagilise võimu olemust. Lapse subjektiivset tunnet võiks võrrelda nõia omaga, kes mingi „nõiaväega“ suudab manada esile välisilmast komplitseerituima juhu oma soovi kohaselt. Niisugused väljakutsereaktsioonid ei rahulda peatselt. Arenedes spetsialiseeruvad soovid ja nõuavad spetsiaalseid signaale. Niisugused oleksid suuga imemisliigutuste järeleaimamine, kui tahetakse vaigistada imikut.

Hiljem õpib laps sirutama kätt soovitud asjade suunas, millest areneb nn. käekõne. Käekõne kaudu suudab laps väljendada õige palju spetsiaal soovide, millest tegelikult väga palju rahuldatakse, nii et laps näib ikkagi kõikvõimsana. Seda perioodi nimetab Ferenczi kõikvõimsuse perioodiks käekõne abil. Ka nüüd ei tarvitse lapsel ennast vaevata välisilma muutuste jälgimisega. Ta ei ole huvitatud välisilma objektidest, sest ta seisab täieliselt oma tahteprintsiibi mõju all.

Laps kaotab järjest usku oma kõikvõimsusse ja jõuab reaalse teadi tundmisele esialgu sagedate katsetamistega, kui ei kerki esile igakord rahulolematust. Sellega ongi saavutatud esimene tahteprintsiibi sisendamise samm.

Kasvatuse funktsiooniks oleks sellega: tuua indiviid kontakti realiteediga, viia ta nii kaugele, et ta osa oma libidost eraldaks oma isikust ja suunaks objektidele ja et ta oma käitumist, reaktsioone tugevamini juhiks välisilma jälgimisele.

Kasvatus satub sellega vastuollu lapse heaoluga. Ta katsub lapse rahulolematuse väljendusi mõista ja neile ennast kohandada, et sellega pidurdada lapse käekõnega soovitatud rahulolematuse allikat.

Siinjuures tuleb pidada silmas veel teist vastolu: väike laps oma tõelikus abituses elab oma kõikvõimsuse eksiarvamuses. Täiskasvanu, kes võitnud realiteedi, on teadlik lapse kasvatamisel lapse jõu ja selle piiride ulatuses. Suurusehullustus esineb selles ulatuses, kui kaugele ulatub reaalne jõud. See on selge mitte üksnes lapsest täiskasvamiseni, vaid samuti ka primitiivsest inimesest kultuurinimeseks arenemisel.

Nii on siis kasvatuse ülesanne arendada lapse kontakti realiteediga. See toimugu nii kaua, kuni laps püsib veel tahteprintsipi mõju all. Ja „tahteprintsip püsib nii kaua, kuni laps vabaneb vaimselt põhjalikult vanemaist.“*

Sellega on sihtjooned kindlad, mida kasvatusel tuleb jälgida. Jääb määrata veel laad, kuidas see peaks toimuma.

Seda ülesannet ei või lahendada lapse realiteedi tundmisele sundimisega. Mehaanilisest, sündmatust välise sunduse mõju kujutlusest tuleb loobuda otsekohe. Igal psühholoogilisel süsteemil on kontakti arendamise võime realiteediga. Äärmisel juhul neuroosi ja haigestumisega, pehmemal juhul — huvi tagasitõmbumisega välisilma objektide suhtes. See — realiteedi kauge olukord — on primaarne. Ja iga ürgeline olukord, mis jääb kõrvale arenemise kestel, võib tekkida kergesti uuesti, kui seda kutsuvad esile arenemistakistused. Näit.: imemine — lapse üks rahuldamisvorme, mis aja kestes kaob, kuid kergesti kerkib.

Kui laps ei allu realiteedi nõudmistele, ähvardatakse teda karistusega, sest tänapäeval valitsev psühholoogia võtab endastmõistetavalt arvesse enesehoiu tungi lapse juures: kui last ähvardab mingi kahju, annab ta järele, et seda vältida ühes karistusega. Kuid pedagoogid on kogenud, et karistuse suurendamisega ei saa sundida tõrkujat.

Et seatud sihti saavutada, tuleb järelikult kasutada teisi teid. Juba esimesil eluaastail leiab laps, et kõik kujutletud asjad ei ole kättesaadavad ka maagiliste (käekõne) abinõude kasutamisel. Teadmatust sunnib teda arvama, et olelevad kõrgemad „jumalikud“ võimud (ema, isa), kelle kunste ta peab omandama, et saavutada unistatud rahuldusi. See puudus moodustab iseendast lapse soovivabas harmoonilises ilmavaates kasvatuspüüde algpunkti. Lühikese aja kestel muutuvad ema kiidu- ja armastusväljendused lapse

* Freud: „Zwei Prinzipien des psychischen Geschehens“.

suhtes lõbuküllaseks, ja et omandada seda lõbu, loobub laps endisist rahuldusvormest.

Kõikvõimsuse, millega laps oli ürgselt enese suhtes eksiarmusel, asendab ta nüüd hoolitseva isikuga. Et saavutada kõikvõimsa isiksuse kunste, hakkab laps modifitseerima oma tahtetunge.

Ürgselt oli seesmise või välise erutuse esilekerkimine ja selle motoorne rahuldamisaktsioon üks ja sama. Nüüd tekib vahe. Laps kalkuleerib, kas teostatud motoorne aktsioon kutsub esile hooldajalt (isalt, emalt) kiituse. Tahtetung on kaotanud oma avaldusmõju. On jäänud vaid psüühilise aparadi alleshoiu printsiip, kuna edasilükkamine ja selle teed on üle kantud, asendatud ühendatud aserahuldusega. Välisilm on seda sundinud. Tahteprintsiip on modifitseeritud realiteediprintsiibiks. Selle arenemise vaatlemisest võib palju õppida. Väike laps on näiliselt väliselt pea täiesti suletud psüühiline süsteem. Rahulolematuse tunded, vajaduspingutused, mis ei leia otsest lahendamist, sunnivad teda laiendada oma huvisid väljaspoole ennast. Ta aimab oma rahulduste sõltuvust hooldajate isikute toiminguid, mis moodustavadki tema esialgse huvipiirkonna. Kaastunde, rahulolemise — lühidalt oma positiivse või negatiivse käitumise teeb ta hooldajale teatavaks käekõne või miimikaga. Täiesti on põhjendatud hooldaja jaatav hinnang. Ta kasutab selle jõu oma isiklikuks käitumiseks ja rahulolematuse pingutusest vabanemiseks.

Väike laps ei vaja enda oleluks loodusjõudude ja -seaduste tundmist, vaid sellele liitumine täiskasvanute abil kindlustab selle. Realiteedikohasem ja otstarbekam on lapsele täiskasvanu suhtumine neurootikuisse, s. o. realiteedis valesti orienteerumise märkimine. Vanemate kõrge sümpaatia väärtusega kindlustatakse lapse reaalsed eluhüved. Siin peitubki üksiku suguvõsa ja indiviidi arenemise põhiõpetus. Ühiskonna väärtusse asetamine nõuab lapselt otseste tungide rahuldamise korraldamist.

See on lapse esimene sotsiaalne kohanemine.

Lapse vabadus.

Lapse vabadus on saanud tähtsaks pedagoogiliseks diskussiooni-alks. Kasvatuseviisi, mis garanteerib täielise vabaduse, on hakatud eelistama. Lapse vabadus on saanud lööksõnaks.

Endine väikelaste pedagoogika kirjutas ette kindla sisu, laadi ja piirid. See põhimõte püsib veel praegu koolipedagoogikas. Edasi nõuab väikelaste pedagoogika: lapsele peab jätma täielise tegevusvabaduse. Sellele veel lisaks: mänguabinõud ei tohi olla takistavad lapse tegevusele. Lapsele tuleb anda vastavaid kujutamismõimalusi pakkuvaid mängutarbeid (kastikesi, plastiliini, värvpliiatseid, joonistamis-paberit jne.) ja lasta lapsel

nendega teotseda vabalt. Sellega oleks taotletud õige pedagoogiline siht lapse seisukohast lähtudes.

Endised piirid ja eeskirjad, millega juhiti lapse tegevust, olid rõhuvad ja vastumeelsed. Sellest tuligi, et nende kõrvaleheitmisel leiti end kivi alt vabanenuna ja nähti selles kõikide probleemide lahendamist. Praktiline elu näitab, et see kõik ei ole siiski nii.

Väikese lapse liigutustel on ürgselt (tahteprintsipi mõju tõttu) sihiks vabastada vaimne aparaat rahulolematuse tundeist. Nii siis nende tekkimise põhjustavad puht-seesmised olud ja nad ei taotle mingeid sihte välisilmast. Aga nad pääsevad mõjule välisilmas ja laps märkab seda. Temas tõuseb tendents avaldada võimalikult tugevamat mõju. Ta ei taha olla siiski hävitaja ja piinaja, kuigi koolipsühholoogia mainib lapse „lõhkumistungi“ olemust. Ürgpõhjus ei seisa selles. Ei ole laps süüdi, et nähtav tulemus on kregem saavutada lõhkumisega kui mõne muu tegevusega. Ta jõud tugevneb ja jäsemad on temale tööriistadeks materjali ümbertöötamisel. Sellepärast kätega lõhkumine (ümberkujundamine), hammastega närimine jne.

Lapse motoorseid aktsioonid determineeruvad momentide kaudu, mille kutsub esile välisilm ja mis peituvad samal ajal ka lapses. Viimased kaaluvad veel ülegi. Arenemine lõpeb sellega, et indiviidi jõud muutub otstarbekohaseks realiteedi ümberkujundamiseks. Kasvatuse ülesanne on toetada seda arenemist. Missuguseid abinõusid selleks kasutada?

Laps on asunud nüüd juba objektide vallutamisele. Esialgu oli selleks isik, kes hoolitses ta meelepäraste rahulduste eest; hiljem kõik teised isikud, kes kuidagi tegid tegemist ta mängudega või muidu hoolitsesid tema eest. Sellepärast on lapsele nende kohtlemisviisid tema suhtes väärtusteks.

Selles ongi tõeline lähenemistee lapse käitumise ümberkujundamisele ja koordineerumatule motoorsele aktsioonile.

Kuni siiani on täiskasvanu tekitanud lapses mõningaid konflikte. Nüüd aga, lapse libidinoorse sõltuvuse tõttu temast, on täiskasvanu võim kasvanud mitmekordseks. Milleks kasutab ta seda? — Selleks, et teha last kuulekaks. Kuulekaks — tähendab seda, et mitte laps ei määra enam oma tegevust, vaid seda teeb keegi teine. Nüüdsama oli laps veel kõvendanud oma tegevusvõimu, kuid seal tuleb täiskasvanu ja võtab temalt selle. Täiskasvanul on selleks mõned vabandused: ta ei aima, missugune võim ta on lapse suhtes.

Niipea kui täiskasvanu on saavutanud lapse kuulekuse, kasutab ta seda kõigepealt selleks, et laps oleks rahulik ja vähe liikuv. Täiskasvanu võitlus lapsega neis küsimustes algab nüüd ja lapse kooli jõudes muutub see üha tugevamaks. Kooli silmapaistvust sel alal tuleb eriti alla kriipsutada.

Lapse suure liikumistungi ja sellele vahenditult järgneva motoorsete aktsioonide tõusu järgnemise nägemiseks ei tarvitse kel-

lelgi olla psühholoog. Mida noorem laps, seda raskem on tal alla suruda mootorseid impulsse, resp. talitada teiste inimeste eeskujul.

Näib nagu iseenesest mõistetavana karmima koolidistsipliini nõudmine nooremate õpilaste suhtes. Seejuures loetakse väiksemate juures tihti seda suureks süüks, mida vanemate juures ei panda tähelegi. Kooli tseremoniaalsuse (istumisviisi, õpetaja tervitamise, laidetamatu vihkude ja raamatute puhtuse) puhul on nõudmised väiksemate juures alati karmimad. Tavaliseks on saanud ütlus: „Nad peavad juba ükskord harjuma distsipliiniga!“

Rafineeritumaks vaevaks tuleb lugeda lastelt kirjutamise ja lugemise ühtlase tempo nõudmist kogu klassi ulatuses, mille iseenesest mõista määrab kindlaks õpetaja. See töö on lapsele isegi raske, ja nüüd ta peab veel arvestama väljastpoolt määratud aega. Ta peab piinlikult jälgima, et ta ei ruttaks ette ega jääks maha. Ei ole enam moodne ütlus, et lapse tahe tuleb murda, aga tegelikus töös teostub see veel väga tihti.

Kumb on parem: rakendada laps tööle brutaalse sundimisega, või lasta tal ise vabalt sundida omi mootorseid aktsioone? Lapse tahe ei ole mitte v a i m n e j õ u d, mida ta võiks panna välja vastase vastu. Tahte impulss ja motoorne aktsioon on ühendatud ja sunnitud side liigutusega takistab tahte tekkimist.

Täiskasvanute isesugust arusaamist — kohelda nooremaid lapsi suurema valjusega — ei leidu primitiivsete rahvaste juures, mida kinnitavad etnoloogide väited. Vastupidi: väiksematel on suurem, peagu piiramatu vabadus.

Koolidistsipliin on võetud näiteks vaid sellepärast, et seal torkab täiskasvanute võimuküsimus reljeefsemalt silma kodusest kasvatus distsipliinist, kuna põhimõttelt on mõlemad väga sarnased. Selle ürgpõhjuse leidmine ei ole kerge. Lapse vaimsele olemisele ta igatahes ei vasta. Pigem on mängus tähelepanek: inimene on seda väarikam, mida tähelepanevam ta on, või teisiti — mida vanemaks inimene saab, seda suuremat inimvõimu ta omab.

Seda tähelepanekut võivad kinnitada veel mitmed asjaolud. Nii kasutab õppe- ja kasvatustöö seda väiksemat sotsiaalset hinnanangut, mida väiksem on kasvatusobjekt. On ju väga selge, et väikestest lastest rääkides kasutame alati käepärast olevaid poeetilisi ja allegoorilisi väljendusi. R. W ä l d e r seletab seda järgmiselt: kasvataja, töötades suuremate lastega, on ettevaatlikum ja inimlikum, sest nendega identifitseerimine on palju kergem.

Psühholoogiliste mõistete arenemine ja levik on hakanud kõigutama senist distsipliini vormi, väikeste laste nõuete kohaselt, kuigi mitte veel olulises ulatuses, sest see on täiskasvanu vastupanu vorm väikese lapse koordineerumatu ja takistava liikumise vastu: laps peab olema vaikne. Ei vasta laps sellele püüdele, jääb ta oma hea tahte surve alla.

On rahu ja vaikus saavutatud, algab täiskasvanu lapse intellektuaalse kasvatamisega ja moraali õpetamisega. Ta katsub ära-

tada lapses töökust, intelligentsi, usinust ja paljusid muid väärtusi. Pildiks on tal silme ees: enne valmistab kasvataja ette pinna, harib selle hästi ja nüüd ta külvab.

Kasvataja töö on vaevarikas — ja tulemus? Laps püüab oma jõududega haarata realiteeti. Kasvatus peab seda võimaldama. Mida laps vajab, on: jõud vabaks lasta, pingel, mis pesitseb kehas, lasta välja voolata, leida kõigele sellele realiteedis vastus ja uuesti saata ilma uut tegevust. Sellega, ja ainult sellega võib areneda lapse inimväärus.

Seda arenemist võib takistada kaht viisi. Sagedamal juhul sellega, et kasvatus takistab tungide väljendust rohkem kui tarvilik ja asendab selle omalt poolt ettekirjutatud tegevusega. Või teisel teel: lastakse lapse aktiivsusel vabalt väljenduda, kuid ümbritsetakse tema tegevus niisuguste esemetega, mis ei anna mingisugust vastust lapse teotsemisele. Nende hulka kuulub suur hulk valmismänguasju. Paljud pedagoogid on rahul sellega, sest lapsele on antud eespoolnimetatud „vabadus“. Tegelikult on see siiski lapse tüssamine: mõju, mida ta tegevus peab manama esile välisilmas, inimeste ja asjade juures, ei pöördu ta juurde tagasi.

Mitte iga lapse tegevus ei leia kontakti ümbrusega. Mõõtuandev on tundest mõjutatud kujutluste eelmäng, mis peab toimuma enne. Ta ei produtseeri realiteedi püüdmiseks ja selle liikumise esilekutsumiseks. Niisuguse tegevuse kindel mõõdupuu — fantaasia tegevus — kuulub ju psüühilise aparaadi olemisse. Laps tarvitab tuge oma fantaasiale reaalsetest objektidest. Selleks on tarvilikud mänguabinõud.* Kindlasti on vale last piirata ainult mänguasjadega. Mõlemad üksteisest laadilt erinevad kasvatusvormid, nii lapse piinlik piiramine kui ka „võimalikult-kõik-sündida-laskmine“ viib ühele ja samale tulemusele — l a p s e i l e i a k o n t a k t i r e a l i t e e d i g a .

Aga kasvatus ülesanne on ometi leida aktiviteedi vorme, äratada võimalikult tugev tegevustung, viia laps ümbritsevatele lähedale. Tegevus sündigu täie rõõmu ja intensiteediga, siis pannakse tähele vastust, mille annavad inimesed ja asjad selle aktsiooni peale.

Siis alles mõistab laps täielikult oma tegevuse ulatust ja otsarvet. Lapse käitumises asendatakse omavoli vastutustundega. Ja sellega olemegi jõudnud sihile: l a p s e s o t s i a a l n e v ä ä r t u s l u u a t e m a ü r g s e t a h t e õ u g a .

Tehniline kasvatus ülesanne muutub sellega. Kui praegu iseloomustada kasvatusvormi, siis võiks küsida: palju te lubate ja palju keelate ning milliseid vahendeid rakendate lapse edu saavutamiseks. Uues vormis on juhitud tähelepanu teisale: milliseid

* On tehtud vahe mitemidagi-ütleivate valmismänguasjade ja lapse mängimist täiendavate ja aitavate abinõude vahel.

vahendeid pakub kasvatus lapsele tema tungiküllase, seestpoolt suunatud tegevuse juhtimiseks nii, et see viiks õigele sotsiaalsele tegevusele.

Ümbrus ja lapse arusaamine.

Välise realiteedi allakriipsutatud väärtus tõstab ühtlasi iga välisilmaga seoses oleva meelteorgani ja neist oleneva teadvuse väärtust, mida seni hinnati vaid lõbu ja nukruse kvaliteedi seisukohast. Oleleb üks funktsioon, mis otsib perioodiliselt välisilma, mille tõttu välisilma sündmusi teatakse enne seesmise vajaduse tekkimist, s.o. — t ä h e l e p a n u. Tegevus läheb meeltemuljetele vastu, selle asemel et oodata sellega kohtamist.

Selle hingelise aparaadi iseäralise konstruktsiooni teene ongi, et meie teame (vähemalt usume), mis sünnib välisilmas. Meile on nii siis arusaadav, mis sellest võiks osutada igal järgneval silmapilgul meile. Vaatlused juhivad meid veel kaugemalegi: meie p e a m e seda teadma, meie vaimne aparaat vigastub, meie haigestume, kui see elutingimus ei leia täitmist.

Meeleorganid annavad meile ülevaate sellest, missugused erutused võivad vallutada meid järgnevail hetkil. Tulevad erutused liiga oodatamatult ja on väga tugevad, siis ei suuda neile vastu panna meie vaimne aparaat. Ta upub erutushulga alla. See tähendab iseendast takistust, vigastust hingelises kui ka kehalises mehhanismis. Sellega algab t r a u m a a t i l i n e n e u r o o s.

Missuguseid parandusvahendeid võtab tarvitusele psüühiline organism sel korral?

Meie arvame esialgu, et katsutakse sulgeda kõigepealt takistus, püütakse edasi lükata juhtumit, teda kustutada mälestusest või hävitada mälestus. Meie arvame seda siis, kui materjaalselt võttes mõtleme ühele asjale ja selle asikahju hindame. Asikahju kõrvaldatakse vea parandamisega. Funktsionaalse takistuse korral aitab aga vastupidine: asja valitsemist tuleb katsuda seni, kuni see õnnestub lõplikult. See on vaimse organismi parandamiskatse. Elamusi, mis selles mõttes mõjuvad kurvastavalt, esineb täiskasvanuil harvemini kui lastel.

Kui kasvataja tahab, et temale usaldatud lapsed kasvaksid võimalikult vapustusteta, siis peab ta kasvatama siin mainitud asjaoludest edasiulatuvaid konsekventse lapsesse suhtumisega üldiselt ja eluväärtuste kujundamisega. Elamustest ja mõjuvustest, mis võivad avalduda liiga oodatamatult, ehmatavalt, tuleb hoiduda. Oodatamatud sündmused tekitavad tihti vaimseid vigastusi ja haigestumisi.

Väike laps peab saama aega jälgimiseks, mida ta võib oodata järgneval silmapilgul välisilmast. Seda tuleb arvestada päris väikeste laste juures, näit. hea- või julgeoleku korral. Igapäevase vannitamise kor-

ral antagu aega lapsele mõtlemiseks, mis temaga nüüd sünnib. Võõrad inimesed lähenegu aeglaselt, vaikse jutuga.

Montessori pedagoogika laiendab neid põhimõtteid suurematele lastele. Ta katsub kujundada lapse elu nii, et see suudaks ennast võimalikult paremini kohandada vastavalt oma päevastele sündmustele. Toon selleks mõned põhjendused. Laps valib ise tegevuse ja kõik, mis kuulub selle juurde, nagu: mänguseltsilised, mängukoht jne. Otsustamise ja kujunevate soovide selgumise ajal ärgu segagu täiskasvanu vahele. Iseäraline ümbruse olukord laseb lapsel näida oma situatsioonide isandana.

Ajajaotus lasteaias korralduses on väga kõikumine ja ebamäärane. On vaid mõned tingimata vajalikud fikseeritud ajamäärad lapse loomulikkude vajaduste rahuldamiseks. Väikesel lapsel puudub veel ajamõiste. Päevane ajajaotus, mis maksev Fröbeli lasteaias, toob lapsele kaasa ootamatusi lasteaiadniku nõudmistega ja eksitab last tema töös. Montessori kodu on vaba ajamääradest, jättes lapsele piiramatu tegevusaja tema toiminguis, ja tähelepanekud on näidanud, et jõudes 5.—6. eluaastas, lastel tekib iseenest ajamõiste ilma kasvataja abita.

Veel üks kasvatamisel silmaspeetud põhimõte. Väikest last, „kes seni vaid huvitavat lõbu ja norutunnet õpib tähele panema“, mõjutavad täiskasvanud. See ilmneb järgnevalt, et mõned iseäralised materjalid, eriti mõttekvaliteet, kerkivad esile erilise selgusega. Selle materjali ja ümbruse olemisest ei tõsta esile kasvataja. Sellele on kriitikute poolt juhitud tähelepanu kui Montessori pedagoogika puudusele. Arvatakse tagasi jõutavat endise formalistliku vanakooli õppeviisi. Siin aga unustatakse, et Montessori-materjal ei kujunda mitte lapse tööjuhise sisu, vaid ainult lähtepunkti. Montessori ei ole unustanud kasvataja tähelepanu sellele juhtimast, küll aga on jäetud olemisest kujundamine täie teadmise ja lapse enda initsiatiivile.

Õppimise mehhanism.

Tänapäeval maksev psühholoogiline kool vaatleb fenomeene vaimselt teisest seisukohast kui Freudi psühholoogia. Viimane kujutab endast kooli, kus hingelist vaadeldakse dünaamilisest seisukohast, kui maailma, millel on iseäraline töötamisviis, mitmesugused korraldusviisid ja instantsid, mille vahel areneb jõudude mäng. Niisuguste tähelepanekute järgi esitavad vaimsed fenomenid vaid murdosa nende vaimses aparatis peituvast omadustest.

Kasvataja rakendab psühholoogia temale arusaadamatute hingeliste nähtuste mõistmiseks. Psühhoanalüüs ei näi pealiskaudsel vaatlusel seda mitte pakkuvat. Ta vaid suurendab esialgu tundmatute hingeliste faktide arvu nende vähendamise asemel. Ta

näitab, et iga fenomeen, kes meile näib võrdlemisi lihtsana, on tähelepanuväärt komplitseeritud jõudude parallelogrammi tulemus.

Valitseva psühholoogia kooli veendumuse kohaselt on kõik hingeline nagu väli, millele välisilm kujundab elamused. Psühhoanalüütiline väljendus on teisiti. Kõik hingeline kujutab makrokosmost, millele vastab meis enestes ümbritsevale ilmale mitte vähem komplitseeritud ja mitmekülgne mikrokosmos. Nende mõlemate vahel on transparent, millele projitseeruvad meie elamused. Meie elamused on määratud kindlaks mõlemalt poolt.

Meie elamused määratakse kaugelt rohkem kindlaks vaimse aparadi tegevusega, kui välisilma juhtumustega. Kindlaksmääramine on täielises vastuolus praegu vastuvaidlematu väljendusega: kõik, mis juhtub välisilmas, langeb meie teadvusse kui elamus, kui ta sisaldab vaid vastava intensiteedi. Nende tingimustega on see väljendus vastuvõetav.

Asume üksikute küsimuste juurde: Kuidas õpib laps? Kuidas võtab ta vastu välisilmast fakte ja kasvatust?

Veel maksvate väljenduste järgi oleks see nii: äratada laste tähelepanu (pange tähele, mis ma teile ütlen, näitan!), laste osavõtt (kujutatakse näitlikuse materjal) ja — sündmus või asjaolu on vastu võetud. Näitlikumalt võiks ütelda nii: avatakse kast (lapsed, pange tähele); — aseta midagi sisse — ta on sees!

Kas ei ole palju ühist meie koolides valitseva õppeviisiga?

Pedagoogilistes teooriates on palju teisi seisukohti, kuid nad on niivõrd üldfilosoofilised, et nende väärtus jääb päris väikeseks praktilises pedagoogikas. Siiski: ainult see, mis on seesmiselt läbi elatud ja töötatud, on omandatud, on õpitud või: igaüks õpib vaid seda, mida ta jaksab õppida. Aga nende eetilis-filosoofiliste vaadetega ei saa õpetaja midagi peale hakata igapäevases koolitöös.

Tema ees on vaid tõsiasjad:

1. Kindel arv lapsi, kes teatavat hulka asju ei suuda ega oska.
2. Õppekava, mis nõuab lastelt nende asjade teadmist ja oskust.
3. Koolinõunik, kes teatava aja tagant kontrollib laste teadmisi ja oskusi.

Üldised filosoofilis-eetilised vastuväited ei suuda midagi õien-dada niisuguse praktilise viisi kohta. Freudi psühholoogia annab siiski eksaktseid tõsiasju hingelise suhtes, mis näitavad suurt inimjõudude pillamist, mille tingib niisugune õppeviis. Õppimine on plaanikindel faktide vastuvõtmine välisilmast.

Psühhoanalüüs näitab, et mitte iga välisilma juhtumine (seni kuni ta sisaldab küllalt intensiteeti) ei lange meie teadvusse. Psüühiline aparaat teeb valiku. Selle aparadi tegevust ei juhi mitte meie eneste, veel vähem kellegi võõra tahe. Sellest järeldus: kui käsitame seda, mis sünnib lapse sisemuses, kui *quantité*

négligeable, siis on raisatud õpetatava ja õpetaja aeg ning energia.

Neid tõukeid ei ole kuigi raske tagasi tõrjuda õppeviisist. Teadmuste käsitamist võib kujutada umbes järgmiselt:

Esimene püüe — lapse huvi äratada valvele.

Oodata, kuni laps kohaneb seesmiselt vastavalt ärritusele.

Õpetuse pakkumine ja vastuvõtmine.

Need kolm momenti on vajalikud õppimisel.

Lapse teotsemisvorme.

Uuemas pedagoogilises kirjanduses võib leida lapse mängude sarnastamispuuet noorte ja täiskasvanute päevaunistustega. Mõlemate nähtuste geneetiline sarnasus on õigustatult kindel psühhoanalüütikuil-psühholoogidel. Praktiseerijal, s. o. pedagoogil ei tarvitse seda seisukohta võtta.

Päevaunistusi on võrreldud loomuliku kaitsetarbega. Mõlemad sisaldavad reservaate, milles peab asetsema ürgne käitumine; vaid suuremalt jaolt just vastupidine — järelejätmatu välisilmast tulevate ärrituste võitmine.

Täiskasvanu, kes paneb tähele mängivat last, imetleb ta võitmatut fantaasiat, s. o. tema tegevust, ennast eemaldades meid kitsendavast realiteedist. Imestuse põhjustab mõtlemine: ta on veel nii väike, aga nii suure fantaasiaga. Realiteedikauge on antud lapsele tema ürgajal. Kui tahame rääkida lapse mingist „kordasaatmisest“ mängimisel, siis näeme seda käesolevast tegevusest ja nimelt selles, kuidas laps läheneb realiteedile mängu abil ja kõike uut, mis voolab alaliselt juurde, nõudmisi, mida esitab realiteet, järjekindlalt võidab.

Nõnda tähele pannes näeme, et lapse mäng on sama vajaline kui unigi. Uni võidab erutustugevuse, mis tungib seestpoolt või päevaalamuste kaudu sügavamate kihtide alt esile kerkib. Mäng võidab erutustugevuse, mis võrsub suuremalt jaolt välisilmast.

Mängu funktsioon on sama eluline kui une oma. Uni annab meie soovidele ja impulssidele primaarse kõlblikkuse. Segadused, mis tekivad selle juures, ei tule realiteedis arvesse ja neil ei ole ka mingit väärtust, sest magades on kinni meie motoorsed aktsioonid. Sama võime ütelda ka mängu kohta, et ka seal mõttetus on peagu(?) kahjutud, sest lapsel puuduvad vaimsed ja kehalised jõud, et asetada omi fantaasia produkte konsekventselt tõelikkusse.

Lapse mängu ei tule vaadelda kui paljast fantaasiat, mida toimetab laps, vaid kui sünteesi, läbitöötatud välisilma ärrituse ja fantaasiaga. Seejuures peame sõna „nõudmised“ all mõistma kõike edu ja pettumust, mida lapsele pakub välisilm. Mäng on lapsele nende karmuste võitmise abinõuks. Ta on lapsele kohasemaks lähenemisviisiks realiteedile. Vähemalt suuremal osal mängudest

on see ülesanne. Ta võimaldab lapsel ülemineku passiivsest osast aktiivsele. Mängu abil võib laps olla oma situatsioonide isandaks ja võib vastu reageerida mõne mõju tugevusele (Freud).

Meie teeme kahju lapsele, kui takistame tema mängu; meie teeme talle ka siis kahju, kui arendame üleliia realiteedikauget mängu. Et paljud kasvatajad eelistavad realiteedikaugeid mängu, siis selle põhjuse leiame ennem nende psühholoogiast kui pedagoogikast. Täiskasvanu kasutab iga võimalust pealesuruvast realiteedist vabanemiseks.

Mängus õpib laps realiteeti tundma. Seda teeb ta tagajärjekalt ainult siis, kui see sünnib rõõmuküllaselt ja huvitavalt. Vastasel korral katsub laps isegi enesega mängides olla tagasihoidlik.

Kui kasvatus tahab aidata lapsel loomusunniliste liigutuste üle valitsemist, siis peab ta igal parajal silmapilgul kujutama tegevusi, mis talle pakuvad lõbu, aga ühtlasi arendavad kogu intelligentsi. Ainult siis, kui need tingimused on täidetud, on võimalik saavutada ja sublimeerida agressiooni, lapse võimutungi.

Kaks viga võib olla kasvatuses:

1. Tegevused, mis antakse lapsele, rahuldavad vähe lapse soove. See viga esineb suuremalt jaolt koolides. Tulemused, mida seal neilt nõutakse, ei ole seoses tema ürgse tendentsiga, on lapse seesmise arenemise seisukohast vaadatuna väga vägivaldsed.

2. Tegevused, mis esitatud ametlikult, on ehk küll lõbusad, lasevad siiski lapse energia märgult lõdvaks, selle asemel et kasutada kogu jõudu raskuste võitmiseks.

See viga esineb suurel määral lasteaedades.

Laps tuleb lasteaeda, et mängida. Hiljem astub ta kooli ja peab sooritama tegusid, mis nii sisult kui ka ajalt on väga täpsed. Mõlemal juhtumel on küllalt halbu võimalusi, mis nõuavad lapselt tugevat sublimeerimist. Tuleb igatahes kriipsutada alla Montessori-pedagoogika teeneid, et lapse tegevusvõimaluste otsimisele on hakatud mõtlema. Kui küsida nüüd: millal tuleb teadmuste ja oskuste rakenduse aeg, mida lastelt teatavasse ikka jõudmisel nõutakse? Psühhoanalüütik esitab aga vastava küsimuse nii: kuidas aitab kasvatusmeetod lapsel võita tunge?

Montessori-pedagoogika ei organiseeri lapse vaimset edasi jõudmist mitte tarretanud õppekava järgi, vaid lapse „sensitiivsete perioodide“ järgi. Nii on määratud kindlaks ajavahe, millal laps on eriliselt vastuvõtlik spetsiifilistele välisilma faktoritele, millal tal on eriline tegevusvajadus. Kahtlemata pääsevad mõjule selles sensitiivses perioodis loomulikult tungi.

Vaimse töö hulk, mille laps peab sooritama enne 8-at eluaastat, on suur. Täiskasvanud on mõtelnud sellele vähe. Nad mängivad küll väikese lapsega, õpetavad teda igati heameelega, kuid kõigel sellel vaeval ei ole olnud kuigi suuri tulemusi. Montessori-materjal ei too uusi teadmusi lapse suhtes, kuid ta aitab lapsel võita mõjutusi, piirata tumedaid kujutlusi, korraldada ja mõista

sõnade tähendusi. Ta ei paku lapsele sisulist abi, vaid metoodilist. Montessori mõtteline materjal ei ole selleks, et arendada lapses uusi tundemõjusid, vaid et nõuda tähelepanu, otsustusvõimet ja loogikat. Sellepärast on Montessori-materjal mõtterikkalt koostatud ja laps peab enne põhjalikult vaatlema ja katsetama, et saavutada tagajärgi.

Muidugi võib kõike seda näidata ja seletada lapsele palju kiiremini, kuid siis jääb laps passiivseks.

Arvatakse, et väike laps rahuldub primitiivse sublimeerimisvõimalusega (plastiliini ja värvidega mängides jne.). Aga lapse asetamine õigele sotsiaalsele alusele nõuab peale musklikultuuri veel väga suurel määral intelligentsi. Muidugi on Montessori-pedagoogikas palju auke ja komistusi kõrvaldatud, ent sõna „vabadus“ tuleks kõrvaldada veelgi paremini selles diskussioonis. Laps on igas tingimuses ja alati vabaduseta, sest tal puudub intellektuaalne vabadus. Ta on olev afektiivselt täiskasvanuist, mis muudabki lapse vabaduse täieliselt illusoorseks.

Kooliuendusnurk

Töötulemusi liitklassides

Al. Ivask.

Maaõpetajana on mul olnud õnneks töötada kauemat aega mitmesugustes oludes ning mitmekesiste klassikombinatsioonidega. Raskemaks pähkliks oli töö organiseerimine 3. + 4. + 5. + 6. õppeaastaga, kuigi õpilaste arv ulatus „ainult“ kolmekümneni.

Olukord kujunes seekord nii, et ei olnud võimalik ühendada viiendat ning kuuendat klassi ühistervikuks mingi töö alal, kuna ei võinud näha ette, et järgmisel aastal viies ning kuues klass võinuks töötada samas komplektis. Tõllal olenes kõik õpilaste arvust ning arvude vahekorradest.

Suurimas hädas olin töökava koostamisega, kuna alustasin liigse peenussega, peagu nädalase täpsusega. Lühikese matematiseerimise järgi selgus, et tulnuks koostada 42 töökava, ä umbes 30 nädalaks, s.o. umbes 1260 üksust. See käinuks üle jõu, kuna klasside kombinatsioon selgus alles hiljuti enne töö algust. Sellise töökavaga ei jõudnud edasi kaugemale esimesest kolmest töö-nädalast, sest palju andmeid tuli hankida eri raamatuid. Võtsin siis aluseks aastaegade printsiibi, arvestades õpilaste loomulikku huvi ning tugeedes õpikuile alustasin tööd segaste väljavaadetega. Varsti selgus, et ei saa edasi küllaldase tempoga, sest õpikud olid liiga probleemide- ning tegevusevaesed, et rahuldada kõiki edasitunghimulisi. Isiklikult juhtida ning anda igasuguseid vajalisi pisiseletusi, võtetekirjeldusi ning drilli ainet ei olnud lihtsalt võimalik ega otstarbekohane. Kuna leidus siis juba mitmesuguseid „tööjuhatusi“ ning katsetusi sel alal, hankisin kõike olevat ning uurisin, kui veel kuskilt oli oodata, et esimesena olla jaol. Enesel ei jätkunud arusaadavalt küllaldaselt võimalusi kõiki tööjuhatusi koostada, paljundada või üle anda teisel teel.

Õpilased aga, kes leidsid uue sõbra tööjuhatuses ning igas uues elulises probleemis, ei nõudnudki enam muud kui tööjuhatusi ning tööjuhatusi.

Tõid hakkas kuhjuma ning sõltuvus tööjuhatusel oli ilmselt märgatav. Oli tööjuhatus eeskujulik, — ei jätnud ka töö nii sisult kui väliselt midagi soovida. Suureks abiks ning elustajaks oli hr. Käis'i saadeti kauneid brošüüre, millised tekitasid väljakuulutamatu brošüüride iludusvõistluse. Mõnigi uus võte nii kaunistustes, korralduses kui ka sisujaotuses ning eriti näitlikustamises oli ette meeldivalt rabav. Kuna siin igauks jõudu mööda püüdis leiutada ning võistelda naabritega ning enesega, siis üheskoos viisime esiteks brošüüride välise külje suure kiirusega laidetamatule tasemele.

Suur hoog sai sisse tööle, kui ilmus juba esimesi korralikke, õpilase võimete ning huvipäraseid tööjuhatusi (jutumärkideta!). Siis avanesid nagu silmad, kuidas õieti tööjuhatusi koostada. Kui mõned räägivad õpetaja elava vaimu juuresoleku suurest ning asendamatu väärtusest kui uudisasjast, siis tõesti selgus, et „surnud tööjuhatuses“ võis otse sädemeid ning elavat tulukest olla, milline kordselt ületas vanast ajast meelde jäänud „surnud õpetaja“. Oli ju temalgi oma „tööjuhatusete“ kollektsoon, milline koosnes ainult mõnest „elavast“ tööjuhatusel, näiteks: „Õppige see, siit siia ära!“ või variatsioonid: „Õppige järgmiseks korra leheküljed N. N. kuni selleni“, või: „Õppige järgmiseks korra selle kirjaniku elulugu ära!“ või: „Kirjutage siit-siia ilusti oma heftidesse!“ jne. Vahest kästi ka jälgida katset, millist muidugi õpetaja ise tegi, sest ei tulnud meeldegi talle ega muile, et õiged katsetajad istuvad vaeste patustena pinkide küljes kinni justkui kruvitult. (Kujukas jutt sellest, kui isa lastele toodud mänguasjadega innukalt mängis ning lastel käskis ainult jälgida ning „ilusti olla.“) Lühikese aja jooksul on sündinud nii suuri muutusi kasvatus- ning õpetustöös, et ei ole imestuda, kui mõnigi, kes ei ole arengut ise kaasa elanud, vaid sündinud faktide ees seisab, ainult pead vangutab ning pahandatud kõiki olematusse soovib, kes vähegi suuremat häält julgevad teha, et algavat koidikut kuulutada.

Lühikese aja jooksul tuli vahetada tööjuhatusi, sest ilmus järjest paremaid. Paremu piir ei ole veel saavutatud, kuigi sellele väga ligidal ollakse (Looduseõpetus — J. Käis).

Tööjuhatusel koostaja peab olema „üliõpetaja“, siis suudab ta anda õpilasele vaimuka juhise innukaks uurimiseks ning suudab äratada ning tõsta iga töötaja eneseusaldust ja tööaustust.

Läitklassides ei ole mõeldavgi töö ilma tööjuhatuseta, sest päevaselge on, et ei saa kogu päeva või tunni võtta „ühisarutlust“, kuna ainete süstemaatiline külg nõuab iga minuti otstarbekohast kasutamist. „Ühisarutlused“ võivad loomulikult leida aset ainult sugulusklasside vahel ning piirides, ei aga koguni kahe kaugelseisva klassi rindel, teaduslikul või õpetuslikul otstarbel.

Sellised „ühisarutlused“ sageli segavad kaaslaste tööd ning seetõttu tuleb lükata sellised tunnid ajale, mil sugulusklassid on võimalikult omavahel.

Head tööjuhised aga üle kõige aitavad kasvataada võltsimatut ühistunnet ning ühtekuuluvuse taju, kuna õige töö sünnib tavaliselt rühmiti, ning rühmakaaslasena on iga üksik väärtuslik liige ja hea sõber, kes avaldab mingi uue mõtte või idee. Ainult töös ning eriti ühistöös oleme harjunud nägema inimese suuremat väärtust ja kõrgemat sotsiaalset arengut ning moraalselt kaalu, seetõttu on äärmiselt suure väärtusega sellised isalgatatud tööühiskonnad — rühmad. Siin harjub iga indiviid nägema sundimatut koostöö vajadust ning õpib ennast kohandama koostöö kirjutamatutele seadustele.

Sellises töörühmas (kuigi see rühm koosneb sageli kahest pinginaabrist) avalduvad liiga teravasti kõik isekuse paljastused, et neid mitte märgata ja raviga. Iga üksik, kes rühmakaaslasena avaldab hoolimatust, laiskust, pealiskaudsust või räpakust, ähvardab jääda välja sellisest tööühiskonnast, kus nõutakse täpsust, ettevaatust, asjalikkust, ühistunnet ning teisi sotsiaalseid väärtusi. Ja milline ühistöö ei nõuaks seda — isegi mäng pole muu, kui osa

sotsiaalsest drillist, kui see on valitud ning juhitud laste eneste poolt, nagu ta seda oma algmõiste kohaselt peab olema.

Liitklassi väärtustest tuleb suuremaks tunnustada eeskujuliku perekonna- ning seega ideaalseima ühiskonna vormi ning vaimu olemust.

Siin ei eksisteeri mitte ainult teatud klass kui tervik võrdseid suursi, üks ning ainus, korporatsioon, kui soovitakse, vaid ka teised klassid, teised tööd, teised huvid ning koguni teised arenguastmed. Kui need on õieti kõlastatud, siis annab see suurepärase ning meeldiva sümfoonia, mille soolunumbrid on väljapaistvamad tööd ning kiiduväärsed teod (mitte vägiteod!)

Õpetaja selle juures on igatsetud abimees, julgustaja, õhutaja ning uute maade avastaja, kelle seltsis käiakse läbi kõik teaduste huvitavamad ning olulisemad padrikud ning imeaiad. Õpetaja on see peegel, kus nähakse enese ideaalkuju, kuid õpetaja on ka arst, kes avab valutavad ning tuskatekitavad salapaised ning neid ravib.

Kõik seni sünnib ideaalseimas korras, kuni ei ole tööpuudust ning toidu- puudust (muidugi vaimutoidust).

Muistendis surmas puuk peremehe, kui tal puudus vajaline tegevus, või variatsioonid lahkus töölt, kui anti tulutut tööd ja viletsat toitu. Kui imehästi see sümboolika sobib kooliühiskonda.

Kui peremehel ei ole enam vaimutoitu ja ta seda on sunnitud ammutama ainult vanadest pehkinud dogmadest, jättes käsitlemata koolielu omapäraseimad sotsiaalsed (ja ebasotsiaalsed) avaldused, jättes need lahtimõtestamata, siis ei tule küll imestuda, kui „puuk“ sellisele kehvale toidule ei tule või sellelt toidult lahku. Ja mis teeb koolimees, kui tema õnn on ta maha jätnud?

Seda õnne tuleb otsida! Vanasõna ütleb: „Kes otsib, see leiab!“ Kuid kui palju on otsijaid? Kui tülikas ning ebamugav on otsimine, seda teab igaüks, ja paljud seepärast hoiduvad piinlikult sattumast konflikti mugavusega. Kuid seda rängemalt ebamugavus sirutab oma käed ebaotsija ning kõige tema pere järele.

*

Kõigest eeltoodust järeldub, et ideaalseimaks mooduseks tuleb pidada tööd liitklassides, kus oleks ühendatud koguni enam kui kaks klassi, ja need mitte ainult sugulusklassid, vaid koguni vanemad klassid kooskõlas noorematega, ning vastuoksa.

Olen sunnitud töötama tänava liitkomplektis, milles on ühendatud III + V + VI, ja leian selle olevat täiesti normaalse, mis puhul ei kavatseks soodsamate võimaluste avardades teha mingeid ümberpaigutusi, vaid koguni tahan, et edasiseski võimalikult sama olukord jääks püsima.

Kui töö on alustatud õigesti, huvitavaks tehtud ning hästi juhutatud, siis on kõigil käed nii tööd täis, et ei ole kellelgi aega mõelda muule, „huvitava- male“.

Tööjuhatused on nagu alaliseks mõõdupuuks õpilastel käes, millest selgub, kui suure eduga keegi on sammunud, ning kui palju on veel kellelgi käia. Võistlus on siin õigel kohal, kui seda ei ole piitsutatud liigse kiitusega või veel ohtlikumate võtetega auahnuseks.

Tööde välimuse ja sisu võrdlus lubab heita pilku arengu suunda ning sügavusse ning test lahendab mõnegi kahtluse. Kuigi viimasel ajal on tulnud kuuldavale nagu mingeid hääli tööjuhatusete menetluse vastu, siis peab ütlema, et seal võib olla tegemist ainult üksikute ebaõnnestumistega, väärkäsitlusega või mõne muu arusaamatusega.

Praegune kooliorganisatsioon, kavade ülitäius, liitklasside olelu ning imetlemisväärsed töötulemused lühikese aja vältel ei jäta mingeid kahtlusi selles, et tööjuhatusete menetlus on aja paratamatu tegur, millise eitamine tunnistaks mingit tõrksust aja voolu ning arengu tee vastu.

Tunduks otse rahvusliku kuritööna võtta kõik viimaseaja uuendused kooli- lilt ja need heita kolikambri. Millega oleks neid asendada? Olude sunnil vahe-

tasin kord Käisi õpilase arvutusvihu endise raamatuga. Kuna seejuures puudusid vastavad juhised ja süstemaatiline edasisammumine, siis tuli mul näha poole rohkem vaeva, enne kui sain samu tulemusi kui teised järk-järgult edasi minnes ja harjutades ning saades minult vaid lühemaid selgitusi ja näiteid.

Ka kordamist tuli ise organiseerida, kuid see on teatavasti hoolitõudvamaid ülesandeid, kuna töövihkudes juba selle eest on hoolitsetud.

Üks väike kogemus oli jälle juures ja õpilaste paremad töötulemused õpetaja pisema vaevaga annavad ainult õigustust igasugusele püüdele selles suunas.

Niikaua kui kool jääb eeskätt kasvatusasutiseks, nagu see algkooli kavades ning ülesannetes on ette nähtud, niikaua ei saa õpetaja iialgi mugaleda ning lausuda: „Minu töö on tehtud, ma võin puhata!“

Niikaua aga, kui kool tahab olla haridusetempel, ei või ta elava õpetaja vaimu tappa ametliku töönormi all, kuna ametlik norm määrab ainult õpetaja koormise õpetajana ja normid, mida peab normaalne õpilane omandama teaduste salvedest, kuid õpetaja peab teadma, et teadus kurjategija ning kaabaka käes on relv kaasinimese ning kodumaa vastu, seepärast on õpetaja õlad alati koormatud rängemalt, kui seda ükski ametlik norm suudaks ette näha.

Itaalia-Abessiinia sõja kajastusi jooksvas õppetöös

B. Rea.

Õppeaasta algul oli ajakirjanduse sensatsiooniks ja huvipunktiks äsjapuhkenud Itaalia-Abessiinia sõda. Ka kooli seinalehele ilmusid loomulikult ajalehe väljalõiked ja pildid sõjakäigust ning eriti „salapärase“ ja „kummalise“ Abessiinia maa ja rahva elu-olu kirjeldused. Miks pidin siis maateaduse õpetust alustama mõne teise maailmajao ja rahva tundmaõppimisega, kui „neegus“ ja „Abessiinia-Itaalia“ olid kõigil suus! Loobusingi traditsioonilisest käsitlusjärjekorrast. V õppeaastal kulus nätuke aega tutvumiseks kaardivõrguga, mida kordas ka VI õppeaasta. Peale selle tutvus V õppeaasta Aafrikaga üldiselt, kuna VI käsitlesin kodumaa asendit, suurust ja pinnaehitust. Ning siis asusimegi V õppeaastaga Abessiinia ja VI õppeaastaga Itaalia tundmaõppimisele. VI õppeaasta töötas vastava tööjuhatus järgi (Itaalia — kauge lõunamaa) Joh. Käisi — V. Hormi maateaduse tööjuhatus vihist, V-dale aga tuli endal koostada vastav tööjuhatus, kuna trükitud kogudes säära-
rast ei leidu. Tööjuhatus oli järgmine.

Abessiinia.

Loen Abessiiniast seinajaalehest ja S.(ütt)-K.(opli) õpperaamatust (üks vanemaid trükke) lk. 153—155 ning lk. 142 „Troopika vihmad“.

Arvulisi andmeid: Abessiini keisririigi pindala 1 120 400 km². Elanikke 10 milj. Seega inimest ühel km²-il. Pealinn Addis-Abeba (150 000 elanikku). Tähtsaim väljaveoaine kohv.

Sademete käik Tartus ja Abessiinias (Condar) cm-tes.

	J.	V.	M.	A.	M.	J.	J.	A.	S.	O.	N.	D.
Tartu	3,6	3	2,7	3	4,7	6,1	8,4	7,8	5,7	4,9	4,6	4,1
Condar	0	0	0	0	7	12	29	37	16	5	1	0

1. Joonistan Abessiinia kaart-visandi (või kasutan ajalehest väljalõigatud kaarte) ja märgin raamatus ning loetud palades nimetatud kohad.

2. Leian Addis-Abeba kauguse Tallinnast õhujoones.
 3. Vaatlen kaardil, kuidas oleks hõlpsam sõita Abessiiniasse.* Nimetan tähtsamad läbisõidu kohad.
 - 4.* Joonistan teekonna Tallinnast Addis-Abebase.
 5. Missuguste laiuskraadide vahel asub Abessiinia?
 6. Kirjutun lühidalt, mille poolest erineb Abessiinia kliima kodumaa omast.
- Mõtlemiseks: a) Miks sajab Abessiinias suvekuudel rohkesti vihma? b) Praegu on Abessiinias (vihmaroos, kuiv) aeg. c) Mis on abessiinlaste pealatusallikaks? d) Miks pole eurooplased seni vallutanud veel Abessiinat?
- Pea meeles: 1) Abessiinia on vulkaanilise põhjaga kiltmaa, lõhestatud sügavaist, järsuseinalistest orgudest.

2. Rahvastik koosneb

3. Pealinn on

4.

Iseseisvale tööle tööjuhataste abil järgnes ühistund õppejutuga. Alustasime päevauudistega Itaalia-Abessiinia sõjast ja jõudsime probleemini: kumb võidab? Ning siin puhkesid ülielavad ja paiguti ägedadki vaidlused. V õppeaasta valgustas peamiselt Abessiinia olusid. VI-dale olid aga seinalehe kaudu mõlemate maade olud tuttavad. Võrreldi rahvaarvu, pindala, kultuuri, sõjaväerlustust jne. Siis liiklemisvõimalusi ja looduslikke tingimusi Abessiinias ning tutvuti ka Abessiinat ümbritsevate asumaadega. Puudutasime ka küsimuse moraalsel külge: sõja põhjusi analüüsisides juhtisin tähelepanu Itaalia suurele rahvaarvule võrreldes maa pindalaga, kuid tõime esile ka sõja varjukülgi. Ega kõik olnudki abessiinlaste poolehoidjad, leidus ka neid, kes arvasid, et mis neist „mustadest“ hoolida!

See tund oli täiel määral kantud õpilaste huvist ning aktiivsusest ega olnud mingit vajadust retooriliste ja kunstlike õppeküsimuste järele. Ja kaua veel peale selle oli õpilaste huvi köidetud seinajaalehele, sest küsimus oli ikka veel aktuaalne: kumb võidab?

Sellest tööst jäid järele mitu eksemplari seinajaalehte ja vastavad brošüürid: V õppeaastal Abessiinias, pealkirjastatud soovi ja maitse kohaselt („Abessiinia“, „Salapärane Abessiinia“, „Neeguse riigis“, „Matk Abessiiniasse“) ja VI õppeaastal Itaaliast („Itaalia — kauge lõunamaa“, „Päikeseküllane lõunamaa — Itaalia“ jne.).

Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid

„LOODUSE“ LASTERAAMAT 1935./1936. A.

Nr.	1.	M. A. Bigham, Rotipere elupäevad ...	Hind	1 kr.	20 s.
„	2.	F. de Miomandre, Mängusõduri elulugu ..	„	2	„ 20 „
„	3.	M. Konopnicka, Jutupauniku juhtumused	„	1	„ — „
„	4.	S. Reinheimer, Kuusiku lastetuba	„	2	„ 20 „
„	5.	G. Bassewitz, Peetrikese reis kuule	„	2	„ 40 „
„	6.	Münchhauseni seiklusi	„	1	„ 20 „
„	7.	E. Beskov, Olle suusaretk	„	—	„ 80 „
„	8.	V. Eramaa, Väikesed aednikud	„	1	„ 50 „
„	9.	A. Kauts-Vesilo, Juss ja Maarja	„	1	„ 10 „

Nr. 10.	<i>J. Truupõld, Rohelise päikese maa ...</i>	Hind 2 kr. 40 s.
„ 11.	<i>V. Saretok, Kiki suur suvi</i>	„ 1 „ 50 „
„ 12.	<i>A. Virges, Rajamaa talu</i>	„ 1 „ 10 „
„ 13.	<i>E. Valmre, Kindral Naki</i>	„ 1 „ 30 „
„ 14.	<i>E. Vanamölder, Võlutud koovitaja</i>	„ 1 „ 60 „
„ 15.	<i>G. Põldmaa, Vangistatud päike</i>	„ 1 „ 50 „
„ 16.	<i>V. Avenarius, Reis ümber toa</i>	„ — „ 80 „
„ 17.	<i>K. Ristikivi, Lendav maailm</i>	„ 1 „ 80 „
„ 18.	<i>A. Virges, Jänese poeg To-Too</i>	„ 1 „ 60 „
„ 19.	<i>H. Rikand, Rahvavanema lapsed</i>	„ 1 „ 80 „
„ 20.	<i>S. Einer, Raudkaarnad</i>	„ 1 „ — „

Andres Pärl.

Kuni viimase ajani pidid teadlikud õpetajad nentima, et meie võrdlemisi rikkalikus kirjavaras on kõige nõrgemini esitatud lastekirjandus. Seda küll mitte, et oleks puudunud lastekirjanduse nime all esinevad raamatud, kuid ligemalt silmitsedes oli neil see suur viga, et olgugi lastest kirjutatud, nad polnud lastele. Ehk kui neist mõned ka lastele olid, siis kannatas nende väärtus selle all, et olid pikal ajavahemikul ilmunud, erinevate korrektorite käe alt läbi käinud ja seega keeleliselt sageli otse ohtlikud.

Möödunud jõulud töid meie lastekirjandusse silmatorkava elavuse. Kaupluste akendele ilmus korraka pikk rida (14 teost) sariväljaandena ilmunud „Looduse“ lasteraamatuid. Nüüd kolm kuud hiljem on see väljaanne lõpuni (20 teoseni) viidud.

Juba esimene pilk nimetatud raamatuile ütleb, et midagi selle-taolist pole meie lastekirjanduses seni ilmunud. Võiks koguni ütelda, et nii kauneid raamatuid leidub üldse meie kirjanduses vaid üksikuid.

Lehitsemisel veendume, et siin on lasteraamatu küsimust päris tõsiselt võetud. On otsitud kõigepealt selleks vajalik *p a k s e m p a b e r*. See on lasteraamatu juures väga oluline, sest lasteraamatuga alles õpitakse raamatut käsitama ning seepärast ta peab olema kõigiti vastupidav. Teine oluline punkt, mis hariliku raamatu juures peamiselt esteetiliselt seisukohalt arvesse tuleb, on lasteraamatu *t r ü k k*. See peab olema kohane lapse vilumata-tule silmale, ühtlasi aga ka esteetiline. Nii paberi kui trüki suhtes väärrib Lasteraamat eeskujuna nimetamist.

Paberi ja trüki kõrval järgmine kolmandik lasteraamatust langeb *illu s t r a t s i o o n i d e l e*. Kuna laste kunstimaitses ning seega ka vastavad nõuded on oluliselt lahkuminevad täiskasvanute omist, siis esitab lasteraamatute illustreerimine kujutav-kunstnikele sama suured ja rasked nõudmised nagu lastekirjandus kirjanikele. Iga hea kirjanik pole alati hea lastekirjanik ja suurimigi kunstnik lasteraamatute illustraator. Lasteraamatute illustreerijate suhtes on meil üldiselt vähe valikut. See selgub ka „Loo-

duse“ Lasteraamatust. Tõesti head on suutnud anda peamiselt üks mees — üldiselt tuntud koolikirjanduse illustraator kunstnik R. K i v i t. Temalt on ligi 100% raamatute kaanepiltidest ja suur arv ka sisu illustratsioonidest. Võib kindlasti ütelda, et kogu Lasteraamatu sisu ja üldilme õnnestumises langeb vähemalt pool selle mehe arvele. Lasteraamatus leiduvad R. Kiviti töödest mõned, mis väärivad eriti nimetamist. Need on: „Rotipere elupäevade“, „Kuusiku lastetoa“, „Jutupauniku juhtumuste“, „Mängusõduri eluloo“, „Rahvavanema laste“, „Lendava maailma“, „Kindral Naki“, „Rohelise päikese maa“, ja „Juss ja Maarja“ kaanepildid. Tervikuna Kiviti illustreeritud teostest tõstaksime tähelepanu keskpunkti „Jutupauniku“, „Rahvavanema lapsed“, „Rohelise päikese maa“ ja „Kuusiku lastetoa“, millest viimane on väga efektsete mustade käärilõigetega illustreeritud.

Kivit tarvitab peamiselt puhtaid kontrastvärve: punane — roheline, sinine — kollane ja saavutab nii väga puhtalt ja kirkalt mõjuvad pildid, millistest iga laps vaimustub. Nähtavasti on seesuguste puhaste toonide edasiandmine ka trükitehniliselt kergemini teostatav, sest tema illustratsioonidest on vaid üksikud trükitehniliselt ebaõnnestunud.

Teistest Lasteraamatu illustraatoritest on tarvitanud E. L e p s („Kindral Naki“) ja Karl Bergmann („Rajamaa talu“) tumesinist ja pruuni värvi. Nende pildid mõjuvad poriselt ja süngelt, mispärast need mehed ei saaks lasteraamatute illustraatoritena arvesse tulla. Eriti Bergmann. Täiskasvanu seisukohalt pole Lepsi pildid halvad. „Rajamaa talu“ kõrval jätavad soovida „Võlutud koovitaja“ ja „Väikeste aednikkude“ illustratsioonid.

On huvitav, et õnnestunud ja head pildid on ka i d e e l i s e l t vastuvõetavad. Neist peegeldub kas lastele kergesti arusaadav koomiline situatsioon („Münchhauseni seiklusi“, „Jutupauniku juhtumused“), rõõmus eluküllane meeololu („Kiki suur suvi“), muinasjutulikus aineses fantaasiaküllus, muretu hinge rändamine kujutusmaailma („Peetrikese reis kuule“) jne. jne.

Pedagoogilis-psühholoogiliselt seisukohalt on ideeliselt vastuvõetamad mõned realistlikud, tõsielu õudsed ja sünged juhtumused, mis lastesse mõjuvad masendav-nukrustavalt, isegi labaselt. Nimetaksime „Võlutud koovitajas“ toodud haudade pilti (lk. 67) ja inimese mahalaskmise stseeni (lk. 64), „Väikestes aednikes“ esitatud poisikese peksmist (lk. 35).

Tehniliselt on mõned pildid, nähtavasti uue, tundmatu paberisordi venivuse pärast, ebaõnnestunud. Värvid pole sattunud õigesse kohta. Õnneks kannatavad selle all peamiselt sisult nõrge- mad teosed.

20-st Lasteraamatust on 8 tõlget. Kahtlemata on need üldiselt paremad kui algupärandid, sest enamik neist kuulub kogu maailmakirjanduses lastekirjanduse paremikku. Neis teoseis on liikumist, värvikat elu ja tegevust, mis on lastekirjanduses väga oluline.

Puudub moraalitsemine, see lihtsam ja igale inimesele nii omane, ent vähese mõjuga kasvatusvõte. Antakse lapse elavale fantaasiale tõesti sütitavat ja paeluvat. Ükskõik milline teos tõlgetest ostetakse, alati saadakse tõesti midagi lastele. Aga ma nimetaksin eriti „Peetrikese reisu kuule“, kus kangelane rändab ühes õega kuule maipõrnika kaotatud jalga ära tooma, kus noor lugeja tutvub kogu taevalaotuse elanikega, nagu Ööhaldjas, Kõue Kaarel, Tuuleit, Pilveemand, Välgu Leena, ja Vihma Villem. Väiksematele lastele on eriti kohased „Rotipere elupäevad“ ja „Olle suusaretk“. Õpetlikult mõjuvad „Reis ümber toa“ ja „Kuusiku lastetuba“.

Pöördudes algupärandite juurde, peame märkima, et siin enamikes teoseis püütakse lapsi moraalitsemisega kasvatada. „Rajamaa talu“, „Võlutud koovitaja“ ja osalt ka „Lendav maailm“ tahavad süvendada rahvustunnet; „Väikestes aednikes“ virgutatakse töötahet ja rõõmu; „Kiki suures suves“ õhutatatakse hõimuaadet — ligindades eestlast ja soomlast: „Juss ja Maarjas“ taotletakse altruismi.

Moraalitsemise kohta on küll keegi tänapäeva nimekamaid pedagooge ütelnud, et see annab laste juures sama vähe tagajärgi kui loomade juures, ometi ei osata temata kasvatuses läbi saada. Ka igas lasteraamatus peitub oma moraal, kus „jutt on see kooruke, aga õpetus see sisu“, kuid see ei tohi võtta väga silmatorkavat kuju. Ta peab ainesest loomulikult järelduma ja parem kui laps ise seesuguse järelduse teeb. Mõnes algupärasel Lasteraamatus on autorid morali kahjuks otse, vähese ja osalt sobimatu illustreerimisega ütelnud ja nii oma hea tahtega tõsiseid asju vaid äraleierdada aidanud („Rajamaa talu“, „Väikesed aednikud“).

Moraalitsemisest on vabamad: „Rohelise päikese maa“, „Rahvavanema lapsed“, „Jänese poeg To-Too“ ja mõõdukad „Kindral Naki“ ja „Lendav maailm“.

Eesti autorite üldiseks puuduseks on fantaasiavaesus, liiga suur kaldumine kurba, süngesse tõsiellu, realismi. Ja kui fantaasiale antakse suuremad tiivid, siis ei jõua need ikkagi jalgu maast ja vanainimeslikust elutarkusest vabastada. „Lendavas maailmas“ on näiteks pääsukeste kergusega, elurõõmuga ja liikuvusega ühendatud vanainimeslik, osalt raskemeelne ja karm realism.

Realistlikemad on „Kiki suur suvi“, „Väikesed aednikud“ ja „Juss ja Maarja“. Neist näivad autori oma mälestustest juurduvat esimene ja viimane.

Kõige vabamat ja lastepärasemat fantaasialendu peegeldavad „Rohelise päikese maa“ ja „Rahvavanema lapsed“.

Puhtal kujul „teaduslik“ raamat on „Vangistatud päike“. See on midagi valgustusvahendite ajaloo taolist. Kahjuks on sellesse teosesse jäänud palju kordumisi ja osalt ka rohkesti üleaurust teaduslikkust, mispärast see raamat on igav lugega.

Vaatamata mõningaile puudusile on Lasteraamatuga tõste-

tud meie lastekirjanduse tase tunduvalt kõrgemale ja see jääb raamatuaastas üheks märkimisväärt saavutuseks. Tahaks ka loota, et Lasteraamatuga on leitud uusi ja vist noori jõude, kes astuvad töövõimelistena meie väikesearvulisse lastekirjanikkude perre.

H ö i m u n u r k

KANSAKOULUN JOHTAJA SUOMESSA

Kouluneuvos Alfred Salmela.

Paraikaa Suomen kansakouluväen keskuudessa käydään vilkasta keskustelua johtajan oikeuksista ja velvollisuuksista. Se alkoi allekirjoittaneen viime syksynä radiossa, pitämän esitelmän johdosta. Heti esitelmän jälkeisinä päivinä sain lukuisia kirjeitä. Toisissa minua kiitettiin ja toisissa moitittiin. Tämän jälkeen muutamissa sanomalehdissä minua on jatkuvasti ja säännöllisesti moitittu. Moittijoina ovat olleet pääasiallisesti kansakoulujen johtajat.

Suomen kansakouluissa johtajan asema on huomattavasti toinen kuin Eestissä ja monissa muissa maisse. Aivan oikein Tarton kouluneuvos J. Lang Suomessa käydessään minulle huomautti, että Suomen kansakoulut olivatkin vain yksiopettajaisia. Jokainen opettaja opetti luokkansa kokonaan omassa luokkahuoneessa eristettynä muista opettajista. Jokainen luokkaopettaja oli tavallaan siis johtaja. Koko koulun johtajalla oli vain vähän tekemistä. Hänellä on useimmiten sama opetusvelvollisuuskin kuin muillakin opettajilla. Tällaisessa koulussa, jossa luokat opettajineen ovat näin eristetyn toisistaan, yhteiselle johtajalle jää suhteellisen vähän merkitystä.

Suomen kansakoulun johtajan erityinen asema on kuitenkin seurausta muista koko Suomen kansakoululaitokselle ominaisista periaatteista. Suomen kansakoulu on itsenäinen, autonominen. Sen opettajistolla on suorastaan ratkaiseva valta koulun järjestämisessä. Niinpä Suomen kansakoululla ei vielä koskaan ole ollut valtion toimesta määrättyä opetussuunnitelmaa, vaan joka koulun opettajisto valmistaa sellaisen itse. Lisäksi opettajien asema Suomessa on suhteellisen vahva. Varmuus siitä, että koulutoimi hoidetaan hyvin, Suomessa on saavutettu sen kautta, että ketään ei ole määrätty kansakoulussa yksinvaltiaaksi, eipä edes toisen opettajan esimieheksikään, vaan kaikki tasavaltalaiseen tapaan ottavat osaa koulun järjestämiseen. Jos johtajalle olisi koottu paljon valtaa, olisi samalla pitänyt tehdä johtajan oma asema mahdollisimman heikoksi, niin että vallan väärinkäyttö helposti johtaisi vallan menetykseen saman periaatteen mukaan, jota parlamentille vastuunalainen ministeri on pakoitettu noudattamaan. Ja jotta johtaja voisi saada tahtonsa toteutetuksi, pitäisi toistenkin opettajien aseman olla heikompi kuin Suomessa on laita. Kun näin ei ole, niin koulujen hoito ja johto on järjestetty pääasiassa opettajakunnalle, jonka puheenjohtaja on johtaja.

Seletusi: Käydään — peetakse, velvollisuus — kohustus, pitämä — peetud, johdosta — puhul, järele; heti — kohe, lukuimen — arvu-

kas, *moitittiin* (inf. *moittia*) — laideti, *säännöllisesti* — järjekindlalt, *asema* — olukord, jaam; *moni* — palju, *aivan* — päris, täiesti; *tavallaan* — teataval viisil, *useimmiten* — enamasti, *opettajineen* — oma õpetajatega, *seuraus* — järelendus, *periaate* (gen. *aatteen*) — põhimõte, *suorastaan* — otse, *ratkaiseva* — otsustav, *valta* — võim, (*ei*) *koskaan* — (*ei*) kunagi, *valtio* — riik, *opetussuunnitelma* — õppekava, *vaan* — vaid, *vahva* — kindel, *varmuus* — kindlus, (*ei*) *ketään* — (*ei*) kedagi, *yksinvaltaaksi* — ainuvalitsejaks, *eipä edes* — ei ka isegi, *tasavaltalaiseen tapaan* — vabariiklikul viisil, *koota* — koguda, *mahdollisin* (gen. *-llisimman*) — nii palju kui iganes võimalik, *heikko* — nõrk, *menetyks* (gen. *-tyksen*) — kaotus, *mukaan* — järgi, *vastuunalainen* — vastutav, *pakotettu* — sunnitud, *noudattamaan* — järgima, *jotta* — et, *toteutettu* — teostatud, *laita* — lugu, olukord, *näin* — nii, *niin* — siis, *puheenjohtaja* — esimees.

Välismaalt

Rahvusvaheline Kasvatusbüroo.

Tarve rahvusvahelise informatsioonikeskuse järele, mis haaraks kõiki kasvatusesega seotud alasid kõigis maades, tuli ilmsiks juba 19. sajandi lõpul. Kuni sinnamaani, välja arvatud mõned vähesed erandid, nagu suur kasvataja ja patsifist Comenius 17. sajandil, see oli rohkem unistus kui kindel idee. Esimene kindlam hääl rahvusvahelise pedagoogilise keskuse loomiseks Rahvusvahelise Kasvatustöukogu nime all tuli kuuldavale 1880. a. Brüsselis peetud algkooliõpetuse rahvusvahelisel kongressil. Siit peale teetses selles suunas rida esmajärgulisi pedagooge. Nende hulgas paistab eriti silma Zürichi kantoni haridusdepartemangu sekretär Frédéric Zollinger. Paljud pedagoogilised ja patsifistlikud kongressid tõstsid samas suunas häält. Otseselt Maailmasõja eel astus Zollinger ses asjas kontakti Edouard Claparède'i ja Adolphe Ferrière'iga Genfis, kuid sõda takistas konkreetsemate sammude astumist. 1921. aastal esitas A. Ferrière, Jean Rousseau instituudi professor ja uute koolide rahvusvahelise büroo direktor, rahvusvahelisele vaimutöölaliste kongressile Brüsselis kava, mis nägi ette rahvusvahelise kasvatusbüroo loomise. Selle kavaga ühines ka rahvusvaheline Uue Kasvatuse Liit oma kongressil Montreux's 1923. Ka kolmandal rahvusvahelisel kõlbla kasvatuses kongressil Genfis 1922. a. kõneldi sellest. Kõigi nende arutluste tagajärjel moodustati paljudest nimekatest pedagoogidest koosnev komitee, kellele tehti ülesandeks seda asja kaaluda. Viimase ettepanekul algaski rahvusvaheline kasvatusbüroo 1. märtsil 1926. a. professor Pierre Bovet juhatusel tagasihoidlikku tegevust Jean Jaques Rousseau Instituudi alaosana (vahepeal ümber nimetatud l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation). Varsti aga selgus, et nii laiaulatusliku ettevõtte ülalpidamiseks ei piisa neist vähestest maksudest, mis üksikud isikud ja pedagoogilised organisatsioonid valmis oleksid kokku panema. Ka J. J. Rousseau Instituut omalt poolt ei saanud selle peale suuremaid summe kulutada. See asjaolu sundis mõtlema büroo ümberkorraldamisele. See osutus võimalikuks ühe teise, mujal alanud liikumise kaasatõmbamise teel.

Ameerika „School Citizenship League“ väga aktiivne ja andekas sekretär pr. F. F. Andrews asus 1910. a. rahvusvahelise pedagoogilise keskuse loomiseks tööle. 1912. aastal tal läks korda sellest ideest huvitada

Ühendriikide Valitsust, kelle ettepanekul Hollandi Valitsus asus Haagi kokku kutsuma rahvusvahelist pedagoogilist konverentsi septembris 1914. 7 riiki olid juba teatanud oma ametlikest esindajaist, kui puhkes Maailmasõda ja katkestas ilusa algatuse. Et saada avaramaid ainelisi võimalusi, Genfi büroo võttis ameeriklaste idee üle — rajada tegevus valitsuste ametlikule osavõtule. See osutus seda kergemaks, et pr. Andrews 1929. aasta juulis isiklikult viibis Genfis ja nõustus sellele kasulikule algatusele kõigiti abiks olema. Nii loodigi 1929. aastal kahe liikumise, Euroopa ja Ameerika oma, kooskõlastamise teel praegune Rahvusvaheline Kasvatusbüroo, mis tugineb riikidevahelisele ametlikule kokkuleppele. 25. juulil kirjutati vastav statuut Genfi haridusdepartemangus alla. Professor P. Bovet asemele, kes töödega oli väga koormatud, valiti direktoriks rahvusvaheliselt tuntud lastepsühholoog Jean Piaget.

Praegu on büroo liikmeteks järgmiste riikide haridusministeeriumid, resp. valitsused: Tšehhoslovakkia, Belgia, Ecuador, Poola, Šveits, Hispaania, Egiptus, Saksa, Columbia, Portugal, Irak, Itaalia ja Argentiina.

„Kuna hariduse ja kasvatus areng on olulise tähtsusega tegur rahu ja inimsoo kõlbla ja materjaalse tõusu arengus, on tarvis, et seda arengut toetada, koguda andmeid ja materjale niihästi uurimistöö kui ka praktilise rakenduse tulemuste kohta kasvatusalal ja vahetada informatsiooni, et iga maa võiks kasutada teiste maade kogemusi.“ Nii määratakse büroo statuudis ta tegevuse suund. Rahvuslikes, poliitilistes, filosoofilistes ja usulistes küsimustes on büroo täiesti erapooletu. Ta teotseb objektiivses, teaduslikus vaimus. Tema tegevus on kahesugune: ta kogub kõigist maist andmeid ja materjale kasvatus kohta, korraldades isegi süstemaatilisi järelepärimisi ja ankeete; teiselt poolt ta annab soovijaile neis asjus informatsiooni ja võimaldab teadlastel oma kogude kasutamist.

Rahvusvaheline Kasvatusbüroo annab võimalikult kiiresti ja täielikult vastuseid igasugustele küsimustele, millega pöörduvad tema poole kogu maailma kasvatusedlased. Pedagoogid, kes läbisõidul on Genfis, kasutavad sageli Kasvatusbüroo raamatukogu ja käsikirjade kollektsiooni ja pöörduvad nõu saamiseks siin töötavate eriteadlaste poole. Kuna Kasvatusbüroo on sidemaid kõigi maade haridusministeeriumidega, on siin saadaval kõige mitmekülgsemaid andmeid.

Büroo sekretariaat koosneb kolmest osakonnast: administratsiooni, uurimuste ja informatsiooni osakonnast.

Uurimuste osakonna poolt on korraldatud terve rida ankeete. Selle läbiviimiseks on saadetud kõigile maailma riikide haridusministeeriumidele vastavaid ankeetlehti. Saabunud vastused redigeeritakse sekretariaadi kaastöölise poolt ja avaldatakse trükis brošüüri või raamatu kujul. Kõige sagedamini on ankeete korraldatud järgmiste küsimuste kohta: koolikohustuse pikendamine; õpilaste omavalitsus; abielunaise seisukoht õppetöös; kokkuhoiu küsimused eelarvetes rahvahariduse alal; rahvahariduse nõukogud; alg- ja keskkooli õpetajaskonna kutseline ettevalmistus.

Praegu pooleliolevad ankeetid käsitlevad järgmisi küsimusi: seadused, mis korraldavad koolide konstruktsiooni, psühholoogia õpetamine õpetajate-seminarides, kutseharidus, võõrkeelte õpetus. Kaks või kolm ankeeti arutatakse läbi rahvusvahelisel konverentsil, mille Büroo kutsub kokku Genfi iga aasta juulikuus ja millest võtab osa umbes 40 riiki.

Informatsiooni osakond on koondanud rikkaliku ja mitmekülgse dokumentide kogu. Ta annab kolm korda aastas välja bülletàáni prantsuse ja inglise keeles, kus antakse ülevaade Büroo tegevusest, kõigi maade kasvatuslikust liikumisest, psühholoogia ja kasvatus alal ilmunud raamatutest, noorsoo tegevusest rahvusvahelises koostöös. Ta annab ametlikke teateid kõigi maade pedagoogilisele ajakirjandusele. Ta annab välja rahvusvahelist kasvatus ja õpetuse aastaraamatut, kus kõigi maade haridusministeeriumid annavad ametlikke teateid möödunud kooliaasta edusammude kohta ja üksik-asjalisi statistilisi andmeid. Ta korraldab iga aastal konverentsi, kus täht-

samad pedagoogilised probleemid arutatakse läbi kõige mitmekülgsemalt paljude maade esindajate poolt vastastikusel arusaamises ja heatahtlikkuses.

Büroo saab regulaarselt umbes 400 pedagoogilist ajakirja kõigis keeltes ja kõigi maade tähtsamatelt kirjastustelt ilmunud pedagoogilised uudisteosed. Ka omab ta rikkaliku dokumentide kataloogi. Rahvusvahelise Kasvatusbüroo tähtsam siht on rahvusvaheline koostöö kasvatusküsimumustes. Igal suvel 1928. kuni 1932. aastani, millal majanduslik kriis tuli takistuseks, korraldati eriline kursus õpetajatele teemal „Kuidas võimalikult laialt tutvustada Rahvasteliitu ja arendada rahvusvahelist koostöö vaimu?“ Ajajooksul on asutatud rikkalik raamatute ja materjalide kogu rahu ja rahvusvahelise koostöö propageerimiseks, mida kasutavad paljud pedagoogid.

Huvitavamaid Rahvusvahelise Kasvatusbüroo tegevusalasid on noorsooraamatute osakond. Kõige ilusamad pildiraamatud, noorsoojutud ja romaanid, tähtsamad noorsoo-ajakirjad 39 riigist 33 keeles moodustavad suurepärase, ainulaadse kollektsiooni. Selle sihiks on kõigi maade laste keskel levitada vastastikust sümpaatiat. Lastekirjanduse sektsiooni väljaanded omavad suurt populaarsust. Praegu on sektsioonil teoksil ankeet, mis peab vastuse andma küsimusele, kuidas lapsed suhtuvad rahvusvahelist sõprust propageerivatesse teostesse.

Rahvusvahelise Kasvatusbüroo lipukiri on: „Ut per juvenes ascendamundus,“ ja märgiks pilt, mis kujutab kaht last, poissi ja tüdrukut, kikärvul seistes hoidmas maakera. Püüdes kõrvaldada kõiki takistusi, Rahvusvahelise Kasvatusbüroo peamiseks sihiks jääb arendada kõigi maade vahel edukat ühistööd, kuid ainelised võimalused pole seni lubanud teostada kõike seda, mis oleks tarvilik.

Büroo juhataja lõpetas oma 1933./34. aasta aruande järgmiste sõnadega: „Kui selle asemel, et vaadata taha, mõeldaks homse ja tänapäeva ülesannetest, kui kord aru saadakse, et ainult kasvatusel abil saame päästa oma ühiskonna lagunemisest, siis hakatakse kahtlema ja muigama praeguste katsetuste ja ümberkõlbamise üle. Kuid tuleb meeles pidada, et iga suure idee jõud peitub temas eneses, ja heal tahtmisel meie ehk saavutame kasvatusel rahvusvaheliselt koha, mis talle õigupoolest kuulub.“

INGLISMAALT .

Kas elavad õpetajad tänapäeval kauem?

Üks inglise pedagoogilisi ajakirju on teinud statistilisi kokkuvõtteid tänapäeva ja eelmaailmasõja õpetajate elupikkuse kohta. Selgub, et tänapäeva inglise õpetaja elab keskmiselt ligikaudu 5 aastat kauem kui õpetaja 1913. aastast. Inglise haridusministeeriumi arvates tuleb see sellest, et tänapäeval õpetaja kutse kaugeltki ei ole enam nii väsitav ja pingutav kui varem. Õppemeetodid on paranenud ja õpilased muutunud vastuvõtlikumaks, kui ühegi teise generatsiooni ajal enne meid, (mis küll tundub meile kaunis julge olusena).

Huvitav oleks siiski teha samasugust statistikat ka õpetajate vanuse kohta Eestis.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, Pühavaimu 11, kõnetraat 458-52. Tellimishind 1936. aastaks: 4 krooni aastakäik, 2 krooni poolaastas, üksiknumber 50 senti; „Õpetajate Lehe“ ja „Kasvatuse“ koos aastatellijale kr. 3,50 aastas („Õp. Lehega“ kr. 7,50).

Vastutav toimetaja: Enn Murdmaa. Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit.
Eesti Ühistrükikoda, Tallinnas, Narva mnt. 27. 1936.

A.-s. TEKLA

Peakontor: Tallinn, Suur-Karja 15. Telefon 448-18

RIIDEÄRID:

Tallinn, Valli 10	Petseri, kaubarida 6/7
Tallinn, S.-Karja 15	Pärnu, Vee ja Pika tän. nurgal
Haapsalu, Ehte 2	Rakvere, Turuplats
Kuressaare, Kauba 2	Valga, Kesk 14
Mustvee, Tartu 15	Viljandi, Tartu 6-a
Narva, Peetri pl. 2	Võru, Jüri 5-a

Müügil järgmiste vabrikute tooted:

Balti Puuvilla Ketramise ja Kudumise Vabrik A.-s.

Kreenholmi Puuvillasaaduste Manufaktuuri O.-ü.

Sindi Tekstiilvabrikute ühisus

O.-ü. Eesti Niidivabrik

Meie õpetajaskonna nädalaleht

ÕPETAJATE LEHT

ilmub juba 7. aastakäiku.

Õpetajad, ärge jääge eraks ühises töös.

1. aprillist aasta lõpuni
maksab „Õpet. Leht“ kr. 3.40

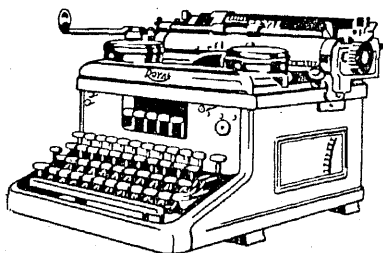
ROYAL

Trade

Mark

Royal — uus mudel

1935. aastal tunnustati Chicagos peotud RAHVUSVAHELISEL võistlusel maailmameistriks



V^d Loun & Schitikov

Tallinn, Niguliste 3. tel. 434-37

Soovitan suures valikus kõik-sugustriide kaupa, nagu mantli-, palitu-, kostüümi-, ülikonna-riideid, siidi, villaseid naiste kleidiriideid jne. — parimatest kodu- ja välismaa vabrikutest.

Täielikem ladu valmisriietest ja laos valmis naistemantlid, meester. palitud, ülikonnad, joped jne.

Tellimised täidetakse nais- kui ka meesl järgu juurdelõikajate juhatusel ja parimate meistrite poolt äri täielikul vastutusel.

Tutvuge minu suure uudis-kaubalaoga — kevadiseks hooajaks

Karl Abel'i

riide- ja valmisriiete suuräri

Tartus, Kauba hoov 34/35

Telefon 8-19

Koolidele piibleid

eduliste tingimustega soovitab

Briti ja Välismaa Piibli Selts

Lai tän. 12, Tallinn

B. Schocher & Ko

Aurujõul riidevärvimise, pleekimise ja apreteerimise tööstus

Tallinn, Jahu tänav 3-b,
kõnetraat 468-35

EESTI ÜHISTRÜKIKODA

TALLINN, NARVA MNT. 27
TELEFON 425-40 ETEKA 33

VALMISTAB IGASUGUSEID
TRÜKITÖID KIIRESTI
JA SOBIVA HINNAGA

NIMELT
SINGER
PUUDUS
MINUL!



Saadaval kõigis
Singeri kauplustes

Koolidele erilised hinnaalandused

A. Klaff

PABERI- JA KIRJUTUS-
MATERJALIKAUPLUS

Tallinn, Harju tän. 20

Telefon 436-51

OMA KÜITEKODA

Telefon 465-91

159/128



Rahvale väärkaupai

Rahva ühissettevõtte
ETK tooted rõõmustavad kõiki!