

# KASVATUS

## EESTI ÕPETAJATE LIIDU

### KASVATUSTEADUSLIK

#### AJAKIRI

R. TABA. Massipsühholoogia kooliklassis // A. ARET. Klassikorra rikkumisest õpilaste peeglis // A. HUUSKONEN. Rahvakoolide õpilaste ja matkaringidest // J. PARIJÕGI. Vaba lugemine algkoolis // A. SUITS. Häälamisest ja selle ravist // A. LINT. Lugemise tehnikast // KOOLIUUENDUSNURK — V. ALTOA. Joonistamistõvest // KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID — A. V. KÕRV. Uute ja teiste vähemtuntud sõnade sõnastik. J. VÄINASTE // KROONIKA // VÄLISMAILT // TOIMETUSELT

NR. 3

MÄRTS

1937

*Kevadmustreid suures valikus soovitab*

# **Kodumaa vabrikute riidekauplus** **Herman Rõivas**

Tallinn, Estonia puiestee 11. Kõnetraat 304-80

**Müük suurel ja väikesel arvul**

# **Selgelt**

## **tõetruult ja asjalikult**

loete „Uus Eesti“ veergudelt igapäev väga palju tarvilikku ja huvitavat kodu- ning välismailt. Teadlikul kodanikul on oma huvides tarvilik lugeda iga päev „Uus Eestit“. Vähemalt kolme kuu peale tellides on „Uus Eesti“ odavam 7 korda nädalas ilmuv ajaleht Eestis.

---

Tellimisi võtavad vastu kõik postiasutused, „Uus Eesti“ kontorid ja esindajad üle riigi.



# EESTI UHISTRÜKIKODA

TALLINN, NARVA MAANTEE 27

TELEFON 477-40 ETK 33

VALMISTAB  
IGASUGU TRUKITOID  
KIIRESTI JA MINIMAAL-  
SETE HINDADEGA

- MOODSAID UUDISRIIDEID
- INTERLOKK - TRIKOOPESU
- VILLASEID JA SIIDI COTTON-SUKKI
- MUSTRILISI SOKKE

VALMISTAB

AKTSIASELTS

# OSKAR KILGAS

VABRIK TALLINNAS

# Põllumajanduslik Kirjastusühisus

Tallinn, Suur Karja 2. Telefon 450-70  
Postkast 54. Posti jooksev arve 474

Paberikauba ja koolitarvete müük. Tellimiste vastuvõtmine nii eesti kui välismaa ajakirjadele ja raamatutele. Uhisustele vajalikkude arve- raamatute müük. Trükitööde valmistamine. Raamatukogud, koolid, õpetajad ja kooli-kooperatiivid, soodsamalt ostate vajalikud raamatud, kooli- ja kirjutustarbed meilt.

**Enne ostmist jälgige ja nõudke meie hinnakirju.**

PABEROSS

# Maret

Suitsetaja  
parim seltsiline!

## Thomas Clayhills & Son

Tallinn

Speditsoon-Laevaagentuurid-  
Prahtimised.

Oma laod otseühenduses raudteega.  
Omad puksiirilaevad.

Korralised laevavahendused:

**Tallinn-Hamburg**  
**Tallinn-Stettin**  
**Tallinn - Stokholm**

Telef. 435-58, 435-26.

**Kaupade osakond:** Heeringad, sool, suhkur, riis, tõrv, seebikivi, koloniaalkaubad.

**Õlid. Kaupade eksport.** Tel. 435-25.  
Auru- ja sepaõed, koks, küttepuid, ehitusmaterjalid.

**Metsa eksport osakond.** Tel. 435-23.

Telegrammi aadress:

**CLAYHILLS-TALLINN.**

# K A S V A T U S

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 3

Märts 1937

19. aastakäik

R. TABA

## Massipsühholoogia kooliklassis

Massipsühholoogia vaatluseks on õpetajal koolis väga mitmesuguseid võimalusi, sest kool oma organisatsioonilt moodustab lastekogu, mis on asetatud teatavasse normeeritud raamistikku, millega kogu tegevusele antakse üldine suund kindlaksmääratud sihis. Õpetaja võib oma tähelepanu koondada üksikule õpilasele; samuti saab ta jälgida üksiku õpilase suhtumist klassiühiskonda ja kogu klassi kui terviku omavahelist läbisaamist või selle vahekordade kujunemist kogu kooli ühiskonnas. Selle kõrval avanevad õpetajal soodsad võimalused klassi tervikuks liitumise protsessi ja selle tingimuste jälgimiseks. Terav pilk eraldab massikujunemise protsessis seda soodustavaid või kahjustavaid tegureid; millised õpilased ja õpetajad lähevad sellega hõlpsasti kaasa ja millised tõmbuvad tagasi; milline iga on selleks soodus ja milline mitte.

S. Freud oma teoses „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ klassifitseerib masse järgmiselt: püsimatu ja kestev; homogeenne, mis koosneb sarnaseist indiviidest, ja mittehomogeenne; loomulik ja kunstlik, mis on loodud mingil välisel sunnil; primitiivne ja liigitatud — kõrgelt organiseeritud; juhita ja juhiga. Kunstlikult loodud massidest nimetab ta kahte tähtsamat: kirikut ja sõjaväge. Mõlemad massid on kõrgeltorganiseeritud ja nende eesotsas seisavad juhid: kirikus Kristus, sõjaväes väepäalik. Juhi isikut võib asendada ka idee, nagu seda näeme kirikus. Juhiga massides on identifitseerimine massi tervikuks liitumise mehhanismiks. „Üks selline primaarne mass kujutab endas indiviidide hulka, kellel üks ja sama objekt on asetatud mina-ideaali asemele ja selle tagajärjel ongi nende mina vastastikku identifitseerunud.“ Juhi austamises näeme mingit idealiseerimist, mis hävitab üksikisikus otsustamisvõime, ja mitte ainult enda kohta käiva, vaid üldse kõigi nende asjade ja nähete kohta käiva, mis tuletavad meelde austatavat juhti või on temaga otseselt seotud. „Südametunnistus ei leia mingit tarvidust asja kasuks; armastussõgeduses ollakse valmis kahjatuseta hakkama kas või mörvariks,“ ütleb

Freud. Ta märgib üheks massivormiks veel huvialalise koondumise, kus juhi osas esineb samuti koondumist põhjendav idee.

Juht või juhtiv idee võib olla ka otseselt negatiivne või selleks kujuneda aja kestel; viha mõne isiku või idee vastu mõjub samuti ühendavalt ja samasugust tunnete voolavust välja kutsuvalt kui seda leiame positiivse sõltuvuse tekkimisel. Niisugusel korral võidakse küsida, kas mass ei võiks loobuda oma teadvuses teadlikult juhist? Kuid iga sõja korral näeme masside koondumist ühise vaenlase vastu; usulisis tõekspidamisis leiame sallimatust teissuguste uskude või isegi usulahkude vastu. Seda näeme ka igasuguseis „ilmaparandamise“ ideede oleluses ja vastastikusel vaenulisuses. Paanika korral näeme, et hirm ja hädaoht ei kutsu esile ainult masside moodustamist, vaid võib selle ka hävitada. Eriti neil juhtumel, mil juht peaks ise „pea kaotama“. Niisuguseil momentidel avaldub selgesti massi-indiividide vastastikune vaen oma elu päästmisel. Ühise vaenlase vastu suunatud viha, mis näiliselt on põhjustanud massi tekkimise, kaob varsti, kui seal puudub vastastikune või juhile suunatud libidonöösne side. Kellegi vastu isiklikult suunatud viha või sallimatus mõne vastasidee ja selle kandjate vastu, mis näiliselt on massimoodustamise motiiviks, ei ole siiski mingi ulatuslik ürgtung, küll aga möödapääsmatu massikujundamise tagajärg.

Neid F r e u d'i massikujundamise aluseid arvestades ongi meil huvitav vaadelda, kuid võrd nad peavad paika koolis, kus on tegemist inimkoguga, keda samuti tuleb võtta massina. Võib ju olla, et niisugune massimoodustamine ja mass, mis on teostunud laste juures, hoopis erineb täiskasvanute omast või teatava piirini ainult sellega ühtib. Võib koguni arvata, et F r e u d'i argumente üldse ei saa arvestada koolis õpilaste massist kõneldes. Sellest räägib väga huvitavalt Edith B u x b a u m isiklikest tähelepanekuist teemal: „Massenpsychologische Probleme in der Schulklasse“.

### 1. Esimene koolipäev.

Õpetaja ees on hulk lapsi-uustulnukaid klassiks formeeritud, milles kaks puht välist tingimust täiesti ühtivad: kõik lapsed on enam-vähem ühevanused, ja nad on koondatud kohuslikult siia (koolisundus). Muidu on nad pärit mitmekesisest seltskonnast, rahvusest ja usust. Nende keelgi on murdeliselt erinev ning välimus lahkuminev, kodusest jõukusest olenedes. Enamus on ükssteisele võõrad, ainult mõned üksikud moodustavad 2—3-liikmelisi tutvusringe. Nad toovad kodudest või endisest koolist kaasa väga erinevaid kogemusi ja reageerimisviise. Seisavad ootavalt ning uudishimulikult, olgu siis noruspäi või rahulikult, ükssteisega vastamisi omavahel ja õpetaja ees.

Õpetaja ülesandeks on korraldamine sellises kaoses käepärast

olevate vahenditega. Kõige otsemaks ja käepärasemaks vahendiks on autoriteet, mida lapsed nii-kui-nii iseenesest märkavad vanema inimese klassi ilmudes, päälegi palju kuulnud õpetaja tiitliga varustatult. Ametimeeste (politsei, kirikuõpetaja, vallasekretäri) vastu on lastesse juba kodus sisendatud teatav respekt, olgu see positiivne või negatiivne, ja see tunne avaldub nüüd ka õpetaja vastu, kellest igauks on kuulnud mõndagi enne kooli astumist. Vaekaalu autoriteedi püsimiseks või hääbumiseks määrab õpetaja käitumine. Langeb see õpetaja kahjuks, siis kuuleb ta varsti pilget ja naeru õpetaja ideaalist pettunud laste poolt. Autoriteedi uueks aktiveerimiseks jääb sel puhul kaks teed: hädus või karmus.

Vastastikusele silmakaudu esitlemisele järgneb suuline tutvumine. Õpetaja tutvub mõningate nimedega ja laseb mõnel õpilasel midagi jutustada. Sellega tutvutakse vastastikku juba lähemalt. Laste esildused, olgu need sisulist või formaalset laadi, on väga iseloomustavad; lapsed seevastu kuulevad mõndagi huvitavat õpetaja poolt, näevad, et õpetaja on neist huvitatud isegi selles, mis ei puutu kooliellu. Lapsed on sellest väga huvitatud ja mõned agaramad püüavad endid juba upitada esirinda. Teised aga jäävad passiivsemaks ning rohkem tagaplaanile. Esinedes on nad väga otsekohesed ja vastastikku isegi ebasõbralikud, püüdes igauks esineda ainult oma arvamustega, vaadates halvustavalt neile, kes seda katsuvad takistada. Ettekipumise õhinas näib uuesti tekkivat endine kaos ja koguni suurendatult. Ühes asjas on siiski toimunud muudatus: neile väheseile faktoreile, mis enne olid ühised kõigile lastele, on lisandunud uus — tung õpetajale läheneda, või teisiti öeldes: õpetaja külgetõmbavus. Õpetaja on tõusnud laste tähelepanu kontsentratsiooni punkti, laste armastusteed pörkuvad üksteise vastu, kisklevad eesõiguse pärast ja klassis on kuulda laste üksteisest ülekärjumist. Endisest vastastikusest ükskõiksest suhtumisest on kujunenud avalik võitlus.

Vahepeäl moodustuvad väikesed rühmad, kes tahavad luua oma vahelist lepitust; mõnikord õnnestubki see, kuid tihti nurjub ka täielikult. Niisugused sõprusrühmad arendavad sama vastastikust võitlustaktikat nagu esialgu üksikud lapsed. On nad võitnud ühel või teisel teel õpetaja poolehoidu, siis kasutavad nad lapseliku diplomaatia kõik võimalused selle lõplikuks võitmiseks. Klassis tekib kodune lastetoa pilt, kus käib kõikide sõda kõikide vastu, relvadeks kadendus, konkurents, ülivõimu püüe. Meie näeme tüüpilist õdede-vendade vahekordade elustumist niihästi laste omavahelises käitumises kui ka õpetaja kohtlemises. Nad ootavad õpetajalt pärast kontakti loomist vahetpidamatult otsust riiakuse kohta ja teiste arvel saavutatud edu kiitmist.

## 2. Massi moodustumine.

Eeltoodud olukorras osutub õpetaja vahelesegamine paratamatuks lahingolukorra kestmise vältimiseks. Lasknud tekkida enda vastu laste kriitika poolehoidu, sellele reageerides ühtlase huviga teeb õpetaja neile selgeks, millist osavõttu ta lubab, millist mitte. Ta ei ole reageerinud üksikuile kaebusile, ei ole karistanud seniseid üleannetusi, kuid oma kohtlemisega teeb ta lastele selgeks, et niisugune käitumine talle ei meeldi. Õpetaja on lasknud kesta üksikute esiletungil teiste arvel, kuid nüüd hakkab seda siiski kritiseerima. Seega teostab ta järk-järgulise ülemineku negatiivselt ülekanandelt positiivsele, kasutades selleks tõhusalt laste abi. Võetakse käsile ametite jagamine: korrapidajad, klassivanemad, klassiraamatukogu hoidja jne. Seega juhitakse laste tähelepanu ühiseile väliseile huvidele. Niisuguseid klassi ühishuvide vastu tähelepanu pööramise võimalusi leidub veelgi. Iga ametimees klassis tunneb uusi kohustusi õpetaja ja klassi vastu: õpetajalt on ta saanud osakese autoriteeti, mille funktsioonide kaudu ta ennast identifitseerib õpetajaga; kuid sellega seotakse pidevalt laste huvi õpetaja vastu. Ei täida ta kohustusi korralikult, siis ähvardab teda ameti ja au kaotus.

Õpetaja annab lastele ühtlasi mõista, kuidas nad peavad suhtuma kohustusisse, mis on tarvilik ja mis mitte. Jälle näeme võrdluspilti lastetoast, kus ema pakub oma armastust lastele tülide lõpetamiseks omavahelise leppimise tingimustega. Õpilased lepivad samul tingimusil: õpetaja jagagu oma lugupidamist (armastust) kõigile ühtlaselt. „Vanemad lapsed võivad taltsutada kadedust, võivad jääda rohkem eemale ema hellitusest, nad võivad ka loobuda teatavaist eesõigusist, kuid ikkagi ainult sel tingimusel, et neile langeks võrdne armuannus noorematega. Seda mitte leides ühineb laps koolis sama saatuse osalistega, et eemaldada ähvardavat armukaotust, milleks moodustavadki teatava rühma, et jätkata koolis ühiselt kodus pooleli jäänud võitlust õiguste eest. Niisuguse lasterühma esimeseks nõudeks on üheõiguslus. Selle nõudmise käremeelset vormi tuntakse väga hästi koolielus. Kui ise ei ole saanud eelistatute hulka, siis ei tohi seda saada ka mitte ükski teistest. (Freud: Massenpsychol. u. Ich-Analyse). Õpetaja ja õpilaste isiklik suhtumine antud olukorras isoleerib mõlemaid. Lapsed näevad isiklikkude vahekordade tekkimises ebaõiglast esiletõstmist ja reageerivad sellele kadeduse ning vihaga, asuvad õpetaja ja selle „pailapse“ suhtes vaenujalale, kuid mitte omavahel. Nad eraldavad teravalt „pailapsi“ eelistavaid õpetajaid neist, kes jagavad lugupidamist ja ameteid teenete järgi õiglaselt. Kui „pailaps“ neist eraldub ja õpetaja tähelepanu seetõttu neile pöörduv, tunnevad nad endid õpetaja ja eneste vahemeestena, koheldes õpetajat



pahuralt, kättemaksuhipulise ja vihaga. Kui niisugused lapsed teaksid, et neil õnnestuks oma isikliku jõu ja mõjuga pääseda õpetaja silmis silmapaistvale kohale, korraldaksid nad kõik oma jõu selle edukaks läbiviimiseks, milles nähtub nende kõigi seesmiste jõudude rakendamise õpetajaga identifitseerimiseks. Samasugused kitsendused ja nõudmised, mis maksavad kõikide kohta, kutsuvad esile laste omavahelise identifitseerimise. On niisugune ülesastumine toimunud, kujuneb endisest kaootilisest lastekarjast ühine mass, mille juhiks on õpetaja.

Teiseks massimoodustumise lähteks võib olla karmus või vägivald (ülivõim). Kooli autoriteedi abil võib õpetaja otsekohe keelata segadusttekitava väljaastumise. Ta saavutab selle positsiooni otsekohe, milleni „sõbralik“ õpetaja jõuab alles hiljem. Ta väldib kaootilise staadiumi kõikide sõjas kõikide vastu. Igal juhul hävitab ta ühes osas õpilasis positiivse poolehoiu. Lapsed arvestavad ta korraldusi otsekohe ja täidavad ka neid, kuid loobuvad sellest, niipea kui kaob õpetaja sundimine. Nad identifitseerivad endid omavahel, kuid mitte armukadeduse sunnil õpetaja armastuse võitmiseks, vaid ühise hirmu sunnil tema vastu. Nad unustavad omavahelise vaenu ning saavad vastastikku sallivaiks ja on omavahel abivalmid, sest ühiselt on hõlpsam ennast kaitsta kurja õpetaja vastu. Nad ühinevad ühise viha ja hirmu tõttu, kuna eeltoodud lapsed seda tegid ühise armastuse sunnil õpetaja vastu.

Tegelikult ei esine kumbki toodud ekstreemidest nii teraval kujul. Ka „hää“ õpetaja peab korra loomise huvides mõningaid trahvima, samuti kui „kurjal“ õpetajal juhtub lõbusaid ja häätujulisi silmapilke. Mõlemal korral näevad õpilased õpetajas midagi meeldivat ja põlväärset, millele nad reageerivad kas armastuse või vihaga, nii et tagajärjed võivad olla kord armastusest, kord vihast tingitud, kuid enamasti siiski aktsepteeritud mõlemast seisukohast. Mõlemad nähted on laste omavahelise identifitseerimise ürgasjad ning juhivad neid ühinemisele, massimoodustamisele; kummalgi juhul mängib põhjapanevat rolli õpetaja käitumine, milles suhtumine õpetajasse on ühendavaks momendiks.

### 3. Identifitseerimine.

Üksikute laste massiks kujunemise protsessis puutume kokku identifitseerimisprobleemiga. Meil oli eelpool juttu laste omavahelisest ja õpetajaga identifitseerimisest viha või armastuse sunnil. Igal juhul on selleks olemas väga kaaluvaid põhjusi.

Esitame allpool mõned neist.

Ühes klassis on 13-aastaseil tüdrukul kaks armastatud naisõpetajat. Nad kannavad juhuslikult ühesugusest riidest valmistatud

kleite kollast ja sinist värvi; aeg-ajalt värvi vahetades teeb see neid väliselt väga puhtaiks ja korralikeks ja see seab neid ilma sundimata lastele meeldivaks eeskujuks. Neist saavadki laste austatud juhid.

Ühel päeval teeb üks neist mingi liigutuse, mis näib olevat talle omane. Mõned õpilasist püüavad kas teadlikult või teadmatult seda järele aimata. Nad tarvitavad neile mitte omast kõneviisi, käsitlevad kõnes kunstilisi, poliitilisi ja filosoofilisi küsimusi, mis pole pärit nende arusaamise vallast. Niisugusel juhtumil ei saa tõsiselt kõnelda identifitseerimisest, vaid sellelaadset käitumist tuleb võtta imiteerimisena. Kõik on märganud niisuguseid lapsi, kes imiteerivad mõnda isikut oma lähemast ümbrusest; toodud näites on imiteerimisobjektiks õpetaja. Imiteerimisvormi kuulub ka osa- või rollimängimine. See võib olla ka karikeeriv, mida vanemad õpilased omavahel armastavad kujutada eriti mõne ebasõbraliku või närvilise õpetaja ainel. Aga ka iga üksik õpilane, kellele õpetaja paneb mõne kohustuse (klassiraamatu klassi toomine, klassi teate viimine jne.), saab õpetaja funktsioonid ülesande täitmise kestel. Need toimingud sisaldavad väga palju õpetajat imiteerivat ainet.

Imiteerimisest ülemineku piir identifitseerimisele on vaevalt märgatav. Õpetajat mängimises avaldub tõsine soov nii olla, nagu on õpetaja, tähendab: samuti välja näha, ennast tema moodi tunda, tema moodi rääkida, otsustada. Üldse — kõiges olemises ligineda õpetaja eeskujule. See võimaldab passiivseid elamusi rakendada aktiivselt. Passiivsusest aktiivsusele pöördumise moment sisaldab nii imiteerimis- kui ka identifitseerimissugemeid. Rollimängimine on imiteerimise aluseks par excellence; üks väike osake sellest rollimängimisest jääb püsima igas imitatsioonis.

Veel üks väike peatus õpetajat-mängimisel. Laseme 11—13-aastastel lastel otsustada üksteise edasijõudmist. Me näeme, et nad on ennem karmid, kui hääd hindajad. Ka see tõendab laste suuremat kalduvust kurje õpetajaid imiteerida. Meie mõistame seda. Karistava õpetaja imiteerimine pakub lastele suurema rahulduse, kuna sel korral nad saavad lubada vaba voli agressioonidele ja avanevad kõige varem juhtunud halva tasumise võimalused. Armastatud õpetaja puhul identifitseerimismotiiviks on: „Ma võiksin olla samuti kui sina, et mind armastataks samuti kui sind, et ma ka ennast armastaksin samuti kui sind.“ Vihatud õpetajaga (objektiga) identifitseerimisel on motiiviks: „Ma tahaksin samuti olla kui sina, et ma saaksin teisi sundida mind samuti kartma kui sina mind; et ma ka ennast saaksin samuti karistada kui sina mind karistad.“ Viimases olukorras on õpetaja veltveebli või osakonna juhataja sarnane, kes saanud ülemuselt noomida ja sääal otsekohe astub oma alluvate ette. Selle järgi, kas lapsed võtavad õpetaja nõudmised enda pääle, või

asetavad teisi niisugusesse olukorda, on meil vastavalt tegemist kas imiteerimise või identifitseerimisega. Anna Freud (Sigm. Freud'i tütar) kirjeldab niisugust etendamist kui välismaailma või ka ülimina arenemise vahefaasi, kui üht moraalliki. Leidub lapsi, kes õpetaja identifitseerimisega on jõudnud nii kaugele, et neist kujuneb teataval määral omaette juht. Nad võtavad enda pääle tegeliku juhi ülesanded ja annavad neid klassile edasi kui isiklikke soove ja käsked; nad tunnevad, et nende mure on rahu ja korra eest hoolitsemine, et nad peavad aitama oma kaasõpilasi õppetöös ja abiks olema nende kasvatamises. Niisuguse tegevuse järeldusest selgub, kas tegemist on imitatsiooni või identifitseerimisega. Kui see on imitatsioon, mäng, siis täidab klass neid otsusi ainult niikaua, kui selleks jätkub huvi; kaob viimane, siis loobutakse käskude täitmisest. Kui aga tegemist on identifitseerimisega, kui lapse käitumises avaldub tõesti tema isiksus, siis allutakse ta korraldusile vaieldamatult.

Kumbki identifitseerimisvormidest ei esine täiesti puhtal kujul, vaid olenedes hirmu ja armastuse vastastikusest vahekorrast identifitseerimisobjekti vastu — alati segatult. „Identifitseerimine on algusest pääle ambivalentne. Ta võib kujuneda õrnuse väljenduseks sama hästi kui soovi kõrvaldamisekski.“ (S. Freud: Massenpsych. u. Ich-Analyse). Toodud õpetajat-mängimise näites avaldub lapse soov õpetajaks olla, s. o. tahe teda kõrvaldada. Innukad õpetajat-mängivad lapsed tunnevad selle saavutamistki hääs järelaimamises, eriti veel õpetaja äraoleku ajal. Siis saavad nad klassis asuda ka õpetaja kohale ja õpetaja võiks nende silmis asuda õpilase kohale. Asukoha ülevõtmise soovis näemegi alateadlikku õpetaja kõrvaldamise soovi. See motiiv valitseb ka nende õpilaste alateadvuses, kes tahavad tulevikus pääseda praeguse ihaldatava juhi-õpetaja olukorda.

Üldine klassi juhi kõrvaldamise soov tekitab aga teisest küljest süütunde. Osa hääst hoolsusest on selle tulemus. Ühise süütunde sunnil loobuvad lapsed omavahelisest agressioonist palju hõlpsamalt kui juhi nõudmisel. Ühise süütunde sunnil identifitseerivad lapsed endid omavahel. Ühine olukord teeb süütunde kandmise kergemaks, mis omakorda soodustab positiivse ülekande tekkimist oma juhi — õpetaja vastu.

Me näeme, et õpetaja-juhiga identifitseerimine toimub väga mitmeti ja erineva intensiivsusega. Aga sellele vaatamata sarnastab lapsi ühine identifitseerimine oma juhiga, teeb neid üheõiguslikeks üheväärses juhi armastamises, armastuses iga õpilase vastu klassis, sest iga õpilane respektierib ühele osakesele juhist, kuid seda teeb ta ka samaväärses vihkamises, mis avaldub süütundes.

(Järgneb.)

AULIS ARET

## Klassikorra rikkumised õpilaste peeglis

Korralikkumise probleem on koolitöös mitte ainult huvitavamaid, vaid ka kaaluvaid, sest koolilt ootab riik korralikke, korrale alluvaid kodanikke. Korda pidama peab tulevane kodanik õppima maast madalast. Selle metoodika alal nõudleb kõige tõsisemat arvestust haridusnõunik M. Raua märkus: „Kasvatuse viisid koolides on ülekaalus negatiivsed; vähe hoolitsetakse vooruste arenemise eest, nagu seda kasvatus-psühholoogia nõuab, võideldakse vaid pahede vastu“ („Algkooli lõpetajate moraalne tase“, lk. 19). Pea- rõhk peab olema positiivsel mõjustusel, õpilase hinge tõstmisel, siis pole enamail juhtumeil vajagi repressiooni. Positiivsuse nõue muidugi ei eita pahede vastu võitlemist, ta vaid rõhutab negatiivsete abinõude küündimatust.

Koos kasvatusküsimuse esikohale asetamisega omandab suurema aktuaalsuse vooruste harimine ja pahede kaotamine. Mõlemad käivad käsikäes. Positiivsuse nõue ei tähenda silma kinnipigistamist tõelise halva nägemiseks, vaid enam laadi selle halva vastu võitlemise abinõudes.

Igale õpetajale, kes tahab oma kasvandikkude südamele lähedale jõuda ja oma õppe- ning kasvatustööd süvendada, on huvitav klassi töödistsipliini võimalikult maksimaalne tõstmine õigeil noorsoopsühholoogilisel ja didaktilis-metoodilisel alusel.

Selles probleemis orienteerimispunktide tähistamisel on käesoleva kirjutise aineallikaks saanud ühe keskkooli ulatuses korraldatud ankeet. Selle täitsid 150 õpilast — 68 poissi ja 82 tüdrukut. Küsimused olid antud. Tuli vastata, kas on eksitud, sageli, keskmiselt või harva, miks, ja tuua näiteid. Vastamiseks oli aega 20 min. Ankeedi teostasid klassijuhatajad „puhtheaduslikul otstarbel“, anonüümselt, veendes õpilasi vabale eneseavaldamisele.

[Ankeedi täitsid kõik korralduspäeval koolis olnud õpilased, mis oli 65,2% õpilaste üldarvust 230-st. Teised puudusid koolis gripi-epideemia tõttu. Seega on ankeedi andmed pärit tugevama tervisega õpilasilt, kes pidasid taudile vastu.

Kogu ankeedis anti 474 korralikkumise teadet. Enim avaldisi tegid IV kk (keskkooli klassi) õpilased, teisel kohal on III g (gümnaasiumi klassi) õpilased, kolmandal III kk õpilased — keskmiste klasside õpilased. Vähim avaldisi anti I kk poolt. Nooremis klassis (I—III kk) on avameelsemad

oma eksimusi avaldama poisid, vanemais — tüdrukud. Kokkuvõttes on tüdrukud andnud 259 teadet, poisid 215.

Ülesantud korrarikkumised moodustavad järgmise sagedusjärjekorra:

poistel	tüdrukul
1. vestlus	1. vestlus
2. kõrvaline tegelus	2. kõrvaline tegelus
3. vallatus	3. vallatus
4. petmine	4. petmine
5. klassimööbli rikkumine	5. kaasõpilaste kahjustus
6. tõrkumine	6. tõrkumine
7. kaasõpilaste kahjustus	7. klassimööbli rikkumine

Siit näeme, et neli esikohalist rühma on poistel ja tüdrukul ühised.

Korrarikkumised jagunevad liikidesse järgneval määral, nagu näitab siin toodud kokkuvõte.

1. Vestlus .....	140 — 29,54%
2. Kõrvaline tegelus .....	91 — 19,19%
3. Vallatus .....	83 — 17,51%
4. Petmine .....	79 — 16,67%
5. Tõrkumine .....	28 — 5,91%
6. Kaasõpilaste kahjustus .....	28 — 5,91%
7. Klassimööbli rikkumine .....	25 — 5,27%

---

474 — 100%

### 1. Jutlemine naabriga.

Selle aluseks on inimese võimas tung „teatada“ ja „teada saada“, mille distsipliinimine nõuab vaeva.

Naabriga tunni ajal on vestelnud 150 ankeeditäitjast 140 (93,33%). Küsimusele jutlemise sagedusest näeme vastuseid, et sageli ütlevad end eksinud olevat vaikimishõude vastu ainult 11 õpilast (7,33%), kuna harva jutelnud on 50 vastajat (33,33%).

Mille üle jutlevad õpilased koolis tunni ajal omavahel?

Ankeedis mainitakse 43 eri teemat, nagu kooliasjad, kino, raamatud, teater, tühi-tähi, armastus (tütarlapsil), vajaliste esemete küsimine, Abessiinia sõda, poliitika, leiutised, anekdoodid jne. Teemasid on enim mainitud III ja IV keskk. klassis. Tüdrukul on teemade mitmekesisus veidi suurem kui poistel.

Jaotades teemad neiks, mis on a) ühenduses õpitööga ja b) väljaspool seda, saame suhte 49,57 : 50,43, seega umbes 1 : 1. Nii on kooliasjade osatähtsus üsna kõrge — 50%. Ometi tuleb püüda sellele, et kõrvaliste küsimuste tõstetamise määra tunni ajal taandada miinimumile. Kas see oleks 25% või veelgi vähem?

Mainitud 43 teemat on nimetatud üldse 119 korda. Poistel ja tüdrukul on olnud ühiseid teemasid 11, ülejäänud 32 teemat on kummalgi sool erinevad.

Teemade sagedusjärjekord annab kooliasjade teemaks-olemise kohta soodsa pildi. Tunde ja kooliasju teemadena mainitakse 44 korda (36,97%), järgmised teemad jäävad kaugemale maha, nimelt lähimad järgmised „mis pähe tuleb“, „kõigest“, „kuidas veedan päeva“, „mis juhtub“ — esinevad ainult 4 korral. Teemade hajuvus on suur.

Paleus-olukord on muidugi selline, kui tunni ajal õpilased omavahel üldse kõrvalisi küsimusi ei tõsta. Tunni kaasakiskuvus, õpilaste töös-olek ja õpetaja valvsus kahandab kahtlemata jutlemist jõudsasti ja sellele tulebki püüda. Ankeet ei avalda seda, kui suur on olnud üksiku õpilase jutlemise määr, vaid ainult seda, kui paljud on üldse tunni ajal vestelnud ja millest. Eri tundides, eri klasses ja eri kooles on üksikolukorrad erinevad.

## 2. Vallatus.

„Vallatuse all mõistame lõbusaimelist noorurlikku sotsiaaltoimingut, mis suundub kehtiva korra või selle esindajate vastu, mitte egoistliku kasusaamise otstarbel, vaid tingituna noorusliku hinge eriomadusist“ — nii iseloomustab vallatust kui nooruri hingeelu karakterset joont A. Kiessling\*).

Vallatus kahaneb aastatega. Täisealine õieti ei vallatle enam. Vallatlevad üksikud, kelle areng kängunud nooruri-astmele.

Ankeedile vastanuist vallatles 83 (53,33%). Arv tundub madalana. Vallatlemise rohkus näib kuhjuvat keskmisile klassesele.

Iseloomult on vallatlused võrdlemisi süütud (on avaldatud ainult neid). Poistel esineb paberipildumine, rüselus, sõrmeplõksutus, tindiga määrimine jm. Tüdrukud mainivad: näpistan naabrit, tõuklen, naeran, lõikan paberit ja panen teistele pähe jm. Poistel paistab silma toimingute suurem mitmekesisus kui tüdrukuil. Viimaseil esineb silmatorkavalt rohkesti naermist. On ju küpsemisealised tüdrukud „naeru-eas“, nagu iseloomustab S. Hall („Adolescence“).

Küsimusele vallatlemise põhjustest mainitakse sageli iseloomu: „Ei saa kaua istuda rahulikult.“ „Lõbus iseloom.“ „Raske on hoiduda.“

Teiseks tehakse „nalja“, et meelt värskendada, lõbustada end ja teisi.

Esikohal aga on igavus: tund ei huvita õpilast. See igavus võib olla tingitud mitte ainult õpetajast, vaid sageli sellest, et teatav aine õpilast ei paela. Vastajad on rõhuvas enamikus murde-eas, millal huvid diferentseeruvad, tekivad „lemmik“-ained ja „vastikud“ ained.

Vallatlusega kaitseb noor hing end alateadlikult norutunde vastu, mida tekitab pingutus, eriti, kui see on ülejõuline. Hüpe vallatuse- (fantaasia-) maailma on seega teatav hinge enesekaitse noru vastu, mis

\*) „Der Unfug als jugendpsychologische Erscheinung.“ Zeitschr. f. d. päd. Psychol. 1934, lk. 113.

on bioloogiliselt kahjulik. Normaalne laps vallatleb. Sellele bioloogiliselt tähtsale tungile tuleb muidugi anda õige avaldusviis ja -koht, et ta ei kahjustaks ei tööd ega autoriteeti. Õige rõõmsus tõstab tööindu. Selles mõttes kostab moodsas koolis parajal kohal õnnelikku, muretut lapsenaeru, kus keskajal viitsa vihisedes kostis nutt ja valukisa. Vallatusele tuleb anda kahjutu sisu ning vorm, pehmedada ta opositsioonilist teravust, nii et siis võib-olla võiksime koguni rääkida vallatuse kasvatustlikust väärtusest.

### 3. Tegelus kõrvalisega.

Õpilaste avalduste järgi on tööst klassis hälbinud 91 (60,66%).

Milles on hälbumused seisnenud? Neid mainiti 28 liiki ja 80 juhul: loen raamatuid (16), valmistan muid tunde (15), joonistan (17), kirjutan sõbrale (5), puhastan küüsi, kujun džamprit, mängin paberitükikestega, kirjutan teistelt maha järgmiseks tunniks jne.

Kõrvaltoiminguid nimetati 27, neid poiste poolt 36 ja tüdrukute poolt 44, kokku 80 juhul. Teatavate tegevuste sageduse kujunemine oli vähene. Poistest kordasid ja valmistasid tunde 9, lugesid 8, joonistasid 6; tüdrukuist joonistas 11, luges 8, kordas ja valmistas tunde 7. Teised tegevused ei kuhju. Mainime neid: vaatan lakke, kujun džamprit, vaatan žurnaale, rebin pabereid, mängin paberitükkidega, puhastan küüsi jne. Mainitav on ka kirjavahetuse pidamine omavahel.

Miks tegelevad õpilased tunnis kõrvaliste asjadega? Sellele leidub ankeedis järgmisi vastuseid: igavus; tean hästi tundi; kui korratakse vana või keegi vastab tundi mittehuvitavalt; meeldib teatav tegevus; ei tea.

### 4. Tõrkumine ja korralduste ignoreerimine.

Need mõlemad on rasked eksimused distsipliini vastu. Tõrkumine on sõnaliselt avaldatud keeldumus ülesande täitmisest. Tõrkumine on mõistelt lähedane vastuhakkamisega.

Korralduse ignoreerimine on ülesande tegematajätmine ilma väljendatud keeldumuseeta. Ta jaguneb passiivseks ja aktiivseks. Esimesel juhul puudub sihilikkus, ta on vaid mitte-tegemine loiduse, laiskuse, hooletuse jne. tõttu. Mingi motiiv saab võidu. Näiteks: „Olen vestelnud tunnis pärast seda, kui õpetaja tegi korralduse vaikida. Oli huvitav jutuaine.“

Selles punktis oma eksimusi tunnistab 28 õpilast (18,67%). Tõrkumisuhtude arv näib tõusvat vanusega. Tõrkunud poiste ja tüdrukute arv on peaaegu võrdne — 12 ja 16 (17,55% ja 19,51%).

Millega õigustavad või vabandavad õpilased oma tõrkumist? Toome mõned tüüpilised vastused:

1. Leidsin, et nõudmised pole vastavad (III gp).
2. Õpetaja ei tee nii nagu tahan (IV gt).
3. Keeldusin, kui korraldus oli ebaõiglane (III gp).
4. Õpetaja rumalad korraldused (V gp).
5. Keeldusin vastamast, sest teadsin tundi halvasti (I kkp).
6. Jonnakus ja kangekaelsus (V gt).
7. Oma rumaluse tõttu (II kkp).
8. Mingi jõud sunnib tegema seda, vastu enda tahtmist (III gt).

### 5. Petmine

esineb hoidumisena teadmiste ja võimiste kontrollist, sooviga maskeerida puudeid. „Spikeris“ tunnistab end süüdi 52,67% õpilasist ehk 79 isikut. Oletades, et tõeliselt on spikerdanud ainult need, kes seda ise üles tunnistavad, on niigi nende arv mõtlemapanevalt kõrge ja sunnib kaaluma, kuis enam tarvitusele võtta õppetechnilisi menetlusi, mis seda pahet kahandavad (individuaalne töö).

Spikerdamine näib tõusvat keskmiste klassideni (8. õppeaasta) ja siit kahanevat. Nooremais klassis on õpilased veel hästi koolilised, kardavad, pole kuigi leidlikud jne. Keskklassis on truusüdamlilik suhtumus kooli nõudlusisse lõdvenenud, kasvanud julgus ning jultumus, tõusnud üksikute õpetajate „tundmine“ ja teadmine pettuse tulukusest. Vanemais klassis kõveneb selgroog kõlblal isiksusel, rida õpilasi on aastate kestel sisse kukkunud, häbistunud ja loobunud petmisest, autunne ning omal jõul saavutamise uhkuse tunne on ergas, nõrgemad õpilased on välja langenud (end. keskkoolis langes välja 50%) jne.

Miks petavad õpilased õpetajat? Vastuste seast nähtub, et peapõhjuseks on ülesande mitteteadmine, milline põhjus on ka ootusepärane. Mainime üksikvastuseid: ei teadnud tundi, väljapääsmatu olukord, ei lootnud oma teadmistele. Mõnikord kaevatakse ülesande raskuse üle — ei jõua ära õppida, raske kirjalik töö, ei saanud aru, mõned kohad jäävad raskesti meelde. Mõni õpilane avaldab, et tahtis saada mahakirjutamisega head hinnet. Teisel „ei vea selles aines“. Kaks tüdrukut avaldavad, et spikerdavad, kui ei viitsi ära õppida.

Huvitav on ka kuulda, miks spikerit ei tarvitata. Nagu ilmneb — mõni kartuse, mõni oskamatus, mõni aga autunde tõttu, mõni aga ei vaja, ainet hästi teades.

1. Mulle näib, et õpetaja näeb kõiki mu liigutusi.
2. Ei oska spikerit kasutada.
3. Tean niigi.
4. Olen laisk spikerit kirjutama — kergem on õppida ja aega läheb vähem.
5. Kord tarvitasin, kuid õpetajatar nägi, kuis liigutasin kätt, sellest ajast ei tarvita, seepärast mul ongi kahed.
6. Ausad inimesed sellega ei tegele.



Huvitav on III gümn. kl. naisõpilase avaldis spikerdamise tingimuste kohta: Oleneb pedagoogist, kui võib, siis spikerdan.

Üsna tavalisena näib esinevat juhtum, kus spikerdamisest loobutakse, kui ollakse selles patus tabatud.

Spikerdus on koolis tavaline nähe, kuid nähtavasti mitte nii väga üldine. Püüavad ju õpetajad petmise võimalusi miinimumile redutseerida.

Kuidas võidelda petmise vastu koolis — see on praktilise pedagoogika „elulähedasemaid“ küsimusi, mis vääriks enam uurimist ja sõnavõtte.

## 6. Kaasõpilaste kahjustus.

Seda pihivad 28 õpilast (18,67%). Kahjustuse alla arvati ka kaasõpilase segamine.

Kahjustus ja segamine, kuivõrd ankeedis avaldati, seisnes kirjutamise segamises, mustandi, vihu määrimises, jutlemises jne. Põhjusit mainitakse: kogemata, lõbusas meeleolus, tundmuste ülevoolavusest, vihaga, naljaks ja igavusest.

## 7. Klassimööbli kahjustus.

Seda avaldavad 25 õpilast (16,67%). Päris suuri lõhkumisi esineb harva, küll aga sageli vähemaid. Tähtsat osa etendab kooli valvatus. Mõnes koolis on õpilane aineliselt vastutavaks tehtud, mis mõjub hästi.

Tavalisim mööblikahjustus on lauale kirjutamine spikerdamise või ülesande lahendamise huvides. Siin on motiiviks praktiline tarve. Teine liik sooritatakse puhtast funktsioonilõbust. Näiteid: sullepeaga hõõrusin vastu pinki, hõõrusin raha vastu pinki, joonistasin tindiga ja kriidiga pingile. Põhjusteks mainitakse: vajadus, igavus, rahutus, närvilisus.

## 8. Muljeid

Korralikkumiste põhjusist paistab silma i g a v u s. Õpetaja „süül“ siin on piir olemas. Sest kas parimadki meetodid, rikkalikumad õppevahendid jne. suudavad ainet nii kujundada, et i g a õpilane oleks huvitatud, spontaanselt kaasa kistud? Kõneldes Kerschensteiner'i sõnadesga — kas iga kultuurhüüs võib igapähele saada harivhüüeks? Siin on vististi metoodika kindel piir, mida ta ületada ei suuda. „Igavuse“ vastu tuleb enam rakendada õpilase enda sisejõude, õhutada ta e n e s e s u n d u s t.

Ankeedi lõpul leidusid selle kohta kaks küsimust:

8. Kas olete tarvitanud tahtejõudu, et end sundida tunnis tähelepanema seda, mis teid mõnel põhjusel ei huvitanud?

9. Kas teil on kerge alistuda kõigile nõudeile käitumises tunni ajal või peate end seks sundima ja kas sunnite?

Mida vastavad õpilased sellele? End tähelepanule sunnib 37 poissi (54,42%) ja 36 tüdrukut (43,9%), kokku 73 õpilast (48,67%) vastajate üldarvust. Seega umbes pooled õpilased tunnevad endasunduse probleemi.

Korrale alistumiseks peavad end sundima 15 poissi (22,1%) ja 12 tüdrukut (14,87%), kokku 27 õpilast (18%). Teised end ei sunni või ei vaja seda.

Käitumine klassist on liik üldist käitumist. Raskeid eksimusi selle vastu on normaalselt vähe, küll aga rikkalikult vähemaid ülesastumisi.

Õpilased vastavate selgituste põhjal saavad hästi aru korra vajadusest. Koolikorra pidamine peab olema õpilasel ka enesekasvatusetegevusalaks, milles ta harjutab end valitsema, mis nii väga vajalik tulevases eluvõitluses. Koolikorra alal peab toimuma teatav õpilase tahte seesmine sidumine. Fr. W. Foerster („Kool ja iseloom“) kõneleb karakterikasvatuse võimalusist igapäevases koolitöös. uuest korrapidamise meetodikast.

Kuivõrd süüdi on iganenud meetodid (nagu mõned arvavad) ja kuivõrd moodsa kasvatusteaduse alusel põhjenev koolikäitis tõstab õpilaste käitumist, seda näitab ainult edasine kogemus. Kindel aga näib olevat, et võitlus pahedega, ulakad õpilased, nõrgatahtelised, tigidad, laisad, hälvitatud jne. kahjuks on kasvatajale jäävaks ülesandeks ja et moraalse taseme tõusu heaks tuleb väsimata töötada. (Korrarikkumise põhjusist vt. ka Margit B o r g'i kirjutis „Kasvatuses“ 1937 — nr. 2. Toim.)

Konkreetseist vajadusist ning võimalusist mainiksime mõningaid, nende arutluse laskumata. Soovitav oleks teha järgmist:

1. Pidada koolidistsipliinikongress.
2. Korraldada üleriigiline uurimus nende probleemide kohta.
3. Kasvatus korralikule käitumisele tunnistada esirindlikuks ülesandeks.
4. Välja anda distsipliini-tehnika käsiraamat.
5. Igas keskkoolis, vaatamata ta suurusele, ühele õpetajaist määrata inspektori-ülesanded, eriti õpilaste kasvatus ning juhtimine heale käitumisele, nii selle ala viljeldusele erilist hoolt pöördes.

AARNE HUUSKONEN

*Helsingi koolinõunik*

## Rahvakoolide õpilas- ja matkaringidest

Viimaseil aastakümneil on melegi (Soome) majanduslikus ja ühiskondlikus elus sündinud suuri muutusi. Tööstuse areng on põhjustanud rahva siirdumise maalt linna, kus elu on endisega võrreldes muutunud palju keerulisemaks. Kodu, mis oli varem kogu elu keskkoh, on kaotanud väga palju oma tähtsusest. Noorel inimesel tuleb juba varases eas olla kaua kodust eemal. Kutsuvad kool, kutsuvad mitmesugused seltsid, harrastused ja meelitab tänav. Sageli on veel mõlemad vanemadki kogu päeva töös, nii et kodus ollakse vaid söögi- ja magamisajal. Tänapäeva noor tunneb end kodus võõrana tihti ka sel põhjusel, et kodus pole kedagi, kes teda mõistaks. Ta vanemad on teise aja lapsed, sageli koolihariduseta ja paljudest majanduslikest muredest koormatud, nii et neil pole aega ega soovi otsida puutepunkte oma lastega. Et ebamugavad korteriolud ja tööaja vaheldused teevad koduelu tihti korrapäratuks, siis on raske sõpru kutsuda oma koju. Sellest johtub, et otsitakse sõprusringe väljaspool kodu, sest soovitakse mingit asendajat koduelule. Kuid väljaspool kodu on elu närvilik, palavlik ning rahutu, mis raskendab hea sõbra heidmist. Sellest on muuseas vist pärit see, et näit. noorte kuritegevus linnades on palju suurem kui maal. Sõbrad tähendavad nüüdisajal rääkimata palju, kindlasti rohkem kui kunagi varem. Noorsugu otsib ideaale — eeskujusid oma ringist ja seepärast peaks ühiskonna poolt erilist tähelepanu pühendatama noorsoo kasvatusel. Algkoolis, iseäranis aga täiendusklassides, võidakse seks otstarbeks korraldada erilisi sõprus- ja matkaringe.

Täienduskooli õpilasringide tegevusele on meil esimest korda tähelepanu kinnitatud Tampere, kus aastast 1919 alates on tegutsenud mitme saja liikmeline õpilasring. Selle põhikirja esimeses paragrahvis üteldakse: „Õpilasringi ülesanne on koondada täienduskooli õpilasi kasvatus- ja arendavas ühistöös terve ja ideelise eluvaate saavutamiseks, toetada ja innustada neid püüdmises saada õilsaiks inimesteks ja korralikeks ühiskonnaliikmeiks ning selle kaudu tuua värskendavat vaheldust harilikku koolitöösse.“ Tähtsaimaks organiks on õpilasringil hooldajate-nõukogu. Esindades kooli eri osi, tuleb ta iga teine nädal kokku arutlema igasuguseid kooli ja selle õpilaskonda puutuvaid asju. Hooldajad on nende valitud abiliste kaudu pidanud hoolt korrapida-

misest klassides ning koosolekuil on nad esitanud omi kogemusi ja vajaduse korral abi palunud. Koosolekuil on juhatajaks olnud hooldajate-nõukogu poolt valitud õpilaskonna ülemhooldaja ja sekretäriks tema poolt valitud abiline. Täienduskooli juhataja on ikka osa võtnud koosolekuist, oma nõuannetega aidates ja vaimustades noori aina uutele ülesannetele. Käsiteldavad küsimused esitab hooldajate-nõukogule juhatus, kuhu kuulub täienduskooli juhataja, õpilaskonna ülemhooldaja oma abiga ning lisaks varahoidja ja paar hooldajat. Hooldajate-nõukogu abil pannakse õpilaste parim aines tööle kooli heaks ja seetõttu omandab kooli tegevus seesmist ühtsust, kuna samas juhatus pääseb vahetusse kokkupuutesse kooli eri osadega. Õpilasingi algatusel on korraldatud mitmesugust klubi tegevust, trükitud oma ajalehte, korraldatud lugemislaid ja raamatukogu, hangitud pasunakoorile tarvilikud pillid j. m. Kõigi nende tulemuste tõttu võime ütelda, et Tampere täienduskooli õpilasing on olnud meie maal teedrajajaks, eeskujuks ja ergutajaks.

Ülalpool on juba viidatud sellele, kuidas tänav, halvad sõbrad ja mitmed seltsid ning ühingud võitlevad noorte pärast. Eks ole siis meil, koolimeestel, täielik põhjus teha noorte kooliskäimine võimalikult huvitavaks ja arendavaks? Peab tõesti ühinema ühe keskkooli arvutaja seisukohaga, mida võime väga hästi õigeks pidada ka täienduskooli suhtes: „Kas peab siis kool tõesti olema aina külm, masinlik, tundetu süsteem, sundasutis, kus ei arene vaba, rõõmus õpinge ja intensiivne ning omapärane töö!“ Noor loodab ja ootab täienduskoolilt teadmiste lisaks mitmekesisist tegevust, õpilasingi-õhtutege kujul ja õpetaja kaastundlikku suhtumist temasse kui isiksusse, tema hea sõbrana. Täienduskooli õpilane on oma loomult endassesulgunud, sageligi kartlik, kes ei mõista sel arenguastmel isegi oma olemust. Seepärast vajab ta mõistmist ja kui seda ei leidu, muutub täienduskooli õpilaste kasvatus tõesti lootusetuks, nagu tihti on sündinudki. Kuid peale mõistmise vajab varanoorus ka hindamist. Noored ei tea õieti, kas kuuluvad nad täisealiste või laste hulka, aga kui neis on kord enesetunne ärganud, on nad ka hellad ses suhtes. Kuid just vabas tegevuses pääseb kasvataja kasvandikule lähedale, õpib teda tundma ja usaldama. Kasvataja usaldus omalt poolt seob noore kasvandiku oma kasvatajaga ja tema maailmavaatega. See teadmine, et teda usaldatakse, takistab õpilast tegemast meelega sellist, mis on kasvataja põhimõttele vastu. Täienduskooli noore endausaldus on kõigest hoolimata väike, ja seepärast ongi ta tänulik, saades sõbraliku õpetaja juhtimise alune olla. „Õpetaja ja õpilased peavad üksteisele pääsema isiklikult lähedale, nad peavad tundma õppima üksteist inimestena. Ainult sundusetu suhtlemine võib meie oludes luua õige aluse kasvatusel.“ Õpilastele meelepäraste õpilasingidega ja klubi tegevusega pannakse nad huvi tundma heade har-

rastuste vastu, millega koos areneb ka suhe ümbruse inimestega ja loodusega tervel ja õigel teel. Õpilasingid ei muuda õpilasi mitte ainult teadmiste poolest rikkamaks, vaid pühendavad tähelepanu ka südame õilsusele ja iseloomu arendamisele, andes noortele võimalusi vabaks tegevuseks ja töötamiseks, kus nad võivad proovida oma jõudu ja võivad elada kõrgepingelist, oma elurütmile vastavat elu.

Rousseau hüie „tagasi loodusse“ on viimaseil aastail äratarud vastukaja laiades ringides nii meil kui välismail. Lisandunud vaba aeg on võimaldanud inimestel hakata harrastama palju selliseid asju, millest nad varem polnud sugugi huvitatud. Kuna tänapäeva elu kulutab meid rohkem kui endine rahulik aeg, siis on hakatud harrastama mitmesugust liikumiskasvatust, et me keha püsiks tublina. Üks selle harrastuse vormidest on just matkamine, mis võib olla oma loomult kas tutvumine spetsiaalsete asutistega, vabrikutega või siis esmajoonel loodusse suunduv matk ja värskendus. Tihti on üsna raske tõmmata kindlaid piire nende kahe peavormi vahel, sest sageli võib õpireisiga liituda neid mõlemaid pooli esindavaid jooni. Sellest matkamise kasvatavast tähendusest nüüdisajale mainitagu muuseas seda, et Saksas on rohkem kui kuskil mujal mõistetud küsimuse tähtsust noorsoo kasvatuse seisukohalt. Seal on taibatud, et kõrge kultuur kui niisugune ei loo rahvale õnne. Majandusliku elu kõrgepinge, võitlus „mammona“ pärast, rahva tung suurlinnadesse, kus igasugused kiusatused aina kasvavad ja kus on samuti suur loidusse langemise oht, — see kõik on viinud rahva hinge ja keha peaaegu hukkamisele. Saksa rahvas on maksnud selle eest kõige kallimaga, mida maailmas on, inimjõududega, koguni inimelu ohvritega. Vähehaaval saab ometi kõigile selgeks, et möödunud aastakümnete suurimaid eksimusi on olnud võõrdumine maast ja loodusest. Kuid ükski rahvas, olgu see siis kehaliselt või hingeliselt loov, ei või teha seda ilma selle eest karistust saamata.

„Kõrged nõest mustad seinad, lapike taevast, vahel porine tänava-prügitus — vaat' seal on meie kodukoht.“ Selles kibestunud väljenduses peegeldub põhjatu eluvalu. Pidagem meeles: küsimus on inimestest. Elu tuleb uuesti juhtida õigeisse rööpasse. Mida teha? Et loodust ei saa tuua linnadesse inimeste juurde, siis peab inimesi juhutama loodusse. Tuleb teostada uus rahvasterändamine ses mõttes, et inimese lõbustustarve mõiste peab teiseks muudetama. Vähem lõbusid, kuid rohkem rõõmu, — on uue kasvatussuuna hüie ja siin rõõmutoojate hulgas on oluliseks teguriks ka matkamine.

Kuidas on lood sellega meil siin Soomes? Õnneks ei ela meil nagu näiteks Saksas  $\frac{2}{3}$  osa rahvast tihedalt rahvarikkais asulais, vaid meil on täiesti vastupidine suhe valitsemas, tähendab ainult  $\frac{1}{3}$  elanikest asub linna- ja vabrikuumbruses. Kuid siingi on toimunud areng jõudsalt industrialiseerumise ja mehhaniseerumise suunas, mistõttu inimene

vajab rohkem kui enne siirdumist tagasi loodusse, vähemalt vabadel aegadel. Kindlasti ei ole see vaid paljas juhus, vaid minu arvates olukordade selge areng, kui mainime, et just meie suures tööstuskeskuses, Tampere, on süttinud elujõulistena sellised püüded nagu a e d l i n n a ja õpireiside ideed. Hiljem on asutatud paljusid teisi matkaringe väga mitmesuguste õppeasutiste, nagu alg- ja keskkoolide, tööliste- ja rahvaülikoolide ja samuti ühingute juurde, nii et klubide arv tuleb lugeda paljudesse kümneisse ja liikmete arv tuhandeisse. Umbes 4 a. tagasi loodi nende matkaklubide väliseks ühenduskohaks Soome Ekskursiooniringide Liit (Suomen Opintoretkelikerhojen Liitto — S. O. L.). See samm ongi osutunud hädatarvilikuks ja viljakaks. Liit on välja andnud oma häälekandjat „Retkeilijä“. Ta on korraldanud iga aasta 2—3 päeva kestvaid matkapäevi maa eri paikadesse, milliseist on osa võtma kogunenud sadu innustunud noori matkajaid õppust ja uut ergutust saama. Suviti on korraldatud mitmeid pikemaidki matku kodumaal ning kord ka välismaale, Eestisse. Kõik need on teostatud õppeotsarbel ja võimalikult praktiliselt.

Õpireiside ülesandesse kuulub muu seas õpilaste teadmiste rikastamine, tutvustades neid oma kodukoha, lähis- ja kaugümbruse looduse, maateaduslike, ajalooliste, hariduslike j. m. teguritega.

Õpilaste ergutamine isetegevusele, iseseisvale tähelepanekule ja uurimisele.

Vahelduse, värskenduse võimaldamine ja hea edasijõudmine igapäevases, mitmeti üsna üksluises koolitöös.

Klassis saadud teadmiste süvendamine ja nende muutmine püsivaks omanduseks.

Huvi ja armastuse äratamine õpilastes kodumaa looduse vastu, nii et nad leiaksid huvitavat ja ilusat sealtki, kus harilikult nähakse vaid argi- ja igapäevast.

Korra- ja ühistunde kasvatamine õpilastes väljaspool koolielu.

Õpilaste tahtejõu ja elurõõmu arendamine selles suunas, et matkadel esinevad ebamugavused, nagu raskused söögi, öömaja ja ilma küsimustes, ei muutuks õpilase silmis raskuseks ega kannatuseks, vaid meeldivaiks vahesündmusteks argisele pingutavale tööle.

Erilist selgitust vajab matka korraldamine tä i e n d u s k o o l i s, sest see on niisugune vahend, mida võib tarvitada värskenduseks nii õppetöö kui ka õpilasingide j. m. tegevuses. Heaks abiks matkategevust korraldades on ekskursiooniringide moodustamine. Meie I-ne ekskursiooniring asutati sügisel 1928 koolijuhataja Otto Sillantie algatusel Tampere täienduskooli juures. Ekskursiooniring on ring, mille eesmärgiks on matka ja sellega sobivalt liituvat õpingu kaudu avardada oma liikmete silmapiiri, äratada huvi kodumaa looduse, ajaloo, usulise, ühiskondliku ja majandusliku elu vastu ning igati edendada ja süvendada

oma liikmete matkakultuuri. Selle eesmärgi saavutamiseks ring teostab ekskursioone, korraldab ringi koosolekuid, matkapidusid jm. üritusi. Niisuguse ringi asutamine toimub nii, et tellitakse Soome Ekskursiooni-ringide Liidult ringi normaalpõhikiri. Selle järel kutsutakse kokku matkaringi asutamiskoosolek ja pärast seda, kui on otsustatud asutada ring, võetakse selleks vastu põhikiri, normaalpõhikirja tarviduse järgi muutes, ning valitakse aastakoosolekuni juhatus ja muud tege-lased. Selle järel kui õppeasutise eestseisus või organisatsiooni juha-tus on kinnitanud kahes eksemplaris koostatud põhikirja, saadetakse see, samuti ka asutamiskoosoleku protokoll koos liikmeks võtmise pal-vega liidule. Muidugi võib niisugust matkaringi asutada täiesti ise-seisvaltki, kuid ühisesse liitu kuulumisest saab mitmesuguseid kasusid nõuande, sõiduhinnaalanduse jne. näol.

Järgnevalt kõneleme pisut Pori täienduskooli matkaringi tegevu-sest, sest et see väikese ringina sobib hästi näiteks. Ring asutati kevad-semesteril 1935. Ringi liikmeks võivad olla nii õpetajad kui õpilased. Kohe algusest peale on korraldatud kord kuus ühine ringiõhtu, kus noored on esmajoones ise täitnud kava: pidanud matkamist jm. puu-dutavaid ettekandeid, toimetanud ajalehti, esitanud deklamatsioone jne. Kuna ringi asutamise ajal täiendusklassid töötasid ainult õhtuti, siis tuli matku ja rännakuid korraldada igal neljandal pühapäeval. See aeg, samuti kui ringiõhtuiks tarvitatud aeg arvati töötundide hulka, nii et neist kokku arvestati kaks nädalatundi. Nii pidid täienduskooli õpilased käima koolis ainult neljal õhtul nädalas (viie asemel). 1935./36. õppeaastal oli kavas muu seas järgmist:

Septembris olid Tampere täienduskooli õpilased külalistena Poris, mida tutvustati võõraile matkates ja ühisel sõprusõhtul; õpetus: kasvatusmatk, võõraste vastuvõtt ja „peremeheksolemine“. — Oktoobris autosõit Kokemäe poeglaste-kodusse, kus oli koosviibimine ja võimlemismänge; õpetus: asutise juhataja ettekanne. Omas koolis hõimuõhtu. Õpireisil Reposaaarele seaise täienduskooli matkajate võõrana; kohapeal koosviibimine, pesapalli võistlus. matku. Õpetus: elukutse-elu, eriti merendus ja kaubandus ning maakaitse (aineks Reposaaare rannapatareid). — Novembris ekskursioon Tuorsniemele; õpetus: põllumajandus ja selle ratsionaliseerimine. — Detsembris ringi aasta-koosolek, ametite jaotamine jm. Jõulupidu. — Veebruaris külastasid Rauma rahvaülikooli õpilased Pori tööliste-rahvaülikooli, millest võttis osa ka ring, matkates koos rahvaülikooli õpilastega; õpetus: endaarendamise jätkamise võimalused muuseas tööliste-rahvaülikoolides. Jääpalli võistlus: Klubi—Pori algkool, sissetulekud klubi ringi kassa heaks. Suured matka- ja aastapidus-tused. — Märtsis autosõit Tampere täienduskoolile külla; kohapeal ekskur-sioone raamatukoguhoonesse, kunstinäitusele, toomkirikusse, pritsimajja jne. — Aprillis väiksemaid reise, käik teatrisse. — Mais jalamatk Latomere Jär-venkylä algkooli. Kohapeal õppetund: Mida võivad kõnelda sood ja kuiva-tatud järved. Osavõtmine rännakvõistlusest ja matkapäevist ning lõpp-pidu.

Esitatud näidet kui niisugust ei saa võtta loomulikult tervikuna eeskujuks, sest siin on korraldatud kuludega seotud matku üsna rohkelt. Kuid võib leppida vähemagagi, lisades kavasse rohkem suusatamist, jalarännakuid jm., missugused on Poriski küllalt harrastatud.

Niisuguse ekskursiooniringi tegevuse kaudu on saavutatud nii õpetajate, aga eelkõige kasvatustöö seisukohalt väga häid tulemusi. Praktika on näidanud, et vaba ringi tegevus varanoorsoo kasvatases on osutunud õigeks. „Vastumeelsus on õpilaste hulgast kadunud ja nad on kiindunud oma kooli ning õpetajaisse, innustunud tööst ja andnud kasvatajailegi uut usku ja lootust raske ülesande kordaminekuks“, kirjutab nende õpetaja. Näitena toimunud muudatusest olgu mainitud, et täienduskoolis on õpilasi, kellel ei oleks enam sundust käia koolis. Ja edasi mainib õpetaja: „Nii meil kui mujal saadud positiivsete tulemuste põhjal ongi ringide vaba tegevust hakatud teostama üha rohke- mais täienduskoolides ja olen veendunud, et see tegevusvorm osutub viljakaks, mitte ainult linnades ning rahvarikkais asulais, vaid ka maal, kui seda teostatakse ainult vastavalt olude tingimustele ja võidetakse innukaid, noori mõistvaid kasvatajaid ringi tegevusele kaasa tõmmata.“

Toimetusele. Asjast huvitatud võivad saada lähemaid teateid Soome matkarõngide tegevusest aadressil: Suomen Opintoretkeilykerhojen Liitto, Ratakatu 2, Helsinki.

*J. PARIJÕGI*

## Vaba lugemine algkoolis

Üks kooli tähtsamaid ülesandeid on — laps lugema õpetada. Selle all ei tule mõista mitte ainult lugemistehnika raskuste ületamist, vaid oskust ja harjumust raamatut kasutada eneseharimise ning -täiendamise vahendina — kui kultuurivarade ja elukogemuste allikat.

Kool, eriti algkool annab lapsele kätte teadmiste ja oskuste algmed, millele täiuslikuma pääleehituse loob igaiüks ise elus, oma elukutse ja hilisema isiksuse arenemise kohaselt. Ka selleks edasiehitavaks ning enesearendavaks tööks peab kool andma algoskused ja tööharjumised.

Suurem enamik meie rahvast peab jääma algkooli haridusega, nende teadmiste, oskuste ja tööharjumiste algmetega, mida annab algkool. Seda on aga edaspidiseks eluvõitluseks vähe. Teadmised ja oskused ununevad, meie aja elu liigub aga edasi kiire tempoga, omandades üha keerulisemaid vorme, rääkimata tehnika arengust, mida või-



dakse tähistada kuude ja nädalatega. Loomulik, et sellises olukorras kooli ja kodu mõju aegamööda haihtub, kujunemise astmel olev iseloom n. ö. tuulte kätte jääb, mis teda igas suunas püüavad painutada.

Et nüüd kasvav ning kujunev inimene ka pärast kooli ennast iseisvalt võiks määrata, oma jõude rakendada ja ideaali teostamise poole püüda, selleks peaks kool õpilasele kaasa andma võime või selle algmed kontaktis olla kogu voolava elu arenguga kodumaises ja kogumaailmlikus ulatuses.

Selle all tuleb mõista mitte ainult teaduste ja tehnika edu arengu jälgimist, vaid kogu meie keeruliste ühiskonnavormide ja eluidealide silmas pidamist ja enese asetamist täiusliku ning loovalt töötava isikusena selle voolava elu raamidesse.

See kontaktipidamine ja enesearendamine on tänapäeval võimalik eeskätt trükitud sõna abil. Siin jõuamegi iseseisva koduse lugemise juurde, mis on kooli kasvatus- ja õpetustöö süvendaja ja jätkaja juba kooli ajal, eriti aga pärast kooli. Seepärast peab iseseisva lugemise juhtimine ja organiseerimine olema kooli tähtsaim ülesanne.

Asume alamal õpilaste iseseisva lugemise lähemale vaatlemisele.

Lapse kirjanduslikud huvid, kui neid nii võib nimetada, algavad varakult, juba 3—4-aastased lapsed armastavad jutte kuulata, mida neile peavad jutustama vanemad või vennad ja õed. Ise hakkavad lapsed lugema 6—7-aastaselt, sageli varemgi. Kuid selle vaatlemine, mis on omaette küsimus, ei kuulu käesoleva ülevaate raamidesse. Siin piirdume iseseisva lugemisega koolis.

Iseseisva lugemise juhtimisel koolis eraldaksime kolm päämomenti: 1) raamatute valik, 2) teose lugemise süstemaatiline juhtimine, 3) loetu kontroll ja rakendamine.

Raamatute valikus peetagu eeskätt silmas seda, et teos pääle kunstiliste nõuete, mida käsitleme alamal, vastaks lapse arenguastmele, oleks temale vastavas eas sobivaks vaimutoiduks. Igasugused etterutamised või tarbetud pidurdamised on siin kahjulikud.

Esitan alamal oma kirjutuse „Laste- ja noorsoo-kirjanduse lähte-kohti“ („Eesti Kirjandus“ 1935, lk. 215) põhjal noorsoo kirjandusharrastuse igade kohta alljärgnevad kokkuvõtted.

Aluseks võttes Ch. Bühler'i ja W. Quast'i sellekohased uurimused, võime kirjanduse harrastuse suhtes noorsoo jagada järgmisteks igadeks:

- 1) Muinasjuttude-iga — haripunkt 8—9 a. — vastav kirjandusliik kogu lektüürist 70%.
- 2) Robinsoni-iga — haripunkt 10—11 a. — vastav kirjandusliik kogu lektüürist 18%.
- 3) Saagade-iga — haripunkt 11—12 a. — vastav kirjandusliik kogu lektüürist 16%.

- 4) Seiklusjuttude-iga — haripunkt 13—14 a. — vastav kirjandusliik kogu lektüürist 27%.
- 5) Üleminekuiga: reisuromaan, reisukirj., ajal. romaan. teaduslik kirjandus — haripunkt 14—16 a. — vastav kirjandusliik kogu lektüürist 25%.
- 6) Küpsemisiga: romaan, luule, draama, teadus — haripunkt 17. a. — vastav kirjandusliik kogu lektüürist üle 50%.

Meil puuduvad kahjuks laiemaulatuslikud uurimused õpilaste lektüüri kohta, seepärast võib ülaltoodud kirjanduslikke igasid meie oludesse ümber kanda teatud reservatsioonidega. Siiski võime oma tähelepanekute ja minu käes olevate materjalide põhjal väita, et psühholoogiliselt esitatud ead pääjoontes ka meie noorsoole vastavad. Kõrvutame esitatud ead algkooli klassidega, saame järgmise pildi:

I ja II kl. — muinasjuttude-iga,

III ja IV kl. — robinsoni-iga,

V ja VI kl. — seiklusjuttude-iga.

Ülemineku-iga riivab algkooli VI klassi, kuna küpsemisikka algkoolis ei jõuta.

Muinasjuttude-iga algab juba eelkooliajal. Meil ei ole kahjuks andmeid, kui palju meie kodudes loetakse või jutustatakse muinasjutte, kuid võime küll kinnitada, et muinasjutt muude juttude hulgas on esikohal. Minu kasutada olevate andmete järgi ei ulatu muinasjutt meie laste lektüüris 70%, vaid kõigub 50% ümber. Muinasjutu harrastuse haripunkt satub meilgi 10—11 aastale — algkooli III kl., ja langeb IV klassis järsult.

Muidugi ei ole muinasjutu-eas muinasjutt ainust lektüür, ta on ainult domineerival kohal. Muinasjuttude kõrval loetakse palju lastelugusid. Ometi liigub lapse fantaasia selles eas meelsasti muinasjuttude vallas, sest see vastab kõige rohkem lapse hingelaadile. Muinasjutt põlvneb rahvaste lapseeas, mil nähti elu mägedes, metsas ja vetes. Samuti elustab lapse fantaasia kõike, mis teda ümbritseb — seega on muinasjutumaailm talle õige lähedane.

Esimesed muinasjutud, mida laps huviga kuulab või loeb on n. n. lapse- ja kodumuinasjutud. Siin on tegelased peamiselt lapsed ja loomad, elutud asjad, näit. õlekõrs, kepp, vits-raag jne. Muinasjutt elustab neid ja ehib inimlike omadustega. Nende kõrval teotsevad isa, ema, vanaema, vennad ja õed — kõik lapse lähedane ümbrus. Edasi tulevad kaugemad fantaasialoodud kujud: härjapõlvlased, hiiglased, nõiad, kuningad, kuningapojad ja -tütred.

Tegelased on iseloomustatud plastiliselt, jämedate, tugevasti erinevate joontega — on puhtal kujul mõnesuguste omaduste kandjad või kehastused. Vaeslaps on hää ja ilus, võõrasema kuri ja inetu. Virkus ja laiskus, tugevus ja jõuetus, suur ja väike seatakse puhtal kujul

vastamisi — need on omadused, mida laps teeb ja mõistab, vahepeälseid tüüpe, komplitseeritud üleminekuvorme muinasjutt ei tunne.

Lapse aja- ja ruumimeel on vähe arenenud — muinasjutt ei anna kindlat aega ega kohta. Kõik toimub siin „vanasti“ ja „kord“, lähemat ajamääramist muinasjutt ei tunne. Selle „kord“ ja „vanasti“ alla viib laps kõik, mis enne käesolevat aega on olnud. Muinasjutt ei anna ka kindlat tegevuskohta, tema tegevuspaigad on „kaugel võõral maal“, „metsa ääres või metsas, jõe kaldal, mere kaldal, kaugel saarel“. Maastikust annab muinasjutt kõige tarvilikumad esemed: väsinud laps istub puhkama *mättale* või *kännu otsa*, janune jõuab *allikale* või *kaevu juurde*; sagedasti jõutakse *teelahkmele* või *kivi juurde*.

Muinasjutu sotsiaalne miljöo on samuti tugevate joontega alla kriipsutatud nagu tegelaste iseloomudki: lapsed olid nii vaesed, et neil ei olnud *midagi süüa* ega *särkigi selga panna*; kuningas elas *marmorlossis*, kandis *kullast riideid ja kalliskivist ehteid*.

Aine käsitus on lihtne ja plastiline. Muinasjutt ei anna tegelaste biograafiat ja pikki olustikukirjeldusi, vaid lükib üksikud episoodid ajalises järjekorras ritta nii, nagu seda nõuab teatud motiiv. Viib tegelased keerulistesse olukordadesse, kui nad pääsevad saatuse, ime või kellegi häätēja läbi, põhjuslikku olenevust ei ole. Lapsele ongi selles eas põhjuslik olenevus raskemini mõistetav kui toimetulek mõne ime või juhuse läbi.

Nagu eelpool mainitud, ei ole käsitletavas eas muinasjutt ainus lapse lektüür, vaid 40—50% sellest moodustavad lastelood ja muu sellekohane lektüür. Kuid ka neilt nõuab laps muinasjutulist selgust isikute ja olukordade kujutamisel ja pidevat liikumist ning voolamist sündmusekäigus.

Muinasjutu moraal ei ole päätetükkiv, küll aga rahuldab ta täiesti lapse õiglustunnet ja optimistlikku ellusuhtumist: hääd saavad tasu, halvad karistuse — kõik lõpeb hästi.

11. eluaastast pääle pöörduvad laste huvid muinasjutu-maailmast rohkem reaalelu poole. Eriti poisid hakkavad hindama füüsilist jõudu ja mehelikkust — see on nende esimene „tormi ja tungi“ iga. Selles eas on poiss kõige teotahelisem, liikuvam ja vallatum. Loomulikult otsib ta siis ka kirjandusest tugevaid isikuid ja eeskujusid. Seni harastatud muinasjutud ja lastelood on nüüd „titajutud“, neid ei taheta nähagi. Muinasjuttudest eelistatakse „1001 ööd“, „Ali Baba ja 40 röövlit“, kuna lastelood esitagu vahvaid poisse.

Selle ea meeldivaim raamat on „Robinson“, muidugi ka muu sellelaadiline lektüür, mispärast Bühler seda ajajärku nimetabki „Robinsoni“- eaks. Robinsoniloos leiduvad kõik need elemendid, mis poisi tungidele ja huvidele vastavad, need on õieti samad muinasjutu elemendid, kuid juba reaalsel pinnal, väljaspool igasugust kahtlust. Ro-

binson läheb kodust välja võõraste maailma, mis ei ole mitte *kusagil metsa ääres* või *kaugel võõral maal*, vaid teatud saar ookeanis. Robinson ei ole igapäevane inimene, vaid tugev, tark ja vahva. Need ei ole enam muinasjutulised ilusad omadused, vaid reaalsed, mida maksab järele aimata ja mille poole püüda. Vist ükski teine raamat ei kutsu poistes esile nii tugevaid elamusi kui Robinsoni lugu, mis on õieti kogu inimkonna ajaloo kordamine ühe isiku poolt. Ei ole vist ühtki meest, kes poisikesepõlves pole mänginud Robinsoni.

Minul käepärast oleval andmeil on ka meil Robinson selles eas meeldivaim ja loetavaim raamat nii poistel kui tüdrukul. Seiklustung ja tegevusiha on 11 a. ümber teatud määrani omane ka tüdrukuile.

Kuid ometi ei tõuse Robinsoni lugejate % nii kõrgele kui muinasjuttude oma vastavas eas. Robinsoni kõrval loetakse huviga jutte kodu ja kooli elust, väike % püsib ikkagi veel muinasjuttude juures (Anderson, „1001 ööd“). Eelistatavad on „vahvade poiste“ lood, nagu Pál-tänavaga poisid jt. Robinsoni kõrval on selles eas meil meeldivaim raamat O. Lutsu „Kevade“, mis oma Tootsi lugudega, vempudega ja tujuküllusega on loetavamaid raamatuid meie algupärasest noorsookirjandusest.

13. a. ümber, eelpuberteedi eas, tuleb poistel seiklusjutt ja seiklusromaan, tüdrukud siirduvad siis aga kirjanduse poole, kui emotsionaalne element tegev. „Andke meile raamatuid, kus nutta saaks“, sõnavad tüdrukud selles eas.

Seiklusjuttudest ja romaanidest meeldivad kohe pääle Robinsoni poistele „Nahksuka jutud“ ja tüdrukuile „Onu Tomi onnike“.

Kriitiline meel on vähe arenenud, loetakse kõike, kus on jõudu, seiklusi ja eksootilist salapärasust: indiaanlastelugusid, meremeeste seiklusi, sõjajutte jne. Nende kaudu läheb tee ajalooliste romaanide, avastajate reisukirjelduste ja suurmeeste elulugude juurde.

Seiklusjuttude eas kaldutakse väga kergesti väärtusetut turukirjandust lugema, mida pakuvad ohtralt kriminaal- ja detektiivromaanid ja ajalehtede erootilised romaanid. Kui eksootilised seiklusromaanid kuidagi vastavad tolle ea noore tungidele, siis turukirjandus ei anna muud kui pinevuse erutust, erootilised romaanid mõjuvad aga rikkuvalt.

Huvitav on jälgida ja analüüsida tolle ea noorsoo suhtumist eksootilistesse romaanidesse ja loetavasse kirjandusse üldse nende endi kirjandite ja ankeetvastuste põhjal. Kõigepäält nõutakse reaalsust, tõele vastavust. Kus reaalsuse illusioon ei ole küllalt tugev, sääal öeldakse kohe: see pole õige, see ei võinud nii olla. Reaalsust mõõdetakse aga oma mõõduga. Winnetou näit. võib kõige kaelamurdvamast olukorrast oma jõuga välja tulla — see on reaalne, see võis kõik nii olla, Winne-

tou oli tugev ja vahva mees. Mõnel teisel juhul avaldatakse aga iga lihtsamagi olukorra juures kahtlust, kas see nii võis olla.

Eksootilisis seiklusjuttudes imetellakse eeskätt tugevat jõudu. Ikka rõhutatakse seda, et see ja see tegelane meeldib sellepärast, et tal on tugev jõud, on osav, laseb hästi märki jne. See jõu imetlemine katab kinni ja jätab tagaplaanile halvadki teod, mis jõu abil korda saadetakse, näit. tapmised. Winnetou võitles üksi mitme mehe vastu ja tappis nad kõik maha... Kui hakkad seda tapmist hukka mõistma, siis vastatakse: mis sellest, ta ei saanud teisiti, pidi... Näib nagu peaks eelpuberteedi ealine noorsugu tolle atavistliku sõjakuse sel viisil välja elama.

Teiseks suureks vooruseks, mis meeldib ja mida imetellakse, on julgus riskida, rinna pääle minna, kõik kaardile panna. Keegi kirjutab: „See meeldib, et kui Winnetou alles greenhorn oli ja metshärgadele kallale tungis — kas elu või surm... aga ikka võitis.“

Edasi leiavad hindamist aumehelikkus, seltsimehelikkus ja nõrgete abistamine. Kavalusega vastast võita on lubatav, aga pettus on alatu. Meeldib veel indiaanlaste ja seiklejate salkades valitsev vali kord.

Eksootilistest seiklusromaanidest leiavad meeldivat hindamist veel miljöö ja primitiivsed elamistingimused: öised ratsasõidud, elu telgis, metsas tule ääres, toidu hankimine metsast, selle küpsetamine tulel vardal jne. Mõni üksik põhjendab meeldimist üldiselt: meeldib see pärast, et saab teada võõraste maade ja rahvaste elu.

Oleme jõudnud noorsookirjanduse vaatlemisel noorsoo küpsemis-ikka. Nüüdsest pääle hakkab jääma füüsilise jõu kummardamine ja imetlemine tagaplaanile, asemele tuleb uus tähtis tegur — intellekt, vaimujõud. Toimub suur väärtuste ümberhinnang, tulevad vastuolud ümbrusega, eeskätt vanema põlvega. Noor arvab nüüd kõike teadvat, kõike võivat. See on raske ja kriitiline aeg noorele, ta on teinud oma arenemises suure sammu — jõudnud vaatlevast, konkreetsest mõtlemisest abstraktse mõtlemiseni. Kirjandusharrastuses võiks seda aega tähistada üleminekuajana. Eksootilised seiklusjutud jäävad kõrvale. Asemele tulevad ajaloolised ja reisuromaanid, reisukirjeldused, suurmeeste elulood ja teadusliku laadiga tööd. Selle ea haripunkt on 14—16 a. ümber, see iga riivab algkooli VI klassi.

Tõmbasin käesolevas ülevaates lapse igale arenguastmele vastava tüüpilise kirjanduse kohta pääjooni. Muidugi loetakse igal astmel palju sellist kirjandust, mis antud klassifikatsiooni ei mahu, kuid see ei ole antud ea kohta enam tüüpiline. Samuti tuleb ette, et laps tema arenguastmele vastavat kirjandust palju varem loeb või veel siis harrastab, kui üldsus sellest ammugi üle on. Muinasjutte loeb mõni veel 15—16-aastasena, teisele aga satub seiklusromaan juba 8-aastasena kätte.

Koolides harilikult juhitakse lugemist teatud kindlate põhimõtete järgi, nii et siin kõrvalekaldumised on väikesed. Avalikkudest raamatukogudest võetakse rohkem vabal valikul, sageli ka ebaasjatundlikul soovitusel. Kriminaal- ja detektiivromaanid, samuti ajalehist väljalõigatud erootilised romaanid moodustavad n.-ö. illegaalse kirjanduse, mis antakse käest kätte salaja, nii et nende levimise ja lugemise kohta täpsat statistikat pidada on võimata.

Lisaks eelmisele tuleks veel nimetada, et populaarteaduslik kirjandus pidevalt tarvitamist leiab igal arenguastmel, moodustades 4—6% kogu lektüürist. Luuletised ja näidendid vaba lektüürina kuni 16. eluaastani ei tule arvessegi.

Lõpuks võtame kokku nõuded laste- ja noorsookirjanduse kohta. Raamat peab ainelt ja sisult igal astmel vastama lapse mõtelaadile, tungidele ja huvidele. See algab lihtsate värsside ja emade loodud jutukestega väikelapse eas, siirdub siis muinasjuttude, lapselugude, Robinsoni ja seiklusjuttude kaudu küpse-ea kirjanduseni. Kordan veel, et siin ei tohi olla etteruttamist ega põhjusetat pidurdamist. Selle tee peab iga noor ise läbi käima ja läbi elama. Kaldun koguni arvama, et meie algkooli V ja VI kl. peaks revideerimisele võetama pakutatavate kirjanduslike teoste laad. Meie loeme praegu Kitzbergi „Libahunti“, Tuglase „Popi ja Huhuud“ või „Inimese varju“. Kas kuuluvad neis teoseis käsiteldavad probleemid selle ea noorsoo huvide maailma? Kindlasti ei. Neid teoseid käsitelles ja arutades on ikka tunne, nagu tahaksid lastelt vägisi nende noorust ära kiskuda ja lohistada neid enda järele sinna maailma, kuhu nad veel ei kuulu. Ei saa ette õpetada ega kasvatada, pagasit anda n. ö. lattu, mida laps alles mõne aja pärast võib kasutada.

Vormilt peaksid noorsooteosed olema selged, lihtsad ja plastilised, sündmustik pidevalt voolav. Laps tahab oma vaimusilmaga näha sündmusi ja asju, tal on tarve kogu hingega läbi elada kirjeldatavat maailma. On ju teada, kuidas lapsed mitte ainult lugedes teoseid läbi ei ela, vaid hiljem mängides loetu uuesti reprodutseerivad. Nii elatakse läbi, näit. Tasuja traagika, Robinsoni, indiaanlaste ja merimeeste lood.

Midagi jääb neist elamusist külge elueaks, — seepärast ei pea noorsookirjandus toitu andma mitte ainult lapse fantaasiale ja teadusehimule, vaid ta peab positiivses suunas liikuma panema lapse kõlblad tungid ja jõud. Seepärast peab noorsookirjandus eeskätt andma positiivseid, elujaatavaid nähtusi ning isikuid. Ka negatiivseil nähtusil olgu positiivne väärtus, nad aidaku positiivset esile tõsta ja alla kriipsutada.

Siin tuleme noorsookirjanduse tendentsi või moraali juurde. Meie arvates peab seda kõike olema, kuid see peab välja kasvama isikute mõtelaadist, püüdeist ja teotsemisist.

Olen noorsookirjanduse liigitelu juures arenguastmete järgi peatunud meelega pikemalt, sest see on vaba lugemise juhtimise juures esmajärgulise tähtsusega ülesanne. Sellest järgneb päämine nõue õpetajale — ta peab noorsookirjandust ise põhjalikult tundma. Alles siis võib ta teadlikult lugemist juhtida iga arenguastmele vastavalt ja iga üksiku õpilase erinevusi arvestada. Neid arenguastmeid ja üldisi nõudmisi noorsookirjanduse suhtes peaksid silmas pidama ka avalikkude raamatukogude juhatajad, kui nad tahavad noorsugu lugemisel juhtida.

Kooli raamatukogu korralduse kohta arvame, et siin peaks tsentralisatsiooni asemel astuma detsentralisatsioon, kooli ühise raamatukogu asemele klasside raamatukogud. See võimaldaks klassijuhatajal kergemat tööjuhtimist, lugemise jälgimist ja sidumist õppetöoga.

Võib olla oleks otstarbekohane, kui mõni autoriteetne asutis kas õpetajate Liidu või Kirjanduse Seltsi juures koostaks meil olevaist ja iga aasta ilmuvaist laste- ja noorsooraamatuist käesolevas ettekandes esitatud igasid aluseks võttes nimestikud, millest valikut tehes õpetajad võiksid iga aasta raamatukogusid täiendada. Valiku hõlbustamiseks peaks selline kataloog raamatud liigitama kahte või kolme liiki väärtuse järgi. Õpetajal on võimatu kõike ilmuvat noorsookirjandust tunda, raamatukogu täiendamist ei saa aga toimetada ajalehtede reklaam- või sõbraarvustuste järgi ega ka agentide päälekäimisel.

Nüüd tekib küsimus, kas meie noorsookirjandus pakub küllaldasel määral teoseid igale eale. Nurisetakse sageli, et meie noorsookirjandus on kehv, ei ole midagi võtta. See nurin ei ole põhjendatud. Vaatasin Haridusministeeriumi Teatajas ilmunud soovitatavate laste- ja noorsookirjanduse nimestikud veel kord läbi ja pean tunnistama, et nendegi järgi võib algkool soetada keskmise raamatukogu, kus teoste arv I ja II kl. ulatab üle 60, V ja VI kl. kuni 200. Kui sinna juurde võtta veel raamatud, mis noorsookirjanduse rubriiki ei ole kantud, nagu Kitzbergi „Külajutud“ ja mitmed teised, mis aga sinna küll võivad kuuluda, siis saame veel rohkemgi. Viga ei ole niipalju laste- ja noorsookirjanduse kehvuses kui koolide väikeses ostujõus. Meil on kaugel üle 1000 algkooli, aga meie paremategi noorsookirjanikkude 1000-eks. trükid müüakse läbi alles 5—10 aastaga.

Üksikteose lugemise juhtimine ehk õige lugemismeetodi andmine on vaba lugemise juhtija lähem ja ühtlasi raskeim ülesanne. See peab toimuma tihedas kontaktis õppetöoga, kus igal sammul tuleb lugeda, olgu siis emakeele tunnis teosega tutvumisel ja läbitöötamisel või teistes ainetes saateaine lugemisel. Kui siin õiget meetodit tarvitatakse, siis kandub see ka vabasse lugemisse. Ilukirjanduslikust teosest peab laps omandama teoses peituvaid kunstilisi ja eetilisi väärtusi, populaarteaduslikust — vajalisi teadmisi.

Nooremis klassides loetakse päämiselt huvitava sündmustiku

pärast, kuna teose kõrgemate väärtuste algete omandamiseni jõutakse alles V ja VI klassis. Elamuslik element käib küll kaasas kogu aja. See on eeskätt sündmuse pinevuse ja keeruliste olukordade erutus, teiseks kaasaelamine ja poolehoid positiivsele, vahvale või julgele tegelasele ja põlgus negatiivsele. Intuitiivselt toimub siin ka kõlbeline otsustus positiivse tegelase kasuks.

Üldse võib tähele panna algkoolis mitmesuguseid lugejatiüpe. Mainigem eeskätt kaht vastandtüüpi — indifferentset lugemise suhtes ja hasart- ehk neelavat tüüpi. Esimene ei loe üldse või teeb seda ainult sunniteel. Ükski raamat ei huvita ega haara teda, loetust mäletab ta õige vähe või mõne aja möödudes mitte midagi. Selle tüübi juures on tegemist kas ebakasvatusega või nürimeelsusega. See on sageli lugemiseas teistest astme või kahe võrra taga. Sel ajal kui teised tema vanused loevad juba seiklusjutte või ülemineku aja kirjandust, võib ta rahulduda naiivsete lastelugude või muinasjuttudega.

Teine — hasart-tüüp — loeb aga palju ja kõike neelates, ilma loetusse süvenemata, otsides päämiselt põnevuse erutust. Lugeses jätab ta vahele terved leheküljed, mis ei ole küllalt põnevad, teistest jookseb silmadega üle. Selle tüübi kaasaelamine piirdub ainult põnevuse erutusega, kuna ta tegelasi ega olukordi ei analüüsi ega ka kõlbelisi otsustusi ei tee. Seegi tüüp mäletab pärast loetust väga vähe.

Kolmandaks võiks eraldada emotsionaalset tüüpi, kes otsib raamatust põneva sündmustiku kõrval tundeelamusi ja affekte. Õieti teevad selle lugeja-tüübi eelpuberteedi eas läbi kõik lapsed. Tüdrukud huvituvad raamatuist „kus nutta saaks“, poisse veetleb aga jõuliste stseenide, hirmu ja seiklusromantika kujutused.

Kõrgema intellektuaalse tüübini algkoolis ei jõuta, kuid väheseid algeid sellest võib märgata V ja VI kl. õpilaste juures.

Lõpuks võib eraldada üksikuid õpilasi, kellel raamatute valikus on erikalduvused — tehnika ala, loodusteadus, merimehed ja mereasjandus, maateadus ja võõrad maad. Neid on üksikuid, kuid nad paistavad üldsuse hulgast selgesti välja.

Kokkuvõttes võib ütelda, et algkooli eas lugeja otsib raamatust teatud määrani põnevat sündmustikku, liikuvat ning voolavat elu ja võitlust. Tüübid ehk kujud peavad olema puhtad, selgete äärjoontega. olgu siis positiivsed või negatiivsed, esimesed sundigu pooldavalt, teised eitavalt kaasa elama. Üldine teose laad olgu optimistlik, elujaatav.

Nagu eelpool kirjanduse valiku, nii siin ka lugemisviisi kohta peame üttelema, et siingi peab laps kõik astmed läbi tegema, sündmustiku jälgivast lugejast ise jõudma kõrgema lugejatiübini. Siingi ei saa kunstlikult ette rutata ega asjata pidurdada. See ei tähenda aga sugugi seda, et õpilane ainult iseene hooleks peaks jääma. Õpetaja peab ikkagi lugemist juhtima ka sisuliselt, õpetama loetavas teoses leidma ikka uusi



ja uusi elemente ning väärtusi. Eriti tuleb jälgida, et õpilane teatud astmele peatuma ei jää, vaid loomulikult edasi areneks.

Esimene ja päämine nõue lugemise juhtimisel on — õpetaja tundku õpilasi nii lugeja-ealt kui ka -tüübilt. Ainult siis on võimalik õpilast pidevalt kasvatada aktiivsemaks raamatute valikus ja mitmekülsemaks lugemises. See on võimalik siis, kui õpetaja õpilase arengut pidevalt jälgib ja tema lektüüriga kontaktis on.

Kõige loomulikum on vaba lugemise juhtimist siduda koolitööga. See toimub nii, et igal võimalikul juhul lastakse õppetööd täiendada sellega, mis õpilased iseseisvalt lugenud. Emakeeles näit. on võimalik klassis käsitletud tööde probleeme, tegelasi, pilte ja mõtteid võrrelda ja täiendada vabalt loetud töödega. Või jälle kirjaniku üht tööd käsitledes meenutada tema teisi töid, nende ainestikku, tegelasi, juhtmõtteid jne. Klassitööd võib täiendada kõigega, mis õpilased iseseisvalt vastavalt alalt on lugenud. Maateaduses näit. võib klassi ainele lisa saada reisukirjeldustest või sellelaadilistest ilukirjanduslikkudest töödest („Looduseuurijate laev“, „Kapten Granti lapsed“, „Öö ja jääs“, „80-ne päevaga ümber maailma“ jpt.). Samasugust saateainet võib leida ajaloo, kodanikuõpetuses ja loodusõpetuses. See ei olegi õieti vabalt loetu kontroll, vaid süstemaatiliselt juhitud lugmine tungib ise õppetööd täiendama. Sel viisil tehakse iga õpilase üksikult omandatud teadmised ühisteks ja süvendatakse vastastikku tööd.

Aeg-ajalt on siiski vajalik korraldada tunde vaba lugemise eriliseks kontrollimiseks või õigemini selle arutamiseks. See aina tõstab huvi iseseisva lugemise vastu ja aitab seda süvendada, kui nähakse, et ka õpetaja sellest osa võtab ja selle vastu huvi tunneb. Muidugi ei tule seda nii teha, et iga õpilane peab jutustama loetud raamatute sisu. Küsimus tuleb päevakorrale võtta teisest vaatenurgast, kas autorite, ainealade, probleemide või ka tegelastüüpide järgi. Näiteks võiks ühel tunnil päevakorda võtta merimeeste elu kujutlevad, teinekord vahvust ja mehe-meelt kujutavad teosed jne. Kui neid arutustunde hästi ette valmistada ja juhtida, on neist suur kasu loetu kontrollimisel, süvendamisel ja õige lugemisoskuse arendamisel.

Mõned soovivad lugemiskontrolli toimetada eriliste vihkude või aruande lehtede abil, kuhu õpilased sisse kirjutaksid loetud teose, käsitletava aine, jõudu mööda tegelaste karakteristika ja mis eriti meeldis või ei meeldinud. Sellistest aruannetest oleks eriti see kasu, et nende kaudu õpilase arengut saab tundma õppida ja näha, kuidas laps ise hindab teost, mis õpetajat aitab raamatute liigitamisel igade järgi. Kogemused aga näitavad, et selliste aruannete kirjutamine käib õpilastel üle jõu või muutub *š a b l o o n i l i s e k s*. Selle asemel soovitaksime meie aeg-ajalt kirjand-ankeete korraldada, kus õpilane antud kava või küsimuste järgi raamatu kohta oma hinnangu annab.

Lõpuks tahaksin veel ühele võttele tähelepanu juhtida, mille eesmärk ei ole niivõrt lugemise kontrollimine kui õpilase lugemis-ea ja -tüübi kindlaks määramine. See oleks nn. intiimne vaatlus, jutlemine õpilasega üksikult loetud teose üle. Selle jutlemise kava oleks: 1) kas käsitledav aineala on õpilaste kohane? 2) mida mäletab ta üldiselt sisust, üksikuist olukordadest? 3) kuidas iseloomustab tegelasi? 4) milliseid faktilisi teadmisi on omandanud? Lugemisviisi kohta: 1) kas on lugenud sisu põnevuse pärast? 2) kas on huvitanud eriti affektid? 3) millise moraalse hinnangu annab tegelasile? 4) kas on tekkinud küsimusi põhjusliku olenevuse kohta? Muidugi ei saa toodud küsimusi esitada antud kujul, nendele küsimustele peaks jutlemisel vastused saama.

Intiimset vaatlust ehk jutlemist ei jõuta muidugi teha kogu klassiga, kuid üksikute erinevate tüüpide uurimiseks on see vajalik.

Õpilase iseseisev lugemine on tähtis tegur klassitöös, sellega luuakse alus õpilase edaspidisele kujunemisele ja kultuurivaradest osa saamisele. Vaba lugemise süstemaatiline juhtimine on kooli ülesanne ja alles selle kaudu omandab õpilane õige lugemisoskuse. Sellele peab meie kool senisest rohkem tähelepanu pöörama.

*AINO SUITS*

## Hääldamisest ja selle ravist

Ennast selgelt, ilmekalt ja isikupäraselt avaldada mitte ainult mõttes, vaid ka hääldamises — on ja oleks igapäevaseks. Seda voo- rust tuleks juba hakata arendama maast madalast, kui laps esimesi katseid teeb häälikute moodustamiseks. Aga koolis on hääldamisoskus seotud otse iga ainega. Hea meel on ka abitu mõtlemisviisiga kasvandikust, kui ta kõneleb kuuldavalt, kõlavalt, vaevata arusaadavalt. Nii- sugune kasvandik on õpetajale kergemaks objektiks edasi arendada, kui õpilane, kes uniselt, venitatult ja katkendlikult midagi enese ette pomiseb. Aga teiselt poolt on iga õpetaja võinud tähele panna, et vaimne ärkamatus ja ebamäärased teadmised harilikult vastavad igavale, nohi- sevale väljendusele. Säärase õpilase vastus jääb küsijale head muljet võlgu nii sisu kui vormi suhtes.

Arvaksin, et kõigi õpetajate kohus oleks kohe esimestest klassidest alates väsimatult tähele panna õpilaste väljendusvõimeid hääldamises ja paremusele oma eeskujuga kaasa aidata.

Eesti keele õpetajate ülesandeks aga jääb siiski suurim osa hääldamisravist ühenduses emakeele grammatika ja süntaksi läbimisega ning kirjanduse lugemisega.

Saan siin loomulikult ainult lühidalt ja pinnaliselt puudutada mõningaid küsimusi, mis kerkivad alaliselt päevakorda igapäevases õppetöös.

Missuguseid kõnelemishalbusi esineb, mille vastu õpetaja peab võitlema? Peab enne kõike võitlema kõneorganite laiskuse vastu ja sellega ühenduses oleva nn. pudrutamise vastu. Arenemata kõneleja huuled liiguvad aeglaselt ja lõdvalt, keel nagu lopergune suus, et ei jää palju ruumi õhuvoolule suukoopa kaudu tungimiseks. Mis säärase õpilasega teha? Esimene ravi mitte ainult pudrutajale, vaid kõikidele, keda tahame arendada selge hääldamise oskuses, on see: panna õpilane kuulama nii enese kui teiste hääldamist. Õpetaja ülesanne oleks õpilast teadlikuks äratada häälest, kõnehääle mõjust ja võimust. Oivaline kõnehäälsisaldab ju eneses terve maailma variatsioonid, varjundeid, energiat, rauda ja hellust.

Aga kõik see läheb kaduma pudrutajale. Tema keel peab hakkama liikuma virgalt ja nõtkelt. Keelelihas võib kõneorganist olla see kõige nõtkem ja see kõige laisem. Et keelt üles raputada, paneme selle võimlema: liigutame tasa ja targu ettepoole, painutame tarvilikus kaares tahapoole kurgu avause suunas, keerutame suukoopas. Või pingutame keelt ja huuli sellega, et paneme umbes kahe sentimeetrise korgi hammasriidade vahele ja katsume rääkida selgelt nagu korki ei olekski. Hea on laisale keelele ka teha kiirlugemise harjutusi, samuti õpetada selle omanikku selgelt sosistama.

Aga mispärast mõne õpilase hääle on nii nõrk, nii kõlata, et õpetaja vaevalt kuuleb, kui õpilane viimases reas räägib, kuigi temal on suu hästi lahti ja keel liigub kiiresti. Arvatavasti on küsimuses nõrk hingamine. Hingamise tähtsus mitte ainult lauluhääle, vaid ka kõnehääle moodustamisel on äärmiselt suur. Väga mitmed nõrkused, hääle kandvuse puudus, katkendlik (*staccato*) hääldamine, ühetoonilisus kõnes, hääle kähedus kõneledes, isegi krooniline katarr võivad esineda valehingamise tagajärjel. Tütarlastel on harilikult klavikulaarsem hingamine kui poisitel. See on: rinnakorvi ülem osa on paisunud, kõht vajunud sissepoole. Aga nii tütarlaste kui poiste ideaal peab olema diafragmaatiline hingamine, kui rinnakorv laieneb peaaesjalikult allapoole. Kui kõhu vahelihas (diafragma), mis eraldab rinna- ja kõhukoopa teineteisest, vajub allapoole, toimub kõhu laienemine. Vastavaid hingamisharjutusi on tarvis.

Hingamise alal ühinevad laulu-, võimlemis- ja hääldamisõpetajate ülesanded. Hingamisharjutusi tuleks teha vahest ühel, vahest teisel neist tundidest. Hingamisharjutusi on mitmesuguseid, nende ülesanded vahelduvad samuti. Näiteks on vaja puhastada kopsu, arendada sissehingamises tarvitavaid lihaseid ja rinnakorvi laienemisvõimeid külgede poole. Tähtis on mahutada palju õhku kopsudesse. Aga veel tähtsam on oskus vaevata säilitada õhku kopsus, mitte asjata välja lasta. See on: valitseda õhu tagavara.

Hingamisharjutus peaks muutuma õpilasele teretulnud puhkuseks. Mitte mingisuguseks uueks pingutuseks, mille järele ta oleks veelgi väsinum kui enne seda. Ja kui hingamisharjutused on õieti sooritatud, kui ei ole küsimuses tiisikushaige ja kui vähemalt tund või paar on möödunud söögiajast, siis mõjuvad nad ikka värskendavalt. Õhu tagavara valitsemise abil peaks kaduma harilik nähe, et lause algus küll kuulub, aga lõpp juba kaob. Halb on, kui sissehingamiste vaheajad jäävad lühikesteks. Kõne on siis katkendlik ja rahutu. Sügav rahulik hingamine ja õhu tagavara püsivus muudab häälelained laiaks ja kõlavaks. Eesti keele loomulik kõnerütm on langev. Kõneleja alustab antud sõna või lauset teatava õhu ja energia hulgaga, aga lause lõpupoole nõrgeneb kõne. Hooletusse jäävad libisevate toonide lõpud. Seda nähet võib nii sagedasti tähele panna eesti teatriteski. Et sellele protsessile kõne selguse huvides vastu töötada, peab valitsema kõne- ja hingamisorganeid.

Võib ju ergutada ka kodus harjutama erilist hääle kõlavust. Näiteks sobib valida mõni täishäälik. Peale sügavat sissehingamist tuleb tooniga ja pidevalt hääldada üht või teist vokaali, kas või klaveri ääres pingutades püsida sama tooni kõrgusel. Hääle tervisele on kõlaharjutused vabas looduses suurepärased.

Hääle ja kõne modulatsioonivõime on väga lähedalt seotud õige hingamisega.

Hingamise ülistamisega sattusin juba eemale õpilaste kõnes esinevaist hääldamisvigadest. Aga mis teha säärase raske veaga, nagu seda näiteks on kogelemine? Valjusega suudame vahest äratada unistusest ja laiskusest. Karmilt ei tohi kohelda kogelejat. Rahulik eneseusalduse äratamine on siin esimeseks abinõuks. Hingamisharjutusi jällegi ka kogelemise vastu. Respiratsioon (väljahingamise) ajaks tarvitatud skeematilised sõnharjutused võivad väga hästi mõjuda. Patoloogiline kõnelemisvõimatus kuulub muidugi arsti ravimisele.

Psüühilisel alusel võib mõnel olla halvaks harjumuseks nn. sigmatism: „pudikeelsus“, teatav pehmus. See on lastekeelest tuttav väljendusomadus, mis on füsioloogiliselt seletatav keele liigse suu esiosas hääldamisega. Teatav pudipehmus ei iseloomusta mitte ainult üksikute häälikute väljendusliigutusi, vaid võib haarata kogu kõneharjumust. Alguses tekkinud vahest mingi hellituse avaldamise mõjul, on normist põikuvad pehmed keeletõuked saanud lihtsalt kombeks. Sigmatismi nähet esineb sagedamini tütarlastel kui poistel.

Sigmaatilise s-ga satuvad hõlpsasti teiste pilkamise alla nii ühed kui teised. Selle vea äraharjutamine ei olegi väga raske. S-hääliku moodustamise puhul peavad hammasread teatavasti olema pealistikku, nii et keel ette kippudes mitte läbi ei pääse. Kui teisiti pudipehmest s-st lahti ei saa, tuleb keeleots lusikavarre otsaga tõugata tahapoole, kuni keel harjub õige artikulatsiooniasendiga, ja s puhtalt kostab.

Ninasse rääkimine on ka viga, mis kuulajale mõjub eriti vastikult. Sellega kaasas käib sagedasti ühekülgne ainult suu kaudu hingamine. Kui ninasse rääkija veel tahab oma häält laiutada, muutub kõne tor-kavaks ja tooreks. Ninasse rääkimine on väga nakkav omadus. Mõnikord kõneleb sama talu pererahvas kõik ninasse, ilma et oleks mingisugust füsioloogilist põhjust selleks, kroonilist nohu või muud sellesarnast.

Hääldamine sõne kitsamas mõttes on häälikute kujundamine kõneorganite abil. Igal noorel pole mitte loomulikku andi (oskust) oma kõneorganeid õiges foneetilises asendis tarvitada. Esineb ju patoloogilist kõnelemisvõimetustki. Hääldamise normaalse oskuse ja ühtluse asavutamiseks tuleb koolis õpetada kõneorganite õigeid foneetilisi funktsioone.

Kui nüüd edasi minna õpilase kõnelemisioskuse arendamises, on eesti keele õpetajail muidugi ülesandeks oma keele õige diktsioon.

Eesti keeles domineerivad v o k a l i d. See muudab keele muusikaliseks, aga ühtlasi ebaselgeks (nagu seda on iga laulmine). Et muuta kõnet selgeks, tuleb rõhku panna vokaalide selgele hääldamisele, eriti tasastes toonides. Teiseks kogemuspäraseks juhiseks: Inimesed pikendavad emotsionaalses olekus häälikuid, nii et toon muutub laulvaks. Seega luuletuste ettekanne erineb proosalisest kõnest.

Emakeele Seltsi peakoosolekul 25. novembril 1934 esitas eesti keele foneetika uurija P. Ariste järgmist:

„Kuuldavuse järgi jagunevad kõik eesti häälikud kolme rühma, kusjuures *n-r-l* on kõige halvemini kuuldavad. *S* aga on kõige paremini kuuldav: viimast võib 20—30 m kaugusel kuulda täiesti ning sosinal rääkimise puhul kuuleme tavaliselt ainult *s-i*.“

Nagu vist kõik õpetajad ka õpilaste suhtes on võinud tähele panna, ei ole kõikide eestlaste *s* sarnane. Eri murrealadel on *s-i* hääldamisaeag eri pikkusega. Saaremaal kuuleme nn. soome *s-i*, mille hääldamisaeag on eesti omast vähemalt pool pikem, linnades kuuleme saksa *s-i* oma helilise varjundiga, Narvas vene keele mõjul teist *s-i* jne.

*H*-hääliku hääldamise või mitte-hääldamise küsimus sõna alguses asetab eesti keele õpetaja probleemi ette, sest keele autoriteedid *h* suhtes on eri arvamusel. Mag. Ariste ei poolda *h* hääldamist sõna alguses. Võtan juhiseks Eesti Emakeele Seltsi koosolekul 19. märtsil 1933 lausitud väited. Prof. Mägiste lausus: „Armastatakse väita, et eesti keeles sõna algul *h-d* ei hääldata; ometi seda tegelikult hääldatakse, kogu haritlaskond kaldub *h-d* sõna algul hääldama.“ Lektor Veski ütles: „Kooskõlas õppekavadega *h-d* tuleb koolis hääldada.“

Ilmekat lugemisoskust tahan siin puudutada päris lühidalt. Nii palju kui ühenduses pidukavadega olen kuulnud õpilaste esinemisi, on juhus olnud tähele panna kaks algelist ja alati korduvat viga: pauside puudumine või vähemalt nende äärmine lühidus ja väärrõhkude tarvitamine. Kohe maast madalast tuleks õpetajal sõnade ja lausete lugemisega ühen-

duses juba nõuda pauside pidamist vahemärkide kohal, õpetada pauside ilmekust, nende sisulist väärtust. Loomulikult nõudlikumas kunstilises ettekandes ei rahulda vaid vahemärkide pausid. Võib olla peame vahemärgid hoopis ümber hindama teksti sügavama sisu seisukohalt. Aga esimene ilunõue, mille täitmine lihtsamas tekstis ka mõnevõrra rahuldab, on vähemalt korralikud pausid vahemärkide kohal. Fraseerimispauside õpetamine seal kohas lauses, kus see harilikult on maksev individuaalsest arusaamisest hoolimata, peaks õpilast huvitama kõrgemates klassides. Siis ta mõistab, kui palju ilmekust tekstile annab juure paus õigei kohal, tahaksin ütelda: k ö n e l e v p a u s .

Rõhu küsimusi, süntaktilise vastand- ja tunderõhu eri väljendusi, ei saa siin üksikasjalikumalt puudutada. Olen aga tähele pannud, et värsside lugemisel rõhu vead eriliselt löikavad kõrva.

Eesti keele õpetajaile keel pole mitte ainult grammatiliseks ja süntaktiliseks süsteemiks, mida tuleb pähe tuupida. Ei, keel kui elav haritlaskõnend peaks olema ilmekas, võimas ja kaunis. Keelekultuuri teadlikku silmaspidamist noortega töötades julgeksin soovida selle kitsama eriala vaatekohalt, mida mul on au ülikoolis esindada.

Eesti keele õpetajailt ei saa nõuda, et diktsiooni ja deklamatsiooni harjutused nende ettevalmistuses oleksid viidud näiteks teatrikooli tasele. Aga oivalise hääldamise ja hääldamisravi nõuded kuuluvad mõnel vanemal haridusmaal küll ametieksameisse (eriti Prantsusmaal ja ka Austrias, kus üliõpilane ei saa lõpetada näiteks filosoofia-teaduskonda, kui tal ei ole kõneoskuse tunnistust).

Igatahes lubatagu lõpuks rõhutada järgmisi põhilauseid:

- 1) Emakeeleõpetus püüab kasvatada orgaaniliselt õigekeelseid ja kõnelejaskonna vaimuga kooskõlalisi kodanikke.
- 2) Emakeeleõpetuse võiduks on keelilise kasvatuse teadlikum ja tihedam ühendus esteetilisega (oskus värssi ja proosat selge sõna ja võimaliku kunstimõnuga ette kanda).
- 3) Et emakeeleõpetajad ise diktsioonis ja deklamatsioonis küllalt oskuslikku tegelikku juhatust võiksid anda oma kasvandikele, tuleks hoolitseda vähemalt sellekohaste kursuste korraldamise eest.

A. LINT

## Lugemise tehnikast

Kui me oma koolielus ühe inimpõlve tagasi astume ja põgusa pilgu heidame tolleaegses klassitoas toimuvale õppetööle, siis märkame peagi, et suur osa kooliajast kulub lugemise kätteõppimisele. Lugemine esineb tolle aja õppeainete hulgas iseseisva õppeainena ja, nagu teame, õige tähtsa õppeainena, mida hinnati iseseisvalt tunnistuselgi. Tollest ajast ongi pärit elukogenud sõnameistri Aug. Kitzbergi hinnang koolitöö tagajärgedele, kui ta kirjutab „Veli Hennus“: „Kui ikka „koolitare juures“ oma kolm-neli talve ära olid käinud, siis mõistsid sa mõistusega lugeda...“ ja muidugi veel muudki, nimetades esikohal lugemist. Tol ajal käis ka koolirevident-kirikuõpetaja noori eelkooliealisi lapsi loe t a m a s, s. o. nende lugemisoskust kontrollimas ning tol ajal pidid ka täiskasvanud, kui nad iseseisvat elu elama tahtsid hakata, enne kirikuõpetaja juures l u g e m a s ära käima, kes neile siis loa andis abiellumiseks. Eelpool toodust selgub, milline suur tähtsus anti omal ajal lugemisoskusele. Tõsi, nõuded lugemise kohta nii sisult kui vormilt tol ajal ei saanud olla kuigi suured, kuid kuigi suured ei olnud ka nõuded muil aladel, mispärast lugemise osatähtsus võrreldes muude ainetega ikkagi tähelepandavaks jääb.

Tänapäeval on aga lugemine suure osa tollest tähtsusest minetanud, mis tal oli omal ajal. Kooli tulles ei nõuta nüüd kelleltki lugemisoskust; hoopis vastupidi, peetakse koguni soovitavaks, et lugema õpitaks alles koolis; koolis ei hinnata ammugi enam lugemist iseseisva õppeainena, ja elus ei tea me ka enam ametiala, kui vahest raadiodiktori oma, kus vigadega ja puudulik lugemine oleks takistuseks edasijõudmisele elus.

Aga, võidakse öelda, lugeda mõistmine on juba iseenesest mõistetav asi igal algkooli-, ammugi siis keskkooli- ja ülikooli-lõpetanul. Kuid kui see tõesti nii oleks, miks ei lakka siis avalikkuses kaebused meie intelligenti puudulikust ja võõrapärasest hääldamisest, isegi nii kõrgeil kohtadel, nagu seda on kirikukantsel, näitelava, õpetajatool ja oraatoripult? Miks leidub nii vähe õieti lugeda mõistjaid haritud noorte keskel, et raske on leida peol väikese deklamatsiooni ettekandjat? Miks leiame õpetajakutsele valmistuvate noorte hulgas niisuguseid, kelle lugemise oskus on nõrgem kui algkooli õpilasel. Miks kuulsime raadiost viimasel ajal, kui raadiodiktorit otsiti, niisugust keelt, mis valus oli meie kõrvule? — Eks räägi need faktid küllaltki selget keelt, et meie haritud inimeste lugemises-hääldamises lünki on, mis vajavad kõrvaldamist.

Tänapäeva koolipraktikas on lugemisele jäänud teeniv ülesanne — aidata tungida loetava sisusse (nii emakeeles kui ka muus õppeaineis), kuna lugemine iseseisvalt kui ilu ja vormimeele arendaja ning tunde- ja tahteilma peenendaja tagaplaanile on jäänud ja tema arendamisele ja edendamisele vähe rõhku pannakse. Kuid oleme oma koolitööga uude intensiivsesse otsingute ajajärku jõudnud, kus mõnedki senikehtinud vaated ümberhinnangule võetakse ja uusi sihte püütakse püstitada. Ka emakeele lugemise küsimusega näib kõigi tunnusmärkide järgi niikaugemale jõutud olevat, et siin mõneski suhtes ümberhinnangud vajalikkudeks osutuvad. Sellega, arvan ma, ongi seletatav, et viimaks ometi viienda emakeele kongressi ettevalmistav toimkond päevakavva on asetanud ka lugemise väliskülge puudutava ettekande lugemistehnikast.

Järgnevas lühikeses sõnavõtus püüan esitada kokkuvõtlikult kõige olulisemat sellest, mida vaja oleks ette võtta lugemisoskuse arendamiseks ja paremale järjele tõstmiseks, toetudes peamiselt oma kauaaegsetele kogemustele emakeele õpetajana ning koolilava korraldajana.

Ülevaate saamiseks meie õppetöös tarvitatavaist lugemisevõteteist märgime siinkohal kolm eriliiki: sorav, vaikne ja ilmekas lugemine.

Esimene neist — sorav, voolav, vurav — või kuidas teda veelgi nimetatakse — on praegu koolipraktikas levinenum lugemisviis. See on lugemine, mis toimub erilise mõtte pingutuseta ja ilma ühegi tundevarjundita. Ta voolab tihti vulinal ja peatumata nagu kiire jook-suga jõgi, vurab edasi nagu linna tänaval põrisev vanker, või sumiseb uniselt ja hallilt nagu suigutav unelaul. Sarnaseks vurisevalt ühatooniliseks leierdamiseks on kalduv arenema peaaegu alati häälega lugemine koolis, kui mitte varakult ei püüta teda juhtida õigetele radadele.

Teisel — vaikselt, sõnatul ehk mõttega lugemisel püüab õpilane haarata silmiga libisedes üle sõnapiltide peamiselt loetava sisu: mõtet, tegevustikku. Et vaikselt lugemisel võimalik on kogu klassi individuaalselt tööle rakendada, et mõttega lugemine toimub võrdlemisi kiiresti ja et kogu pärastine lugemine ongi peaaegu ainult vaikne lugemine, siis tuleb muidugi sellele lugemisviisile meie õppetöös täit tähelepanu pöörata.

Kolmas lugemisviis — ilmekas lugemine — püüab enesele alles eluõigust saavutada koolitöös. Ilmeka lugemise kaudu püüab lugeja väljendada selgesti, veenvalt, mõnuga ja haaravalt loetavas palas peituvad mõtted, tunde ja tahte. Ilmekal lugemisel tunneb õpilane loetavale kaasa, elab oma hinges loetavaga ühes, mistõttu see lugemine läheneb kõige rohkem loomulikule kõnele, lugeja muutub kõne-



lejaks ja ideaalsel ilmekal lugemisel kaovad piirid lugemise ja kõne vahel ning see muutub lugemiskõneks.

Vormilt peab ilmekas lugemine olema selgesti kuuldav niihästi valjudes kui ka vaikseis kohis, hääldeamiselt puhas, õieti rõhutatud ja toonitatud ning õige tempoga loetud.

Iga lugemise — olgu vaigse, sorava-vurava või ilmeka lugemise esimeseks ülesandeks on rikastada lugejat mitmesuguste vajalikkude teadmistega loetu üle, arendada õpilase mõistust ja loogilist mõtlemist. Lugemise varal tungime loetava sisusse, saame aru loetava pala sündmustikust, põhjustist, mis üht kui teist nähet tingivad, selgitame tegevuse tagajärgi jne.

Selle sihi saavutamiseks soovitamegi praegu peamiselt vaikset lugemist ja peab ütlema, et tema õigel kasutamisel sisu omandamiseks meie koolides jätkuiski, kuigi ilmekas lugemine hoopis sügavamini aitab sisusse tungida ja selle tegevustiku palju reljeefsemalt lugeja ja kuulaja vaimusilme ette manab — seega vaikset lugemist täiendab.

Kuid lugemise palju tähtsamaks ülesandeks peab olema noore kasvava inimese tundeilma mõjustamine, ilutunde äratamine ja peenendamine, positiivsete mõnutunnete õilistamine ja tahte virgutamine kõigele kõrgele ja kaunile. Kui nüüd küsime, milline neist kolmest lugemisviisist suudab ülesseatud sihtide saavutamisele tõhusamini kaasa aidata, siis ei saa siin olla kaht vastust: selleks sobib ainult ilmekas lugemine. Ja tõesti! Kui laps näit. vaikselt mõnd luuletist loeb, siis jäävad temale tajumatuks kõik need ilukõlad, mis luuletaja on kätkenud laulu igasse sõnna, igasse ritta alliteratsiooni, assonantsi ja teiste kõlakujunditena. Ta on nagu tumm kesk kaunist loodust, millest ta tajub küll liikumist, kuid mitte võlvat linnulaulu, veevulinat ega tuulekohinat! Ühekülgselt tajub ta vaikselt lugemisel ka kõiki neid kauneid tundeid, millest ta loeb, kas proosapalast või luuletisest, kui nad ei räägi südame kaudu ta kõrvale — on kui seisaks muusikaarmastaja muusikariistade kaupluse vaateakna taga ja peaks leppima ainult nende vaatlemisega, ilma et tal võimalust oleks neil mängida.

Midagi paremat ei anna tunde- ja tahteilma õilistamiseks ka meie sorav lugemine, lugemine, mis ei tule südamest, mis jätab ükskõikseks niihästi lugeja enese kui ka kuulajaskonna. Sarnane vuristamine pigemini naeruväärustab kõike seda kaunist, millest vuristatakse, kui et ta suudaks kelleski imestust või poolehoidu äratada. Ka sisu selgus kannatab suuresti niisugusel lugemisel.

Hoopis teisiti on lugu, kui õpilane loeb kas proosapala või luuletist, millele ta ise kaasa elab, kaasa tunneb — mõnuga ja ilmekalt! Loeb ta näiteks täis hardumust J. Parijõe „Isaga jõulukirikus“ või vana legendi „Esimesest jõulupuust“, siis tärkavad need samad tun-

ded igas kuulajas ning vaimus elatakse jututegelastega kaasa. Hüüab ta emale pühendatud luuletises tänusõnu temale, töötab ta teises sõprust vennale, või lausub ta õrnusi kodule südamest, siis ei taha leiduda õpilast klassis, kes neist tunnetest ei nakatuks, kelle südames nad edasi ei heliseks. Loetakse näit. mõnuga lugusid talverõõmudest, laulusid noorepõlve vallatusist, lõbudest, siis mõnuleb ja rõõmutseb kogu kuulajaskond. Või esitatakse tõsise kindlusega Parijõe „Kangelasi“, haarava vaimustusega Bergmanni „Ustavat Ülot“ või noorusliku paatosega G. Suitsu „Mehed“, siis töötavad nii paljud kuulajaist koos lugejaga saada ennast ohverdajaks kangelaseks, kasvada Ustavaks Üloks, või sirguda raudseks meheks. Nii-sugusel puhul räägib luuletaja noorte suu läbi otseselt noorte tahtele, virgutades neid vaimustavaile tegudele.

Me ei või mitte kiidelda, nagu oleks meie koolipraktikas küllaldaselt abinõusid tarvitada õpilaste tunde- ja tahtelma mõjustamiseks. Sagedamini kuuleme kaebusi selle üle, et tunde- ja tahtelma kasvamine intellekti arendamise kõrval tagaplaanile kipub jääma ja et ligipääski sellele hingele raskem on kui intellekti juure. Ilmekas lugemises on aga meile tõhus vahend antud õppiva noorte tunde- ja tahtelma äratamiseks ja arendamiseks ning sellepärast on põhjust loota, et kasvatustegelane, kellel südamelähedane on ka meie õpilaste tundeelu eest hoolitsemine, sellele lugemisele täit tählepanu pöörab.

Kõrvalmärkena puudutatagu siin kohal veel ka küsimust: on siis võimalik ilmekat lugemist kätte õppida välise tehnika abil? Tähtis olgu õpilase enda tunne, hing! Kuigi üldiselt vastuvõetav on ütlus: parem hing tehnikata kui tehnika hingeta, ometi ei saa salata, et pole võimalik tuua esile seda tunnete rikkust ja mitmekesisust — tehnika alusnõudeid ignoreerides.

Asudes nüüd käsitlema ilmeka lugemise väliskülge — lugemistechnikast, andestatagu mulle, kui ma siinkohal kordama pean pedagooge ammu tuntud vanu tõsiasju, kuid kordamine on ju kogu õppimise ema — ja õppida on eesti õpetaja alati tahtnud.

Häälega lugemise, nagu kõnegi mehaaniliseks aluseks on hingamine, tõeliselt väljahingamine. Järelikult, kui tahame, et lugemine oleks tarvilikult kuuldav, et õpilasel oleks võimalik saavutada vastavas kohas tarvilikku tõusu, või teisel vastavalt kahandada oma häält, et õieti rõhutada lauseid ning tabada tarvilikku tooni, ühesõnaga saavutada ilmeka lugemise olulisemaid nõudeid, selleks on vaja, et kopsus oleks alati küllaldane tagavara õhku, et lugeja oskaks seda tagavara õieti kasutada, õigel ajal, märkamata ja kuulmata seda täiendada — ühe sõnaga, et ta täielikult valitseks oma hingamisaparaati. Tähendab, et õieti lugeda, peame õieti hingama, õieti väljahingama, vigadeta, takistusteta, oma soovi järgi igal parajal paigal

seda kõrvalolijatele märkamata tegema. Sellepärast jääb esimeseks ja tähtsamaks ilmeka lugemise nõudeks — õige väljahingamine, millele lugemisõpetaja kogu koolikursuse kestes alatasa tähelepanu peab pöörama ja oma õpilased väljahingamise teadlikule valitsemisele viima. See peab alateadlikust saama teadlikuks ning sellejärelle jälle alateadvusse kaduma, et ta siis iseenesest, automaatselt toimuks, nagu toimivad viiuldaja ja klaverdaja sõrmed. Koolikursuse kestel peaks õpilane vastavate harjutuste kaudu eelpool kirjeldatud hingamise valitsemiseni jõudma; hingamisharjutused peavad kestma kogu koolikursuse ajal ning jätkuma nii kaua kui koolis tegeletakse lugemisega, sest õpilase elundid alatasa arenevad ja täienevad ning lugemismaterjal ka keerukamaks ja raskemaks muutub. Õige hingamise omandamisega on saadud suur samm edasi ilmekuse saavutamiseks; pääasi — selle abil kõrvaldame hulga vigu, mis tihti ilmnevad lugemisel, nagu sõna lõppude segane hääldamine, kerged kogelemised, põhjuseta ruttamine, õhu ahmimine jm. Ühesõnaga lugemine muutub ainult õige hingamise mõjul selgemaks, kindlamaks, puhtamaks ja kõlavamaks.

Ilmeka lugemise teiseks tähtsaks nõudeks on, et ta oleks hääldamiselt puhas ja selge. Selle nõude rahuldamiseks on vaja, et õpilane hääldaks iga hääliku või häälikurühma õieti, puhtasti ja selgesti. Hääldamisega tegeleme harilikult algkooli esimeses klassis tähtedega tutvumisel ning lugema õppimise algastmel. Harilikult piiratakse sellega, mida aga kahjuks edaspidiseks selgeks lugemiseks üksi vähe on. Kuna keelematerjal alatasa keerulisemaks muutub: esineb uusi häälikurühmi, mis eriti uutes sõnades peenenduse, vältete ning uute grammatikaliste vormide tõttu tihti küllaltki selged pole, siis on tingimata tarvilik, et hääldamisharjutusi jätkataks samuti nagu hingamisharjutusi, kuni tarvitame lugemist omas töös. Kui vajalik on veel algkooli VI klassis ette võtta erilist hääldamisharjutust niisuguste äärmiselt lihtsate ja kergete häälikutega, nagu i, l, t, k, kui nad esinevad õpilasile tundmatuis kombinatsioonides, oli mul hää juhuse kuu aja eest tähele panna oma õpilaste juures, kellega ilmekat lugemist juba teist aastat harjutan. Lugesime H. Visnapuu „Eokene eo-eo!“ Kõik läks hästi kuni viimase salmini, kus esineb omapärane ilukõlaline sõnademäng: Tilli-illi illiline lilliken illiken! Ja nii imelik kui see ka kuuldub vahest, ligi 30% õpilasist said selle õige hääldamisega hakkama alles pärast mitmekordset hoolikat harjutamist.

Hääldamise puhtust ja selgust ei vaja me üksnes ilmeka lugemise puhtuse ja selguse taotlemiseks, vaid ka selleks, et oma emakeele hääldamist puhtana hoida võõrkeele inetavaist mõjudest. Kuna meie vanem põlv võõrkeelses koolis peaaegu sugugi ei saanud harjutada

emakeele järjekindlat hääldamist ning ka noorempõlv seda emakeelses koolis vähe on õppinud, siis on arusaadav, miks niihästi vanema kui ka noorema põlve esindajate kõnes (mõnede arvates viimaste juures rohkemgi) kuuleme suurel määral meie keele ilu inetavat võõrast mõju kantslis, kateedris, laval ja isegi raadios, mille trafareet- sed eeskujud üle maa tuntud on, näit.: mäile-täile! raffuš-lik izezäisvus! võimalikult (õ — vene õ) tjäpsalt! jne. Nagu teada, on meie keele hääldamisele halba mõju avaldanud meie koolides õpitavad naaberkeeled — vene, saksa ja uuemal ajal ka inglise keel. Kuna uusim võõrkeelte metoodika nõuab, et võõrkeele hääldamise õppimise aluseks oleks õpilase emakeele hääldamine, siis jääb õpilase emakeele hääldamise puudulikkuse tõttu kauaks puudulikuks ja lonkama ka võõrkeele hääldamine. Kuid hoopis hädaohtlikum on asjaolu, et pikapääle tõrjub võõrkeelne häälik, mis kauase trillimisega ikkagi kätte saadakse, ebaselge ja puudulikult kätte õpitud emakeelse hääliku kõrvale ning astub ise asemele. Selles suhtes on huvitav jälgida, mis saab mõne aasta pärast meie keele selgeist täishäälikuist ebaselgete ingliskeele täishäälikute mõjul, kaashäälikuist rääkimata. Sellepärast on küllalt põhjust veel kord eriliselt rõhutada, et kogu õppeaja kestel jätkuks hääldamise ja hääldamisorganite järjekindel harjutamine. Et õigekirjutus on seoses õige hääldamisega, siis on alati hea juhus õigekirja õpetamisel harjutada ka õiget hääldamist.

Tunduvalt aitab lugemist ilmekamaks muuta õige kirjavahe- märkidest kinnipidamine, niisuguste peatuste äramärgimine, kus polegi kirjavahemärke, ning lugemispala osadele õige tempo määra- mine (ühtlasi harjutame peatuste kohal ikka tähelepandamatult hin- gama). Kuigi õpilast tutvustame kirjavahemärkidel laialt tuntud kinnipidamisreegliga: komal — üks, koolonil ja semikoolonil — kaks, punktil, hüüd- ja küsimärgil — kolm, uuel järgul — neli kinni pidada, tuleb tal varstigi õppida peatuma ka niisugustel kohtadel, kus kirja- vahemärgid puuduvad, ja kirjavahemärkidel tarviduse järgi hoopis vähem (näit. Kadri kõnelus „Karjase kauplemises“) või ka rohkem, kuidas nõuab olukord, kui seda nõuab kirjavahemärkide üldreegel. Ühel ajal kirjavahemärkidega teeme kindlaks lugemispalas eri koh- tade erineva tempo: pikaldase, üksluisse tegevuse puhul pikaldane lugemine, kiire tegevuse puhul kiire, tarbe korral vahelduv jne. Selle võtte tagajärjel kaob leierdamine.

Suureks paheks, mille all meie tänapäeva häälega lugemine koo- lis kannatab, on kas rõhu täielik puudumine — vurades lugemine, või jälle liigne rõhutamine — tihti iga sõna ja silbi esile tõstmine — raiudes lugemine. Esimeseks ja radikaalsemaks abinõuks selle pahe kõrvaldamiseks on õige rõhu leidmine lauseis, selle äramärgimine

ning esiletoomine. Tehakse seda, siis on ilmekas lugemises suur samm edasi jõutud — on saavutatud nimelt loetava pala mõtteselgus. Juba mõned nädalad järjekindlat tööd annavad tunda oma hääd mõju — kaob vuring ja raiumine. Ajapuudusel pole võimalik peatuda hulga rõhu kätteõpetamise võtete juures, kuid mõnele üksikule olgu siinkohal siiski viidatud, mille kaudu õpilasele päevaselgeks saab rõhutahtsus õige mõtte esiletoomisel lauseis. Valinud mõne lihtsa lause, laseme õpilasil teda lugeda nii mitu korda, kui tas on sõnu, rõhutades igakordsel lugemisel ise sõna, mistõttu saame lause igakord ise mõttevarjundiga, — näit.: Kogu päeva kündis mees adraga põllul. Pikki luulelisi lauseid ja keerulisi perioode, milledele rõhu leidmine mõnikord raske, ütleme enne lihtsamal vormis ümber, või moodustame ta teisiti sõnade ümberasetamise teel. Lauseid, kus rõhu kinnipidamine õpilasil endil osutub raskeks, kus rõhk kipub libisema, korratakse ühes õpetajaga, samuti laseme nõrgemal õpilasil korrata lauseid kooris tugevamatega. On rõhutamisega algust tehtud, nagu see loomulik, juba algastmest pääle, siis jääb ülemal klassis ettevalmistaval lugemisel märkida rõhk ainult pikemal, raskemal lauseis, kuna lihtsamal see juba lugemisel tabatakse. Milline on kõige tähtsam sõna selles lauses? — see küsimus olgu juhtnööriks ühisel rõhuotsimisel ettevalmistaval lugemisel. Tihti võivad rõhumääramisel tõusta vaidlused õpilaste vahel rõhuasetuse kohta — see pole taunitav; pärsine lugemine näitab, et mõnikord võimalik on lauseis ka mitu rõhku. Rõhutamise harjutamisel peame meeles, et mitte liiga palju ei rõhutataks.

Lugemise muudab elamusrikkaks ja haaravaks õige tooniga lugemine. On üldine arvamine valitsemas, et õpilase hääl on toonivaene ja et õige tooni tabamine talle suurimad raskusi tekitab. Tegelikult on asi ümberpööratud. Kuulakem korraks lapsi kõneluses omavahel, siis märkame kohe, et lapsed kunagi monotoonselt ei kõnele, vaid et nende kõne äärmiselt toonirikas on. Meie ülesandeks jääb vaid seda toonirikkust lugemisel esile tuua. See sünnib eeskätt vajaliku meelevõtte saavutamise ja lugemisele ettevalmistamisel ja hiljem selles meelevõtte lugemises. Nii püüame lugeda ühes kohas naljateles, teises nukralt, kolmandas rõõmsalt, neljandas tõsiselt jne., sest toon selle järele iseenesest leidub. Hiljem harjutame kohti, mis on väljaspool lapse tunnete kogemuspiiri, ette võttes vastavaid toonimuutmise harjutusi. Vanamehe kõnet katsume jäljendada häält madaldades, samuti karu kõne puhul, kuna lapse, naise, jänku jne. kõnet püütakse jäljendada heledama häälega. Paljude loetavate tükide, eriti luuletiste juures määrame üldmeelevõtte, mis siis kergendab vastava tooni leidmist. Ütleme seda tõsiselt, teist kohta naljateles! — niisugused kaasaitamised aitavad mõnikord õige tooni leidmiseks kaasa. On ka

mõeldav vahel ette võtta erilisi harjutusi tooni alal — mõnd lauset loeme mitmesuguses kõrguses häälega, et õpilasele selgeks saaks, kuidas häälekõrgusest oleneb tihti loetava meeleolu.

Ülalpool esitatud ilmeka lugemise harjutused väljugu samuti lapsest, nagu me nõuame seda kogu õppetegevuse kohta. Seks olgu harjutusmaterjal sisult ja vormilt lapsepärane ja lapsele jõukohane. Ilmeka lugemise õppimine peab kestma kogu koolikursuse kestusel ja teda alatasa uute harjutustega ning vanade kordamisega värske hoidma. Ekslik oleks arvata, et meil tuleks läbi võtta mõni süstemaatiline lugemistehniline kursus algkoolis väljaspool lugemist ennast. Kõik eelpool loetletud harjutused võtame seoses lugemispala käsitlusega koolis. Täna loeme juttu „Metsavanast“ ning harjutame näit. mõnd tüüpilist lauset madala häälega, teinekord harjutame kiiret lugemist (Kadri), siis otsime erilisi sõnu mõne häälikurühma selgeks ja puhtaks harjutamiseks, siis jälle harjutame hääletult lauseid, et aga huuli harjutada jne. Lugemise enese vahel harjutuste võtmine ei ole soovitav, küll aga iga lugemise järele võtame läbirääkimised lugemisel esinenud puuduste üle, mida siis teiste poolt parandatakse. Nagu laulutunnile eelneb mõneminutilisi „hääle lahtilaulmise“ ja teisi mõneminutilisi harjutusi, nii eelnegu ka lugemistunnile ainult mõneminutilisi hingamis-, hääldamis-, toneerimis-, rõhutamis- ja muid harjutusi seoses loetavaga.

Et häälega lugemine peab olema tõeline ettekanne, nagu seda õieti meie emakeele kavagi ette näeb, siis ei ole metoodiliselt õige klassis nõuda õpilaselt niisuguse tüki või raamatu lugemist, mida ta enne pole saanud vaikselt ülegi vaadata, nagu seda tihti tehakse ajaloo ja teistes tundides saateainega. Niisugusel juhul tuleks õpetajal seda ise teha, või vähemalt lasta õpilasel seda enne vaikselt läbi lugeda. Ilmeka lugemise üheks olulisemaks tagajärjeks peab olema lugemisoskuse andmine õpilasele, et pärastises elus samasuguselt lugemist jätkata.

Nüüd vaatleme veel lõpuks, missuguste kirjandusliikide juures emakeeletunnis on meil võimalik edukalt ja tagajärjerikkalt kasutada eelpool näidatud lugemistehnilisi võtteid ilmeka lugemise saavutamiseks.

Kõige rohkem lugemismaterjali on meil lugemikkudes kättesaadaval proosapaladena. Kuid iga proosapala ei sobi ilmeka lugemise harjutamiseks. Välja valinud huvitava lapsepärase proosapala harjutamiseks, mis juba sisult analüüsitud, märgime endale mõned eelharjutused, näiteks jutukeses: „Vetevana heategu“ võtame lõpust: ei kihku ega kahku kuski — kõigist kolmest kirvest ilma! — „k“ hääliku puhtaks harjutamiseks; harjutame ka kiiret lugemist; teiseks harjutuseks võiksime võtta ühe tageda peremehe ütluse ning teisele vete-

vanale vastava tooni harjutamiseks; teeme märkmeid pauside ja tempo kohta, harjutame vastavaid kohti. Kindlasti märgime pikemais lauseis ja erikohtadel rõhud ja ainult pärast niisugust eeltööd asume lugemise enda harjutamisele. Et mitte katkestada õpilase mõttekäiku, ei peatu me iga väikese vea juures, mis nüüd lugemisel tekib (nagu varem juba mainitud), vaid seda teeme alles lugemise lõpetamise järel. Niisugusel võttel on see hää omadus, et teised hoolega loetavat jälgivad ning siis lugemise lõpul oma arvamusi avaldavad. Nii viisi võime läbi võtta kogu tüki, kui see on selleks sobiv, mõnel korral jätame osa ilmekaks lugemisharjutamiseks välja ja loeme seda vaikselt.

Erilist tähelepanu ilmekal lugemisel tuleb pöörata õpilaskohaste luulepalade korralikule kätteõppimisele. Nagu praktika näitab, suhtuvad õpilased luulepalade ilmekale lugemisele erilise poolehoiuga, eriti veel siis, kui loota on, et mõni neist kätteõpituist ettekandele võib tulla. Luulepala kätteõppimisel tarvitame samu võtteid, mis juba proosapalade puhul mainitud, püüame vaid vältida vigu, mis siin kergemini esile tikuvad, olenedes luule iseloomust: tihti märkame, et taktis lugemine püüab segada ilmekust ning et riimid püüavad saada endile rõhku, mis sinna ei kuulu. Et taktis-lugemisest vabaneda, on soovitatav mõndagi luuletist kahel viisil lugeda: taktis — värsimõõdu määramiseks ning ilmekalt — luuletise tunde- ja tahteilma avastamiseks. Ei pea mitte arvama, nagu raskendaks näiteks säärane taktis-lugemine hiljem ilmekat lugemist. Nagu võimlemistunnis polka või valsisammude harjutamine ei raskenda käimist, vaid sellele hoopis kaasa aitab, niisamuti aitab ka teadlik taktis-lugemise harjutamine ilmekale lugemisele kaasa, kergendades leida luuletise omapärast seismist ilu. Luuletise kätteõppimisel peab alati silmade ees seisma eesmärk, mida õpilased temas näevadki — nimelt ettekanne. Sellepärast tulebki ta nii korralikult õppida, et teda sobib mõnel kooli koosviibimisel (klassi-, ringi- ja muil õhtuil) ette kanda. Paremad, kaunimad, lastele meeldivamad luuletised õpitakse pärast kogu klassi poolt pähe, neid korratakse aeg-ajalt ja nad jäävad nüüd õpilastele raudvaraks, mis nad koolist endale ellu kaasa võtavad, samuti nagu nad seda teevad laulmistundides, kust nad endale ellu kaasa viivad teatava arvu laule. Mitte ainult mõnele üksikule ei tule laulukest kätte õpetada, vaid luuletisi ette kanda, samuti nagu laulda mõnd üldtuntud laulu oskab iga algkooli-lõpetanu.

Rõõmustaval viisil on viimaseil aastail paljudes koolides rohkelt tähelepanu leidnud tööd kõnekooriga, mis juba kümnekond aastaid Saksamaal laialt levinud. Meie koolides oleme kõnekoori peamiselt küll koolipidude ja koosviibimiste kava numbritena näinud-kuulnud.

Mitmed saksa pedagoogid, näit. Karl Hahn, Dr. A. Simon jt. näe-

vad kõnekooris parima vahendi sotsiaalse mentaliteedi kasvatamiseks — enese mina tagasitõrjumisel ja selle rinnastumisel üldsusega (oma häälega ei saa üksik kõnekooris esile tungida, oma hääle tuleb siin kooskõlastada naaberrühma hääle tõusu ja mõõnaga; naabreid mõjustades tuleb neid järelevirgutada jne.) — nii tekib õpilasis soe seltsimehelikkuse, vennalikkuse ja sõbralikkuse tunne, mis liidab kõiki kõnekoorist osavõtjaid tihedaks tervikuks.

Kuna kõnekoor ainult siis pääseb oma täiele mõjule, kui ta on tehniliselt puhtalt ja täpselt ette valmistatud, kui ta töötab peene mehhanismina, milles iga üksik rattake täpselt liitub teisega, siis tulebki ettekande ettevalmistusele pöörduda erilist tähelepanu.

Ühisarutamisel jagatakse ettekantavad palad osadesse, määratakse kindlaks neis kui ka alaosades valitsevad meeleolud (rõõm, muirelikkus, kahtlus, vaimustus jne.), leitakse lausetes tõusud ja mõõnad, täheldatakse tempo ja selle muutused igale järgule, eraldatakse eriti musikaalsed ning tunderikkad kohad jne., ning määratakse kindlaks laused, mida ütlevad üksikud, mida mitmearvulised ja -häälelised rühmad (hääle või soo järgi) ning mida ütlevad kõik kooris. See-suguse eeltöö järele asutakse harjutama.

Muidugi ei sobi kõnekoori ettekandeiks iga luulepala. Parimaiks osutuvad siin niisugused, mis väljendavad paljude ühistundeid, -soove, -püüdeid, hulkade tegevust, dünaamilisi loodusekirjeldusi jne., kuna üksikisiku lürism, vaiksed loodusepildid selleks vähe sobivad.

Lisada võiks veel, et paljusid kõnekoori ettekandeid tehakse haaravaimaiks ja nauditavamaiks maitsekate valgus-, laulu-, muusika- ja muude efektidega.

Silmas pidades kõnekoori suurt kasvatuslikku kui ka lugemistechnikast arendavat väärtust, tuleb soovitavaks tunnustada, et vastavasisuliselt palu rohkemal määral leiduks meie lugemikkudes ning et õpetaja niikuin piiratud aja säästmiseks tundide ettevalmistamisel need oleksid varustatud vajalike märkustega ettekandmiseks.

Ilmeka lugemise eesmärki võime väljendada vahel ütlusega — l o e n i i , n a g u k õ n e l e d . Järelikult tuleb püüda sinna, kus kaob piir lugemise ja kõnelemise vahel, kus lugemine muutub elavaks kõneks. Selle piiri kaotamist võime taotleda kõige paremini — k a h e k õ n e d e , l u g e m i s p a l a d e d r a m a t i s e e r i n g u t e j a n ä i d e n d i t e g a . Kes emakeele õpetajaist oma lugemisõpetamise praktikas seda teed on tarvitanud, see teab väga hästi, missuguse kärsitusega õpilased niisuguste lugemispalade käsitlemist ootavad, kus tege-lastena saab esineda, kas või ainult klassi ees, ja kuidas innu ning andumusega nende palade kätteõppimisele asutakse. Siin saavutatakse hoopis kergema vaevaga lugemises paremaid tagajärgi kui näiteks kirjeldavate proosapalade lugema harjutamisel. Näidendi õppimise küt-



kestavat mõju õpilasile oli mul isiklikult hää juhus kogeda praegu lõpeva poolaasta alguses oma õpilaste juures. Vaatamata mitmekordseile laste poolt tehtud ettepanekuile ei olnud mul võimalust ühel või teisel põhjusel asuda õpikus leiduva O. Lutsu „Sootulukese“ õppimisele. Siis olid õpilased näidendi ise käsile võtnud, osad endi vahel jaganud ning nii hästi kätte õppinud, et vähese tagantaitamisega minu poolt, näidendi rahuldavalt klassiõhtul ette kandsid.

Ei tule arvata, nagu saaksid näidendite ettekandmisega toime ainult kõrgemate klassi õpilased; jõukohased näendid on maiuspaladeks niihästi 1., 2. kui ka viimase klassi õpilasile. Sellepärast tuleb kiiduväärseks nähteks nimetada asjaolu, et meie lugemikkude koostajad püüavadki näidendeid ja sarnaseid proosapalasisid, mis annavad endid dramatiseerida, mahutada koolilugemikesse. Tihti korraldatavad klassiõhtud ja koolipeod vajavad häid näidendeid, aga ka hästi ettevalmistatud mängu.

Kuid mitte ainult õpetaja alatisel juuresolekul ei tule arendada ilmekat lugemist; seda võivad väga hästi teha ka õpilased iseseisvalt. Nagu tähelepanekud on näidanud, saavutatakse häid tagajärgi, korraldades õpilaste võistluslugemisi, kas klassi parima lugeja nimele või mõne kingituse saamiseks. Aastas üks, kaks niisugust võistlust aitavad küllaltki tõhusalt tähelepanu juhtida ilmeka lugemise tähtsusele õpilaste silmis ja annavad hää võimaluse õpilasile isetegevuseks vaimsel alal.

Ilmeka lugemise õpetamine annab ainult siis tõhusaid tagajärgi, kui seda teeb õpetaja, kel endal ilmekas lugemine või ütleme — lugemine — selge, samuti nagu laulu suudab edukalt õpetada see, kes ise korralikult laulab. Kuna ilmekal lugemisel õpetaja peab olema eeskujuks, siis on õigus nõuda, et õpetaja sel alal aeg-ajalt äratust ja juhatust väljastpoolt saaks, et tal oleks võimalusi enesetäiendamiseks. Praegu on aga õpetaja, kes ilmeka lugemisega tegeleb, täiesti oma käe pääle jäetud. Tal tuleb läbi ajada oma hää tahte, loomuliku keeleinstinkti ning nende väheste kirjutustega, mis sel alal siin-sääl laiali pillutatult ilmunud ja mis kahjuks tihti veel põhjenevad võõrkeele, mitte aga oma keele faktidel.

Et sellel alal surnud punktist üle pääseda, on esimeseks abinõuks sama tee, mida õpetajaskond siimamaani tagajärjerikkalt teistel aladel kasutanud, see on kursuste korraldamine; nagu on olnud meil laulmise, käsitöö, võimlemise ja muud kursused, samuti leidku lähimas tulevikus korraldamist lugemiskursused, kus ilmekas lugemine leiaks mitmekülgselt käsitlust nii praktilisest kui ka teoreetilisest seisukohast.

Mõeldav oleks ka, et ilmekat lugemist antaks kooliraadio kaudu

mõnedki tunnid, nagu seda praegu tehakse muude õppeainetega kooliraadios ja eriti edukalt üldraadios lauluga.

Ka grammofoni kaudu kaunite luuletiste ning proosapalade kuulamine võib tõhusat abi anda ilmeka lugemise arendamisele, nagu seda hääde tagajärgedega praktiseeritakse võõrkeelte hääldamisõpetamisel.

Koolide revideerimisel tuleks suuremat tähelepanu pöörata just ilmeka lugemise saavutistele ning nõuda ka mõne luuletise ilmekat ettekandmist.

Asja edaspidiseks paranduseks tuleb kindlasti nõuda, et ilmeka lugemise õpetus kohustusliku aigena aset leiaks õpetajaid ettevalmistavate asutiste õppekavas. Nii veider kui see ka kuulda on, ei ole seda praegu kahjuks mitte. Ei ole siis ka mingi ime, et ilmeka lugemise õpetus meie koolides nii visa on vedu võtma, sest mida Juku pole õppinud, seda ei suuda ka Juhan teistele õpetada.

Ilmeka lugemise küsimus on ainult väike murdosa laialdasest kooli õppe- ja kasvatustööst, kuid tema õige lahendamine ei jäta oma õilistavat mõju avaldamata meie kultuuri üldarengule: 1). Õieti ja selgesti kätteõpitud hääldamine vabastab meid viimaks võõrkeelte halvast mõjust, mis seni nii tihti ja valusasti iga eestlase kõrva löikab. 2) Elupõlve oleme kuulnud kiidulaule oma emakeele kaunist kõlast, tihti ebakaunis keeles; on juba viimne aeg seda kaunikõlalist keelt oma lastele ka õigekõllaliselt õpetada. 3) Keeleuuendus, millele tuleval aastal 25 a. juubel kätte jõuab, on oma lipukirjal seni alati kandnud keele kaunistamat kõlavust. Seni on see kaunis kõlavus tihti ainult trükis püsinud, nagu kaunikõllalised viiulid tarvitamata laos; oleks aeg teda kooliõppimise kaudu elavasse keele kanda ja näidata, et uuendatud keel veelgi kõllavam on kui paljukiidetud vanem keel.

Luuletajad on kätkenud kauni kõllavara oma luuletistesse, mida me suurel hulgal koolis analüüsid õpime; me ülesanne on seda kõllakaunidust oma õpilasile avada ja nende kaudu rahva sekka kanda. Ainult ilmeka lugemise kaudu suudame seda teha.

Ilmekal lugemisel on praegu suur ja tähtis ülesanne päevakorral oleva kodukaunistamise töös täita. Seni on kodukaunistamistöö pöörõhk pandud kodude väliskõlle kaunistamisele. Tarvis on ka tähelepanu pöörda meie kodude vaimukaunistamisele — meie koosviibimiste, pidude, olengute ja pühade paremale sisustusele. Üksik- ja ühislaulu kõrvale peab astuma igasugustel koosviibimistel kaunikõllalised ettekanded — deklamatsioonid, kõnekoori, kahekõned jne. näol meie luule rikkalikust varaaistadest. Ainult siis on meie kodud kaunid, õllusad, soojad ja armsad, kui välise õlluga seltsib sisemine omavaimu soojus, mida võib meile rikkalikult anda **ilmekas lugemine**.

# **KOOLIUUENDUSNURK**

VILLEM ALTOA

## **Joonistamistõvest**

Oleme kuulnud viimasel ajal ette heidetavat meie koolile, et ta põdevat muude haiguste kõrval ka joonistamistõbe. Seda on kurdetud pedagoogide ringkonnist, aga ka lastevanemad ja isegi seltskond, kel pole vahetuid kokkupuuteid kooliga, on seda niitanud. Etteheited pole sihitud mitte joonistuse kui aine vastu, vaid selle tehnika rakendamise vastu teiste õppeainete õppimisel. Peamisi etteheiteid on, et ulatuslikud graafilised ülesanded enamikus õppeainetes röövivad lapsilt sellegi vabaaja natukese, mis jääb üle sunduslikest ja poolsunduslikest koolitõist. Ja veel, et võrreldes peaga, ajuga, on liiga suur osatähtsus antud käele. Et meie aja kultuur siiski ei vaja ainult käe- osavaid inimesi, vaid kodanikke, kelle aju oleks treneeritud. Et meie lapsed talletavad vähe mällu ja tulevad koolist tühjemate peadega kui meie omaaeg. Et viljeldakse pinnalisust. Lisaks veel puhtmajanduslike põhjendusi: igas õppeaines aina vihikud, millimeeter- ja joonistuspaperit, tušše, värve jne. Ja eitamatult on see kallis. Küll neid etteheiteid leiduks veelgi, kui neid hakata registreerima. Ja mis siis imestuda, kui kuulduv hääli, et koolirahvast vaja korrale kutsuda, pidurdada seda joonistamistõbe.

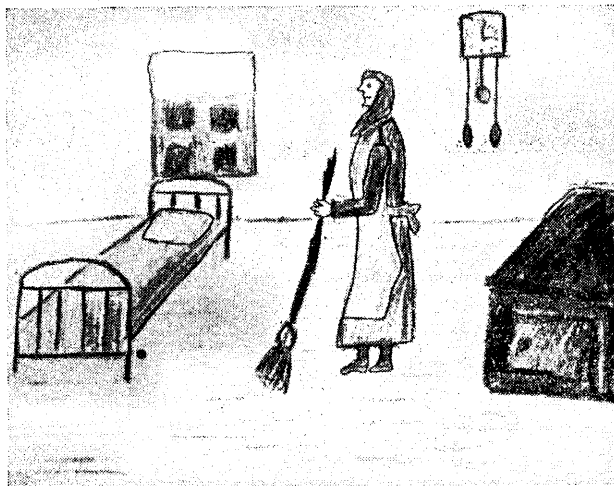
Iga etteheide virgutab ümber vaatama, kas midagi on tõesti ripakil, ja, muidugi võimaluse puhul, — süüdistusi tagasi tõrjuma. Ja et viimane on meeldivaim lahendus, siis alatakse tavaliselt sellest. Nii võiks ka joonistamistõves süüdistamise puhul väita, et vaadake, siin on tegemist niisamasuguse asjasse süvenemata kallaletungiga, nagu meie kooli algaastail oli manuaalse tegevuse vastu üldse ja eeskätt voolimise vastu. Kui sageli kuulsid siis, et ega nüüd koolis muud tehtagi, kui potsitakse savist piiluparte. Et mis kivivenelasi seal kasvatatakse jne. Võiks veel väita, et etteheited joonistamistõves on tingitud meie vanema põlve kasvatustraditsioonidest. Veneaegses koolis oli teatavasti manuaalne tegevus, sealhulgas ka joonistamine nii tagaplaanile surutud ja alahinnatud, et paratamatu on ka sellest koolist tulnute vähehindav suhtumine käetegevusse koolitõös. Ainult üksikuis koolitüübes õpetati tollal joonistamist rahuldavalt, üldiselt jättis Vene kool haritlased graafiliselt kirjaoskamatuiks. See sai traditsiooniks, mis kehtiv veel praegugi.

Ent liiga kerge käega oleks tagasi tõrjuda etteheiteid liigjoonistamise vaid arusaamatusest või võhiklusest. Vaja ümber vaadata, kas joonistamise suhtes siiski ei patustata, järelikult, kas pole süüdistused põhjendatud osaliselt või terves ulatuses. Väitele, et koolis liiga palju joonistatakse, võib lisanduda vahest raskemgi etteheide, et joonistatakse oskamatult. Et ajakulu, mida nõuab joonistamine lastelt, ei renteeri tulemuste näol, vaid on oskamatult raisatud kapital. Kas siis üldse mitte tagasi minna endise „peatöö“ juurde, kui käetöö end ei õigusta? Või selgitada, kus on tarbetut tööd tehtud, et tulevikus piirduda ainult viljakamate aladega? Peatugem allpool põgusalt neil küsimusil.

Kui midagi on viltu läinud, siis on üks põhjusi need pärandused, mis jättis meile endine kool: 1) manuaalse tegevuse peaaegu täieline ignoreerimine väljaspool oskusõpetuslikke tunde ja 2) graafiliselt kirjaoskamatu õpetaja. Erandeid ei pruugi eitada. Kui siis asuti „teele töökoolile“, siis oli vältimatu võnge kaugele üle selle normaalolukorra, mida taotlesime. Pendli võnkumist tunneme kõik. Ja meil joonistati kord tõesti liiga palju, nii algkooles kui keskkooles. Klasse seinad kattusid õpilaste joonistatud tabelite, kartogrammide ja kaartidega ja kappides seisis virnad väljapanemata töid. Mõni aine, mis tunniplaanis vahest ainult kahe tunniga figureerib, võttis õpilasilt graafiliste tööde tõttu enam aega kui ained ulatuslikuma tundide arvuga — emakeel, matemaatika, võõrkeeled. Ja kui siis oli tulemas veel näitus, siis töötati suurendatud innuga. Tööde kvaliteet kui ka kvantum asetaski õpilasile tõesti aegarõõvivaid nõudeid. Mäletan üht koolinäitust Tallinnas 1923. aastast. Muist töist on meelde jäänud kartogramm, mis kujutas veiste arvu Eestis maakonniti. Lehtede suurus oli ca 30×40 cm. Sellele oli joonistatud Eesti kaart, erivärviliste maakondadega, igas maakonnas loomade arvu kujutav sõõr ja selles lehmapea. Töö oli tehtud akvarellis mitmevärviliselt. Liialdamatult võib ütelda, et töö oli vajanud keskmiselt joonistajalt aega vähemalt paar õhtut, vastavat teemat ennast klassis käsitleti vahest üks tund ainult. Selliseid töid oli aastas tehtud paarikümne ümber. Antud juhul oli tegemist ilmse liialdusega, kus tulemused kuidagi ei õigustanud selleks kulutatud aega. Lihtsama tehnika juures oleks saavutatud mitmekordset kokkuhoidu ajas. Analoogilisi näiteid võib tuua palju koolipraktikast ja näitustelt.

Kui nüüd äsjakirjeldatud juhul oli tegemist liialdusega, liiga suure hoolega, siis halvemad on juhud, kus rakendatakse joonistamist aine õpetamise teenistusse vildakult või oskamatult. Teatavasti levis joonistamine ühe meetoodilise menetlusvõttena peaaegu kõikidesse ainetesse. Meil joonistatakse emakeeles, matemaatikas, usuõpetuses, laulmises, kõnelemata ajaloost, maateadusest ja loodusloost. Põhi-

mõtteliselt ei pruugiks ju midagi selle vastu olla, kui õpetaja uusi ja mitmekülgsemaid võtteid kasutab aine tõhusamaks omandamiseks, ent kahtlus tekib siis, kui see rakendus toimub ebaotstarbekohaselt. Ja mõne aine puhul ei saa lahti tundest, et siin kas ei osata või ei saagi selle õpetamist tõsta joonistamise abil. Allakirjutanule on kõige enam skepsist valmistanud usuõpetuse-vihikud. Olen neid lehitsenud näitustel ja kooles, aga pole lahti saanud tundest, et laste joonistused küll vist vähe aitavad saavutada selle aine õilsaid sihte. Võiks tuua otse kuriooslikke näiteid. Teame kõik, et algkoolilapse võimed žanripiltide joonistamiseks ei küündi, aga sellele vaatamata laseb õpetaja teda joonistada piibliainelisi pilte. Mis seal siis imestuda, kui piiblitegelased tänapäeva rõivais ja miljööös liiguvad. Tulemuseks on



Joon. 1.

„Ärakadunud drahmaraha“.

Joonise all  
kirjutis:

*Nõnda ütlen mina  
teile, on Jumala  
inglitel rõõm ühe  
patuse pärast, kes  
parandab meelt.*

midagi karikatuuri-taolist. Ja seda mitte pila pärast. Kord oli üks IV klassi tütarlaps joonistanud usuõpetuse-vihikusse toanurga, kus seisis reformvoodi. Seinal rippus kell. Voodi ees seisis naine, luud käes. Küsimusele, mida pilt kujutab, seletas laps, et see on joonistatud teemale „Ärakadunud drahmaraha“. Noor autor oli teinud oma parima ega polnud süüdi selles, et ta töö kuulus „joonistamistöppe“. Mäletan juhtu, kus õpetaja, kõnelnud ühe klassiga Jeesuse noorpõlvest, siirdudes teiste klasside juurde käskis joonistada Joosepi töötamas tööpingi taga. Tunni lõpul vaatasime mõlemad arusaamatusega ühe poisi tööd: joonistatud oli tavaline väike maja, nende harilikkude perspektiivivigadega, mis omased lastele. Küsimusele, miks poiss ülesantud töö asemel joonistas maja, seletas õpilane üllatunult, et ta on

joonistanud, mis kästi. Joosep oma hõövelpingiga on maja sees ja loomulikult ei saa paista pildil. Põhjused etteheiteks langesid ära, ent parandamatuks jäi asjaolu, et pool tundi tööd aine seisukohast vaadatuna oli maha visatud. Ja selliseid pooli tunde raisatakse palju ja palju. Kõik need Jeeriku piiramised, Noa laevad ning Taaveti ja Koljati võitlused, mida on tulnud näha usuõpetuse-vihikuis, need on õnneks nii lapselikult abitud, et nende karikatuursustki ei näe, vaid et kahju on. Ja pärast leiad ühes tunniandjaga, et ega niiviisi küll usuõpetuse-vihikut ei maksa täita.

Kui nüüd usuõpetuses joonistusse suhtud kõhklevalt, kus ta tahtmatult ei muutu labastamiseks, siis aines nagu emakeel liiguvad poolt ja vastu kaalutlused hoopis teisel pinnal. Emakeele kirjandid on meie koolis sageli välja pugunud monotoonsete siniste vihikukaante vahelt iseseisvaiks brošüüreks. Brošüürid vajavad muidugi ilustamist — olgu siis ornamentidega, vinjettidega, aga ka illustratsioonidega teksti aineil. Säärased illustratsioonid valib õpilane enamikult jõukohased ja liialdada saab ainult kas piltide rohkusega või tehnika raskusega. Üldiselt on liialdusi harva. Nii et poleks kellelgi põhjust etteheiteks, kui jäädaks status quo juurde.

Loodusloo-, ajaloo- ja maateaduse-vihikuid lehitsedes jätab pahahti ebarahuldava mulje rohke kopeerimine õpikuist. Kas mitme klassiga töötades aja säästmiseks või leidmata ise sobivat joonistust, annab õpetaja ülesandeks maha joonistada näit. hobuse või koera pildi või mõne füüsika katseriista joonise õpikust. Säärasel joonistamisel võib olla mõnevõrra mõtet, kui pilti enne kollektiivselt vaadeldud, kusjuures tähelepanu juhitud näit. hobuse puhul põlveliikme asetusele või muule omapärasele ja see siis joonisel märgitakse, või jälle füüsikaaparaat pärast katset vastavate seletustega varustatult joonistatakse. Ent menetlus võib olla ka üpris primitiivne. Kord andis õpetaja tunni alguses raamatust maha joonistada elektrooskobi, teisel tunnipoolel hakkas käsitlema õpilastega aga inimese kõrva. Õpilastel polnud joonistatavast esemest aimugi, sest poldud käsitletud veel üldse elektrit, kõnelemata ülesantud aparaadist. Tunniandja seletas hiljem järelepärimisele, et joonistus on iseseisev töö ja et kuna töötada tuleb mitme klassiga, siis pole imestuda, et lapsed ette jõuavad iseseisva tööga. Ja tõesti olid vihikusse maha joonistatud kõik raamatu pildid, kuigi õpilaste käsitlemisel selgus, et nad neist polnud sisuliselt aru saanud. Samuti leidub loodusloo-vihikutes sageli keerukaid taimedejooniseid ja et need ärajoonistamiseks liiga rasked on, siis praktiseeritakse „läbi paberi ajamist“. Toodud näide on äärmuslik, kuid küllaltki iseloomustav. Siin oli tegemist graafiliselt kirjaoskamatu õpetajaga, kes, vähe et ise ei osanud joonistada, ei näinud joonistamises töövihikusse muud ülesannet kui aja täitmist

liitklasside vabade klasside poolt. Raamatujooniste kopeerimist leitud palju ka maateaduses, kuid selle aine iseloom võimaldab hõlpsasti leida teisi graafilisi töid, nagu kaartide ja diagrammide joonistamine. Rohkem kopeeritakse ajaloos, alates kivikirvestest ja lõpetades Vene keisrite ja Kreutzwaldi portreedega. Viimastest saadakse muidugi karikatuurid, aga üldiselt jääb mulje, et vaevarikas töö annab vähe tulemusi. Teiselt poolt antakse ülejõukäivaid töid: joonistada maalinna vallutamine või ms.

Neist näiteist ehk piisab väitmiseks, et patustamisi joonistamise alal tuleb ette. Siiski ärgu üldistatagu. On küllaltki olnud võimalusi näha mõõdukaid ja meetoodiliselt hästi korraldatud töövihikuid. Aga ega neid etteheiteidki ole vist mustervihikute järgi tehtud. Lohutuseks võime nentida, et meil joonistamises kulminatsioon on ületatud: meie koolis ei joonistata enam kaugeltki nii palju kui aastat 5—10 tagasi. Meie oleme „normaalasendile“ palju ligemale jõudnud kui mõned meie naabridki. Nimetaksin näit. Rootsi koole. 1935. a. suvel oli juhus külastada sealset üleriigilist koolide näitust, ja vaadeldes õpilastööde väljapanekuid tuli järeldada, et nemad veel graafilist kõrgekonjunktuuri läbi elavad, sellal kui meil juba tunduv taltumine on märgata. Illustratsiooniks paar meeldejäanud näidet. Ühes, vist kuuenda õppeaasta õpilase 8-leheküljelises brošüür-kirjandis leidis kümme akvarell-joonistust. Ilmselt oli sõnaline osa võrratult vähem aega võtnud kui raskes tehnikas täidetud piltide seeria. Ja see kirjand polnud mingi erand. Siis jäid veel meelde joonised ajaloos. Tõsi küll, need polnud peale üksikute koopiad raamatust, kuid palju aega nõudvad ja osalt väheütlevad. Mäletan üht pilti, mis kujutas Brunkebergi lahingut: lapselikult abitult joonistatud kuus ratsanikku, kolmekaupast vastastikku. Maas kaks meest pikali, mõlemail pea juures suur punane verelaik. Joonis oli umbes 30×40 cm suur, valmistatud akvarellis. Töö oli 11—12-aastaselt lapselt palju vaeva võtnud, kuid tulemused olid küsitavad. Sest lõpuks, millise maailmalahingu pilt ta poleks võinud olla või veel midagi muudki tähendada? Olgu need viimased näited toodud allakriipsutamiseks, et nn. joonistustöbi pole mingi spetsiifiliselt eesti koolihaigus, vaid rahvusvaheline koolide lastehaigus, millest paranetakse ilma erilise kuurita.

Kui nüüd eespool on osutatud eeskätt puudustele, kas siis ei kaldutagi ehk järeldama, et tegemist on puhtnegatiivse nähtusega, millest tuleks loobuda. Et jätame joonistamise vastava tunni asjaks ja loobume mujal graafilisest kujutamisest. Nii kaugele aga siiski järeldustes minna oleks mõtlematu ja vaevalt pälvitaks siis etteheidete asemel kiitust. Graafiliste võtete tarvitamine on tõhus vahend, mida ei saa jätta rakendamata õpetustöösse, ilma et tulemused ei kannataks. Võime ses suhtes jagada õppeained kahte

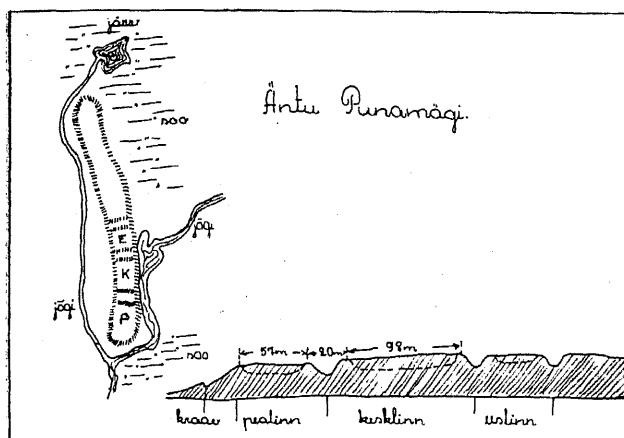
rühma: ühed, millede käsitlusel võime kasutada joonistamist, ent selle ärajätt ei kahjusta aine omandamist. Sellised oleksid ülaltoodud õppeaineist emakeel ja usuõpetus. Neis aineis on joonistamisel eeskätt illustreeriv ülesanne, ta ei eduta otseselt aine sisulist omandamist. Sel puhul kõneleb joonis enam südamele kui mõistusele. Emakeele kirjandi illustreerimine on laadilt samane töö, nagu need, mida täidetakse joonistamistunnis. Ainult ülesanne on rakenduslik. Ja kui õpilasi liiga paljude joonistustega mitte koormata, milks ei võiks nad joonistada siis ka loetud või kirjutatud teemale. Analooilisi ülesandeid annab ka joonistamisõpetaja.

Joonistamine usuõpetuses on komplitseeritum meetodiline küsimus, mida käesolevas lühikeses käsitluses, mis pealegi teist teemat vaatleb, ei saa lahendada. Arvan siiski, et piiblitlugude illustreerimisest tuleks loobuda juba seetõttu, et siin õpilaselt nõuame võimatut. Oma kujutamisevõimete suhtes ebakriitiline laps joonistab silmipilgutamata kas või viimse päeva või põrgu pildi, aga meie peame ikkagi arvestama, kas sellised õppused teenivad aine omandamist. Vahest tuleks piirduda siis juba tänapäeva kõlblusõpetuslike lugude illustreerimisega (ent kas sedagi tarvis?!) ja üleskirjutatavate tekstide dekoratiivse ilustamisega. Näit. piiblisalmid ehtekirjas, vinjette, äärikaunistusi.

Teise grupi moodustavad ained, kus joonistamine aine omandamiseks ja mällu jäädvustamiseks vajaline. Sellesse rühma kuuluvad maateadus, loodusõpetus ja juba piiratumalt ajalugu. Mainitud ainete õpetusest joonistust välja sulgeda ei saa, seda tingib juba aine iseloom. Näit. maateadus. Selle aine käsitluse aluseks on maakaart. Maakaardi mõistmine eeldab jooniste ja piltide tundmist. Ei ole üldse kujuteldav, et õpiksime välismaid, nägemata neist pilte või kaarte. Kaardi ja jooniste mõistmist soodustab õpilaste vastav töö. Iga õpetaja on tähele pannud, kui ebatäpselt mäletab õpilane kaarti, kui ta pole täitnud ülesandeid kaardiskeemide abil. Edasi soodustab graafiline kujutus füüsilise geograafia mõiste omandamist. Kui kõnes on näit. mäe absoluutne ja relatiivne kõrgus, siis on kindlaks teeks vastava joonise valmistamine õpetaja poolt tahvlile, mille õpilased ära joonistavad. See on selgem ja enamütlevam kui pikk kirjeldus või raamatupilt. Sest kontrollides õpilaste jooniseid näeb õpetaja kohe, kas tähelepanematuse tõttu pole midagi valesti kujuteldud. Raamatust omandatud valekujutus avastatakse vaid juhuslikult. Veel kindlamini omandab õpilane joonise abil teema, kui ta esialgse visandi kodus ümber joonistab, hoolikalt ja puhtalt. Kordamismomendile lisandub siis ka veel kasvatuslik — puhtus, hoolas täitmine. Igale õpetajale on ilmne, et täpne joonis näit. maapinna-kihtide läbilõikest enam ütleb kui lapse paratamatult ebatäpne kirjeldus. Joo-



niste vihikuid võrreldakse omavahel, sellega korratakse ainet ja märgatakse vastastikku puudusi. Enam põhjendusi loendamata väitkem joonistamise maateaduse tunnis otstarbekaks võtteks. Sama seisukoht on kehtiv ka loodusõpetuse ja ajaloo kohta. Viimases ei pea



Joon. 2.

Antu Punamäe linnuse plaan ja läbilõik.

maha joonistatama pilte raamatust, vaid aine kindlamat omandamist taotellakse kaardiskeemide, ajagraafikute jne. näol. Samuti saab kasutada muistsete esemete skemaatilist joonistamist, ent mitte raamatust, vaid õpetaja tahvlijoonise järgi. Skemaatiline visand on ülevaatlikum, joonistamisel aga vähem aega rööviv kui raamatupilt. Samuti on vältimatu joonistamine loodusloos. Taime osised, füüsilise katse erifaasid jms. on hõlpsasti mällu jäävad ja näitlikumad igasuguseist seletusist. Ja kuivõrd hõlpsasti ja otstarbekohaselt joonistatakse, sõltub õpetaja leidlikkusest, ta graafilise oskuse astmest.

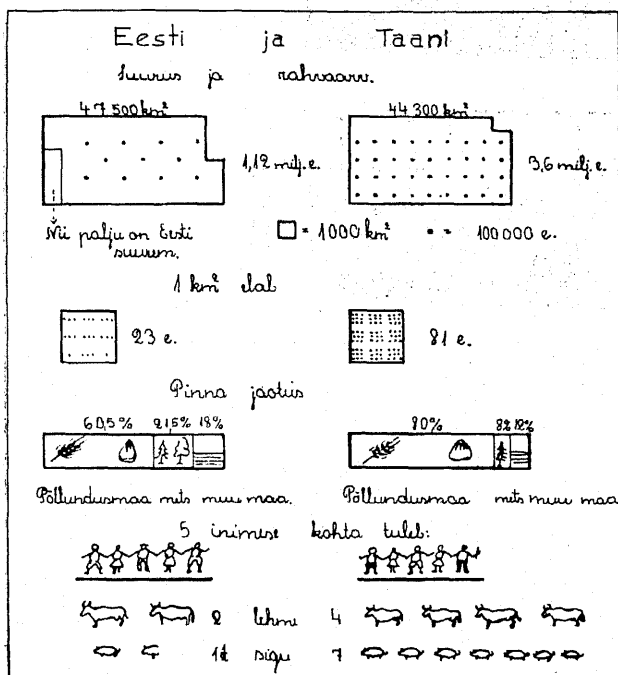
Järeldagem, et kool ei saa loobuda joonistamise kasutamisest ka väljaspool joonistamistunde. Ent joonistamistõbi vajab siiski ravigemist. Tuleb leida teid ja viise, et joonistataks, kuid tõhusamate tulemustega, säästlikumalt ümber käies õpilaste ajaga ja varagagi. Näib, et selleks teid leidub. Millised tööd nüüd ühes või teises aines graafiliselt täita, ei saa siin loomulikult õigustada või taunida, see on üksikute ainete meetodika küsimus, see on õpetaja isikliku menetluse asi. Siiski mõningaid üldisi lähtekohti, mida saab rakendada mitmete õppeainete puhul, saab välja tõsta. Loendagem neist mõned. Kõigepealt: loobugem joonistamisest kui ajatäitmisvahendist. Selleks on suur kiusatus liitklassides. Iga õpetaja tunneb, kui kallid on tunni aeg, ent teinekord pole lihtsalt

mahti leida viljakat iseseisvat tööd õpilasele, annad kiires korras joonistamistöö, et pääseda klasside juurde, kes nii kannatamatult ootavad. Kuid leppigem, on kolleege, kes seda ajaökonomiat ei taotlegi ja lihtsalt selleks „iseseisva töö“ annavad, et tunni lõpuni aega täita. Mõõngem, neid on vähe, ent on. Edasi: ärgem andkem lastele töid joonistada, mis ilmselt on tehniliselt ülejõu käivad. Selliste näidetena toodi ülalpool piibli miljöö joonistamine, siis pildid ajaloo, isikute näopildid. Neil puhkudel on ette teada, et tulemused on tehniliselt kehvad, teiselt poolt võivad kmoplitseeritud pildi mahajoonistamisel just olulised detailid kahe silma vahele jääda. Näit. keskaegse lossi joonisel maalik õpilane suure hoolega üksikuid katusekive või kaevu juures konutavat hobust, aga tõstesilla konstruktsioon jääb tähele panemata.

3. Aja säästmiseks ärgem andkem täita liiga suuri töid. Tavalisest ei ole n. ö. seinafarmaat sisuliselt selgem kui samasisuline joonis vihikus, kuid ta rõõvib võrratult enam aega. Ja kui veel trehvb juhtuma viga või paberile plekke satub, siis nõuab uus töö jälle palju aega. Ca 0,5 m<sup>2</sup> suurused või suuremadki tabelid, diagrammid või joonised on õigustatud, kui need jäävad kooli õppevahenditekokku, kuid niisuguseid ei peaks ükski õpilane valmistama aasta jooksul mitu. Vajalik joonistekogu täitub mõne aastaga, ja siis pole enam tarvidust selliste suurtööde järgi. Ehk olgu, kui siis näitusteks. Igal juhul, kui üksikud õpilased õppevahendeid valmistavad, ei pruugi kõikidel nii suuri töid teha.

4. Täitkem graafilised tööd kergeis tehnikais. Kui palju tehakse igasuguseid diagramme, kaarte jms. akvarellis, ja ometi on see raskemaid tehnika'id üldse! On joonistamise metoodikuid, kes väidavad, ja õigusegagi, et akvarell üldse liiga raske on algkoolile ja soovivad vesivärvide asemel tarvitusele võtta kattevärvet (R. Rothe ja ta õpilased). Akvarelliga töötamine nõuab aega, suurt hoolt ja täpsust ka sellistes pealtnäha lihtsais töis nagu ringdiagrammi katmine. Üks kogemata pintsliliigutus või värviplekk sunnib hoolika õpilase tööd uuesti algama. Kui aga täidetakse keerukamaid ülesandeid, näit. maastiku- või linnapildi maalimine, siis vaja värve kuivada lasta, proovida segusid jne. — suur ajakulu, mis midagi ei lisanda vastava ajaloolise teema omandamiseks. Eelistagem sellepärast lihtsamaid, vähem aega nõudvaid tehnika'id — pliiatsit, värvipliiatsit, sullejoonistust. Esimene ei ole küllalt esinduslik ja võimaldab suhteliselt vähe nüansse, ent sobib oma kerge käsitatavusega kiirtöök, esialgseiks visandeiks. Väga head on aga värvipliiatsid. Nendega saab säästa aega, töö saab ilmekas ja esteetiliselt mitte halvem akvarellist. Pliiatseid pole vaja palju — piisab 3—4. Tähtsaim on sinine,

siis veel punane, võib olla veel ka roheline ja mingi kollase varjund. Kuid ka kahe pliatsiga saab palju täita. Vähe kasutamist leiab sullejoonistus, kuigi viimane lihtsusega ning terava ja täpse tähistamisvõimega pälviks sagedat rakendamist. Jääb soovida, et joonistamistundidel harjutataks enam seda tehnikat ja kasutataks maateaduse, loodusloo jt. ainete õpetamisel. 5. Tarvitagem graafilisel kujutamisel lihtsamaid võtteid. Näit. diagrammide valmistamisel. Kui palju vähem vaeva võtab lihtne joon- või tulpdiagramm võrreldes piltiagrammiga! Tõsi küll, viimane on ilmekam, kuid juhul, kui joonis-pilt aeganõudev on, loobugem pigemini efektsusest, et säästa õpilase vaeva ja tööd. Ja ega olegi tarvis piirduda ainult joonte ja ruutudega. Neid saab elustada ka lihtsate

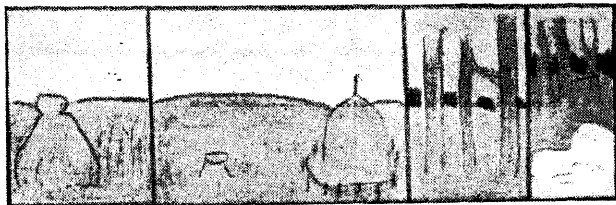


Joon. 3.

Arvuliste andmete näitlik kujutamine lihtsate võtetega.

primitiivsete joonistusvõtetega. Nii ei tekita mingit raskust Eesti ja Soome suhtelist rahvatihedust märkida „pulgapoistega“. Või jälle primitiivsete jooniste abil näidata, mitu veist tuleb Taanis elaniku kohta, mitu Eestis. Alati peab meeles pidama, et leidlikkus viib lihtsustatud skeemile ja selle kasutamine tähendab ühel hoobil suuremat selgust kui ka aja ja vaeva säästu. Et aga leidlikum olla joonistamises, tuleb õpetajal täiendada graafilises

kirjaoskuses. Kui eespool toonitati kirjaoskamatus sel alal, siis pole see õieti etteheide, vaid tühiku näitamine, mis vajab täitmist. Meil ei ole peale viimaste aastate pedagoogilisis õppeasutis üldse õpitud tahvlijoonistamise tehnikat. Ja kui mõni vanema või keskpõlve õpetaja selles tugev on, siis kas tänu silmapaistvale joonistamisandele või erilisele huvile asja vastu. Aga mööngem, et õpetaja, eriti algkooliõpetaja, kes kõiki aineid peab õpetama, oma ülesandeid suudab puudulikult täita, kui ta ei suuda panna jooni



Maapinna kasutamine Eestis (joonistatud värvpliatsitega): põldu ja heinamaad 61%, metsa 21,5%, muud maad 17,5%.



Maapinna kasutamine Taanis (sama tehnika): põldu ja heinamaad 80%, metsa 8%, muud maad 12%.

tahvilil kõnelema. Kuid see pole saavutamatu kellelegi. Ei maksa heituda — mõni kuu vaeva, mida tunduvalt vähendab vastav käsi-raamat (neid on näit. saksa keeles Weber'il, Kahe u. Buhsz, rootsi keeles Sjöholm, muidugi palju teisigi), ja juba suudab õpetaja, kes seni taotses puhaste kätega klassist väljuda, õpilaste poole pöörduda ka kriidikeeles. Ja seda taipavad väikesed hästi ja nad ei nõuagi virtuooslikku osavust, vaid leidlikku selgust ja ülevaatlikkust. Nii et seda kirjaoskust omandada saab. Võib-olla kuuldu veidi paradoksaalselt, et soovitatakse joonistamistõbe ravida joonistamisega, aga eks arstiteaduseski ole vool, kes oma menetluse rajab juhtlausele *similia similibus curantur*.

Agar veel. Õpetaja, kel raskusi sobivate tööde leidmisel, konsulteerigu vastavaid tööjuhatusi. Sarjas „Uusi teid algõpetuses“, näit. E. Markuse „Maateaduses“ leidub peatükk „Maateaduslikud ideed valatagu pildisse“, mis sisaldab häid juhiseid graafiliseks kujutamiseks.

Ümber mõtelda võiks ju mõndagi. Kuid peasi: ravitagu seda joonistamistõbe ilma tarbetute valusate operatsioonideta.

# KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA

## ÜLEVAATEID

A. V. Kõrv. Uute ja teiste vähemtuntud sõnade sõnastik. „Ilo“ kirjastus Tallinnas, 1936. 404 lk. miniatuurkaustas (10×7). Hind kr. 1.50.

Sõnastik sisaldab umbes 6—7-tuhat eestikeelset sõna seletustega, sageli ka lausete kujul. Leidub ka saksa-, vene-, prantsuse-, ladina- ja soomekeelseid vasteid. Neist antakse sõnastiku lõpus erilised nimestikud eestikeelse vaste lk. märkimisega. Nii võimaldab sõnastik mitmekülgset kasutamist. Eriti palju on saksakeelseid vasteid, tervelt 20 lk., soomekeelseid aga ainult 6 sõna.

Sõnade ja seletuste valikul näib olevat kasutatud eeskätt järgmisi allikaid: 1. Eesti õigek.-sõnaraamatut; 2. J. Aaviku uute sõnade sõnastikke, mis on autori poolt seks puhuks eriliselt kontrollitud ja täiendatud, nii et see allikas tundub olevat ammendatud eriti purgival; 3. mõningaid oskussõnastikke, eriti silmatorkavalt juriidilist oskussõnastikku selle sõna-kuriosumitega, nagu *lapsen, lapsim, lapsis, lapsesk, pojam, pojim, pitseräräma* jne.

Suurele täielikkusele nii väike sõnastik loomulikult pretendeerida ei saa. Tarvitseb võtta kätte uuem „Looming“ või mõni muu keelelist omapära taotlev teos (näit. J. Lintropi „Muiste“), et kohata sõnu, mis sõnastikus puuduvad. Võib leida isegi rea sõnade puudumist, mis esinevad Eesti Entsüklopeedias: *kavatis, kaidis, kõuk, rõõnik, heigutama, vaadutama* jne.

Rohkem kui sõnade puudumist on tunda nende ülepaakumist. Autor on kogunud sõnu erapooletult, erilise kriteeriumita, jättes — nagu ta ütleb ees-sõnas — „otsustamise keelendi sobivuse, halbuse, ilu ja otstarbekuse üle keeletarvitaja maitse ning keelelise vaistu hooleks“. Selline erapooletus praegusel keelelise üleproduktiooni ajajärgul on põhjustanud sõnastiku ülekoormamist uussõnade ja -tuletistega, mille tarvituselepääs tundub enam kui küsitav.

Täie õigusega pöörab sellele seigale tähelepanu raamatu sissejuhatavas artiklis J. Aavik, tuues sõnastikust sadasid näiteid, lisades, et need on vaid „väike osa“ sõnadest, mis temale tunduvad halvad, sest „halbade ja ebakohaste sõnade arv praeguses eesti kirjakeeles on kohutav“. Igatahes omapärane reklaam sõnastikule! Ja et vastaspool võib tulla samasugusele otsusele J. Aaviku uute sõnade kohta, siis ei jääks esitatud sõnavarast mitmekülgse puistamise järele kuigi palju püsima. — Huvitav on mõnel puhul märkida ka samale sõnale eri pooltelt antud kontrastivaid tähendusi, näit.: *kasa - auväärsus* (EÖS); *hunnik, lasu* (J. Aavik).

Kui aga hoiduda äärmuslikest seisukohtadest ja arvestada uute ja vähemtuntud sõnade tegelikku esinemist meie kirjakeeles, siis peab nentima, et sõnastik täidab oma ülesannet, seda enam et sellesarnast, nimelt kaht äärmust ühendavat sõnastikku meil seni pole.

Sõnastikus võib leida mõningaid eksimusi ja segavaid trükivigu, näit.: lk. 141 *pilluma pro pilduma; lapsim, lapselaps pro lapselapselaps; 158 lum-*

*mutama* = *lummuma* pro *lummama*; 368 *madel*, *e* pro *i*; 210 *omatus*, *mitte-omane* pro *-omamine*; 242 *pälv*, *e* pro *i*; 272 *rüüd*, *rüü* pro *rüü*, *rüü*; 276 *sarmev* pro *sarmiv*; 313 *tiirel*, *li* pro *la*; 318 *trosi* pro *tross*; 354 *väärsuma*, *väärahtuma* pro *väärahtama*. Ebatavalisel kujul esinevad sõnad *restoratsioon* ja *restoreerima* (117, 301).

Ka sõnaseletusis võib leida üht ja teist küsitavat ning kaheldavat, näit.: *ilmestama* — *ilmsiks tegema*; nii on küll EÖS-s, kuid Muugil sobivamalt — *ilmet andma*; *leppama* — *nõustuma* pro *lepindama*; *liikmik* — *liikumist tekitav aparaat*, *mootor*; see on hoopis zool. oskussõna; *liitsus* — *keerukus*, mõisted pole adekvaatsed; *lõhastuma* — *end lõhki kiskuma* — ei sobi eesti keeles, ehkki saksa k. on *sich zerreißen*; *maanduma* — *maasse juhtima*, viimast täh. hoopis sõna *maandama*; *naist naitma* (192) = *naist võtma*; et aga *naitma* = *kedagi abieluma panema*, sellest peaks järgnema seletus *naist abieluma panema*; *roimar tauniti 10 aastaks sunnitööle* (306) — sõnale *taunima* on antud liiga lai tähendus: temale piisaks moraalse hukkamõistmise tähendusest, karistuse määramise mõiste aga vajaks juba eri sõna (vrd. vene *prigovoriti*); *voom* — *metsik hoog*, *vihatuju*; puudub kestva kirgliku harrastuse tähendus; *väisur* — *külastaja* — on üldse halb sõna, sest peaks tähendama „elukutselist külastajat“.

Ülalesitatud puudused ja komistused ei takista siiski raamatut täitmast oma ülesannet. Loomulikult peaks ta leidma kõige rohkem kasutajaid koolipraktikas, kus ükski uus sõna ei tohi jääda seletamata. Ta ei ole liigne ka iga keelehuvilise lugemislaua. Hinda ei saa pidada kõrgeks.

J. Väinaste.

## KROONIKA

### 5. eesti keele õpetajate kongressil esitatud resolutsioonid

Et nüüd on 5. eesti keele õpetajate kongressi referaadid (välja arvatud üks, mida referent ei ole toimetusele saatnud) avaldatud, siis toome siin ka esitatud resolutsioonide teksti.

#### A. Annist:

1. Pedagoogiliselt on tarbetu või isegi kahjulik nõuda ilukirjandusliku teose ainelt ja kujudelt erilist „põsiivsust“ ja „eeskujulikkust“, veel vähem tõsielu idealiseerimist, küll aga oleks soovitatav, et käsitluses avalduv autorisuhe oleks eetilise ja ülesehitava ideoloogiaga. Eitaval korral peaks õpetaja seda omapoolse kommentaariga täiendama. Ei tohi jätta pedagoogiliselt käsitlemata ka sotsiaalset viletsust kujutavat kirjandust, mis vastab meie tõsioludele. Kuid oleks soovitatav, et õpetus neiski teostes esile tõstaks energilisemaid tahtepingutusi ja võitluselementi, et teos üldiselt ei mõjuks eriti nooremais klassides liiga masendavalt ja pessimismi kasvatavalt.

2. Kirjanduseõpetuse peatülesanne on anda kirjanduslikku kasvatust, harjutada õpilasi kirjandust armastama, teoseid õieti valima, neid õieti lugema.

ja ise end hästi väljendama. Seejuures on oluliseks lähtekohaks esteetiline tundeelamus, kuid seda on soovitatav võimalikult kohe süvendada ka teose eetiliste ja rahvuslik-sotsiaalsete ideeväärtuste esiletõstmisega.

3. Kodanikukasvatuseks aitab kirjandus kõige aktiivsemalt kaasa sellega, et ta elamuslike vahenditega kasvatab ühtekuuluvustunnet rahva ja riigi saatusega ja kasvandikku harjutab elavalt kaasa elama meie suurte sotsiaalsete, poliitiliste ja kultuuriliste probleemidega ning ühisülesannetega. Seepärast tuleb viimaseid esile tõsta ka kirjanduse käsitluses ning elu üksikküsimusi selgitada nende perspektiivis.

#### J. Roos:

1. Kirjandus on elu ja kunsti süntees, seepärast on tema ülesandeks õpilaste tutvustamine eluga kõigis selle avaldusis ja nende kunstilis-esteetiline ning vaimne kasvatamine.

2. Kirjandusliku materjali valikul peab arvestama õpilaste iga, arenguastet ja huvi kõigis kooliastmes, samuti ka teoste väärtust ja terviklust ning ilukirjanduslikku laadi.

3. Kirjanduse käsitlemisel tuleb koondada peatähelepanu teosele enesele, kirjandusloole ja kirjandusteooriale vaid niipalju, kui on vaja kirjanduse mõistmiseks.

4. Kirjanduse õpinguid üritatagu õpilaste isetegevuse ja vaba vaimse töö alusel, viljeldes kunstilist naudingut ja elamust.

#### V. Alttoa:

1. Kuna meie kool on tähiste vahetamisel intensiivsema kasvatuse suunas, tuleb seda arvestada ka kirjanduse õpetamisel ja senisest enam välja tõsta kasvatuslikku momenti.

2. Kirjanduse kavand eri kooliastmetel tuleks kokkukõlastada.

3. Kirjanduse valikul peavad mõõduandvad olema eeskätt pedagoogilised, teises järjekorras kirjandus-esteetilised kaalutlused.

4. Kuni järelkooli teostamiseni on soovitatav anda algkooli lõpuklassis lühike ülevaade eesti kirjanduse ja keele arengust (ühenduses ajaloo- ja emakeelega). Keskkooliastmel ei tuleks välja sulgeda kirjanduseajaloo õpetamisel kirjanikkude biograafiaid. Keskkooli kirjanduslugu ei peaks olema süstemaatiline, kuid ühtlasi konspektiivne ülevaade tervest eesti kirjandusest, vaid ta peaks tegelema ulatuslikumalt nende autoritega, kelle teoseid õpitakse keskkoolis. Gümnaasiumis ei tarvitseks kirjanduslugu tänapäeva kirjandust haarata.

#### J. Parijõgi:

Õige lugemisoskuse andmine lapsele on kooli tähtsamaid ülesandeid. Sellega luuakse alus õpilase edaspidisele arenemisele ja kultuurivaradest osa saamisele.

Lugemise süstemaatilisel juhtimisel tuleb silmas pidada:

1) Lapse kirjanduse harrastused algkoolis algavad muinasjuttudega, jõuavad Robinsoni, seiklusjuttude ja ülemineku-ea kirjanduse kaudu küpse kirjanduseni — pärast algkooli aega.

2) Lapse lugemislaad algkoolis algab huvitava sündmustiku jälgimisega,

omandab alles kooli lõpuks kõrgema lugemislaadi — sotsiaalse, moraalise ja eetilise — algeid.

3) Vaba lugemise juhtimisel ja kontrollimisel tuleb loetu siduda otsese koolitööga, korraldada erilisi arutlustunde ja vaatlusi.

#### A. Lint:

Silmas pidades ilmeka lugemise suuri kasvatuslikke väärtusi kongress tunnistab soovitavaks:

1) et ilmekat lugemist hakataks harjutama juba esimesest kooliaastast peale ja see kehtaks kogu kooliaja seoses vastavate lugemistehniliste harjutustega ja et koolis tarvitataks häällega lugemisenä ainult ilmekat lugemist;

2) et võimaldada õpetajail produktiivsemat töötamist ilmeka lugemisega, tuleks lähemal ajal korraldada õpetajaile lugemistehnilisi kursusi, ilmeka lugemise tunde raadios ning muretseda koolidele tarvitamiseks grammofoniplaate kaunite, ilmekalt sissekantud palade ja luuletistega;

3) õpetajate ettevalmistusasutistes tuleks sundusliku õppeainena sisse võtta ilmeka lugemise tehnika kursus.

#### J. Käis:

1. Eesti keele kui emakeeleõpetuse kasvatuslikud eesmärgid ja oskuslikud ülesanded 5. ja 6. õppeaastal nii alg- kui ka keskkoolis peaksid kõigis olulistes punktides ühtima.

2. Ühtlustatud eesti keele õppekava aluseks 5. ja 6. õppeaastal jäägu praegu kehtiv algkooli õppekava.

3. Kirjanduslikkude palade ja teoste nimestikku õppekavas kindlaks määrata ei tule.

Palade valiku hõlbustamiseks antagu seletuskirjas vaid näiteid.

4. Õppekavad jäägu üldjoonelisteks, põhisuunda ja -nõudeid näitavaiks, et vältida kavade ülekoormamist õppematerjaliga.

#### Algkoolid 1936./37. a.

1936./37. a. töötab Eestis 1230 algkooli 106.000 õpilasega. Algkooliõpilaste üldarvust on 6600 neid, kes ei kuulu koolikohustuse alla; neist on alla 8 aasta vanad 2722 õpilast ja üle 14 a. 3905 õpilast. Koolikohustuslikkudest lastest ei käi koolis 1210, peamiselt haiguse (722 juhtu) ja vanemate kehvuse tõttu.

Linnaalgkoolides õpib 24.757, maa-algkoolides 81.243 õpilast. Algkoolide internaatides on üldse 9793 õpilast.

Õpetajaid on algkoolides kokku 3854 isikut, neist 1893 meest ja 1961 naist. Normaalise tundidearvuga töötab 3195 õpetajat, täit tundidenormi ei ole 659 õpetajat.



# VÄLISMAILT

Soome algkoolide eelarve 1937. a. on kogusummas 309.117.200 Smk. (ümarguselt 25.000.000 kr.) ja võrreldes 1936. aastaga näitab tõusu 27 milj. Smk. Seega tuleb 1 el. kohta algkooli ülalpidamiskulusid riigieelarves 81,4 Smk. (6,5 kr.). (Eestis pole algkoolide eelarve eraldi näidatud, siin võiks vaid märkida, et kõigi avalikkude koolide ülalpidamiseks tuleb riigi eelarves 1 el. kohta 4,1 kr.). Algkoolide eelarves on ette nähtud ka toetusi maa-algkoolide majade ja teiste hoonete ehitamiseks 13 milj. Smk., toetust algkooliõpetajate edasiharimiseks 225.000 Smk. Seega on kriisiaegsed piiramised enamasti kaotatud.

**Läti algkooli lõpetajaist.** Lätis kehtib 8-aastane koolisundus, mille alla käib 1-aastane eelkool (p i r m s k o l a) ja 6-aastane algkool ehk põhikool (p a m a t s k o l a) ja täienduskool. Lastel algab koolikohustus 8-nda ja lõpeb 16-nda eluaastaga.

Toome siin mõningaid andmeid Läti algkooli lõpetajate kohta, nagu sellest kirjutab Läti haridusministeeriumi ajakiri (Izglitibas Ministrijas Meneš-raksts 1936, nr. 12). 1935./36. a. oli algkooli 6-ndas klassis 14.996 (Eestis 1936./37. a. 11.381) õpilast, neist lõpetas 12.597 ehk 84% (Eestis 85,3%). Käesoleval ajal kehtiva kooliseaduse põhjal jagunevad algkooli lõpetajad Lätis 2 liiki: õigusega astuda keskkooli ja ilma selle õigusega. Esimest liiki lõpetajaid oli 9.246 ehk 61,6% lõpetajate üldarvust, teist liiki lõpetajaid 3.351 ehk 22,4%. Algkooli lõpetajate üldarv moodustab vaid 31,8% neist, kes 6 aastat tagasi astusid algkooli. Nii suur „kadu“ on osalt seletatav sellega, et gümnaasiumide (keskkoolide) ettevalmistusklassi võetakse õpilasi, kes on lõpetanud algkooli 4-nda klassi, samuti võivad 5-nda klassi lõpetajad eksamiga pääseda keskkooli. (Eestis jõudis algkooli 1. klassi astunuist lõpuni: 1934. a. 59,5%, 1935. a. uue koolikorralduse tõttu ainult 47,7%, sest osa õpilasi lahkus üldse koolist, osa siirdus keskkooli.) 1935. a. sügisel jätkasid õppimist 10.815-st algkoolilõpetanuist 7933 ehk 73,5% (Eestis 46%), neist siirdus gümnaasiumi (keskkooli) 3486 ehk 44% kõigist edasiõppijaist, keskkutsekoolidesse 1040 ehk 13%, keskpõllutöökoolidesse 243 ehk 3%, alam-põllutöökoolidesse 941 ehk 12% ja alamkutsekoolidesse 2223 ehk 28%.

**Venemaa kindlustab õpetajate majanduslikku ja õiguslikku seisukorda.** Alates 1. aprillist 1936. a. kehtib Nõukogude-Venes uus õpetajate palgaseadus, mis tunduvalt parandab õpetajate majanduslikku olukorda. Selles palgaseaduses esinevad järgmised liigitused: a) algkooliõpetajad ja mittetäielise keskkooli I—IV klassi õpetajad kahes järgus — 1) pedagoogilise haridusega õpetajad ja 2) keskharidusega õpetajad; b) keskkooli V—VII klassi õpetajad, neist moodustavad omaette rühma (kõrgema palgaga) emakeele, matemaatika, füüsika, keemia, maateaduse, ajaloo, loodusteaduse ja võõrkeelte õpetajad ja (50—60 rubla võrra madalama palgaga) joonistamise, käsitöö, kehakasvatuse ja laulmise õpetajad, mõlemas rühmas 2 järku — kõrgema

haridusega ja ilma selleta; c) keskkooli VIII—X klassi õpetajad, sama-suguse rühmituse ja jaotusega, nagu p. b.

Peale selle erinevad palganormid linna- ja maakoolide õpetajail (35—40 rubla kuus). Palgakõrgendus 25—30 rubla kuus antakse 5- ja 10-aastase teenistuse järel. 25-aastase praktika järele tõuseb palk veel 10%.

Palganormid on: algkooliõpetajal 1. järgus — linnas 270—330, maal 240—300 rubla kuus, keskkooli V—VII klassi õpetajail esimeses rühmas 1. järgus — linnas 330—400, maal 300—370 rbl. kuus, teises rühmas 1. järgus — linnas 280—310, maal 250—300 rubla kuus; keskkooli VIII—X kl. õpetajal esimeses rühmas 1. järgus — linnas 360—425, maal 325—400 rbl. kuus.

Õpetajate nädalatundide norm on I—IV klassis 24, teistes 18; lisatundide tasu arvatakse vastavalt põhipalgale. Lisatasu makstakse veel emakeele ja matemaatika õpetajaile V—X klassis, samuti klassijuhatajaile.

Koolijuhatajate palgad erinevad ka väikestes ja suurtes koolides: kõrgema haridusega keskkoolijuhataja palk on koolis kuni 10 klassiga 400 (linnas), koolis 10—22 klassiga 500 ja veelgi suuremas koolis 600 rubla kuus. Algkoolijuhataja palk on koolis alla 80 õpil. — linnas ja alevis 320—380 rubla (vastavalt teenistusvanusele), maal 270—330 rubla kuus; koolis 80—160 õpilasega — linnas 330—390, maal 290—350, ja koolis üle 160 õpilasega — linnas 360—420, maal 320—380 rubla kuus. Et neid arve õieti hinnata, tuleb muidugi silmas pidada toiduainete, 1. järgu tarbeainete jm. hinnataset. Et see uus palgaseadus tõi õpetajaile suurt kergendust, selgub ehk sellestki, et uued palganormid nõudsid riigilt 9 kuu jooksul 1.229.000.000 rubla lisakulusid.

Ühtaegu uue palgaseadusega ilmusid Venemaal ka mõned uued korraldused, mis kindlustavad õpetajate õiguslikku seisukorda. Nii näiteks määrati kindlaks õpetajakutse omandamise kord ja õpetajate „personaalnimetused“: algkooli-, keskkooli- ja teeneline õpetaja. Teine määrus peab täiesti lubamatuks sagedad, tihti põhjendamatud õpetajate ümberpaigutused, mõnikord koguni õppeaasta keskel. Edaspidi võidakse õpetajaid vallandada või ümberpaigutada ainult hariduskomissariaadi otsusel kohaliku haridusosakonna põhjendatud ettepanekul.

### Viles rahvusvaheline Montessori-kongress.

Kongress, mida peeti 7.—17. aug. 1936. a. Oxfordis ja millest 150 esindajat 20 Euroopa ja Ameerika riigist osa võtsid, oli nii korraldatud, et didaktiline töökoondus kahte töörühma (ühes algajad, teises edasijõudnud). Sellega võimaldati igal kongressist osavõtjal ühe nädala jooksul Montessori didaktiliste meetoditega põhjalikult tutvuda. Kongressi täiskogu töö oli peaaesjalikult pühendatud probleemidele, mis kongressi kavasis seisis nimetuse all: Lapse asend ühiskonnas.

Täiesti uued ja sisult tähtsamad olid kaks Montessori ettekannet, millest ühes käistleti murdeaaliste noorte (noored 12—14 a. alates) ja teises ülikoolide probleeme. Murdeaalisi noori soovitab Montessori perekonnast eemaldada ja maale elama asetada, kus nad peaaesjalikult praktilise tööga tegeleksid. Töö peab olema loov ja saadud produktide müümine peab noorsoole sisendama ise-

seisvust ja sotsiaalsed väärtustunnet. Montessori oletab, et pärast esimest tagajärjekast tutvumist majanduseluga tuleb ajajärk, mil noorur, kes on nüüd õppinud ennast oma enese tööga ülalpidama, erilist tarvidust tunneb vaimsete väärtuste järele. Siin peab algama ülikooli õppetöö, mis mitte, nagu senini, ei tohiks toimuda vanemate kulul. Praegust ülikoolisüsteemi kritiseerib Montessori mitte niipalju sellelt seisukohalt, et vaesemad kihid ei saa osa stuudiumi intellektuaalseist ja sotsiaalseist väärtusist, vaid noorsoo eba-terve psühholoogilise asendi pärast, kuna tee ülikooli on talle avatud mitte enese, vaid vanemate saavutuste tagajärjel.

Need põhimõtted pole iseenesest uued; nad meenutavad lähedalt produktioonikooli ideid. Kuid tee, mida mööda Montessori nende seisukohtade juurde jõudis, on hoopis isesugune.

Kongress kordas uuesti põhimõtet, et Montessori-liikumine suhtub kõigile poliitilistele, usulistele ja maailmavaatelistele vooludele täiesti erapooletult ja tunnustab ainult üht erakonda — „il partito de bambino“ (laste erakonda).

Montessori läheb oma kaalutlustes kõigist sotsioloogilisist teooriaist mööda, ta ei arvesta täiskasvanute ega seltskonna vajadusi, vaid ainult lapse individuaalseid tarbeid. On tähelepanav, et ta sellest lähtekohast väljudes jõuab samadele tulemustele, kui kehtiva ühiskondliku korra arvustajad.

Didaktiline areng pärast viimast kongressi on uut Montessori-materjali juurde toonud, mis mahub juhtlause alla: „Käsi peab aitama puhtaid mõisteid arendada“. Kaks uut Montessori raamatut (Psühhoogeomeetria ja Psühhoaritmeetika, mõlemad esialgu vaid itaalia keeles ilmunud) on väärtuslikud lisandid matemaatika metoodikale algkoolis, mis siia maani leidis katkendilist käsitlust Montessori teoses „Enesekasvatus algkoolis“ (Autoeducazione nelle scuole elementare).

Maria Montessori peasekretäri aruandest selgus järgmine pilt: Baltikumis, Belgias, Lõuna-Ameerikas ja Skandinaavias on Montessori-liikumine tõusuteel. Kõige paremini on Montessori-asutised korraldatud Hollandis ja Inglismaal. Kesk-Euroopas on viimastel aastatel Montessori-liikumises märgata tagasiminekut.

Järgmine kongress peetakse augusti kuul 1937 Kopenhaagenis. Montessori-liikumise rahvusvaheline administratiivne keskus asub praegu: 32 Brook Street London E. C. I.

### Rahvusvaheline Õpetajateliitude Ühingu 9. aastakongress.

Rahvusvaheline Õpetajateliitude Ühingu kongress oli kokku kutsutud 9.—11. augustini 1936. a. Belgradi, kuid tuli viimisel minutil Genfi üle viia. Peale üldiste organisatoorsete küsimuste olid päevakorras järgmised küsimused:

1. Riik ja õpetaja; vastastikused kohustused, kindlustused, õiguslik seisukord. — 2. Riik ja kool; rahvusliku kasvatus mõiste; selle kooskõlastamine rahvusvahelise vaimuga.

Kõikide läbirääkimiste kokkuvõttes otsustas kongress, et riigi ülesanne on hoolitseda kooli eest, mis kindlustaks hariduse kõigile lastele ja seisaks avalikkuse kontrolli all. Õpetajatele tuleb kindlustada mõttevabadus ja neid ametisse paigutamisel ning edutamisel kaitsta võimude omavoli eest.

Kooli ülesanne on kõigi rahvaste lastele rahvusliku majanduse puudusi ja rahvusvaheliste vastuolude hädaohte selgitada. Kasvatus sügavale kiindumusele oma rahvasse ei seisa mitte vastuolus rahvusvahelise vaimu kasvatamisega.

1. jaanuaril 1936. a. kuulus Rahvusvahelise Õpetajateliitude Ühingusse 34 Õpetajateliitu 28-st Euroopa ja Ameerika riigist. Kõik need liidud, välja arvatud Saksamaa, Austria, Bulgaaria, Kreeka ja Läti, kes oma liikmete arvu ei ole teada andnud, ühendavad 532.790 õpetajat.

#### Mitmesugust.

Lõpp klasside ülekoormamisele Prantsusmaal. Prantsuse haridusminister on teinud korralduse, mille järgi kõik kooliklassid, kus üle 35 õpilase, tulevad poolitada. Selletõttu osutus tarvilikuks, vaatamata üldisele õpilaste arvu kahanemisele, 2800 uut algkooliõpetajat ametisse paigutada. Keskkoolides said 1035 uut õpetajat kohad. Ainuüksi Pariisis ja selle ümbruses avati 300 uut klassi. Uue kooliaasta alguses käis prantsuse koolides 278.612 välismaalaste last.

Eraalgkoolide lõpp Saksamaal. Saksa haridusministri dr. Rust'i korralduse järgi ei või 1936./37. õppeaastaga alates ükski õppimist algav laps enam eraalgkoolidesse astuda. Iga terve kooliealine saksa laps peab avalikus algkoolis käima. Erand on tehtud ainult juudi eraalgkoolide suhtes.

Kurioosume koolielust. Põhja-Ameerika Ühendriikide osariigi Ohio koolivalitsus on kõigis algkoolides, kolmandast õppeaastast alates, ristsõnamõistatuste lahendamise kui õppeaine sunduslikuks teinud. Ristsõnamõistatuste lahendamine arendavat üldist haridust, osavust ja teravmeelsust.

Manchesteris korraldab üks algkool kõrgemates klassides majapidamis- ja keedukursusi poeglastele. Kursuste juhataja andmetel võtavad peaaegu kõik õpilased suure vaimustusega neist kursustest osa.

Victoria osariigis Austraalias on asutatud „Ratastel kool“, mis maale välja sõidab ja tähtsamais keskustes peatub, et kõige kaugemais maanurkades asuvaile lastele sel teel kooliharidust võimaldada.

#### TOIMETUSELT

Järgmine number ilmub 22. mail s. a. illustreeritud kaksiknumbrina, mis pühendatakse Eesti Õpetajate Liidu 20. a. juubelile. Selles numbris kirjutavad E. O. Liidu tuntumad tegelased Liidu taotlusist ja saavutustest hariduspoliitilisel, pedagoogilisel, õpetajaskonna kutsehuvide alal jne., samuti annavad ülevaate oma tegevusest kõik maakonnaliidud ja iseseisvad ühingud. Peale muu pühendatakse erikirjutised eesti kooli rajajaile, kadunud prof. P. Põllule ja Fr. V. Mikkelisaarele, kes olid omal ajal ka E. O. Liidu juhtivaid tegelasi.

---

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik kr. 3.— (ühes kaasandega kr. 4.—), ½ aastakäiku kr. 1.75. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas kr. 6.50. Üksiknumber 40 senti.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Pea- ja vastutavtoimetaja: Enn Murdmaa. Tegevtoimetaja: Joh. Käis.  
Trükitud Eesti Ühistrükikojas, Tallinnas, 12. märtsil 1937

KUMMITEMPLITE  
JA  
GRAVEERIMISE  
TÖÖSTUS

**„Perfekt“**

om. E. Blaufeldt

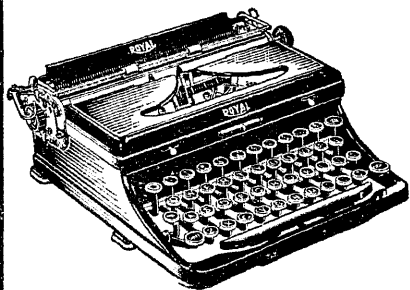


Tallinn, Nunne 8  
kõnetraat 437-16

**ROYAL**

uus mudel

1395. aastal tunnustati Chicagos  
peetud RAHVUSVAHELISEL  
võistlusel maailmameistriks



**V<sup>d</sup> Loun & Schitikov**

Tallinn, Niguliste 3, tel. 434-37

**A. SCHER**

**Posamendi- paela- ja  
TRIKOOVABRIK**

TALLINN, VIRU 4  
TELEFON 444-82

Valmistab: Seltsidele lipunööri ja narmaid. Vormi-  
riietuse juurde õlapaelu, esitusvöösid jne., kõiksugu  
mööblinarmaid, topse ja nõõre: siidist, puuvillast ja  
villast. Trikoo puuvillast ja siidist.

TÖÖ KIIRE JA KORRALIK :: HINNAD MÕODUKAD

**Kompveki-, ja šokolaaditööstus  
Endla**

**V. Pallas — Tallinn, Maakri 28, telefon 313-60**

**Dabriku juures ka väikemüük!**

# VIGASTATUD SÕJAMEESTE ÜHINGU TALLINNA OSAKONNA TÖÖKOJAD

Tallinn, Nunne tänav 7. Telefon 470-59

## Rätsepatöökoda

Vormi- ja erariiete valmistamine. Niisama vormiriiete ümbertegemine uue kirjelduse kohaselt; pressitakse, puhastatakse ja parandatakse.

## Kingsepatöökoda

Igasuguste jalanõude valmistamine, eriti veesaapad, ortopeedisaapad, ilukingad jne. Parandused soovikorral 1/2 tunni jooksul.

Töö kiire ja korralik. Soodsad maksutingimused.

Juhatus

## Ühistegeline Kindlustusselts „TALU“

Juhatus ja peakontor: Tallinn, Estonia pst. 27 (Estonia teatri vastas)  
Telefonid: 459-07 ja 459-09.

Toimetab: tule-, elu-, murdvarguste-, koduloomade-, rahe- ja klaasikindlustusi.

### PEAAGENTUURID:

Tartu, Võidu tän. 14, telef. 8-05  
Rakvere, Laada tän. 12, telef. 1-08  
Viljandi, Tartu tän. 7, telef. 3-41  
Jõhvi, Narva tän. 5  
Paide, Tallinna tän. 32, telef. 74

Tapa, Kesk tän. 3  
Petseri, Võru tän. 3, telef. 68  
Võru, Vabaduse tän. 11, telef. 1-33  
Valga, Vabadsse tän. 2, telef. 1-15  
Otepää, Pärna tän. 1  
Pärnu, Laatsareti 4, telef. 6-55

Esindajad igas vallas ja linnas.

## Soodne ostukoht kõigile —

### Pandimaja kauplused Tallinnas!

Suures valikus uusi ja pruugitud esemeid!

#### Kauplus, Maneeži t. 4, tel. 301-23:

Valmisrõivaid: ülikonnad, palitud, suvemantlid, vihmakuued, peakatted, jalatsid jne.; vaibad (põranda ja voodi); tasku- ja käekellad, sõrmused, paberossitoosid ja muid kuld- ja hõbe asju, fotoaparaadid, binoklid, laske-riistad jne.

#### Kauplus, Narva mnt. 18, tel. 306-84:

Moodne mööbel: nagu riide-, puhveti-, ja raamatukapid, kirjutus- ja söögilauad, toolid, sohvad, tugitoolid, voodid jne.; õmblusmasinad, kirjutusmasinad, jalgrattad, muusikariistad, peeglid, pildid, pildiraamid, laelambid jne.

KÜLASTAGE  
PANDIMAJA  
KAUPLUSI!

Kõige soodsam ja rikkalikum kaupade ostukoht on

## **„Päevalehe“ raamatukauplused**

**Suur Karja 23**

Kõnetraat 446-11 ja 475-25

**Pikk 2**

Kõnetraat 428-83

Pakume oma rikkalikult kodu ja välismaa kaupadega varustatud ladudest

**Raamatuid**, teaduslikke ja ilukirjanduslikke liht- ja iluköites.

Noorsoo-, laste-, pildi- ja maalimisraamatuid.

**IGASUGU PABERIKAUPU**, kirjutus-, joonistus- ja maalimistarbeid.

Müük suurel ja väikesel arvul.

**Tallinna Eesti Kirjastus-ühisus**

## **Ü. K. EESTI RAHVAPANK**

Tallinn, S. Karja 19

Telefon 425-55

TOIMETAB kõiki pangaoperatsioone.

OSTAB ja MÜÜB välisraha ja igasuguseid kindla-  
protsendilisi väärtpabereid.

# „POLARIS”

EESTI KINNITUS-AKTSIASELTS

---

Võtab vastu järgmisi

**kinnitusi:**

tule-, murdvarguse-,  
veo-, väärtsaadete-,  
kasko- (laevakerede)  
ja klaasikinnitusi

Seltsi põhi- ja tagavarakapitalid ületavad Kr. 948.000.—

Seltsi asutamisest peale on kahjude eest välja makstud

**üle Kr. 5.000.000.—**

Soliidne edasikinnitus!

**KAHJUD LIKVIDEERITAKSE VIIVITAMATA!**

---

Juhatus asub Tallinnas, Vana Viru 12.

Kõnetraat 426-66. Telegrammi-aadress: „Polaris“

Osakond asub Tartus, Suur Turg 11. Kõnetraat 6-75.

**Esindajad kõigis linnades ja maakohtades.**