

# EESTI KOOL

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 3

Märts 1940

VI aasta

### SISU:

- V. Altoa:** A. H. Tammsaare †.  
**Adele Oengo-Juhandi:** Vanemad ja nende suured lapsed.  
**J. Lang:** Õppetöö raudvara.  
**M. Raud:** Rutt ja Joonas.  
**A. Vaigla:** Sõnavara õpetamine keskkoolis ja gümnaasiumis.  
**J. Aavik:** Mõtteid ja ettepanekuid sõnavara õpetamise kohta.  
**M. Meos:** Mõningaid meetodilisi võtteid matemaatika õpetamisel 5. ja 6. õppeaastal.  
**T. Lunts:** Fenoloogilistest vaatlustest.  
**R. Päts:** Ühislaulmisest.  
**E. Aarvel:** Kooliaia ülesandeid.  
**M. Haber:** Kodanliku õhukaitse õpetamisest algkoolis.  
**K. Must:** J. Parijõgi, G. Reial, A. Vaigla — Eesti koolilugemik. Mitmesugust.

TALLINN

---

HARIDUSMINISTEERIUMI VÄLJAANNE



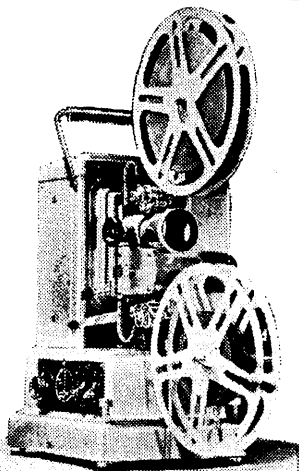
Esimene Eestis E. V. Tallinna Tehnikaülikooli Riikliku Katsekoja poolt katsetatud

Šveitsi  
täpsustöö

Kitsasfilmi projektor  
Paillard Bolex mudel  
G. 16

Haridusministeeriumi Kinokomisjoni  
otsusega: „Lubatud I järjekorras“  
koolides tarvitusele võtta.

Kõik tagavaraosad alati laos saadaval.



E. Paillard & Cie S. A. S-te-Croix + Suisse + Kinokaamerate ja projektorite  
ainuesindus ja ladu Eestis:

**o.-ü. SYSTEMA**

Tallinn Lai 9.

Tel. 430-09.

Nõudke prospekte ja ostu kohustusest demonstreerimist!

Ilmus

Eesti ajaloopiltide sarjas

# Kalevipoja õhtud

A. Janseni maal.

Hind kr. 3.50

Varem ilmunud:

Hiis.

Madisepäeva lahing.

Linna turg Rootsi ajal.

Mõis Rootsi ajal.

Muinaseestlaste külas.

Suitsutare.

Loss ordu ajal.

**K. K.-Ü. „TÖÖKOO“**

Tallinn, Pärnu mnt. 28. Rakvere, Tallinna tn. 24

Ar 940P  
Eesti



## *A. H. Tammsaare †.*

30. I 1878 — 1. III 1940.

Meie kirjanduse suurmehe lahkumist leinab eesti koolipere kurbuse ja kahetsusega, teadlik suurest kaotusest, mis tabas meie sõnakunsti. Kogu rahva lugejate hulgast moodustavad õpetajad ja õpilased õige nimetamisväärse protsendi. See osatähtsus on suhteliselt veelgi kaaluvam, kui arvestame, et just väärtkirjanduse lugejad tulevad enamasti koolist või on selle ümber koondunud. Ja äsjane leinapäev riivab kõige valusamini just lugejate paremikki, kes ei rahulda raamatute vahendusel oma põnevusjanu ega otsi neist tühist ajaviidet. Just teadlev lugeja tunnustas kadunud suurmeistrit ja ammutas ta sädelevaist mõttekäikudest meeldesöövivaid elamusi. Nüüd ei ole Tammsaare-harrastajail enam uut oodata. Jääb tänu tunda tema rikkaliku päranduse eest.

Tammsaare elutöö hindamiseks pole siin koht. Ülistavaid ning tunnustavaid sõnu on lahkunule öeldud järele ajakirjanduse veergudel teenitult rohkesti. Tulevik toob kindlasti juurde süvenevaid Tammsaare-uurijaid ja oletatavasti mõne aasta pärast on meil raamaturiiuleil monograafiaid „Tõe ja õiguse“ autorist. Siis saab üldsus ja kirjanduse harrastaja lisa neile suhteliselt rikkalikele uurimustele, mis nüüdki juba kirjaniku kohta on ilmunud kas kriitiliste kirjutuste, esseede või kirjanduslugude peatükkide näol. Siis tehakse kokkuvõtt kirjaniku tööst tervikuna. Senised uurijad nagu Fr. Tuglas ja A. Kallas on piirdunud vaid teatava perioodiga kirjaniku tegevusest või siis nagu K. Mihkla, M. Kampmaa jt. on loonud temast pildi pedagoogilisest või mingi kirjanduse ajajärku hindavast aspektist. Need vaatlused on aga — nagu see pidevalt loova autori puhul ei saagi teisiti olla — lõpetamata, ilma reljeefseks tervikpildiks kujundamata. Nendin seda siin meenutamaks, et tulevikus avastame veel palju

väärtusi Tammsaare loomingus, millest nüüd n. ü. „jooksva lugemise“ juures on möödunud piisamatu tähelepanuga.

A. H. Tammsaarest kujunes kooliautor alles tema elu viimsel kolmandikul, kuigi ta loomingut tunti ja tunnustati juba aastakümneid. Keskkooli lugemisvarra pääsid ta noorpõlve külanaturalismi kuuluvad teosed, kuid neil polnud erilist poolehoidu noores lugejaskonnas juba ükskord oma troostituse tõttu. Algkooli pääsis kirjaniku novell „Noored ja vanad“, ent ei leidnud pooldamist samadel põhjustel. Impressionistlik ajajärk autori loomingus ei olnud noortele määratud ega sobinudki neile. Ettevaatamatu samm oli draama „Juudit“ keskkoolide kavva võtmine, kuna teos pole õpilastele eakohane oma seksuaalpsühholoogiliste probleemidega. Hinnatavaks koolikirjanduse seisukohalt sai autor alates „Kõrboja peremehest“, milline teos jääbki alatiseks ta parimini käsiteldavaks teoseks keskkoolis ja gümnaasiumis. „Tõde ja õigus“ on terves ulatuses selleks liiga ulatuslik, kuid ta pakub võrratu head materjali. Selle kättesaadavaks tegemiseks peaks juba lähemal ajal mõeldama kooliväljaande soetamisele. Algkooli on pääsnud teos lugemikukatkendite kujul. Sellel kooliastmel on hindamist leidnud eriti hea lapsepsühholoogia tundmisega kirjutatud „Tähtis päev“, mõnevõrra vähema menuga on loetud sümboolset „Poissi ja liblikat“.

Kas on põhjust ja õigust kõnelda Tammsaarest ka kui noorte kirjanikust? Muidugi kuulub ta loomingu valdav osa täiskasvanuile. Kuid kirjanikul on olnud palju eeldusi ka noortele kõnelemiseks. Seda näitab tõik, millise meisterlikkusega autor on osanud kujutada lapsi ja noorukeid oma peateoses. Kahjuks jäid tulemata võimalikud noortele määratud teosed — ilmus vaid üks — „Meie rebane“. Selle teose hinnang arvustuses ei olnud küllalt soodne. Loetagu aga nimetatud teost ja siis veendutakse, et autoril oli põhjust arvustust alahindavaks pidada, mille tulemuseks oli kuuldavasti kibestumine ja loobumine noorsookirjandusest. Ja sellest on kahju, kuna teame kõik, kui mitmenda järgu autorite töödega peab sageli leppima meie noor lugejatepere.

Võib-olla oleks Tammsaare süiski veel ka noortele oma osa andnud, kui tal selleks oleks mahti olnud. Nii sai just viimaseil kuil kadunud kirjanikust kaastööline ajakirjale „Meie Noorus“. Ta avaldas seal juba mõned asjad, lubas aga jätkata lähemal ajal ulatuslikumalt. See uus harrastus poleks olnud mingi üllatus, arvestades murrangute ja uudismaade otsimisega tema loomingu kestel. Kuid lõpp tuli vahele. Ja kui nüüd kogu rahvas kahju tunneb suure tõe ja õiguse otsija ning propageerija lahkumisest, siis noorte piirides tegelejaile jääb veel üks lisakahetsus: miks ei jäänud suurmeistrile mahti anda ka noortele, mis tal oli võib-olla neile ütelda.

*Villem Altkoa.*

# Vanemad ja nende suured lapsed.

*Adele Oengo-Juhandi.*

**K**ilimandžaaro mägestikust on eurooplased läbi ehitanud moodse auto-sõidu maantee, mis on varustatud kõigi mõnususatega. See mugav tee ei evi aga mingit majanduslikku tähtsust pärismaalasele. Tema kasutab endiselt vana, kõverat, viletsat teed, mis möödub igast asulast, puudutab kõiki temale tarvilikke keskkohi, ühendab teda kaasinimestega sel kombel, nagu tema seda soovib, nagu ta seda on harjunud isaisade kogemuste järele.

Seda teed nimetavad pärismaalased „jumalateeks“ vastandina moodsele „inimeste teele“.

Keegi seal töötavaist misjonärest hoiatab eurooplasi oma brošüüris „Jumalatee“ ka kõlbelisel ning vaimsel alal loomast sääraseid laiu mugavaid maanteid, mis ei ühenda inimesi sugupõlvetele omaste traditsioonide kaudu.

Ta juhib tähelepanu noorsoo kasvatusel Euroopa suurlinnades. Siin pakutakse noortele väga palju. Luuakse neile igasuguseid organisatsioone, leiutatakse järjest uusi ajaveetmise võimalusi. Tulemusena saavutatakse aga niipalju õnnetuid, mahajäetuid, üksinda elus seisvaid inimesi. Elatakse koos suurtes majades tuhandeina, töötatakse hiiglakoolides või ettevõtetes, kuid ollakse üksinda. Perekonnaelu püsib veel jõus. Perekonna kodu aga on muutumas mingiks ühiskorteriks, kus inimesed hiilivad üks teisest mööda nagu võõrad kaasüürilised. (Meenutagem Jo van Ammers-Külleri romaanis „Cornveldi naised“ 1924. aastat kirjeldavat osa.) Igaüks purjetab oma laevaga. Üks ei ole huvitatud teisest.

Sääraseid üksinda eluteed kõndivaid inimesi nimetab Kilimandžaaro tegelane lagedal seisvaiks puudeks, mis ei suuda vastu panna tormidele, mis ei anna ka teistele varju ega tuge. See ei ole loomulik loodusühiskondmets, mis toetab, soodustab, kosutab elu.

Misjonär väidab edasi, et kiskudes noored lahti nende vanemate traditsioonilisest kõlblusest, viivad eurooplased nad paratamatult hukatusse, kuna parim moodne kasvatus ei suuda neid teha küllalt tugevaks, et üksinda püstipäi minna läbi kõigist kiusatusist ja ohtudest, mida muidu aitaksid eemale hoida kogu ühiskond ja suguvõsa.

Lugesin suure huviga seda nii kauge päritoluga brošüüri.

\*

See oli mõni aasta tagasi, kus mu vaatepiirkonda parajasti oli sattunud juhtumisi ühe noortekoondise ümber keerlevaid küsimusi. Keegi vana tegelane palus mind pisut tutvuda selle koondisega ja vaadata, mis seal õigupoolest teoksil on. Suutsin tähele panna vaid üksikuid sinna kuuluvaid noori ja nentida nende abitust ja üksindaolekut. Need kõik otsisid midagi, janunesid millegi järele, olid valmis haarama õlekõrrest, et saada tuge. Siin oli nii palju valmidust, andumise tahet ja energiat nii väga vähese arvustusvõime juures. See oli salgake kallimeelseid lapsi, jäetud tuulte keerisesse, juhusliku juhi meelevalda.

Kui siis selle juhi isiku suhtes kerkis küsimusmärk ning tõusis ärevust täiskasvanute hulgas, ei teadnud noored enam teed siia ega sinna.

Siis ei saanud olla küsimata: „Mispärast on need lapsed siin üksinda? Mispärast ei tulnud nad siia koos vanematega? Nii mõnigi asi oleks ju siis kujunenud teisiti.“ Ala oli ju säärane, kus noorte ja täiskasvanute huvid kuidagi ei oleks tohtinud olla niivõrd erinevad, et poleks saanud olla üheskoos.

Esitasin selle küsimuse tookord nii mõnelegi neist noortest ja ka nende vanemaist ja sattusin ühele vanale, aga ikka jälle uuele kurbloolusele — meie vanemate ja nende suureks kasvanud laste ebakõlalisele vahekorrale.

Ei taheta minna koos. Ei tunta tarvidust koosminemiseks. Ei suudeta minna koos.

Ollakse üksinda. Kurdetakse oma üksindust. Aga ei otsita tuge ja sõprust sealt, kus see peaks olema alati saadaval — oma koduste, eeskätt oma vanemate juurest.

Meie riikliku ülesehituse lühikesel kestusel ei ole kodu-küsimus jäänud sugugi kahe silma vahele. Seda on puudutatud küll kooli, küll kogu ühiskonna seisukohast.

Aga enamasti on need arutlused piirdunud ikka kodu ja väikelapse, kodu ja noorima koolilapse küsimustega. On ju siingi veel palju kasvatuslikke, arstiteaduslikke ja sotsiaalseid küsimusi, mis ootavad lahendamist, enne kui kõigil oleks hea.

Siiski hakkab meil juba olema kodusid, kus osatakse enamvähem korralikult kasvatada oma väiksemaid lapsi.

Kuid eriteadlasi see veel ei rahulda. Seepärast kõneldakse meil ikka veel täie hooga, et meie lapsed tulevat kooli ilma igasuguse koduse kasvatusega.

Pange aga lähemalt tähele, siis näete ikkagi nii mõneski kodus vanemate ja nende väikeste laste vahel nii palju harmooniat ja rõõmu üksteisest ja tänasest päevast, et teil tekib mulje soojast kosutavast pinnast ja päikese poole ülessirutamisest — õhkkonnast, milles noored taimed hästi kasvavad.

Sageli lõpeb see õnnelik olukord „hea“ kooli leidmisega, kus liiga suur usaldus kooli võimiste vastu vanemate poolt õõnestab ja lõdvendab kodused suhted. Siiski oleme näinud küllaltki ka vähemate koolilaste kodusid, kus kasvatus ei jäta palju soovida. Muidugi, võime siin vahe märkusena nentida, et meil on kodusid, kus kasvatusesele väga palju kulutatakse ja see siiski midagi väärt ei ole. Ja on ka kodusid, kus kasvatus midagi ei maksa, kuid omab kõrgeid seesmisi väärtusi.

Üldjoontes osatakse meie kodudes siiski olla õnnelik oma väikeste laste keskel. Kodu, millede kohta sama võiks väita vanemate ja nende suureks kasvanud laste suhtes, on haruldaseks erandiks. Reegel on aga, et vanemad, kes veel kuidagi said hakkama oma väikeste lastega, nüüd nende suureks saades kurdavad ja hädaldavad nende üle. Ja lapsed, kes jooksid väikestena lahtisi käsi vastu oma vanemaile, põrnitsevad nüüd alkulmu ega leia küllalt üleolevat tooni kõneldes oma vanematega või oma vanemaist. See vanemate traagika on niivõrd suur, et seda ei saa jätta tähele panemata meie ühiskonna nähtuste hulgas.

Me teame, see ei ole ainult meie oludest olenev nähtus, ka mitte meie aja st üksinda. Võitlus „isade ja poegade“, kahe üksteist

mitte mõistva põlve vahel on tuttav ja kirjanduses mitmeti fikseeritud\*) ka aegadel, kus sündmuste käik ja murrangute tempo oli palju aeglasem kui meie sajandil; ka neis seltskonna kihtides, kus vanemate ja laste hari- duslik ja ühiskondlik vahe ei ole nii suur, kui see esineb meie talutarest võrsunud esimest põlve haritlasil.

Tundub, nagu ei saaks üks põlv lülistuda teise külge loomulikul, rahu- likul teel, nagu peaks iga uus lüli enne kui ta liitub eelmisega, rabelema, kiskuma sugupõlvede keti kallal. Nagu peaks tekkima ületamatu lünk seal, kus õigupoolest mingit hüpet ega vahet olema ei peaks — laste vahel, keda vanemad on kasvatanud suure armastusega ja kes kultuurinimestena seda armastust peaksid suutma tasuda vähemalt austuse ja tänuga. Kuna see kahe põlve üksteisega sobimatus on väga laialdane nähtus, võiks ehk tekkida küsimus, kas on viimati tarvis juurelda selle kallal. Võib- olla peaks seda võtma kui tõika, lastes rahulikult noortel püstipäi ja tagasi vaatamata väljuda kodust nii vara, kui võimalik.

Igal inimesel on lõppeks oma saatus. Ta peab ise jõudma tõe- tundmisele, läbi võitlema kõigist takistustest, eksimusist, oma iseloomu konarlusist, — omandama kogemused, leidma endale koha teiste kaas- inimeste hulgas. Seda kõike peab ta ise. „Ema võib anda rinna suhu, mõistust ei saa ta panna pähe“, nagu seda tähendab tabavalt vanarahva tarkus.

On küll näiteid, kus inimene, kes nooruses on käinud lausa hukatuse- teed, järsku mingi võimsa elamuse, „ärkamise“ kaudu saab „uueks“, „muutunud inimeseks“, vooruslikemaks vooruslike hulgas. Ja väide, et Jumal laseb vahest inimest alanduda põrmuni, et teda viia taevaliste kõr- guste poole, on kantud suurest usust ja usaldusest.

Aga kaugeltki mitte kõik eksiteele sattunud ei jõua välja „uueks“ saamiseni. Suurem osa neist ei toibu nii kergesti saadud löökidest või murduvad lõplikult. Kõigile viimastele oleks kasuks, kui laps e põlve kodu jääks noortele koduks võimalikult kaua.

Nii ei oleks liigne, kui kooliinimesed oma mõttevahetusis peatuksid vahest ka kodu ja ta suurte laste küsimuse juures. Juba selle- pärast, et meil enestel on lapsed, — väikesed, kes võivad saada suureks mõne tiivulise aasta kestes; suured kelle pärast oleme ehk tundnud juba südamevalu. Ja küllap on meie kohuste hulgas võõrastegi laste vastu ikkagi ka see vältimatu punkt — soodustada kuidagi õige vahekorra tekkimist vanemate ja laste vahel, et viimased suureks saades jääksid kauaks ajaks, eluajaks sõprusvahekorda oma vanematega; et vanemad saaksid segamatult nautida rõõmu oma suurtest lastest. Küll see punkt kuulub ikkagi ka meie kohuste ja huvialade hulka.

Vahekord, resp. sõprus kahe inimhinge vahel olevat ühe tuntud afo- rismi järele „sild üle kuristikku“.

Kui see nii on üldiselt, siis seda enam veel vanema ja tema täiskasva- nud lapse vahel. Sest need kaks ei ole ju saanud üksteist valid a. Need on, nii ütelda, vä g i v a l d s e l t pandud kõrgema võimu poolt üks- teise lähedusse. Vaba valiku korral võtaks mõni laps endale hoopis teis-

\*) Meenutagem sel puhul vaid järgmisi teoseid: A. H. Tammsaare — „Tõde ja õigus“ I ja V, I. S. Turgenev — „Isad ja lapsed“, Jo van Ammers-Küller — „Corn- veldi naised“ ja „Naiste ristikäik“, August Strindberg — „Teenijatüdruku poeg“, J. Bojer — „Uus tempel“, Sally Salminen — „Katriina“, Sigrid Undset — „Kristiina Lauritsa tütar“, Selma Lagerlöf — „Charlotte Lövenskjöld“.

sugused vanemad. Ja vanemad sooviksid ehk ka hoopis teissuguseid lapsi, kui need, milleks nende omad lapsed on kujunenud.

Muidugi on seal veel teisi põhjusi, mis teevad selle kuristiku eriti sügavaks.

Niisiis, me ehitame silda. Kuid sild, ega see ole vaid kaar, mis kerge käega tõmmatakse paberile kahe punkti vahele. See vajab kõigepealt tugevat alust, sammastikku. Kas ei koosne see alus inimvahekordade juures aastate jooksul kokkukuhjunud pisiasjust, mis on seotud, liidetud, vormitud mingi valitseva tundmuse sideainega.

Vahest on möödunud lapseõlve-aastad aluseks, millele noor inimene ehitab oma suhtumise vanemaisse ja lapseõlve kodusse.

Kui see on võrreldav moodse raudbetoon-ehitusega, siis on siin liivaterakeste valik niisama tähtis kui raudtalade asetus ja tugevus; siis määrab siin sideaine koostis kandejõu ning varajased tõuked vastu valmimata ehitust võivad esile kutsuda ootamata kokkuvarisemise ka kõige täpsemate kalkulatsioonide juures.

Raudtalad, mis meil on kasutada selle silla ehitamiseks, on ju proovitud ja kindlad, vastuvaidlemata väärtusega — pühakirja käsud, riiklikud seadused, seltskondlikud traditsioonid. Aga need üksinda ei tee veel meile vajalikke sambaid. Kuidas on lugu „liivaterakestega“?

Lapseõlve pärandusena esineb noorte mälestuses lõpmatu palju eba-meeldivaid pisiasju. Vanemad on need juba ammu unustanud. Nemad ei ole neid tolgi korral arvestanud kuigi tõsiselt. Laps oli ju alles nii väike, mis tema teadis! Väike oli ta ja pidi alista. Vanema jõud käis temast üle ja — rahu oli majas. Keegi ei küsinud, kumma pool oli igakord õigus.

Kibedus iga juhusliku ülekohtu puhul, mis terakeste kaupa sadestus lapse hinge, püsib ja kerkib esile tegurina siis, kui noor inimene hakkab enamvähem omama „sõnaõigust“ kodus ja väljas. Isa rangus ja ema vits ei hirmuta teda nüüd enam.

Kui ei ole tekkinud armastuse sideainet vanemate ja laste vahel, siis langevad kindlaimadki raudtalad kokku ehituse valmimisel: noor inimene hülgab vanemate autoriteedi, rõõmutsedes olemast kord ometi vaba, heites neile mitmekordse mõõduga ette talle varem tehtud ülekohtu.

Mida rohkem oli kodus võimu võimu pärast, seda halvem nüüd vanemaile. Hirmuvalitsuse kodud ei loo sammastikku, millest meil on jutt. Neist põgenevad noored, niipea kui võimalik, ja rikastavad maailma tuntud võimuhaarajate tüüpidega või jälle tahtejõuetute tuuletallajatega.

Siia seltsib veel puberteedi ajajärgule omane „käitumine“ täis isekust ja protestivaimu, mis annab ränki tõukeid meie valmimata silla alusele. „Teie poeg on nii ulakas! Miks te ei kasvata teda kodus!“ sõnatakse koolis. Ja suur poiss saab siis kodus „kasvatust“, mida ta südame põhjas töötab mitte andestada kogu eluaja. Nii on siis seks ajaks, kui päris silla ehitamine peaks algama, nii mõneski kodus sõda lahti. Ja sõjas maksab sõja taktika. Mis silda sa seal enam ehitad!

See on see moment, mis igas kodus tuleb nagu kuidagi ootamatult, kus omad ja võõrad nagu jahmatavad: „Millal sellest Jukust on järsku Juhan saanud! Kuidas sellest vallatust tüdrukukesest üleöö säärane preili on tulnud!“

Kui siis õige „sammastik“ olemas, valmib nüüd silla uhke võlv



hetkega. Majasse on korraga tugev noor töötõud ja usaldusmees juurde tulnud vanema poja näol. Ema-isa leiavad endale õilsa sõbra oma tublis täisealiseks saanud tütres.

\*

Ja—aga kas nad meeldivad üksteisele, need kaks „poolt“, vanemad ja nende suured lapsed. Lapsed ei saanud ju vanemate valiku suhtes üldse kaasa rääkida. Vanemad arvasid ehk endale õiguse olevat teatavat tüüpi lapsi tahta. Ja nüüd tuleb esile uusi konflikte vanemate ja nende suurte laste vahel — lapsed ei vasta vanemate lootustele. Iga vanem on mõttes loonud aastate kestes ideaalkuju, milleks ta laps peab kujunema. See peab evima kõik vanema omad voo- rused, kõik arvatavad hea kasvatus ja koolitamise tulemused, tihtipeale veel mitte millestki olenevad unistatavad anded.

Et lapsed pärivad ka paljud meie ja meie esivanemate nõrkused ja kaugeltki ei tarvitse omandada kõiki sugukonnas esinevaid vourusi; et nad ka kasvades on vastu võtnud peale neile sihilikult pakutava kõrvalist, vahest mitte kõige paremat; et see neile sihilikult pakutud „hea“ ei ole igakord mõjunud kõige paremini — see kõik nagu ei mahu vanemate unistusse.

Nad näevad noore inimese keskpärasust ja nõrkusi ega saa olla neid ette heitmata.

„Kas me sind selleks kasvatasime! Kas me sinust seda ootasime!“ Ema näeb noores isa halbu külgi, isa ema omi.

Selles eas, kus enam hästi ei aita karistused, käsud ega keelud, võivad vanemad oma isikliku magnetismi mõjul ka oma kõlbelise eeskujuga veel korda saata suuri asju, peamiselt ergutades noort inimest enese kasvatusse.

Inimese põhilaadi aga, teda kui tüüpi ei ole keegi võimas muutma. Siin tuleb mõista ja — andestada, kui on vaja.

Sageli ei ole vanemate kannatused laste pärast muud kui kitsarrinnaline oma tahtmise tagaajamine. Laps on täiesti väärtuslik, vastuvõetav isik. Tal on aga oma elujoon, mis vanematele kuidagi ei meeldi. Praktilises perekonnas kasvab kunstiliste kalduvustega laps (Th. Mann: Buddenbrooks!). Kunstniku laste hulgas on korraga kunstiaudetü majanduslike huvidega igapäevane inimene. Usuvastasest perekonnast läheb noor inimene usklike hulka. Parempoolsete maailmavaadete vanemal on pahempoolset mõtlejaid lapsi.

Kõik need vastuolud tähendavad elus (nii nagu ta on, mitte nii nagu ta peaks olema!) palju pahameelt, riidu, pisaraid ja südamevalu, halvemal korral kodust tõugatud ja kodust põgenenud lapsi.

Millal omandame küllaldaselt tarka meelt, et tunda rõõmu elu mitmekesisusest, mis esitab meile meie lapsi mitte meie sarnastena, vaid hoopis uute seniolemata ja kordumata inimtüüpidenä. Mitmekülgsuse Jumal pooldab iga inimese omapära ja tema poolt on kindlasti ette nähtud, et lapsed ei sarnle täpselt oma vanemaile.

Ka ei peaks olema tähtis, et lapsed tingimata võtaksid omaks kõik meie vaated. Keegi meist ei ole ju ainult oma vaadete summa. Ja iga korralik inimene muudab ju aja jooksul oma vaateid, niivõrd kui ta läheb edasi oma teed. Inimene ise jääb aga samaks. On vaja leida tee inimhingest teiseni. Kui see on leitud, siis ei ole juhuslik vaadete

lahkumine enam takistuseks. Sageli saame inimestega väga hästi läbi, kuigi me hoopis olulistest asjadest teisiti mõtleme. Seejuures on meil tihtigi üsna raske kannatada neid nn. „mõtteosalisi“. Osadus suurte laste ja nende vanemate vahel oleneb kogu nende olemusest, mitte ainult maailmavaadete ühtivusest. Vaimu osadus ja üksteise mõistmine suurima isikliku elu ja vaadete erinevuse juures moodustab parimad eeldused perekonna ühtejäämiseks.

\*

Aga nüüd on ju perekonnas veel üks uus mõõdupuu juures — see on laste mõõdupuu. Kas neile meeldivad nende vanemad? On nad nendega rahul? Meile vanemaile tundub see küsimus kummalisena. Kuidas nii, — ei ole korraga rahul?! Aga lastele on see päris loomulik nüüd niiviisi küsida. Mõõdas on see aeg, kus isa-ema olid need ainsad, need parimad; kus neist ilusamaid ega targemaid polnud olemaski. Ja kahjuks on veel mägede taga see õilis kõigist ülejõudmise aeg, kus suur armastus ja andustus kõrvaldab kõik pisikesed maised tõkked ja ollakse jälle seisukohal, et nad — isa ja ema on tõesti parimad, ilusaimad, armsaimad maailmas.

Noored, kes alles mõni aasta tagasi vaatasid vanemaile alt üles kui üliinimestele, leiavad korraga, et nad on lihtsurelikud, vahest isegi suurte pahedega koormatud inimesed. „Ahaa, vaata missugune sa ise oled! Ja kuidas sa minult kõike nõudsid ja veelgi nõuad!“ nii mõtleb nüüd noor, ning ta arvustus on vali ning kompromissideta.

Vanemate isiklikud omadused tulevad igatahes suuresti arvesse kõnesoleva vahekorra loomisel eriti ema ja suurte tütarde juures.

Et sünnitada lapsi — jätkub noorest ning tervest emast-isast. Et hoida imikut, jätkub ehk emast, kel on head lapsehoidja või ravitseja kogemused. Väikelapse kasvatamiseks kulub lasteaedniku oskusi. Puberteedi ajajärgust ülesaamiseks jätkub võib-olla ehk vanemaist, kes on osavad pedagoogid. Et aga olla veel midagi oma suurtele juba noorusikka jõudnud lastele, — selleks peab vanem olema v ä ä r t u s l i k i n i m e n e. Kui meie muidu ehk ei hooli enam oma iseloomu kasvatamisest, vaadates läbi sõrmede oma vähemaile ja suuremaile nõrkustele, — siis peame vähemalt võtma kaalumisele asjaolu, et mõne aasta pärast kasvavad suureks meie lapsed ja meil tuleb elada nende arvustavate silmade risttule all. Kui hea on siis midagi osata, mida tunnustavad teised ja omadki lapsed.

Kui kõik vanemate oskused ja iseloomujooned võivad saada komistuseks või jälle soodustuseks hea vahekorra loomisel suurte lastega, — siis peab seda eriti ütlema vanemate kõlbeliste omaduste kohta. Kristlaste hulgas räägitakse nii väga palju pattude andeksandmisest ja lunastamisest. Lastevanemaile aga peaks üks hää alati meelde tuletama: teie ei saa midagi andeks; teie omad lapsed leiavad aastate pärast teie patud ja mõistavad kõige rangemini kohut. Nende kõlbeline mõõdupuu on alles puhas ning värske, nende äsja kujunenud aated alles riivamata. Kui valusaks hoobiks on neile nende endi vanemate pahed! Ja kui valusasti oskavad nad seda hoopis anda tagasi vanemaile! On kerge olla heaks eeskujuks väikelapsele. Olla seda sama veel täiskasvanud noormehele või

neiu tähendab anda talle hea plaan, mille järele ta võib hakata ehitama oma kõlbelist elu.

Erilise raske kaalu evivad laste silmas need vanemate kõlbelised v aratud, mis  n nastavad põhja nende kodul endal. Ei ole ma veel näinud ühtki last, kes oleks andestanud sellele oma vanemaist, kes jättis maha lapsed ja kodu. Ei ole leidnud sellist andestamist ka seal, kus kristluse lipp on tõstetud kõrgele ja armastusest ja andestamisest kõneldakse muidu igal sammul. Omada kodu — see on lapse loomulik õigus. Näib olevat üle inimliku jõu, loobuda sellest õigusest ja andestada selle h vitajale. (Näiteks Maia Aug. Jakobsoni „Viirastusis“.)

Siin esineb ränk ülesanne kõigile, kes välja st poolt peab moodustama vahemehe vanemate ja laste vahel. Mida autoriteetsem ta laste silmis on, seda vastutusrikkam näib kohustus — lepitada lapsi nende vanemate nõrkustega, manada esile armastust ja andestust ja ometi jätta püsima nende nooris s dameis kindel vahetegemine hea ja kurja vahel.

Küll peab vahemehe enda meelsus olema kantud suurest inimarmastusest ja vankumatust kõlblusest, et saavutada siin tagajärgi.

\*

Varem- eldust võiks ehk vahest kellelgi n ida, nagu oleneks suurte laste ja nende vanemate vahekord ainult vanemaist.

Õigupoolest aga põhjeneb suurem osa raskusist just noortes.

Arenemisaste, kuhu inimene jõuab puberteedi ajajärgus, ja veel tükk aega pärast selle möödumist, — ei ole soodus hea vahekorra moodustamiseks. Seetõttu on vanemal oma suurte lastega enam või vähem raskusi ka kõige paremais perekonnades. Ja need raskused on enamasti kõikjal umbes sama laadi. Nende käsitus ja lahendamine võib olla igal pool isesugune. See viimane onelene muidugi vanemate, eeskätt ema kasvatuslikust taktist ja südame avarusest.

S arane noor inimene on juba hoopis midagi muud kui väikelaps. Aga ikka ei ole veel õiget silda „vanade“ maailma ja tema oma vahel. Ta peaks juba aru saama, mispärast ta üht tohib, teist mitte. Ta peaks juba nägema, kes on ta õige s ber. Aga just selles vanuses on sageli h ljatav see, kes tuletab meelde õiget rada, ning hea mees teine, kes kiidab järele kõiki nõrkusi ja vigu.

Oma kodusel inimesed on seetõttu noorele tihtigi väga t likad. Sest nemad teavad ju kõik. Nad näevad ka telgi taha. Neile ei esineta mitte ainult  htutualetis pidulike sõnadega, vaid ka särgiväel ja hoopis alasti. Seda otseses ja  lekantavas mõttes. Ei ole aga igakord päris mõnus ajada asju inimestega, kes sind on näinud hingeliselt alasti.

Aga see „ebamugav“ ja „tülikas“ kodune õhkkond oma paraja „n kamisega“ ja kaine heatahtliku kriitikaga on siiski imeterve s arasele noorele  lekeevale inimesele. Siit saab vahest kapat ie külma vett, mis mõjub tervendavalt ja karastavalt kuumale ihule. Seda ei tohi aga visata s damet iega ega ka nurgatagant. Ka mitte valudes vaevlejale.

Hingeliselt ära k lmetuda ei tohiks koduste s u läbi ükski noor. Tehes talle pisut külma du si, peame kohe jälle otsima soojendavaid ning hellitavaid vahendeid.

Nende vahendite otsija ja leidja on enamasti ema. Ja on hea, et just tema. S st emaga on igal noorel hoopis eriline vahekord. Mitte, et see

„metsa vahtiv“ noorus oleks eriti peentundeline emale. Emal tundub kõigi koduste hulgas sageli ehk veel kõige „tülilamana“.

Emal vahelesegamist oma ellu näeksid noored vaid sel määral, kui see neile on soovitatav. Ka ei meeldi neile, kui ema ei võta üldse osa nende ettevõttest, kavatsusist ja edust. Aga, hoidku taevas, kui ta küsib kuidagi rohkem, kui seda tahetakse, või annab head nõu seal, kus enese teada ollakse küllalt targad.

Mu kodukohas oli meestel kõnekäänd: „Naine ja ahi, need olgu alati kodus“.

Sama ütleks suurem osa noortest ka ema kohta. Ta olgu noore koju tulles alati kohal, alati soe. Tahab noor, läheb ta juurde, kasutab ta tuge ja soojust. Ei vajata seda, minnakse tast rahulikult mööda. Kes läheks kunagi ahju silitama ja trööstima, et ta on olnud kogu päeva üksinda, kuna ise olid väljas lõbusas seltskonnas! Teatavas eas ei tule sellele ka suurem osa noori oma ema suhtes. Hoidku aga saatus neid selle eest, kui väljas pisut külma saanuna rutatakse koju ega leita seda sooja „ahju“ eest! Ei, ema olgu alati valmis neid vastu võtma, ja ühtlasi alati valmis olema uuesti ära tõugatud ja tahaplaanile jäetud.

Isa on enamasti vähem „tülilamane“. Seda lihtsalt sellepärast, et ta meesinimesena ei puutu igasse pisiasjasse. Seetõttu on tal vähem juhust „õpetada“. Isa on enamasti see „hea mees“, kellelt saadakse siis veel taskuraha, kui ema juba ammu keeldub andmast. Isa ei karda nii väga oma laste pärast. Oma peremehelikus uhkuses ei eelda ta kuidagi, et tema lapsed võiksid kuidagi midagi halba teha. Mingu nad aga pealegi, kuhu tahavad, ja tehku, mida soovivad, need tublid lapsed. See meeldib noortele. „Vanamees pole väiklane“.

Kui aga on tarvis arutella peenemaid, südamele lähedamaid asju, siis jäetakse isa pikema jututa kõrvale. Ema ja ta suured lapsed on nüüd suletud ring, ärgu tulgu nüüd keegi ligi. Neil on nüüd omad asjad. Ja mõistlik isa teeb hästi, kui ta ei solvu sellepärast, vaid ennem rõõmustub selle „ringi“ üle. Hea isa teab, et ema on õigupoolest see „jumala tee“, mis ühendab täiskasvanud lapsed koduga. Parimgi isa suudab seda palju harvemini ema abita. Tal ei ole lihtsalt seda hingelist painduvust ja sulavust. Nii lähevad konfliktid isaga, — kui nad kord on jõudnud konfliktiks areneda — enamasti väga sügavale. Emaga aga võib leppida mitu korda päevas. See lastele ikka jälle uuesti andestamine, — see lihtsalt üks naiselikke nõrkusi, kui tahate, — on noortele väga konti mööda.

Isa võib ütelda: „Kui sa minule oma isale niiviisi võisid teha, ei ole sa enam mu poeg!“

Emal ei suuda iialgi nii ütelda. Emal jääb ikka emaks, laps lapseks, kuni veel elu tuksub kummaski. Hauda äärel veel komberdab ta laste huvides. Kalmu põhjastki tahaks ta õgvendada nende eluteed.

Niivõrd erinevad isa ja ema. Lastele on nad aga mõlemad kasulikud, eriti siis, kui õnnestub luua sõprusside nendega.

Õige vanem teab, et noor süda otsib sõprust ja poolehoidu, olgugi, et see vahest näib teisiti. Ta otsib tuge ja eeskuju ning sallib ka juhte, kuid ta tahaks neid nüüd juba ise valida. Isa-ema, kes ennast peale sunnivad juhtida, teevad sellega suure vea.

Kui rõõmus aga on noor, kes pärast pikka otsimist laias maailmas, leiab endale juhi ja sõbra seal, kus ta teda õigupoolest ei otsinudki, selle, kes oli alati kohal teda rahulikult ootamas — oma hea ema, oma tubli isa.

Kui kerge on säärast noort siis kättpidi viia, olgugi, et ta on omast meelest nii väga iseseisev. Kui õnnelikuks võib kujuneda siis vanemate ja nende suurte laste vahekord ka kõige raskemais oludes. Tuletan meelde siinkohal Dostojevski tegelase lauset: „Olgugi me solvatud ja hüljatud, aga siiski oleme üheskoos!“

See õnn, olla jälle koos oma perekonnaga, pärast kõiki eluvintsutusi, on mõistetav ainult sellele, kes seda isiklikult on tundnud. Paljud ei tunne seda. Majanduslikud olud ja ka muud põhjused sunnivad paratamatult paljusid liigivara lahkuma kodust. Ja vähe on kodusid, mis jääksid koduks ka siis, kui noor on faktiliselt väljas nende seinte vahelt.

\*

Ei kõlba ju iga kodu „suurte laste koduks“. Kodu peab olema midagi väärt, et seda olla.

Väikesele lapsele on kodu igal juhul kuldne paik, millest pole paremat. Suurele avarduvad vaateväljad kirevasse maailma ja ta leiab sealt mõnegi koha, kus on väga hea olla.

Kuidas suudaksime nii rikkalt hingestada oma kodu, et meie suured lapsed tuleksid jälle tagasi koju ja seda mitte ainult kohusetruuduse pärast, vaid meeleldi, oma hingekosutuse pärast!

Eesti vana-talu traditsioonid hakkavad hääbuma. Linnakodu elab võõraste kommete najal. Moodne tänapäev aga loob perekondliku kodu ümber tiheda võrgu teid ja teekesi, mis viivad kodust välja. Ma ei kõnele kõrtsist ja kohvikust. Need on tuntud kodu hävitajad. Kujutelge aga endale lihtsalt perekonda, head perekonda, kus pojad on kõik skaudid või noorkotkad, tütreid gaidid või kodutütred, võib-olla mõni neist veel maanoor või kirikunoor; ema tegeleb perenaiste seltsis, või naiskodukaitses; isa, — sel on kümneid organisatsioone, millest ta peab osa võtma. Sinna lähevad kõik laupäeva õhtud ja pühapäeva hommikud, kõik suured pühad ja svised puhkepäevad. Ei sõideta enam välja perekondade viisi või mitmed tuttavad perekonnad koos. Meie sõidud lähevad juba nüüd organisatsioonide kaupa. Isad ja emad eraldi, noored ja vanad eraldi. Kodu on pahatihti korter, kuhu tullakse pisut puhkama ja leivakotti korraldama. Ja seda ka ainult sellepärast, et see on odavam. Muidu oleks päris tore ka väljas süüa, väljas ööbida, väljast saavutada kõik, mis vaja.

\*

Ma ei eita kuidagi organiseerimise tarvet. Moodsel tänapäeval on oma sõna ütelda meie elukorralduste suhtes. Ei saa ka eitada, et noortel on eriküsimusi, mille ümber on vaja ühineda asjast huvitatuil. Aga, kõigepealt, need „asjast huvitatud“ ei tarvitse olla noored üksinda. On väga palju täiskasvanuid, kellele noorte huvid on väga südamelähedased. Kas ei peaks nende hulka kuuluma õigupoolest kõik lastevanemad! Nii see olekski, kui asjad läheksid õiget rada.

Igatahes peame katsuma oma noorte organiseerumise indu ja vähe-seid kogemusi niiviisi tööle rakendada, et meie töö sel alal ühendaks meid, mitte ei lahutaks, et see ühinemine ei teeks vaesemaks meie kodu sisu.

„Tulge meie ühingusse! Isad-emad ei mõista teid. Meie oleme noored. Siin on noorte kodu!“

Niiviisi räuskavad kardetavad inimesed noortejuhtide nahas.

„Tulge, me aitame lahendada ja õiendada teie suhteid maailmaga ja kaasinimestega, eriti teie oma kodustega! Me tahame oma kodudes korraldada puhketunde ka kodutuile; oma vanemais otsida vanemaid ka oma vaestestlastest seltsilistele!“ — umbes selles vaimus peaksid koon-dama oma ümber noori tõelised noortejuhid.

On tarvis ainult tõesti tahta, siis leiame nii palju võimalusi vanadel ja noortel istuda ü h i s e laua taga lahendamas ka noorte elukorraldamise küsimusi.

Viibisin hiljuti EKÜ suvepäevadel. See oli ju õigupoolest n o o r t e üritus. Huvitaval kombel olid noored kutsunud sinna aga suhteliselt suurel arvul vanemaid inimesi — oma vanemaid kui ka silmapaistvaid tegelasi omal alal. Neile vanemaile polnud seal reserveeritud erikohti. Nad sulasid nagu kokku selle noore seltskonnaga. Vana teeneline praost, või ka usuteaduse doktor istusid sõbralikult koos esimese kursuse üliõpi-lastega. Neil oli siin üksteisele midagi ütelda. Noored ei rõhutanud oma noorust, vanad oma soliidsust. Oli kõnelejaid nii noorte kui vanade hulgast. Ka pallimängijaid ja matkajaid mõlemast leerist. Siiski oli nagu õhus tunda noorte respekti vanemate koosolijate vastu ja vanemate hella juhtivat kätt kogu asja kasuks. Ja kui üks noor tütarlaps jooksis oma kaaslase emale järele: „Vabandage, kas ma tohin teiega pisut jalutada! Kas ma tohin olla nagu teie oma tütar teie vastu!“ ning usaldas sellele teise lapse emale kogu oma südame surutise — siis on seegi sama nähtus.

Nii ei tarvitse organisatsioonid tingimata olla „laiad maanteed“ maa-ilma, välja kodust, tagasi vaatamata, midagi arvestamata.

Aga kodu ise? Tema enda kallal on veel palju tööd, et temasse tagasi kutsuksid südamehääled. See kodu — teda on hakatud kaunistama ja võõpama, teda on hakatud tegema jõukamaks ja kultuursemaks väliselt. Kes aga hakkab kord kaunistama ta kombeid ja siseelu! Kes seab ausse tema vanad pühad ja tähtpäevad! Kes leiutab uusi üritusi, avastab uusi tulipunkte koduses elus, mis looks nalja ja naeru, rõõmsat askeldust ja üksteisele mõtlemist koduste keskel, millest saaks osa ka võõrad juhus-likult selle kodu piirkonnas viibijad.

Me, noore kultuuri tõusvas päikeses seisjad, meil on siin nii palju l o o m i s e v õ i m a l u s i !

Ja me, kooliinimesed, ei ole just mitte viimsed, kellelt sel alal, k a sel alal midagi loota tohib ja lootma peab.

\*

Noorust tuleb lugeda õnnelikult möödunuks, kui täismehes ikka astudes inimene on lõplikult läbi võidelnud kõik võitlused, mis viivad leppimisele maailma ja oma „mina“ vahel.

See aga on üks inimarenemise lõppsihte üldse.

See tähendab õnnelikku, rahulikku ja tasakaalustatud inimest.

Kui palju inimesi jääb aga kogu eluks ebakindlaks, seesmiselt lõhes-tatuks ja protestivaimuliseks just seetõttu, et neil p u u d u s n o o r u s e aastais õige kodu, kus nad oleksid saanud r a h u l i k u l t o t s i d a i s e e n n a s t .

Enamasti tähendab sellise kodu puudumine ühtlasi ka avara hingega e m a puudumist, i s a puudumist, kes oleks osanud rahulikult istuda tüüri juures, olgugi, et ta ümber vahest kodu-meri lainetas väga eba-mugavalt.

See tähendab ka õigete „karjaste“ puudumist võõraste inimeste hulgas, kes autoriteetsete isikutena pääsesid mõjutama noori. Oli vaid juhte, kes ei esinenud õigete vahemeestena, vaid näitasid laia käeliigutusega kui ainsat pääsu ebamugavast olukorrast — teed kodust välja. — „Nad hoidsid sind väikesena. Nüüd seisad omil jalul, oled ise mees, mis sul nüüd enam kodustest!“

Hoida lapsi, ei see tähenda ainult süleshoidmist. See tähendab neid hoida südames ennastalgavalt kogu eluaja. Kes suudaks selles asendada vanemaid!

Muidugi on neid kergem kanda süles kui südames. Ja suurte laste vanemad teavad palju jutustada raskusist ja südamevalust.

Aga nad teavad ka, kui ilus on see ajajärk, kus üks laps teise järele sirgub täisnimese suuruseks. Kus tõuseb uuesti üles mineviku hauast see oma noorus ja kõnnib su kõrval mitmepalgelisena, värskendatuna ja rikastatuna.

Jumal on igale aastaajale andnud oma kauniduse. Sügise ehe on ta küps vili. Küpse viljana esinevad suured lapsed oma vanas kodus. Ja vana kodu tugevat sidet selle oma küpse viljaga peab nimetama kaunimaks ühiseluks siin maa peal.

Palju selliseid puid küpse vilja ehtes — see kõneleb heast ühiskonnast ja tugevast rahvast.

## Õppetöö raudvara.

*Juhan Lang.*

**K**oolitöö eesmärgiks on noorte õpetamine ja kasvatamine tublideks ning väerikaiks Eesti riigi kodanikeks. Oleks tarbetu selle üle vaielda, kumb on tähtsam: kas õpetamine või kasvatamine. Mõlemad nad moodustavad olulise osa sama eesmärgi saavutamisel, nimelt noorte arendamisel ning kujundamisel väärtuslikuks ühiskonna liikmeks.

Õppetöö tulemusena saavad õpilased koolilt kaasa rea teadmisi ja oskusi, mis on neile tarvilikud kas edaspidises koolitöös või suure praktilise väärtusega tegelikus elus. Selle koolist saadava teadmiste ja oskuste „kaasavara“ kohta on sageli kuulda olnud nurinat. Vahel nuriseb keskkool algkooli üle, vahel ülikool keskkooli üle, vahel ärimehed ja vahel lapsevanemad. Tuuakse ette näiteid, kus vastava kooli lõpetanud ei tunne lihtsamaidki asju, mida selles koolis on õpetatud. Kuigi säärastel puhkudel sageli liialdatakse ja esitatakse koolile nõudeid, mida antud olukorras esitada ei tule, peame siiski kätt südamele pannes tunnistama, et sageli on õpilastel järele jäänud teadmisi õige lihtsatestki küsimustest äärmiselt vähe. Ei tahaks kuidagi normaalseks pidada olukorda, kus näiteks keskkooli või gümnaasiumi õpilane ei suuda lahendada lihtsamaidki protsentülesandeid, ei tea mis on kalor, hobusejõud, eitunnesamuti Eesti Vabariigi pindala suurust, S.-Munamäe kõrgust jne.

Kui mõned aastad tagasi võis säärastel puhkudel tuua nagu vabanduseks meie kooli suhtelist noorust, õpperaamatute puudulikkust, sage-

dasi ümberkorraldusi nii tunni- kui ka õppekavades, õpetajate vilumatust ja puudulikku ettevalmistust, siis viimasel ajal oleks raske opereerida nende motiividega.

Samuti ei saa ütelda, et meie õpetajad ja õpilased ei näe küllalt vaeva. Peab tunnistama, et õpetajad kui ka õpilased on tööga tublisti koormatud ning raske oleks soovitada parandust kõne all olevas küsimuses üldise töökoorma suurendamise arvel.

Mulle näib, et see küsimus annab end lahendada parema töökorralduse kaudu. Meie koolides pakutav teadmiste hulk on siiski sedavõrd ulatuslik, et kõike seda suudetaks kindlasti omandada pikemaks ajaks. Tahame palju, aga saame siiski vähe, sest me pole oma tööd kohandanud tegelikele võimalustele. Kui ei suudeta kõike õppekavades märgitud materjali viia aktiivse kasutamise astmeni pikemaks ajaks, siis on otsustarbekohane teha õppematerjalis valik: kogu õppematerjalist eraldada edaspidise töö ja praktilise rakendamise seisukohalt kõige olulisemad küsimused ja hoida need sedavõrd tulipunktis, et nad õpilastele tõepoolest omaseks ja aktiivselt kasutatavaks, n. ü. nende teadmiste raudvaraks muutuksid. See ei tähenda kaugeltki seda, et ülejäänud osa õppekavast jääks nagu üldse käsitlemata või hoopis tagaplaanile. Ei. Läbi töötada tuleb ikkagi kogu õppekava, sest ta on meile kohustuslik. Aastatöökavas tulevad ette näha kõik õppekava normaalsisustusse kuuluvad küsimused, mis peavad olema aktiivselt omandatavad, vähemalt õppeaasta piirides. Raudvara moodustab vaid kõige olulisema, ühes sellega ka kõige elulisema osa klassi õppetöö üldisest sisustusest, mille jäljed ei kustu ühe või kahe aastaga, vaid mis on õpilasele püsivaks vaimseks raudvaraks võimalikult eluajaks.

Kas on niisugune „eluajaks“ raudvara talletamine koolis üldse võimalik? Kindlasti on. Selleks võime igaüks ilma suurema raskuseta tuua rohkesti näiteid. Eks ole näiteks ükskordüks kuulunud alati algkoolist saadava raudvara hulka ja on seda ka edaspidi. Paljud algkoolis õpitud laulud püsivad meeles kuni vanadusepäevini, samuti usuõpetuse lood, tekstid, aastaarvud jne.

Meil on arusaamine kindlate teadmiste andmise vajadusest koolis vahepeäl kahjuks kõikuma löönud. Vabariigi algupäevil ristiti igasugune sedalaadi töö lööksõnaliselt tuupimiseks, millega võiks tegelda vaid täiesti ajast ja arust läinud õpetaja. Muidugi ei andnud säärase lööksõnadega opereerijad endale aru, mis vahe on tuupimise ja teadmiste kindlustamiseks vajaliku kordamise ja harjutamise vahel. Tuupimine tähendab õigupoolest niisuguse materjali päheõppimist, mille mõttest ja sisust pole õppijal aimu. Kui aga küsimus on õpilasele täiesti selge, läheb vaid tarvis pikemaajalist kordamist, et seda kindlasti meelde jätta, siis pole säärane tegevus mitte mõni halvamaiguline tuupimine, vaid õppetöös väga vajalik teadmiste kindlustamine.

Teame ju kõik, et *repetitio est mater studiorum*. Ühel läheb see kergemalt, teisel raskemalt, aga üldiselt nõuab see päris igavat ja pingutatavat tööd, ilma milleta pole mõeldav raudvara omandamine. Muidugi on olemas palju õpetaja oskusest, kuidas seda igavat tööd õpilastele suupäraseks teha. Selleks on kasutada väga mitmekesiseid võimalusi. Vahest annavad eduga rakendada ka päris individuaalsed võtted. Olgu nii või teisiti, aga teadmiste kindlustamist, eriti raudvara osas, tuleb võtta õppetöö olulise osana ja sellele tuleb õpetajal pöörata kõige tõsisemat tähele-



panu. Lööksõnalised kollitamised tuupimisega ei tohiks enam viia eksiteele meie õpetajaskonda.

Õppetöö raudvara küsimus ei tohiks huvitada mitte ainult keskkooli ja gümnaasiumi, vaid samal määral ka teisi koolitüüpe — algkooli ja kutsekooli. Eks ole ju algkooliski õppekavas käsitletud küsimuste hulk küllalt suur. Lehitsedes näiteks mõnd algkoolile määratud ajaloo, maa-teaduse, loodusõpetuse või matemaatika õpikut, võib veenduda käsitlusele tulevate küsimuste rohkuses, mis õigustab raudvara küsimuse tõsiselt kaalumisele võtmist ka algkoolis.

Vähe kasu on sellest, et koolis on küll paljusid asju õpitud, aga lõppude lõpuks järele jäänud vaid ähmane teadmine, et midagi on küll õpitud, mida aga nimelt — seda ei mäletata. Nii näiteks üks endise keskkooli lõpetaja tunnistas kord, et temal polevat kosmograafia õppimisest muud järele jäänud, kui sõna „parallaks“, kuid sedagi ta ei teadvat, mida see tähendab.

Kes siis peaks meile fikseerima need raudvara nõuded? Muidugi igal õpetajal on vabadus, seda teha oma soovide ja arusaamise kohaselt. Kuid poleks siiski otstarbekohane raudvara soetamist jätta täiesti vabaks iga õpetaja eraasjaks. See nõuaks esiteks palju asjatut jõukulu, mis pole sugugi otstarbekohane. Teisest küljest pole küsimus siiski sedavõrd lihtne, et igaüks temaga hästi toime saaks. Siin läheb vaja põhjalikku ja asjatundlikku kaalumist, seepärast on soovitatav, et raudvara esialgsed kavandid koostaksid vastavad asjatundjate ainekomisjonid ja hiljem antaks need kavandid õpetajaskonnale laiemale ringkondadele tutvumiseks ning oma arvamuste avaldamiseks. Alles selle järele võiks asuda raudvara lõplikumale fikseerimisele. Küllalt kaaluv on ka ühtluse moment, mis samuti õigustab töö korraldust ühisest keskkohast.

Juhtivaks mõtteks ühise raudvara koostamisel peab olema — pigem vähem kui rohkem. Kellelgi pole keelatud hankida ühisele raudvarale lisa õppekavade normaalsisustusest, kui osutub, et klass ilma erilise pingeta on võimeline tegema rohkem. Nii väikesest alates ja järk-järgult suurendades vastavalt tegeliku töö võimalustele kujundame enestele aja jooksul säärase raudvara, mis on väärtuslik õpilase edaspidise elu ja töö jaoks ning mis ühtlasi mahub kooli normaalsesse tööraami.

Asudes eespool toodud seisukohtadele raudvara suhtes, on loomulik, et igasugune kontroll (revideerimised, hindamised, testid) peaks pöörama tõsist tähelepanu just raudvara küsimustele. Seega tõstetakse need küsimused välja ka õpilaste silmis, mis soodustab nende kindlamat fikseerimist.

Arvan, et raudvara tarvituselevõtmisega eeltoodud mõttes me mitte ainult ei kaota sageli õigustatud nurinat kooli vastu, vaid et ühes seiega vähendame ka koolis üksikuil puhkudel esinevat õpilaste ülekoormatust. Samuti õppetöö nõudmiste täpsem fikseerimine vabastab nii õppejõudude kui ka õpilaste energiat teiste ülesannete täitmiseks, eriti kehalise ja vaimse kasvatusel.



# Rutt ja Joonas.

Lühike ekskursioon usuõpetusse.

M. Raud.

Utest usuõpetuse kavadest on nii Ruti kui Joonas lugu välja jäetud. Rutt jäi välja sundusliku ainehulga vähendamiseks. Kui usuõpetaja aega jätkub, võib ta seda päikesepaistelist lugu käsitleda. Aga Joonas väljajätmine põhjeneb teissugustel kaalutlustel. See lugu nõuab head käsitlemist, sest vastasel korral sünnitab ta kasu asemel kahju. Joonas väljajätmist tervitasid algkooli usuõpetajad, sest ta oli neile murelapseks. Mineviku usuõpetuse tundidest on jäänud niisuguste lugude suhtes mõnelgi halbu mälestusi. Usuõpetuse ajaloo on Joonal kahtlased teened. Usu ja usuõpetuse naeruvääristamiseks noorsoo ja rahva silmis on Joonas palju kaasa aidanud. Joonas loo endist traditsioonilist käsitlust nimetab D. Fr. Niebegrall „patuks“ ja „häbiks ristiusule“<sup>(\*)</sup>). Rääkiv Piileami eesel, lahingu ajal paigalseisev päike, tulisel vankril taevasse siirduv Eelija ja kolm päeva kala kõhus viibinud ning sealt veata väljatulnud Joonas on andnud naerulihastele palju tööd. Aga säärane naer ei ole terviseks ei usuõpetusele, kirikule ega noorsoo terviklikule maailmavaatele.

Üleloomulikke asju on Piiblis palju, kuid just ülalnimetatud lood on teistele krooniks, sest siin on tegemist inimesele liig lähedate asjadega. Isegi naiiv-usklikel võib tekkida nende kohta tugevaid kahtlusi, eriti sellepärast, et siin imede vajadus ei ole millegagi põhjendatud. Küsitakse: milleks oli Eelijal vaja taevaminemiseks tulist vankrit, kui teised pühakud pääsevad sinna lihtsamalt? Milleks oli Joonal vaja sattuda kala kõhtu, kui oli olemas kergem tee: oli ainult vaja, et merimehed tormi eest põgenedes oleksid tagasi pöördunud sadamasse. Aga noored tulevad reaalsemate küsimustega. Kui leiad vastuse ühele, on korda ootamas tosin uusi ja keerulisemaid. Halb on usuõpetusele, kui õpetajal neile küsimustele on vaid üks vastus: „Jumala juures on kõik võimalik“. Sest see vastus on tegelikult loobumine vastamisest. Aga veel halvem on lugu siis, kui tüütavaist ja tihti teravalt sõnastatud küsimusist tahetakse vabaneda kas kurja pealekäratamisega või hammustava pilkega. Mõlemad teed meeldivad eriti kirikuõpetajate enamikule. Neid on sõندانud soovitada isegi endine Tallinna Pedagoogiumi usuõpetaja praost A. Kõögardal. Oma usuõpetuse metoodikas soovib ta katta imesid Jumala autoriteediga: „Me usume, et Piiblis on tõde. Kuidas me korraga arvaksime, et imed on ilma ühegi aluseta väljamõeldud lood? Ei või ju nõnda arvata, et Jumala igavese püha tõe kõrval korraga asub mõni pettus või vale!“ Samuti annab praost A. Kõögardal juhiseid selle kohta, kuidas vältida õpilaste küsimusi ja kuidas neist mööda hiilida. Aga ega see midagi aita. Kui õpetaja küsimused maha surub, loob ta endale illusiooni, nagu peaksid õpilased seda kõike tõeks, mida ta seletab. Küsimused jäävad eksisteerima, õpilased leiavad neile parajad vastused mujalt ja teevad ka õpetaja vaikumisetaktikast oma järeldused. Niisugusel korral, kui seletatakse, et Joonas viibimine kala kõhus on „igavene ülim tõde“, jääb Joonas lugu koolis kindlasti veidraks ja pahandavaks.

<sup>\*)</sup> D. Friedrich Niebergall: Das Alte Testament im Unterricht. Göttingen, 1923, lk. 119.

Kuid Joonas loosse võib suhtuda ka teisiti. Silmapaistvad usuteadlased arvavad, et Joonas raamat kuulub kõige väärtuslikumate hulka Piiblis, eriti Vanas Testamendis. Näiteks kirjutab kuulus Vana Testamendi uurija prof. C. Cornill: „Ma olen Joonas raamatut sadu kordi lugenud ega häbene tunnistamast: ma ei saa seda metaolist raamatut lugeda ega temast kõnelda, ilma et mul silmad niiskeks läheksid ja et mul süda kiiremini tuksuma hakkaks. See näiliselt nii veider raamat kuulub kõige sügavamate ja suurepärasemate raamatute hulka, mis iganes on kirjutatud, ja ma tahaksin hüüda igaihele, kes sellele raamatule läheneb: Võta oma kingad jalast, sest see koht, kus sa seisad, on püha maa!“\*) Kuidas nüüd kooskõlastada neid kaht nii erinevat seisukohta? Õigus on mõlemail: nähtud ühest vaatenurgast on ta „veider“, teisest vaadatuna on ta „võr-ratu“. Ka prof. C. Cornill ütleb, et see raamat on pealtnäha „veider“. Ta on pentsik, kui teda võtta juriidilise dokumendina tõestisündinud loost, aga ta äratav imestust oma sügavusega, kui temasse suhtuda kui usulis-kirjanduslikusse teosesse.

Dokumendina tõestisündinud loost võtavad Joonas raamatut need kirikuõpetajad ja naiiv-usklikud, kes Piiblit seletavad verbaalinspiratsiooni ehk täheilmutuse alusel ja kes asuvad seisukohal, et Piiblis iga sõna on „Jumala igavene ülim tõde“, et Piibel on Püha Vaimu sõnasõnaline avaldus pühade meeste kaudu. Kõik, mis Piiblis on kirjutatud, seisab nende silmis ühesugusel tasemel. Nad ei tee vahet selle vahel, mis temas on igavesti väärtuslikku ja mis temas on ajalikku ja juhuslikku.

Vene ajal oli see seisukoht meie koolides ainulubatav. Vaimulikud revidendid ei sallinud vähimatki kõrvalekaldumist. Kiriku riigist lahutamise-ga kadus südametunnistuse surve. Aga vanad traditsioonid püsivad ja praegugi peab osa kristlasi verbaalinspiratsiooni usus oluliseks. Kes ei saa uskuda loomise kuuesse päevasse, kõnelevasse maosse, Noa laevasse, Paabeli tornisse või Piileami eelisse, seda peetakse uskmatuks.

Ilma et laskuda usuteadusse, tuletame meelde neile naiiv-usklikele ja naiiv-uskmatuile, et Jeesuse otsuse järgi ei ole üksikute Piibli osade usu-line ja kõlbeline väärtus ühesugune. Ta ütles ju: „Teie olete kuulnud, et . . ., aga mina ütlen, et . . .“ Jeesus manitses jüngreid vaenlaste armastamisele. Aga tuletagem meelde, missuguse käsu andis kohtumõistja Saamuel Jumala nimel kuningas Saulile: Nõnda ütleb vägede Jehoova: „Ma olen ette võtnud kätte maksta Aamalekile selle eest, mis ta Israelile on teinud. Mine nüüd ja võida Aamalek ja hävita kõik, mis temal on, ja ära anna armu, vaid surma ära niihästi mehed kui naised, niihästi suuremad lapsed kui imikud, niihästi veised kui pudulõjused, kaamelid ja eeslid!“ Me oleme kindlad, et Jumal säärast käsku ei võinud anda, vaid et Saamuel ise oli endale võtnud õiguse anda rahvale ja kuningale käsk Jumala nimel. Ka oma kättemaksuiha tahtis ta teostada Jumala nimel. Kui 137. psalmis laulik, mälestades Paabeli vangipõlve, hüüab hingepõhjast tulevas kättemaksuihas — vaenlaste kohta: „Väga õnnis on see, kes su noored lapsed võtab ja vastu kaljut rabab“, siis ei käi see kuidagi kokku Jeesuse kutse-ga: „Laske lapsukesed minu juurde tulla!“ Kuidas võidakse siis ütelda, et see, mis Vanas Testamendis seisab vastuolus Jeesuse õpetusega, on Püha Vaimu poolt nende raamatute autoritele sõnasõnalt ette dikteeritud? Tuntud prof. R. Kittel, kes kuulub teoloogide konservatiivsesse voolu,

\*) C. H. Cornill: Der israelitische Prophetismus. Strassburg, 1903, lk. 169.

ütleb, et kättemaksulaulud psalteris annavad ajalooliselt õpetlikku tunnistust sellest, mida usuliselt alaväärtuslikud ringkonnad Jumalast arvasid\*).

Kui võidakse arvustavalt suhtuda Piibli sisusse, missuguse õigusega nõutakse siis, et väline sündmustik Piiblis peab olema püha ja puutumatu? Sõnasõnaliselt saab mõista ikka ainult juriidilist dokumenti ja kuiva proosat, aga mitte luulet ja värvirikast kirjanduslikku keelt. Piiblit ei saa pidada ei looduseõpetuse, ajaloo, maateaduse ega rahvasteteaduse kõigutamatuks algallikaks, vaid ta sisaldab inimhinge suhtumist absoluutsesse ja igavikku, igavese tõe ja õiguse otsimist. Piibel ei ole Püha Vaimu diktaadi järele kirjutatud või taevast mahakukkunud püha raamat, vaid ta on mitmesuguste raamatute kogu, mis on tekkinud samal viisil kui teisedki raamatud.\*\*)

Need raamatud erinevad üksteisest ülimal määral oma aine, sihi ja stiili poolest. Nad sisaldavad, näiteks, ajaloolisi andmeid, aga ka legende, müüte ja isiklikke vaateid. Neist leiame seaduseandlust, enustusi, kroonikat, mõttetarkust ja muud sellelaadilist, aga samuti ka suurel määral luulet — niihästi usulist kui ka maist — armastuse ja pulmalaulu.\*\*\*)

Kui läheneda Joonaa raamatule selt seisukohalt, et ta ei ole juriidiline dokument sündinud asjust, vaid kirjanduslik teos, millel on oma kindel eesmärk, siis avanevad hoopis teised, avarad perspektiivid. Kui teda hinnata sisuliselt, siis ei ole tema kuju ja väline sündmustik enam eksitava.

Paljud arvavad, et Joonaa raamat on autobiograafiline teos, sest autor kõneleb esimeses isikus. Seegi on eksitus. See on tingitud kirjanduslikust vormist. Raamatus esinev Joonaa, Amittai poeg, ei ole selle raamatu autoriks, sest ta oli surnud juba ligi 450 aastat enne „Joonaa raamatu“ ilmumist.†) Raamatu autoriks on tundmatu prohvet, kes kirjutas oma teose umbes 300 aastat enne Kr. sündimist††). Autor ei saanud isegi sellepärast käia Niinives meelearandust jutlustamas, et raamatu kirjutamise ajal Niinive linn juba ligi 300 aastat tagasi oli hävitatud (a. 606 e. Kr.). Oma jutu tegelaseks või kangelaseks on autor valinud üsna tundmatu prohveti Joonaa, Amittai poja, kes elas 770-ndate aastate ümber e. Kr., kelle ajal Assüüria oli Iisraeli kardetavaks ja vihatud vaenlaseks.

Kui meid ei eksita Kalevipoja põrguskäimine, kui lugejail ei ole midagi selle vastu, et A. H. Tammsaare saadab Vanapagana põrgust maa peale, mispärast peaksime siis pahanduma, et Joonaa raamatu autor saadab oma kangelase kala kõhtu? Joonaa pidi minema kala kõhtu sellepärast, et autor seda tahtis, et see käis jutu kavasse. Joonaa raamat ei sünnitaks pahandusi ega tekitaks kahtlusi, kui tema eesotsas seisaks lühike lause: „Ja tema jutustas neile järgmise mõistukõne!“

Joonaa raamatu tähtsus ei seisne tema välises sündmustikus, vaid neis sügavais usulistes mõtetes, mis prohvetil põlesid südames ja mida ta pidi kuulutama. Et neid mõtteid õigesti hinnata, peame pisut tutvuma raamatu tagaseinaga, s. o. nende oludega, milledes raamat tekkis ja mis põhjustasid tema ilmumist.

\*) D. Rudolf Kittel: Die alttestamentliche Wissenschaft. Leipzig, 1910, lk. 108.

\*\*) Juuda usu ajaloos muutus „püha kiri“ „Jumala Sõnaks“ alles Esra ajal. Vt. D. Hans Meinhold: Die Geschichte des jüdischen Volkes. Leipzig, 1916, lk. 34.

\*\*\*) D. Rudolf Kittel: Die alttestamentliche Wissenschaft. Leipzig, 1910, lk. 96.

†) Prohvet Joonaa, Amittai poeg, elas Iisraeli kuninga Jeroobeam II ajal. Vt. Teine Kuningateraamat p. 14 s. 25. Jeroobeam II elas 784—744 a. e. Kr.

††) Hermann Tögel: Das Volk der Religion. Leipzig 1925, lk. 219. D. Dr. R. Seeburg und Dr. P. Petersen: Biblisches Lesebuch. Braunschweig 1914, lk. 10.

Siirdume juutide ajalukku, nimelt sellesse ajajärku, mis järgnes rahva vabanemisele Paabeli vangipõlvest. Siis oli hädaoht suur, et juudi usk võib hävida ja juudi rahvas sulada ümberkaudsetesse rahvastesse. Juudi kogudus Jeruusalemmas oli väike, vaene ja võimetu. Naabritel oli rohkem jõukust, lugupidamist ja võimu. Silmapiirile kerkis ka juba ränk võitlus pealetungiva kreeka kultuuriga. Juudi rahvakeel oligi kadunud: kirja-keelena ja õpetatud meeste keelena tarvitati küll heebrea keelt, aga rahvas igapäevases elus tarvitas juba süüria murrakuid.

Tol ajal tõusis juutide etteotsa kange juht, kirjatundja Esra, kes tegi oma elu ülesandeks päästa rahva usu ja tema iseolemise. Terastahte ja vankumatu energiaga hakkas ta teostama oma kavu.

Esra esimeseks ülesandeks oli lahutada segaabiellud, mis olid kujunenud hädaohuks juudi iseolemisele. Segaabiellusid oli palju. Nende kaudu tungis juudi perekondadesse võõras usk, võõrad kombed ja võõrdumine oma rahvusest. Esra otsustas kaotada selle pahe radikaalse abinõuga: kõik segaabiellud lahutati sunniteel ja võõrast rahvusest naised saadeti koos lastega Juudamaalt välja. Käsk täideti suure karmusega ja halastamata. Nüüd tõusis Juudamaal suur nutt. Perekondlike sidemete käristamine ei olnud kerge. Selle vastu vaieldi ja protestiti. Ei olnud kõik ka põhimõtteliselt nõus Esra sammudega. Mõned ei näinud segaabielludes erilist hädaohtu, sest niisuguseid abielusid oli ikka ja alati olnud, aga juudi rahvas ja usk oli ometi säilinud. Kui meie ajal vaieldakse ja protestitakse, siis kirjutatakse ajalehtedes juhtkirju ja vastavaid artikleid. Idamaalane talitas tol ajal teisiti: kui tal oli midagi ütelda, siis koostas ta vastavasisulise jutu. Säärase varjatud protestina Esra sallimatuse vastu esineb Ruti raamat.\*)

Ruti raamat on idüll. Temas kirjutab tundmatu autor Moabimaa tütrest Rutist, kes abiellub näljaajal sinna rännanud juudi noormehega, ja pärast mehe surma armastusega hoolitses oma juudi rahvusest ämma eest. Kui ämm siirdus tagasi Juudamaale, ei jätnud minia teda maha, vaid rändas koos temaga Juudamaale, üteldes: „Sinu rahvas on ka minu rahvas ja sinu Jumal minu Jumal“. Pagana soost lesk leiab Juudamaal lahke vastuvõtu ja mehe sugulane Poas hindab tema teeneid järgmiselt: „Sa oled jätnud maha oma isa, ema ja sünnimaa, oled tulnud rahva juurde, keda sa ei tundnud. Jumal tasugu sulle ja saagu sulle osaks rikkalik palk Iisraeli Jumalalt, kelle tiibade alt sa oled varju otsinud.“ Rutt leiab ka tõesti rikkaliku tasu: ta abiellub uuesti ja sünnitab poja, kes saab kuninga Taaveti vanaisaks. Jutu moraal on selge: ei ole õige kihutada maalt välja võõrast rahvusest naise, kes on jätnud maha oma vanemad ja kodumaa ning tulnud otsima varju „Iisraeli Jumala tiiva alt“. Kui Jumal pidas paganliku naise vääriliseks saama suure kuninga Taaveti esiemaks, siis ei ole õigus lõhkuda abielusid, mis juudi mehed olid sõlminud paganlike naistega.

Samale teemale, rahvuslikule ja usulikule sallimatusele, kuid märksa laiemal alusel, on pühendatud Joona raamat, mis ilmus hiljem, umbes

\*) Dr. Wilhelm Schulze: Volksgeschichte Israels. Berlin 1905, lk. 180. Hermann Tögel: Das Volk der Religion. Leipzig 1925, lk. 175.

100 aastat pärast Esrat \*). Selle enam kui 100 aasta kestel olid Esra poolt tarvitusel võetud abinõud, eriti juutide vali eraldamine teistest rahvastest, kandnud vilja ja jätnud juudi iseloomusse sügavad jäljed. Juut oli muutunud iseteadvaks, kõrgiks ja võõraste vastu äärmiselt sallimatuks. Juudid pidasid end Jumalast äravalitud rahvaks, kes oli Jumalast määratud valitsema maailma, kuna kõik teised pidid juute orjama. Teised rahvad olid roojased ja nendega ei tohtinud juudil olla midagi ühist. Roojane ei olnud mitte ainult pagan, vaid roojane oli ka kõik, millesse pagan oli puutunud. Kui juut seda puudutas, muutus ka tema roojaseks. Põlgus ja viha võõraste vastu ilmnis mitmel viisil.

Samu omadusi — kitsarinnalisust, kõrkust, sallimatust ja teisi ebasümpaatseid jooni omistasid juudid ka Jumalale. Jumala ülesandeks oli hoolitseda juutide heaolu ja suuruse eest ning karistada vaenlasi, sest ta oli ju u u d i Jumal. Tema pidi samasuguse kirgliku vihaga võitlema kõige vastu, mis ei ole juudi päritoluga, nagu seda tegi iga õige juut.

Säärase kitsarinnalise sallimatuse vastu astus üles Joona raamat. See lugu on juutide suhtes äärmiselt kibe satüür. Prohvet maalib meie ette iseteadva, kõrgi ja sallimatu juudi. Pealegi ei ole see harilik juut, vaid Jumalast äravalitud prohvet, kes peab end Jumala sõbraks. Kuid isegi see eeskujulik juut osutub halvemaks lihtsaist paganaist.

### 3.

Vaatleme nüüd sallimatut juuti, nagu teda meile kujutab Joona raamat.

Joona, Amittai poeg, saab Jumalalt käsu minna vihatud vaenlase maale Assüüria pealinna Niinivesse, kuulutada seal jumalasõna ja nõuda rahvalt meeleparandust. See vihastab prohvetit. Jumal peab ometi teadma, missuguse käsu ta annab. Kuidas võidakse iisraeli prohvetit nõnda alandada, et ta saadetakse roojaste paganate juurde päästma rahva kurjemaid vaenlasi? Mis on üldse Jumalal ja tema prohvetil tegemist paganatega. Neid võidakse ainult hävitada! Kuid Joona teab, et Jumalaga on asjata vaielda. Seepärast otsustab ta põgeneda Jumala silmist Hispaania linna Tarsisse, mis tolleaegsete juutide arvamise järele pidi asuma maailma otsas. Kuna Joona arvab, et Jumala võim ulatub ainult Palestiinale, kus elavad juudid, siis siirdub ta merele, asub alla laevaruumi ja heidab rahuliku südamega magama kui mees, kelle südame-tunnistus on puhas. Aga pea märkab ta hirmuga, et Jumala eest ei ole võimalik põgeneda. Ta ärkab kapteni kohutava teate peale: merel on hirmus torm ja laev on hukkumas. Merimehed on teinud laeva päästmiseks kõik, mis seisnud nende võimuses. Merre on heidetud laadung ja isegi vajalikud riistad, aga see kõik ei aita. Jääb üle vaid üks abinõu: palvetamine ja jumalate lepitamine, sest vanad merimehed tunnevad, et siin ei ole tegemist hariliku tormiga, vaid Jumala vihaga. Laeval on mehi mitmesugusest rahvusest ja mitmesugustest asunditest. Iga mees palub o m a Jumalat. Ainult üks võõras ei palveta. Ta leitakse puudu olevat. See on hääbrea mees Joona. Ta otsitakse üles ja temalt nõutakse, et ka tema paluks oma Jumalat. Aga Joona tõrgub. Palvetamisega annaks ta

\*) Esra ja Ruti raamatute kohta leidub andmeid ka „Eesti Entsüklopeedias“. Joona raamatu kohta vt. T. Tallmeister: „Kala kõhust“. „Protestantlik Maailm“, 1939 nr. 3, lk. 23.

ju oma peidukoha ära. Tal on ikka veel nõrk lootus, et torm on tõusnud kellegi teise pärast. Kapten näeb, et ei ole teist teed kui küsida jumalailt, kes on süüdlane. Vana kombe järele heidetakse liisku ja see langeb Joonale. Joonal on seisukord selge: Jumal tahab tormi abil sundida teda alistuma. Aga Joonal jääb kangekaelseks: tema armu ei palu — ja tema paganale jutlustama ei lähe! Pigem surm kui niisugune alandus! Ta jutustab laevameestele oma loo ja käseb visata end merre. Kui oleks niisugune lugu juhtunud juutidega, et nad võõrausulise pärast oleksid langenud Jumala viha alla, kaotanud laadungi ja sattunud surmahätta, ei oleks olnud silmapilkugi kõhklemist — süüdlane vette! Aga paganast laevnikud on inimlikud. Nad tahavad võõrast siiski päästa, riskides oma eluga. Süüdlast ei visata merre, vaid võetakse kogu jõud kokku, et sõuda randa. Asjata vaev! Vihane Iisraeli Jumal on neist tugevam. Laevnikud näevad: heebreamees on kange. Seepärast otsustavad nad ise paluda tema eest Iisraeli Jumalat. Ka see jääb tagajärjetuks. Torm kasvab järjest. Ei ole midagi parata — Joonal visatakse merre. Torm vaikib. Draama esimene vaatus on läbi, kuid draama jätkub, sest Jumal ei tagane oma nõudmisest. Järgneb teine vaatus, mis sünnib eriskummalisel laval — merekoletise kõhus.

Joonal eksis rängasti, kui ta arvas, et valinud alanduse asemel surma, ta suudab võita Jumala. Jumal ei lase teda uppuda, vaid saadab mere-eluka, kes neelab prohveti elusalt. Koletise kõht muutub Joonale vangikongiks. Ei ole see vangla meeldiv. Seal on kitsas, pime ja haisev. Ei ole ei sööki ega jooki. Aga Joonal süda on kõva. Prohvet paneb seal vastu Jumalale veel kolm päeva. Aga siis on ka ta kangus murtud. Joonal palvetab. Koletis viib ta kaldale ja oksendab ta siin välja. Aga Jumalal käsk püsib: Joonal peab minema ja jutlustama Niinive rahvale meelesparandust. Joonal ei tõrju enam.

Kolmas vaatus viib meid Niinivesse. See on hiiglalinn. Joonal kulub kolm päeva käimiseks ümber linna. Joonal liigub linnas ringi ja kuulutab kurjalt, et neljakümne päeva pärast läheb linn rahva pattude pärast hukka. Oma hämmastuseks märkab prohvet, et tema sõnadel siin on hoopis teine mõju kui kodumaal. Seal jutlustas ta kurtidele kõrvadele, aga siin paganate suurlinnas vapustavad tema kurjad ennustused rahvast sügavalt. Ülemad ja alamad riietuvad leinarüüsse, kahetsevad pattu ja töötavad parandada meelt. Linnas võtab võimust hirm ja meelega. Kui kuningas kuuleb prohveti ennustusest, korraldab ta üldise paastu ja palvepäeva. Paastuma peavad isegi loomad. Aga Joonal vaatleb seda kahjurõõmuga ning mõtleb: ei ole enam mõtet ei paastumisel ega palvetamisel, sest neljakümne päeva pärast on linnal ots. Hirmus on Iisraeli Jumalal kätte langeda!

Neljandas vaatuses näeme Joonat kõrves. Prohvet tahaks oma silmaga näha, kuidas suurlinn hukkub. Oma alanduse ja töö eest vajab ta palka — rõõmu paganate hukkamise üle. Raske on elada kõrves tulise kuumuse käes nelikümmend päeva, kuid prohvet on kannatlik.

Jõuab kätte ennustatud tähtaeg, aga ehmatusena näeb Joonal, et linnahukku ei tulegi. Jumal on võtnud kuulda Niinive elanike palved ja otsustanud nende peale halastada. Nüüd süttib prohvet Joonal viha põlema. Ta süüdistab Jumalat sõnamurdmises, mille tagajärjel tema, Joonal, on jäänud valelikuks. „Juba siis, kui sain esimese käsu minna

ennustama paganaille hukatust, tekkisid mul kahtlused“, seletab ta Jumalale, „et sa ei teosta oma ähvardust, sest sa oled paganate vastu liiga pehme ja annad armu, kui nad sind paluvad. Sellepärast ma põgenesingi. Ja nüüd ongi mul õigus: olen jäänud valeprohvetiks.“ Jumal vastab: „Mõtle järele, Joonas, kas sul on õigust vihastuda!“

Linna hukatuse tähtaeg on ammu möödas, aga Joonas viibib ikka veel kõrves. Ta ei ole kaotanud lootust, et Jumal muudab oma meelt või et paganad annavad ise põhjust linna hävitamiseks. Piinarikas on elu kõrves, aga Joonas ei hooli sellest. Aga nüüd võtab Jumal ta uuesti oma kooli.

Ühel hommikul tähtsast maast riitsinuse taim \*) ja kasvab paari tunniga suureks puuks. Joonas leiab tema lopsakate lehtede all mõnusat varju. Aga tema rõõm on üürike. Järgmisel hommikul asuvad ussikesed puu juurte kallale ja see närbub niisama ruttu, kui ta oli kasvanud. Joonas jääb palava päikese kätte. Tõuseb tuul ja puistab prohveti üle tulise liivaga. Liiva terakesed tungivad nahasse. See on Joonale liig. Vihaga palub ta Jumalalt surma. Jumal küsib: „Kas sul on õigus vihastuda riitsinuse närtsimise pärast?“ — „Jah on“, vastab Joonas, „mul on õigus vihastuda ja vihastun surmatunnini!“ Nüüd ütleb Jumal: „Sul on kahju riitsinusest, mille kasvatamiseks sa ei ole liigutanud sõrmegi. Mina olen loonud maailma ja pean teda ülal. Mina olen annud elu ka sellele linnale ja olen ta suureks kasvatanud. Ja nüüd nõuad sina, et minul ei peaks olema hale meel sellest suurest linnast, kus isegi väeteid lapsi on sada kakskümmend tuhat, peale selle veel loomad!“

Nüüd on Joonas löödud. Ta tunneb, et tema jumalatundmine oli puudulik. Jumal on suurem, kui ta seda oli aimanud.

See viimne peatükk on tähtsaim. Tema pärast ongi raamat kirjutatud. Lihtsamalt ja mõjuvamalt ei ole Vana Testamendis kusagil seda mõtet avaldatud, et Jumal on kogu maailma looja, aga ühtlasi ka kogu maailma isa, kes armastava südamega seisab lähedal inimesele ega tee vahet rahvuste ega uskude vahel.

Kas on vaja veel tõestada, et Joonas sattumine kala kõhtu niisugusel käsitlemisel ei häiri õpilasi?

Samal ajal kui Joonas raamat manitseb sallivusele ja halastusele ning hoiatab usulise kitsarinnalisuse vastu, ilmus ka *Esteri* raamat, millest puhub vastu fanaatiline viha võõraste ja „vaenlaste“ vastu. Kõrvutades neid mõlemaid on raske kõnelda Püha Vaimu „diktaadist“, sest ühe raamatu vaim käib teise omale risti vastu.

## Sõnavara õpetamine keskkoolis ja gümnaasiumis.

*A. Vaigla.*

**E**esti keele õpetamisel meie kooliastmel tuleb muude alade kõrval tähtsustada ka õpilaste sõnavara rikastamise ning mõtteavalduse täpsustamise probleemi. Kuigi õppekavade nõuete kohaselt kõnesse võetavat keeleprobleemi meie koolides koos muude keeleõpetuslike küsimustega lahendatakse, tundub siiski just selle sisuliselt väga olulise küsi-

\*) Vt. Eesti Entsüklopeedia VII, lk. 224.



muse käsitlusel puuduvat tarvilik süsteem ja ulatuse loomulik suhe muude keelealadega võrreldes. Samuti ainekite metoodilises rakenduses ei ole siin õppekirjanduses piisavalt eeskujusid, nagu leiame neid enamvähem rahuldavalt muude keeleõpetuslike osade alal.

Et meie õpilaste sõnavara tundmine ning tarvitamine jätab soovida, seda kinnitavad nende sõnalised väljendused, seda näitab nende sõnavaraline tase kirjanduse lugemisel ja seda on ka vastavate küsimuskatsete varal kogetud. See asjaolu nõuab, et meie koolides tulevikus rõhkem rõhku pandaks süstemaatilisele ja meetodikindlale sõnavaraõpetusele.

Lisatagu aga kohe, et selle probleemi püstitamine tänapäeval pole mingi uudisnõue, vaid iga kultuurkeeles õpetamise endastmõistetav ala. Ka meie metoodikud on seda tähtsat küsimust silmas pidanud. \*)

Sõnavara õpetamisel meie koolides on sisuliselt tähtsad ülesanded. Siin tuleb: 1) rikastada õpilaste leksikoni, 2) täpsustada sõnade tähendus-sisu, 3) aktiveerida õpilaste passiivset sõnavara, 4) aidata kaasa õpilaste ilmekale ning varjundatud sõnalisele väljendusele (hoolitseda hää grammatilise stiili eest).

Neid kõiki olulisi ülesandeid tuleb meil õpetamisel taotella, sest rikas sõnavara on asendamatuks vahendiks tunnetuste saavutamisel. Inimese vaimses arenemises ja ühiskonnaliikmete-vahelises suhtlemises on sõnal suur osatähtsus. Seda ei tuleks unustada emakeele õpetamisel.

Käsitelgem järgnevas lühidalt sõnavara õpetamise lähteainestikku ja süsteemi õppeaastate kaupa.

Sõnavara õpetamise kuivamatuks lätteks igal õppeaastal on kirjanduslik ainek. Säl leidub sünonüüme, antonüüme, dialektisme, barbarisme jm. elemente sõnavaraliseks analüüsiks. Teiseks tähtsamaks allikaks on õpilaste eneste väljendus — kõnelus ja kirjutus. Algkooli alamal astmel võib sõnavara õpetamine lähtuda ka vastavast pildiainekist. Nii on see juba algkooli I klassist alates programmiselt korraldatud. Kuid lisaks neile lähteallikale võime korraldada kindlasti juba 5. õppeaastast alates vastavaid — võiksime vahest ütelda — süstemaatilisi sõnavaraharjutusi.

Arvestades kehtivaid õppekavu püüame nende mõtte kohaselt esitada sõnavara õpetamise programmi keskkoolile ja gümnaasiumile.

### Keskkoolile.

Progümnaasiumi I kl. Sõnade tähenduse õpetust lugemise- ja väljendusainestiku varal. Sõnavara käsitelu mõistete (mõisteringide) alusel. Sarnandsõnu (homonüüme). Teisendsõnu (sünonüüme). Vastandsõnu (antonüüme).

Progümnaasiumi II kl. Eelmise kordamine ning süvendamine. Sõnavara allikaid. Murdesõnu (dialektisme). Laensõnu. Uudisõnu (neologisme). Kaunistussõnu (epiteete). Võrdlussõnu. Asendusõnu (metafoore).

Progümnaasiumi III kl., reaalkooli I kl. Eelmise jätkamine ning süvendamine. Võõrsõnu (barbarisme). Ümbernimetusi (metonüümiaid). Tunnusnimetusi (sünekdohhe). Isikustamisi (personifikatsioone).

\*) Vt. M. Kampmann: Eesti keele õppeviis, Tallinnas, 1918; V. Altoa: Õpilaste sõnavara ravist — „Kasvatus“ 1935, nr. 1 — ja Joh. Käis (toimetanud): Usi teid algõpetuses — emakeele päätükid.

Progümnaasiumi IV kl., reaalkooli II kl. Eelmise kordamine. Sõnavara küsimusi tähendusõpetuse ja rektsiooni seisukohast. Arhaisme.

Progümnaasiumi V kl., reaalkooli III kl. Kordamine. Sõnavaraõpetust sõnade liitmise ja tuletamise seisukohast. Eri tähendusvarjunditega tuletisi. Laen- ja võõrsõnade õpetamise eakohane süvendamine. Argoosõnu, eufemisme ja prosaisme.

### Gümnaasiumile.

Gümnaasiumi I kl. Ideoloogilisi ning loogilisi sõnarühmi. Sünonüümikat ning sõnatähenduse õigekeelsust. Sõnavara rikastamise allikad (dialektismid, barbarismid, arhaismid, neologismid jne.). Sõnade tähenduse muutus ajas.

Gümnaasiumi II kl. Sõnade tähenduse õpetust (eelmise jätkamine ning süvendamine). Sõnade liitmine sõnavara rikastamise vahendina. Võõrtüvisõnu (rahvusvahelisi kultuursõnu) eesti keeles. Võõrliidete tundmaõppimine ning tarvitamine võõrsõnades. Sünonüümikat ja etümooloogiat. Sünonüümide tähenduslikke nüansse.

Gümnaasiumi III kl. Näiteid põlisest omasõnavarast. Eesti murdesõnavaralisi nähtusi. Sõnavara muutus ning viljastus eesti kirja-keele arenemiskäigus.

\* \* \*

Nagu sellest kavast nähtub, on sõnavara õpetamisel arvestatud sõnade põhitähenduse kõrval võimalikke tähendusvarjundeid. Seepärast kuulub siia kavva ka küsimusi stilistika valdkonnast. Keskkooli käsitelul võivadki keeleõpetuse ja stiiliõpetuse probleemid nende loomuliku kontsentratsiooni tõttu koordineeritult esineda.

Esitatud kava ärgu kujunegu õpetaja elavat toimingut takistavaks tardunud raamiks, vaid siin võib loomulikult teha oludekohaseid elementide ümberasetusi ning teisendusi.

Käsitelles sõnavara õpetamise rakendust, lähtume lugemis-, kõnelus- ning arutlusainestikust.

Mõtlemise ja keele vahel valitseb suur ühtsus. Inimesele on mõtlemiseks vaja konkreetset alust, on vaja esemeid, olendeid. Nende esemete ja olendite kaudu, asja kaudu me õpetame ka väljendust, keelt. Seepärast on loomulik, et lugemispala (kõik liigid) on aluseks, mille varal võib toimuda noore lugeja sõnavara rikastamine. Ühenduses asjade tundmaõppimisega õpitakse ka vastav mõiste, sõna tähenduslik sisu selgeks.

Järgnegu näiteid vastavaist tööülesandeist sel alal.

1. Loetella liikumist väljendavad sõnad Fr. Tuglas'e „Marupullis“ („Eesti koolilugemik“\*) 5. õ.-a., lk. 280!
2. Käsitella lugemistükke H. Moora „Põllundusest muistsel iseseisvuse ajal“ ja A. Jakobson'i „Külv“ (E. k.-l., lk. 186 ja 303), loetella, mis-suguseid tööriistu kasutatakse meil tänapäeval põlluharimiseks!
3. Loetella meil kasvavad teraviljad ja märkida, milleks neid tarvitatakse!
4. Kuidas nimetatakse teie pool kujult ja suuruselt mitmesuguseid küpsetatud leiva- ja saiapätsikesi?

\*) Edaspidi tarvitame lühendit E. k.-l.

5. Jälgida loomade ning lindude nimetusi J. Piiper'i lugemispalas „Teekond Paasvere ürgmetsadesse“! (E. k.-l., lk. 74).
6. Loetella koolivanemat kirjeldavad sõnad A. Kitzberg'i loost „Henn ja Jaan koolis“! (E. k.-l., lk. 33).
7. Loetella kõik Vilsandi linnud A. Toom'e „Vilsandist“ ja lisada nende lühikirjeldusi! (E. k.-l., 6. õ.-a., lk. 311).
8. Loetella relvad M. Metsanurga „Ümera lahingust“ ja kirjeldada neid lühidalt! (E. k.-l., lk. 206).
9. Jälgida murdelisi sõnakujusid A. Kivika „Maajagamises“! (E. k.-l., lk. 288).
10. Käsitelles P. Viiding'u lühijuttu „Vedurijuht“ koostada raudteesõnastik! (E. k.-l., lk. 108).
11. Märkida välja E. Bornhöhe jutustusest „Tasuja“ kõik Oodot ja Emiiliat iseloomustavad sõnad!
12. Ühenduses J. Aho „Raudtee“ käsiteluga selgitada järgnevad sõnad ning tarvitada neid vastavais lauseis!  
Reisimine, rändamine (ka sisse- ja väljarändamine), rännak (palverännak, sõjarännak), hulkumine, matkamine, teekond, põgenevine, lõbusõit, väljasõit, ekskursioon, ekspeditsioon!
13. Käsitelles eesti rahvalaule koostada sugulaste ja hõimlaste nimestik seletustega!
14. Leida kaunistussõnu, võrdlussõnu ja asendussõnu eesti rahvalauludest!
15. Missuguseid haruldasi esemeid ja olendeid leidub „Kalevipojas“?
16. Koostada „Kalevipojas“ esinevate haruldaste sõnade ülevaade, seletades neid teose värsside varal!
17. Leida L. Koidula lauludest sõnu, millede tähendus erineb tänapäeva tähendusest!
18. Koostada E. Vilde „Mahtra sõja“ põhjal mõisateenrite nimestik ning seletada, mis ülesanded neil on!
19. Registreerida dialektisme, arhaisme ja neologisme V. Ridala lüürikas!
20. Noteerida värvid Fr. Tuglas'e novellist „Maailma lõpus“ ning koostada vastav diagramm!

Kuigi ilukirjanduslik teos sõnavaraliselt — nii ideoloogiliste kui ka emotsionaalsete erivarjundite poolest — on üliirikas, kuigi tekstide lugemise süstemaatiline menetlus võimaldab palju korda saata õpilaste sõnavara rikastamise ja semasioloogiliste küsimuste arutamise alal, ei piisa ometi lektüürisõnavaralisest käsitelust, vaid seda ala tuleb edasi arendada vastavate eriülesannete ning töövõtete abil. Vaatleme, kuidas programmiliselt nõutavat õpetustegevust sõnavara alal oleks võimalik korraldada, kui me ei lähtu loetud tekstist ega vastavasisulisest arutlusest.

Konkreetsete näidetena järgnegu siingi mõned harjutusülesanded.

1. Jälgida harvkirjas esinevate sõnade tähendust järgnevais lauseis!
  - a) Isa ostis endale uue k o h a (talukoha).
  - b) Vend sai kontorisse k o h a (ametikoha).
  - c) Ema tõi turult suure k o h a (kala — sudaku).
  - d) Tuul tekitas metsas puude k o h a (kohina).
  - e) K o h a, k o h a, metsakene!
2. Märkida vihikusse sõna „pank“ mitmesugused tähendused!
3. Kõrvutada vastavais lauseis sarnandsõnu: „tahe, vahe, vali, lakk, aas, saar ja tuli“!

4. Koostada väike kahekõne, tarvitades sõnu: „kõnelema, rääkima, üt-  
lema, jutustama, vestma ja pajatama“!
5. Järgnevad inimese liikumist väljendavad sõnad järjestada vastavalt  
nende kiirusele!  
„Jooksma, kõndima, sörkima, komberdama, lendama (lennukis),  
roomama.“
6. Leida teisendsõnu järgnevaile mõisteile!  
„Hunt, karu, rebane, heinamaa, põld, kuremarjad, tikerberid,  
tekk, uhke, kelkima, tõrelema.“
7. Järgnevad sõnad seada mõttesuguluse järgi rühmadesse!  
„Grupp, hulk, jõuk, kogu koondis, padrik, parv, riugas, rägastik,  
rühm, salk, tihnik, trobikond, vemp, vigur, vingerpuss, võsastik.“
8. Tarvitada tähendusele vastavalt järgnevaid sõnu lauseis!  
„Antiikne, endine, hiljutine, iidne, minevikuline, muistne, põline,  
vana, ürgne.“
9. Järjestada järgnevad sõnad kaheks vastandrihmaks!  
„Algus, arg, edasi, esimene, halb, hea, julge, jõukas, kehvus, kao-  
tama, kurvastama, kõva, leidma, lõpp, nõrk, pehme, rikkus, rõõmus-  
tama, tagasi, tugev, vaesus, viimane.“
10. Järgnevate näidete omadussõnad asendada vastandsõnadega!  
„Värske aedvili; sirge tee; hoolas poiss; nukker lesk; haritud maa;  
ilus hoone; kiiduväärne tegu; tuntud suurus; kuiv pinnas, kuiv ilm,  
kuiv pesu, kuiv hein; seisev vesi; toores liha, toores inimene.“
11. Leida vastandkujusid (vastandiseloome) kas 1) elust, 2) aja-  
loost või 3) ilukirjandusest!
12. Leida oma kodumurdest sõnu, mis kirjakeeles ei esine! Seletada  
nende tähendus ning tarvitada neid lauseis!
13. Tähele panna harvkirjas olevate sõnade tähendust järgnevais näiteis!  
a) Puuduvat õpetajat a s e n d a s klassijuhataja. Mart, a s e t a raa-  
matud kappi! Õpetajalaud a s e t s e b klassi pinkide ees.  
b) Klassi e s i n d a b klassivanem. Aadu e s i t a s palvekirja õppe-  
vahendite saamiseks. Võõraid külalisi e s i t e l d i perenaisele.  
c) Enne õpetaja selgitust polnud õpilastel sellest huvitavast asjast  
veel mingit k ä s i t u s t (arusaamist). Klassis k ä s i t e l d i (aru-  
teldi) ka kutsevaliku küsimust. Kas Enn oskab hõõvlit k ä s i t-  
s e d a (tarvitada, käidelda)?  
d) Jaak o m a b (tal on olemas) raamatukogu. Edo tahab o m a n-  
d a d a (endale muretseda, soetada, hankida) iluköites „Kalevi-  
poega“. Ligimesele kuuluvat ei tohi o m a s t a d a .
14. Lisada lauseis kaunistussõnu järgnevaile nimisõnadele!  
„Mets, meri, maja, linn, hambad, silmad, huuled, süda, kuu, päike,  
tee, öö.“
15. Täiendada järgnevad laused sobivate võrdlussõnadega!  
1. Elts laulab nagu ...  
2. Toivo oli terane kui ...  
3. Tähed säravad taevas kui ...  
4. Rukkiväli lainetas tuules otsekui ...
16. Tarvitada järgnevaid sõnu lauseis harilikus põhitähenduses, asendus-  
sõnana ja võrdlussõnana!  
„Nool, müür, tornid, ahelad, mets, tähed, lilled.“

Näit.: Vanasti võideldi vibudega ning nooltega.

Piksenool löikas pilvi.

Välk löi alla nagu nool.

17. Valida järgnevast sõnade reast olulised jõe tunnused!

**Jõgi:** „jõesäng, pais, kaldad, sild, lüüs, veevool, kivid, liiv, suue, muda, kärestik, kosk, juga, kõrkjad, näkid, saar, kalad“.

18. Missugused kujundavad elemendid järgnevast loetelust määravad riigi mõiste?

**Riik:** „kuningas, linnad, rahvas, koolid, parlament, kohtud, külad, riigivõim, põhiseadus, riigiterritoorium, metsad, meri, sõjavägi“.

19. Koguda oma kooli argoosõnu ja püüda selgitada nende tekkelugu ning tähendust! (Hääs stiilis neid vältida!)

20. Kuidas väljendatakse nimetust vältivalt või pehmendavalt (eufemistlikult) rotti, hunti ja surma?

21. Leida näiteid, kus esineksid meie võõrsõnavaras järgnevad kreeka või ladina sõnad!

**Kreeka:** *agros* — põld, maatükk; *antropos* — inimene; *aster* — täht; *bios* — elu; *deka* — kümme; *filos* — armas, armastusväärne, lembene; *fotos* — valgus; *grafo* — kirjutatan; *hekaton* — sada; *hüdor* — vesi; *logos* — sõna; kõne, lugu, teadus; *mikros* — väike; *sofos* — tark; *tele* — kauge; *zoon* — loom.

**Ladina:** *ago* — teen, toimin; *aqua* — vesi; *centum* — sada; *civis* — elanik, kodanik; *corpus* — keha, kere; *duo* — kaks; *manus* — käsi; *navis* — laev; *porto* — kannan; *rego* — juhin; *terra* — maa.

22. Moodustada liitsõnu täiendsõnade *auto-* ning *geo-* ja põhisõnade-*graa-* ning *-loogia* abil!

23. Järgnevast sõnad asendada võõrkeelse terminiga!

Üksikkõne, eluteadus, elulooline, loomateadus, maateadus (maakirjeldus), ajamõõtja, soojusemõõtja, valguskirjutus ja raskusemõõtja.

24. Leida näiteid järgnevate kreeka ja ladina eesliidete esinemise kohta meie võõrsõnavaras!

**Kreeka:** *anti-* — vastu; *epi-* — pääl-, järel-, pärast-; *peri-* — ümber-

**Ladina:** *de-* — ära-, tagasi-; *intro-* — sisse-; *re-* — uuesti-, taas-, tagasi-, ümber-; *retro-* — tagasi-

25. Leida järgnevaile sõnadele vastandsõnad ja paigutada nad kõik lausesse!

„Abstraktne, aktiivne, antiikne, demobilisatsioon, egoism, filantroopia, import, intensiivne, maksimum, neologism, optimism, positiivne, ratsionaalne, sümpaatia, totaalne, traagika.“

26. Registreerida üldnimesid, mis põlvnevad isikunimedest!

(Näit. boikott.)

27. Vastavate allikate varal etümologiseerida sõnad *paber* ja *lamp*!

28. Selgitada ning rakendada vastavais lauseis sõnad *samasus*, *sarnasus* ja *ühitus*!

29. Jälgida mõningaid näiteid eesti sõnavara põlisest omaainest, mille algupära on võidud jälgida kas soome-volga, soome-permi, soomeugri või isegi uurali ühisajani!

„Jõgi, kala, säinas, sõudma, kuusk, peni, püü, nool, tuli, koda, küla, külv, naeris, voodi, uks, tanu, pärg, isa, ema, nadu, üks, kaks, kolm, neli, viis, kuus, kuu, suvi, voos, ilm, hiis, kalm, vaim.“

30. Jälgida, mis aladelt on eri aegade laensõnad pärit!

Rakendada neid vastavasisuliste lookeste kirjutamisel!

I n d o - i r a a n i e h k a a r i a laensõnu: „ais, iva, ora, orb, põrsas, sada, vasar, õng“.

B a l t i laensõnu: „hein, hernes, kirves, kübar, lõhi, mõrsja, nõbu, oinas, põrgu, ratas, seeme, sein, sild, taevas, talgu(d), tuhat, vagu“.

G e r m a a n i laensõnu: „ader, agan, hame, juust, kaer, kana, kook, kuningas, käil, laen, lammast, laut, leib, mõök, nael, nuga, nõel, põld, raud, rukis, rõngas, rõuk, sadul, sõel, tina, vald“.

S l a a v i laene: „aken, kannikas, koonal, labidas, lusikas, nädal, pagan, raamat, rist, sahk, sirp, sundima, turg, varblane, värav“.

M u i n a s s k a n d i n a a v i a laene: „paat, pung (= rahakott), saad, säng, särk“.

R o o t s i (Rootsi ajal laenatud): „holm, iil, kadalipp, kratt, kroonu, moor, pagar, riik, suurtükk, vaar“.

Nagu näeme, ei piirdu sõnava õpetamine ainult tundmatute sõnade tähenduse õpetamisega, vaid sel alal on õige mitmepalgeline tegevus võimalik. Muidugi pole esitatud harjutusülesannetega tühjendavalt haaratud kogu sõnavara käsitluse süsteem keskkoolis ja gümnaasiumis. Need tööpunktikesed on vaid mõneks võimalikuks näiteks mitmelt eri õppeaastalt (vrd. neid esitatud kavaga) sel alal. Süstemaatilisel kavakohasel käsitlusel tuleb keeleõpetajal paratamatult palju enam sellealalisi harjutusi korraldada, sest praegused keeleõpikud ei paku küllaldast ainekikku seks tegevuseks. Kuigi puudub meil ka vastavaid käsiraamatuid — leksikone sõnavara õpetamiseks, on võimalik eesti keele ja kirjanduse kursuse kestel üsna mitmeidki sõnavara-probleeme algatada ja õpilasi sel alal tegutsema juhata. Innustunult saavad õpilased ise endile sünonüümide, antonüümide, mõistelisi jm. vihiksõnastikke toimetada. Sõnade varuainestik võimaldab noorel keeletarvitajal valida vastavaima sõna (sünonüümi) teatava mõtte väljendajaks, seepärast sõnavara süsteemipärane kogumine ning teadlik tarvitamine harilikult huvitab õpilasi. Huvi ja noore arendamise tõttu valitseva sõnavaralise õpetustegevuses mitmekesisus: ainekikku ala ning ülesande laadi piirid olgu võimalikult avarad, lähtudes kitsast koduringist ja kandudes kaugema välismaailma tunnetamisele antagu tegevust mõttele ja meeltele. Tuleb anda klassifikatsiooni ning reeglipärase jagamise harjutusi, tuleb vaadelda elusat ja surnud loodust ning kirjeldada seda detailideni. Palju aitab siin kaasa ekskursioon ning selle eel- ja järeltöö (aruanded, vastavad kirjandid jne.). Kuid nende alade spetsiaalkäsitlus ei kuulu enam siia.

Viimaks olgu vihjatud, et sõnavara õpetamisel võib küsimuse näitlikuks-tegemiseks rakendada ka mõnesugust piltlikku ning skemaatilist esitusviisi. Samuti sobib nooremal astmel harrastada vastavaid sõnavaramänge.

Näit. Õpilased istuvad ringis. Õpilane A viskab nõõri külge kinnitatud palli õpilasele B-le, üteldes näit. „puu“. Nüüd peab õpilane B nimetama mõnd puuliiki. Kui palli viskaja ütleb näit. „kask“, siis saaja võib märkida selle puu mõnd omadust või tunnust (elementi selle mõiste sisust). Pall tõmmatakse tagasi ja läkitatakse mõnele teisele õpilasele, üteldes näit. „kehakate“. Vastaja peab mõnd kehakatet (näit. palitu) nimetama, sest vastasel korral, samuti eksimuse puhul, nõutakse pant.

Lõpuks lubatagu esitada järgnevat teesid.

1. Sõnavara õpetamisele meie koolides tuleb senisest suuremat rõhku panna. Semasioloogiliste küsimuste käsitelu peab toimuma igal

õppeaastal. Õpilaste sõnavara rikastamisel ning tähendusõpetuslike alade viljamisel peetagu silmas sõnade põhitähenduse kõrval ka tähendusnüansside ja asendusvarjundite tundmaõppimist ning rakendamist.

2. Keskkoolis tuleks rõhutada esmajoones omasõnavara ja kodune-  
nud keeleainestikku. Gümnaasiumis rõhutatagu ka keelelist võõrvara,  
mille tarvitamist eesti kirjakeel ei väldi.

3. Sõnavaraõpetus meie koolides ei seisne mitte ainult õpilaste sõna-  
varude mehhaanilises suurendamises (passiivse sõnavara kvantitatiivne  
printsip), vaid päämiselt peab õpilane oskama *t a r v i t a d a s õ n u k o n -*  
*t e k s t i s* (nende mitmekesisemis tähendusomadustes), sest funktsionaalne  
side semasioloogilises reastuses on tähtis (sõnavara aktiivsuse ja kvali-  
teedi põhimõte).

4. Meie keeleõpikud (kõigil kooliastmeal) peaksid süsteempärasele  
ja meetodikindlale sõnavaraõpetusele rohkem ruumi andma.

## Mõtteid ja ettepanekuid sõnavara õpetamise kohta.

*Joh. Aavik.*

Alljärgnevalt esitatud mõtted sõnavara õpetamise kohta on mõeldud  
osalt täienduseks A. Vaigla sellekohasele artiklile, osalt selle küsimuse  
omapoolseks esiletõstmiseks ja valgustamiseks.

\*

Et sõnavara on keele tähtsaim element, selles ei ole kahtlust, sest  
üks olene ju päämiselt sellest keele väljendusvõime, rikkus, mitmekülgsus,  
peenus ja painduvus. Seepärast on loomulik, et ka koolis, eriti keskkoolis  
ja gümnaasiumis, sellele pöördaks küllaldast tähelepanu ja et see võetaks  
üheks eesti keele kursuse osaks, millega tuleb teataval määral kui oma-  
ette ainealaga tegelda.

Sellepärast võiks vahest küsida, kas sõnavara käsitlemine ja õpeta-  
mine siiski üldse vajalik on omaette alana ja osana kooli eesti keele õppe-  
kursuses. Sest tõsi ju on, et suur enamik sõnu tuleb emakeeles inimestele  
ja seega ka õpilastele aja jooksul iseenesest kätte, ilma et tarvitseks  
neid neile eraldi õpetada. Selleks mõjub keele sagedane kuulmine ja luge-  
mine ta kõige mitmekesisemais avaldusis, — lihtrahva kõnes, haritlaste  
juures, abstraktsemas kirjakeelseis väljendeis, mitmesuguste eriteaduste  
ja elukutsete alal. Üldhariduse ja üldkirjakeele oskuse seisukohalt tar-  
vilisi erialalisi sõnu ja termineid omandavad õpilased vastavate kooliõppe-  
kavasse kuuluvate eriainate (matemaatika, füüsika, keemia, loodustea-  
duse, geograafia, ajaloo) õppimise kaudu, kus need sõnad esinevad.

Kuid kõigest sellest hoolimata on sõnavara eriõpetus eesti keele kui  
õppeaine kursuse omaette osana siiski tarviline ja kasulik. Nimelt järg-  
misel põhjusel.

Ebasüsteemaatilisel ja n. ü. iseenesest omandatud sõnavaralistes  
teadmistes esineb peagu kõigil õpilasil ebasoovitavaid või koguni luba-

matuid lünki ja ebatäpsusi; paljusid sõnu, mida teatava klassi haridusliku taseme seisukohalt või kooli lõpetamisel peaks juba teadma, ei teata siiski või nende tähendustest on ebatäpsed või ühekülgsed mõisted ja kujutelmad, nagu sellekohased tähelepanekud ja testid on tõestanud.

Ka on mõnede sõnade suhtes tarviline, et nad õpilasile tuntuks saaksid juba varem kui alles esinedes mõnes kõrgemas klassis eri õppeainete puhul ja nende terminoloogias.

Nii on nende ridade kirjutaja isiklike küsitelude puhul ilmnenu, et mitmed gümnaasiumi lõppklassi õpilased ei tunne näit. järgmisi võõrsõnu: *insimuatsioon, hüpertroofia, atroofia, atrofeeruma, purism, substraat, teraapia, oportunism, snoob, snobism* jne.

Isegi mõnesid kirjandusliku aineala enese mõisteid väljendavaid võõrsõnu ei tunta, nagu *antoloogia, paroodia, essee, eufemism, müstifikatsioon, pamflett*.

Sel puhul nenditagu teatava kurioosumina, et mõned õpilased ei tea isegi eestikeelse termini *valm* täpset tähendust (nii defineeris üks gümnaasiumi III klassi õpilane seda kui minevikuainet käsitlevat teost!).

Ometi on ülaltsiteeritud võõrsõnad kõik niisugused, mida gümnaasiumiharidusega haritlane peaks teadma. Seepärast et need kahe silma vahele ei jääks, tuleks neid eraldi läbi võtta ja nende tähendusi seletada.

Ka mõned uued eestikõlalised sõnad, mida Muugi VÕS sisaldab ja mis seega on võetud ametlikult tunnustatud sõnavarasse, kipuvad noorsoo teadmisest ja tarvitamisest kõrvale jääma, näit. *anastama, irduma, korvama, korvus, sulnis, terutama, taotsema, turm, turv, turvaline, turvama*, sest mitmed gümnaasiumi lõpetajad ei tea nende täpseid tähendusi.

Samuti on mitmed eht rahvakeelsed sõnad hädaohus linnaharitlaste perekondadest päritolevate noorte teadmisest kaduma, nii näit. sõnad *naast, näsu* jne., isegi *lābema*.

Kõiki niisuguseid sõnu ja nende tähendusi tuleks seepärast eraldi õpetada koolis.

Mis puutub uutesse kirjakeelseisse sõnadesse (soome keelest laenu- tud, kunstlikult loodud, rahvakeelseist ja murdelistest tüvedest moodustatud), siis ei teeks viga, kui koolis õpilasi nendega tutvustataks natuke rohkemal määral kui seni, sest sellega äratatakse noorsoos kõige rohkem huvi eesti keele leksikaalse rikastamise kohta ja edendatakse noorsoo kaudu seda tendentsi. Nii võiks koolis käsitleda ja seletada koguni niisuguseid uuemaid sõnu kui *aldis, johtuma, malbe, pelk*, tähend. „ainus, paljas“, (esinevad mõned korrad dir. V. Altkoa artiklis „Eesti Koolis“), *menestus*, tähend. „kosumine, edenemine“, sk. „Gedeihen“ (esinevad koguni ühes HM ringkirjas — HMT 13 — 1939, lk. 141). See looks eeldusi, et tulevikus seesuguseid uusi sõnu ka nooremad kirjanikud hakkaksid tarvitama. Sellega mõjuks kool aktiivselt kaasa meie kirjakeele leksikaalse rikkuse tõstmisele ja selle rikastamise tendentsi edendamisele.

Seni on kool oma emakeele-õpetuses selleks otseselt vähe mõjunud, liikudes sõnavaraliselt üldiselt kitsamas piiris kui kirjanduses esinev uudissõnavara tegelikult on. Mida õpilased sõnavaraliselt uut omandasid, seda omandasid nad päämiselt väljaspool kooli otsest õpetust, kirjanduse lugemise teel. Ainult mõnede üksikute õpetajate sõnavaralist õppetegevust tuleb siin teeneka erandina märkida.

Kuid nõnda soovitades võõrsõnade ja „uute sõnade“ õpetamist, tuleb siiski meenutada seda, et kõik õppeaine osad eesti keele kursuses on omast



kohast tähtsad — järelikult päale sõnavara ka õigekirjutus, grammatiline õigekeelsus, sõnastamise oskus ja kirjandite-õpetus, teatavad teadmised kirjandusest ja kirjandusteooriast, mitmete kirjanduslike teoste põhjalikum tundmaõppimine. Kõigile neile tuleb pöörduda küllaldast tähelepanu ja kõiki neid hästi õpetada. Kuna aga tundide arv on piiratud, siis saab igauhele neist aladest pühendada vaid ühe murdosa kogu kursuse tööst ja ajast. Et siiski igauhes neist saaks õpilasi võimalikult kaugele viia, selleks tuleb õpetamisel taotella suurt aja ökonoomiat. Seepärast peab ka sõnavara õpetamisel piinlikult hoiduma kõigest ülearusest, et vältida aja raiskamist ja tühja töö tegemist ning igasugust liialdust.

Esimene nõue siin on, et ei tegutsetaks nende sõnade, sõnatähenduste ja täiendusvarjundite õpetamisega, mis õpilastele iseenesest õigel ajal oma-seks saavad kirjanduse ja ajakirjanduse lugemisest, teiste õppeainete kaudu või lihtsalt igapäevases elus.

Tegemaks sõnavara-õpetust täiesti ratsionaalseks ning kõigiti süsteemikindlaks ja vältimaks asjatut tööd, selleks tuleks õigupoolest, niipalju kui see võimalik, kindlaks määrata, millised vähemtuntud sõnad — võõrsõnad, uued sõnad, rahvakeelsed sõnad — peaksid õpilased oma arengu kohaselt normaalselt tundma õppima, s. o. iga klassi ehk õppeaasta kohta tuleks koostada omandatavate sõnade nomenklatuur. Selle nomenklatuuri tegemise allikaks võiks olla Muugi VÕS, lisades sellele vahest siiski mõningaid üksikuid võõrsõnu ja ka uusi sõnu, milledega gümnaasiumi lõpetajad võiksid tutvuda. Ühtlasi tuleb kindlaks teha, millised neist õpilased iseenesest, ilma erilise õpetamiseta, antud õppeaastal omandavad ülemal mainitud allikate ja vahendite kaudu. Selleks peaks iga klassi eri õppeainete õpikud läbi vaatama, kirjutades välja üldkeele oskuse seisukohalt tähtsad oskussõnad ja muud neis korduvalt tarvitatud võõrsõnad. Kui need sõnad koostatud nimekirjast maha arvata, saadakse sõnade valik, mis tuleks keskkooli ja gümnaasiumi eesti keele kursuses käsitlusele erilise sõnavara-ainena.

Kuna kirjeldatud nomenklatuur ei saa olla täpne, vaid ainult umbkaudne ja kuna üksikuil õpilasil võib esineda selles suhtes juhuslikke lünki, siis ei tarvitse sellest nomenklatuurist kinni pidada liiga pedantselt, vaid õpetajal tuleb igakord tundma õppida selt seisukohalt klassi üldist taset ja võimaluse piirides ka üksikuid õpilasi ja sellekohaselt täiendada või kärpida käsiteldavaks kavatsatud sõnade hulka.

Kuna aga aeg on üsna piiratud, siis tuleb tegelikult õpetatavate sõnade hulk võtta pigem väiksem kui suurem, jättes nimestikust vähem olulisi välja. Kui kogu õppeaasta kestel nädalas sõnavara õpetusele pühendada läbistikku rohkemalt veerand kuni pool tundi, läbi võttes iga kord 5 sõna, siis saab aastas õpetada umbes 150 sõna, mis kogu keskkooli ulatuses moodustab kaunikese hulga ja gümnaasiumi lõpetajale veel suurema. Selles arvus sisalduks siis niihästi võõrsõnu, „uusi“ sõnu ja rahvakeelseid sõnu. Muidugi ei ole need kaugeltki kõik need võõrsõnad ja uued sõnad, mida nende koolide lõpetajad peavad teadma ja teavadki, sest nagu öeldud, suurema hulga neist omandavad nad muul teel. Muu seas saab osa sõnu seletada ka kirjanduspalade lugemisel.

Kuidas sõnade õpetamist teostada? Kas lihtsalt võtta E. Muugi „Väike õigekeelsus-sõnaraamat“ ja säält alfabeedilises järjekorras välja kirjutada, nagu nad säält esinevad, õpetamisele tulevad vähemtuntud võõrsõnad, „uued“ sõnad ja rahvakeelsed sõnad, need kirjutada ise või lasta kirjutada

tahvlile või otse dikteerida õpilastele ühes nende tähendustega, mis neile sõnaraamatus antakse ilma ühegi selgitava lausenäiteta? Olen näinud üht õpetajat nõnda toimivat gümnaasiumi lõppklassis. Ei, see ei ole täiesti otstarbekohane. Sest sel kombel ei saa õpilased paljude sõnade tähendustest mitte küllalt selget käsitust isegi nende passiivseks mõistmiseks, nende aktiivsest tarvitamisest rääkimatagi.

Muidugi kõige parem oleks, kui need sõnad kõik esineksid tegelikes tekstides — teostes, kirjutustes, mida õpilased loevad ja mille puhul viimased nende tähendused sõnaraamatust järele vaataksid. Kuid õpilaste lektüüris esinevad need vaid juhuslikult; kõik ei juhtu neile esinema või esinevad liiga harva, ja vähesed viitsivad nende tähendust sõnaraamatust järele vaadata. Selle tagajärg — haruldasemate sõnade teadmise lünklikkus ja ebäühtlus õpilaste juures.

Sõnade eraldi ja kavakindel läbivõtmine ja tundmaõppimine kiirendaks nende omandamist ja ühtlustaks seda kogu klassis. Kuid siin tuleb talitada selle ülemal mainitud eeltöö alusel, nimelt lähtudes iga klassi jaoks eraldi koostatud nimestikust. Selle nimestiku ulatuses tuleb eraldi-seeriana võtta võõrsõnu, eriliigina eestikõlalisi uusi sõnu ja kolmandaks rahvapäraseid sõnu. Igaühes neist liikidest võivad sõnad muidugi olla alfabeedilises järjekorras. Ühes tunnis võetakse üht liiki, teises teist jne., kuni järjekord tuleb jälle esimesena käsiteldud liigi kätte, mida jätkatakse poolelijäänud järjekorrast.

Sõnad tuleb muidugi kirjutada tahvlile, kuid aja kokkuhoiu mõttes võib tähendused dikteerida. Tähendustele peavad järgnema mõned näidelaused; puududa võivad need ainult üksikuil juhtumel, kui sõna mõiste saab tõesti selgeks pelga tähenduse andmisega. Tähendused ja samuti näidelaused tuleb õpetajal juba kodus valmis kirjutada, et klassis ei oleks tal enam järelemõtlemist ja kobamist, mida improviseerimine võib tekitada. Iseenesest mõista, et õpilased kirjutavad sõnad ühes seletuste ja näidelausetega erivihikusse või eriosakonda oma klades.

Kas lasta ka õpilastel enestel näidelauseid moodustada — olgu klassis suuliselt või koduse ülesandena järgmiseks tunniks? Pean ütleva, et isiklikult suhtun sellele meetodilisele võttele skeptiliselt. Miks? Esiteks, õpetaja ei jõua kõiki lauseid kontrollida ei klassis üles ütelda laskmisega ega ka töid kodus läbi vaadates (viimane oleks õpetajale liiga suureks töökoormaks). Ent ilma kontrollimata võivad õpilased tarvitada üht või teist sõna väärast tähenduses või tähendusevarjundis. Ka on õpilaste moodustatud laused sageli saamatud ja kahvatud. Kui õpilastel enestel ei tarvitse näidelauseid moodustada, vaid saavad harjutamiseks valmis tekstid, siis — nii paradoksaalsena kui see näibki — jõuavad nad rohkem ja koguni paremini omandada uusi sõnu.

Seepärast arvan, et küllalt on, kui õpilased dikteeritud sõnad ühes nende tähenduste ja vastavate näidelausetega koduse ülesandena mõned korrad üle loevad selleks, et need neile paremini meele jääksid. Sõnade tähenduste omandamist on otstarbekohane harjutada ja kontrollida selleks eraldi õpetaja poolt koostatud ja õpilastele paljundatud harjutustekstide abil, mis võivad koosneda ka üksikuist lauseist, kus läbivõetud sõnu esineb. Neid lastakse õpilasi klassis lugeda ja seejuures ütelda sõnade tähendused. Osalt niisuguseid harjutuslauseid tuleks anda ka koduse ülesandena, mida klassis suuliselt kontrollitakse.

On nõndaviisi teatav arv sõnu läbi võetud ja harjutatud, siis tuleb nende pääle teha sellekohane kontrolltöö või test, mida hinnatakse.

Kuna harjutustekstide ja lausete koostamine suurendab õpetaja töökoormat, siis oleks soovitav, et oleks olemas sellekohane õpperaamat, mis sisaldaks ka sõnade nimestikke (ühes tähenduste ja näidelausetega), sest dikteerimine põhjustab asjatut ajakulu. Raamatu abil oleks töö ökonoomsem ja produktiivsem. Kuid esialgsel raamatu puudumisel tuleb õpetajal paratamatult sõnu dikteerida ja ise koostada harjutuslauseid. Osalt peab ta seda tegema ka raamatu olemas olles, sest klassi individuaalset taset ja kohalikke olusid arvestades tal tuleks käsitleda sõnu, mida sellekohases raamatus kõiki ei ole. Samuti peab ta kontrollülesandeid ikkagi ise koostama.

Aga, öeldakse, see on vaid sõnade passiivne teadmine, mis nõnda saavutatakse. Kuhu jääb nii soovitav aktiivse tarvitamise oskus, küsitakse. Kuid värskest õpitud uued ja võõrsõnad on loomulikult esialgu passiivseks sõnavaraks; hää esialgu seegi, kui nende tähendusest nende esinemise puhul aru saadakse. Kui neid küllalt sageli kuuldakse ja nähakse, siis tuleb aktiivse tarvitamise oskus iseenesest. Igatahes õpilasi kohustada niisuguseid värskest õpitud sõnu tarvitama oma kirjandeis on isegi teataval määral ohtlik. Mõned õpilased on selleks iseenesest kalduvad — sageli teatavast snobismist ja edevusest. Ja siis tuleb kirjandeid, mis kubisevad uutest ja võõrsõnadest, mida on tarbetult ja vahest isegi ebakohaselt ning vääramasti tarvitatud. Õpilastele tuleb terutada, et nad tarvitaksid uusi ja võõrsõnu ainult siis, kui need on tingitud mõtte parema — täpsema ja ilmekama väljendamise vajadusest ja et nende tahtlik poetamine oma teksti — lihtselt et neid tarvitada — on halb stiil. Muidugi, eriliselt pahandada ei maksa, kui mõni õpilane neid oma kirjandeis natuke üleliia kasutab ja vahel ka ebakohaselt; siin tuleb hinnata seda indu ja hääd tahet, kuid seejuures selgitatagu uute sõnade tarvitamise stiililist mõju ja hoiatatagu liialdamise eest.

Teiselt poolt aga võiksid meie õpikud ja lugemikud sisaldada rikkalikumat ning mitmekülgsemat sõnavara, seega ka natuke rohkem uusi ja võõrsõnu, mida seletataks raamatu lõpus olevais väikesis erisõnastikes. Lugemikud ongi harilikult varustatud niisuguste sõnastikega, aga need võiksid olla ka geograafia, loodusteaduse ja ajaloo õpikuil. Kui nii oleks, siis ei tarvitseks nii mõndagi sõna eesti keele tundides eraldi õpetada. Meie seniste lugemike puudus on see, et nad vana traditsiooni tõttu sisaldavad ikkagi veel liiga ühekülgset palju maaelu ja -olustikku käsitlevaid palasid, kuna neis võrdlemisi vähe on linnaelu ja tehnilise ning vaimukultuuri kohta käivaid kirjutusi, milledes loomulikult esineks ka rohkem uusi ja võõrsõnu. Selle tagajärjel edeneb õpilaste sõnavara abstraktsema ja üldkultuurilisema elemendi poolest (kuhu kuuluvad enamasti võõrsõnad ja ka paljud uuemad sõnad) vähe praeguste lugemike kaudu.

Sellega ühenduses tähendatagu, et võõrsõnade tundmise omandamist pidurdab teataval määral ka liialdatud puristlik tendents, mis praegu valitseb isegi eriteaduste (matemaatika, loodusteaduse jne.) terminoloogias ja mis ka koolide õpikuisse teed on leidnud.

Tagasi tulles veel kord metoodilise külje juure öeldagu, et paljude võõrsõnade paremat ning teadlikumat mõistmist aitab edendada, kui natuke käsitletakse võõrkeelset tuletust, nagu seda ka A. Vaigla oma artik-

lis ette näeb (mida tähendavad näit. liited *de-*, *dis-*, *trans-* jne., samuti *meta-*, *peri-*, *helio-*, *iso-*, *-algia*, *-gaamia* jne.). Seda tuleks teha eriti neis gümnaasiumitüüpides, kus ei ole ladina keelt.

Lõppeks märgitagu veel seda, et sõnavara õpetuse alla kuulub ka leksikaalne õigekeelsus, millele meie uuemais eesti keele kooliõpikuis on tervitatavalt ruumi antud ja millega taotellakse sõnade väärade tähenduste vältimist.

## Mõningaid metoodilisi võtteid matemaatika õpetamisel 5. ja 6. õppeaastal.

M. Meos.

Uute 5. ja 6. õppeaasta matemaatika õpikute ilmumise ja nende ainuõiguslikeks tunnistamise puhul võetakse meie pedagoogilistes ajakirjades jälle rohkem sõna matemaatika õpetamise kohta koolides (vt. „Eesti Kool“ 1938, nr. 8, „Kasvatus“ 1939, nr. nr. 4, 6/7 ja 9). Neis kirjutustes tuuakse muu seas esile, milliste raskustega on tegemist mõningate matemaatiliste mõistete selgitamisel ja tehete omandamisel. Neid raskusi olen aastate jooksul tähele pannud ja katsunud leida lihtsamaid ja arusaadavamaid võtteid raskustest ülesaamiseks. Esitan käesolevas kirjutuses mõningad neist võtetest eespool märgitud õppeaastatele määratud standardõpikute aine järjekorras ja peamiselt aritmeetika osas.

Õpetamisel peab alati silmas pidama, et õpilasel saaksid mõisted selgeks. Kui selgitamisel on tarvitatud mitmekesiseid ja arusaadavaid võtteid, siis ei ole karta, et teise isiku küsimisel või teissugustes oludes õpilane jääb hätta. Põhjendamise tarvidust selgitamisel rõhutab ka meie matemaatika õppekava seletuskiri (lk. 49, 50): „Arvutamistehnika õpetamisel tuleb silmas pidada, et õpilased oleksid suutelised põhjendama toiminguid, ega talitaks mehaaniliselt, ainult harjumuste järgi. Tehted murdudega toimugu teadlikult ning ärgu olgu reeglite mehaaniliseks rakendamiseks“. — „Vähe on sellest, kui õpilane teab, kuidas ühel ja teisel juhul toimida; ta peab olema võimeline seda kasuuliselt väljendada“.

Mõistete selgitamine toimugu iga uue osa algul põhjalikult, kusjuures õpetajal tuleb tarvitada mitte ainult ühe autori võtteid ja näiteid.

Igal õpetajal on õppekava ja õpiku põhjal koostatud töökava. Matemaatika töökava peab sisaldama vähemalt õppeaastaks määratud õppematerjali paigutamise ajaraami, s. o. ainealade loetelu ja iga ala jaoks määratud tundide arvu. Viimasest tuleb üks osa tunde arvata huvi äratamiseks selle ala vastu, ülevaate tegemiseks kogu ala kohta ja mõistete selgitamiseks. Kui mõisted on üldjoontes selged, siis asutakse harjutama, süvendama, kusjuures harjutusainet ning ülesandeid leitakse õpikust ja tarviduse järele ka mujalt. Seejuures tuleb silmas pidada, et kõik õpikus leiduvad ülesanded ja harjutused ei ole määratud läbivõtmiseks. Harjutuste hulk sõltub tarvidusest. Kui ei ole tarvidust ja aega, jääb ja peabki jääma mõnel alal osa ülesandeid lahendamata. Õpilasi ei tohi koormata tarbetu ja ülearuse tööga. Seda rõhutab ka üks „Matemaatika õpikute“ autoreist

(vt. „E. K.“ 1938, nr. 8, lk. 543 ja 547). Ülesannete valiku igalt alalt teeb õpetaja ja esitab ülesanded lahendamiseks kas klassis või kodus. Ülejäänud ülesanded, kui ei ole tarvidust, jäävad ära või nende lahendamine jäetakse õpilaste vabaks harrastuseks, mis ei vaja kontrollimist klassis. Musterülesande või mõne raskema ülesande lahendamine toimub koos terve klassiga, kusjuures kõige enne ühiselt arutatakse ülesande lahendamise üldine käik ja võimalused ja alles siis asutakse lahendamisele. Ei ole soovitatav nähtus, et õpetaja töötab ühe õpilasega klassitahvli juures, temale seletades ja temalt küsides, kuna klass lahendab sama ülesannet omaette vihikuis, jättes tähele panemata õpetaja juhatused ja seletused klassitahvli juures oliale. Üldine nõue on — mitte enne uue aineala juurde siirduda, kui käesolev osa on korralikult omandatud. Selleks kasutatud enamaeg tuleb võita mõnest teisest kohast.

\* \*

\*

Lõpetades sissejuhatava osa, asume 5. õppeaasta aine juurde. Standardõpikus esimese punktina esineb numeratsioon. See peaks õpilastele olema küll selge juba 4. õppeaastast. Siin tuleks veel rõhutada kümnend-süsteemi põhiolendust: kohtade vahetamine 10, klasside vahetamine 1000. Rohkem arenenud õpilastele võiks soovitada lugeda entsüklopeediast või mujalt ka teistest arvusüsteemidest. Suuremate arvude lugemise ja kirjutamise harjutusi nelja klassi ulatuses võiksid õpilased teha ka ise vabal ajal või klassis, dikteerides üksteisele arvusid, mis neil oma vihikuis varem on valmis kirjutatud. Siin võiks kasutada ka võistlusmomenti.

Järgmise ja uudse alana tulevad käsitlele tehete **r e s u l t a a t i d e m u u t u s e d**. Ehkki see osa on võrdlemisi kerge, ei taha õpilastele siiski hästi meelde jääda uued terminid ja reeglid. Varsti pärast läbivõtmist on neil meelest läinud arvude nimetusedki tehete juures, muust rääkimata. On aga tähele pandud, et kui vaadelda uusi nimetusi — liidetav, vähendatav, korrutatav, jagatav kui tuttavaid grammatilisi vorme (partitsiipe), siis on need õpilastele palju kergemini arusaadavad ja meelde jäävad. Sest liidetav on arv, mida liidetakse, vähendatav on arv, mida vähendatakse jne., samuti, kui loetav raamat on raamat, mida loetakse jne. Korrutaja korrutab, jagaja jagab. Korrutis ja jagatis on seoses vastavate tehete nimetustega, summa ja vahe on sageli tarvitatavad ka tavalises kõnekeeles, seetõttu on nende tarvitamises eksimusi vähem.

Resultaatide muutumist tuleb seletada konkreetsete näidetega ja sellega tuleb anda praktiline tähendus. Liidetavaid võiks võrrelda salvede või kottidega. Kui ühte või kõigisse salvedesse või kottidesse lisada teri, suhkrut (jahu), siis terve hulk (summa) suureneb. Kui aga ühest salvest võtta osa teri ja panna see osa teise salve, ega siis koguhulk ei suurene (kui üht liidetavat vähendada ja teist suurendada sama arvu võrra, siis summa ei muutu). Arusaadavuse süvendamiseks võiks esitada veel mõne ülesande, näit.: õpilastele oli kahes taskus kokku 75 senti. Ta pani ühest taskust teise 5 senti, kuipalju oli tal siis raha kahes taskus kokku? Järgneks selle reegli kasutamine liitmise hõlbustamiseks, milleks on näiteid ja harjutusi õpikus.

Lahutamise puhul aga on asi teisiti: ühe arvu (vähendatava) suurendamisega vahe suureneb, teise arvu (lahutatava) suurendamisega vahe aga väheneb. Selle nähtuse mõistmiseks jälle konkreetset näidet: kui salvest ära võtta teatav hulk teri, siis salve jääb vähem teri. Kui aga salve

koguhulka suurendame ja võtame sealt niisama palju kui enne, siis jääb (vahe) on ka suurem kui enne (vähendatava suurendamisega vahe suureneb). Kui aga salvest rohkem võtta, siis salve vähem jääb (lahutatava suurendamisega vahe väheneb). Nüüd võiks ehk jätta õpilastele mõtlemiseks, mis puhul salvest võtmise korral jääb salves jääks endiseks (peaksimise salve niisama palju lisama, kui ära võtsime). Seega peaks õpilasil saama selgeks reegel — vahe ei muutu, kui suurendame vähendatavat ja lahutatavat sama arvu võrra. Ka mõlema arvu vähendamise korral esineks sama nähtus. Kui klassis on mitmesuguse vanusega õpilasi, siis nähtuse selgitamiseks võiks tarvitada ka järgmist võtet: Linda on 13-a., Maimu 11-a. Nende vanuse vahe arvutamiseks lahutame 13-st 11; Linda oleks vähendatav, Maimu lahutatav. Esitatakse küsimus, kui suur on nende laste vanuse vahe 10, 20 ja naljaks ka 100 aasta pärast ja kõigile on selge, et siin vahe ei muutu, sest mõlemad vananevad ühtlaselt, vähendatav (Linda) ja lahutatav (Maimu) suurenevad ühe ja sama arvu võrra. Sellele järgnevad õpikus leiduvad selle reegli rakendamisharjutused.

Et korrutamise on liitmisele õige lähedane tehe, on vaid liitmise eri juhus, siis korrutise muutumine sarnleb summa muutumisele. Tuleb aga kindlasti rõhutada, et liitmisel tarvitatakse „mingi arvu võrra“, kuna korrutamisel „mingi arv korda“. Ka siin resultaati (korrutis) jääb muutmata, kui üht arvu (tegurit) suurendame ja teist arvu (tegurit) vähendame sama arv korda.

Jagamine on lähedane tehe lahutamisele, siis ka jagatise muutumisel paneme tähele sama nähtust, mis vahe muutumisel: kui jagatavat suurendame, siis jagatis suureneb, kui aga jagajat suurendame, siis jagatis väheneb. Tuleb juhtida tähelepanu sellele, et lahutamise juures tarvitatakse „võrra“, jagamise juures aga „korda“. Jagatava suurendamise mõju jagatisele on kergesti arusaadav. Et aga jagaja suurendamine jagatist vähendab, selle selgitamiseks võiks märkida järgmist: kui sama hulga ainet (õunu, kompvekke) jagada suuremale hulgale lastele, siis iga laps peab saama vähem, iga jagu (jagatis) väheneb. Kui saajaks on vaid üks, siis see saab terve hulga, jagatis on niisama suur kui jagatav. Reeglit, mil jagatis jääb muutmata, tuleb eriti rõhutada, märkides, et seda reeglit tuleb edaspidi tarvis nullidega lõppevate arvude ja kümnendmurdude jagamise ning harilike murdude taandamise ja laiendamise juures.

**Murdude kursus.** Murrumõiste on antud juba 3. ja 4. õppeaastal. Siin tuleks veel rõhutada, et murd on osa mõnest asjast või tervikust. Terves klassis on 20 õpilast, selle klassi tervik on  $\frac{20}{20}$ , üks õpilane  $\frac{1}{20}$ , 3 õpilast —  $\frac{3}{20}$ , tütarlapsi —  $\frac{11}{20}$ , poegl. —  $\frac{9}{20}$ . Teises klassis on 15 õpil., selle tervik on  $\frac{15}{15}$  jne. Pinke on klassis 12; selle tervik on  $\frac{12}{12}$ , ühes reas  $\frac{4}{12}$ . Terves aknas on 6 ruutu, tervik  $\frac{6}{6}$ , pooles  $\frac{3}{6}$ . Jne. Õpilased võiksid ise leida seesuguseid näiteid. Näidete varal saab õpilasil selgeks, et osi võib olla väga mitmesuguseid — pool, veerand, kuuendik, kaheteistkümnendik, kahekümnendik jne. Seejuures tuleb juhtida tähelepanu sellele, et ühesugused osad, näit. pooled, on vaid siis ühesuurused, kui nende tervikud on võrdsed (pool ust on hästi suurem kui pool akent). Murdude võrdlust tehakse ikka selle eeldusega, et murrud on võrdsete

tervikute osad, muidu ei saaks juttu olla, kumb on suurem, kas  $\frac{1}{4}$  või  $\frac{1}{5}$ ? Murd kirjutatakse kahe arvuga, mille vahel on kriips; viimane on jagamismärk.  $\frac{3}{4}$  tähendab, et 3 on jagatud 4-ga, kusjuures pealmine arv — lugeja — on jagatav ja alumine arv — nimetaja — on jagaja. Jagamine on siin läbi viimata, see on vaid näidatud, sest jagatav on jagajast väiksem.  $\frac{8}{5}$  on ka murd, siin võiksime ka jagamise ette võtta ja saaksime jagatise 1 jäägiga 3 või ühe terviku ja veel  $\frac{3}{5}$ . Lugejaks nimetatakse pealmist arvu sellepärast, et ta loeb osi, näitab osade arvu, kuna alumine — nimetaja — nimetab osade suurust.

Murru muutumise puhul on väga tähtis, et rõhutataks, et murru lugeja on jagatav ja murru nimetaja on jagaja. Kui õpilased on sellest teadlikud, siis on murru suuruse muutumine murru osade muutumise tagajärjel vaid jagatise muutumise kordamine. Seal oli — kui jagatavat suurendada, siis jagatis suureneb; siin — kui lugejat suurendada, siis murd (mis ei ole muud, kui jagatis) suureneb. Jne. Ja lõpuks, seal — kui jagatavat ja jagajat suurendada või vähendada sama arv korda, siis jagatis ei muutu; siin — kui murru lugejat ja nimetajat suurendame (korrutame) või vähendame (jagame) sama arv korda, siis murru suurus ei muutu. Oleks vaid veel tarvis mõningaid harjutusi ja muru põhiomadus on selge, kusjuures varem õpitu jagatisest oleks tugevaks ja kindlaks aluseks.

Eelmise nähtuse selgitamiseks võiks veel lisada järgmist: murru lugeja on kandvam ja tähtsam osa, tema suurenemisega murd suureneb ja tema vähenemisega murd muutub väiksemaks. Miks aga murru nimetaja vähendamisega murd suureneb ja ümberpöörduvalt, nimetaja suurendamisega murd väheneb, see ei paista olevat nii kergesti mõistetav. Seletuseks võiks veel märkida: nimetaja on osade nimetus; täisarvu juures seisab ka nimi, näiteks 5 meetrit; 5 loeb siin meetreid. Kui on aga  $\frac{5}{6}$ , siis 5 loeb kuuendikke. Kui 5 juurde paneme väiksema üksuse nimetuse, näit. — 5 cm, siis on see suurus vähenenud, sest 5 cm on väiksem kui 5 m. Kui võtame kuuendiku asemel väiksema osa, näit. kaheksandiku (arv suureneb), siis 5 loeb suurema arvuga märgitud väiksemaid osi ja murd peab olema väiksem. Samasugune seletus võiks olla ka murru suurenemise kohta nimetaja vähendamisega, s. o. suuremate osade näitamiseega. Murru põhiomaduse abil on kergesti seletatavad murru taandamine murrule lihtsama kuju andmiseks ja murru laiendamine.

K ü m n e n d m u r d erineb harilikust murrust nii sisult kui vormilt: kümnendmurd näitab kümnendosi — kümnendikke, sajandikke, tuhandendikke . . . , kuna harilik murd näitab igasuguseid teisi osi — neljandikke, üheksandikke, kahekümneviiendikke jne. Kümnendmurru kirjutamine on võimalik kümnendsüsteemi alusel: kui läheme ühelisest ühe koha paremale poole, siis see koht on ühelisest kümme korda väiksem, seega kümnendik, teine koht paremale on esimesest veel kümme korda väiksem, seega sajandik jne. Terve eraldamiseks murdosast kirjutatakse koma. Selle murru juures kirjutatakse vaid lugeja. Kuna murru osa nimetuse saame koha järgi, siis jääb nimetaja kirjutamata. Iga kümnend-

murdu saab kirjutada ka harilikku murru näol:  $0,7 = \frac{7}{10}$ , kuna harilikku murru näol kirjutatud murdudest saame kümnenmurdudena kirjutada vaid neid, mille nimetajaks on 10, 100, 1000 ... ( $\frac{11}{100} = 0,11$ ), või kui murru nimetaja saame korrutamise teel muuta 10, 100 või 1000-ks; selleks peame murdu laiendama ( $\frac{2 \cdot 2}{5 \cdot 2} = \frac{4}{10} = 0,4$ ;  $\frac{3 \cdot 25}{4 \cdot 25} = \frac{75}{100} = 0,75$ ). Teine tee harilikku murru muutmiseks kümnendmurruks on murrukriipsuga tähendatud jagamise läbiviimine, s. o. lugeja jagamine nimetajaga.

Murdude laiendamine on tarvilik ka murdude ühenimeliseks tegemisel ( $\frac{1}{3}$  ja  $\frac{4}{5} = \frac{5}{15}$  ja  $\frac{12}{15}$ ). Ühenimeliste murdude suurust on kerge võrrelda: kui on ühine nimi, siis suuruse määrab lugeja.

Murrud peavad olema ühenimelised ka murdude liitmisel ja lahutamisel. Kui antud murrud ei ole ühenimelised, siis tuleb nad selleks teha murdude laiendamise või teisel teel. Miks liitmisel ja lahutamisel murrud peavad olema ühenimelised? Selle nähtuse seletamiseks võiks märkida, et nimega täisarvude liitmise ja lahutamise juures tuleb sedasama silmas pidada. Kui antakse erinimelised arvud nagu 3 hobust, 4 lehma ja 5 lammast ja tarvis need liita, siis ei saa seda muidu, kui peame tegema need arvud ühenimelisteks (loom) ja liites saame 12 looma. Nimetaja on seesama, mis nimi täisarvu juures. Järelikult nimetajad peavad olema ühesugused ja ühenimeliste murdude juures tuleb liita või lahutada vaid lugejad, kuna üldine nimi (nimetaja) nagu nimetus „loom“ jääb muutmata.

Murdude korrutamisele üle minnes tuleb näidata, et korrutaja vähendamisega väheneb korrutis:  $4 \cdot 4 = 16$ ,  $3 \cdot 4 = 12$ ,  $2 \cdot 4 = 8$ ,  $1 \cdot 4 = 4$ ,  $\frac{1}{2} \cdot 4 = 2$ ,  $\frac{1}{4} \cdot 4 = 1$ . Neist näidetest selgub ka, et murruga korrutades leiame arvust korrutaja suuruse osa. Murru korrutamisel täisarvuga murd suureneb:  $4 \cdot \frac{2}{5} = \frac{8}{5} = 1\frac{3}{5}$ . Seejuures tuleb korrutada lugejat, murru osa nimetus (nimetaja) jääb endiseks. Murd suureneb ka nimetaja vähendamise ja kui nimetaja annab jagada täisarvulise korrutajaga, siis saame ka sel teel korrutamise, s. o. murru suurendamise läbi viia ( $5 \cdot \frac{2}{5} = 1 \cdot \frac{2}{1} = 2$ ). Murdu korrutades murruga tuleb loomulikult lugeja korrutada lugejaga, nimetajaks aga ei saa jääda kummagi teguri nimetaja, sest murruga korrutamisel korrutis peab vähenema. Korrutades ühe teguri nimetajat teise teguri nimetajaga, saamegi väiksemad osad ja õige nimetaja. Sellest järgneb: murru korrutamisel murruga korrutame lugejat lugejaga ja saame lugeja ning nimetajat nimetajaga ja saame nimetaja.

Murruga jagamise eel tuleb õpilaste tähelepanu juhtida sellele, et jagades mõnd arvu näit. 5-ga, saame teada, mitu viit on selles arvus, jagades 3-ga, saame teada, mitu kolme on antud arvus. Ka tuleb näidata, et jagaja vähendamisega jagatis suureneb:  $20 : 10 = 2$ ,  $20 : 5 = 4$ ,  $20 : 4 = 5$ ,  $20 : 2 = 10$ ,  $20 : 1 = 20$  ja edasi  $20 : \frac{1}{2}$  peab jagatis suurenema 2 korda, sest  $\frac{1}{2}$ -ga jagamisel saame teada, mitu  $\frac{1}{2}$  on 20-s; 1-s on



kaks  $\frac{1}{2}$ , 20-s on siis 40 poolt. Edasi:  $20 : \frac{1}{4} = 80$ ,  $20 : \frac{1}{5} = 100$  jne. Seesuguste näidete abil peaks saama selgeks, et terve arvu jagamisel murruga tuleb arv korrutada murru nimetajaga, et saada vastav arv jagajas näidatud osi. Kui aga jagajaks on  $\frac{2}{5}$ , s. o. kaks korda suurem arv, siis jagatis peab vähenema ka 2 korda, saame  $20 : \frac{2}{5} = \frac{20 \cdot 5}{2} = \frac{100}{2} = 50$ . Seega peaks saama selgeks reegli mõte: et tervet arvu jagada murruga, tuleb seda arvu korrutada murru nimetajaga ja jagada murru lugejaga.

Kui aga jagatava 20 asemel oleks  $\frac{20}{10}$ , s. o. 10 korda väiksem arv, siis peaks ka jagatis olema veel 10 korda väiksem ja teda tulebki vähendada; kirjutades joone alla veel 10, saame  $\frac{20 \cdot 5}{10 \cdot 2} = \frac{100}{20} = 5$ . Võrreldes murdude algkuju  $\frac{20}{10} : \frac{2}{5}$  murdude jagamiseks korraldatud kujuga  $\frac{0 \cdot 5}{0 \cdot 2}$ , peaks saama selgeks murdude jagamise reegel, mida võiks lühendatult väljendada järgmiselt: et jagada murdu murruga, tuleb murd korrutada teise ümberpööratud murruga.

Reeglid tuleb pähe õppida ja nende järele talitada. Ülaltoodud seletused aitavad ka mõista, miks tuleb nõnda teha.

Et mitte halbu eksimusi ei juhtuks, tuleb ikka rõhutada, et murruga korrutades arv väheneb, s. o. leiame näidatud osa arvust, kuna murruga jagades arv suureneb, s. o. leiame antud osa järele terviku.

Vaatamata rohkele ajale, mis tarvitatakse protsentide läbi võtmiseks, alates juba 4. õppeaastast, püsib arusaamine protsentidest tumedana ka paljudel 6. õppeaasta õpilastel. Säärane nähtus on seletatav seega, et protsendi mõistet ei ole tehtud päris selgeks; on lähtunud kunstlikest skeemidest, mida tarvitatakse keerulisemate ülesannete lahendamisel, ja neid skeeme tarvitatakse protsendi mõiste selgitamisel ja ka lihtsamate ülesannete (mitu % on 5 kümnest) lahendamisel. Protsendi mõiste selgitamisel tuleb ennekõike rõhutada ühise aluse vajadust suuruste võrdlemisel. Kui ühe klassi 5 õpilasest puudub 2 õpilast ja teise klassi 10 õpilasest 3 õpilast, siis teises klassis puudujate arv on küll suurem, aga ainult seetõttu, et seal üldarv on ka suurem. Kui aga tõstame esimese klassi õpilaste arvu sama tasemeni kui teises klassis, s. o. kümneni, suurendades seega arvu 2 korda, siis näeme, et sel juhul oleks esimeses klassis puudujaid mitte 2, vaid 2 korda rohkem, s. o. 4 puudujat. Kui üks õpilane kirjutades tegi 5-s reas 2 viga ja teine õpilane 20-s reas tegi 7 viga, siis teise õpilase vigade arv on suurem vaid sellepärast, et ta rohkem kirjutab. 20, s. o. 4 korda rohkema rea juures oleks ehk esimesel õpilasel ka rohkem vigu olnud, ühtlaselt arenedes 8 viga.

Veel kujukama näite saaksime, kui laseksime õpilased seista püsti ja võrdleksime nende pikkust. Meil oleks võimalus neid pikkuse järele ritta seada ja seda ainult seetõttu, et õpilased asuvad kõik ühtlasel alusel, s. o. põrandal; kui aga alust muudame, lastes osa õpilasi seista pinkidel, siis on pikkuse järele järjekorra kindlaksmääramine võimatu. Maakohtade ja mägede kõrguste võrdlemiseks on ka ühine alus — merepind.

Arvudest tarvitatakse seesuguseks ühiseks aluseks arvu 100 ja väiksemate osade võrdlemisel arvu 1000. Kui 100 on aluseks, siis üteldakse eesti keeles — sajast ehk saja pealt, võõrkeeles aga protsent (pro

centum); kui on 1000 aluseks, siis üteldakse — tuhandest ehk p r o m i l l. Seesuguse sissejuhatus järel algavad harjutused lihtsemast peale: 5 sajast on võõrsõna tarvitades 5 protsenti (%), 10 sajast — 10%, 25 sajast — 25% jne. Kui arv on antud mitte sajast, vaid mõnest teisest arvust, siis see teine arv on tarvis viia ühisele alusele, s. o. sajale, kusjuures ka esimene arv peab võrdselt suurenema (vähenema), nagu tegime eespool, tõstes võrdlusalust 10-le ja 20-le. Näiteks, kui 5 on 50-st, siis sajast on 10, seega 5 viiekümnest on 10%. Nii arutades märgime, et 10 viiekümnest on 20%, 25 viiekümnest on 50%, 5 kahekümnest — 25% (et 20-st saada 100, korrutame 20 viiega, siis peame ka esimest arvu 5 korrutama 5-ga); 8 kahekümneviiest on 32% (kui 25-st on 8, siis 100-st on 4 korda rohkem, s. o. 32); 12 kahesajast on 6% (kui 200-st on 12, siis 100-st on 6); 25 viiesajast on 5% (kui 500-st on 25, siis 100-st on 5 korda vähem); 45 tuhandest on 4,5% (kui 1000-st on 45, siis 100-st on 10 korda vähem) jne., algul ikka lihtsemate arvudega, millest on kerge minna 100-le.

Järgneb kahe arvu vahekorra sõltuvaks tegemine sajast: 2 on pool 4-st, pool sajast on 50, järelikult 2 neljast on 50%; 2 on 8-st  $\frac{1}{4}$ , neljandik sajast on 25, järelikult 2 on 8-st 25%; 3 on 12-st  $\frac{1}{4}$  — 25%, 5 on 25-st  $\frac{1}{5}$  — 20%, 20 on 40-st  $\frac{1}{2}$  — 50%, 80 on 80-st tervik — 100% jne. Võiks harjutada ka ligikaudse % märkimist, nagu tuleb seda sageli teha tegelikus elus: 21-st õpilasest puudus 4, ligikaudu  $\frac{1}{5}$  — 20%, 26 õpilasest puudus 6, ligikaudu  $\frac{1}{4}$  — 25%. Seesuguste harjutustega peaks saama õpilastele selgeks protsendi mõiste, et protsent loetakse ikka sajast, mida ta eesti keeles tähendabki. Kui aga on antud teissugused arvud, siis protsendi leidmiseks on tarvis minna antud arvudest saja peale.

Protsendi leidmisel antud arvust tuleb tähelepanu juhtida sellele, et 1% on 1 sajast, järelikult  $\frac{1}{100}$  (0,01), 2% on  $\frac{2}{100}$ , 10% on  $\frac{10}{100}$  ehk  $\frac{1}{10}$ , 20% on  $\frac{20}{100}$  ehk  $\frac{1}{5}$ , 40% on  $\frac{40}{100}$  ehk  $\frac{2}{5}$ , 50% on  $\frac{50}{100}$  ehk  $\frac{1}{2}$ , 100% on  $\frac{100}{100}$  ehk tervik. Ühe protsendi leidmiseks tuleb arv järelikult jagada sajaga, 10% leidmiseks leida arvust  $\frac{1}{10}$  jne. 4% leidmist 500-st tuleks arutada järgmiselt: 4% tähendab 4 sajast, 500 on 100-st 5 korda suurem, järelikult 4% 500-st on  $4 \cdot 5 = 20$ ; 6% 50-st on 3 (kui 100-st on 6, siis 50-st on 3). Kõik seesugused harjutused tehakse peast. Õpikuis leidub harjutusmaterjali rohkesti.

Kui mõni nähtus on saanud tuttavaks, siis see tuleb võimaluse korral ära kasutada teiste nähtuste selgitamiseks. Näiteks, kui õpilasile on saanud selgeks kolmnurga pindala arvutamine, siis sellele tuleb rajada korrapärase kuusnurga pindala arvutamine, sest viimane koosneb kolmnurkadest. Hulknurga külgede arvu järjest suurendades läheneme ikka ringjoonele ja nii võime ringjoont vaadelda kui lõpmatu arvu külgedega hulknurka. Kui õpilased teavad, et korrapärase hulknurga pindala arvutamisel korrutatakse hulknurga ümbermõõtu poole apoteemiga, siis ringi pindala arvutamisel kehtib sama reegel; ringi apoteemi nimetatakse aga raadiuseks.

6. õppeaasta õpikus on rohkesti varem läbivõetu kordamist. Enne kordamisosa juurde asumist tuleb testiga või teisel teel selgusele jõuda, kui kindlad on õpilaste teadmised selles osas, ja selle järele määrata aeg aine kordamiseks. Kordamisel rõhutatakse ikka neid võtteid ja näiteid, mida tarvitati varem aine läbivõtmisel, juurde lisades ka uut selgitavat ja täiendavat. Uue osa juurde minnes ärgu unustatagu märkimata selle uudsust, nii et õpilased võiksid alati ütelda, mis nad õppeaasta jooksul on uuena läbi võtnud.

Standard-õpiku esimeses peatükis ongi sissejuhatav kordamine. Algul korratakse tehteid kümnendmurdudega ühes korrutise ja jagatise muutuvusega. Seejuures peab õpilastel nüüd päris selgeks saama ka koma ja nullide abil arvude korrutamine ja jagamine ja nende tehete hõlbustamine tegurite teisendamise teel. Ka siin äratatakse õpilastes võistlusindu, lastes neid dikteerida paarikaupa üksteisele või klassitahvli juures olijale varem dikteerijate poolt koostatud ja lahenatud ülesandeid. Samuti toimuks töö ka harilike murdude kordamisel.

Kalendri ja ajavahemike arvutamise sissejuhatusena tuleks õpilasi tutvustada üldise aja-arvamisega (öö-päev, aasta, juulise kalender, gregooriuse kalender, lisapäevaga aasta jne.). Andmeid selleks saab ka „Eesti entsüklopeediast“. Ajavahemike arvutamisel on vaja märkida olulisemad ja elulised juhtumid (päeva või öö pikkus, sõiduaeg rongis, tarvitades selleks kalendrit ja sõiduplaani, siis aja-arvutamine raha-ülesandeis jm.). Ajavahemikku arvutatakse liites või lahutades. Lahutamise juures õpiku autorid tarvitavad sõna „laenama“ (vt. lk. 21 — märkus). See lahutamisel üldiselt tarvitav verb ei vasta sisult sellele tegevusele: laen tuleb ikka tagasi anda, siin aga ei ole mingit tagastamist; selle asemel tuleks tarvitada sõna „võtma“, nagu seda soovib ka Adolf Rude oma saksakeelses metoodikas II, lk. 370.

Protsendile 6. õppeaastal tuleb lisaks veel promill. Viimase kohta märgitakse, et see on kõrgem alus, mida tarvitatakse vähemate osade puhul. Näiteks tahetakse märkida tiisikusse surnud elanikke linnades ja küldes ühe aasta jooksul, siis iga saja elaniku kohta tuleks  $\frac{1}{2}$  või  $\frac{1}{4}$  elanikku. Murruga elanikku aga ei sobi märkida, seepärast viiakse võrdlusalus kõrgemale — 1000-le, tähendades seda võõrsõnaga promill. Kui sajast suri tiisikusse 0,5 elanikku (0,5%), siis 1000-st suri 5 elanikku (5‰). Mõiste süvendamiseks on soovitatav teha õige rohkesti harjutusi protsendi viimise kohta promillile ja ümberpöörduvalt. Arvutamistehnika harjutamisel rõhutatakse ühtlasi, et protsenti ja promilli, eriti esimest, ei tarvitata mitte ainult raha-ülesannetes, nagu õpilased on sageli aru saanud, vaid sagedamini ehk mujal. Hea oleks siin tuua esile neid alasid, kus tarvitatakse protsenti (koosseisud — rahvastik, ained jm., klassi (kooli-) lõpetajate protsent, rasvaprotsent piimas jne. jne.). Mõnel juhul tuleks õpilaste tähelepanu juhtida ka normaalsele protsendi kõrgusele (rasvaprotsent piimas, müügikasu-protsent jm.). Sellega teeksimetöö elulähedasemaks.

Intressi arvutamisel juhitakse tähelepanu sellele, et intress on kasutatav kasu ehk kasv ja seda arvutatakse protsendi abil. Seega ka 100-st arvatud kasu on intress. Hoiuarvetega tutvustamisel on soovitatav tuua klassi ja jagada võimalikult igale õpilasele tühjad hoiuraamatukesed,

kuhu õpilased teevad proovisissekandeid ja arvutavad intressi. Intressi arvutamiseks võiksid õpilased ise koostada tabeleid. Parem oleks tutvustada neid ka pangas tarvitataivate trükitud arvutamistabelitega, millest koolil peaks olema vähemalt üks eksemplar. Õpilaste hulgas tuleks propageerida kokkuhoidu, igäihele sovitades paigutada oma nimele ka väikesi hoiusummasid. Õpilasi tutvustatakse ka hoiukarpidega, mida pangad jagavad soovijaile hinnata või väikese tasu eest. Huvi äratamiseks asja vastu on soovitav näidata, kui suureks kasvavad aastate jooksul ka väiksemad hoiusummad vähemate sissemaksude ja intresside arvel. Seejuures märgitakse, et pangad tavaliselt arvavad aasta lõpul intressi hoiusumma juurde vaid jooksvait arvetelt, kuna tähtajaliste hoiusummade intressi peab hoiusummaomanik ise õiendama tähtpäeval. Ka antakse mõnes pangas tähtajaliste hoiusummade kohta hoiuraamatute asemele hoiutähed.

Laenude juures tuleb tarvitusele v e k s e l. Veksliga ja selle täitmisega tutvustamiseks tuuakse klassi vekslipaberid. Veksel on võlakohustus või võlatäht, mis antakse raha asemel ostmise puhul või rahalaenamise korral. Harilikult ei hoita vekslit enda käes, vaid veksel antakse panka sealt raha laenamise puhul. Sel korral ei anta siis pangast laenajale välja tervet vekslile märgitud summat, vaid sellest arvatakse maha kogu laenuaja (3, 6, 12 kuud) intress. Tähtpäeval aga peab laenaja maksma terve vekslile märgitud summa. Tutvustada tuleks ka kehtiva diskontoprotsendi kõrgusega.

M a t e m a a t i l i s t e s u u r u s t e mõiste selgitamiseks tuleb tuua rohkesti näiteid (ainehulk, tööhulk, aeg, kapital, mitmesugused omadused — pikkus, laius, raskus jne.). Omaduste juures juhitakse õpilaste tähelepanu sellele, et kõiki omadusi — iludus, heldus, kadedus jne. ei saa nimetada matemaatilisteks suurusteks. Neid ei saa mõõta. Suuruste olenevuse kohta tuuakse ka rohkesti näiteid, kusjuures nimetatakse kaks suurust ja seletatakse nende olenevus. (Kaubahulk ja selle hind on võrdelised suurused, sest kui samaväärtusega kaubahulk on suurem (väiksem), siis ka selle hind on suurem (väiksem); tööliste hulk ja töö aeg on pöördvõrdelised suurused, sest kui tööliste arvu suurendada, siis sama hulga töö tegemiseks kulub vähem aega). Mõni näide muult alalt elustaks tööd, nagu küsimus: milline olenevus on mõeldav rahvatarkuses — mida rohkem koeri, seda vedelam lake?

O s a m a k s u d e ja o s a k a s u asi saaks selgemaks, kui õpilased looksid mõne mänguühingu või kasutaksid selleks koolikooperatiivi korraldust. Aktsiate k u r s i puudutamisel võiks õpilaste tähelepanu juhtida sellele, et ka inimesel seltskonnas on oma kurss, mis enamasti temast endast olenedes muutub.

D i a g r a m m i d e jaoks tuleks tarvitada võimalikult rohkesti andmeid koolielust ja õpilaste huvipiirkonnast ja asuda nende andmete hankimisele juba aegsasti enne selle osa juurde jõudmist. Nii võiks temperatuuri märkimist alustada juba sügisel, et oleksid tarvilikud andmed käepärast diagrammide valmistamise ajaks. Mõned diagrammid võiks lasta valmistada suuremalt ja nägusamalt ja hoida alles kooli juures järgnevatel aastail diagrammide lugemise harjutamiseks ja andmete võrdlemiseks.

6. õppeaasta g e o m e e t r i a o s a s punktid 9, 10 ja 11 on mõeldud kordamiseks ja nii tuleb ka nende juures peatuda, korrates ja mõnd täiendavalt lisades. Uus osa (püramiid, koonus) põhjeneb ka läbivõetul, eriti pinna arvutamine. Kui püramiidi pindala ja ruumala arvutamine on

õpilastele selge, siis koonuse juures samade alade arvutamine ei tee neile raskusi, sest koonust võime vaadelda kui rohkete külgedega püramiidi.

Valemite kohta märgivad õpiku autorid ise, et see peatükk (punktid 14—16) võib ära jääda, kui mõningail põhjusil ei suudeta kogu õpikut läbi töötada. Välja jätta tuleks küll kahtlemata need osad, mida õppekavas ei ole ette nähtud, nagu kera pindala ja ruumala, ellips. Mõningaid valemuid võiks tarvitusele võtta ka kohe vastavate osade juures eespool, näiteks silindri ja koonuse juures esitada ka nende valemid. Ülejäänud osi võiks aga puudutada juhul, kui õppekavas ettenähtud kursus on õpilastel hästi omandatud.

Kujundite sarnasus ei esine 6. õppeaastal päris uudisena. Juba nooremais klassides on õpilased joonestanud klassi, maja jne. põhiplaane. Need plaanid tehti vähendatud määrduga, nad pidid olema aga sarnased põhjadele, s. o. vastavad nurgad pidid olema võrdsed ja küljed võrdelised. Kui klass oli pikk 8 m ja lai 6 m, siis, võttes meetri asemele cm, vähendati neid mõõte vastavalt 100 korda. Lähtudes sellest varemõpitud, süvendatakse sarnasuse mõistet kujundite vaatlemise ja joonestamisega ja nähtuse arvatav uudus ja salapärasus kaob. Kasvab aga huvi selle nähtuse vastu, kui märgatakse nähtuse tarvidust tegelikes töödes — mõõtmistel väljal.

Kordamisülesanded tuleks rühmitada läbivõetud alade järgi. Enne teatava ala kordamisele asumist on tarvis korraldada test, et näha, kuidas ala õpilastele on meelde jäänud. Vastavalt sellele tuleb siis ala juures rohkem või vähem peatuda, tarvitades selleks ka vastavaid kordamisülesandeid. Iga osa kordamise järele võiks korraldada jälle testi.

Ülesannete vastustele raamatu lõpul ei tuleks anda suurt tähtsust, vähemalt ei tohiks nad ülesannete lahendamisel vähendada õpilastes eel- ja järelkontrolli väljaarenemise võimalust, sest ei õpita ju mitte kooli jaoks, vaid elu jaoks, elu ei anna aga kuskil valmis vastuseid.

---

## Fenoloogilistest vaatlustest.

*Teet Luuts.*

Loodusvaatlused moodustavad huvitava osa meie kooli looduseõpetuses. Nagu 1939. a. Tartus õpetajate täienduskursustel korraldatud ankeedist selgus\*), meeldivad õpilasile kõige enam fenoloogilised vaatlused. Nimetatud vaatlustes jälgitakse aastaegade vaheldumisega looduses esinevaid nähtusi ja märgitakse need üles. Siia kuulub looduse ärkamine ja õitsemine kevadel, valmimine ja küpsemine suvel, ning koltumine ja närtsimine sügisel. Kuna loodusnähtuste hulk on suur, siis piiratakse peamiselt vaatlustega lindude, loomade, putukate, taimestiku ja ilmastiku üle.

Et vaatluste toimetamine ei vaja mingisuguseid vaatlusriistu, vaid ainult tähelepanelikkust ja püsivust, on need õpilasile kõigiti jõukohased ja soovitatud. Üks kevad teise järele veereb oma linnulauluga ja lilleiluga

\*) Joh. Käis: Loenguid ja kokkuvõtteid II, lk. 142. 1939.

meie silme eest mööda, mis jääb meile sellest järele? Ülestähendamisega juhitakse aga õpilased vaatlema ja neile avaneb paljugi uut. Kogutud materjalil on koondatult ja kokkuvõetult ka teaduslik väärtus meie kliimaolust sõltuvate seaduspärasuste leidmisel.

Fenoloogia on võrdlemisi noor haru loodusteaduses. Tema rajajaks on Rootsi teadusemees C. Linné, kes a. 1750 koondas enda ümber looduse sõpradest vaatlejate-võrgu.

Kodumaa kohta on meil vanemaid fenoloogilisi vaatlusi vähe: Midendorffilt, Oettingenilt ja Lehtse mõisa omanikult Huene'lt. Viimase ajalehtedesse laialipaisatud materjalid koondas Alb. Üksip eriraamatusse (Beiträge 1931). Eesti iseseisvuse ajal korraldas fenoloogilisi vaatlusi Tartu Ülikooli Loodusuurijate Selts ja Meteoroloogia Observatoorium. LUS kogub praegu vaid linnustiku vaatlusi vaatlejate-võrgu kaudu, kuhu on koondunud ligi 90 vaatlejat eri paigust.

Möödunud aastal loodi Eesti Õpetajate Liidu juurde keskkohat, kuhu on soovitatav igal nädalal saata fenoloogilisi tähelepanekuid koolide ümbrusest. Nende avaldamisega „Õpetajate Lehes“ on võimalus võrrelda looduse ärkamist igas kodumaa nurgas. Ees on uus kevad, mil püüame rakendada õpilased looduse ärkamise vaatlusele pärast sellist eriti pakase-rikast talve. Kogutud materjali saadame keskkohata avaldamiseks (vt. Õpetajate Lehes: „Vaatlusi kodumaa pöördlaval“) ja seega ka teistele koolidele võrdlemiseks.

Õpilasi ja meid kõiki huvitavad tähelepanekud eriti siis, kui meil on võrdlusmaterjali eelmisist aastaist. Seepärast on soovitatav, et ka õpilased oma vaatlusvihku saaksid kanda mitme aasta andmed ja neid seega võrrelda. Kooli juurde aga koondame iga-aastased andmed pikemaks ajaks säilitamiseks. Hiljem võime siis välja arvutada keskmised lindude saabumise või taimede õitsemise ajad. Huviga ootavad õpilased järgnevaid päevi, vaadeldes eelmiste aastate ülestähendusi, sest homme, ülehomme saabub kaugelst lõunamaalt pääsuke või mõni teine oodatud külaline.

Lisan allpool 1929—1938. a. ornitofenoloogilised (linnustiku) andmed Albu v. Lehtmetsa-Risti algkoolist, kus varem töötasin.

Lindude nimed	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	Vaatluste arv	Saabumine				Võrkum. amplit. päevades
												vara-sem	hili-sem	kesk-mine		
Kuldnokk . . . .	29.03	31.03	21.03	6.04	14.03	15.03	9.03	20.03	19.03	11.03	10	9.03	6.04	21.03	28	
Põldlõoke . . . .	21.03	29.03	21.03	1.04	14.03	15.03	13.03	—	18.03	16.03	9	13.03	1.04	20.03	19	
Nõmmelõoke . . . .	—	—	—	—	30.03	20.03	24.03	22.03	29.03	19.03	6	19.03	30.03	24.03	11	
Metsvint . . . . .	15.04	—	19.04	18.04	30.03	20.03	—	30.03	3.04	19.03	8	19.03	19.04	3.04	30	
Linavästrik . . . .	16.04	—	19.04	20.04	18.03	3.04	—	31.03	2.04	—	7	18.03	20.04	5.04	33	
Suitsupääsuke . . .	2.05	3.05	27.04	10.05	5.05	24.04	25.04	25.04	—	—	8	24.04	10.05	30.04	11	
Sookurg . . . . .	19.04	11.04	—	—	13.04	4.04	—	1.04	—	20.03	6	20.03	19.04	6.04	30	
Kägu . . . . .	7.05	2.05	30.04	5.05	6.05	—	7.05	27.04	—	—	7	24.04	7.05	4.05	13	



# Ühislaulmisest.

*Riho Päts.*

Ühislaulmisest on meil mõningal määral küll juba räägitud. Aga näib, et selle üle tuleb veelgi rääkida ja veelgi rohkem sel alal ära teha, sest ühislaulmise tegeliku vajaduse päevakorrale kerkimisel oleme pidanud korduvalt kogema, et ikka on see jäänud kuidagi kahvatuks — eriti osavõtu aktiivsuse suhtes. Isegi hümni laulmisel oleme võinud tähele panna, et paljude osavõtt sellest piirdub vaid passiivse kuulamisega, kusjuures formaalse aktiivsuse peagu ainsaks tunnuseks on vaid obligatoorne püstiseisimine. Küllaltki on olnud ka niisuguseid juhtumeid, kus hümnid ei ole kaasa lauldud, vaid koori või orkestri ettekandes kuulatud. Allakirjutanu isiklikest kogemustest veidramaina tundus juhtum, kui suurpublik hümnid laulmisele „ärkas“ alles siis, kui orkester oli juba peagu poole hümnid läbi mänginud ja järsku märgati, et üks tähtsamaid valitsuse liikmeid innukalt kaasa laulis. Mainimata ei saa jätta ka seda, et isegi siis, kui hümnid lauldakse, selle algamine ei toimu peagu kunagi üksmeelselt, ühiselt, ühekorruga, vaid aina kuidagi kohmitsedes. Ometi peaks hümnid igal juhul vaid kõiki haaranud ühisavalduseks olema.

Veel täbaramaks on asi kujunenud teiste ühislaululiste ürituste puhul. Meenutagem vaid möödunud laulupidu, kus kavas oli ettenähtud ka paar ühislaulu publikule: neid õpetati ammu enne laulupidu raadios ja laulupeo eelõhtul isegi lauluväljakul, aga laulupeol ühislaulmisest ometi asja ei saanud. Hiljemgi on korraldatud mõningaid ühislaulmise üritusi, aga needki on enamasti nigelalt välja kukkunud. Alati on need tundunud justkui millelegi muule kunstlikult külgepoogituina, ballastina. Nii nad on jätnudki osavõtjad passiivseks, või siis parimal juhtumil — jäänud ilma spontaanse väljendusliku jõuta.

Kui põhjusile mõelda — miks see on nii —, siis ilmselt tähtsamaina tundub siin see lihtne asjaolu, et meil puudub ühislaulmise traditsioon. Tõsi küll, viimasel ajal seda traditsiooni püütakse luua, kuid näib nii, et see ei lähe nii kergesti, sest ühislaulmise harjumus teatavate üliintensiivsete muusikaliste arengute tõukel (grammofon, raadio, helifilm) on tänapäeval rahva seas kuidagi kaugusesse taandunud. Eriti on see maksev jõukamate seltskonna kihtide kohta, kus ühislaulmisest mitteosavõtmises mõnikord isegi justkui teatavat „noobli“ tooni taotlemist tundub. Noorsoos võib küll teatavat spontaanset laululist vabaharrastust märgata, kuid sageli keerlevana vaid lööklaululise repertuaari ümber. See on ka mõistetav, sest lööklaul surub end kõikjalt peale: heliplaadilt, helifilmist, raadiost, kohvikust — pealegi nii jõuliselt, et raske on sellele vastu panna, seda enam, et see on niisugune „avaldus“, mis valutab juba puht-funktsionaalselt. Teisest küljest ka lauluharrastuse suunamine peamiselt koorikultuuri tõstmisele pole muidugi ka mõjustamata jätnud niisugust laululist tegevust, mis on väljaspool koorilaulmist. Raske on ütelda, millised tegurid ühislaulu levikule on avaldanud just pidurdavat mõju, aga kindel on see, et ühislaulmise harjumuse puudumine sõltub tähtsal määral ka koolist. Avameelsed olles, peame tunnustama, et seni pole meie kool veel suutnud sellist harjumust

üldiseks kasvatada. Rääkimata ühislaulust, puudub meil lastelaulugi traditsioon. Muidugi on siin omad põhjused. Peagu esimene aastakümme meie iseseisvast koolitööst möödus nii, et koolid laulmisõpetamisel pidid piirduma vaid juhusliku laulumaterjaliga, sest puudusid spetsiaalsed koolilaulmikud. Hiljem, laulmike ilmudes, on asi küll paranenud, aga lühike ajavahemik, mille jooksul on võidud nautida selles mõttes enam-vähem normaalset olukorda, ei ole suutnud veel tagajärgi anda, seda enam et koolides ühislaulmise harrastusele ei ole saadud veel anda järjekindlamat ja laiulatuslikumat ilmet. Seda küll harrastatakse, aga ainult juhuslikel aktusil ja klassitunni piiratud miljöös. Viimane aga oma õpetusliku laadiga ei lase asjale spontaansel tarviduse tunnet tekkida.

Et asi paigast edasi nihkuks, selleks tuleb rohkem vastavaid võimalusi luua.

Ühislaulmise vajaduse loomuliku tunde äratamise ja ühislaulmise harjumuse kasvatamise eelastmena ei näi miski nii sobivana kui lastelaul. Kuna väikelaps laulab meelsasti ja seejuures veenva otsekoheusega, siis lastega musitseerides olgu meie esimeseks ülesandeks sellise spontaansel laulmislaadi säilitamine. Seda saavutame, kui juba algelisest lastelaulude valikust moodustame niisuguse ehtsa lastepärase ühisrepertuaari, mis oleks alati meelsasti kasutatav ühistel kogunemistel ja mängudel. Omaseks saades, kujundabki see hiljem niisuguse spontaanselt esilekerkiva harjumuse, mida võiks nimetada lastelaulu traditsiooniks. Sellele järkjärgult ehituiski ühislaulmise harrastus, aga jälle mitte ainult kitsapiirilise klassilaulmise ja aktuste juhuslikkuse kaudu, vaid ära kasutades kõiki koolielus mõeldavaid võimalusi. Küll on õppekavadki nõudnud, et koolis omandatud lauluvara leiaks kasutamist igal sobival juhul nii koolis kui väljaspool kooli. Ometi on tegelik elu näidanud, et ühislaulmise traditsiooni kindlajoonelisemaks kujunemiseks on sellest juhuslikkusest pisut vähe.

Et harjumusena maksvusele pääseda, siis oleks vaja, et ühislaul leiaks järjekindlamat viljelemist. Väga ilmeka eeskuju annaks siin kirikulaulu harrastus, mis koolispeetavate hommikupalvuste kaudu vägagi süstemaatse kuju on saanud. Selle tõhusad tulemused avalduvad kas või selles, et nii koolis kui kirikus kuuldu juba üsna võimastki koraalilaulmist. Järjekindla harrastuse kaudu on koraal rahvale nii omaseks saanud, et vastavil juhtumel ilmneb endastmõistetav tarvidus selle laulmiseks ja selles avaldubki traditsioon.

Kuna koraalilaulmise traditsioon on juba võrdlemisi kindla kuju omandanud, siis nüüd vist midagi pole loomulikum kui asuda selle laiendamisele, s. t., et koraalilaulmise harrastuse kõrvale võiksime seada umbes samal määral ja kujul ka isamaalise laulu harrastuse. Tundub, et need kaks väärtust on sisuliselt üksteisega üsnagi hästi ühendatavad, sest kui kooli hommikusel koosviibimisel pöördume palve-, kiitus- või tänulauluga Kõigevägevama poole, siis küllaltki loomulikuna peaks tunduma — eriti veel praegusel pineval ajal —, kui selle kõrval lühisõnaliselt avaldaksime oma usku ja lootust ka meie sünnimaa paremasse tulevikku ja seda kinnitaksime võimsa isamaalise lauluga, ühislauluga. Ja kui selline harrastus toimub sama järje- ning sihikindlusega nagu koraaliharrastus hommikupalvustel, siis mõne aja pärast võiksime juba rääkida ka selle endastmõistetavusest ning aktustel ja muil koosviibimistel see avalduks siis juba spontaanses väljenduslaadis.



See ongi tähtsaim, sest endastmõistetavus ongi tõelise traditsiooni aluseks.

Nii tohiks vist selge olla, et ühislaulmise traditsiooni tugevus oleneb selle juurte sügavusest. Ulatuvad need lasteni ja noorsooni, siis võime julged olla selle püsivuses ja kindluses. Seepärast oleks soovitav, kui asjaomased ringkonnad küsimust kaaluksid ja võimalusi leiaksid ühislaulu traditsiooni algatamist ta juurtest. See lahendaks küsimuse edaspidiseks.

Kuidas olukorrasse praegu sel hetkel parandust tuua?

Kui eespool märkisime ühislaulu harrastuse tähtsamaiks pidureiks selliseid tehnilisi mugavusi nagu grammofon, raadio ja kino, mis toovad laulu ja muusika meile kätte sellisel kujul, nagu see meile sel või teisel hetkel kohasena tundub (kohasena aga tundub enamasti niisugune muusika, mis mõjub rohkem oma funktsionaalsuse kui esteetiliste omadustega), siis vaevalt siin on võimalik mingeid vastupidurdusi ette võtta. Küll aga võiks mõndagi ära teha mõistlike harrastuste laiendamise ja süvendamise kaudu. Et osalt ka intensiivse koorikultuuri arenemise tõttu ühislaulmine ja seltskondliku laulu harrastus nagu tagaplaanile on jäänud, et on tekkinud kuidagi niisugune olukord, kus koorilaulu tõhusate saavutuste ees just kui võõristatakse välja tulla nagu „vähemväärtuslikuks“ peetava ühislauluga, siis kõigepealt oleks vaja lõpp teha sellistele väärarusaamistele. Koorilaul kui kunstilisi sihte taotlev vorm jäägugi selleks, kuid ühislaul kui ühiskondliku ühtekuuluvuse võimsaim väljendusvahend saagu sellisena ka oma otsekohese tähenduse ja auväärse tähtsuse. Koorilaul kui ettekanne jäägu vaid kuulatavaks, aga ühislaul kui ühissettevõte — aktiivselt osavõetavaks.

Seni on see aktiivne osavõtt olnud takistatud osalt eespool käsiteldud põhjusil, aga osalt ka sõnade ja viiside mittetundmisel. Kõigest sellest aru saades ja hinnates ühislaulu tähtsust riiklik-ühiskondlikust seisukohast on Riikliku Propaganda Talitus nüüd astunudki märkimisväärse sammu, algatades sobilike ühislaulude valimiku väljaandmist, mis tahab kindlaks abistajaks, algallikaks ja ühtlustajaks tulla seltskondlikule ühislaulmise harrastusele. Sama tuleks ütelda ka Riigi Ringhäälingu kohta, kes on võtnud oma saatekavasse perioodilised ühislaulu tunnid.

Et selline lauluharrastus nüüd leviks ja kindlama ilme võtaks, siis oleks mitte ainult soovitav, vaid otse vajalik, et peale koolide, kus see peaks saama hommikuste koosviibimiste üheks obligatoorseks osaks, ka seltskondlikud organisatsioonid selle viljelemise päris järjekindlal kujul oma töökavadesse võtaksid. Võib-olla aegade möödudes, kui koolist läbi käinud järeلكasv on juba vajalikult tugevasti läbi imunud ühislaulu traditsioonist, kaob see vajadus. Praegu aga, kus asi on alles algastmel ja kool ei ole veel suutnud oma mõjudega selles suhtes tugevamat pitsatit vajutada, ei saaks see mõeldav olla ilma noorsoo- ja seltskondlike organisatsioonide aktiivse suhtumiseta hästialgatatud korraldusele. Korraldatagu ühislaulu laulmise õhtuid, võetagu osa raadios korraldatavaist ühislaulu tundidest ja laulukooridki pühendagu igast oma harjutusest kas või 5—10 minutitki ühehääelse ühislaulu laulmisele.

Kui siis saabuvad võimalused, kus on vaja ühislaulu oskusi rakedada, küllap siis võime reservatsioonideta tõestada, et oleme tõeliselt ja täisulatuslikult laulurahvas, ning kinnitada, et ühislaul on siiski sel määral tundeid ja meeli vallutav jõud, milleni ei küüni ükski sõnamõju.

# Kooliaia ülesandeid.

*Evald Aarvel.*

Viiimasel ajal on üha rohkem hakatud tähelepanu pöörama õpilaste tootlustamisele. On avaldatud palju sellesisulisi artikleid ja korraldatud nõupidamisi, kuid vähe on tähelepanu juhitud sellele, kust võtta neid aineid, mis aitaksid tootlustamist otstarbekalt korraldada. Internaatidega koolide juhatajad teavad, et õpilased võivad kodust tuua kõiki toiduaineid peale aiasaaduste. Ilma nendeta aga ei kujutle keegi korralikku tootlustamist.

Koolide juurde on asutatud aedu, kuid kui talvel tahetakse õpilastele anda magustoitu, siis ostetakse jõhvikaid, makstes nende eest 5 korda kallimat hinda, kui sõstrad maksavad. Eesti rahvas on kord praktilise iseloomuga, kuid mõnikord siiski seda ei arvestata. Siit kerkib küsimus, kas korraldame kooliaiad nii, et neil oleks praktiline osatähtsus õppeaiana või teoreetiline. Kas kasvatame kooliaias esmajoones taimi, milledest on suur puudus internaatide talvisel tootlustamisel, või kasvatame taimi, mida maalapsed oma loomulikus ühiskonnas õppetstarbeks paremini võivad tundma õppida kui kunstlikult rajatud kooliaias? Kas kutsume õpilased suvel kooli juurde selleks, et nad õpiksid tundma ja kasvatama taimi, mida nad hiljem ei kasvata, või selleks, et õppida tundma ja kasvatama taimi, milledega nad hiljem iga päev tegemist teevad?

Ma ei eita õppeaeda kui niisugust, kuid et mind valesti ei mõistetaks, nimetan veel kord, kumba peaksime esmajoones tegema. Kus oleks parem toimetada vaatlusi näiteks rukki ja herne juures, kas kooliaias lapil või koolimaja juures rukki- ja segaviljapõllul? Aias saame vaadata rukist ja hernest kui taimi endid, põllul aga näeme, kuidas on mõjunud väetis, külvi tihedus, kuidas hernes otsib tuge kaeralt jne. jne. Sääraseid näiteid võiks tuua palju, kuid võtan endale ülesandeks tuua allpool mõningaid võimalusi, kuidas rakendada kooliaeda kaheks otstarbeks, nimelt õppetöös ja internaadi tootlustamiseks.

V. Toom oma artiklis „Eesti Kool“ nr. 4—1939 toob andmeid ankeedi kohta kooliaia rakendamisel õpilaste tootlustamiseks ja teeb järelduse, et kuna Virumaa koolides seda läbi viidud ei ole, siis on tegelik elu tõmmanud siin oma raamid. Mõni aasta tagasi ei olnud kooliaedu üldse — ka siis oli vist tegelik elu tõmmanud oma raamid, kuid kui asja hakati korraldama, kadusid need. Sellest järeldame, et need raamid on vägagi muutuvad ja kergesti muudetavad. Sama autor aga märgib mitmel korral, et kooliaed peaks olema eeskujuks koduaiale. Milles seisab siis eeskuju, kui meil aias ei kasvatata neidki taimi, mida tuleks aias kasvatada, või kui kasvatatakse, siis vaid näitamiseks või nn. „õnnelappidena“. Kui tahame olla eeskujuks, siis peame selle eeskuju korraldama nii, et tema järele saaks ümbruskond ka midagi rajada.

Kuigi saaksime säärase kooliaiaga, nagu V. Toom märgib, aianduspropagandat teha, siis see propaganda on vägagi ühekülgne. Sellest on veel vähe, et laps õpib teatavat taimi kasvatama; ta peaks ka õppima tundma toite, mida sellest taimest saab valmistada. Kui suvel kasvatatud aedviljast valmistatakse talvel õpilastele mitmesuguseid toite, siis oleks tabatud kaks kärbest ühe hoobiga.

Minule alluvas koolis on õpilaste toitlustamine korraldatud nii, et kasutatakse väga palju aedvilju. Ja mis ilmneb? Sügisel kooli tulnud lapsed ei söö peedist muud kui marinaadsalatit, tomatit ei võeta suu sis-segi jne. Viga seisab selles, et lapsed pole neid teisiti tarvitanud või pole üldse saanud. Igaks aktsiooniks tõmmatakse kaasa algkoole kui rahvale kõige lähedamaid asutusi; kahju aga on, et viimaseaegses toitlustamise propagandas ei ole algkoolidele erilist tähelepanu pööratud. Kui suudak-sime päevas otstarbeka toitlustamisega igalt inimeselt 1 sendi kokku hoida, siis oleks see kogu riigis päevaga üle ühe miljoni sendi, peale selle veel tervislik heaolu.

Et eespool toodud põhimõtted on kergesti rakendatavad, peaks selgi-tama järgnev kalkulatsioon. Lähtun seisukohalt, et kooliaed peaks inter-naadi õpilasi varustama aiasaadustega ainult lõunaiks, kuna hommikuks ja õhtuks oleks ehk võimalik neid kodust saada.

Arvestame nädalas iga õpilase kohta 400 g kaalikaid, 400 g kapsaid, 600 g porgandeid, 250 g peete, 25 g sibulaid, 75 g tomateid, 50 g supi-juuri ja 100 g kurke. Öppenädalaid on algkoolis tavaliselt üle 30; kuid et sügisel ei tule kõik õpilased internaati ja osa kevadel varem lahkuvad, võiksime võtta toitlustamiseks 30 öppenädalat. Eestoodud arvusid 30 kor-rutades tuleks õppeaasta jooksul ühe õpilase kohta: kaalikaid 12 kg, kap-said 12 kg, porgandeid 18 kg, peete 7,5 kg, sibulaid 0,75 kg, tomateid 2,2 kg, supijuuri 1,5 kg ja kurke 3 kg. Arvestades meie keskmisi saake 1 m<sup>2</sup> kapsaid 5 kg, kaalikaid 4 kg, peete 3 kg, tomateid 9 kg, kurke 1,5 kg, sibulaid 2 kg, supijuuri 1 kg, porgandeid 3 kg, tuleks ühe õpilase kohta köögiviljaaeda kaalikaid 3 m<sup>2</sup>, kapsaid 3 m<sup>2</sup>, porgandeid 6 m<sup>2</sup>, peete 2,5 m<sup>2</sup>, sibulaid 0,5 m<sup>2</sup>, tomateid 0,25 m<sup>2</sup>, supijuuri 1,5 m<sup>2</sup> ja kurke 2 m<sup>2</sup>, kogu aed ühe õpilase kohta 18,75 m<sup>2</sup>, — juurde lisades siin nimetamata köögi-vilja, oleks ümmarguselt 20 m<sup>2</sup>. Ühenduses köögiviljade kasvatamisega tuleks kõne alla võtta ka võimalike seemnete kasvatamine; see on huvi-tav ja teeb asja palju odavamaks. Asja lähemale korraldamisele võtmisel tuleks ära määrata ka soovitatavad sordimendid.

Köögivilja kasvatamisega on ka tihedasti seotud lavade valmista-mine. Ka need tuleks kõne alla võtta nii õppetöö kui propaganda seisu-kohalt. Lavade valmistamine pakub õpilastele suurt huvi ja lava saadu-sed, kui lumi veel maas, maitsevad eriti hästi. Lavade kütmine ei peaks olema ülepeaasmatu, kuna seda saab teha peale sõnniku ka lehtedega ja õige lihtsa vesiküttega. Eestoodud arvestusi arvesse võttes jätkuks kooli kohta ühest 3—4 aknaga lavast.

Puuvilja- ja marjaiaa miinimumsuuruse arvestamiseks võtan aluseks, et internaadis elab 15 õpilast. Ühe korraliku õunapuu saagist jätkub vaja-like konservide valmistamiseks 5 õpilasele. Seega peaks siis koolis kasva-tatama vähemalt kolm sügissordilist õunapuud, sest et need on kõige sobivamad nimetatud otstarbeks. Peale selle peaks niisama palju kasva-tatama talvsorte, et vahetevahel anda õpilastele ka tooreid õunu. Suvi-sortidest aitaks ühest puust ja see kuluks sügisel tööl käies õpilastele maitsemiseks. Seega peaks kokku olema 7 õunapuud ja peale selle üks pirnipuu, 2 kirsi- ja kolm ploompuid. Kui viljapuude normi suurendada, siis peaks seda tegema õunapuudega, kuna nende säilitamine ja konser-veerimine on kõige odavam. Näiteks õunte kuivatamine ja mahla valmis-tamine: a. 1939 tuli 100% õunamahla liiter, arvestades õunte turuhinda,

maksma 11 senti, kusjuures peab mainima, et see mahl ei vaja suhkrut ja et sellest saab valmistada mitmesuguseid toite.

Arvestades õppeaasta jaoks sõstra mahla ühe õpilase kohta 4 l (1 liiter kuus). Kuna ühest kg sõstardest saadakse 0,75 liitrit mahla, üks korralik põõsas aga annab 3 kg sõstraid, siis peaks iga õpilase kohta kasvatama 2 sõstrapõõsast. Arvestus on keskmine ega ole eraldatud mustad ega valged sõstrad. Rohkem tuleks aga rõhku panna punastele, siis mustadele ja valgetele. Kasvatamise vahetõrge võiks olla 5:3:1. Arvestades sama tarvituse juures tikerbere ja tikerberide saagiks 4 kg põõsalt, peaks iga õpilase kohta kasvatama ühe põõsa tikerbere.

Eestoodud arvestus on tehtud eeldusel, et iga nädal antakse kolm korda magustoitu, üks kord kuivatatud õuntest, teine kord sõstramahlast ja kolmas kord tikerberide pudelihoidistest. Üheks korra on arvestatud õpilase kohta tikerbere ja sõstra mahla 0,5 klaasi.

Maasikaid ja vaarikaid tuleks kasvatada vaid õppeotstarbeks, kuna nende hoidiste valmistamine on kulukas ja tülikas. Õppimise hulka kuulub ka maitsmine, siis aitaks, kui iga õpilase kohta kasvatataks maasikaid 0,5 m<sup>2</sup> ja vaarikaid iga kahe õpilase kohta üks põõsas.

Kui suur peaks olema säärase kooli puuviljaaed?

8 õuna- ja pirnipuud . . . . .	800 m <sup>2</sup>
5 kirsi- ja ploomipuud . . . . .	125 m <sup>2</sup>
45 sõstra- ja tikerberipõõsast . . . . .	1000 m <sup>2</sup>
maasikaid ja vaarikaid . . . . .	120 m <sup>2</sup>
	<hr/>
	2045 m <sup>2</sup>

ehk ümmarguselt 20 aari.

Puuviljade all olevat maad aga saab kasutada köögiviljade kasvatamiseks, nii oleks selle aia suurusega lahendatud ka köögivilja kasvatamise küsimus.

Et aiatöö õpetust korralikult läbi viia, peaks koolil olema ka vajalikul määral aiatööriistu. Sunduslike õppevahendite nimekirjas on toodud mõningad aiatööriistad, kuid korraliku tunni läbiviimiseks ei saa neid pidada küllaldaseks. Tundi võib ju ka anda nii, et üks teeb ja teised vaatavad, kuid vaatamine ei anna nii häid tulemusi. Kui minnakse kogu klassiga aeda tööle, siis peaks ka tööriistu jätkuma kõigile, muidu tund kaotab oma kasvatusliku sihi. 30 õpilasega klassi juures peaks olema: 10 aiatööriista rauast, pressitud pulkadega, 20 aiatöölabidat, milledest on müügil algkoolile sobivad kandilised väikesed ca 65 senti tükk, 10 aiaharki, 1 vaotõmbaja, 10 välkõpla, 1 käsikultivaator, 1 aiasaag, 2 oksalõikamisnuga, 2 väärastamisnuga, 1 oksalõikamise käär, 2 tikerberide harvendamise nuga, ühed varre otsa pandavad oksalõikamiskäär, 3 käsiharki, 3 käsikühvlit, 10 käsikõpla, 2 aianööri, ühed hekikäär, 5 kastekannu, 1 aiakäru (soovitav kahe rattaga), mida saab kasutada ka vee veoks, 3 terasharja tüvede puhastamiseks, 2 redelit (üks okstevahela asetamiseks, teine tugevaga), istutamispulgad, aiakastid, õunavõtjad ja aiapritts. Kõige sobivam oleks algkooli õpilaste jaoks „Kalev“, mis on kärul ja mida pumbata tuleb kogu töötamise aeg. Ta on palju kergem käsitseda kui õhusurvepritts. Võiks ju ka kasutada selleks tuletõrje hüdropulti, kuid vastav määris nõuab, et see peab alati asetsema kindlas kohas veega täidetult; ka on ta ikka valmistatud vaid vee jaoks ning mitmesugused keemilised ühendid võivad ta kergesti kõlbmatuks teha.

Nagu ülaltoodust nähtub, ei tarvitse algkooliaed kuigi suur olla. Aga ka väike aed nõuab korrashoidu. On selge, et õpilased ei suuda seda parimal tahtmisel teha, vaid siin tuleb tööle rakendada ka kooliteenija. Kooliteenija abiga suudame juba palju korda saata; pealegi ei ole temal suvel nimetamisväärsset teha. Et aga aiatöö nõuab erilisi oskusi, siis tuleks seda silmas pidada ka teenija palkamisel. Säärast tööjõudu on küllaldaselt olemas põllutöökoolide lõpetajate näol. Sellega saaksid vastava eelharidusega inimesed enestele teenistust ja nõnda oleks ka samm edasi jõutud kutsehariduse tähtsuse esiletoomisel. Teine võimalus oleks see, et kooliteenijaile korraldataks vastavaid kursusi. Igas maakonnas on olemas kutsehariduslikke õppeasutusi, kus on vastavaid õpetajaid, kes vist heameelega selleks kaasa aitaksid.

Eespool tähendasin, et koolis peaks õpetatama ka aiasaaduste mitmesugust käsitamist. Seda saab algkoolis teha vaid sellega, et internaadile ja lõunaid söövaile õpilasile valmistatakse võimalikult mitmekesine toidusedel ja selle järele ka toitlustatakse. Sel juhul aga ei saa internaadi keetjaks palgata igat soovijat, vaid ka tema oskuste suhtes peaks üles seadma teatavad nõuded. Ühtlasi peaks internaadi keetja palgatama juba varem, et saaks talveks koolile valmistada mitmesuguseid konserve. Ka säärast tööjõudu leidub meil küllaldaselt mitmesuguste kodumajanduslaadiliste koolide lõpetajate näol. Kuid arvestades erinevusi ja iseäralisusi laste toitlustamisel tuleks ka neile korraldada vastavaid kursusi. Neid täienduskursusi oleks kerge läbi viia samal teel, kui nägime kooliteenijate juures.

Konservide valmistamise ja toiduainete säilitamise puhul kerkib veel vastavate hoidlate küsimus. Uute koolimajade ehitamisel tuleks see juba arvesse võtta; ka vanade koolimajade juures ei tekita see ülepääsmatut raskust. Möödunud aastal korraldati Järvamaal koolide inspektori poolt selgitusnõupidamine laste toitlustamise alal õpetajate ja kooliütlalpidajate vahel. Seal selgus, et vastavate ruumide muretsemine ei tee peagu kogu Järvamaal ülepääsmatuid raskusi.

Kui arvesse võtta asja tähtsust, ei tohiks unustada ka õpetajaid. Igas koolis peaks ikkagi leiduma üks õppejõud, kes tunneb laste toitlustamise ja aianduse põhinõudeid.

Eeltoodu tahab olla vaid üheks näiteks, kuidas seda asja korraldada. Asi ise aga on küll sedavõrd tähtis, et kooliaedade rajamisel sellele suuremat tähtsust omistatakse ja sellega ka kindlam ning otstarbekam alus pandaks kooliaedadele. Kindlasti peaks aga vahet tehtama linna- ja maa-kooliaedade vahel, sest nende ülesanded on väga erinevad.



# Kodanliku õhukaitse õpetamisest algkoolis.

*M. Haber.*

Lennuki tarvituselevõtmine sõjapidamises tõi suure pöördetõugu sõjapidamise viisidesse. Kui varem aegadel sõjapidamine oli peamiselt vaenlaste maavägede rindelühikute võitlus, millest tagala võttis osa ainult rinde täiendamise ja varustamise näol, siis alates Maailmasõjast tungis sõja otsene oht õhu kaudu ka sügavale tagalasse. Vaenlane suunab õhu kaudu lööke rahva materiaalsete ja vaimsete jõuallikate hävitamiseks, et, piltlikult üteldes, purustada rahva süda, tuhksooned ja närvid, et sellega halvata ja ruineerida kogu vastaspoole rahva korrapärasest tegutsemisest sõjapidamises ja rahva vastupanu organiseerimises.

Õhuoht ähvardab tagalat peamiselt järgmises: purustavas tegevuses. süütamises, gaasitamises ja propagandakirjanduse levitamises. Üldnimetatud tegevuse toimed, mis on suunatud eluliste tsentrumite vastu, võivad riigile ja rahvale saatuslikuks kujuneda, kui rahvas aegsasti ei võta tarvitusele vajalikke kaitseabinõusid. Käimasolevad sõjad näitavad selgesti, et seal, kus kodanikud õhust ähvardava ohu vastu on ette valmistatud ja vajalikud kaitseabinõud tarvitusele võetud, on kaotused inimeludes ja kahjud materiaalsete varade hävitamisel väiksemad kui seal, kus kodanikke pole ette valmistatud ega vastavat kaitsekorraldust loodud.

Praegusel erakorralisel ajal on tarvilik, et kogu meie rahvas saaks vastava ettevalmistuse ja et tööjõulised kodanikud koondunult Kodanliku Õhukaitse (lühendatud KÕ) organisatsiooni ridadesse, rakenduksid vajaduse korral inimelude ja materiaalsete varade kaitsmisele ühisel jõul. Kodanike ettevalmistus KÕ alal teostub KÕ organisatsiooni kaudu.

Kodanliku Õhukaitse Üldkava (RT 54 — 1938) § 46 alusel lasub Haridusministeeriumil kohustus anda meie noorsoole ettevalmistust KÕ alal, mis peab teostuma koolide kaudu. Selle ettevalmistuse teostamiseks on Haridusministeerium maksma pannud iga kooli tüübi kohta KÕ kavad, millele järgi käesoleval ja järgnevatel aastail toimuks kogu meie koolinoorsoo pidev ettevalmistus KÕ alal.

Algkoolis teostatava KÕ ettevalmistuse sihiks (nagu ka teisteski koolides) on viia õpilasi arusaamisele õhukallaletungi ohust, kasvatada neid teadlikuks tegutsejaks võimalike õhukallaletungide korral, anda neile oskusi ning harjumusi enesekaitseks õhuohu eest ja võitluseks tekkivate tulikahjudega, sisendada neisse usku organiseeritud enesekaitse võimesse ja äratada neis julgust ja tahet rakendumiseks KÕ töösse.

Ülaltoodud eesmärgi saavutamiseks algkoolis tuleb:

- anda ülevaade kaasaegse moodse lennuväe võimeist, relvastusest ja tegutsemise moodustest;
- tutvustada õhukallaletungi vastu võitlemise viisidega, eriti passiivse õhukaitse ülesannetega;
- selgitada tähtsamate keemiliste rüндаainete (sõjagaaside) omadusi ja mõju inimorganismile ja toitaistele;
- õpetada, kuidas lihtsamate ja kättesaadavate abinõudega kaitsta ennast ja kaaslast keemiliste rüндаainete vastu;
- anda juhiseid tegutsemiseks tulikahjude vastu võitlemiseks;
- süvendada oskusi esmaabi andmiseks enestele ja kaaslastele vigastuste ja mürgituse korral.

Algkooli kava sisulise külje läbivõtmise kohta olgu tähendatud järgmist.

Kallaletung õhust ja selle teostamise vahendid.

Õhuuhu küsimuste käsitlemisel tuleb anda kokkuvõtlik ülevaade kaasaja moodsest lennuväest ja selle vastu võitlemise viisidest, ilma õpilastelt nõudmata arvuliste andmete meelepidamist. Selle osa käsitlemisel on vajalikud vastavad tabelid, pildid (võib näidata KÕ õpperaamatust epidiaskoobi abil). Kindlasti tuleb siin hoiduda õudusepiltide maalimisest, mis just hävitaks õpilasis lootuse enese, oma kodu ja vara kaitsmisse. Soovitav on objektiivsete näidete varal tõestada, et mõni üksik õhurünnak ei suuda midagi masendavat teha, kui omatakse küllaldaselt julgust, oskusi, teadmisi ja tahet iseenda ja oma vara kaitsmiseks igapäevases elutegevuses ning majapidamises leiduvate riistade ja vahenditega.

Õhukaitse distsipliin. Siin selgitatagu õpilastele, et suuremaks hädaks õhurünnakute ajal on elanike ebaotstarbekohane käitumine, segadus ja paanika. Vastavate käitumistabelite ja sellesisuliste harjutuste varal võetakse õpilastega läbi otstarbekohase käitumise viisid. Õpilastes tuleb kasvatada teadmine, et ohu puhul on kõige tähtsam mitte kaotada külma verd ega langeda paanikasse, vaid täita kindlalt vastavaid juhendeid, antavaid korraldusi, avaldades seejuures leidlikkust ja algatusvõimet. Kodanike käitumise kohta on välja kujunenud KÕ „käsud“; neid „käske“ ei tule õpilastele mitte ainult ette lugeda ja neid pähe õppida lasta, vaid nende järgi tuleb harjuda tegutsema. Võtame näite. Õpilastele on vaja selgeks teha, kuidas tuleb tegutseda mürgistatud piirkonnas. Selleks viiakse õpilased välja, asetatakse nad vastavasse olukorda ja asutakse nendega järkjärgult kogu küsimuskomplekti selgitamisele. Mis siis teha, kui on satunud mürgistatud piirkonda? Kas võib tarvitada mürgistatud joogivett ja tarbeasju? Kuidas väljuda mürgistatud piirkonnast? Mis teha pärast mürgistatud piirkonnast lahkumist? jne. jne. Seejuures ei tule õpilastele ette jutustada tegutsemise mooduseid, vaid lasta neil enesetel leida õiged lahendused antud olukorras ja nõuda neilt tegutsemist, pidades meeles seda, et see, mis on läbi tehtud ja läbi elatud, jääb püsivalt meelde kui teoreetiliselt kuuldu, ja mis peamine — praktiline tegutsemine arendab oskust ja taiplikkust toimimiseks ka tõsistes olukordades. Hiljem selgitada vead ja anda juhiseid, kui see vaja peaks olema, õigeaks teotsemiseks. Ettejutustatud ja õpetaja poolt ette näidatud tegevuse järeleaimamisega kasvatame šabloniste; õpilaste endi poolt leitud lahendused ja valitud tegevuse moodused kasvatavad aga iseseisvaid ja aktiivseid teinimesi, kes ka tõelistes õhuuhu olukordades leiavad kohase väljapääsu.

Tuleoht ja selle tõrje. Tuleohtu tuleb selle üldise tähtsuse tõttu käsitleda laiemalt, juhtides õpilaste tähelepanu tuleohule hoonete juures ja metsades eriti kuival ajal kevaditi maal (kuiv kulu). Asulais ehituslaadist ja hoonete asetusest suurenevaid tuleohte mainitakse, kuid pikemalt tuleks peatuda nende tuleohtude juures, mis just inimeste poolt hooletul talitusel võivad põhjustada tulikahju tekkimise ja levimise, nagu tulekolded, lambid, priimused, elektritriikraud, tuha ja süte viimine kuuridesse, bensiini ja petrooleumi tarvitamine ahjudes ja pliitides tule süütamisel, koristamata praht tulekollete ligidal, kustutamata tiku ja paberrossiotsa viskamine tuldvõtvale pinnale jne.

Vaenlase poolt allapillutavaist süütepommidest käsitledagu lähemalt vosvor- ja elektrontermiit-süütepommide toimet ja nende kahjutuks tege- mist kustutusvahendite abil vastava demonstratsiooni kaudu. Asulaile on eriti ohtlikud süütepommid, mis satuvad korrastamata ja kergesti süttiva koluga täidetud pööningule. Pööningute korraldamine tuleohu vastu võitlemiseks omab erilist tähtsust. Pööningute korraldamise moodustest ei tule selgitada klassis teoreetiliselt, vaid õpilased viidagu kooli või mõne teise maja pööningule ja seletatagu ühiselt õpilastega vajalike korraldus- tööde kaudu kogu küsimus õpilastele. Ühtlasi asetatagu pööningul kohta- dele komplekt koduseid tulekustutusriistu: veenõud, liivakotid või -kast, ämbrid, kühvellabidas, kustutusluud, kang, kirves, hüdropult, pikk nõör jne. Selle mooduse juures saavutame kaks eesmärki korraga: seame korda pööningu ja õpilased saavad õige kujutelma elamu tulekaitse korral- damisest ja võivad hiljem koolis omandatud kogemusi edukalt kasutada oma kodus tulekaitsetööde läbiviimisel.

Tuletõrjevahendeist tuleks eriti rõhutada hüdropuldi tähtsust, mille käsitlemiseks korraldatagu vastavaid harjutusi. Samuti tuleks rõhutada ka veetagavara ja liiva vajalikkust tule kustutamisel ja viimast eriti süüte- pommide kustutamisel. Maal juhita õpilaste tähelepanu veereservuaa- ride soetamise tähtsusele, kui teisi veeallikaid ei ole küllaldaselt käepärast.

Erilist tähelepanu vajavad praktilised võtted võitluses tulega, nagu tulepesale lähenemine, veega kustutamine, liiva kühveldamine, tule sum- mutamine märja luua ja riidega jne. Kui koolis on tarvilikke tuletõrje- abinõusid, on soovitatav nendega korraldada praktilisi harjutusi, kutsudes vajaduse korral abiks asjatundjaid tuletõrjujate perest.

**T ä h t s a m a d k e e m i l i s e d r ü n d e a i n e d j a n e n d e o m a d u s e d r ü h m a d e k a u p a .**

Keemiliste ründaainete (sõjagaaside) käsitlemisel tuleb õpilastele selgitada gaasi kui niisuguse mõistet üldse, tema üldisi omadusi läbitungi- vuse, püsivuse, laine liikumiskiiruse jne. seisukohalt. Sõjagaase käsitel- dagu rühmade kaupa, piirdudes vaid olulisemaga iga rühma kohta. Väär oleks keemilisi ründaaineid kõike hävitavaina kujutada, pigem tuleb õpilasi veenda, et sõjagaasid hästikorraldatud kaitseabinõude tarvitamisel on vähem hädaohtlikud kui tulirelvad.

Sõjagaasi levitamise viisidest mainitagu gaasimürskudega pommita- misi kahuritest ja miinipildujaist, gaasilaskmist lainena balloonidest; pike- malt peatutagu nendel gaasitamise viisidel, mis võidakse tarvitada tagala vastu, s. o. gaasipommide allapildumisega ja gaasipiserdamisega len- nukitelt.

**G a a s i k a i t s e .** Gaasikaitse jaguneb kollektiivseks ja individuaal- seks gaasikaitseks. Kollektiivgaasikaitset puudutatakse algkoolis ainult seal, kus on olemas gaasikindlad varjendid, milledega võiks õpilasi tut- vustada. Elamu kindlustamisel gaasi vastu puudutatagu ainult selleks sobivate keldriruumide ettevalmistust, sest korterite gaasikindlaks muut- mine on raskesti teostatav ega anna soovitud tulemusi; korterite ette- valmistusel õhurünnakute juhuks mainitagu akende kleepimist paberi- või riideribadega, mis vähendab aknaklaaside purunemist õhusurve, ja pimendusseadeldiste soetamise vajadust igas korteris.

Algkoolis gaasikaitse raskuspunkt koondatagu individuaalsele gaasi- kaitsele. Õpilasele tuleb selgitada, et kõige tundelisemad ja vastuvõtliku-



mad sõjagaaside mõjule on hingamis- ja seedimiselundid ja silmad. Seejärel põhjenebki individuaalne gaasikaitse peamiselt nende elundite kaitse korraldamisel.

Igas algkoolis peaks olema vähemalt üks gaasitorbik, mida õpilastele võiks demonstreerida kõige kindlama individuaalse gaasikaitse vahendina. Gaasitorbiku kõrval on oluline koht provisorseil gaasikaitsemeil. Ei ole küllalt sellest, et loetellakse hädakaitsemeid, vaid õpilasi tuleb õpetada neid valmistama käepärast olevast materjalist ja praktiliselt kasutama vastavate harjutuste kaudu. Piltide, katsete ja praktilise tegevusega selgitatagu tarbeasjade, toitainete ja joogivee hoidmist sõjagaaside mürgistava mõju eest, et säilitada neid kasutamiskõlvulistena.

Mürkärastamisel peatatakse ainult nende viiside juures, mis on teostatavad koolis olemasolevate vahendite ja ainete abil, teisi viise ainult mainitakse. Peamine tähelepanu mürkärastamisel koondatagu mürkaine eemaldamisele inimese kehalt, riidetelt ja toitainetest.

Gaasidistsipliini kümme käsku ei kuulu päheõppimisele, vaid neid harjutatakse täitma vastavate praktiliste harjutuste kaudu.

**E s m a b i.** Esmaabi kursus kuulub algkooli õppekavva, siin tuleb täiendavalt käsitleda neid küsimusi, mida tingib esmaabi andmine gaasist mürgitatule ja pommikildudest vigastatule. Gaasist mürgitatuile esmaabi andmisel rõhutatagu mürgistatud piirkonnast eemaldamise tähtsust, eemaldamise mooduseid, pingutusteta paigaloleku vajadust, sööbemürkide pritsmete ettevaatlikku kõrvaldamist jne. Kunstliku hingamise võtetest õpetatagu peale Silvester'i meetodi veel teisi meetodeid, mida saab kasutada ka käte vigastuse puhul. Esmaabi kursuse peamine tähelepanu pööratagu sidemete ja lahaste tegemise praktikale, verejooksu sulgemise moodustele jne. Praktilise õppuse läbiviimiseks tuleb koolil soetada vajalikud õppeabinõud, nagu kolmnurkrätikuid, vatti, ligniini, marlet, pappi lahaste tegemiseks jt. abinõusid.

Algkooli KÕ süstemaatiline kursus võetakse läbi V ja VI klassi õpilastega. Peale vanemate klasside on vajalik ka algkooli nooremate klasside õpilasi tutvustada õhudistsipliini küsimustega, andes neile oskusi käitumiseks koolis, kodus ja tänaval õhurünnaku ootel, õhurünnaku ajal ja pärast õhurünnakut. Samuti tutvustatagu kõiki algkooliõpilasi kohaliku asula alarmsignaalidega ja muude üldiste korraldustega, mis KÕ kavadega on asulas maksma pandud. Sääraseid, algkooli kõiki õpilasi puudutavaid korraldusi on kõige otstarbekohasem teatavaks teha iga õppeaasta esimesil nädalail klassijuhataja-tundides.

KÕ ala aine läbivõtmisel tegelikus töös peetagu kinni õpilaste vanusele kohasest käsitlusviisist. Kindlasti tuleb hoiduda liialdamisest teoreetilise küljega, pidades mees seda, et KÕ ettevalmistus on eeskätt praktiline ala, kus tuleb õpetada ainult seda, mis on tingimata tarvilik õhuohu puhul ja mis õpilastes arendaks vajalikke tegutsemisoskusi pommitus- ja keemiliste rüндаainete ohtu sattumisel, tulekahjudega võitlemisel ja esmaabi andmisel. KÕ ala õpetamisel käidagu juhtmõtte järgi — kõik teoreetiline transformeerida praktiliste oskuste andmiseks. Kõigi küsimuste selgitamisel kasutatagu võimalikult kõiki näitlikke vahendeid, nagu valguspilte, pilte, jooniseid, selgitavaid tabelleid, diagramme jne., et õpilane peale kuulmismeele saaks ainesse süveneda ka nägemismeele abil.

KÕ aine käsitlemiseks algkooli kava ulatuses leidub küllaldaselt materjali Siseministeeriumi poolt väljaantud R. Vaharo ja E. Umblija raa-

matus „Kodanlik Õhukaitse“, mis tuleb võtta õpetaja käsiraamatuks ja muretseda kooli raamatukogusse.

Algkoolis KÕ kava läbivõtmist on mõeldav teostada nn. „polaarkavana“ allpool toodud skeemi kohaselt, kus KÕ oleks kontaktis ja seoses koolis õpetatavate teiste õppeainetega.

#### Eesti keel.

Oskussõnad diktaandis ja kirjandis.

#### Ajalugu.

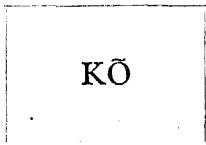
Sõdade ajaloos relvade areng ja kasutamine.

#### Kodanikuteadus.

Rõõbiti riigikaitse ja politseiga käsiteldagu ka KÕ korraldust Eestis.

#### Füüsika.

Lennuki õhusüütmise põhimõte, lennukid (langevarjud), kuuldeseadmed, helgiheitjad, meteoroloogia.



#### Tervishoid.

Abiandmine õhürünnakus kannatanule ja gaasimürgitatuile. Sidemete ja lahaste tegemise praktika.

#### Keemia.

Ründeaained, süüteained, kaitsevahendid.

#### Võimlemine.

Kunstlik hingamine, haigete transport.

#### Joonistamine.

Lennukite ja pommeide joonistamine, tabelite ja käitumisplakatite joonestamine.

#### Käsitöö.

Sidemete, lahaste, hädakaitsmete ja kandraamide valmistamine.

#### Klassijuhatajatund.

Korra ja õhudistspliini küsimused. KÕ 10 käsku.

KÕ kava läbivõtmine sel kujul on soovitav neis algkoolis, kus üks õpetaja õpetab paljusid õppeaineid ühes klassis. Kui aga iga ainet õpetab eri õpetaja, siis polaarkava järgi KÕ läbivõtmine on raskendatud ja nõuab koolijuhatajalt suurt hoolt igale õpetajale vastava ülesande andmises KÕ küsimuste läbivõtmiseks ja suurt tööd õpetajate tegevuse kooskõlastamises. Polaarkava süsteemis rakenduksid õpilased aine läbivõtmisel pidevamalt tööle, kuna KÕ käsitlemisel omaette kursusena ja eritundidel aine omandamine toimuks ehk pealiskaudsemalt. Meetodite valik sõltugu olukorrast.

Algkoolides on kombeks kevadeti koos laste vanematega korraldada algkooli päevi. Algkooli päevade kavasse võiks võtta ka aktuaalseid küsimusi KÕ valdkonnast. Hästi läbimõeldud ja kohalike olude kohaselt korralikult ettevalmistatud demonstratsioonid ja selgitavad ettekanded KÕ alalt aitavad kaasa selleks, et kodanike laiemaid ringe panna mõtlema KÕ küsimuste üle, ergutades neid vajalike kaitsekorraldusi teostama elamutes.

Aine on oma laadilt uus, aktuaalne ja küllalt tõsine. Selle aine õpetamisel ja rakendamisel koolis peame meeles pidama seda, et suurim häda õhuohust enesest on selle õhu üle- või alahindamine, sest esimene halvab rahva enesekaitse tahet ja teine jätab hooletusse mõistliku valmisoleku.

Lõpuks KÕ ettevalmistust koolides võetagu ainena, milles isamaaliku kasvatuse moment leiab sobivat rakendust. Siin on kerge teha õpilastele mõistetavaks, et KÕ on üleriigiline üritus, mille eesmärgiks on

rahva liikmete elu ja rahva materiaalse vara säilitamine ning loodud organisatsiooni kaudu rahva enesekaitse süvendamine ja võitlusvõime tõstmine oma vabaduse kaitsmisel. Õpetajaile ja õpilastele saagu tajutavaks, et nende töö KÕ alal on osa rahvuse olemasolu võitlusest ja et neile on sellega antud austav võimalus oma teadmiste ja oskustega osutada isamaale suuri ning väärtuslikke teeneid.

## ARVUSTUSI

J. Parijõgi, G. Reial, A. Vaigla: Eesti koolilugemik. V õppeaasta. Kirjastus O/Ü. „Kultuurkoondis“. Tallinn, 1938. 360 lk. Hind Kr. 1.60.

J. Parijõgi, G. Reial, A. Vaigla: Eesti koolilugemik. VI õppeaasta. Kirjastus O/Ü. „Kultuurkoondis“. Tallinn, 1938. 378 lk. Hind Kr. 1.60.

Emakeeleõpetajail on võimalus juba teist aastat kasutada a. 1938 ilmunud „Eesti koolilugemikku“ V ja VI õppeaastale.

Tegelikule õpetajale on see aeg vahest veel lühike, et ütelda midagi absoluutsemat selle tarvitamiskõlblikkuse ja selle sisu väärtuse kohta, kuid üht-teist võib siiski märkida.

Küsimus, missugust lugemisvara peame koolis kasutama, on kahtlemata tähtis; seda peab selgitatama, juhuslikkused ei ole siin lubatavad.

Meie varasemad lugemikud pakkusid lugemismaterjali peamiselt kirjandusloolises süsteemis: alustati rahvaloominguga, anti läbilõige kogu kirjanduse arengust kuni viimase ajani. Seejuures püüti silmas pidada, et kõik vähegi silmapaistvad autorid oleksid lugemikus esindatud. Ei võinud midagi olla psühholoogiliselt ja pedagoogiliselt vääremat kui see: vanade teoste keel, kauged ja ebaaktuaalsed probleemid ja teoste väärtused, mis koolile midagi ei paku — need asjad on täiskasvanuilegi teinekord igavad ja võõrad — mis me oleme siin õigustatud nõudma lastelt?

Hiljem oli maksvusel nn. kunstilis-psühholoogiline printsiip, kus aluseks oli võetud liigi ehk kirjandusteoreetiline põhimõte. Lugemikus pidi olema palasid igast liigist: romaani, novelli, draamat ja nii eepilisi kui lüürilisi luuletusi.

Tänapäeval oleme aga niikaugel, et vaevalt kuskil pooldataks veel puht-ilukirjanduslikke lugemikke. Ikka enam nõutakse reaalinelisi palu.

Praegusel ajal on emakeel keskseks õppeaineiks. Seda rõhutavad ka a. 1937 maksmapandud õppekavad: „Emakeel põhiainaena on algkoolis kogu õpetuse alus ja keskus. Kõik teised ained saavad siit alguse ja seisavad emakeelega lähedases seoses kogu kooli aja kestes.“ Vastavalt sellele rõhutavad ka õppekavad reaal- ja humanitaarinelisi palu emakeele lugemisvaras. Neid soovitatakse tuua järgmistelt aladelt: suurmeeste ja kirjanike elust, meie kodumaa ajaloost ja muinasajast, eriti aga rahvuslikust ärkamisajast, Vabadussõjast ja muistsest iseseisvusest, memuaare ja reisikirjeldusi, lugusid hõimrahvastest, loodus- ja maateadusest, tehnikast, rahva tööst ja tegevusest, muistsest usust ja kõlblusest.

Kui me sellest seisukohast „Eesti koolilugemikku“ õppekava nõuetega võrdleme, siis võime rahuldustundega nentida, et autorid on püüdnud siin teha, mis praegustes oludes üldse võimalik on olnud. Lugemik vastab õppekava nõuetele täiel määral.

Vastavalt õppekavades nõutavale tervikluse printsiibile on lugemiku koostajad aine valinud ja järjestanud mõtte- ehk ideeringide põhimõttel. Ideeringid on järjestatud nii, et üks pala nagu valmistaks ette teist ja kolmas oleks nagu loomulikku täienduseks või jätkuks teisele. Palade tsükliid moodustavad omavahel mõtte-tervikulised ringid. Püüe terviklikkusele aitab muu hulgas süvenemisele ja õpetab nägema iga üksikut kui vajalikku osa suures tervikus.

V klassi töö algab koduringiga, siirdub kooli kaudu rahva loomingu juurde, peatub tähtpäevadel, vaatleb seejuures rahva kombeid ja töökspidamisi; edasi vaadeldakse loodust, inimest looduse valitsejana, tänapäeva tehnika saavutusi; seal laieneb ring kodumaale, selle minevikule ja Vabadussõjale. Järgmine ring viib kodumaalt välja, sellele järgnevad ringid näitavad tegutsemist, tööd ja kõlbelist elu. Kogu õppeaasta lõpeb kevadringiga.

Seega on kogu V klassi töö aluseks seatud eeskätt kodumaa tundmine selle mitmesugustes eluavaldustes, kuna VI klassi kursus taotleb anda aluseid maailma-vaate ja kodaniku ühiskondliku meelsuse kujundamiseks.

VI klassi esimese poolaasta kursus algab kooliringiga, viib koolist välja mere, töö, looduse ja tehnika juurde ja lõpeb jõuluringiga. Teine poolaasta algab rahvaloomingu ja „Kalevipojaga“, vaatleb muistset iseseisvuse aega, haarab momente ärkamisajast, Vabadussõjast ja elust vabal kodumaal; edasi viib õpilasi kodust välja hõim-rahvaste juurde ja lõpetab töö koduga ning kodumaaga.

Igas ideeringis on antud nii ilukirjanduslikke kui ka reaalainelisi palasid. Luge- mispalad on lühikesed ja igati sobivad klassis lugemiseks ja käsitlemiseks.

Ilukirjanduslikud proosapalad on enamikus katked meie kirjanike paremiku ulatuslikumaist teoseist. Sisult ja vormilt on need täiesti väärtuslikud ning kõige paremad, mida meie kodumaine kirjandus on suutnud toota. Nad on ka peagu eranditult laste huvidele ja kujutlusmaailmale vastavad; seepärast tuleb seda valikut eriti õnnestunuks pidada. Erilisteks maiuspaladeks on nende ridade kirjutaja arvates õpilastele progümnaasiumi II klassist järgmised: A. Haava „Koolis“, A. Kivi „Jõulu-õnnetus Impivaaral“, M. Metsanurga „Ümera lahing“, A. Kallas'e „Bernhard Riives“, A. Kivika „Nimed marmortahvil“ jt. Näib, et erilist eelistust leiavad tütarlaste juures selles eas ajaloolise sisuga jutustused. Paljudest teistestki paladest on õpilased äratust saanud, et kogu teost tervikuna läbi lugeda. Paljud palad meeldivad õpilastele sellepärast, et nad on tõepärased (nagu õpilased ise ütlevad), realistlikud ja tõetruud. See on tähtis, sest iga läbipaistev moraliseerimine on väärtusetu, selle mõju on küsitav, kõik ebaehtne tuleb hüljata.

Ka hõimukirjanduste väärtteostest on esitatud mõned palad.

Luuletusi leiame lugemikus küllaldasel määral. Liiga palju neid igatahes küll ei ole. Luuletuste valikule on tulnud suureks kasuks, et neid on võetud paljudelt autoritelt. Allakirjutanu õpilastele need luuletused eranditult meeldivad, seepärast julgen väita, et need on hästi valitud. Et luuletus muutuks elamuseks ja pääseks mõjule, selleks on tarvis vastavat hingelist hoiakut. Viimast saavutame klassis häälestusega enne luuletuse juurde asumist. Ka selles osas on lugemik meile mitmeti abiks, sest proosapalad ja vastavasisulised luuletused moodustavad terviku: luuletus järgneb proosapalale, nii saadakse häälestust loetud teosest.

Kui kirjanduslike palade juures midagi soovida oleks, siis vahest küll seda, et oleks olnud tarvis suuremal määral dramatiseeringut või dialoogivormilisi palasid. Allakirjutanu õpilased igatahes on selle järele tarvet tundnud. Pealegi teab iga õpetaja, kui väga õpilased (eriti nooremad) tahavad dramatiseerida. Miks peaksime neile seda keelama, kui nad nõnda kõige intensiivsemalt kangelastele kaasa elavad?

Mis puutub reaal- ja humanitaarainelistesse paladesse, siis üldiselt probleemid, mis siin esile kerkivad, ei ole liiga spetsiaalsed, need haaravad õpilaste huvipiirkondi;

need ulatuvad küll üle õpilase igapäevase silmaringi, kuid on tema võimetele kättesaadavad. Need on vajalised kodumaa tundmaõppimiseks tema mitmesugustes elu-avaldustes ja loovad vajalised alused isiku ja kodaniku meelsuse kujunemiseks.

On kahtlemata selge, et just reaalineliste palade valikul on olnud koostajail erakordseid raskusi ületada. Meil on populaarteaduslikku kirjandust äärmiselt vähe, liiatigi veel niisugust, mis koolilugemikku sobiks. Nähtavasti on koostajail tulnud mitmed palad tellida spetsialistidelt, kellena näeme ka mitmeid ülikooli õppejõude. Viimaste sõnastuse ja esitusviisi kohta aga teame, et see on sageli oma teaduslikkuse ja täpsuse tõttu raske aru saada isegi nooremaile üliõpilastele; mis me siis räägime veel algkooli ja progümnaasiumi nooremate klasside õpilastest? Pole siis ime, et mõned palad on kaugelt üle nende õpilaste tasemest, kellele nad on määratud. Üks näide tegelikust koolitööst: K. Väinavere kirjutatud pala „Meie raamat“ oli progümnaasiumi II klassis arutusel. Pala käsitlemine ei edenenu, sest see oli õpilastele liiga raske, pealegi ei tundnud õpilased palas esitatud küsimuste vastu huvi ja palusid võrdlemisi kiiresti järgmise pala juurde üle minna. Kuid sama tütarlastekooli ühes gümnaasiumi klassis tuli seesama pala saatelektüürina klassis lugemisele. Õpetaja üllatuseks osutati seal palale suurt huvi ja arusaamist, selle sisu haarati täiel määral. See näitab, kuhu pala õieti kuulub. Siin vahest ei ole arvestatud küllaldaselt õpilaste psühholoogilist ja vaimset taset vastavas eas. Ei tohiks ka tähele panemata jätta poiste ja tütarlaste eri huve, mis vähemalt selles eas, millele on kõnesolev lugemik määratud, hakkavad ilmnema. Sellest siis tuleb järeldada, et iga pala ei ole kohane kõigile astmeile ja mitte samavõrdsele poistele ja tütarlastele. Allakirjutanul on olnud tütarlaste klassis mõningate palade käsitusel raskusi, mis on johtunud kas sellest, et need palad ei kuulu tütarlaste huviringi, või ehk ka nende kuivast ja sellele eale liiga raskest sõnastusest. Niisugusteks paladeks olid näit. „Meie raamat“, „Linnutee“, „Õhku vallutamast“, „Eesti rahvalauludest“, „Ühiskondlikust korraldusest muistses Eestis“ jmt. V õppeaasta kohta on allakirjutanul vähe tegelikke kogemusi, kuid näib, et vähemalt „Tulede vestlus“ ja „Kuidas vanasti tulevikku ennustati“ peaksid tulevikus lugemikust välja jääma. Esimene oma labase tooni ja liiga sihiliku tendentsi, teine väga algelise ja abitu sõnastuse pärast.

Reaalinelistel paladel on antud nii ilukirjanduslikkus kui asjalikus vormis. Need aitavad suurel määral mitmekesisendada õpilaste lugemisvara. Kooli ülesandeks pole ju kasvatada esteetikuid ega kirjandusloolasi, vaid haritud inimesi, kel on huvi ja armastust raamatute vastu, kes on võimelised mõtlema ja tundma, kellel on niihästi mõistuse- kui ka südameharidust.

Nii rikkaliku sisuga lugemik nõuab ka õpetajalt mitmekülgseid teadmisi ja laialdasemat orientatsiooni. Palju lihtsam on töötada kirjandusloolise lugemikuga. Kuid võime kindlad olla, et uue lugemikuga töötades on tulemused hoopis teised. Me peame harjuma tõsiasjaga, et puht-ilukirjanduslik lugemik ei kuulu enam meie aega. Praegune aeg nõuab rohkemat. Me sooviksime ainult sobivaid ja häid reaali- ja humanitaarinelisti palu.

Ülalmainitud ideeringe on sisustatud lugemispaladega, mis haaravad ja kujutavad kõiki tähtsamaid elualasid, maad, merd, randa, põldu, mitmesuguseid tööalasid jne. Raskusi on aga nähtavasti koostajail olnud linnaelu kujutatavate palade leidmisel. Linnaelu on meil ilukirjanduses käsitletud ainult pahelisest küljest. Alles päris viimase aja ajal on ilmunud teoseid, kus senisest käsituslaadist on vabanetud (näit. Karl Ristikivi romaan „Tuli ja raud“).

Esile tuleks tõsta veel, et „Eesti koolilugemik“ esindab senisest hoopis erinevat meelsuslikku põhitooni. Meie senises lugemisvaras esines palju eluvõitluses kannatanud ja murtud inimeste tüüpe, kuid noorsugu ei armasta niisuguseid kangelasi, noortel ei ole vähimaidki eeldusi nende mõistmiseks. Käesolev lugemik on valinud

palasid, kus esineb palju rohkem aktiivseid ja teotahtelisi kangelasi. Iga tegelik õpetaja võib sellest ainult rõõmu tunda, sest niisugused kangelased on ainukesed, kes võivad noori haarata ja sütitada. Pealegi on need pedagoogiliselt vastuvõetavamad eeskujudeks.

„Eesti koolilugemiku“ koostajad on andnud meile nii palju, kui see üldse võimalik on olnud, nad on võtnud meie memuaar- ja ilukirjandusest kõik, mis seal on sobivat leidunud. Kui siin on tühikuid esinemas ja nende täitmine pole otsekohe õnnestunud, siis olen veendunud, et autoreil aja jooksul uute trükkide ilmumisel see õnnestub. Nende teosest käib punase niidina läbi aktiivne, teotahteline ja võitlusvalmis joon. Kui me seda suudame ka klassi viia ja seal elustada, siis oleme suutnud palju oma kultuuri ja rahva heaks korda saata.

Raamatu välimus on lihtne, kuid meeldiv, eriti meeldib see õpilastele. Pildimaterjal on lugemikus mitmekesine ja hea. Sõnaseletused on antud otsekohe iga tüki all. Teose lõpul on need alfabeetlikult kokku võetud.

Lugemik niisugusena on valmis teos, õpetaja võib seda antud kujul klassis tarvitada. Ta ületab oma sisu kui ka ülesehituse poolest kõik senised lugemikud.

Ma usun, emakeele õpetajad üle kogu maa võivad selle lugemiku ilmumisest ainult tõsiselt rõõmu tunda.

Lugemiku autorid on püüdnud uusi teid ja uusi võimalusi leida ja on seega emakeele õpetusele osutanud suure teene.

\* \* \*

\*

Lõpuks poleks vahest huvituseta kuulda selle lugemiku päristarvitajate esindaja arvamist. Minu õpilane progümnaasiumi II klassist Illi V. arvab oma lugemikust järgmist.

„Sügisel, kui tulime kooli, oli meil palju uusi raamatuid. Silma torkas kohe paks pruuni linase kaanega raamat. Nähes, et raamatu välimus on nii omapärane, hakkasin ka erilist huvi tundma sisu vastu.

Ilma et ma jutte oleksin lugenud, silmasin, et meie selleaastasse kavasse on püütud valida ka tõsisemat kirjandust. Esimeseks tükiks oli kohe H. Visnapuu „Hakkame kinni päikesest!“. Olin veidi uhkegi, nähes, et meile on leitud sobivaks luuletused ja hiljem isegi väljavõte kuulsast „Kalevipojast“. Muidu algasid eelmiste aastate lugemikud ikka kas Jutsikesest või Atsikesest, kes ei tahtnud kooli minna, hiljem mõne naljaka sündmuse järel aga läksid. Meie lugemikku on valitud eesti tuntumate kirjanike teoseid. Eriti paistab mulle silma, et meid püütakse tutvustada Eesti lähema minevikuga. Tähelepanu väärrib noorte eesti koolipoiste vahvus ja tähtsus Vabadussõjas. Nende tragidusest ja vahvaist tegudest võime lugeda A. Kivika teosest „Nimed marmortahvil“. Edasi märkame katkendit Mait Metsanurga teosest „Ümera jõel“. See raamat on mulle kuidagi väga armas, ma olen ta läbi lugenud ja tõega see teos on mulle väga lähedaseks saanud. Eestlaste meelekindlusest ja uhkusest võime lugeda Aino Kallas'e jutust „Bernhard Riives“. Võib-olla on niisuguseid juhtumeid vägagi palju olnud, kus eesti talupoeg pigemini sureb, kui laseb end piitsutada. Kuid see juhtum ei tohiks minu arvates ühtegi puht-eestlaste südant külmaks jätta.

Meid on püütud tutvustada eesti tähtsamate ärkamisaja ja hilisemate tegelastega, nagu F. R. Kreutzwaldi, C. R. Jakobsoni, Jaan Poskaga jne. Need lood on meile väga ligidased, sest kui ei oleks olnud neid mehi, võib-olla ei oleks ka meie nüüd iseisvad, kes teab, mis meist oleks võinud saada. Jüri Vilmsi märtriteekond on näidanud meile õiget eestlast, kes isegi saadab end meelega surmaohtu, et aga eesti rahvast päästa. Need tööd näitavad meile, kui palju inimelusid on ohverdatud Eesti iseisvuseks.

Torkab silma isegi mõningate välismaalaste töid.

Mulle meeldivad eriti just meie ajalooa ühenduses seisvad lood. Pean tõesti uhke olema selle üle, et meie raamatus ei leidu muinasjutte ega muud niisugust. Mulle meeldib ka see, et on võetud midagi tõsisemat, kuigi mõnele teisele tundub see igav. Ma ei pettunud meie lugemikus.

Loodan, et ka need, kellele see raamat igav tundub, varsti harjuvad lugema ka tõsiseid, sisukaid jutte, mitte ainult kõiksugu muinasjutte ja tühiseid põneva sisuga romaane.“

*K. Must.*

## MITMESUGUST

### Keskkooli ja gümnaasiumi õppekavade seletuskirjad on valmimisel.

Keskkooli ja gümnaasiumi õppekavad kinnitati 1938. a. märtsis. Need annavad üldised piirjooned keskkoolis ja gümnaasiumis tehtavaks tööks, kuid seni puuduvad lähemad juhtnöörid selle töö suunamiseks ning sisustamiseks õppekavade seletuskirjade näol. See töö on Haridusministeeriumis praegu teoksil.

Seletuskirjade koostamisega alati juba möödunud novembris koolide peainspektori J. Langu üldisel juhtimisel. Kaastöölisteks paluti igal ainealal vastavad asjatundjad, nimelt: eesti keel emakeelena — A. Vaigla, eesti keel riigikeelena — V. Noot, inglise keel — J. Estam, saksa keel — E. Jaanvärk, ladina keel — A. Härma, ajalugu — J. Adamson, kodaniku- ja majandusteadus ning klassijuhataja tund — R. Kleis, filosoofia — M. Meiusi, matemaatika — E. Etverk, loodusteadus — J. Port, tervishoid — Dr. M. Püümet, füüsika — A. Mitt, keemia — J. Talts, maateadus — J. Kents, kosmograafia — T. Rootsmäe, joonistamine ja joonestamine — J. Nõmmik, käsitöö ja kodundus — A. Araste, võimlemine — A. Kalamees, laulmine — R. Päts ja usuõpetus — J. Kimmel.

Töö ühtlustamiseks anti seletuskirjade koostajatele vastavaid juhtnööre nii kirjalikult kui ka sellekohastel nõupidamistel suuliselt. Seletuskirjade kavandid esitati Haridusministeeriumile 19. jaanuariks s. a. Siin tehti neile esimest revisjoni, paljundati ja saadeti siis laiali arutamiseks Õpetajate Kojale, EKESKO'le, Õpetajate Liidule ja teistele vastavatele asutistele ning üksikisikuile. Viimastelt on vastused väärtuslike märkustega enamikus juba tagasi tulnud, kuna asutistelt saabusid vastused 10. märtsiks s. a. Selle järele võetakse kõik tehtud muudatus- ja parandusettepanekud Haridusministeeriumis hoolikale kaalumisele ja saadetakse siis kavandite autoreile arvestamiseks kavandite lõplikul redigeerimisel. 1. aprilliks peaksid kavandite autorid selle tööga valmis jõudma. Kui veel arvestada paar nädalat käsikirja tehniliseks viimistlemiseks, siis võiks seletuskirjade trükkimisega teha algust juba aprilli keskpaigu. Ja kui ei tule viivitusi trükkimisega, siis on loota, et keskkooli ja gümnaasiumi õppekavade seletuskirjad jõuavad koolidele kätte käesoleva õppeaasta tegeliku töö lõpuks. Seega oleks võimalik koolidel neid arvestada oma töö kavastamisel järgmiseks õppeaastaks.

Kõrvuti seletuskirjade koostamisega kehtivaile õppekavadele käib õppekavade ja seletuskirjade koostamine neis aineis, kus kinnitatud õppekavad seni üldse puuduvad. Siia kuuluvad vene, rootsi ja juudi keele kui emakeele õppekavad, ning inglise, prantsuse, saksa ja vene keele õppekavad eri- ning kolledžitüübilistes keskkoolides ja gümnaasiumides. Need õppekavad ja seletuskirjad ei kuulu trükkimisele koos teistega, sest sellest on huvitatud vaid üksikud koolid. Ka selle tööga lõutakse lõpule käesoleva õppeaasta lõpuks.

### III filosoofiaõpetajate päev

toimub Õpetajate Koja ja Filosoofia Õpetamise Toimkonna korraldusel Tartus, Magasiini tän. 3, Kolledži ruumes, 27. ja 28. märtsil 1940 järgmise kava kohaselt.

Esimene päev, 27. märts. Algas kell 10 hommikul.

1. Päeva avamine ja tööle rakendamine. — 2. Haridusministeeriumi kooliosakonna direktori V. Alttoa kõne. — 3. Prof. K. Ramul: Moodne loodusteadus ja filosoofia. — 4. Mag. J. Madisson: Filosoofia õpetamise praegune seisund. — 5. Läbirääkimised.

Vaheaeg kuni k. 16.

6. Prof. A. Koort: Kaasaegsest ontoloogiast. — 7. T. Künnapas: Ülevaade eestikeelsest filosoofilisest kirjandusest. — 8. Dr. J. Tork: Ülevaade eestikeelsest pedagoogilisest kirjandusest. — 9. Läbirääkimised.

Teine päev, 28. märts. Algas kell 9 hommikul.

1. Koolide inspektor A. Kuks: Filosoofia õpetamisest gümnaasiumi III klassis. — 2. Mag. E. Bakis: Katsete korraldamisest psühholoogia tundides. — 3. Läbirääkimised. — 4. Resolutsioonide vastuvõtmine. — 5. Päeval püstitatud küsimusi. — 6. Päeva lõpetamine. —

---

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

Toimetus: vastutav toimetaja V. Alttoa, toimetuse liikmed: J. Aavik, A. Kurvits, J. Lang, V. Päts ning J. Vellerind ja tegev toimetaja K. Ollik.

Toimetuse asukoht on Haridusministeeriumis, tuba nr. 18, telef. 476-65 (Tallinn, Tõnismägi 11). Posti jooksev arve nr. 433.

---

Vastutav toimetaja **Villem Alttoa.**

Tegev toimetaja **K. Ollik.**

Riigi Trükikoja trükk, Tallinn, Niine 11.

#### Äsja ilmus

T. Vettik

A CAPPELLA

## *Laulukoori juhataja käsiraamat*

Põhjalik teos koorijuhatamise alasse kuuluvate küsimuste üle. Koostatud rahvakoorijuhi normaalteadmiste kava alusel, lähtudes puhtpraktilisest õppemeetodist. Raamat sisaldab kokku üle 450 laulu, harjutuse, noodinäite, tabeli ja joonise.

Hind kr. 5.—

Kirjastus ja ladu

**EESTI LAULJATE LIIT**

Tallinn, Lai tänav 11. Posti jooksev arve nr. 235.



Lgp.

## **Koolijuhatajad!**

Vajalikumaist seadmeist koolides on kahtlemata tervishoiu-, praktilistele, tehnilistele ja ilunõudele vastav jooginõu. Nimetatud nõuded täidab maksimaalselt minu pööst konstrueeritud

# **UNIVERSAALNE JOOGINÕU,**

missugune on leidnud koolide inspektorite, arstide ja koolijuhatajate täieliku tunnustuse.



## **UNIVERSAALSE JOOGINÕU**

uudised on:

1. **SURUNUPP**, veejoa tekitamiseks.
2. **SUULISE KAITSE**.
3. **VENTIIL**, konstrueeritud eelnimetatud jooginõule.
4. Tarvitamata vee lihtne väljalaskevõimalus jne.

Tellimine saatke:

**A. KILGAS**, Pärnumaa tagavaraõpet., Kajaka tän.10,  
Pärnu või Pärnu Maavalitsus.

*Nõudke selgitavaid brošüüre!*

Ülemaailmiselt kvaliteetkaubana tuntud

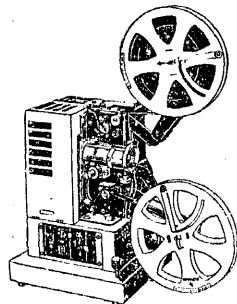
## SIEMENS KITSASFILM-PROJEKTORIT

kasutatakse laialdaselt välismaa koolides,  
kuna ta töötab laitmatult, olles:

- tehniliselt viimistletud,
- praktiline ja lihtne käsitamisel,
- stabiilne ja ökonoomne,
- kohandatav helifilmile,
- ei riku filmi (Siemens-patent)

*Lubatud Haridusministeeriumi poolt võtta  
tarvitusele koolides.*

Nõudke prospekte ja ostukohustusest demonstreerimist!



**EESTI AKTSIASELTS SIEMENS**  
Tallinn, Vabadusväljak 7

*Paberivabrik*

*A-s. „Koil“*

*Kohila, tel. 7*

Prof. A. Tammekann.

# Eesti kaart koolidele



**Pealadu Riigi Trükikojas.**

Hind monteeritult kr. 40.—.

Pagasikulu lähemasse raudteejaama  
kannab Riigi Trükikoda.

RESERVEERITUD

Sv. St. Topo-Hüdrograafia Osa-  
konna väljaandel ilmus täielik

## „Soome kaart“

mõõdus 1:1250000 (1 cm = 12,5 km).  
Lehe suurus 113 × 79 cm, 6000 koha-  
nimega, 5 värvis, heal kaardipaberil.

Hind Kr. 1.75.

Eraldi selle juurde kohanime indeks  
(kataloog) nimede leidmiseks.

Hind Kr. 0.25.

M ü ü g i l raamatukauplustes,  
Sõjaväe Majandusühisuses,  
„Sõduri“ toimetuses, Sakala t. 33.  
Kaardi hinna sissemaksmisel posti  
jooksvale arvele nr. 880 saadetakse  
kaart lao kulul tellijale kätte.

**Pealadu Tallinn, Olevimägi 8,**  
kõnetr. 477-20/211.

Moodsaim ja täiuslikem kitsafilmi projektor on I. G. Farben-industrie Aktiengesellschaft — **AGFA**, Berlin, poolt konstrueeritud, hästi läbimõeldud ja eriti õppefilmide demonstratsioonile kohandatud



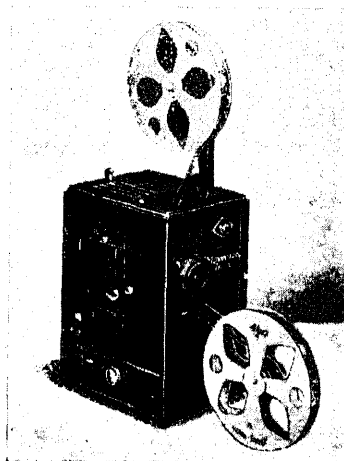
## MOVECTOR SUPER 16

Aparaat on E. V. Haridusministeeriumi poolt lubatud koolides tarvitusele võtta esimeses järjekorras.

See on projektor, mis on juba palju tarvitusel ja tagab igal ajal ja igas olukorras täieliku töökindluse. Mõni neist on hästi töötnud Eestis juba üle 1000 tunni, lampi vahetamata.

### APARAADI HÜVED ON:

Kinnine ehitusviis, — selletõttu eriti hädaohutu ja kaitstud. Kerge käsitamine, — äraõpitan mõne minuti jooksul. Töötab iga pinges juures 100—250 voldini. Vahelduvvoolu juures töötab transformaatoriga, — sellest on tingitud väike voolutarvitus. Ei tekita soojust. Mürata käik, — mis eriti tähtis loengutel õppefilmide demonstreerimisel. Tagasijooks, — võimaldab juba demonstreeritud filmi osade hõlpsat kordamist. „Seis“ seadeldis, — võimaldab seisva filmi juures näidata tähtsamaid üksikasju, jne. jne.



ESINDUS JA LADU: AGENTUUR

„ESTANIL“  
KURSELL & RAUDSEP

TALLINN, VENE 14. TELEFON 471-23