

EESTI KOOL

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 3

Märts 1938

IV aasta

SISU:

- J. Port:** Ajakohase õpetajate ettevalmistamise vajalikke eeltingimusi.
- A. Vaigla:** Jooni karakteri kasvatuses koolis.
- Alice Habermann:** Klassijuhataja-tunni tööst.
- Marta Arike:** Usuõpetuse ülesannetest ja nende teostamise võimalustest seminaris.
- O. Paas:** Puuduliku edu põhjustest matemaatika õpetamisel.
- A. Parts:** Maateaduse töövihik.
- K. Merilaid:** Joonistamine kui graafiline keel.
- A. Kiiss:** Mõningaid jooni ja soove muusikaõpetamise alalt.
- Linda Kõivisto:** Mõningaid probleeme käsitööõpetuse sihipiiritlusil.
- K. Kirss:** Töö korraldamisest noorteühingutes.
- J. Aavik:** Keelevead, mida esmajoones tuleks vältida.
- Helmi Metsvahi:** Sotsiaalse meele kasvatamisest keskkorralduse astmel.
- E. Freienthal:** Aine- ja energilavahetus taime- ja loomaorganismis.
- A. Pärl:** „Looduse“ Kuldraamatu VI sari. Mitmesugust.

TALLINN

HARIDUSMINISTEERIUMI VÄLJAANNE

ILMUSID

EDGAR ALLAN POE

VALIMIK NOVELLE

Tõlkinud Joh. Aavik.

E. A. Poe on üks tähtsamaid ja kuulsamaid romantikuid Ameerika kirjanduses. Eelistavalt käsitleb ta oma novellides salapäraseid ja tundeid ülespiitsutavaid aineid. Varustatuna rohketeadmistega ja terava mõistusega on ta võrdselt virtuoos nii jääkülma loogikaga kriminaalnovellides nagu „Kuldpõrnikas“, „Varastatud kiri“ jne., kui ka ületamatuis õudusnovellides nagu „Kaev ja pendel“, „Must kass“, „Maelström“ jt. Seejuures on tema kirjeldused tihedad, kunst kontsentreeritud, peen ja varjundirikas. Tõlkija on suure paendlikkusega jälginud ta värvikat keelt. Maailmakirjandus nr. 6, 1937. 376 lk. Hind 4 kr., köites 4 kr. 50 s.

Varem E. A. POE'lt ilmunud:

ARTHUR GORDON PYM'I LUGU

Tõlkinud Joh. Aavik. Hind 3 kr. 75 s.

VALIK LUULETISI ja

ESSEE „KAARNA“ TEKKIMISEST.

Tõlk. A. Oras. Hind 2 kr., köites 2 kr. 50 s.

MAX LAOSSON

ADAM SMITH

Mitte raha ei ole rahvaste rikkuse aluseks, vaid ta iga-aastase töö hulk. Võimalus takistusteta vahetada oma töösaadusi teiste rahvaste omaga teeb rahva jõukaks. Naabrite rikkus on oluliseks teguriks iga rahva heaolu saavutamiseks. Nende vabamajanduse aluslausete arenemine ja rakendamine maailmas on seotud Smith'i nimega. Käesolev teos esitab nad põimituna Adam Smith'i eluloosse, andes sellega mitte ainult ülevaate vabamajanduse põhimõttest, vaid ka selle liikumise ajaloolisest taustast. Ta eestvõitleja inimliku eluvõitluse käigu esitus elustab ja hõlbustab vabamajanduse osa mõistmist elus. Suurmeeste Elulood 42, 162 lk. Hind 1 kr. 50 s., köites 2 krooni.

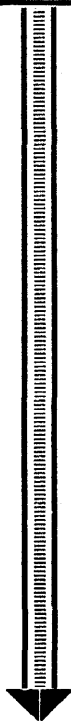
EESTI KIRJANDUSE SELTS

AIA 19, TARTU, TEL. 6-01, POSTI JOOKS. ARVE 20-36

Ar 938P
Eesti

EESTI MEHAANILISE
PUUTÖÖSTUSE AKTSIASELTS

A. M. LUTHER



SAADUSTE MÜÜGIKOHAD:

TALLINNAS, V. POSTI TÄN. 9. TELEFON 446-16

TALLINNAS, PÄRNU MNT. 69. TELEFON 482-60

TARTUS, E. W. JÜRGENS, ÜLIKOOLI 2. TEL. 7-88

Veel on saadaval

„Uusi teid algõpetuses“

IV jaosse kuuluvaid teoseid:

R. Reiman — Emakeel	Hind Kr. 3.—
A. Lehis — Matemaatika	” ” 1.50
M. Arike, J. Parijõgi, T. Algma — Usu- õpetus, kodanikuteadus, ajalugu	” ” 1.—
E. Kilksõn — Füüsika-katsed ja õppe- vahendid algkoolis	” ” 1.20
E. Markus — Maateadus	” ” 1.—
R. Päts — Lauluõpetus	” ” 1.50
S. Rikas, A. Soo — Joonistamine. Käsi- töö tütarlastele	” ” 1.50
K. Sõmer — Käsitöö poeglastele	” ” 1.20

K. K. Ü. „TÖÖKOOL“

TALLINN, PÄRNU MNT. 28. RAKVERE, TALLINNA T. 24

Raamatuid ja ajakirju, meeelahutuse ja ajaviite kirjandust
Teaduslikku kirjandust, kirjandusloolisi andmeid ja teateid
Keelte õpperaamatuid, sõnastikke ja leksikone
Õpperaamatuid ja -vahendeid koolidele ja õppeasutistele,
saksa, inglise, prantsuse ja vene keeles.

Tellimised sise- ja välismaa raamatule ja ajakirjadele täidetakse kiirelt.

Kluge & Ströhm

TALLINN,
PIKK T. 9

N O O D I Ä R I

A. MEYER

Tallinn, Viru tän. 2 — O.-ü. „Esto-
Muusika“ ruumes, Posti jooksev
arve nr. 120

*Muusika-õpperaamatud, noodid klave-
rile, viiulile, laulule ja orkestrile.*

OMA KIRJASTUS.

*Eesti Kultuurkapitali Helikunsti Siht-
kapitali väljaandel ilmunud eesti heli-
tööde pealadu.*



EESTI KOOL

HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 3

Tallinn, 21. märtsil 1938

IV aasta

Ajakohase õpetajate ettevalmistamise vajalikke eellingimusi.

Jaak Port.

Oma arenemiskäigus on Eesti Vabariik jõudnud romantilisest nooruseast küpsesse ja loomisvõimelisse realistlikku tööikka. Nüüd püütakse kaaluteles arendada tarka riiklikku ülesehitamispoliitikat, püütakse ühendada kõiki rahvakihte jälle üksmeelseks riiklikuks tervikuks, püütakse vabaneda riiklikest nooruspahedest — ohjeldamatust isikuvabadusest, eluvõrast fantaasiast ning liigsest sõnakõlksutamisest. Põhjendatult on hakatud nõudma kõigilt teovõimelistelt kodanikelt tööd.

Peaaegu samasugused suured ümberhinnangud on toimunud ka koolielus. Kui Vabariigi algpäevil õppetegevust koolides määrasid ja juhtisid peamiselt „Tema Majesteedi Lapse“ kapriislikud soovid ja kui õpetust ja kasvatust koolides korraldati põhimõtte järgi — „Alles vom Kinde aus“, siis tänapäeva koolitööd koordineerivad kindlad õppe- ja töökavad ning viimaste abil on kõrvaldatud koolitööst hulk ebaotstarbekohast. On välja töötatud kindel koolidesüsteem, milles kutsekoolid vääriavad erilist märkimist oma elulähedase suuna poolest. Koguni meie riigi Põhiseadusse on ülesvõetud kindlad põhimõtted rahvahariduse sihtide kohta.

Peale selle meie riigi ja hariduse juhid on korduvalt rõhutanud järgmisi mõtteid, mida tuleks silmas pidada koolitöös: õpetuse kõrval kool peab senisest rohkem panema rõhku õpilaste ja noorsoo kasvatamisele, püüdes arendada nendest kindla iseloomuga, algatus- ja teovõimelisi, ausaid ja riigimeelseid kodanikke; koolitööd tuleb muuta elulähedamaks ning püüda tõsta võimalikult kõigis õppeainetes esile seda, mida saab kasutada pärasises elus; koolides tuleb arendada õpilaste individuaalseid andeid ning võimeid, kuid koos sellega harjutada õpilasi loobuma isiklikust omakasust ja mõnudest ühiskondlike ning riiklike huvide ja ürituste kasuks. Mainitud soovidest ja nõuetest vääriavad erilist märkimist töötahte, töövõime, kindla (positiivse) iseloomu ja riikliku meelsuse kasvatamise vajadused. Kuigi need kõik on pedagoogiliselt üldtuntud mõisted, mida koolid ka varem on jõudumööda arvestanud, on nende praegune rõhutamine siiski väga tähtis, kuna sellest,

mil määral kool neid pedagoogilisi ülesandeid suudab täita, oleneb meie väikerahva tulevik — meie saatus.

Eelmainitud kõrgete iseloomu- ja vaimuomaduste arendamine õpilastes on võimalik mitte sõnadega, vaid tegudega ja tegeliku eeskujuga. Positiivset ja kindlat iseloomu saab õpilastes kasvatada sellega, kui kasvataja ise omab sellist iseloomu. Samuti on lugu tööaustamisega ja töösuse arendamisega: ka siin on võimalik saavutada tulemusi, kui õpetaja ise on loov tööinimene.



Dr. Jaan Port,
Tartu Õpetajate Seminari direktor.

Siit selgub, et õpetajaid nende kutsele ettevalmistavad asutused — õpetajate seminarid — peavad kasvatama meile kindla iseloomuga, positiivse maailmavaatega, veendunud isamaaliku meelsusega ning mitmesuguste tarvilike tööskestega varustatud õpetajaid-kasvatajaid, kes oma kõrge isiksusega, elulähedusega ning töösuse ja -võimetega võiksid olla õpilastele eeskujuks.

Neid kõrgeid ülesandeid õpetajate-seminarid suudavad täita ainult kindlate eeltingimuste puhul.

Milliseid töötingimusi vajab õpetajateseminar?

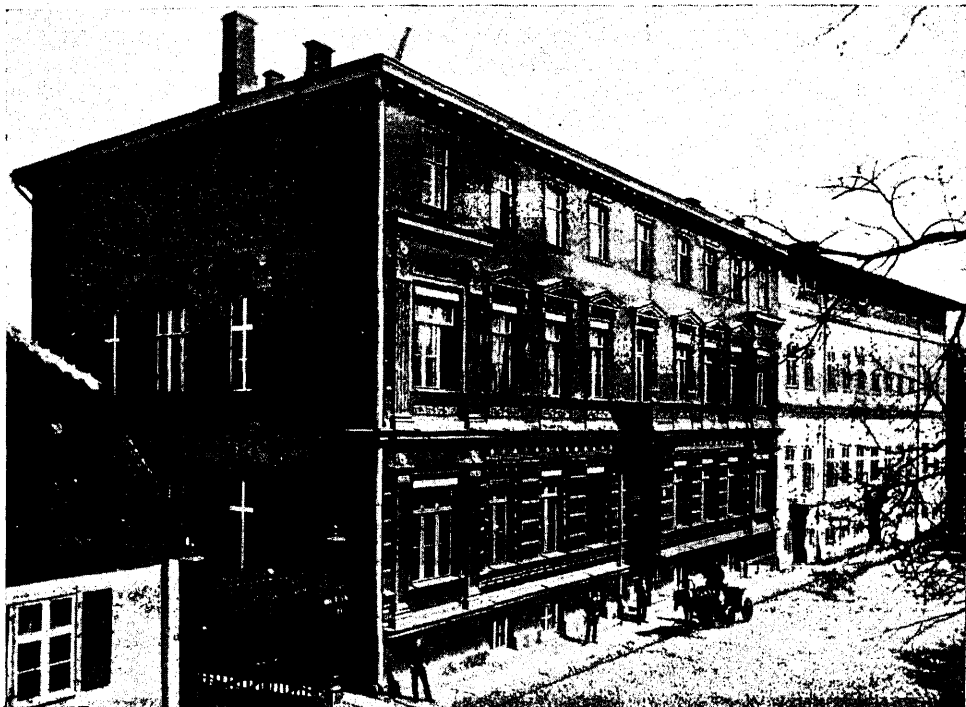
A. Kasvatuslikul alal.

Õpilaste iseloomu ja maailmavaate arendamisel ja kasvatamisel on määrava tähtsusega järgmised tegurid: õpilaste iseloom, õpetajate-kasvatajate tublidus ja ümbrus.

Õpilaste iseloom. Et saada õpetajakutsele vastava iseloomuga isikuid, tuleb seminari sisseastumisel teostada kandidaatide hulgas vastavat selektsiooni. Kuigi raske on eksimatult määrata kujuneva noore inimese iseloomu varjun-deid, selle üldjooni võib siiski tabada. Õpetaja kutsele vastavad paremini rõõmsameelsed, andekad ja kiire mõtlemisega iseloomu-tüübid. Mida suurem on sisseastujate arv seminari, seda suuremat ja paremat valikut on võimalik teostada. Viimaseil aastail on aga märgata seminari sisseastujate arvu ka-hanemist, eriti meesõpilaste poolest. Üheks tõsisemaks selle nähtuse põhjuseks tuleb arvata noorte õpetajate palganormide madalust võrreldes näit., tööstuskoolide lõpetajatega. Kui õpetajate palgaolusid ei suudeta paran-dada, siis jääb sisseastujate arv seminaridesse vahest senisest veelgi vähemaks, mil puhul pole ka võimalik teostada vajalikku selektsiooni õpetajakutse taot-lejate hulgas. Võimalik, et ka priikooli ja priielatuse saamise võimalused seminaris toovad ehk juurde sisse astuda soovijaid kehvema rahva hulgast, kuid seni, kui seminaril pole internaati ega stipendiume kuigi suurel arvul, ei või loota asjaolude paranemist ka mainitud suunas.

Seminari õpetajate-kasvatajate küsimus. Nendel lasub semi-naris mitte ainult eeskujulik ainete õpetamine, vaid ka õpilaste kasvatamine.

Need peavad olema kõrge kvaliteediga pedagoogid ja ka isikud. Enesestmõistetavalt peaks nende õpetegevuse koormus olema väiksem teiste vastavate üldhariduslike koolide õpetajate omast, et neil jätkuks aega ja võimalust pühendada täielikult kasvatuslikule tööle. Peale selle peaksid seminari õppejõud olema aineliselt kindlustatud; nad peaksid võima pühendada kogu oma tähelepanu seminaritööle; nad peaksid leidma seminaris vastava arvu tunde omalt erialalt ega võiks olla tunniandjad, kes peavad jooksuma mitme kooli vahet. Kahjuks ka need nõuded on seni leidnud poolikut täitmist. Seminari emakeele õpetaja nädalatundide norm on samuti 20, nagu keskkoolides ja gümnaasiumides (peaks aga olema 16). Seminari õppejõududele makstakse palka samade normide järgi nagu keskkoolides. Väga halb on asjaolu, et seminari õppeainete tundide arvust ei jätku praegu isegi peaainetes normi



Tartu Õpetajate Seminari maja Laial tänaval.

saavutamiseks: pedagoogilisi ja filosoofilisi aineid on 11 t., emakeelt — 13 t., matemaatikat — 10, füüsikat — 7, loodusteadust — 7, ajalugu — 7, võimlemist — 8+8, riigikaitseõpetust — 8, majapidamist — 8, muusikat ja laulmist on rohkesti üle normi, teisi aineid aga alla 6 tunni nädalas. Õppejõudude tundidenormi saavutamiseks on tarvilik, et seminari juurde jääks peale algkooli (harjutuskooli) veel kas 3 klassiline reaalkool või 5 kl. progümnaasium.

Et seminari õppejõud saaksid õpilastesse suuremal määral kasvatavalt mõjuda, peaksid nad võima õpilastega kontaktis olla mitte ainult klassis õppetundidel, vaid ka pärast tunde. Selleks aga on tarvilik, et seminari õpilaskond

elaks seminari juures internaadis, nagu see on olnud varemalt seminarides. Kahjuks praegused seminaride ruumid, eriti Tartus, on nii puudulikud, et siin ei jätku ruumi võimlemise, käsitöö (poistele), füüsika ja muude erikabinettide tarvis, kõnelemata köögist ja ühiseluruumidest. Kasvatuslikult seisukohalt on seminarile aega internaat tarvilik.

Õpilaste ümbrus — kaasinimesed ja kaasõpilased. Kuni seminari õpilased elavad väljas linnas erakorterites ja ilmuvad seminari ainult õppetundideks, ei suuda seminari õpetajaskond avaldada õpilastesse kasvatavat mõju nõutaval määral. On võimatu kontrollida ja reguleerida ümbruskonna mõju seminari õpilastesse, kes enamikus pärit maalt kehvadest oludest, kelle korterid on kehvade aineliste olude tõttu üsna viletsad, korteri pererahvas ja kaaselanikud sageli korratud, harimatud ja toored.

Elavad aga seminari kasvandikud internaadis, siis mitte ainult ei allunud kooli korrale ning õpetajaskonna kasvatavale mõjule, vaid, mis peaaegu õpilased ise kasvatavad üksteist. Kaasõpilaste kasvatavat mõju tunneb meist hästi igüks, kes ise on läbi käinud endise seminari internaadist. Kooselu nõuab sõbralikku suhtumist kaaslastesse ning nende õiguste ja soovide arvestamist samal määral kui oma soovide arvestamist. Seepärast elu internaadis viilib maha kaasõpilasilt väga palju egoistlikke jooni ja iseloomu konarlusi. Teiselt poolt aga kasvatab ta tõhusalt ühistundeid, julgust ja kindlust ühistes ettevõtetes, kus igüks peab temale pandud ülesandeid ühises majapidamises ja muis üritusis iseseisvalt täitma. Internaadi kasvandikud moodustavad tiheda ja üksmeelse pere ja see ühtekuuluvus ja sõprus jääb nende vahel püsima ka pärastises elus. Internaadist tulnud noor õpetaja on elukooli teataval määral juba läbi teinud, ühiskondlikult kasvatatud ning ta suudab ka omi õpilasi ühiskondlikus ning riiklikus teotsemisvaimus juhtida.

Mainitud põhjustel on tarvilik, et õpetajate seminarid juba kõige ligemast tulevikus saaksid ajakohased hooned ja internaadi. Viimane ei tohiks olla mingil juhul eemal koolihoonetest, sest siis on raskem teostada otstarbekohaselt nii majanduslikku järelevalvet kui ka kasvatuslikke ülesandeid.

B. Praktiliste tööskestuste arendamise alal.

Teine suur seminari ülesanne on arendada oma õpilastes tööskestust ja produktiivse töö organiseerimisvõimet. Seni on meil üsna palju kõneldud ja kirjutatud tööõõmusest, töö tähtsusest ja vajadusest, kuid neist ilusaist sõnust hoolimata areneb ja lobbab meil peaaegu kõikjal tööpõlgus. Rõõmsate töötegijate asemel näeme enamasti hädaldajaid, et töö olevat hirmus raske, ja neid, kes põgenevad musta maatöö juurest linnadesse „kergema elu peale“. Meie esivanemad on highi ja vaevaga metsad ning sooservad muutunud põldudeks, nüüd nende järglased jätavad põllud sööti ja põgenevad maalt raske töö juurest. Kui elu meil niiviisi edasi kestab, siis pole meil kui väikerahval mingisuguseid tulevikuväljavaateid püsijäämiseks iseseisva ning vaba rahvana, sest vabadus ja iseseisvus nõuavad eneseohverdamist, tööd ja vaeva. Selles mõttes on tarvis rahva maailmavaates teostada põhjalikku muudatust, et vanemad oma lapsi ei püüaks koolitada selleks, et neil ei tarvitseks elus tööd teha, vaid, ümberpöörduvalt, just selleks, et nad õpiksid koolis kui ka elus töötama plaanikindlalt ja produktiivselt, energiat ja aega mitte raisates. Selle maailmavaate peavad meie rahvasse ning noorsoosse kasvatama algkooliõpetajad. Ja et nad suudaksid saada selle ülesandega toime, peavad nad

ise olema veendunud, osavad ja eeskujulikud töömehed. Algkooli- kui ka keskkooliõpetajad peaksid oskama vajaliselt käsitleda lihtsamaid tööriistu: haamrit, tange, saagi, kirvest, hõövlit, peitlit ja nuga, kääre, nõela ja niiti, aga ka labidat, harki, kõblast ning reha. Nemad ei tohiks vaadata viltu tege-likule tööle ning pidada seda halvaks ja oma seisusele mittekohaseks. Ümber-pöörduvalt, algkooli õpetajad peaksid olema suutelised igale poole käsi külge panema, kus kiiresti abi ja parandust tarvis. Nad ei peaks jääma ootama ning alustama vallavalitsustega venivaid kauplemisi niisuguste lihtsate asjade parandamise ja korraldamise asjus nagu narmendava linoleumseinatahvlri serva sirgekslõikamine või pasliku puuliistuga katmine, lahtimurtud laua-või toolijala kinniliimimine, logiseva ukse käepideme parandamine, värava-posti sirgeksajamine, tara mulkude parandamine jne. Vähe sellest, meie algkooliõpetajad ei võiks olla mitte üksi pisitööde nokitsejad, lappijad ja pai-kajad, vaid nad peaksid olema suutelised organiseerima ja juhutama mitme-suguseid töid. Selleks nad peavad hästi tundma tööriistade käsitlemist, töö-tehnikat, peale selle aga ka töömeetodeid. Nad ei pea mitte ainult ise olema töövõimelised käsi- ja aiatöö alal, vaid nad peavad oskama juhtida õpilasi katselisele ja plaanikindlale tööle, oskama äratada neis aktiivset huvi töö vastu, korraldada tööülesandeid nii, et neid täidetakas kaalutelles, mõtte ja fan-taasiaga (leidlikkusega), kasutades seejuures teoreetilisi teadmisi ning prak-tilisi kogemusi. Nõnda organiseeritud ja kavatsetud töö on huvitav ja isegi põnev ning töö kordaminekud valmistavad tegijale rõõmu. Sellest loova töö rõõmust peab harjutama noori inimesi lugu pidama ning sellist töö rõõmu otsima, sest siis tuleb rahvasse tagasi lugupidamine töö vastu. Kui mehaanilise tööviisi asemele astub sihikindel ja iseteadlik loov töö, siis suudetakse varsti võita igasuguseid tööraskeusi, vähendada energiakulu ning lühendada tööaega. Siis on töö needusest muutunud lunastuseks igale tervele inimesele, on muu-tunud füsioloogiliseks tarbeks, nagu see loodusepärast peab olema.

Et seminariõpilased võiksid omandada vastavaid oskusi tööõpetuse ja aiatöö alal, vajab seminar vastavaid töökodasid ja töövälju kooli juures. Kuid mitte ainult töökojad ja aiad ei anna veel õpilastele enesest vajalikke oskusi. Ka tööviise tuleb muuta. Ei õpita veel sellega loovat tööd tegema, kui töötatakse aias nii ja niipalju päevi või kui valmistatakse töö-kodades valmis projektide ja kavade järgi üks või teine ese. Tööoskuste saa-vutamiseks tuleb lasta õpilast algul iga tööriistaga harjutada niikaua, kuni ta seda riista oskab teadlikult ja vajalise osavusega käsitseda, iga harjutustööd teha sel määral, kuni töövõte on selge. Seega nii tööõpetuses kui ka aiatöös õpilased peavad individuaalselt täitma vastava harjutustööde kava: kes töötab taibukamalt ning püüdlikumalt, saab oma ülesannetega kiiremini valmis, kes püüab logelda, kaotab palju aega. Peale tööoskuste omandamise tuleb anda õpilastele suuremaid iseseisvaid töid, mis nad peavad teostama oma kava järgi. Igal juhul tegelikele töödele kulutada nii töökodades kui kooliaias senisest rohkem aega. Kuna aga õppetegevus talvel on niikuinii koormuselt kõrge ning tundide arv suur, siis tuleb tegeliku töö tarvis võtta lisa suvise õppetegevuse vaheajast. Nii ongi tegelike tööde harjutused töö-õpetuses ja aiatöös viidud suve vaheajale.

Kui kooliaia ülesanded ei seisa mitte üksi selles, et olla tööväljaks semi-nari õpilastele. Õppeaeg peab peale selle pakkuma võimalusi ka õppetegevuse juhtimiseks eluläheduse suunas. Seminari aias peab olema õppe- ja iluaed, kus kasvatatakse kõiki loodusloo õppetegevuses vajalikke taimi, kus toime-

tataks vaatlusi ja katseid, kus praktilises töös tutvutakse tegeliku matemaatikaga — nii arvutustega kui ka geomeetriliste mõõtmisviisidega, mineraaloga, geoloogiaga, maateadusega, zooloogiaga, botaanikaga ja keemia algmõistetega, aga ka koduümbruse kaunistamise viisidega. Tegutsedes nelja aasta vältel eeskujulikus kooli õppeaias, võivad seminaristid omandada küllaldaselt teadmisi, oskusi ja kogemusi selles, kuidas neil pärast kohtadel tuleks korraldada kooliaedu, organiseerida nendes õppetegevust ning teostada koolimajade ümbruse kaunistamist.

Edasi, tulevased rahvakooli-õpetajad vajavad veel tarvilikult oskusi ja teadmisi majandusliku aia rajamises ning selle hooldamises, sest neil tuleb vaja nii kooli kui ka isiklikku aeda majandada tulutoovalt. Selleks otstarbeks on seminaril tarvis veel puht-tuluaeda puuvilja ja köögivilja osakonnaga, mida hooldaks asjatundlik aednik-meister. Selle majandusaia saadusi on võimalik osaliselt müüagi, aga peamiselt selle aia saadused oleksid tarvilikud seminari internaadi majapidamises.

Lõpuks peaksid seminari aias olema veel puukool ja lilletaimede paljundamise osakond, mis võiksid anda koolidele nende õppetulu- ja iluaedade sisustamiseks vajalikku ning väärtuslikku materjali. On vist igal õpetajal olnud raskusi uute kooliaedade asutamisel vajaliku, hea ja hinnalt vastuvõetava istutusmaterjali saamisega. Need raskused jäävad püsima ka edaspidi. Seminari varustusaed võiks selles suhtes olla koolidele tulevikus suureks abiks.

Peale aia on seminaril koos tema harjutuskooli ja keskkooliga tarvis avaraid mänguväljakuid ja spordiplatse. Üks praeguste seminaride hoonete puudusi peale muu on see, et vahetundidel pole õpilastel kuhugi minna: õued on väiksed, seal asetsevad puuriidad. Ja kuigi kooli õpilaskonna kodukorras on punkt, et õpilased viibivad ilusa ilmaga vahetundidel õues, ei mahu neid sinna kuigi palju ning mängimiseks pole seal ruumi.

Oeldust selgub, et õpetajate seminari hooned vajavad avarat platsi aedade ja mänguväljakute korraldamiseks.

Mis puutub uue hoone asupaigasse, siis on soovitatav, et see oleks võimalikult rahulik linnaosas ja mitte kaugel linna tsentrumist, sest vastasel korral need ringkonnad, kes seni on olnud tihedas seoses seminari algkooliga ja progümnaasiumiga (Tartus) ning saanud oma lapsi sinna õppima ja kes on pärit enamikus südalinnast, peaksid ühenduse seminariga katkestama. Koolitöö vältel tuleb nii õpilastel kui ka õpetajail olla alati kontaktis linna keskosaga ning igasugune aja- ja energiakuulu siin on koolitööle tähtsuseks. Teisest küljest aga oleks hea, kui seminari hoone asetseks metsa, vee, põldude ja eeskujuliku põllumajandusliku majapidamise ligidal, mis võimaldaks kergemini korraldada õpilastega vajalikke õppekäike neisse kohtadesse.

Kui eeltoodud kavatsused teostuksid, poleks kahtlust, et õppe- ja kasvatustegevus selle mõjul muutuks seminaris senisest tunduvalt intensiivsemaks, elulähedamaks ning tänapäeva kui ka tuleviku elunõuetele vastavamaks. Siis võiks loota kindlamini, et õpetajate seminar hakkab andma meile kindla iseloomuga ja maailmavaatega haritud õpetajaid-kasvatajaid ning igati tublisid töömehi, kes suudavad künda meie haridusepõldu kindlakäeliselt, sirgjooneliselt ja sügavalt, muuta seda viljakandvamaks ning kindlustada seega meie rahvale lootusriikast tulevikku.

Jooni karakteri kasvatuses koolis.

Aleksander Vaigla.

1. Karakteri mõiste. Teatavasti pärineb sõna karakter kreeka sõnast *χαρακτήρ* (*χαρακτήριος*). Selle sõna tähendus on „sissemärgitu“, sissekaeve, uurendus. Seega tuleb siit iseloomu tähendus — „tunnusmärk“, sisetunnus.

Inimese iseloomu (tema sisetunnuse) all mõeldakse püsivat psüühiliste omaduste kogumit, eriti väärtuslike tahtemadusi — järjekindlust¹⁾ ning tahte jõudu. Kõlbelisile põhimõtetele²⁾ rajatud kestev tahtesuund määrab tegutsemisviisi ning taotlussisu nii kindlaks, et isiku kogu olemus on sedakaudu nagu „märgitud“. Püsivad hingelised omadused juhivad inimese menetluse suunda, kuju ja intensiivsust ning vajutavad isikule seega teatava jäljendi, iseloomustava märgi, mis isik erineb muist ühiskonna liikmeist.

Karakter on inimese mõttesuundade, tahtetaotluste ja teosuudete kompleks, mis elu kestel on püsivaks ning kindlaks kujunenud 1) pärilike dispositsioonide, 2) ümbruse (kasvatus- ning eluviiside) psühho-füüsiliste mõjude ja 3) isiku enese teadliku ümberkujundamise ning arendamise kaudu

Ei kuulu käesoleva lühikirjutuse raami käsitlus, missugused karakterit kujundavad tegurid tulenevad pärilikkusest või millised on kasvatusel viljana saavutatavad. Jätkub tõsiasja konstateerimisest, et karakter on suurel määral kasvatatav. Inimene pole pärilike tungide mõjul triiviv laastuke maailmameres, nagu Schopenhauer, Zola jt. ekslikult on järeldanud. Kasvatuse sugestiivne mõju suudab muuta, tagasi suruda ning ümber kujundada ka pärilikke tendentse. Ainult väga tugevaid dispositsioone ei saa kõrvaldada. Karakter on suuremal määral tingitud kasvatuses kui näit. intelligentsus³⁾. Iseloomu kasvatuses õige aeg on noorusaeg — kooliaeg, seepärast ongi koolikasvatuse tegevuse tulipunktiks väärtusliku iseloomu kujundamine.

2. Karakteri kasvatuses formaalne külg. Küsimusega seoses pole huvituse järgida, kuidas on iseloomu kasvatus nõuded ning põhimõtted meil programmiselt fikseeritud. — Niihästi endised (1928. a.) algkooli õppekavad, kui ka uued (1937. a.) kavad esimestel lehekülgedel rõhutavad algkooli suurt ülesannet kasvatuses alal. Samuti ei jäta viimast õppeaastat kehtivad keskkooli (gümnaasiumi) õppekavad (1930. a.) iseloomu kasvatuses väärtuslike ülesandeid fikseerimata.

Ka koolide seadustik nõuab kasvatuslike eesmärkide taotlust. Kahjuks aga viiakse keskkoolis ja gümnaasiumis õpilasi järgmisse klassi või tunnustatakse koolikursuse lõpetanuks ainult „õpilase õppetöö põhjal“. (Keskkoolide ja gümnaasiumide seaduse § 24). Ainult õpetajate seminaride seaduses on

¹⁾ Järjekindlus üksi argipäevases pisitegevuses pole küll veel „tugeva“ iseloomu tunnus. Nii näit. pole Gogol'i Akaki Akakijevitš, kes oma ametimenetluses on äärmiselt järjekindel, sugugi mitte kindla karakteri eeskuju.

²⁾ Eetilise iseloomu seisukohalt pole tugevad vennad Stockmann'id (Ibsen'i „Rahva-vaenlases“) võrdse väärtusega.

³⁾ Kuigi Soome suurmees J. V. Snellmann kinnitab: „Olen oma pää ise teinud.“

see teisiti, kus arvestatakse ka õpilase iseloomukülgi. (Õpetajate seminaride seaduse § 23). Sedasama nõuet peaksime tulevikus laiendama vähemalt kõigi II astme keskkoolidele. Õpilase hinne muidu on liiga ühekülgne (baseerub enam-vähem mälujõu, paremal juhul mõtlemisvõime tunnustel). Ainult kui tahtlikult rõhutada liitsõna „õppetöö“ põhisõna töö (töö edu põhjal), siis võib hindekriteeriumi avardada õpilaste tööinnule, püüdeile, suhteile töösse jne.

Olgu veel tähendatud, et meie Vabariigi Põhiseaduseski on kasvatuses osatähtsus (õpetamise kõrval) esile tõstetud (§ 22).

Neid kõrgeid käske peame kuulama, neid nõudeid peame teostama, sest on kirjutatud: Kask on lamp ja käsuõpetus on valgus ning õpetuse noomimised on elu tee.

Kas oleme suutnud hingestada neid käsusõnu? — Oleviku hääled kipuvad noomimisele. Meie õpetust hinnatakse tunnustavalt, ent hoiatatakse didaktilise materjalismi ning intellektuaalse hüpertroofia eest. Meie kool olevat raamatuline mälukool, kus ainete hulkadega koormatavat lapsi. Kinnitatakse, et me pole täitnud kõiki nõudeid kasvatuses alal: iseloomukasvatusele pandavat vähe rõhku, rahvuslik kasvatustöö ootab täitmist jne. — Koolijuhatajate koosolekul Tallinnas 19. detsembril 1937. a. esitati kasvatusnõudeid koolile kõigi meie riigi- ja koolielu juhtide poolt Härra Riigihoidjast alates.

Neid tähelepanu ning hinnet väärivaid tõsisõnu tuleb tegelikel kooli-inimestel põhjalikult arvestada, sest me peame õiglaselt mõnema, et need kriitilised hääled on suuresti põhjendatud. Meie noored ei pea mitte ainult targemaks, vaid ka õilsamaks, tugevamaks, kindlamaks, julgemaks ning toimekamaks saama. Noore inimese psüühilised funktsioonid saagu kõik vastava arendamise osaliseks.

Kuidas teostada Eesti koolis uusaja kõrgeid iseloomu kasvatuses ülesandeid? — Enne vastuse juurde asumist lubatagu riivamisi puudutada meie rahvusliku karakteri piirjooni, mille toel saame oma ideaaliseloomu taotlustööd koolikasvatuses paremini sooritada.

3. Rahvuskarakteri piirjooni. Väärtuslikke andmeid eesti rahvusiseloomu fikseerimiseks on ülivähe. Allikaina figureerivad küll elavad näited, ajaloolised suurused, ilukirjanduslikud kujud, rahvaluule¹⁾ jne., kuid kahjuks on kõik need alad läbi uurimata või ainult vähesel määral käsitletud. Leiduvate andmete, vastavate tähelepanekute ja intuiitiivse tunnetuse varal võime ometi märkida, et väärtuslikest eestlase iseloomujoontest nõuaksid edasiarendamist (vähemalt säilitamist) järgmised alad: tahtekindlus, visadus, asjalikkus, mõõdukus, häätahtlikkus, kainus, intellektuaalsus²⁾, ettevaatlikkus, ustavus, kohusetruudus ning korrektsus (ametialal, sõnas jm.), enesekindlus, edasipüüdlikkus, töökus³⁾ ja oma maa armastus.

¹⁾ Rahvuslik cepos „Kalevipoeg“ ei paku käesoleva küsimuse lahendusele kuigi palju andmeid.

²⁾ M. Raud on kinnitanud, et eestlane lahendab abieluküsimusedki „kainelt, külma mõistusega“ (vt. „Eesti Kultura“ IV, lk. 28). — A. Kitzberg'i „Libahundi“ Margus ja muud algupärase ilukirjanduse (ka rahvaluule) näited toetavad seda väidet.

³⁾ J. Semper vihjab, et eestlane on liigagi töökas: „Igatahes, kus „aktiivseks“ peetud prantslane soovib töötada „doucement“, sääli „passiivne“ soomeugrilasest eestlane lõhuks veel tööd teha.“ Vt. „Prantsuse vaim“, lk. 24.

Kuid eestlase iseloomus leidub mõndagi, mida peame sublimeerima, ümber kujundama kultuursemaks jõuks. Näiteks individualismi nähtusena esinevat kangekaelsust, jonnit ja oma tahte maksu-mis-maksab läbisurumist peaksime püüdma arendada kõrgemaväärtuslikuks tarmuks. Pisut kahandada tuleks ka usaldamatust ning skepsist. Umbusk autoriteedi vastu on suur, eriti vaimuautoriteedi vastu. Tugeva (eriti mulkide) enesetunde pinnal on tekkinud huvitavaid anekdoote rikkast peremehest ja vaesest agronoomist, Kreutzwaldi — tundmisest jne. Vabanemist soovisime alamustundest ja kadedusest.

Kõigi üldiste iseloomuväärtuste (nagu tahtetugevus ehk elava aktiivsuse intensiivsus, otsustuselgus ning otsustuskindlus, püsivus, peenetundelisus, eetiliste imperatiivide tunnustus ning teostus, vastutustunne jne.) harmoonilise väljaarendamise kõrval tuleb meil täita eriti seda saatuslikku iseloomulünka — **sotsiaabiliteedinõrkust**, liitumistungi loidust. Eraklus ühiseis asjus, riiklik-rahvuslikes küsimusis on hädaohklik ning taunitav. On küsimusi, mille arutlusel ei peaks leiduma mitut mõtet ja millel on ainult üks vastus. Ning meil eestlastena on vähemalt üks säärane küsimus: see on meie rahvuslik olla-või-mitte-olla-küsimus. Peab ütleva, et viimane Vabadussõda edutas meid selles küsimuses palju. — Laiuskraad, elukutse, eluviisid, olundid, mõis, kirik — kõik on kasvatanud meie rahvusnatuuri. Nüüd on sõna selleks ka Eesti koolil. Me ei liialda väga palju, kui ütleme: Eesti tulevik on kooli teha, sest kooli ülesandeks (juba põhiseaduseliselt) on noorte kasvatamine „väarikais Eesti kodanikeks“.

Härra Haridusminister kolonel A. Jaakson on vaevunud analüüsida „väarika kodaniku“ mõistet ning on jõudnud tulemusele:

„Väärikas Eesti kodanik peab omama tugeva iseloomu, peab olema töö- ja teoinimene ja aktiivne riiklikus ja rahvuslikus vaimus.“¹⁾

Meile on seega üllas kasvatuses eesmärk antud; meil ei jää muud, kui omastada, hingestada ning teostada see valem.

Kuidas see toimub, seda osaliselt vaadelda on järgneva käsitluse hetkeline ülesanne.

4. Karakterikasvatuse vahendeid ning meetodeid. Pedagoogidena oleme kõik teadlikud iseloomukasvatuse tavalisest koolivõttest ning vahendeist: me tunneme vastavat teooriat, omame praktikat ning kogemusi. Me teeme oma õppetööd korrektselt, nagu on ametlikult poolt kinnitatud²⁾, meil on korraldatud kasvatatav järelevalve õpilastele koolides, me viljeleme õpilaste omavalitsuslikku isetegevust, meil on suureks õnneks klassijuhataja-eritund, kus väga palju kasvatuseprobleeme saab lahendada ning teostada, me võimaldame õpilastele hüvelisi harjumusi ning selgitame neile eetilisi maksime jne. jne. — Mida tuleks siis veel rõhutada, mida vaadelda?

Koolikasvatuse kogusaist vahendeist võtame vaatluse alla ainult kaks ala:

1) eeskuju iseloomukasvatuse tegurina ja 2) aktiivne töö kasvatusvahendina.

Allakirjutanu arvates on need alad tsentraalsed tegurid kooli kasvatussüsteemis ideaalse (lisaksime — rahvusliku) iseloomu kasvatamiseks. Kõik muu juhindub nende faktorite juurde ning on sõltuv neist.

¹⁾ Kõnest koolijuhatajatele 19. XII 1937. Kasvatuse suund meie uues Põhiseaduses. „Eesti Kool“ 1938. a. nr. 1, lk. 9.

²⁾ HM Koolivalitsuse direktori hr. V. Altoa tunnustavad sõnad kõnes koolijuhatajatele 19. XII 1937. Vt. „Eesti Kool“ 1938. a. nr. 1, lk. 11.

Eeskuju on väga tähtis tegur meie elukorralduses¹⁾, eriti on noored tugeva matkimistungiga. See tung algab teatavasti õige varakult (juba teise eluaasta alguses). Eks ole ju laste mängud täiskasvanute imiteeritud elu (mängus ollakse põldurid, sõdurid, pastoridki, lapsehoidjad, peoperenaised jne.). Eeskuju tõhusat mõju oleme kogenud igal sammul. Oleme näinud, kuidas hääst perekonnast noor halbade eeskujude kaudu võib hoolimatuks saada oma emagi vastu, keda nii väga oli armastanud. Teame, kuidas poisike tütarlaste kombel (kui need on temast vanemad) „niksuga“ tervitab jne. Jah, mida kõike küll tehakse jäljendustungist: palju hääd, aga ka palju kurja. *Verba docent, exempla trahunt* . . .

Eeskuju võib mitme eri nähtusena kasvatatava vaatluspiirile ilmuda. Mõju seisukohalt võib eristada järgmisi eeskujuliike.

1) Julgustav-innustav eeskuju: teiste tegu äratav lootust, enesetsaldust, julgust ning indu samuti toimida (kas või katseks) ja kaotab kahtluse oma jõu nõrkusest midagi kõlbelist sooritama (mida suudab saavutada teine, seda suudan ka mina).

2) Kütkestav-võluv eeskuju-näide: teatava teo vaatluspiirile ilmumine äratav tunge samuti talitada (mida teeb, tahab ning tohib teha teine, seda tohiksin ja peaksin minagi tegema).

3) Juhtiv-autoritatiivne eeskuju: autoriteetse isiku kõlbelised veendumused ning normid on eeskujuks, mida taotellakse omaks võtta (mis on tema, seda tahan ka mina olla, temataoliseks isiksuseks tahaksin saada).

Need „jaatavad“ mõjurid võivad vastakaiks, „eitavaiks“ muutuda (s. t. võivad eitavalt mõjuda): 1) kui tegu ebaõnnestub — jälgiha kahtlus suureneb, teojõud väheneb (ei julgeta vahest katsetamagi hakata); 2) kui tegu toodab negatiivseid, peletavaid tulemusi — vaatleja ei huvitu jäljendamisest (ei tahagi, ei söandagi seda teha); 3) kui autoriteedi tõed kahtlust äratavad või isegi hälvitavad (väärad veendumused), siis neid ei järgita (autoriteedi mõju hävib).

Eetilise kvaliteedi poolest võivad kõik need eeskujumõjurid olla positiivse kui ka negatiivse väärtusega.

Kust hankida vaimustavaid, kaasahaaravaid ning juhtivaid positiivseid eeskujusid koolielus?

Esmaseks sugesttiivseks eeskujuks õpilastele on õpetaja isik. Mida see tõsiasi dikteerib, on meile kõigile ilma pikemata selge.

Märgitagu siiski mõni mõte sellealaliste nõuete piirkonnast. Neid nõudeid on palju ning nad on väga mitmekesised, sest õpetaja-kasvataja kõrge missioon kultuurhüviste vahendajana ning viljelejana nõuab pidevalt anduvat tegu. Kasvatustoiminguid saab sooritada kindel, tugev, ning (ajas) arenev iseloom, kelle kasvatusliku loomingu püsiv tahe rakendub ohvrimeelselt uue põlvkonna teenistusse. Meie kutsetöös ei piisa sellest, kui täidame külmalt kõik ametimäärused. Meenutagem evangelisti sõnu:

„Kui te olete kõik teinud, mis teid on kästnud, siis ütlege: Me oleme kõlvatud orjad; me oleme teinud, mis meie kohus oli teha.“

Õpetaja on noorsoo kõlbelise elu ja väärtusliku iseloomu kujundaja. Ta peab kõik tegema, et oma olemusega ning tööga mitte tõrjuvaks ega hälvitavaks teguriks olla noorte ilusal eluteel. Mitte kunstlike pingutustega ega loomuvastaste võtetega ei tule kasvatajal demonstreerida oma „ülevust“

¹⁾ Kodu-uuenduse ning -kaunistuse aktsioon maal edeneb visalt suurte eeskujude puuduse ja vanadesse isaisade eluviisidesse takerdumise tõttu.

õpilaste ees. Pigemini peaks ta olema noorte õilsate taotluste asjalikuks juhtijaks, kes oma kogemuste, oskuste ning teadmiste abil võib alati pakkuda õpilastele abistavat kätt, sooja südant ning kogetud tõdesid. Õpetaja olgu *primus inter pares*, kes lapsi austusega, sõbralikkusega ning armsusega kohtleb. Ta peab võitlema hääd eluvõitlust, sest ta on otsegu peegliks, kust õpilased oma mina-ideaali otsivad. Ta peab olema tugevusest rikas iseloom, sest kui on napilt hingejõude, ei jätku neist jagamiseks eeskujutarmu janunejaile. Ent lohutugem: kes selleks on kutsutud, sel pole raskusi olla normaalseks eeskujuks noortele.

Sõbrad (klassi- ja koolikaaslased) on tähtsaks eeskujullikaiks koolielus. Tihtipääle me ei hinda ratsionaalselt koolisõprade mõju õpilase iseloomu arenemisel. Olen kogunud mõningaid sellekohaseid sugemeid ankeetkirjandite kaudu ja saanud tähelepanuväärivaid andmeid: klassikaaslaste ja „mehiste“ vanemate koolikaaslaste eeskuju harrastus on suur. Siiralt tunnustavad seda õpilased. Aga eks vanasõnagi tea: üks vasikas võib kogu karja kiini ajada. Ja eks ole me kogenud kurbi fakte, et üks „tegelane“ klassis jõuab kogu klassi käitumise kurjale teele juhtida ning iseloomu rikkuda. Naabri mõte ja tahe võib saada normiks samuti kui õpetaja tahe. Seda tuleb kasvatajal tõsiselt arvestada.

Ajaloolised sangarid on positiivseiks eeskujudeks õppivale noorsoole. Inimsoo vägevad tegelased on elulugude ning ajalooandmete valgusel suurteks juhtideks iga põlvkonna iseloomu kasvatusel. Teaduse ja usu märtrid, rahvuskangelased ning vabadusvõitluste sangarid on üllaks eeskujuks ja tänuväärt materjaliks. Kui huvitatud meie sangareist on meie tänapäeva koolinoored, seda teavad vist kõik ajaloo- ja kirjanduseõpetajad. Seda suurt huvi tuleb viljakasti rakendada, sest kui meie rahvussangarite selge kuju elab igavesti meie noorte südameis, siis — tahame uskuda — elab ka meie rahvas põlist elu.

Siinkohal lubatagu esitada kaks tagasihoidlikku soovmärkust: 1) meie kool vajaks eeskujukangelaste biograafilist kooliantoloogiat, kus sangarite iseloomu kujunemisprotsess ning nende elutöö tõetruud ja elavat valgustamist leiaks (üsna hääd algust on vastavate sarjade väljaandmisega juba tehtud); 2) oleks tarvis meie suurte inimeste ning tähtsate tegelaste hääl jäädvustada heliplaatide ja helifilmide kaudu. Kui ütlematu rikkad me oleksime mõjumuljete poolest, kui me võiksime kuulata näit. Koidula ja Kreutzwald'i kõnelusi. Chateaubriand on sõnitsenud: „Juba ühe õilsa mehe pilgus peitub häätegu.“¹⁾ — Aga veel mõjusam jõuläte kätkeb suurmehe sõnas, tema loomulikult väljendatud mõttes. Sõandame kinnitada, et meie kool on väärt, et ta ligemas tulevikus võiks nende heliaarete osaliseks saada ²⁾. Muud isiklikumat kontakti (mis kasvatuslikult oleks küll väga viljakas) ei saa meie riigitegelased ega vaimukangelased koolinoorsoole laiemas ulatuses pakkuda.

Usuloolised eeskujud annavad ainst noorte iseloomude kujundamisel. Piibli tegelased, eesotsas Kristuse isikuga ning õpetusega tuleb vaimustusega inkarneerida, elavaks teha usuõpetuse tundides. Tarkuse raamat, õpetuse sõnad, apostlite teod — eks see kõik mõjusta ning kasvata.

¹⁾ Hitlerisatsioon (Saksamaal) tunneb hästi seda tegu.

²⁾ On viimne aeg mõne vanema tegelase hääle jäädvustamiseks. Varsti võib osutada see juba hiljaks.

Kunstkirjanduse ning rahvaluule kasvatav mõjustus on vastava metoodilise läbitöötuse ning süstemaatilise lugemise puhul väga tunnustusväärne. Kirjanduseõpetaja kauniks ülesandeks on ilukirjanduse kaudu areneva noore inimese iseloomu mõjustada maksimaalselt, sest hää kirjandus on veel rikkam kui elu — ta on keskendatud ning tihendatud elu, — tema mõju- piirkonnad on avarad. — Kuidas seda ilukirjanduse kaudu kasvatustööd sooritada, need on metoodilised eriküsimused, mis ei kuulu käesoleva kirjutuse raamidesse. Tähendatagu vaid nõndapalju, et eesti kirjanduse õpetajal peab igal võimalikul sammul eeskujuks olema Eesti iseseisvuse mõttes juurdunud rahvuslik ideaalkarakter. Igal soodsal silmapilgul rõhutatagu meie rahvuslike suurmeeste tööteeneid, igal hääl juhul kriipsutatagu alla meie kirjanduslike rahvuskangelaste õilistavat eeskujut, igal vastaval võimalusel meenutatagu meie meeste sangarmeelt, nagu see avaldus meie kibedail katsepäevil Vabadussõjas.

Lisatagu ka, et halb „turukirjandus“ võib palju kahju teha noore iseloomu arenemisele. Seepärast on kooli ülesanne juhtida noorsugu lektüüri hankimisel ning võimaluse piires valvast pilku suunata sellelegi alale.

Teater ja kino oma kehastatud kunstieluga on arvestatavad eeskujutegurid noore karakteri kasvatusel. Eriti hinnatav mõju on teatril. Seda tundsid juba vana-kreeklased, kui nad katarsise-mõiste löid. Kooliteater ja koolikino on olulised rakendustegurid tänapäeva kasvatusmenetlusel.

Ei tule aga unustada ega ignoreerida ka kino (võibolla mõnikord ka teatri) hajutavat, lõhestavat ning laostavat mõju, kui lavastused ei vasta noorte arenemisele, kui nad on vaid kukruteenimiseks esitatud. Seepärast peab pedagoogi suhe kinotoodete vastu olema kriitiline (lisaks ametlikule kriitikale).

Ja viimaks — aktiivne töö ning tegevuslik elu klassis on siiski meie ülim kasvatuslik käsk, mida peame andumusega ning innuga teostama.

Kooliklass on tegevusväli, kus võrsutatakse noortest naisi ja mehi. Kavakindel ning eesmärgistatud toiming (s. o. õppetund) pingutab noorte mõistust ja sunnib liikvele tahet. Psühholoogilises mõttes on ju töö takistuste võitmine hingelise tegevuse ning pingutuse abil. Aja sääste mõttes jätame kõrvale kõik mineviku ja oleviku põhjendatud ülistussõnad töö tähtsuse kohta — utilitaristlikust vaatekohast. Ka pedagoogilisest seisukohast on töö määratu suur väärtus, mida kinnitavad kõik autoriteetsed kasvatajad. Ma ei mõtle siinkohal töökooli produktiivseid samme; ma ei proponeri praegu kehalise töö — käsitöö harrastust meie koolis, kuigi see ala oma mootorsete aistingute tekitamise ning arendamise tõttu on ülitähtis tegur kasvatusel; ma riivan siin tavalist klassitunnitegevust meie oludes.

Kujutagem: meie ees on 50-liikmeline klassipere. See on väga heterogeenne koostis. Sääil pulbitseb palju erilisi tundmusi: armastust, viha, kadedust ja kiivustki. Sääil ristlevad erisuunalised tahtmused. On ju 50 „algimest“ meie ees. Siinsamas kohtame arglikku, passiivset ning tahtejuetut noort, kes iga suuremat pingutust nagu vaistlikult püüab vältida (ei sõanda näit. kauplussegi üksi astuda). Samas näeme tormakat tuisupääd — maailmarändurit; peagi kuuleme, et meie hulgas on ka kummaline kultuuripõlgav „metslane“; sääil viimases reas istub süvenenud „raamatukoi“, kes loeb kas või silmad pääst (salaja sahtlistki); sääilsamas esineb anarhistlik autoriteedivastane, sõge maailmakordade kummutaja (muidugi — *in spe*) . . .

See 50-palgeline seltskond nõuab osavat rakendamist, muidu kipuvad massipsühholoogilised avaldused häirivalt esile. Selle noore massi suletudki

energia peab tööpingele kuluma. Mõtlemine, katse, harjutus jne. — kõik see tegevus on tarvilik klassi ühiskondlikult häälestamiseks. Eeldused aktiivse tööühiskonna loomiseks on siin olemas: ühised huvid, ühine saatus, ühised eesmärgid (klass, resp. kool lõpetada) jne.

Kui oleme noored ühistundelisele, ühistahtelisele ja ühisteolisele elule juhtinud klassiruumis, siis oleme võrdsed dirigendiga, kelle pisimatki tahtenüansid jälgib pretsiiselt iga innukas orkestriliige. Ei siis klassi „koostöö“ kujune ialgi kõikide sõjaks ühe vastu, kusjuures see üks oleks õpetaja. Siis on töömeeleolu, siis on distsipliin, siis on õpetaja noorte tunglejate parim abistaja (nende raskusis, nende nõrkusis ning hingelisis pingutusis). Tegev ühisvaim võrsutab siit nii vajaka olevat uut sisemist liitumistungi, kultuurset sotsiabiliteeditunnet, mille puuduse all Eesti ühiskond mõnikord on pidanud kannatama.

Hoogus töövaim koolis aitab meile arendada inimesi, kelle kodumaa-armastus avaldub tegude mitmesuguseis vormides. Ning me teame, et tänane ja homne Eesti vajab innukaid meistreid, kes ei katseta suuga ehitada suuri linnu, vaid kes viljakate tegudega korraldavad oma kodukollet.

Käsitelles J. Dewey pedagoogika aluseid märgib A. Koort õpetaja kasvatustegevuse kohta järgmist.

„Õpetaja ülesandeks kujuneb seega sellise kasvatusliku ümbruse organiseerimine, milles õpilane satub situatsioonidesse, kus kerkib esile aktiivne mõtlemine ja katsetamine. Ainult sääraustes situatsioonides võime kasvatada häid distsiplineeritud mõtlemisharjumusi, nagu vaatlusoskust, probleemide avastamist ja tahtelist pingutust. Selline aktiivset õppimist ergutav meetod kasvatab õpilases vastutustunnet oma toimingute ja mõtlemise vastu, ühiskondlikku käitumist, julgust ja teisi kõlbelisi voorusi. Ja ta teeb seda paremini kui iseseisev moraaliõpetus.“¹⁾

Kas oleme oma klassikasvatuses suutnud rakendada viljakasti kõik meie käsunduses olevad jõud? Kas on meie klass organiseeritud tarvilisel määral homogeenseks tööühiskonnaks? Oleme jõudnud aktiveerida rohkearvulise klassipere elavale tegevusele, kus iga liige oma jõule vastavalt ise omas elutules leegitsedes omandaks kogemusi, harjumusi ja oskusi ning sellekaudu kujundaks oma iseloomu?

Miks salata: anduvat tööelu, mis noorte karakterit aitaks mitmekülgsemalt arendada, on meie kooliseinte vahel veel liiga vähe. Meie kool kummatagi kipub olema ikka vana raamatukool, kus (kodusel) tuupimisel on veel üsna juhtiv koht. Klassi tööorganisatsioon jätab üldiselt siiski soovida: retseptiivsus on suur, produktiivsus ning aktiivsus väike.

Meie raamatulise kooli olulisim puudus on ruttamine. Aine- ning aineterohtkus ei anna mahti süveneda ega kontsentreeruda. Palju pinda matkame läbi kiirmarsis pääliskaudselt, joostes ise ees, õpilased meie kannul. Ometi me peaksime neid ühes õppeainega eneste ees jooksutama. Meil pole aega seisatada ega ütelda: „*Verweile doch . . .*“ Sest meil on suured ning sisukad kavad, kuid me nagu unustaksime, et me ise oleme oma töökavade koostajad.

Positiivse tegevuse võimaldamine noorsoole on meie koolide kategooriline imperatiiv. Selle käsundi täitmine pole mitte ainult kasvatustöö, vaid ka õppetöö huvides. Seepärast — elu, rohkem elavat elu peaksime viima oma klassitappa. Hingelist aktiivsust, viljakat tegu ning arendavat toimingut —

¹⁾ „Eesti Kool“ 1935. a. nr. 5, lk. 177 jj.

igasuguste takistuste võitmiseks, s.o. tööd psühholoogilis-pedagoogilises mõttes peame arranžeerima klassiühiskonnas. Mitte eesmärgistada ainult õpilaste teadmisi, vaid ka tähtsustada nende võimeid ning rakendumis-tahet. Noortele töövaimu sisendamine, tegudele kalduvuse arendamine ning noorsoo funktsionaalsete suudete soodustamine oma rahva ja riigi iseseis-vasse teenistusse seadumiseks — need taotlused olgu meie tänapäeva kooli ülesandeks teadmiste pakkumise kõrval. Kriidi ja käsna hankimise aktiivsusest ning aknaavamise „isetegevusest“ klassis nüüdisaja koolikas-vatuseks loomulikult ei piisa.

Georg Kerschensteiner kinnitab:

„Teadmised ja oskused on teataval määral üldomadusega tehasetooded, mida igaüks võib endale samas väärtuses ka eluturul omandada, kes on suu-veline tarvilikku intelligentsus- ja tahtmustasu maksma. Iseloom on aga individuaalne omadus. Igaüks võib ainult oma karakteri omandada, sest ainult sel määral, kuidas ta end arendab, saavutab ta karakteri.“¹⁾

5. Kokkuvõte. Kooli suurim ning õilsaim ülesanne on kasvatamine. Kasvatust rõhutavad ka meie õppekavad, vastavad seadused ning hariduselu reguleerivad määrused. Iseloomu kasvatusele meie koolis tuleb senisest suuremat rõhku panna. Peame eesmärgiks seadma ja välja arendama tugeva-tahtelise, otsustus- ning teovõimelise ühistundelise ning vastutusteadliku eesti rahvusliku ühiskonnaliikme. Seepärast oleme kohustatud lisaks õpilaste edukusele õppeaineis võtma hindekriteeriumiks veel nende iseloomuomadused, nii nagu see on korraldatud Seminaride seaduses.

Oma ülesannete täitmisel tuleb õpetajal kogu oma elujõud raken-dada kasvatuse teenistusse. Elutugevuse ning iseloomu hääde omaduste varud peavad õpetajal olema rikkalikud, sest kultuurilise inimese eeskujuna ning kultuurihüviste vahendajana on õpetaja isikul ning elustiilil suur sugestiivne mõju. Samuti on suur mõju ajalooliste sangarite kui ka oleviku avalike tegelaste eneseteostamis- ning iseloomulugudel. Kangelaste elutöö objektiivsed andmed nõuaksid õpilaspärast käsitlust vastavais kooliantoloogias. Kasva-tuslike ülesannete teostamiseks oleks väga tähtis ka meie suurmeeste hääle-kõla jäädvustamine heliplaatidele (ja helifilmidele) ning nende aarete kättesaadavaks tegemine koolidele.

Armastades oma tööd aktiviseerime oma õppetegevust klassiühiskonnas nõnda, et iga õpilane igas tunnis saaks rakendada viljakale toimingule kõike oma kätketud tarmu, sest me tunnustame: töös „võrsuvad noorusest mehed“. Tuleva generatsiooni isamaa-armastus avaldugu tegude kaudu, seepärast olgu aktiivse tegevuse võimaldamine noorsoole meie koolide kate-gooriline tungkäsk. Tänapäeva ja tuleviku rangel nõudel tuleks vabastada õpilasi mõnevõrra küsitava väärtusega liigest mälukoormast ja arvestada, et hääst mälust on väärtuslikum hää iseloom. Kallis on Eestile niisugune üllas iseloom, kes ei tunnusta iidseid sõnu: *Ubi bene, ibi patria*, vaid kes hoidub oma rahva poole ka tema kurjel päevil ning kes on valmis teenima oma riiki mitte ainult võidu, vaid ka võitluse aegadel.

Sääraseid karaktereid peab püüdma kasvatada ning arendada meie kool.

¹⁾ G. Kerschensteiner: Charakterbegriff und Charaktererziehung. 1923, lk. 227.

Klassijuhataja-tunni tööst.

Alice Haberman.

Käesoleva õppeaasta alul seati kõigis koolides üle maa sisse klassijuhataja-tund. Kuna see tunnikava täiendus tuli enamikule koolidele uuudena, siis tekkis õpetajail klassijuhataja-tunni sisustamisega ja rakendamisega küllaltki suuri raskusi. Eriti noortel õpetajail, nagu on seda ka allakirjutanu, kel puudusid pikemaajalisemad kasvatuslikud kogemused ja kes seni olid kulutanud oma tööaja õppetegevusele, oli raskusi niihästi sobiva ainese kui ka meetodiliste võtete leidmisega mainitud tunni täitmisel. Allakirjutanu on lähtunud klassijuhataja-tunni sisustamisel peamiselt õpilaste kasvatusliku külje väljaarendamisest, kuigi vajadus on olnud lähendada ja käsitleda ka mõningaid nn. „jooksvaid asju“ (teadete hankimine õpilastelt, õppenõukogu otsuste teatamised õpilasile jne.).

Kuid „jooksvate asjade“ lahendamine võtab aega peamiselt õppeaasta alul ja lõpul, nii et enamikku klassijuhataja-tundidest saab kasutada õpilaste kasvatuslikule tööle.

Õppetunnid jätavad sellele olulisemale eesmärgile väga vähe aega ja võimalusi. Ka värselt sissetoodud üks nädalatund „kasvatust“ ei võimalda õpetajale kuigi põhjalikku süvenemist ülesandesse, seepärast on vist kõige ratsionaalsem, valida paljudest kasvatuslikest sihtidest, mille saavutamisele õpetaja koos õpilastega võiks pühenduda, olulisemad, mis moodustavad kasvatusliku suuna. Isiklikult valisin enesele eesmärgiks õpilaste kasvatamise 1) seltskonnainimesteks, 2) iseseisvalt mõtlejaiks noorteks ja 3) teovõimsaiks kodanikeks.

1. Õpilaste seltskondliku käitumise puudulikkus on korduvalt põhjustanud meie haridusjuhtide õigustatud etteheiteid õpetajaskonnale. Kodu ei saa sel puhul alati teha vastutavaks, kuna suur osa meie õpilaskonnast tuleb ju lihtsaist kodudest ja kehvadest oludest, kus ei saa olla juttugi seltskondlike kommete kujundamisest. Koolil on siin küllalt võimalusi appi tulla ja parandada asja, — on ju iga kool ja iga klassi omaette seltskond, ja iga kooli kodukord seltskondliku käitumise koodeks.

Küsimus seisab vaid selles, kuidas teha neid reegleid õpilastele omaseks. On soovitat hoiduda siin põhjendamat seltskondlike eeskirju lihtsa „sa pead“ ja „sa ei tohi“ga“, mille mõju on väga lühiajaline. On ideaalsem, selgitada kõike õpilaste eneste käitumisest võetud näidetega, mida leiab üsna rohkesti, kui jälgida õpilasi tähelepanelikult vahetundidel, pärastlõunatundidel koolis, klassi ja mänguõhtuil, võimaluse korral tänaval, ühe sõnaga igal pool, kus neil suurem käitumisvabadus kui tundides. Enne koolipidustusi ja omavahelisi koosviibimisi esitavad õpilased tavaliselt ise hulga küsimusi seltskondlike kommete kohta, pärast õhtuid võib juba õpetaja ise juhtida tähelepanu juhtunud „faux-pas“dele“.

Kuid tihtipeale on liiga vähe ainult teadmistest, kuidas olla ja käituda. Kui puuduvad esinemisvõimalused seltskonnas, kasvab kartus seltskonna ees, ja kõige paremki teadmised ei aita sellest üle. Klassiõhtute ja koolipidude kõrval pakub klassijuhataja-tund õpilastele küllalt võimalusi esinemiseks ja nimelt referaatide pidamise näol. Loogiline väitmine ja oma mõtete kaitsmine klassi, s. o. seltskonna ees, eks see kõik kuulu samuti seltskondliku

elu avalduste hulka, nagu ühise teelauaga klassiõhtute korraldamine, ettekanded õpetajate ja kaasõpilaste juuresolekul, kaaslaste viisakas kohtlemine jne.

2. Noorte iseseisva mõtlemise arendamine. Siingi on meie juhtivate haridustegelaste poolt juhitud tähelepanu asjaolule, et kool tegeleb peamiselt õpilase vastuvõtuvõime arendamisega, jättes omaalgatuse ja isetegevuse võime kujundamise tagaplaanile. Säärase ühekülgse retseptiivse vaimutegevuse tulemuseks on kooli lõpetamisel indiviid, kel puudub kriitika nii enese kui teiste suhtes, kes ei oska vahet teha halva ja hea, kasuliku ja kasutu vahel, kel puudub isiklik veendumus, kes laseb end kergesti kaasa kiskuda ja mõjutada, ühesõnaga kodanik, kes on nii inimkonna kui riigi seisukohalt ennem ohtlik kui väärtuslik.

Oma arvamuse kujundamisele aitab kaasa ja nõuab seisukohavõtmist eeskätt refereerimine teataval teemal. Õpilasel tuleb põhjendada oma väiteid, nende kaitsmisel tuleb tal paratamatult iseseisvalt mõelda ja teha otsuseid. Alul kalduvad õpilased väljenduma väga üldsõnaliselt, hiilides mööda põhjendustest. Õpetaja kohus on siin järjekindlalt seletusi nõuda — miks arvate nii? — kas see pole teisiti? On tähtis, et õpilased ei arvustaks, nagu see viisiks liiga subjektiivselt, et otsustele tulemine ei muutuks ühekülgseks. Reeglite „sissetagumisel“ ainult õpetaja poolt pole mõtet, vaid õpilased peavad ise veendumata asja headuses või halbuses. Esitaksin näitena juhtumi, kus tuli õpilastele selgitada nende kõnekeele puudusi. Tõin näiteiks õpilastelt kuulnud hüperboolseid keelepruuke, nagu „maruvahva“, „hiiglatore“, „käre vunts“ jne., kuid õpilased nagu ei suutnud näha erilist puudust asjaolus, et nad „vahest sekka“ liialdavad väljendustes. Alles pärast seda kui olin teinud kahele õpilasele (ühele poisile poiste ja tüdrukule tütarlaste seas) ülesandeks koguda ja üles märkida ühe nädala jooksul õpilaste poolt tarvitavad argoosõnad, saades tulemusena mitu ja mitu lehekülge kõiksugu mõeldavaid sõnavärdjaid, oli nende ettelugemisel hämmastus tugev. Õpilased polnud isegi märganud, et selline hulk „keelepärle“ leidis nõnda sagedat tarvitamist. Nüüd, kus õpilased ise oma keelevigu olid avastanud ja nende eneste poolt üldine seisukoht võetud igapäevase tarbekeele parandamise tarviduse kohta, areneb „keeleravi“ vägagi edukalt.

Kokkuvõtte tegemiseks ja üldpildi saamiseks teatavais küsimusis võib lasta õpilasil lõppeks koostada ettekandeid teemadel, nagu 1) õpilane koolis, 2) väljaspool kooli. Või üksikasjalikumaid: 1) õpilane pidudel, 2) teatris ja kontserdil, 3) rongis ja omnibuses, tänaval, kaasõpilaste juures võõrsil jne.

Olen elustanud keskustelu ka naljalookestega seltskondliku käitumise alalt kas omist tähelepanekuist või kirjandusest, mis õpilastele eriti meeldivad.

On hea, kui õpetaja õpilase arvamust vaidluse alul kuidagi ei katsu mõjutada, vaid asub äraootavale seisukohale ning katsub ainult sobivate küsimustega juhtida vaidlust õigesse suunda, kui see ähvardab sattuda ummikusse. Lõppeks jääb õpetajal alati võimalus korrigeerida õpilaste otsust, kui see peaks olema vajalik.

Referaatide teemad on meil klassis olnud enamasti kritiseerivad: „Soovitav ja mittesovitav lektüür“, „Sobiv ja ebasobiv meelelahutus“, „Seltsimehelikke ja ebaseltsimehelikke jooni kaasõpilasil“ jms.

Olen tavaliselt valinud 2 referenti ühele teemale (poisi ja tütarlapse) ja neile kaks oponenti, kuna referaadi esitamisele järgneb tingimata vaidlus, millest võtab osa kogu klass.

Võimalusi esinemiseks pakuvad peale juba mainitud klassiõhtute ka õpilaste poolt korraldatud aktused, kas oma või välisriikide tähtpäevade puhul, ja muudki pidulikud sündmused, nagu klassi lipu ja lõpumärgi õnnistamine jne.

3. Iseseisva mõtlemise arendamise kõrval tuleb igapidi soodustada omaalgatust teovõimsa kodaniku kujundamiseks. Õpilastele tuleb jätta vabadus moodustada oma klassi juhatus, pidada koosolekuid, valitseda oma klassi majapidamist klassi kassa kaudu, anda välja ajakirja, kirjutada klassikroonikat või päevikut, korraldada ja sisustada klassi mänguõhtuid, organiseerida võistlusi (males, kabes, koroonas, spordi alal). Õpilased teevad seda nii, nagu see esmajoones neile endile meeldib, klassijuhataja on vaid kõrvaltvaataja. See kõik on juba tegelik elu, kus õpilased tunnevad end täiskasvanuina, ja millest nad meeleldi osa võtavad. Usk oma võimeisse, julgus ja tahe tööks ei lase tekkida alaväärsustunnet. Säärast usku sisendavad suurel määral ka eeskujud. Seepärast on soovitatav ette lugeda klassis suurte meeste elulugusid või lasta neid refereerida, mida kuulatakse meelsasti.

Ülemais klassides võivad õpilased juba ise teadlikult kaasa aidata oma iseloomu kujundamisele. Selleks võib neile anda vastavaid ülesandeid harjumiseks, näit. sooritada nädala jooksul iga päev mingi heategu või loobuda mõnest mugavusest, aidates nõrgemaid õpilasi koolitöös või tõustes püha-päeviti varem üles. Siin tuleb ka juba õpetajal endal pidada referaate, nagu ratsionaalsest töömeetodist, harjumuste suurest mõjust, iseloomukasvatamisest jms.

On hea, kui antakse ühele ja samale klassijuhatajale võimalus juhatada kindlat õpilaste kogu aastate vältel alamast klassist ülemateni. See võimaldab tal kasvatusliku töö jagamist üksikuile aastaile vastavalt laste eale, kusjuures ta, tundes paremini õpilaste iseloomu, saab juhtida nende kasvatuslikku areenmist isikupärasemalt, tarbekohasemalt ja forsseerimata.

Usuõpetuse ülesannetest ja nende teostamise võimalustest seminaris.

Marta Arike.

Soome koolitegelane, kes tunneb hästi ka eesti kooli, olevat ütelnud eesti ja soome koolide usuõpetuse võrdluseks: „Hinnates metoodilist külge, peab tunnistama, et eesti algkooli usuõpetuse tase on kõrgem soome omast. Kuid arvestades usuõpetaja isikut, võib ütelda, et soome usuõpetaja on eestl usuõpetajast üldiselt palju usklikum.“ Umbes sama väidavad eestlasedki, kes tunnevad mõlemate maade usuõpetust. Ei ole põhjust salata neis väidetes peituvat tõtt. Võib arvata, et mainitud tõest teadlik olles rõhutas ka koolide peainspektor M. Raud oma kõnes Tartu üleriigilisel usuõpetajate päeval 1937. a. jaanuaris, et peab otsima vahendeid „usuõpetaja usu kinnitamiseks ja kahtluste peletamiseks“. (Vt. Eesti Kool“ nr. 8 — 1937, lk. 507).

Ei tarvitse arvata, nagu oleks usuõpetuse metoodika alal meil kõik juba väga korras ja nagu ei oleks sel alal midagi jäänud teha. Siiski näib, et senised seminarid, pedagoogiumid ja igasugused kursused ühes mõninga kirjandusega on andnud algkooli õpetajale teatava hädavajaliku pagasi ka usuõpetuse metoodika alal. Aga — arvestades ülalmainitud väiteid ja kuuldut-nähtut — kõige olulisem usuõpetuse alal puudub siiski veel: õpetaja isiklik

elav, kindel usk. Sageli puuduvad küll õpetajail ka tarvilikud teadmised usuõpetuse alal, kuid sellest puudusest võib kergemini üle saada. Ülalmainitud nähtus aga esitab uuele seminarile raske ülesande: anda eesti algkoolile elava ja kindla usuga usuõpetaja. Kes teab, mida tähendab väljendus „elav ja kindel usk“, see mõistab käesoleva kirjutuse autori kartlikku küsimust: kas seminar suudab seda ülesannet täita?

Enne kui asuda esitatud küsimuse vastamisele, võiks ju esitada ja vastata mõned teised. Näiteks: kas võib kedagi süüdistada ülalmainitud olulise puuduse asjas? Kui jah, siis keda? Kas seniseid seminare ja pedagoogiume, või koguni usuõpetajaid endid? Muidugi, süüdistada ju võib ja põhjusi leida ka mainitud asutuste ja isikute juures, kuid sellega ei ole siiski tabatud nähtuse juurt. Selle tabame ehk alles siis, kui käesoleva kirjutuse alguses esitatud soome koolitegelase tähelepanekule lisame teise: kogu soome rahvas on üldiselt palju usklikum kui eesti rahvas. See ei kehti mitte ainult laia massi, vaid ka haritlaskonna kohta. Kes on näinud kas või ainult soome kristlike üliõpilaste suvepäevade 7—800-päist osavõtjaskonda ja võrrelnud seda eesti vastavate ettevõtete väikeste salkadega, see ei kahtle ülalesitatud väites. Selliseid iseloomustavaid tunnuseid võib paralleelselt mõlema rahva juures rohkemgi loetella. Kui küsida, millest on see tingitud, siis võib ühe põhjusena kindlasti mainida — eesti ja soome rahva kirikliku ning usuelulise mineviku määratut erinevust. Eesti kirikulooline minevik lasub needusena ka veel eesti usuelu olevikul. Muidugi ei ole see ainuke põhjus, kuid eesti usuelu analüüsimine ei ole käesoleva kirjutuse ülesanne. Nende lühikeste ridadega on tahtud vaid ütelda, et usklik usuõpetaja võib tulla uskliku rahva keskelt, saama oma ettevalmistuse — tõsi küll — ka vähemasti usuelule soodsa õhkkonnaga seminaris ja leidma haritlaskonnas, mille liikmeks ta saab seminari lõpetamisega, toetust ning kinnitust oma usuelule. Niikaua kuni seminaris on usuõpetust 1 tund nädalas(!), võib seminari lõpetajate usukindlusele — kui see kusagil peaks nähtavale tulema — vaadata kui Jumala suurimale imele!

Möeldagu vaid, et seminari usuõpetajal on seminaride uue korralduse kohaselt võimalik oma õpilastega usuõpetuse alal tööd teha vaid 3 aastat, kuna viimisel aastal usuõpetus puudub. Selle kolme aasta väheste tundide (esimesel aastal 2, teisel ja kolmandal 1 tund nädalas) jooksul peab ta andma tarviliku osa meetoodikat, kordama algkooli usuõpetuse kursuse ja leidma siis veel aega selleks, et käsitleda usuelu küsimusi ja nähtusi valmiva haritlase seisukohalt ning istutada nõnda tulevasse usuõpetajasse usukindluse algmed. Peab arvestama ka asjaolu, et osa seminari õpilastest ei ole keskkoolis usuõpetust õppinud. Praeguses Tartu Seminaris on selliseid 3. Neil õpilastel, kes on õppinud erialalistes keskkoolides, nagu Kehtna, ei ole olnud võimalikki õppida usuõpetust, kuna ülalmainitud koolides puudub usuõpetus. On teada, et Haridusministeerium soovib tulevikus võimalikult palju niisuguste keskkoolide lõpetajaid seminarides näha. Seminari usuõpetaja ülesande raskus igatahes suureneb selle tõttu tunduvalt. (Muide jääb arusaamatuks, miks puudub praktilisele kutsetööle juhtivais keskkoolides usuõpetus? Kas arvatakse, et keskkoolist otse tegelikku ellu astuv inimene ei vaja usku sel määral kui gümnaasiumis ja ülikoolis õppiv?).

Käesolevate ridade autor ei loe oma ülesandeks siiski mitte ainult raskuste näitamist, vaid ka ülesande teostamise võimalustele osutamist, või vähemasti teatava lootuse äratamist ning ergutuse andmist. Ülal nimetasin seminari usuõpetuse suurima ülesande teostamise täitumist Jumala imeks.

Lisaksin siin, et ka imesid peab ja tohib usk Jumalalt oodata ja paluda. Selle juures tuleb teha ka omalt poolt, mis antud olukorras võimalik, et see ime võiks saabuda. Ei tohi ometi mitte jääda lihtsalt ootama, kuni kirik, mõni äratusliikumine või veel miski muu meie rahva usuelu elavaks muudaks, üteldes, et alles siis võib ka usuõpetuse alal midagi korda saata. Võimaluse piirides hästi ettevalmistatud usuõpetajaskond võib ka olla üheks teguriks soovitud elavuse saabumisel. Ka ei ole lood meie rahva usuelu alal enam nii halvad kui 10 aastat tagasi. Juba ilmneb siin ja seal — kui mitte usuelu elavust — siis vähemasti otsimist ja küsimist. Loodame, et see otsimine süveneb ja viib leidmiseni.

Nüüd aga väga tegelik küsimus: mida peame tegema seminarides, et antud väga piiratud võimalusi vähegi laiendada? Esialgu näen siin peamiselt kahte asja. Esiteks tuleb õppekava otstarbekohaselt koostada. Selleks on vaja küsida: milline seminari usuõpetusele jäetud kolmest aastast on kõige soodsam? Kahtlemata esimene, õpilaste noorusele vaatamata, kuna ainult sellel aastal on usuõpetusele antud 2 tundi nädalas. Igasugune töö, eriti aga usuõpetuse alal, jääb ühe nädalatunni juures väga kahvatuks ning nigelaks, kuna õpetaja näeb klassi sageli vaid kord üle paari nädala, millise aja kestel eelmise tunni mõju ammu on haihtunud. Edasi tuleb küsida: milline on seminari usuõpetuse õppekavas kõige olulisem osa? Kahtlemata süstemaatiline usu- ja kõlblusõpetus. Igatahes on see õpilaste maailmavaate ja usukindluse kujunemise seisukohalt kirikuloost kaugelt tähtsam. Siit järeldus: see osa ainest tuleb paigutada kõige soodsamale aastale — esimesele õppeaastale. Järgneval tuleks käsitlemisele kirikulugu, kolmandal — usuõpetuse metoodika. Algkoolikursuse kordamiseks ei näi aega üldse jäävat. Kuid nende ridade kirjutaja püüab seda teha seoses muu ainega. Käsitelles näiteks küsimust: Piibel kui Jumala Sõna — antakse ülevaade ja korratakse neid asju, mida algkooli V ja VI klassi õppekava teatavate osade käsitlusel on vajalik teada. Kuna meil praegu on olemas ainult seminaride I klassid, siis võib muidugi alles tulevik näidata, kuid võrd selline õppekava oma ülesannet täidab. Praegu aga ei näe käesoleva kirjutuse autor teist teed, arvestades seminari usuõpetusele määratud liiga vähest aega. Need kaalutlused on kirjutusse paigutatud sellepärast, et seminaride õppekavad ei ole veel valmis, kuid tulevad arvatavasti peagi väljatöötamisele.

Teine päris praktiline ülesanne oleks seminari õpilaskonna juhtimine usulise kirjanduse lugemisele. Eestikeelne usuline kirjandus on küll kahjuks veel liiga kehv, siiski on juba olemas vähemasti häid tõlketeoseid. Neid tuleks muretseda seminari raamatukogusse ja ergutada õpilasi nende lugemisele. Iga usklik inimene teab, millist määratud mõju võib avaldada hea usuline teos, eriti niisugusel korral, kui elava usueluga kaasinimesi, kellelt saada äratust ja toetust, ei ole. Õpilasedki loevad teatavat teost siis suure innuga, kui usuõpetuse tunnis on äratatud huvi mingi usulise küsimuse vastu ja juhitud tähelepanu raamatule, mis vastavat küsimust põhjalikumalt käsitleb. Loomulikult on veelgi olulisem, et õpilased hakkaksid lugema Piiblit iseseisvalt, kuid teataval usulise arenemise astmel võib mingi Piibli küsimusi käsitlev teos inimesele rohkem anda kui Piibel ise. Usulise kirjanduse lugemisel on ka veel see hea külg, et tulevased usuõpetajad tutvuvad sellega ja harjuvad mõttega, et nad tulevikus ka oma isiklikku raamatukogu täiendavad vastavate teostega. Niipalju lühidalt seminari usuõpetuse ülesande raskustest ja lootustest selle ülesande osalise teostamise kohta.

Puuduliku edu põhjustest matemaatika õpetamisel.

Oskar Paas.

Korduvalt on tähelepanu juhitud liig suurele puudulike ja nõrkade protsendile niihästi matemaatika kui ka võõrkeelte õpetamisel. Seda on toonitatud mitte ainult ametkonna, vaid ka laiemate ringkondade, eriti aga lastevanemate poolt. Ei saa salata, et see nii on, sest lehitsedes koolide aruandeid võib näha õige paljudes koolides võrdlemisi suurt puudulikkude protsenti matemaatikas.

Olles mingi nähtuse ette seatud, millest sooviksime vabaneda, peame leidma selle nähtuse põhjused. On põhjused osaltki eemaldatavad, võime loota paremaid tagajärgi oma töös.

Käesolevad read tahaksid olla sissejuhatuseks eespoolnimetatud põhjuste vaatlusele.

Matemaatika õpetamine oma loomult erineb teataval määral teiste õppeainete õpetamisest. Pidepunkte ja ühiseid jooni võiks leida matemaatika ja grammatika õpetamise vahel. Matemaatika õppimisel näiteks ei piisa õpilasele geomeetria lause tõestuse lugemisest. Kui õpilane ei tungi selle lause ja lause tõestamise sisusse, siis on võimatu selle tõestust temalt nõuda. Sisusse tungimine on raske ja nõuab tugevat mõttetegevuse pingutust, sest aine ei ole nii lähedane meie igapäevastele mõistetele, nagu seda on näiteks loodusteadus, maateadus. Viimased ained on enam-vähem konkreetse sisuga. Matemaatika aga nõuab juba alguses teatavat abstraktsiooni. Üheks tähtsamaks komistuskiviks matemaatika õppimisel ongi abstraktsiooni nõue.

Teine tähtsam asjaolu on matemaatika terviklikkus. Ei saa näiteks õppida kümnendmurde, kui ei ole teadmisi täisarvudest. Ei saa edukalt õppida algebrat, kui puuduvad teadmised harilikkudest murdudest. Mõnes teises õppeaines ei ole olukord nii raske. Näiteks õpilane võib hästi tunda Aafrikat või Ameerikat, ilma et ta Euroopat hästi tunneks. Samu näiteid võiks tuua veel teistest õppeainetest.

Kõik need raskused on tingitud aine laadist ega ole seega eemaldatavad.

Kuid vaatamata raskustele on võimalik tööd nii korraldada, et õpilaste edu liialt selle all ei kannataks. Selleks vaatleme, millistest muudest asjaoludest on põhjustatud õpilaste puudulik edu.

Üheks põhjuseks võiks nimetada õpilase pealiskaudsust ja vähest süvenemist ainesse. See põhjus on küll ebamäärane ja iga õppeaine puuduliku edu juures esiletõdava, kuid matemaatika suhtes on õpilase pealiskaudsus mitmeti põhjustatav: esiteks võib see põhjustatud olla nõrgast ettevalmistusest eelmistes klassides, mis ei lase õpilast ainesse süveneda, sest tal puudub kindel põhi; teiseks huvi puudusest, mis võib olla tingitud ükskõiksusest aine vastu või aineõpetaja liigest kuivusest; kolmandaks selguse puudusest, s.t. ei omandata küllaldast selgust klassis käsitlemist leidnud küsimusest. Kõik need põhjused kas üksikult või koos mõjuvad nõnda, et õpilane suhtub pealiskaudselt ainesse ja selle omandamisse.

Ainest selguse puudus iseenesest on üks tähtsamaist puuduliku edukuse põhjustest matemaatika õppimisel. Eeldame vastupidist, nimelt, et õpilane on omandanud selged kujutelmad klassis läbiarutatud küsimusest. Sel juhtumil ühes mate-

maatilise mõtlemise ja mõistete omandamisega suudab õpilane lahendada küllalt kergesti suurema osa temale esitatud ülesannetest. See ülesandeist jagusaamine ja enesekindlus tekitab lõbutunnet ja võidurõõmu, millega on omakorda seotud huvi aine vastu. Huvi tõusmisega oleme saanud enda kätte küllalt tugeva relva, mis meile on suureks abiks isegi siis, kui õpilase eelmiste aastate teadmised ei ole küllalt põhjalikud. Õpetamise ja õppimise edukus oleneb seega õige palju sellest, kas õpilane saab igast koolis käsitletavast ainepalast küllalt selge pildi. On eelmistes küsimustes jõutud täielikule selgusele, siis ei tekita mingit raskust uute ja raskemate küsimuste arutusele võtmine ning töö muutub elavaks, kergeks ja huvitavaks. Järelikult õpetaja peamiseks sihiks olgu küllaldase selguse muretsemine õpilasele käsitletavas küsimuses.

Mõne näitega selgitaksin siin selgusetuse tekkimist ja selle põhjusi. Vaatleme 5. õppeaasta kursusest harilikke murde, mis selles õppeaastas moodustavad tähtsama osa matemaatika kursusest.

Murru mõiste ettevalmistuse ja mõringate harjutuste järele asutakse tihti tehete juurde (liitmine, lahutamine, korrutamise, jagamine), ilma et pike-malt ja lähemalt oleks selgitatud murru suuruse muutuvust lugeja ja nimetaja muutumisel. Mõnikord piirduakse mõne üksiku näite toomisega õpilastele. See ei ole õige. Murru muutuvuse mõistet tuleb selgitada õpilastele seni, kuni see on enamvähem kõigile selge ja omane. Läheb aga õpetaja sellest küsimusest kergelt üle, nii et õpilasel puudub selgus murru muutuvusest, siis osutub ülejäänud töö murdudega väga raskeks. Ei ole siis ime, kui õpilane mõne murru korrutamisel või jagamisel täisarvuga ei tea, mida selle täisarvuga korrutada — kas lugejat või nimetajat, ja vastus oleneb puht-loteriilisest juhusest. Ka reeglite päheõppimine ei anna palju. Selguse puudusel ja reeglite suure arvu korral, nagu murdude juures, kipuvad reeglid mälus segi minema.

Lõppeks võib ju õpilane päheõppimise teel omandada teadmised, kuidas opereerida murdudega, ja opereeribki nendega õieti. Kuid lühikese aja pärast ei ole ta neis enam kindel. Edasi tuleb küsida, mis kasu annab niisugune puht-tehniline ülesannete lahendamine? Äärmiselt vähe, sest meie sihiks on lapse mõistuse arendamine matemaatilise mõtlemise teel. Puht-mälutegevus aitab selleks vähe kaasa. Ka sellelt seisukohalt tuleb pooldada võimalikult suurema selguse saavutamist.

Eriti tugevasti annab tunda harilike murdude puudulik tundmine neile, kes edasi õpivad keskkoolis. Seal tuleb tegeleda algebralise murruga. Kui ei ole õiget selgust aritmeetilisest murrust, siis on peaaegu võimatu töötada algebralise murruga selle abstraktsuse tõttu. Sageli on aritmeetiliste murdude mitteküllaldane tundmine puuduliku edu suurimaks põhjuseks algebras.

Teise näitena võib tuua sama klassi kursusest protsentarvutuse. Protsent-arvutus on õpilastele seni tekitanud õige tunduvaid raskusi. Milles need raskused seisavad ja millest nad on tingitud?

Üks raskusest on muidugi uue komplitseerituma mõiste esiletulek. Näiteks ülesandes „Leia 6% arvust 120“ on õpilasel sõnas 6% mõelda kaht tehet: esiteks ta peab leidma sajandiku ja teiseks 6 niisugust sajandikku.

Teine raskus võib peituda meetodis. Nimelt tarvitatakse kaht meetodit: üht, mis toetub osa leidmisele tervest, ja teist, mis toetub ülesannete lahendamisele ühiku kaudu. Seni on tarvitatud peamiselt esimest neist, kuna teist on rakendatud vist väga vähesel määral. Mulle tundub, et õpilase seisukohast on teine meetod arusaadavam ja suurema selguse pärast peaksime eelistama teist meetodit.

Milles seisab meetodite vahe?

Teise meetodi seisukohalt leiab õpilane esiteks ühe sajandiku 120-st, see on 1,2 ja edasi juba kuus sajandikku, nimelt $6 \cdot 1,2 = 7,2$.

Esimese meetodi järgi arutatakse järgmiselt: 6% ei ole muud midagi kui $\frac{6}{100}$ arvust. Et leida osa tervest, selleks korrutame terve antud osaga, seega $0,06 \cdot 120 = 7,2$.

Murruga korrutamine jääb lapsele üldse väga raskepäraseks toiminguks. See ei järeldu mitte loomulikest nõudeist, nagu täisarvu korrutamine täisarvuga, vaid on lihtsalt kokkuleppe vili. Kui küsida õpilaselt, kes esimese meetodi järgi leiab protsente antud arvust, seletust ja põhjust, miks ta nii talitab, siis arvan, et õige väike osa neist suudab rahuldava vastuse anda. Teise meetodi järgi annab laps seletuse iga harjutuse puhul.

Teine raskem juhtum protsentarvutuses esineb kahe arvu suhete väljendamisel protsentides. Näiteks olgu ülesanne: „Leia, mitu protsenti moodustab arv 60 arvust 150“.

Teise meetodi järgi leiab õpilane 150-nest ühe protsendi, see on 1,5 ja vaatab mitu korda 1,5 peitub 60-s, ehk mitu korda on 60-nd 1,5-st suurem, seega $60 : 1,5 = 40$: arv 60 moodustab 150-st 40%.

Esimese meetodi järgi leitakse, kui suur on nende arvude jagatis, näit. $\frac{60}{150} = \frac{6}{15} = \frac{2}{5}$. Esimene arv moodustab siin teisest $\frac{2}{5}$ -ndikku. Jällegi tuleb leida osa tervest ja nimelt korrutamise teel. Et terve arv on 100%, siis $\frac{2}{5}$ leidmiseks tuleb sada korrutada $\frac{2}{5}$ -ga: $\frac{2}{5} \cdot 100 = 40$. Pealegi ütleb kahe arvu jagatis mõnele õpilasele äärmiselt vähe.

Teise meetodi paremus peitub tema selguses. See selgus lubab õpilasel isegi aastate järele oma mõttekäiku rekonstrueerida, ehkki ta igasugused võtted on unustanud. Esimene meetod võimaldab seda halvemini, ja on võtted ununenud, siis saab õpilane vaevalt veel oma ülesandega toime.

Teise meetodi vastu tuuakse sageli argumendina raskust, mis tekib jagamatute objektide korral. Näiteks klassis on 30 õpilast, siis 1% õpilastest oleks 0,3 õpilast, mida reaalsus loomulikult ei tunne. Kuid tegelikult võime kokku leppida, et seda lubame teatava mõttekäigu läbiviimiseks ülesande lahendamisel.

Kolmandaks võiks keskkooli kursusest esile tuua võrrandid. Võrrandite lahendamine on üks lihtsamaid matemaatilisi toiminguid, mida võib ära õppida puht-mehaaniliselt vastavate eeskirjade järgi. Õpilane tihti ei taipaa seejuures oma toimingute tähtsust ja mõtet. On pedagooge, kes väidavad, et sellest ongi juba küllalt, kui õpilane võrrandit õieti lahendab. Arusaamine seejuures ei ole kuigi tähtis. Niisugune väide võiks veel kuidagi paika pidada täienduskooli ja tööstuskooli õpilaste juures, mitte kunagi aga üldharidusliku keskkooli õpilaste puhul, sest keskkoolis on meie tähtsamaks eesmärgiks õpilase mõtlemisvõime arendamine.

Üheks halvimaks nähtuseks võrrandite lahendamisel on liikmete ülekandmine ühelt võrrandi poolelt teisele vastasmärgiga, ilma et seda nähet korralikult osataks seletada. Liikmete „ülekandmise“ eeskirja sõnastus võiks lihtsuse mõttes aset leida lõpuks, kui oskus on omandatud, kuid õpilane peaks oskama igal juhul seda nähtust seletada.

Veel halvem on olukord keskkooli geomeetria osas, kui seal teotsetakse ilma probleemi lahenduse kohta selgusele jõudmata. Selle tagajärjeks on harilikult puht-päheõppimine, mis tekitab norutunnet ja äratav antipaatiat aine vastu. Viimane omakorda tingib teadmiste langust ja seega suurel määral puudulikku edu aines.

Teistest põhjustest võiks siin nimetada õppekavade liigset koormatust. On õpetajaid, kes püüavad ka nõrga klassi korral õppekava igas tema üksikasjas täita. Seetõttu tekib aine käsitusel ruttamine: teatavad osad jäävad õpilastele selgusetuks, ja tagajärjeks on üldine edu langus. Õpetajad omakorda põhjendavad ruttamist kavaga, mille täitmist ülemus nõuab. Siin tuleks arvestada seda, et tähtis ei ole teadmiste kvantiteet, vaid kvaliteet.

Üheks põhjuseks on ka õpilaste liiga suur arv klassides. Mõnedes koolides kõigub õpilaste arv klassides 45—55 vahel, seega keskmiselt 50 õpilast. Nii suure õpilaste arvu korral jääb paratamatult osa õpilasi puht-füüsilistel põhjustel teatavail momentidel tähelepanust kõrvale.

Parema edu saavutamiseks on vaja sagedat ja kiiret kontrolli kirjalike tööde näol, ja seda on õpetajal väga raske täita, kui õpilaste arv klassis on suur.

Mõnikord on edukuse takistajaks ka liiga kiire töötempo ja liiga kiire kõne klassis.

Positiivne nähtus on, kui klass oma suures enamuses saab tarvitada kiiret tempot; — seal on kiirus omal kohal. Kuid harilikult ei jõua kiire tempo juures isegi keskmised õpilased ainesse täielikult süveneda ja paratamatult tekivad lüngad nende töösse, kõnelemata nõrgemaist õpilasist.

Tekib küsimus, kas on võimalik puuduliku edu põhjusi kaotada või vähendada ja kuidas seda teha. Järsult mõnd põhjust kaotada on raske, sageli võimatu. Küll aga on võimalik neid vähendada või pehmemdada.

Üheks tähtsamaks nõudeks matemaatika õpetamisel olgu selgus iga ainepala käsitlemisel. Mõnikord tuleb selle tagajärjel rohkem aega kulutada teatava küsimuse üksikasjalisemaks läbitöötamiseks, kui see oli ette nähtud, kuid pärastpoole tasub see end töö kiiruse ja kerguse mõttes.

Selgusele jõudmiseks, kas enamik õpilasi on omandanud läbivõetud aine, on vaja korraldada lühiajalisi kontrolltöid.

Paremaile õpilasile, kellele võiks igavaks minna liiga kauane peatumine teatava küsimuse käsitlemisel, on vaja anda raskemat, neile rohkem kohast materjali harjutamiseks.

Suurt väärtust omab kordamine, mida igal parajal juhul tuleb tarvitada. Hea oleks seejuures eraldada suuremaid mõtterühmitusi ja teha neist ülevaatlikke kokkuvõtteid.

Paremaks arusaamiseks on vägagi vajalik, et õpetaja oma kõnes liiga ei ruttaks. Järelemõtlemine tarvitab eriti keskmiste ja nõrgemate juures aega. Mida raskem probleem, seda aeglasemalt tuleb edasi sammuda.

Peab tähendama, et matemaatika õppimine nõuab rasket vaimutööd ja seepärast ei saa õppimise edukus olla nii suur, nagu see on kergemais aineis. Kuid mida rohkem me matemaatika õpetamisel raskusi tähele paneme ja analüüsime, seda enam selguvad meile vead ja nende parandamise võimalused, mis annab lootust matemaatika õpetamise paremale edule.

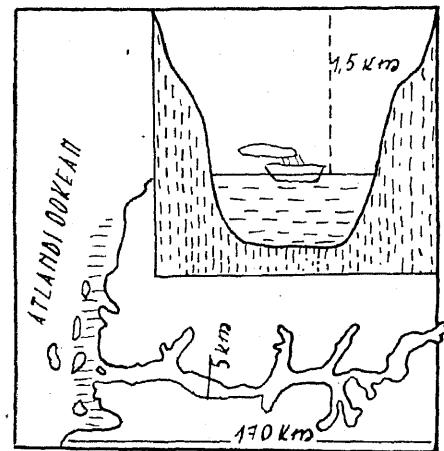
Maateaduse töövihik.

Anton Parts.

Peaageu kõigis koolides kasutatakse maateaduse õpetamisel üht või teist laadi töövihikuid, kuhu õpilased koolis ja kodus täidavad ülesandeid (märgivad vaatlusandmeid, kirjutavad uusi oskussõnu, joonistavad plaane ja skeeme, kleeбивad pilte jne.). Ainult üksikud õpetajad ei pea nähtavasti lugu säärasest praktilisest tööst ega loe seepärast tarvilikuks soovitada ka õpilastele selleks erilise vihiku muretsemist. Kuid selliste õpetajate arv ei ole vististi suur. Mitmesugused aktiivsed tööviisid ja võtted sunnivad end peale ka muidu väheaktiivsele õpetajale ja töövihikute

soetamise algatus võib lähtuda isegi õpilastelt. Kuna allakirjutanul puudub siiski töövihikute levingu ja kasutamiseviiside kohta laiem ja täpsem ülevaade, siis lubatagu siin piirduda vaid juhuslike tähelepanekutega, mis on kogutud peamiselt koolinäitustelt.

Tartu linna koolivalitsuse poolt korraldatud algkoolide ühisel näitusel 1935. a. kevadel ei esinenud allakirjutanu tähelepanekul töövihikute väljapanekuga maateaduses kõigest paar algkooli, kuna teiste koolide õpilaste tööde väljapanekuist omas esikoha just töövihik. Seejuures on muidugi endastmõistetav, et erikoolide väljapandud vihikud erinesid tunduvalt üksteisest nii meetodilise sisustamise kui välimise ilme poolest. Kuid neile, kes tegelevad ise õpetamise alal, oli selline erinevus kahtlemata arusaadav: kool on vaba meetoodilisest survest ning igale õpetajale peab jää-



Foonis 1. Sogne fjord kaardipildis ja läbilõikes.

tama võimalus teostada pisi- ja üksikasjus oma isiklikku meetodit.

Hilisemaid õpilaste maateaduse töövihikuid ja kiritöid sirvides paistab kõigepealt silma, et peaageu täiesti kadunud on endine šablooniline trükitud teksti ja poolvalmis joonistega töövihik, mille kasutamine varem oli väga laialdane. Aastate jooksul katsetades on temast järk-järgult loobutud. Tartu ühisel koolinäitusel a. 1935 ei esinenud koolid selliste töövihikutega üldse enam, ja domineerival kohal seisid just õpilaste eneste töödega tavalised töövihikud. Ka individuaalne tööviis ehk töötamine tööjuhiste järgi oli väga tagasihoidlikult esindatud või õigem esimeste katsetena.

Üldiselt võiks kõiki näitusel esindatud töövihikuid jagada nelja eri rühma, millel igaühel on oma ilme ja samuti ka meetodiline põhjendus. Esimene töövihiku tüüp esindab nn. kokkuvõtte- ja kordamisvihikut. Nende vihikute otstarve seisab selles, et õpilane iga uue maa-ala õppimisel kirjutab töövihikusse välja maa pindala suuruse, rahvastiku arvu, tähtsamad mäestikud ja nende tipud, jõed, järved, linnad jne. Väljakirjutamine peab kergendama memoreerimist ja hõlbustama põgusa ülevaate saamist kordamistundidel.

Oma ülesandele vastavalt sisaldavad seda tüüpi vihikud peamiselt teksti, kuna jooniseid leidub neis vähe või ei leidu sugugi. Muide võib veel märkida, et väljakirjutused on tavaliselt väga lühikesed ja nende paremaks mahutamiseks on vihiku leheküljed jagatud lahtriteks.

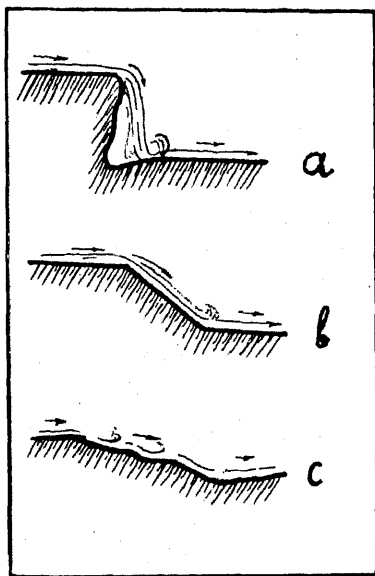
Kaustalt on kokkuvõttevihikud üsna erinevad: üks kool on valinud selleks väikesed kolmesendilised oktaav-, teine ruudulised matemaatikavihikud. Millal aga vihikuid kasutatakse, see ei ole päris kindel. Kord tehakse seda õppetunnil, teine kord kodus. Kuid järelepärimise peale, miks ei harrastata ka joonistamist vihikusse, võib kuulda, et üks õpetaja ei pea seda üldse vajalikuks, teine ei leia selleks aega ja kardab, et vanemate hulgast avaldatakse rahulolematust laste koormamise pärast joonistamisega igas õppeaines.

Eelmisest tüübist diametraalselt erinevas kujutab teine tüüp puhtakujulist joonistamisvihikut. Samuti, nagu eelmise tüübi juures kiri, valitseb siin joonis.

Peale paarisõnalise joonise allkirja ei leidu neis vihikuis mingisugust muud kirja, seletust ega märget. Seepärast tekib vaatljal, kes pole harjunud sellise töötamisviisiga, tööde sirvimisel mulje, nagu oleks õpetaja meelega hoidnud õpilasi pikemate seletuste kirjutamisest, kuigi aine paremaks omandamiseks võinuks sellest olla rohkesti kasu. Mis puutub joonistesse sisuliselt, siis tuleb tähendada, et enamikus on need rahuldavad (profiilid, maastiku visked, lihtsamad jäljendatud kaardid ja ümberjoonistused õpperaamatu skeemide järele). Ka selle tüübi töövihikute kasutamine toimub osalt koolis maateaduse õppetunnil, osalt kodus õpetaja ülesandel ja instrueerimisel.

Kolmanda töövihiku tüübi moodustavad võrdlemisi paksud kaustikud, mis on kirjutatud täis sirgeid ridu ja hoolikat kalligraafilist või tihti ka maalitud kirja. Teksti vahel näeme korralikke värvilisi jooniseid, jäljendatud kaarte ja ajakirjadest väljalõigatud pilte. Kuid üldiselt ei ole joonistele jäetud ruum võrreldes kirja ja siiski kuigi suur.

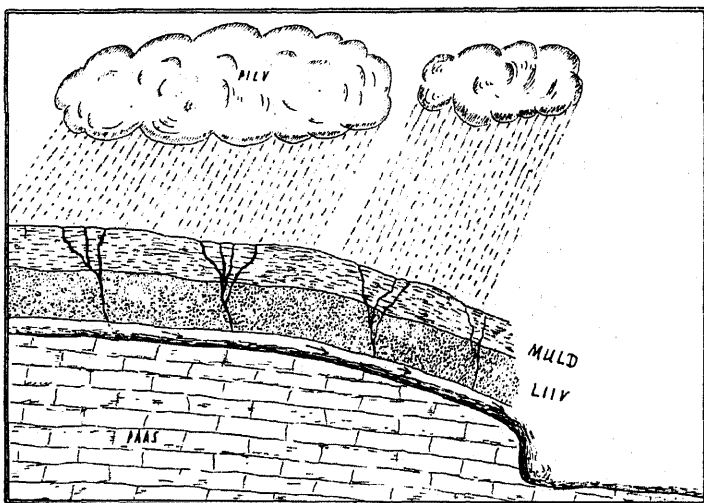
Sellist töövihikut kätte võttes on vaatlajale kohe selge: see on tuntud konspektvihik, mida õpilased kasutavad õpiku asemel. Temas on õpetaja või õpiku sõnadega ümber jutustatud kogu kursus ning sellise tööviisi juures paisubki vihik paksuks. Neljandat töövihiku tüüpi võib tabavama nimetuse puudumisel nimetada segatüübiks. Need on joonteta paberist tavaliste koolivihikute kaustas kladed. Siit leiame vaatlusandmeid ja nende ümbertöötamist, plaanistustöid, kaardiviskeid, skeeme, visandeid, täiendusi õppetekstile, käsitusel olnud teemade plaane ja rebimistöid ehk aplikatsioone värvilisest läikepaberist. Nende vihikute kasutamine toimub peaaegu eranditult koolis, kodus jätkavad õpilased vaid mõne koolis poolelijäänud joonise viimistlemist ja värvimist.



Joonis 2. Mõisteid selgitav joonis:
a) juga, b) kask, c) kaskaad.

Eeltoodud lühikesest ülevaatest näeme, et töövihikud on maateaduse õpetamisel küll üldtuntud vahendiks, kuid nende kasutamisel puudub õpetajate keskel ühtlus, kuna iga õpetaja annab töövihikule isesuguse ülesande, sisu ja ilme. Ühed kasutavad teda vaid läbivõetud õppeaine kokkuvõtete tegemiseks, teised konspekteerimise ülesandeks, kolmandad koduste jooniste valmistamiseks jne. Kuigi erinevine selles asjas tohiks olla lubatav ja mõnel juhtumil võib-olla isegi soovitatav, kerkivad erinevaid töövihikuid vaadeldes siiski küsimused: kas üks või teine töövihikute kasutamiseviis üksikute õpetajate poolt on pedagoogiliselt küllalt otstarbekohane ja õige? Milline peaks õigupoolest olema töövihikute ülesanne ja sisu? Millal kasutada töövihikuid ja kuidas korraldada töid nõnda, et nad õpilasi ei koormaks ja ka vanemate poolt ei tekitaks nurinat?

Neile küsimustele saab paremini vastata, kui heidame lühikese pilgu tagasi maateaduse kui kooliõppeaine menetlusviisidele hilisemas minevikus. Me teame, et läinud sajandi suurimaks paheks maateaduse õpetamisel tuleb



Joonis 3. Põhjavee tekkimine, liikumine ja allikas. (Selgitav läbilõik).

pidada liigset abstraktsust ja verbalismi ning sellega kaasaskäivat õpilaste mälu koormamist kuiva nomenklatuuriga*), milline asjaolu andis kuulsale saksa geograafile Oskar Peschelile põhjust nimetada veel möödunud sajandi viimsel veerandil maateadust „üheks haledamaks kooliõppeaineks“. Ja seda koguni Saksamaa oludes, kus seisukord oli igatahes parem kui mujal.

Tähelepanav muudatus paremuse poole sündis maateaduses alles sajandi vahetusel ja käesoleva sajandi algul. See muudatus ei puudutanud mitte ainult maateaduse sisulist külge, vaid ühtlasi ka tema menetlusviise ehk õppemeetodeid, juhatades maateadusele kätte praegused loodusteaduslikud õppemeetodid. Viimaste tähtsus on eriti suur maateaduse algõpetuses, kus

*) Vt. J. Rumma: „Uuemad voolud ja püüded . . .“. „Kasvatus“ nr. 3, 1921. a. J. Kents: Kooligeograafia, lk. 15.

õpetuse sisu ja meetod sulavad kõige tihedamalt kokku ühiseks tervikuks ning kus meetodile kuulub kandev osa õpetuses.

Õeldust lähtudes ei ole raske järeldada, millist iseloomu peab kandma maateaduse õpetus algastmel. Kokkuvõtlikult üteldes ta peab olema sarnane looduseõpetusega, peab olema vaatlev, uuriv, kirjeldav, selgitav ning omama seejuures enamvähem praktilist ilmet. Säärasele õppeviisile ja tegutsemisele rajatud aine käsitus annab töövihikule kahtlemata ka hoopis teissuguse ilme kui paljas suuline ja sõnaline käsitus õppetunnil. Praktiliste ja aktiivsete käsitlusviiside juures vajab õpilane töövihikut kõigepealt vahendina, kuhu ta väljas vaatlustel, mõõtmistel, plaanistamisel, õpikäikudel, kaardilugemise harjutustel ja üldse praktilistel töödel märgib ülesanded, vaatlus- ja mõõtmisandmed, kujutused, lahendused ja tähtsamad töötulemused. Arusaadavalt ei ole sellise tööviisi juures edukas töö kuidagi mõeldavgi ilma töövihikuta, kuna viimase tähtsus on siin hoopis suurem kui palja sõnalise käsitluse juures.

Nagu eespool kuulsime, ei ole seesugune tööviis ja töövihik meil kõigis koolides veel täiesti läbi lõonud. Miks see nõnda on, nende põhjuste selgitamine ei kuulu käesoleva kirjutuse piiridesse. Küll aga võib mainida tööka, et õpetajad armastavad õppetööl meelsasti käia õpikute järgi, aga tihtipeale on õpikud määratud mitte tööraamatuks, vaid ainult „abinõuks õpilasele aine kordamisel“.

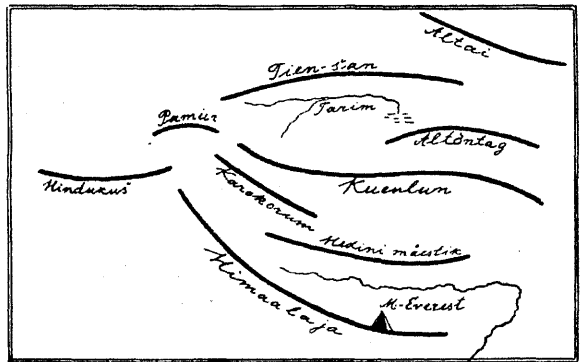
Endastmõistetavalt ei saa siis säärane õpik olla mingisuguseks suunanäitajaks, vaid ainult selleks, milleks ta on määratud. Kuid lõpuks olgu õpikutega kuidas tahes, määravaks tuleb tunnistada ometi õppekavu. Ja siin näeme nii endistes kui ka kehtivais „Algkooli õppekavad“ rohkesti tõhusaid meetoodilisi juhatusi, mida õpetaja ei saa jätta tähele panemata (vt. „Algkooli õppekava“ 1937, lk. 58—62).

Algõpetuse järel moodustab kandva osa kursusest maateadus ehk regionaalne maateadus. Selle käsitlust ei saa meie oludes jällegi kujutella ilma töövihikuta. Miks mitte, selle kohta mõned tähelepanekud.

Meie koolid on võrdlemisi kehvad õppevahendite poolest ja maal paiguti ka päris vaesed. Seega puuduvad neil ka maateaduse alal igasugused muud õppevahendid peale omatehtute ja üldise seinakaardi. Maateaduse õpetamine algkoolis nõuab aga suurimat näitlikkust (vt. „Algkooli õppekava“, 1937, lk. 62).

Tekib küsimus, kuidas õpetajal siin end abistada.

Säärases seisukorras tuleb üheks tunnustatud ja tulusaks võtteks pidada õpetuse näitlikustamist graafilise kujutuse kaudu, mitmesuguste tahvlijooniste abil, mis saadavad, täiendavad ja ilmestavad õpetaja suulist seletust ning ettekannet. Tõsi küll, sedasama ülesannet täidavad ka õpikus leiduvad joonised, kuid oma väärtuselt pole need kaks asja võrdsed. Õpikujoonised on



Joon. 4. Kesk-Aasia mäeahelikude skeem.

lapsel ammunähtud, vananenud ja seepärast vähehuvitavad. Metoodiliselt on nende puuduseks, et õpilane näeb neil kõike korraka, otsast lõpuni valmina ja ta omal mõttelennul pole neid vaadeldes enam vähematki ruumi.

Seevastu mõjustab aga iga enam-vähem õnnestunud õpetaja joonise klassitahvil tema mõistust ja elamusi palju tugevamalt. Esiteks juba sellepärast, et see on uudne, antud temale hästi kohandatud ja teiseks valmib selline joonis pikkamisi, ühtaegu õpetaja seletustega, mispärast temast arusaaminegi on õpilasele kergem kui valmis joonisest. Tahvlijooniste väärtust aitab tõsta veel see, et nende kaudu saame näidata ka geograafilise toimingu käiku; joonistades tahvlile näit. paar olulist momenti luidete tekkimisel, pankranniku purunemisel, tsüklooni liikumisel jne., taipab õpilane kiiresti, kuidas see tegelikult toimub.

Mis puutub aga maateaduslikusse joonistusse üldse ja selle väärtusse õpetusel, siis jätkub vahest sellest, kui nimetame, et graafiline kujutus ei oma üheski õppeaines suuremat tähtsust kui siin. Vaevalt saab keegi õpetaja endale kujutella maateaduse õpetust ilma plaanita, kaardita ja skeemita. Seepärast tulebki algusest peale õpilasi tutvustada järk-järgult graafiliste võtete kasutamisega.

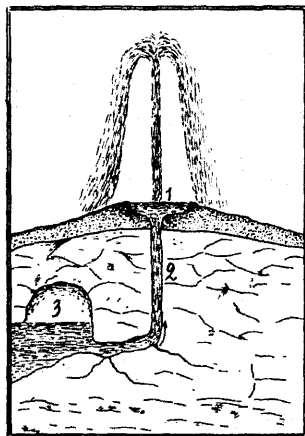
Edasi peame vaatlema, kuidas joonistada ning mida joonistada ja kuidas seda teha nõnda, et joonistamine õpilasi ei koormaks.

Käesolevas artiklis mõeldud maateadusliku joonistamise kohta olgu juba kohe tähendatud, et see ei toimu mitte õpilaste vaba- ega kodutööna, vaid

toimub klassis ning üldse õppetundidel. See asjaolu mõjustab tööviisi. Arvestades piiratud aega ei saa siin loomulikult tulla kõne alla komplitseeritud, palju aega nõudvad joonistustööd, vaid lihtsad visked, kaardid ja skeemid. Aga ka viimaste kohta jäägu valitsema põhimõte, et viimistlus ning detailid pole nii tähtsad kui näitlikkus, selgus, lastepärasus ja huvitavus.

Joonistamise rakendust tavalisel maateaduse-õppetunnil võime kujutella nõnda, et õpetaja iga uue käsitlusele tuleva maa-ala kohta mõtleb läbi need küsimused, mida ta peab tarvilikuks läbi töötada graafiliselt. Õppetunnil võtab õpetaja läbimõeldud skeemid ja visked keskustelu ja seletuste lähtekohaks, joonistades ise või lastes õpilastel nad joonistada klassitahvil. Valmis joonised tuleb enne klassiga koos läbi harutada ja alles seejärel lubada õpilastel neid joonistada oma töövihikusse. Endastmõistetavalt kannab õpilane töövihikut alati õppetunnil kaasa, seepärast ei ole tal joonistamisel vaja vahendamiseks ühtki mustand-vihikut ega mustandjoonist. Joonised valmistatakse hariliku musta

pliiatsiga, kusjuures elustamiseks on soovitatav kasutada värvipliiatseid ning klassitahvil muidugi värvilisi kriite. Tuši ja vesivärvide kasutamine jäägu õpilaste joonistusel täiesti ära. Küll tuleb igale joonisele ja skeemile lisada ühtaegu joonistamisega seletus selle kohta, mida tehtud skeem kujutab ja milline on temal esinevate sümbolite või numbrite tähendus.



Joon. 5. Geiser: 1) kuuma vee järveke, 2) lõõr, 3) koobas. Koobas soojeneb vesi ja muutub auruks, mille jõul vee-sammus aeg-ajalt üles tõukub. (Selgitav läbilõik).

Kirjeldatud tööviisi juures peaksid joonis ja kiri moodustama õpilase töövihikus ühise terviku, mis teineteist täiendavad ning seega õpilase arusaamist hõlbustavad.

Seejärele peatume nüüd küsimusel, mida joonistada või milliste küsimuste käsitlemisel regionaalse maateaduse alalt on võimalik eriti hea eduga rakendada joonistamisemenetelu.

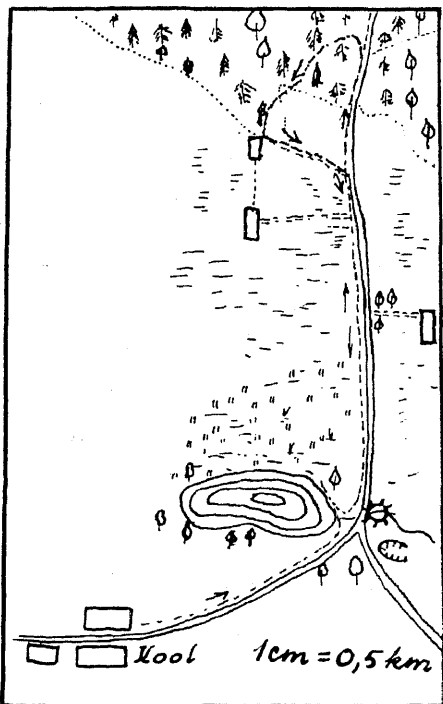
Kõigepealt vajab skeemide ja jooniste abil läbitöötamist iga riikliku või loodusliku ühiku pinnamoe ja pinnaehtuse käsitus. Siit võib võtta selgitamisele aluspõhja koosseis ja ehitusviisi, pinnakatte koosseis ja tekkelugu, eriti jääaegsete setetega kaetud aladel, üksikult ja rühmiti esinevad pinnavormid, nagu kõrgendikud, lohud, kurd- ja pangasmäestikud, vulkaanilised moodustused, samuti randjoon, sagedamad rannikutüübid, nagu pankrannik (Eesti), fjordrannik (Skandinaavia, vt. joon. 1), laguunrannik (Saksamaa) jne. Loeteldud objektide kartograafilisel ja graafilisel kujutusel pöörame peamise tähelepanu nende objektide levikule ja väliskujule, aga ka seesmisele ehitusele ja koostisele. Sellele vastavalt valmistame visekaarte, skeeme ja läbilõike-jooniseid, hoidudes algkoolis ja suuremalt jaolt keskkooliski säärastest raskemaist graafilistest võtetest nagu blokk-diagrammid, keerulised pinnaprofilid jne.

Samuti tuleb kaardivisete ja skeemide varal näitlikustada ka maastiku hüdrograafilist pilti, nagu jõgedevõrku ja veelahkmeid (vt. A. Parts: Maateaduse töö- ja õpperaamat algkooli IV klassile, 1935, lk. 73). Läbilõigete abil saab hea eduga selgitada voolava vee käsitusel esinevaid mõisteid (vt. joon. 2) ja nende nähtuste omavahelist erinevust, ühtlasi ka jää moodustisi, põhjavee tekkimist ja tegevust (vt. joon. 3) ning purskeallikaid (vt. joon. 5).

Ka taimkatte vaatlusel lühendab ja hõlbustab joonis seletusi. Võõrmaa taimede kohta puuduvad meil tihti igasugused tabelid, neid taimi tuleb tutvustada vähemalt jooniste varal. Väga soovitavaks võib pidada läbilõikeid taimühiskondadest, nagu savann, džunglid, pampa, mangroovimets jne. Tihtipeale võib läbilõik olla väga lihtis.

Märksa harvem kui taimkatte käsitlemisel saab tahvlijoonist kasutada võõramaa loomastiku vaatlusel, sest loomade joonistamine on võrdlemisi raske ning teiseks polegi tundmatuid loomi kuigi palju.

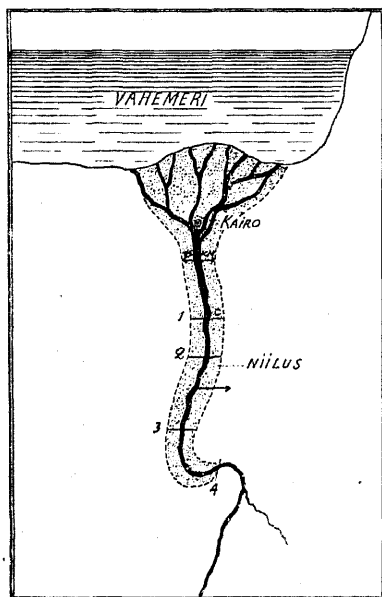
Rohkesti andmeid leidub iga maa rahvastiku ja majanduslike olude diagrammimiseks, kuid siin tuleb tõsiselt hoiatada liialdamisest, sest diagramm ei paku palju. Edasi võib teatava maa õppimisel lasta õpilasil kujutada visejoonisel riigi pealinnast väljuvaid liiklemisteid, sadamaist väljuvaid laevaliine,



Joonis 6. Klassi õpikäigu marssruut. (Näitlik plaan).

liiklemisvahendeid (pödrasaan, kajak, gufa), ja kaupade kuletamisviise (inimese, looma abil jne.). Asulail peatudes võib tutvustada suurte linnade asenditega, võõramaiste elamuvormidega (kastmaja, jurta, vigvam) ja eriliste asulavormidega, nagu fellahi kastmajadest küla, neegrite kuhikonnidest küla jne. Loomulikult ei jõua siin kõike loetella, seepärast jäägu igal juhtumil õpetaja enda otsustada, mida ta suudab graafiliste võtete abil selgitada.

Kokkuvõttes võime siis igat enam-vähem süvendatult läbitöötatud maa-ala käsitlust kujutella nõnda, et kõigepealt valmistavad õpilased antud alast ülevaatliku visekaardi*), mille abil omandavad parema arusaamise looduslikest oludest.



Joonis 7. Egiptuse asend. Viskel on Egiptus märgitud täppidega. Numbrid 1—4 tähistavad kärestikke.

Kaardile märgitakse maa-ala piir, mäestikud, madalikud, jõed, järved, veelahkmed, maavarade leiukohad, pealinn jne. Mäestikud märgitakse tavaliselt jämedate joontega või varjutatud kolmnurkade abil, mis võtab küll rohkem aega (vt. A. Parts: Maateaduse töö- ning õpperaamat keskkooli I kl. 1936, lk. 58), kuid on väga lapsepärane. Kui käsitluses osutub vajalikuks jätta õpilastele võimalust ühe valitseva maastikuteguri söövitamiseks mällu, siis tuleb ülevaate-kaart piirata vaid ühe elemendiga. Nõndaviisi on otstarbekohane valmistada näit. Saksamaast esmajoones tema mäestike ja madalike skeem, Tiibetist ja Kesk-Aasiast mäeahelate levingu skeem (vt. joonis 4). Pärast looduslike olude kujutamist võib mõnel teisel viskel selgitada veel muude asjade ja nähtuste ruumilist levingut, kui tunnis selleks jätkub aega.

Lastele kujuneb kõige huvitavamaks siiski maastike kujutamine, mida on võimalik toimetada mitut moodi. Selgitame seda ühel tüübilisel näitel.

Oletame, et meil on käsil Kanada (või Siberi) maastikuline iseloomustus. Pärast seda kui oleme seinakaardil määranud kindlaks, milliste laiuskraadide vahel asetsevad tundra-, taiga- ja kultuurmaistude-ala, kanname vastavate maastike piirid oma kontuurkaardile. Siis kujutame igat maastikku vastava värvi ja sümbolite abil nõnda, et ta teistest erineks. Tundra sinkjashallikale taustale joonistame eskimote onni ja põhjapödrad. Okasmetsade ehk taiga levingupiirkonda tähistame okaspuudega rohekal taustal. Puude vahele joonistame trapperi, karu, skunksi jne. Kultuurmaistute levingu näitame viljahakkidega, sümbolsete farmidega ja elevaatoritega.

*) Visekaardiks vajaliku kontuuri ehk kontuurkaardi valmistamisega tuleb õpilasi tutvustada, sest oma valmistatud kontuurkaart on eelistatavam ostetust. Kontuure võib valmistada järgmisel viisil: 1) lihtseid kontuure nagu Aafrika, L.-Ameerika omi püütagu joonistada silma järgi; 2) raskemaid kontuure kopeeritagu atlasest, raamatust, teisest vihust, kaarti aknal läbi valgustades läbipaistva paberi abil või kaardile grafiiti alla hõõrudes. On soovitatav, et õpetajal oleks kontuurkaarte tagavaraks, ja ka see, et koolid hangiks klassis kasutamiseks vähemalt maailmajagude kontuurtahtvi, mis kergendab õpetaja tööd.

Arusaadavalt võib erimaastike levingu näidata ka lihtsamalt kui käesoleval juhtumil. Igat maastikku võib märkida vaid eri värviga või leppemärgiga. Kuid näidatud kujutusviis on siiski eelistatavam. Ta muudab kaardi elavaks ja ütleb lapsele ka rohkem kui paljas värv. Nagu teada, nimetatakse sellist kujutusviisi koguni erinimetusega, nimelt piltkaardiks. Piltkaarte tuleb õpilastel lasta joonistada peamiselt nooremais klassides ning eeskätt oma kodumaa maastikupiltide käsitlemisel algkooli 4. klassis, kus selline tegutsemine pakub õpilastele meeldivaid elamusi.

Ülaltoodust näeme, et töövihikult saab maateaduse ainestiku läbitöötamisel kasutada üsna rohkesti. Kahjuks ei oma aga kõik õpetajad selleks kogemusi ning vilumust, seepärast muutub vihiku kasutamine mõnikord liiga ühekülgeks ja piiratuks. Et seda ei juhtuks, tuleb õpetajal aeg-ajalt otsida abi ja äratust vastavast kirjandusest, milles leiavad selgitamist ja arvustamist meetodilised, s.o. graafilised võtted maateaduse menetluses.*)

Loomulikult võib paljudelegi valmistada raskusi sobivate jooniste leidmine parajasti käsitlusele tuleva teema juurde, seepärast tuleb soovitada, et need õpetajad juba oma töökavade koostamisel ja tunnile ette valmistudes endale läbi mõtleksid ja paberile skitseeriksid skeemid, millele varal nad kavatsevad seda või teist küsimust näitlikustada.

Lõppeks mõni sõna ka töövihikute välimuse kohta.

Praktika näitab, et töövihikuks kõljab kõige enam ühe- või kahekordne joonteta paksemast kirjutuspaberist koolivihik. Üksiklehtedest kokkuhaagitav brošüürvihik ei ole nii hõlpus kasutamisel ega ka kaasaskandmisel. Oma töövihikuid tuleb õpilasi harjutada korras hoidma, s.t. vihikul peab ümber olema puhas ümbrik, kiritöid ei ole lubatav jätta pikemaks ajaks poolelditegemata, samuti ei või neid lasta teha hooletult, pilla-palla. Õpetajal lasub vihikute kontrollimise kohustus, mida tuleb toimetada nii vihiku puhtuse, korra kui õigekirja suhtes. Peale selle tuleb õpetajal alguses sõna ja teoga abiks olla õpilase töö juhtimisel õigesse rööpasse. Selleks tuleb talle kätte näidata, kui suurelt valmistada joonised, kui palju äärt jätta, kuhu kirjutada märkmed, kust alustada ja kuhu lõpetada kiri. Õpilased kirjutavad harilikult joonise ümbersööri kirja täis. Õpetajal tuleb seletada, miks selline viis ei sobi (ebaesteeitiline, mitteselge kiri, varjatud joonis).

Kuna paljudes koolides on joonistamise kõrval moes ka õpilaste rebimistööd maateaduses, siis tuleb ka neile anda ruumi töövihikus. Rebimistööd (aplikatsioon), mis ju ei ole muu kui värvilistest paberitest mosaiik, pakuvad häid võimalusi skeemide ja kaartide valmistamiseks paberist. Need tööd on kahtlemata kenamad kui joonised, sest värvipliatsiga ei saa millalgi suuri pindalasid katta nii ühtlaselt nagu läikepaberiga. Väga huvitavad on läikepaberist rebitud maapinna läbilõiked (seda laadi nagu juuresolev joonis 3.), tulemäed, rannikud, saarestikud jne.

Viimaks tuleb nimetada ka ajalehtedest väljalõigatud pilte ja kaarte. Vastavad säärased pildid õppekursusele, siis tuleb neid lubada kleepida töövihikusse ja varustada seletusega nagu jooniseid.

Mis puutub töövihiku kasutamisse kodutöödeks, siis olgu märgitud, et ülaltoodud töötamisviisi juures pole kodutööde järele mingit tarvidust ja need võivad jääda hoopis ära.

*) 1. Joh. Käis — E. Markus, Maateadus. Uusi teid algõpetuses IV jagu, 5. osa. 2. A. Gürtler, Das Zeichen im erdkundlichen Unterricht. 1934. 1., 2. ja 3. Heft. 3. Weber, Tafelzeichnung im Unterricht. 4. Riesler, Der Schnellzeichner. 3./5. Band. Geograph. Skizzen. 5. Th. Göhl, Anleitung zum Zeichnen. Heft VI ja VII. (Geographische Charakterbilder).

Joonistamine kui graafiline keel.

Karl Merilaid.

Laps algab oma esimesi katseid joonistamises kritseldustega, mis täiskasvanule näivad olevat mõttetud, lapsele aga mitte; neis on kujutatud seda, mida laps on näinud, mida aga laps oma arenemata käega ei suuda edasi anda. Kritseldused muutuvad hiljem kujutusteks, mis meenutavad juba inimesi, loomi ja esemeid, ning aja jooksul, kui nägemiskujud ja käeliigutused koordineeruvad, hakkab laps enamvähem õieti oma nähtavat ümbrust edasi andma.

Sellel lapse joonistamisoskuse arenemisel on palju ühist tema kõnelemaõppimise protsessiga, seepärast tuleks joonistamisõpetajail mõningaid paralleele tõmmata emakeele- ja joonistamisõpetuse vahel, kui tunnistame, et joonistamine pole mitte ainult kõige nähtava täpne või isikupärane fikseerimine, nagu seda näeme joonistamisel vaatluse järgi, vaid ka keel, mille abil oma mõtteid ja elamusi väljendame.

Me teame, et süstemaatilised keeleharjutused keeletunde arendamiseks grammatika näol algavad juba algkooli I klassis ja kestavad kuni õpingute lõpuni gümnaasiumis — last ei jäeta siin enese hooleks, nagu see tihtipeale sünnib joonistamistundidel, kus laps mitme meetodiku arvates peab esimesil õppeaastail vaba olema õpetaja juhtimisest ja kus õpetajal enesel ei tarvitsegi osata joonistada. „Kõik on õige, mis laps teeb, laske neid joonistada nii kuidas tahavad ja nii kuidas oskavad ja ärge segage neid nende loomingus“, öeldakse. Nende ridade kirjutaja viibis 1927. aasta suvel Berliinis joonistamisõpetajaile korraldatud kursustel, kus mõned lektorid neidsamu mõtteid avaldasid, kandes neid koguni keskkooli. Kursustel oli üles seatud ka õpilastööde näitus, mis tõendas, et säärane õppeviis pidurdab laste arenemist loovas töös: keskkooliõpilaste tööd polnud sugugi paremad algkooli õpilaste tööd.

Tõsi, joonistamine on lapsele graafiline mäng, kuhu vanemad inimesed end vahele ei sega. Laps loob mängides ja tunneb rõõmu oma loomingust, mis on omapärane ja ilus, kuid ainult teatavate eluaastateni. Kooliealisi lapsi ei saa enam täiesti omapead jätta, ehkki nad seda esimesel õppeaastail heameelega tahavad: enamik neist satub šabloonni mõju alla ja vormiareng jääb kängu, see aga toob kaasa tardumuse ta loomingus ja lõppude lõpuks astub laps kopeerimise hädaohtlikule teele.

Nii nagu laps õpib koolis süstemaatiliselt emakeelt, peab ta ka joonistamist õppima. Emakeeleõpetaja korrigeerib lapse suulist ja kirjalist väljendust juba esimesest õppeaastast alates, andes talle uusi mõisteid ja elamusi, joonistamisõpetaja aga jätab tihti lastele vabaduse nende töös, eriti veel siis, kui õpetaja ise joonistada ei oska. Lapse vormitunde õpetajaks on siis peamiselt kas kaasõpilased või kodused vanemad inimesed. Kaasõpilaste abi on tingimata vajalik: kui ei osata näiteks hobust joonistada, ilmuvad klassitahvlile seda joonistama need õpilased, kes oskavad, ja neist tahvlijoonistustest valitakse siis see kõige „ilusam“ (tähendab õigem) eeskujuks. Aga kui see kõige ilusamgi ei anna hästi hobust välja, eks pea siis õpetaja kriidi kätte võtma ja näitama lihtsalt ja lapsepäraselt, kuidas hobust joonistatakse, või tarvitama teisi võtteid (näiteks, hobuse vaatlust väljas), et lapsed oskaksid vastavalt oma vanusele ja annetele hobust kujutada. Õpetaja, kes ei oska

joonistada, ütleb, et noh, joonistage, kuidas oskate, ja lepib sellega, kui lapsed annavad säärase hobuse-kujutuse, mis kodused tädid ja onud on neile andnud ajal, mil nad veel väga väikesed olid. Õpilased harjuvad siis säärase puudulike vormidega niivõrd ära, et ei püüagi paremate saavutamist. Alles enesekriitika ilmumisel hakkavad nad oma saamatuse üle häbi tundma ja ühtlasi sellega on siis ka peast-joonistamisel lõpp. Selleni ei tohi me õpilasi viia.

Peast-joonistamine (mälu järgi) peab kestma kooliskäimise lõpuni ja sealt edasi kannab õpilane teda ellu, sest joonistamine on graafiline keel, mille oskust nõuab õpilase tulevane tegevus nii vaimse kui füüsilise tegevuse alal.

Niisiis tuleks õpilasi nende töös ühel või teisel teel abistada ja neid õhutada üha uute vormide kujutamisele. Vigade näitamine ei sünni mitte resoluutselt, nagu emakeeles, vaid väga ettevaatlikult, sest siin on tegemist loominguga, ja loomingu vigade näitamisele on ka täiskasvanud väga tundeline, seda enam siis veel väike algaja.

Mälu järgi joonistamist tuleb ka suuremal määral, kui seni seda on tehtud, harrastada keskkoolis. Siin on tehtud tööd aga rohkem õpetaja ülesandel kui laste valikul.

Meil ollakse tihtipeale „küünte ja hammastega“ natuuri küljes kinni. Õpilane oskab joonistada asja ainult siis, kui see seisab. Mälu järgi joonistab õpilane asja ära ka, kui enne on seda asja vaatluse järgi joonistanud, kuid ainult selles seisandis, milles asi oli vaatluse järgi joonistamisel. Sedasama asja teisest vaatluspunktist õpilane joonistada ei oska. Miks? Õpilane ei tunne vaatlava perspektiivi lihtsamaidki seadusi, mis juhiks teda selle töö juures. Seda nähet ei saa üldistada, kui ta on olemas.

Selle üle, kuivõrd puudulikud on algkooli lõpetajate teadmised vaatlavas perspektiivis, annab selguse Haridusministeeriumi 1935. a. väljaandes „Eesti algkooli lõpetaja“ koolide inspektor J. Lang ja selle kohta võttis sõna nende ridade kirjutaja „Eesti Koolis“ nr. 4 — 1935.

Kui algkoolis vaatlavat perspektiivi kuigi palju õpetada ei saa — õpilaste nooruse tõttu, siis seda enam tuleb seda teha keskkoolis.

Kas ei tuleks tunnistada meetodilist võtet, et enne kui joonistada kolmemõõdulisi esemeid vaatluse järgi, tuleb joonistada lihtsamaid esemeid mälu järgi? Selles töös õpitakse tundma mõningaid perspektiiviseadusi ja see oleks suureks kasuks nii joonistamisel otsese vaatluse järgi kui ka graafilise keele omandamisel.

*

Erilise tähtsuse omab graafilise keele tundmine õpetajaile. Neil tuleks kahel keelal korraga kõnelda: jutustada ja ühtlasi joonistada. Et õpilaste tähelepanu ja osavõtt tunnist on siis märksa suurem ja aine hästi arusaadav, on enam kui selge.

Möödunud aasta „Eesti Koolis“ nr. 7 ja 10 käsitlevad seda küsimust õpetajad J. Karma ja R. Lahi loodusloo õpetamise seisukohalt, laiemas ulatuses aga direktor V. Altkoa 1937. a. „Kasvatuses“ nr. 3. Viimane jõuab otsusele, et õpetajail tuleb täiendada graafilises kirjaoskuses. „Meil ei ole peale viimaste aastate pedagoogilisis õppeasutisis üldse õpitud tahvlijoonistamise-tehnikat,“ kirjutab dir. V. Altkoa, „ja kui mõni vanema- või keskpõlve-õpetaja selles tugev on, siis kas tänu silmapaistvale joonistamisandele või erilisele huvile asja vastu. Aga mõngem, et õpetaja, eriti algkooliõpetaja,

kes kõiki aineid peab õpetama, oma ülesandeid suudab puudulikult täita, kui ta ei suuda panna jooni tahvlil kõnelema.“

Tuleb tunnistada, et see kõik on väga õige ja jääb vaid soojalt soovida, et õpetajaskond, vähimalt seminaridest juurdetulev osa, oleks graafiliselt kirjaoskaja.

Vanemaile õpetajaile, kes vähe tegelenud joonistamisega, teeb küll graafilise kirjaoskuse omandamine raskusi, sest tegemist on siin distsipliiniga, mida ei või omandada lühikese aja jooksul. Siin on pikk arenemistee, mis algab, nagu tähendatud selle kirjutuse esimeses osas, juba algkoolis, kestab edasi keskkoolis ja lõpeb õpetajate seminaris, kus varem kogutud teadmised ja oskused rakendatakse pedagoogilisele alale.

Võib ju ütelda, et ei tarvitse olla virtuoos. Virtuoos võib olla ainult suurte annetega joonistaja; siin on ikkagi juttu keskmisest klassitahvlil joonistajast ja see keskmine peab ometi teatavad mõõdud välja andma. On selge, et näit. algkooli lauluõpetaja, kui ta õpetamisel tarvitab klaverit, seda riista peab oskama ka mängida, ehkki ühe sõrmega — valetoonid pole lubatavad. Niisama peab õpetaja, kui ta tahab joonistamist kasutada oma sõnade selgitamiseks, oskama joonistada, olgugi lihtsalt, kuid iseloomulikult. Ka tuleb mainida, et kõik, kes paberil üsna kenasti joonistavad, ei tee seda mitte klassitahvlil. On vaja omada vastavat tehnikat.

Noorema põlve õpetajad on klassitahvlile-joonistamisega juba seminarides tegemist teinud. Neil aga tuleb end täiendada. Vastavat kirjandust on meil vähe liikvel. Kõige tuttavam ja paljudes raamatukogudes olev E. Weber — „Die Tafelzeichnung im Unterricht“ — ei paku kuigi palju: seal leiduvad joonistused on suuremalt osalt niivõrd „kunstipärased“ ja kribulised, et nende järeleaimamisegagi igamees hakkama ei saa. Skeeme, mis väga olulised tahvlile-joonistamisel, on vähe näha. Oskust lihtsustada vaadeldavat asja või pilti, oskust anda vorme, kus küll puuduvad detailid, mis aga siiski on iseloomulikud antud esemele või olendile, ei anta selles raamatus. Ka on materjal, mis käsiraamatuis pakutakse, juhuslik ja väga piiratud.

Loomulikult, õige koht, kus graafilist kirjaoskust tuleb õppida, on ikkagi pedagoogiline õppeasutus.

Vaatame lühidalt, kui suured võimalused selleks tööks olid endises Tartu Õpetajate Seminaris ja Pedagoogiumis. (Teiste pedagoogiliste õppeasutuste kohta pole mul andmeid, aga võib arvata, et lahkuminekuud on väikesed).

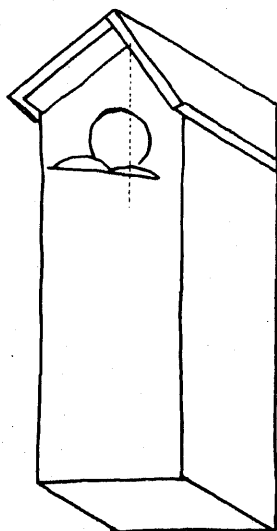
Nagu teada, oli endine seminar 6-aastase kursusega ja joonistamist õpetati kõigis klassides. Kui klass ikka 6 aastat on ühe õpetaja käes ja kui arvame siia juurde rühmatunnid, milledest võtsid osa need, kes eriti huvitatud olid joonistamisest, ja mis seisid ametlikus tunnikavas, siis võib ära teha suure töö. Ja tehtigi. Neist, kes võtsid osa rühmatöödest, said eriti head joonistamisõpetajad. Tahvlile-joonistamine seoses pedagoogilise joonistamisega leidis aset niipalju, kui seda nõudsid vastavad aineõpetajad. Õppekavad sel ajal suurt osa ei mänginud: mida elu nõudis, seda tehti. Nõudmine pedagoogilise joonistamise järele polnud siis veel väga suur, õigemine — ta polnud meie oludes veel läbi löönud.

Nende seminaride järkjärguline sulgemine ja Pedagoogiumide asutamine tõi Tartusse uusi õpilasi lõunast, põhjast ja läänest. See muidugi takistas edukat õppetööd. Rühmatunnid langesid välja.

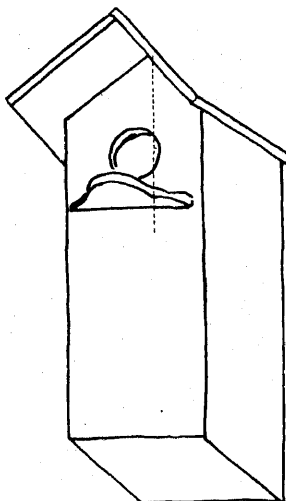
Hiljem aga, kui Pedagoogium kujunes välja niisuguseks, nagu ta oli mõeldud, s. o. kaheaastase kursusega õppeasutuseks, ja hakati vastu võtma gümnaasiumi lõpetajaid, sattus joonistamine võimatusse olukorda. Kui arvestada, et üks aasta läks praktikatundidele ja metoodikale, siis joonistamis- oskust sai anda kõigest ühe aasta vältel. Need oskused aga olid õpilaste ena- mikul väga puudulikud. Vastuvõtueksamil hindas komisjon õpilaste oskusi järgmiselt: 32-st õpilasest sai nõrga ja puuduliku hinnangu otsese vaatluse järgi joonistamises 23 õpilast, mälu järgi joonistamises — 19 ja ehtekirjas 20 õpilast. Nõrgad ja puudulikud otsused vastuvõtmiseks takistusi ei teinud, sest komplekteerida tuli 30-liikmeline klass.

Allpool on toodud eksamitöödest kaks näidet joonistamises otsese vaatluse järgi.

Objekt seisis joonistajate ees juhuslikult, kuid joonistatud on üks külj- frontaanselt. Juhuslike paralleeljoonte koondumist pole. Katus mõlemal



Joon. 1.



Joon. 2.

juhul täiesti vale: joon. nr. 1 — räästapuuuri äärmine küljejoon ulatub katuse- harjani ja joonist. nr. 2 — parempoolse katusekülje nurk näitab, et peaks näha olema terve külj, mida aga pole näha. Punktiir esikülje kõrgemast täpist ei lähe esikülje keskkohast läbi. Auk pole õigel kohal. Augualusel lauakesel — joonist. nr. 1 — pole vormi. Jne. See kõik näitab, et joonista- jail puuduvad perspektiivireeglid. Joonistusel nr. 2 on ära tähendatud ka ebaõnnestunud paigutus.

Niisugune oli õpilaste materjal, millest kahe aasta jooksul tuli teha algkooli joonistamisõpetaja ja illustreerija klassitahvlil. Et seda siiski suure- mal või väiksemal määral saavutati, tuleb seletada sellega, et õpilased olid täiskasvanud ja väga suure püüdlikkusega, nii et tööd tehti enam, kui võib ette kujutada.

Lõppeks küsime, kas praegune neljaklassiline õpetajate seminar, kus joonistamist õpetatakse 3 aastat, soodustab pedagoogilist joonistamist? Tõsi,

siin on ühe aasta võrra joonistamise kursus pikem kui Pedagoogiumis, aga õpilased on siin palju nooremad ja töötempo aeglasem. Ongi ehk sisseastujate oskused suuremad kui Pedagoogiumisse astujate omad? Osaliselt küll, aga osalt samasugused, nii et ka praeguses seminaris tuleb õpetada seda, mida peab õpetama algkool ja keskkool. Seetõttu peab pedagoogiline joonistamine jääma tagaplaanile.

Loodame, aga et see ala kord siiski seal esiplaanile kerkib ja õpetaja hakkab joonistamist kui graafilist keel tõhusalt kasutama.

Mõningaid jooni ja soove muusika õpetamise alalt.

August Kiiss.

Muusikaga (s. o. laulmisega ja pillimänguga) on kokkupuuteid igal inimesel, ühel vähemal, teisel rohkemal määral. Muusika on väljendusvahendiks ja sageli nagu teiseks keeleks. SääI, kus sõnakeel kipub jääma tuimaks, nüriks, igavaks, kus „sõnad kõik on sõnata“, sääI võivad muusikahelid leida vastuvõttu, mõistmist ja avaldada mõju.

Muusikat on kasutatud rahva kasvatamiseks ja mõjutamiseks muistsest ajast meie päevini.

Tänapäeva paljud toimingud, nagu aktused, miitingud, koosolekud, kongressid, paraadid, usulised talitused, jumalateenistused, peod, koosviibimised, kontserdid, laulupeod jne. näitavad küllalt selgesti, et meie vajame muusikat. Muusika kaasabi oma sihtide taotlemisel vajavad muu seas kõik need, kelle ülesandeks on rahva juhtimine, kasvatamine, õpetamine, organiseerimine ja ühendamine jõuliseks tervikuks. Kes muusikat vajab, see peaks ka huvitatud olema selle arenemisest.

Muusikakultuuri arenguks on vaja: 1) et muusikaharratus leiaks aset võimalikult laias ulatuses, ja 2) et muusikakunstiline tase oleks võimalikult kõrge. Muusikalist haridust annavad meil konservatoorium (Tallinnas), mõned muusikakoolid ja kursused (Tallinnas, Tartus, Narvas ja Valgas) ja muusikaõpetajad kodustes tundides. Siin on muusikal arenemisevõimalusi rohkem kõrguste poole, kuid laius jätab soovida, sest õpilaste arv on võrdlemisi piiratud. Muusikaliste oskuste laiem levik rahva seas jääb ülesandeks üldhariduslikele koolidele, mille võrk ulatub üle kogu maa. Siin väärub erilist tähelepanu algkool, tema õpetajaskond ja algkooliõpetajate ettevalmistamine õpetajate seminarides.

Teame, et kõik toimub ajas ja ruumis; teame, et iga töö nõuab tegijalt oskust ja häid otstarbekohaseid tööriistu.

Vaadeldes muusikaõpetuse olusid meie koolides selt seisukohalt, näeme, et olukord jätab mõndagi soovida.

Muusikas on nii laulul kui pillimängul täita oma osa. Ei saa kuidagi tõendada, et üldises muusikakultuuri arengus pillimuusika osa oleks olnud teise järgu tähtsusega. Iga laulgi, mida kuuleme, on kas loodud või õpitud mingi muusikariista kaasabil. Lauluga võrreldes on instrumentaalmuusika

mitmekesisem, värvi- ja vormirikkam, ulatuslikum ja võimelisem. Ta on esivõitleja igasuguste uuenduste alal. Seepärast ta huvitab muusikasõpru sageli palju rohkem kui laul. Pillimuusika on praegusel ajal igasuguse muusikalise tegevuse kandvaks aluseks.

Kuid algkooli õppekavades on aset leidnud küll laulmine, pillimuusika aga mitte. Selle järgi koostatud tunnikavades on antud aega laulmiseks, mitte pillimänguks. Igas koolis leidub aga hulk andekaid ja muusikast huvitatud õpilasi, kes hääle mingi erinevuse või defekti tõttu, või häälemurdmise ajajärgul ei saa laulmisest osa võtta. Leidub palju õpilasi (eriti poiste seas), keda pillimuusika huvitab hoopis rohkem kui laulmine. Samasugust suhtumist muusikasse võime tähele panna ka täiskasvanute seas.

Viimasel ajal on püütud koolide muusikaharrastusi laiendada ja seda vildakut ühekülgisust õiendada. Õpilatorkestrid on olemas paljudes koolides ja iga aastaga kasvab nende arv. Nad on äratanud tähelepanu ja leidnud sooja poolehoidu. Kuid kõik see õppimine, õpetamine ja organiseerimine on toimunud enamikus nagu mingi lisatööna, mille algatus, aeg, juhtimine ja kulud on olnud juhuslikud. Kas ei oleks otstarbekohane leida ka pillimuusikale vajaline aeg iga kooli tunnikavas ja rajada see õppeaine laulmise ja teiste tunustatud õppeainete kõrval üldisele kindlale alusele?

Klassiruumid meie koolides pole laulmiseks sageli kuigi kohased. Neis on kas vähe värsket õhku, mida vajame lauldes rohkem kui muidu, või nad on laudu ja pinke nii täis, et muusikariista, nooditahvli ja õpilaste otstarbekohane asetamine osutub võimatuks. Kui koolil on saal, siis lauldakse sääl. Kuid saalis, mida kasutatakse mitmeks otstarbeks, puuduvad ikka laudad kirjutamiseks, mis vajalised, kui on tegemist ka noodiõpetusega. Meil on veel palju koole, millel puudub korralik ruum või otstarbekohane muusikariist laulmise õpetamiseks.

Millistes oludes mõnel pool Lõuna-Eestis aastal 1936/37 laulmist õpetati, sellest allpool mõningaid näiteid. Koolil pole ühtegi muusikariista. Õpetajal ka mitte. Õpetaja õpetab laulmist vaid oma hääle abil ja neid laule, mis talle varem on tuttavad. Kui tuleb soov õpetada mõnda uut laulu, siis rändab õpetaja 7 kilomeetrit eemal asuvasse naaberkooli, õpib sääl harmooniumi abil laulu selgeks ja õpetab seda siis lastele omas koolis.

Koolil on klaver, mis on odavasti ostetud, kuid ei püsi hääles. Häälestaja juhtub tulema harva, sest kool asub kaugel linnast ja raudteejaamast. Laul ei lähe klaveriga kokku mitte kuidagi, sest lapsed ei suuda laulda nii valesti, kui klaver seda teeb.

Koolil on klassis pianino. Koolijuhataja korraldusel on see asetatud seinäärde pinkide taha, sest pinkide ees asuks see kallid muusikariist otse kuuma raudahtu ja avatava akna vahel ning kaotaks sääl peagi oma tervise talvisel külmal ajal. Kasutades laulmisetunnis seda pianinot tuleb õpetajal istuda selg laste poole ja lastel selg õpetaja poole.

Koolil ühtegi muusikariista ei ole. Õpetaja õpetab laulmist oma hääle abil. Rohkest kõnelemisest ja laulmisest tingitud ülepingutuse tõttu kaotas aga õpetaja viimaks hääle ja laulmisevõime. Õpetajal on gitarr ja ta on selle mängimist kunagi veidi harjutanud. Nüüd õpetab ta laulu gitarri abil.

Kooli klaveril on katkenud paar keelt. Klaverihäälestaja, kes selle puuduse paranoaks, tuleb sinna kolkasse, kus asub kool, paremal juhul alles poole aasta pärast. Klaverit kasutada tuleb õpetajal seni need puuduvad helid oma häälega asetada, sest vastasel korral oleks õpitavas viisis pauside arv suurem, kui nootides ette nähtud.

Koolil on saal ja saalis klaver, kuid saal on külm ja sääl pole laudu kirjutamiseks. Saali vajab ikka ka võimlemiseõpetaja. Laulmiseõpetaja korraldab seepärast omad tunnid klassides, kasutades harmooniumi, mida veetakse ühest klassist teise. Kuna klassiruumid asuvad maja esimesel ja teisel korral, siis rändab ühes õpetajaga ka harmoonium trepist üles ja alla.

On raske ennustada, millal jõuab see aeg, kus meil igas koolis on laulmiseõpetamiseks avar ruum, mis on varustatud vajalike pünkidega, laudadega, nooditahvliga ja korraliku klaveriga.

Igarahes lähedal see aeg ei ole veel, sest praegu on niisuguseid koole olemas vaid mõned üksikud.

Kas peavad laulmiseõpetajad jääma ootama paremaid aegu ja püsivalt kitsastes oludes kasutama seni ikka neid eespool mainitud „raskeid“ võtteid ja abinõusid, mis suudavad anda vaid väga piiratud tulemusi?

On olemas muusikariist, mille abil on kergesti kõrvaldatavad laulmiseõpetamise raskused ja kindlustatav edukas töö kõigil mainitud juhtudel.

See on v i i u l. Viiul on nii laialt tuntud ja laulmiseõpetamise abinõuna tunnustatud muusikariist, et tundub nagu ülearusena siinkohal seletada, et iga õpetaja, kes ei saa otstarbekalt klaverit kasutada, peaks võtma viiuli. Ometi ei tehta seda! Miks? Vist küll sellepärast, et ei ole viiulimängu õpitud. Viiul on hinnalt kättesaadav igale koolile ja igale õpetajale ja ruumide küsimus selle asetamiseks ei tule üldse kõne alla.

Viiulit võib kasutada igas ruumis, seista õpilaste ees sääl, kus tarvis; võib vaadata silma ja suhu igale õpilasele ja juurde pääseda igale lauljale. Viiulihääl on väga sarnane inimese häälele, on painduv ja ilmekas ning see-tõttu laste häälele juhtimiseks väga sobiv.

Viiulit kasutavad laulmiseõpetamisel seepärast sageli needki õpetajad, kellel on koolis olemas avarad ruumid, klaver ja harmoonium.

Seda rohkem peaksid viiulist huvitatud olema need, kes sõidavad mitme kilomeetri taha uut laulu õppima, kes on kaotanud oma hääle, kes peavad päevast päeva tassima harmooniumi ühest ruumist teise, trepist üles ja alla jne. jne.

Algkooliõpetajate ettevalmistus toimub nüüd jälle õpetajate seminarides. Seminaride ülesandeks on anda oma kasvandikele niisugune ettevalmistus, et nad töötades kohtadel, suudaksid kõige muu kõrval ka noorsoo muusikalise kasvatuse tõsta soovitavale tasemele. Seminaride ülesandeks on anda õpetajaid nii linna- kui maakoolidele.

Algkooliõpetaja tööpõld muusika alal on maal õige laialdane ja nõudmised viimasel ajal üha ainult kasvavad. On tõusnud rohkem esile noorte kasvatamine ja organiseerimine koolis ja väljaspool kooli ja sellega ühenduses on tõusnud ka noorsoo muusikaliste harrastuste osatähtsus. Soovitakse, et algkooliõpetaja muusikaline tegevus ei piirduks ainult laulmise tundide andmisega koolis, vaid et õpetaja arendaks õpilaste seas ka orkestrimängu. On soovitatav, et koolis algatatud muusikaline tegevus koondaks kooli ümber ka endisi õpilasi muusikalisteks harrastusteks laulukooride ja orkestrite kujul; et koonduks noori rohkem arvul, et laulu- ja pillimuusika võiksid kanduda kodudesse, isegi kõige kehvemaisse neist.

Nende soovide rahuldamiseks on vaja, et algkooliõpetaja oleks võimeline laulu ja muusikat õpetama ja noorte muusikalist tegevust juhtima ka maakoolidele omastes kitsastes oludes. Maakoolide olusid tuleb õpetajate seminaridel algkooliõpetajate ettevalmistamisel seepärast eriti arvestada.

Vaadeldes laulmise ja pillimuusika õpetamise olusid meie koolides, arvestades soove ja võimalusi muusikakultuuri arendamiseks noorsoo keskel ja kuuldes samal ajal mõnel pool hääli, et õpetajate seminarides õpetatagu kõigile õpilasile klaverimängu, viiulimängu aga vahest ainult mõnele soovijale, tundub, et siin minnakse mööda algkoolide tegelikest vajadusest.

On selge, et algkooliõpetaja viiulimängijana sobib laulu ja pillimängu õpetajaks, laulukoori- ja orkestrijuhiks igas maakoolis. Viiuli suudab endale muretseda kool, — õpetaja ja õpilanegi. Õpetaja viiulimäng on eeskujuks õpilasile orkestritöös ja koduses pillimuusika harrastuses. Viiul levib ja täidab teatavad ülesanded sääil, kuhu klaver oma kalli hinna ja suurte mõõtude tõttu ei pääse. Aga ka klaverimängu oskust tuleb algkooliõpetaja ettevalmistuses pidada väga oluliseks, eriti teoreetiliste ülesannete lahendamisel, laulude saate küsimuses jne.

Kui aga koolil, kuhu soovitakse kandideerida, pole avarat ruumi ega korralikku klaverit, siis pole klaverimängijal sääil midagi teha. Ta osutub tegevusvõimetuks, kas osaliselt või täiesti, ja peab taganema viiulimängija-kaasvõitleja kõrval, kes tuleb ja teeb selle töö hästi.

Kuna kooliorkestrid koosnevad peamiselt keelpillidest, siis on viiulimängijal rohkesti eeldusi ka kooliorkestri arendamiseks, mida sellel, kes ainult klaverimängu on õppinud, sel määral ei ole.

Kuna algkooliõpetajale on vajaline nii klaveri- kui viiulimängu oskus, kas ei tuleks siis õpetajate seminarides igale õpilasele õpetada neid mõlemaid, kusjuures ühel õpilasel võiks olla esikohal viiul, teisel klaver.

Kogemused näitavad, et õpilased saavad sellega toime harilikult täiesti rahuldavalt. Vabastamine ühe nimetatud muusikariista õppimisest tohiks toimuda õppenõukogu otsusega, kui selleks on olemas mõjuv põhjus, nagu õpilase puudulik muusikaline andekus, füüsiline defekt, erilised kalduvused mõne muu ainealal, haigus, või mõni muu õppimist pidurdav olukord jne.

Muusikal, s. o. laulul ja pillimängul on rahva kultuurilises arengus tähtis koht. Noorsoo kasvatuses on tal täita olulised ülesanded, samuti täiskasvanute elus ja toiminguis. Sellepärast tuleb soodustada laulu ja pillimängu arendamist igas koolis ja noorsoo organisatsioonis.

Tulevasile algkooliõpetajaile tuleb anda muusikaline ettevalmistus, mis rahuldaks võimalikult täiel määral algkooliõpetaja kutsesest tingitud nõudeid, kusjuures tuleb arvestada ka maakoolide erilisi olusid ja vajadusi.

Mõningaid probleeme käsitöö õpetuse sihipüritlusil.

Linda Kõivisto.

1. Käsitöö õpetusel on üldhariduslikes kooles „kõrvalaine“ kuulsus, mis ei taha kuidagi kaduda. Pedagoogiline teooria on küll korduvalt toonitanud käelise töö suurt tähtsust, pedagoogilises praktikas aga näib käsitöö ikka veel olevat kõrvalaine tunnuseid. Otsides selle nähtuse põhjusi, jõuame paratamatult ühe vastuse juure: kaheldakse käsitöö õpetuse väärtuses. Need kahtlused on peamiselt kahte liiki: a) kas omab käsitöö küllaldaselt vaimuharivat väärtust? b) kas aitab käsitöö kaasa kultuurloomingu ja kultuurvarade mõistmisele ning hindamisele?

Vastates nendele kahtlustele, anname ühtlasi käsitöö õpetuse sihipiirtlusi.

2. Töökooli pedagoogika on mitmekülgsest ja põhjalikult selgitanud selle töö ilmet, mida tuleb pidada vaimu arendavaks ja mida võib kokku võtta sõnadesse: pedagoogiline töö, loov töö, isetegevus. Ühtlasi on ta korduvalt juhtinud sellele, et mitte niivõrd aine ise, kui võrd käsitöömehood tingib seda, mil määral toimub töös lapse vaimsete jõudude arendamine.

Kõik öeldu on rakendatav ka käsitöö õpetuse suhtes. Ei ole kahtlust, et käsitööd — nagu mõnda muudki ainet — võib õpetada nõnda, et ta mõjub pigemini vaimunüristavalt kui arendavalt. Sellist nähtust võib märgata näiteks õpilaste juures, kes töötavad kitsalt spetsialiseerinud tööalal mehhaniseeritud käitistes. Ka koolis võib käsitöö muutuda nüristavaks, kui lastakse õpilasil nokitseda nädalast nädalasse mingi ühe, puht-mehaaniliseks muutuva tööülesande kallal. Kõik kahtlused käsitöö hariva väärtuse üle ongi tekkinud peamiselt selle aine käsitöömehoodi puudustest.

Lapse vaimseid jõude arendav käsitöö rõhutab seda loovat eeltööd, mille tulemuseks siis on mingi käsitöö produkt (tarbe- või iluese). Selle loova eeltöö ilmet ning sisu selgitab kõige paremini mingi konkreetne näide.

Suurel vaheajal on koolis õpilasele korraldatud teejoomine. Selleks on koolis reserveeritud vastav ruum, kus igal klassil on kasutada üks pikk laud. Õpilasi on ergutatud selleks, et nad oma laua hoiaksid korras ja isegi hoolitseksid tema kauni väljanägemise eest. Siit siis areneb mõte: iga õpilane valmistab väikese linakese, millele ta söögi ajal paigutab oma kruusi võileivaltaldrikuga. Siit areneb terve rida kaalutlusi, millede lahendamine nõuab õpilastelt küllalt mõtlemist, kaalumist ning hindamist: a) millistes mõtutes peaks olema linake, et ta peale vabalt mahuksid kruus ja võileivaltaldrik? b) millisest materjalist teda oleks kõige kasulikum valmistada (siin üksikute materjalideomaduste hindamine, pestavuse, värvihtsuse, vastupidavuse jne. seisukohtadelt)? c) millised kaunistusviisid vastavad valitud materjali loomusele? d) milliseid kaunistusviise selleks võime leida meie rahvuslikest käsitöödest? e) õpime tundma nende rahvuslike kaunistuste vormistikku ja iseloomu, f) loome rahvuslikel motiividel esialgse kaunistuskavandi linakesele, g) korraldame kavandite näituse ja püüame ühiselt hinnata nende väärtusi ning puudusi, h) valmistame lõpliku kavandi linakesele.

3. Kool juhib üksikute õppeainete kaudu õpilasi kultuurloomingu ning kultuurvarade mõistmisele. Selle üldise eesmärgi piirides on ka käsitööl täita oma funktsioon. Käsitöö tundides enam kui kuskil mujal on võimalik selgitada ratsionaalse vormi mõistet ning selles peituvaid väärtusi, on võimalik avada silmi laia dekoratiivse ilu valda, ilma milleta meie elu väline pale kaotab suure osa oma kultuursusest; on võimalik õpetada mõistma vormide ja värvide nõuet (ekspressiooni), et avada teid ka kunsti mõistmisele; lõppeks, enam kui kusagil mujal, on käsitöö võimalik juhtida vormide karakteri ning stiili mõistmisele ja hindamisele — seega ka meie eneste omapära otsingute mõistmisele ning hindamisele.

Rahvusvahelises kultuurelus igat rahvast hinnataksegi esmajoones seevõrd, kui võrd ta suudab tuua midagi omapäraselt kultuuri üldisesse varanda. Selle omapära poole tuleb meil püüda ka materiaalse kultuuri alal, kasvatades koolide kaudu selle omapära mõistjaid ning hindajaid. Omapära hindamise kaudu ühtlasi suurendame ühtekuuluvuse tunnet meie eneste vahel.

Vaatleme lähemalt, kuidas koolikäsitöö oma funktsiooni teostab.

Käsitöötunnid on ikka olnud mitmesuguste käsitöötehnikate äraõppimiseks. Halb on, kui nad kujunevad ainult tehnikate drilliks; aga halb on ka, kui seal ühtki tehnikat korralikult ei õpetata.

Tehnikate äraõppimisel tuleb muidugi lähtuda esmajoones elu kõige praktilisemaist vajadustest; nõnda tuleb tütarlastele anda oskusi sukanõelumises, riiete parandamises jne. Seejuures ei saa aga unustada, et tehnika, kui ta on viidud teatava artistilisuseni, on hinnatav esteetilise väärtusena. Selle täiuseni ei jõua õpilane ise mitte; ometi tuleb temas kasvatada taht enda arendamiseks ideaali suunas.

Tehnika äraõppimine ei ole siiski mitte käsitöö kõige tähtsam ülesanne — tuleb mainida veel rida teisi, mitte vähem tähtsaid ülesandeid.

Kogu meie elukorraldust läbib tänapäeval üks suur deviis — see on: ratsionaliseerimine. Käsitöötunnid on need, kus seda hüüdlauseid on võimalik mitmeti tegelikes näidetes selgitada. Tuleb näidata kuidas tarbe- ja iluesemed kasvavad välja oma ülesandest (funktsioonist), kuidas otstarbekohasust mõjustab ratsionaalne materjali ja tehnika valik, kuidas ratsionaalsed töövõtted lühendavad valmistusaega ja on vähemväsitavad, kuidas õige tarbevormi valikuga inimene hoiab palju kokku oma energiat jne. Samuti tuleb siin näidata, kuidas otstarbekohasust, avaldades välises vormis, annab esteetilisi mõjusid (funktsionalistlik esteetika).

Tänapäeva käsitöö — eriti tekstiilkäsitöö taotleb kaunistusvormides suurimat lihtsust, isegi primitiivsust. Efekt saavutatakse peamiselt sellega, et tuuakse mõjuvusele materjalide ja tehnikate omapäraseid karakterefekte. Mõistes materjalide ja tehnikate omapäraseid iluaardeid on võimalik saavutada suuri esteetilisi efekte ka kõige lihtsamaga. Laial publikul on arusaamine selliste iluväärtuste suhtes väga madal, seepärast jääb neile ka palju mõistmatuks kogu tänapäeva materiaalse kultuuri taotlusis.

Iga ajajärk ja iga rahvas kasutab materjalis ning tehnikas peituvaid ilutegureid omamoodi, luues omaenda vormide maailma. See omapära on suurima kunstilise väärtusega, sest ta toob uusi väärtusi rahvusvahelisse kultuurivaraaita. Sellelt seisukohalt tuleb meil kõrgelt hinnata rahvusliku käsitöö elustamist. Õpilasi tuleb tutvustada selle käsitöö originaalidega või nende usalduväärsete koopiatega. On vajalik, et meie rahvakunsti õige mõistmine viidaks laiajadesse rahvahulkadesse ja see saab sündida peamiselt algkooliõpetajate kaudu. Kuid rahvakunsti käsitamise meetodika on meil veel täielik uudismaa!

Lõppeks käsitöötunnid on üldhariduslikus koolis eriti kutsutud selleks, et õpetada nägema ilu dekoratiivses: joonte geomeetrilises korrapärasuses, proportsionaalsuses, rütmis, sümmeetrias, orgaanilises tervikluses, värvide harmoonias jne. Seejuures tuleks püüda, et õpilane neid kõike ei tajuks ainult mõistusega, vaid elamustena, et ta õpiks nägema omapärast elu joonte, vormide ning värvide mängus.

Käesoleva vihiku 151 — 191. lk. toodud artiklid on kirjutatud „Eesti Koolile“ Tartu Õpetajate Seminari õppejõudude poolt. Toimetus avaldab autoreile tänu kaastöö eest.

Töö korraldamisest noorteühingutes.

K. Kõrre.

1.

Tavaliselt lõpetavad noored algkooli kursuse 14—15. a. vanuselt. Enamik neist, ligikaudu 80%, siirdub otseselt tegelikku ellu, teised jätkavad õppimist keskkooli ja kutsekoolides. Hiljem liituvad viimastega ka veel mõned üksikud peale paariaastast kodus viibimist.

Nõnda lahkub enamik noori kooli kasvatusliku mõju alt otse murdeeaastail, mil nende isiksuse arenemine ja vaimne kujunemine vajaksid veel asjatundlikku juhtimist. Vanemad üksi ei suuda seda lünka noorte elus koduse töö rohkuse ja vajaliste teadmiste puudusel küllaldaselt määralt täita, seetõttu jäävad noored sageli üksipäini ja paljud neist algavad eksirännakuid.

Murdeeaeline noor otsib kõige pealt tegutsemise võimalusi. Ta tunneb endas vaistlikku tungi olla ümbritseva elu ja olukorra parandajaks ning otsib selleks endale vastavaid ideaale ja eeskujusid. Seepärast tulebki selles eas noorte pakitsev energia ja loomistung juhtida tegeliku elu küsimuste lahendamisele, mille juures noorte töö ja tegevus tuleb rajada säärasele töömeetodeile ja võtetele, mis noortele võimaldavad näha tehtud töö tulemusi, selle üle rõõmu tunda ja ühtlasi ka oma isikule avalikku tunnustust leida. Sellisele rõõmsale ja rühkivale tööle noored rakenduvad meeleldi omaelaliste seltsis, kellel on samasugused huvid ja hingelised otsingud.

Selles mõttes ongi sündsaimaks mooduseks algkooli lõpetanud noori koondada koolide juurde noorteühingutesse kehtiva Noorsoo organiseerimise seaduse alusel, et endises soojas ja arendavas kooli miljöös kasvatada noori vaimselt ja kehaliselt terveiks, tublideks, teovõimsateks, kohusetruudeks ja elurõõmsateks inimesteks ning riikliku meelsusega ja kõlbelise tahtejõuga kodanikeks, kes oskavad ja tahavad teha tööd Eesti Vabariigi iseseisvuse kindlustamiseks ja kaitsmiseks, rahva kultuurilise loomingu jätkamiseks ja ühiskondliku elu edendamiseks.

Seejuures ei tohi unustada, et noorte arengus eralduvad teatavad arenemisjärgud vastavalt nende vanusele, töötavad ju noorteühinguis mõlemast soost noored 14—20-nda eluaastani, mille tõttu osutub tarvilikuks, et igas arenemisjärgus noorte energia ja tegevusiha leiaks vastavat rakendust ja et noortetöö toimikuks isetegevuse põhimõtteil. Noorteühingute tegevus peab olema nõnda rajatud, et noored õpiks tegeliku tööga enesekasvatuses vajalisi teadmisi ja harjumusi, ilma et seejuures noorte enesearendustöö mõjuks segavalt igapäevaste töökohustuste täitmisele nende kodus.

Kui noored ühiselt kooskäies õpivad vastutustundeliselt täitma eneste peale võetud tööülesandeid, täiendavad algkoolist kaasatoodud teadmiste vara, rikastavad oma vaimu uute eeskujudega, õpivad põhjalikumalt tundma kodunurga olustikku seoses kodumaa minevikuga ja tuleviku väljavaadetega, kaunistavad omavalmistatud tööesemetega vanemate kodu ning tunnevad seejuures, et selliselt hooldatud kodu neile rõõmu ja puhkust pakub, siis kasvatab säärane enesearendustöö neis sügava armastuse oma kodukolde ja vanemate elutöö vastu. Armastusest kodunurga vastu kasvab välja armastus kodumaa vastu ja valmidus tema kaitseks.

Seesugusteks töökolleteks peavad kujunema noorteühingud, kuhu kogunevad algkoolist ellu astuvad noored, kellel puudub võimalus oma tead-

miste täiendamiseks ja silmaringi avardamiseks edasi õppida kesk- ja kutsekoolides, et sellise koondumise teel luua soodsamaid võimalusi oma vaimsete ja kehaliste töövõimete täiuslikumaks arendamiseks.

Need on noorteühingute tegevuse põhinõuded ja nende taotlemiseks peab olema asjatundlikult suunatud ning rajatud noorte kasvatuslik töö.

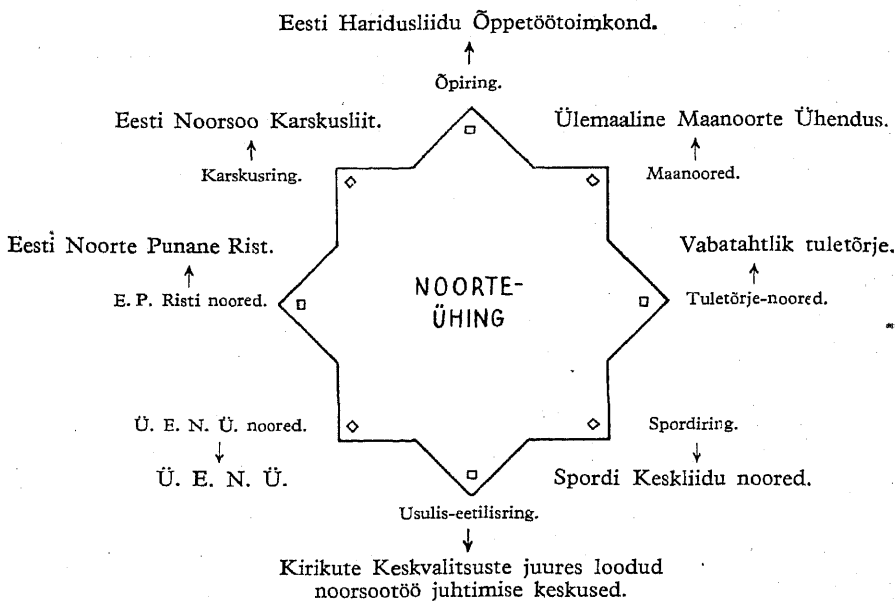
2.

Noorteühingu ellukutsumiseks on kõik vajalised alused ja normaalpõhikiri antud Noorsoo Osakonna poolt Haridusministeeriumi Teatajas nr. 14 — 1936 ja nr. 3 — 1937. Tarvitseb ainult õppenõukogule leida ühingu vanem ja tema abi, kes tõsise innu ja sooja armastusega tahaksid asuda noorte töö tegelikule juhtimisele. Nende ülesandeks oleks siis ühingu põhikirja esitamine registreerimiseks õppenõukogule, töökava koostamine ja muude vajalike eeltööde korraldamine ning noorte kokkukutsumine tegelikuks tööks.

Õpetajad tunnevad oma kooli ümbrust ja teavad, kes endisest õpilasperest kooli lähikonnas elavad. Nendele tuleb saata kirjalikud kutsed noorteühingu tutvumiskoosolekuks. Sel koosolekul ühingu vanem annab seletusi noorte enesearendamise vajadusest, selle töö korraldamisest noorteühingu kaudu, kehtivaist seadustest ja määrustest noorsoo organiseerimise alal, tutvustab koosolijaid noorteühingu põhikirja nõuetega, esitab kavatsetava töökava eelseisvaks tegevusaastaks jne. Seejuures tutvub ise kokkutulnud noortega, kuuleb nende soove ja kooskäimise võimalusi, peab nõu töömaterjalide hankimise üle, märgib enesele, kes noortest oleksid suutelised ühingu tööd juhtima, et ära hoida juhusliku ja ebasobiva juhtkonna valikut noorte poolt, ja määrab kindlaks avakoosoleku päevakorra ning aja. Koosoleku lõpul korraldab noortele ühislaulmist ja seltskondlikke mänge, et luua noortes ühtekuulvuse ja kodunemise tunnet.

Järgneval, nn. avakoosolekul koostatakse liikmete nimestik, võetakse vastu ühingu põhikiri, moodustatakse juhatus, valitakse revisjonikomisjon, määratakse kindlaks liikmemaks, mis võib olla 10—25 senti aastas, tutvuntakse koosoleku juhataja ja protokollija töö ning kohustustega, võetakse vastu ühingu kodukord, koostatakse töökalender, seatakse kokku tegevusaasta eelarve, luuakse toimkonnad ja osakonnad või ringid erihuvialade järele ja seatakse sisse asjaajamise raamatud.

Noorteühing peab oma konstruktsioonilt olema paindub ja võimaldama osavõtjatele huvialalist ning isikupärast tegevust. Seepärast tuleb korraldada töö noorteühingus rühmade või ringide viisi. Need liikmed, kes soovivad tegelda üldhariduslike küsimustega, võivad koonduda omaette õpiringiks, kes on huvitatud kodu- ja põllumajanduslikest küsimustest, need moodustavad maanoorteringi, kes soovivad ettevalmistuda tuletõrje tegevuseks, need saavad erikava alusel juhatusi tuletõrje noorteringsis, jne. Vastavalt oma sihtidele ning ülesannetele toimub töö ringides erikava ja kodukorra alusel. Ühingu perre kuuluvad ringid võivad töötada koos vastavate keskorganisatsioonidega, nagu õpiring Eesti Haridusliidu Õppetöötoimkonnaga, maanoorterings Ülemaalse Maanoorte Ühendusega jne. Ühtlasi soodustab ning elustab see ühingu tegevust, sest keskorganisatsioonid aitavad mitmeti kaasa nende töökorraldusele ja arengule. Ühingu üldisist üritusist, nagu seda on referaat- ja vaidluskoosolekud, kursused, ajakirja toimetamine, laulu- ja muusikakoor jne. võtavad kõik ühingu liikmed osa. Selle järele kujuneks ühingu konstruktsioonist järgmine pilt.



Nii võib noorteühing rahulduda oma alarühmituste kaudu väga mitmesuguse huviga noori, kui nendest ainult tarvilisel määral osavõtjaid leidub ja kui ühingu vanem nende ellukutumist üldise töö edukuse mõttes vajaliseks peab.

Töö toimkondadest võiks mainida: raamatukogu ja lugemislaua toimkond, kuukirja toimkond, peo ja aktuste toimkond, majandustoimkond jne.

Ühingu alarühmitused, ringid, võivad töötada ühel ajal, kui kooli ruumid seda võimaldavad. Nii oleks õppepäeva algul esimesel tunnil üldtekkanded, mis on määratud kõigile liikmetele, nagu enesekasvatus, tervishoid jne. Teisel ja kolmandal tunnil toimuksid nii teoreetilised kui ka praktilised tööd ringides. Viimasel tunnil ühineksid jälle kõik liikmed ühiseks laulu-mängu, rahvatantsu, näidendi või mõneks muuks harjutuseks. Tööd oleksid korraldatud kord nädalas neljapäeviti ja kestaksid kella 16.00—20.00. Osavõtjate soovi ja olude kohaselt võib selleks kasutada ka pühapäevi.

Õppepäeval ilmub kooli juurde ühingu korrapidaja üks tund varem teisi. Korrapidaja kannab käevarrel eraldusmärki. Tema ülesandeks on korraldada õppetöö ruumid, muretseda kohale vajalised õppevahendid, registreerida osavõtjad, vastutada korra eest. Õppetöö lõpul lahkub ta viimasena kooli ruumest, seades kõik jälle endisesse korda.

3.

Kõik noorteühingu liikmed, kes oma ühingu au ja hääd nime kalliks peavad, on kohustatud täitma järgmist kodukorda.

1. Oma eesmärgi kohaselt nõuab noorteühing oma liikmeilt täielikku ausust, õiglust, viisakat ja korrektset esinemist igäihe vastu, aga ühtlasi ka kindlat ülesastumist enese ja teiste ühingu liikmete au kaitseks, kus see õigustatud ja tarvilik on.

2. Ühingu liikmed kannavad oma ühingu rinnamärki või vastava ringi üldist rinnamärki, pidades meeles, et selle kandjal tuleb alati väärikalt esineda.

3. Iga liikme kohus on kaasa aidata ühingu sisemise korra täitmisele ja kasvatusel oma parema arusaamise järele.

4. Oma juhte ja lektoreid ühingu liikmed austavad viisaka tervituse ja püstitõusmisega töökoosolekute algul ja lõpul.

5. Ühingu tööst, koosolekuist, esinemistest ja võistlustest on kõik liikmed kohustatud aktiivselt osa võtma ning enda peale võetud ülesandeid kohusetruult ja õiglaselt ning õigeaks ajaks täitma.

6. Iga liige on kohustatud tema kätte usaldatud ühingu varandust, nagu raamatud, kuukirjad jne., hoolega hoidma. Asjade rikkumise või kadumise korral tuleb tasuda nende hind.

7. Järelevalvet ühingu kodukorra täitmise üle teostab ühingu vanem, kes lahendab põhikirja kohaselt liikmete eksimused.

8. Põhjendatud asjaoludel võib liige omal soovil ühingust lahkuda, teatades sellest ühingu juhatusel ja tagasi andes kõik tema kätte usaldatud ühingu varandused.

Ühingu liikmete eksimusi ja tüliküsimusi võib lahendada ka ühingu kohtu kaudu, mille tegevuseks tuleb luua eri kodukord.

4.

Põgusa ülevaate saamiseks liikmete osavõtust ja tööst peetakse üldist registreerimise lehte, mis on koostatud pikemaks ajaks ja sisaldab järgmisi andmeid: liikme nimi, vanus, võttis õppepäevast osa, oli korrapidajaks, koosoleku juhatajaks, protokollijaks, referendiks, rühma tööjuhiks jne. Kõik need andmed kantakse teatava õppepäeva lahtrisse iga üksiku liikme nime järele kokkulepitud märkidega. Nii kujuneks märged registreerimise lehele järgmiselt:

		15. XI 36. 22.XI36.	
1	Arvo Ojala	18 a.	×××
2	Kalju Pajuste	18 a.	//// 000
3	August Kesa	17 a.	\\\\\\ ≡≡≡
4	Linda Saarniit	16 a.	____
5	Helmi Tontol	16 a.	≡≡≡
6	Selma Saar	17 a.	000 ////
7	Mari Kirss	15 a.	×××

Seejuures tähendavad püstkriipsud ||||| osavõttu koosolekust, ××× — korrapidamist jne. tühjad lahtrid näitavad puudumisi. Märkimisi võib ka värvilise pliatsiga registreerimise lehele kanda. Selline registreerimise leht näitab osavõtjaille piltlikult, nagu järjest täienev diagramm, nende osavõttu ja tegevust ühingu. Selle lehe abil on kerge ülevaadet saada ringi vanemal. Kohe on näha, kes liikmeist kipuvad koosolekuid vahele jätma, kes on jäänud passiivseks jne., et asjale õigel ajal parandust tuua. Loomulikult kantakse registreerimise lehe andmed hiljem ühingu liikmete nimestiku raamatusse.

5.

Kõik ühingu eluavaldused, tegevus ja tööd tuleb protokollida. Selleks tulevad sisse seada järgmised rakendusraamatud.

1. Protokolliraamat üld-töörühmade ja õpiringide koosolekute kohta, milliseid protokolle kinnitavad allkirjadega koosoleku juhataja, protokollija ja kaks koosoleku poolt selleks valitud esindajat.

2. Juhatuse ja revisjonikomisjoni protokollide raamat.

3. Liikmete nimekiri, kuhu märgitakse liikme nimi, sündimisaeg, liikmeksastumise aeg, lahkumise aeg ja põhjus, tegevusest osavõtmine jne.

4. Kassaraamat, kuhu märgitakse tõendavate dokumentide ja ühingu juhatuse otsuste alusel kõik ühingu sissetulekud ja väljaminekud. Kõik kassa läbikäiku tõendavad dokumendid kogutakse järjekorras kausta ja esitatakse ühes kassaraamatuga enne aasta üldkoosolekut revisjonikomisjonile revideerimiseks.

5. Inventariraamat, kuhu märgitakse kõik ühingule soetatud või kingitud varandused ühes nende hindade ülestahendamisega.

6. Kroonikaraamat, millesse järjekindlalt kirjutatakse neist sündmustest, mida ei ole märgitud protokolliraamatutesse, nagu peod, õppekäigud, külastamised, näitused, aktused jne. Ühtlasi tuleb kroonikaraamatusse mahutada ka vastavate sündmuste ja tegelaste pildid või paigutada need selleks muretsatud eraldi albumi.

7. Liikmekaardi- ja kviitungiraamatud.

* * *

Kõik raamatute leheküljed peavad olema enne raamatute tarvitusele võtmist nummerdatud ja nende arv viimasel leheküljel ühingu vanema poolt kinnitatud.

Ligemaid ja üksikasjalisemaid juhendeid ühingu rakendusraamatute vormide ja kirjavahetuse kaustade kohta võivad soovijad leida agr. E. Nugise sellekohasest ülevaatest ajakirjas „Tõusev Noorus“ nr.nr. 1 ja 2 — 1937.

6.

Töö ja tegevuse süsteemikindlaks korraldamiseks koostatakse igas noorteühingus tööaasta algul üksikasjalik tegevuskava, mille juures tuleb silmas pidada järgmisi põhinõudeid

Noorte töö tähtsam siht — isetegevuse ja algatusvõime arendamine — nõuab elava huvi säilitamist töö vastu, seepärast peavad noortele antavad tööd ja ülesanded olema jõukohased ning huvipakkuvad. Nagu elu on mitmekesine ja järkjärgult ülesehitatav, samuti peab olema noorte töö mitmekesine, alati uus ja vastama nende vanusele ning huvidele. Tööd peavad osavõtjaid niivõrd paeluma, et nad kogu oma hingega sellele anduksid, siis võime saavutada ka viljakaid tulemusi. Kus tööülesanded vähegi võimaldavad, tuleb noored ise tööle rakendada ja juhil tagasi tõmbuda, olles noortele nende isetegevuses ainult sõbralikuks nõuandjaks ja tegevuse järelevalvajaks. Enesest mõistetavalt nõuab selline töökorraldus juhtidelt palju vilumust, kannatust, ajakulu ja armastust. Juht ei tohi rahulduda ainult andekamate ja osavamate töötulemustega, vaid peab oskama aidata ja julgustada ka vähem võimelisi liikmeid ühingu peres. Kogu liikmepere töövaimu ja üksteisesse suhtumise jälgimine ongi ühingu juhi raskemaid ülesandeid. Kuid see ärgu kohu-

tagu ühtki tõsist õpetajat-kasvatajat, töö noorte keskel pakub ka palju rõõmu ja rikkalikult hingelisi kogemusi.

Tegevusaasta noorteühingus jaguneb kahte perioodi: talviseks hoogtööks ja suvisteks kodusteks ülesanneteks. Talvine periood kestab novembrist maikuuni. Loomulikult langeb intensiivsem tööaeg sellele perioodile, mis annab, kui üks kord nädalas õppepäevi korraldada, 25—30 tööpäeva või ligikaudu 100—120 töötundi, arvestades 4 tundi õppepäevaks. Suvekuudel toimuvad võimalust mööda koduse ja teenistusliku töö kõrval mõningad katsed põllumajanduse ja aianduse alal, jätkuvad pühapäeviti laulu- ja mänguharjutused, sportlikud võistlused, ujumisharjutused ja lühiajalised matkad.

Korratuid ja lebalevaid liikmeid teiste hulgas ei tarvitse sallida. Kohe tegevusaasta algul tuleb see otseselt noortele välja ütelda, et lõbuotsijate ja laisklejate koht ei ole mitte noorteühingus. Et selgusele jõuda, kui võrd on ettekandeid jälgitud ning nendesse süveneda püütud, selleks tuleb iga aineala käsitluse lõpul osavõtjale kokkuvõtlik test korraldada. Teised tööd hinnatakse tööde lõpul tööjuhtide või vastava komisjoni poolt tööde näitusel, mille järele parimaid tagajärgi saavutanud noortele määratakse vastavaid tunnustusi ja autasusid.

Talvise töökava osas võiks märkida järgmisi alasid, mille najal võiks noori rakendada ennast-arendavale tööle.

1. Referaat- ja vaidluskoosolekute pidamine. Nende eesmärgiks on noori õpetada ja harjutada omi mõtteid väljendama ettekannetes ja kõnedes ning õpetada ka ühtlasi koosolekut juhatama ja protokollima. Need ülesanded oleksid kohustuslikud kõigile liikmeile. Referaatkoosolekute kavas esineksid küsimused, mis oleksid aluseks suvistele kodustele ülesannetele. Peale selle oleksid nende koosolekute akuutseteks teemadeks enesekasvatuse, seltskondliku käitumise, ühiskonna, ilukirjanduse ja muude teadusalade probleemid.

Raskemate ja erialalisemate küsimuste selgitamiseks kasutatakse referentideks väljastpoolt kutsutud asjatundjaid, eeskätt oma lähemast ümbrusest. Nii tuleks paluda tervishoiu küsimuste selgitajaks kohalik jaoskonna arst, metsanduse, ilupuude ja -põõsaste üle saaks näpunäiteid anda kohalik metsaülem või metsnik, posti, telegraafi ja raadio küsimusi saaks valgustada lähema postkontori ülem või mehaanik, vallaomavalitsuse tegevuse ja kodanikkude kohustuste üle võiks huvitavaid andmeid pakkuda vallasekretär jne. Sel teel oleks kõige tõhusamalt kasutatud maa-intelligentsi kaasabi noorte kasvatamisel ja ühtlasi loodud ka kontakt ja usalduslik vahekord noorte ja vanemate tegelaste vahel, mille arendamine on maa seltskondliku ja ühiskondliku elu põhjapanevamaid nõudeid. Nii sirguksid vanemate tegelaste kõrval noored, kes oleksid suutelised eelkäijailt töid ning kohustusi üle võtma ja neid ka täitma.

2. Kursuste ja demonstratsiooni-päevade korraldamine, kus nõuandjad või instruktorid näitaksid ja õpetaksid vajalikke töövõtteid, millede najal noored hiljem võivad neid oma kodus iseseisvalt jätkata. Siin võiks eeskätt mainida käsitöö- ja esmaabi-kursusi.

3. Algkooli lõpetanud noorte teadmised on pealiskaudsed ja katkendlikud ning vajavad täiendamist, seepärast tuleb noorte ühingute töökavade koostamisel jätta ruumi loengute korraldamisele maateadusest, ajaloo, kirjandusest, looduseõpetusest ja matemaatikast. Arusaadavalt ei saa loeteldud aineist pakkuda tervet kursust, vaid nende käsitlusel tuleb piirduda üksi-

kute osadega, huviküllasemate väljavõtetega. Nii võiks maateadusest valgustamisele tulla võrdlevad andmed rahvaste töödest, kaubanduslikust läbikäigust, hariduslikest puüetest jne. Kodumaast — elu saartel, Põhja- ja Lääne-Eestis. Samasuguses ulatuses üksikud peatükid ja pildid teistelt ainealadelt. Ettekanded tuleb võimalikult elamusrikasteks ja näitlikeks teha, kasutades tabeleid, stereoskoop-pilte, diafilme ja diagramme, korraldades katseid ja praktilisi töid. Seejuures tuleb tarvilised materjalid ja ained hankida ühingu kulul, et keegi liikmeist kehvuse pärast ei peaks töödest eemale jääma.

Ühtlasi tuleb tööde korraldamisel kätte juhatada parimad käsiraamatud, õpikud ja saateainete kogud, millede najal asjast huvitatud liikmed võivad kodus iseseisvalt õppimist ja katsetusi jätkata.

4. Kindlasti on vajalik virgutada noori iseseisvale loominguale. Selleks on parimaks mooduseks oma ajakirja toimetamine, mis ilmub ühingu kollektiivse väljaandera teatavate ajavahemike järele ja mis sisaldab noorte kirjan-deid, luuletusi, jooniseid jne. mitmesugustelt aladelt.

5. Laul loob vaheldust ja meeleolu ning elustab ühingu tööd nii ruumis kui ka vabas looduses. Selles mõttes on sünnis harrastada ühislaulmist, mis alati sobib teiste ettekannete vahele. Osavõtjate soovide kohaselt koostatakse ühislaulude nimestik, millede sõnad ja viisid tuleb kõigil ära õppida. Peale selle moodustatakse ühingu laulukoor. Siin tuleb noortel esmakordselt algust teha neljahäälse segakooriga. See töö on väga huvitav. Koorijuhil tuleb seejuures kindlasti kasutada algkoolist saadud noodioskust, seda vajalikel meelde tuletades ja täiendades. Näitlikkuse mõttes on sünnis, et paari esimese kergekõhalisema laulu käsitlusel noodid tahvlile kirjutataks. Seejuures noored näevad, kuidas kujuneb neljahäälne laul, harjuvad noote lugema ja märke tähele panema. Hiljem võib käsitlusele tulevad laulud lehtedele paljundatult kätte anda, kusjuures siiski peab enne tarviline sõnade ja nootide analüüs sündima. Häälte ühtlustamise ja tasakaalustamise mõttes võiksid esimeste paladena käsitlusele tulla sellised kerged viisid, nagu „Kui päeva kära aega“, „Naabri Mari“, „Langenud täht“, „Pulma lust“ jne. Edaspidine repertuaari koostamine oleneb koori võimetest ja lauljate üldisest huvist. Seejuures tuleks silmas pidada, et õpitavad teosed oleksid arendavad, maitsekad, võimalikult algupärased helindid, mis annaksid kohast materjali aktuste ja pidude sisustamiseks.

Kus võimalik ja pille leidub, seal tuleks noortest moodustada keelpil-lide orkester.

6. Distipliini ja korraharjutusteks on noortele väga vajalikud riviline liikumine, võimlemine ja sportlikud mängud. Talvisel perioodil eriti suusata-mine, suvel pallimängud ja ujumine.

7. Tarvilise vahelduse ja värskuse loomiseks vaimutöö kõrval on sobiv kasutada seltskondlikke ühismänge, harjutada rahvatantse, proovida noorte võimeid deklamatsioonis jne.

8. Peale muu tuleb tegevusaasta kestel noorteühingus põhjalikult ette valmistada üks noortele sobiv näidend, mille läbitöötamisel osalised võiksid saada tarvilisi juhatusi lavaliseks esinemiseks. Õpitud näidend, koorilaulud, rahvatantsud ja orkestripalad tuleksid ettekandele ühingu aastapäeva peol, mille sissetulek läheks ühingu kulude katteks.

Esinemise oskuse kasvatamiseks pakuksid soodsat võimalust aktuste, koduõhtute ja juubelipäevade tähistamise ettekanded. Palju huvi pakub noor-tele ka omavaheline kõneoskuse võistluse korraldamine.

Suvisest töökavast noorteühingus tuleksid teostamisele kõigepealt praktilised katsetused ja tööd põllumajanduse ja aianduse alal, mis on ette valmistatud ning mille korraldamiseks on antud tarvilised juhatused talvisel tööperioodil. Need tööd toimuvad võimalikult võistluste alusel.

Pealeselle jäävad suvise aja peale lühiajalised matkad ja õppereisid, sportlikud võistluspäevad, ujumiskursused, metsaistutamise päevad, koduümbruse kaunistamise ja värvimise kursused jne.

Üldiselt tuleb noortel suvel töötada rohkem iseseisvalt ja kirjanduse najal, hankida andmeid ja korraldada uuringuid praktiliste tööde varal.



Noorteühingu orkester.

Juhtide kohustuseks jääb seejuures noorte külastamine nende kodudes, et suvistest töödest ja katsetustest õiget hinnangut saada ning mõnda tarvilist juhatust koha peal anda.

Peab tähendama, et väga häid tulemusi annab tööperioodide lõpul tööde näituse korraldamine, mis võimaldab noortel nende saavutuste ja loomingu võrdlust ning mis on ühtlasi kokkuvõtteks kogu tegevusest.

Peale talvise hoogtöö, mis tavaliselt 1. maiks lõpeb ja millal ühtlasi paljud ühingu liikmeid palgalisse teenistusse astuvad, on sünnis korraldada noorte omavaheline koosviibimine teelaus ühes lektorite ja ühingu juhtidega. Siit kaasa viidud soojad mälestused seovad noori ja sunnivad neid pärast suvist tööd jälle liituma ühiseks rühkivaks pereks järgneva talve tööperioodil.

Eespool esitatud noorte organiseerimise ja tööle rakendamise alused ei tugene mitte teoreetilistel oletustel, vaid on välja kasvanud tegelikust tööst. Kambja 6-kl. algkool on juba rida aastaid tegelenud nende küsimustega, korraldades kooli juures algkooli lõpetanud noortele edasiharimise võimalusi Noorte Punase Risti ringi toetajate liikmete nime all. Nii töötasid kooli juures 1934. a. 120 noort mitmesugustes rühmades sama algkooli õpetajate ja kohaliku jaoskonna arsti juhtimisel. Samasuguse innuga on töötatud ka järgnevail aastail. Kui HM Noorsoo Osakonna poolt ilmusid uued alused noorte organiseerimiseks ja tööle rakendamiseks, korraldati sama ring normaal-põhikirja alusel ümber noorteühinguks, et jätkata endist tööd. Käesoleval aastal on ühingusse koondunud 80 noort, kes töötavad järgmistes alarühmitustes: maanoored, õpiringlased, tuletõrje- ja spordinoored.

Ühing on olnud alati otsija ja püüdnud noorte tööks kasutada, mis vähegi kusagil ilusamat ja paremat on leidunud. Töö juhid ei ole piirdunud üksi sellega, mis kodumaal on algatatud ja korda saadetud, vaid on jälginud ka teiste rahvaste kasvatustööd murde-ealiste noorte keskel. Seejuures on jõutud veendumusele, et meie praegune noorsoo koondamine algkoolide juurde noorteühinguise on üks õnnestunumaid mooduseid noorte arendamises ja võib viljakaid tulemusi pakkuda. Noorte töö võidakс õige palju ja selle juhtimine muutuks märksa kergemaks, kui meil oleks kasutada rohkem õppevahendeid ja nende hulgas ka õppefilmid. Viimane küsimus vajaks noortetöö seisukohalt kiiret lahendamist.

8.

Kuidas on rajatud töö Kambja algkooli noorteühingus ja millised on olnud selle tulemused, selle kohta mõned üksikasjad eelneva aasta töökuvõttest kui ka käesoleva aasta hoogtöö kavadest. Arusaadavalt ei ole seejuures nende ridade kirjutaja sihiks pakkuda musterkava, vaid näidata ainult, millised alad ja tööd noortele on olnud meelepärasemad ja andnud viljakamaid tulemusi. Loomulikult tuleb igal noorteühingu juhil ise otsija olla ja arvesse võttes osavõtjate noorte koosseisu, vanust, arengut, huvisid, kaasabi väljastpoolt jne. koostada ühinguale jõukohane ning huviküllane töökava.

Et noortel võimaldada käsitlusele tulevaist ainealadest huvidekohast valikut, on ühingu vanema ja tema abi poolt koostatud töö üldine põhikava, millest noorte soovide kohaselt võetakse hoogtöö aluseks üksikud osad. Viimaste alusel koostatakse siis ühiselt lektorite ja ühingu juhtide poolt juba üksikasjaline töökava, milles on ette nähtud üksikute ainete ulatus, õppevahendid, õpikud, käsiraamatud, kokkuvõtted ja kirjandid, praktilised tööd, kodused ülesanded, kursused, õppereisid, noorte esinemised jne.

Eelneva selgituseks mõned lõiked noorteühingu põhikavast.

I. Seltsi- ja organisatsiooni elu.

1. Tähtsamad üleriigilised organisatsioonid.
2. Kohapealsed organisatsioonid ja nende juhid.
3. Koosolekud, juhataja ja protokollija.
4. Valimised, lihthälteenamusega, kinnised, nimelised.
5. Juhatus, juhatus ametijaotus ja töö.
6. Revisjonikomisjoni töö.

7. Seltsi, ühingu liikme õigused ja kohustused.
8. Ühingu põhikiri.
9. Töölused ja tegevuskava. Eelarve.
10. Kodukorrad ja ühingu asjaajamine.

II. Lugemine ja esinemis-oskus.

1. Mida lugeda? — noorte kirjavara, kuukirjad.
2. Kuidas lugeda? — tegelik arutus.
3. Meie kirjastused ja nende väljaanded. Ajalehed.
4. Mida sisaldab ajaleht — juhtkiri, följeton jne.?
5. Teadusliku töö alged — märkused ja kokkuvõtted.
6. Referaadi koostamine. Esinemine ja ettekanne.
7. Ajakirjanduse jälgimine.
8. Elav ajaleht — praktilisi harjutusi, ettekandeid ajalehe osadest, oma-koostatud ajaleht.

III. Enesekasvatus.

1. Tunne iseennast.
2. Enesearmastus, harjumused, enese valitsemine.
3. Tahte kasvatus ja iseseisvus.
4. Südametunnistus. Kahetsuse pisarad.
5. Suuri mehi ja naisi: Sokratese elu ja surm. Thomas Edison. George Washington. Kindral E. Pödder surmavoodil jne.

IV. Seltskondlik kasvatus.

1. Lähikäimine inimestega. Esinemine seltskonnas.
2. Hoolitsemine välimuse eest. Hingeline ilu.
3. Sõprus ja armastus.
4. Kombed ja moed.
5. Kasvatajad, hooldajad; ametialaline käitumine.

V. Kehaline kasvatus ja tervishoid.

1. Kokkuvõtlik ülevaade inimese anatoomiast ja füsioloogiast.
2. Mikroobid. Haiguspisikute võitlus inimorganismiga.
3. Nakkushaigused. Toksiin. Kaitsesüstimine.
4. Esimene abi. Lihtsamad arstimid.
5. Tervishoidlik elamu, riietus. Töö ja puhkus.
6. Võimlemine ja koondrivi. Talvsport.
7. Pallimängud, kergejõustik, ujumine.

VI. Riigikaitseline kasvatus.

1. Maastik ja pinnavormid. Kaart ja kaardi lugemine. Orienteerumine. Kompassi tarvitamine jne.
2. Valvepost. Valvuri vaatlusviisid.
3. Sidepidamine. Virgats, Morse ja helkapaarat.
4. Sõjagaas. Tähtsamad gaasid. Levitamise viisid.
5. Gaasikaitse. Torbik. Degaseerimine. Varjendid.
6. Lennukite tüübid ja tundemärgid (rahvusvahelised).
7. Püssirohi. Kuuli lendjoon ja hajumus.
8. Õhupüss. Sihtimine. Laskeasend.
9. Kolmnurkade vedamine. Laskmine õhupüssist.

VII. Rahvusriiklik kasvatus.

(Üksikasjalisem töökava noorteühingu kavavihust).

1. Kuulume ühiskonda. Ei ole võimalik elada ilma kaasinimeste abita. Kuidas saame igapäevase toidu? Riietus. Ajalehe, raamatu, raadio jne. valmistamine ja tee tarvitajani. Kas on mõtet püüda eemal hoiduda ühiskonna eluavaldustest? Kultuurinimese üheks omaduseks on liikumise oskus kaasinimeste keskel.

2. Perekonna hääolu eest on vanemad valvel. Valla mured lasuvad vallavalitsuse õlgadel. Riigivalitsus hoolitseb riigi hääkäekäigu eest. Seadusi ja juhte austatakse. Riigi moodustab maa-ala, rahvas ja võim. Eesti on rahvusriik.

3. Mida annab meile oma riik? Õpime ja ajame asju emakeeles. Meil on oma raha, riigilipp, hümn, ajalehed, kohtud, ametiasutused, raadio ringhääling jne. Eestlased võivad kõigil ametkohtadel teenida. Kuidas oli see enne Eesti iseseisvust? Meie riigis on maksud väiksemad kui teistes riikides (Vaata Knaurs „Weltatlas“).

4. Eesti rahva loomingu vaimsel alal. Rahvaluule. Kalevipoeg. Ajalehtede ja ajakirjade areng. Ilukirjandus.

5. Eesti rahva saavutused majanduslikul alal. Asundustegevuse suurejoonelisus. Maa- ja sooparandus. Tööstuse edusammud.

6. Mille poolest tuntakse praegu Eestit mujal maailmas? Eesti laske-sport maailma parimaid. Suursaavutused teistel spordialadel. Paul Keres malesuurmeistrina. Saavutused riigielu korraldamise alal. Niisugust edu on saavutanud vähesed rahvused.

7. Kes on meie riigi- ja seltskonnaelu tähtsamaid tegelasi? Rahvuslikud suurmehed ja sõjasangarid: Konstantin Päts — Eesti riigi rajaja, kindral Joh. Laidoner — Vabadussõja võitja jne. Ettekannete aluseks elulooline kirjastik noorsoole: „Eesti Rahvuslikud Suurmehed“.

8. Austuse ja pühadustunde kasvatamine riigivärvide, riigilipu, riigivapi ja hümniga vastu. Eestipärase traditsioonid ja nende süvendamine.

9. Austuse ja lugupidamise kasvatamine töö vastu. Eeskujusid meie avaliku elu tegelaste hulgas.

10. Kohapealne ajalugu Eesti riigi loomisel. Vabadussõja tähistel. Sõjasangarite austamine. Koduvalla kangelane J. Kuperjanov ja tema töö. Isamaa-armastus ja kodukaitse.

VIII. Kodukorrastamine.

1. Kodukoha ümbrus. Kuidas mõjub maastiku mitmekesisus inimesele? Milliseid ilupuid ning põõsaid istutada oma kodu kaunistamiseks?

2. Puhtus ja kord. Abinõud puhtuse ja korra hoidmiseks.

3. Õue kasutamine ja jaotus. Tarad. Muru ja iluaia korraldamine.

4. Tuba. Ruumidejaotamine, mööbli asetus. Tapeet ja pildid seinal.

5. Hoonete välisvärvimine ja korrashoid.

6. Kodused traditsioonid ja külaliste vastuvõtmine. Mälestuspiltide kogud. Koduarhiiv ja raamatukogu.

8. Kalmistu. Kalmude hooldamine jne.

8. Tegelik lillede ja ilupuude istutamine. Hoonete ja tarade värvimise kursus.

Keelevead, mida esmajoones tuleks vältida.

Joh. Aavik.

Õpilaste õigekeelsuslik tase paraneb väga visalt, seda kurdavad kõik eesti keele õpetajad. Kõigist õpetaja seletustest ja manitsustest hoolimata tehakse teatavaid vigu klassist klassi ikka edasi nii kirjas kui eriti kõnes. Üheks põhjuseks siin on vigade kuulmine ümbritsevas elus. Kuulmise teel juurduvad need õpilaste mällu, nakkavad neile, muutuvad nende alateadlikeks harjumusteks. Selle vastu ei saa midagi parata, sest ümbritseva rahva keelt ümber õpetada on võimatu. Kus aga siiski võiks seda halva eeskuju andmist natukegi vähendada, see oleks koolis õpetajate kaudu. Selleks peaks õpetajate eneste keeleoskus paranema. Muidugi ka seda on raske nõuda. Kuid häält tahtel võib see siiski sündida, seega et muude ainete õpetajad püüaksid teadlikult vältida teatavaid jämedamaid ja ilmsemaid vigu.

Alljärgnevas antakse 15 keeleviga, mida esimeses järjekorras tuleks püüda vältida kõnes, et need ei oleks nakatavaks teguriks õpilastele ega omalt poolt edendaks neis halbu keelelisi harjumusi. Need vead on järgmised.

1. *Eila* — peab olema *eile*; samuti mitte *eilane* — vaid *eilne*.
2. *Praegust, praegult* — peab olema *praegu*.
3. „*Kodu minema*“ — peab olema: „*koju minema*“.
4. „*Vast teab keegi ütelda*“ — peab olema „*vahest teab keegi ütelda*“.
5. „*Asi on sarnane, et ...*“ — p.o.: „asi on *niisugune* (või ka *seesugune, säärane, selline*), et ...“.
6. „*Omale ta ei võtnud midagi*“ — p.o.: „*endale* (või *enesele*) ta ei võtnud midagi“. Tuleb vahet teha *oma* ja *end* (*enese*) vahel. Vene keelt appi võttes tähendatagu, et *endale* (e. *enesele*) on „sebe“, *omale* „svoemu“; samuti *endaga e. enesega* — „(s) soboju“ — *omaga* — „(so) svoim“.
7. „Jutustan teile veel ühe sarnase *juhuse*“ — p.o.: „jutustan teile veel ühe niisuguse *juhtumi* (või *juhu*)“. Tuleb vahet teha *juhuse* ja *juhtumi* (ehk *juhu* vahel).
8. Saab-tehtavik: „see *saab* teisiti *korraldatud*“ — p.o.: „see *korraldatakse* teisiti“. Üldse *saab* + *-tud* ja *sai* + *-tud* asemel võimalikult *-takse* ja *-ti*.
9. „Võib *teine sulg* võtta, — peab *aken* kinni panema“ — p.o.: „võib *teise sule* võtta, — peab *akna* kinni panema (*sulgema*)“, sest sõnade *võib* ja *peab* järel ei ole ainsuslik täisobjekt mitte nominatiivis, vaid genitiivis.
10. „Need arvud *tulevad* nüüd korrutada 2-ga“ — p.o.: „need arvud *tuleb* nüüd korrutada 2-ga. Sest *tuleb* tähenduses „vaja“ on alati ainsuses, kuigi objektsõna on mitmuses.
11. „Nägin teda *tulema*, — oleks parem *olema*“ — p.o.: „nägin teda *tulevat*, — oleks parem *olevat*“.
12. *Majandusline, riikline* — p.o. *majanduslik, riiklik*, sest *-line* ei tohi liituda konsonantlõpulisele sõnale, küll aga *-lik*.
13. *Vastusi, otsusi, ollusi* — p.o. *vastuseid, otsuseid, olluseid*.
14. *Põhjuseid, määruseid* — p.o.: *põhjusi, määrusi*.
15. *Kõneleda* — p.o. *kõnelda*; samuti mitte *kõnelelunud, kõnelele*, vaid *kõnelnud, kõnelge*. Samuti ka *tegelda, tõelda, rabelda* — *tegelnud, tõrelnud, rabelnud jne*.

Lisaks võiks mainida veel ivad-lõppu, mis nüüd on vananenud (*olivad, tulivad* — pro *olid, tulid*), niisuguseid murdevorme kui *eestlasi, inglasi* pro

eestlasi, inglasi, võib kirjutata' (pro kirjutada)', visasime, kahelsime (pro viskasime, kahtlesime) ja üldse kõiksugu muid kohalike murrete mõjul tehtavaid keelevigu.

Muidugi algkooliõpetajailt on raskem nõuda kõigi niisuguste vigade vältimist, kuid vähimalt keskkoolide ja gümnaasiumide õppejõud võiksid püüda hakata hoiduma ülalesitatud 15 vea tegemisest klassis. Sest mis aitavad eesti keele õpetaja seletused, kui õpilased neid samu vigu, millede eest neid hoiatatakse ja noomitakse, kuulevad teiste ainete tundides õpetajate suust iga päev? Vene ajal oli vene keele õpetus soodsamas olukorras: siis õpilased kuulsid kõigi ainete õpetajailt, kui need olid venelased, õiget vene keelt ja nõnda kõik õpetajad toetasid oma tegeliku keeletarvitamisega vene keele oskuse edenemist õpilastel.

Ka iseseisvas Eestis peaksime vähehaaval niikaugemale saama, et vähemalt eesti soost keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajad oskaksid rääkida ilma jämedamate murdevigadeta kirjakeelt. See kujuneks teguriks, mis tõhusalt kiirendaks õigekeelsusliku oskuse taseme tõusmist õpilastel.

Sotsiaalse meele kasvatamisest keskhariiduse astmel.

Helmi Metsvahti.

Sellise pealkirja oli Rahvusvaheline Keskkooliõpetajate Liit andnud arutlustele ja ettekannetele, mis toimusid 1937. aasta augustikuus Pariisis rahvusvahelisel keskkooliõpetajate kongressil. Kongressist võtsid osa mitmed eesti õpetajad, kellest ametlikeks esindajaiks olid direktor H. Jänes ja nende ridade kirjutaja.

Kongressil esitatud mõtteavaldused rühmitaksin prantsuse, inglise ja lõpuks muude maade ja kultuuride seisukohtade järgi.

Neis mõtteavaldusis leidsin tõendusis selleks, et prantslased on mõistuseinimesed, on intellektuaalne rahvas. Avakõnes Liidu esimees, Monsieur Gossard, tervitades kokkutulnud esindajaid, iseloomustas prantsuse vaimu kui mõistuse ja sõpruse vaimu. Ja kongressi päevade lõppedes Monsieur Gossard, kaunisõnaliselt ülistades mõistust, lausus, et inimene on inimesele hunt teadmatuset tõttu. Prantsuse vaatekohalt on õige sotsiaalne kasvatus see, mis arendab arvustuse- ja otsustusevõimet õpilases. Need võimed teenigu õigust ning õiglust ja taoteltu nende võitu. „Mõistus tuleb teha populaarseks,“ on ütelnud prantslane Condorcet. Kui tahetakse saavutada tõsiselt sotsiaalset ühiskonda, peab mõistus olema „populaarne“. Liiga vähe teatakse ja usutakse seda, et üksiku heaolu on kõige tihedamalt seotud ühiskonna heaoluga ja et ühiskonna heaolu omakorda oleneb üksikute liikmete heaolust. Kõgu meie õpetuse aluseks on olnud seni üksikisik ja tema egoistlik huvi. Iga üksik õpilane püüdku teistest ette jõuda, sellega ta nagu võidab endale tagatise selleks, et ta ka elus teistest ette jõuab. Sellist suhtumist soodustab omalt poolt ka perekond. Seepärast ei arene õpilase ühiskohustuse ja ühistöö mõiste.

Kui endised ajad kasvatasid inimest, üksikut seltskonna jaoks, kui selle ülesande täitmist nõudsid kuningas, ühiskondlik kord ja ka ristiusk, siis peab demokraatlik ühiskond kasvutama noori, kes teavad, et nende osa on luua ühiskonda, töötada ühiskonnas. Inimesed ei tohi olla revolutsioonide timukad ega selle ohvrid, vaid vajalikud lülid evolutsioonis, pidevas arenemises.

Seepärast meie peame õpetama koolis mõtlemise kunsti, s. o kaalumise ja otsustamise kunsti, selleks et inimene hiljem ise oskaks otsustada. Prantslane ei võta midagi enne omaks, kui ta aru ei saa, et see on vajalik. Seepärast tuleb õpetada, et inimene elab ühiskonnas ja et on vajalik luua õiget vahetorda sellega. Kui varemalt tütarlaste koolides õpilased said teatava ettevalmistuse „heategevusele“, siis moodse arusaamise järgi tuleks õpetada nii poeg- kui tütarlastele ühiskondlikku meelt. Selleks tuleks arendada: 1) teadmist, et kuulutakse ühiskonda, 2) teadlikkust selle kohta, et ise ollakse sellise rühma liige ja et endal tuleb hakata töötama selle ter- viku huvides, 3) tuleb arendada lugupidamist terviku vastu, vastutusetunnet ja solidariteeditunnet, 4) tuleb teha õpilasi teadlikuks loovast võimest.

Milliste vahenditega saavutada seda? Iga aine õpetus pidagu eeskätt silmas õpilase kriitikavõime arendamist. Humanitaarharidus on haridus, mis viib lähemale inimese mõistusele ja hindamisele, ja kirjanduseõpetus ei tohi olla ainult stiili, keele või ajaloo õpetamine, vaid tema peab olema läbi imbunud õhkkonnast, mis on omane inimsuse kõige kõrgemale astmele. Õpingud peavad sisaldama kõige õilsamat ja ülevamat inimväärilist käitu- mist ja siin ei või puududa ka suhtumine ühiskonnasse. Teisest küljest an- navad ka kutsekoolid küllalt võimalusi ühiskondlikeks õpinguks. Tutvu- mine tehaste, vabrikute, kaupluste ja muude tegelike elualadega, nende külas- tamine ja vaatlemine on seotud tähelepanekutega ja teadmistega, mis võivad olla tõhusaiks õppetundideks sotsiaalsel alal. Seni on õppekäike selliseks eesmärgiks liiga vähe ära kasutatud. Õpilasi peaks tutvustama eri linnaosa- dega, neid tuleks viia hooldekandeaustustesse, haiglatesse ja mitmesugus- tesse materiaalse, tervisliku ja vaimse abistamise keskustesse. Nii omandak- sid õpilased konkreetsema kujutelma meie ühiskonna koostisest ja võiksid siis ka kindlamini ära määrata oma koha ühiskonnas ja oma kohustused selles.

Õppekavas ei tohi puududa ka teoreetiline õpetus, ühiskonnaõpetus, kodanikuteadus, sest tegelikult elust üksinda lapsed ei suuda tuletada vajalikke ja viljakaid järeldusi. Õppetegevusele peab lisanduma õpilaste isetegevus mitmesuguste ringide ja ettevõtete näol. See tegevus peab olema aga ainult vabatahtlik. Õpilane peab teadma, et kui ta kuulub mingisse sel- lisesse rühma, temal on kindlad kohustused ja kui ta neid ei täida, ta kõr- valdatakse sellest rühmast. Sobivate ülesannete leidmine rühmadele nõuab suurt leidlikkust.

Edasi peatuksin inglase mõtteavalduste juures. Inglise koolis on sot- siaalse meele kasvatamine ja arendamine kasvatusel aluseks ja seepärast on kõik ained ja kogu kooli elu sellest läbi imbunud. Igakord peab aga silmas pidama antud ühist joont, mis kõiki huvitab, ja sellest väljuma. Ühes koolis Liverpoolis näiteks oli selliseks ühiseks jooneks olnud rahapuudus. Õpila- sed olid kõik vaestest perekondadest ja kõiki huvitas, kuidas saada üle vae- susest. Kasvatajad olid seda ühist joont kasutanud, et arendada õpilaste sotsiaalset vaimu ja, alal hoides individuaalsust, süvendanud vaimse vabaduse ja vastastikuse ühtekuuluvuse tunnet. Soodustades kõige mitmekesisemaid

rühmaettevõtteid, oli moodustatud eri toimkondi, kuhu võisid kuuluda nii õpetajad, õpilased kui ka lastevanemad ja endised õpilased. „Meie usume individuaalsesse vabadusse“, algas oma ettekannet üks inglasterest. Riigis on iga maakond ennast-valitsev, igal pool on arenenud vabatahtlik heategevus (näit. haiglad on seltskonna ülalpidamisel). Inglise võtab aksioomina, et kool on ettevalmistus aktiivsele sotsiaalsele elule, ja kus mujal peaks tulevane kodanik õppima „aktiivset elu“ kui mitte koolis. Seepärast on ka õpilaste elu korraldatud omavalitsuse põhimõttel. Korraldamise meetodid on erinevad, kuid iga õpilane peab õppima sõna kuulma. „Meie arvame, et meie poisid ja tüdrukud on kõik võimelised endi järele vaatama“.

Selles rühmas nimetaksin ka Austraalia esindajat. Austraalia koolis tutvustatakse õpilasi omavalitsuse põhimõtetega ja antakse siis eri alad koolis õpilaste hoolde. Tulemuseks on olnud huvi tõus koolitöö vastu, juhtimisvõimeliste õpilaste väljakujunemine ja üldise arusaamise levimine, et on tarvis võtta ja anda, mitte ainult võtta. Mõnedes klassides on aga tulnud loobuda omavalitsusest, sest need klassid on eelistanud autoriteeti.

Teistest riikidest teatas kongressil Rumeenia esindaja, et neil kooles sotsiaalse meele kasvatamist ei toimu, vaid selleks on olemas eriline riiklik organisatsioon, mis arendab noorsoos töö ja eneseohverdamise vaimu kodumaa heaks. Kuuluvus sellesse riiklikku organisatsiooni on sunduslik poistele 7—18 aasta ja tüdrukuile 7—21 aasta vanuses (poisid 18—21 aasta vanuses on sõjaväeteenistuses).

Soojade sõnadega kõneles Ungari esindaja sotsiaalse meele kasvatamisest ja sotsiaalsuse harjutamisest Ungari koolides, avaldades eriti tänu inglastele, et nad on loonud skautismi, selle mõjuva rahvusvahelise sotsiaalse kasvatuse vahendi. Selle rahvusvahelise liikumise levimist ja häid külgi rõhutasid ka mitmed teised esindajad.

Tšehhoslovakkia esindaja vaatles ühiskondliku elu kujunemist moraaltunde alusel. Tõeliselt moraalsest olendist emaneerub kollektiivsus. Koolis tuleb individuaalolend muuta kollektiiv- ehk sotsiaalolendiks. Ühisvabaduse aluseks on enesedistsipliin. Ka Rootsi ja Läti õpetajad kõnelesid pooldavalt sotsiaalse meele kasvatamisest. Egiptuse esindaja teatas, et nad olid kutsunud oma maale (eriteadlasi, inglasi ja šveitslasi) noorsoo probleemi uurima. Nende uurimuste põhjal olevat ka selgunud, et keskkoolis tuleb arendada sotsiaalset meelt. Peale üldtuntud vahendite, nagu õpilasingid, ekskursioonid, õpilaskirjavahetus, skautism jne., oli huvitav kuulda, et erilist osa Egiptuses mängib ka kooliteater.

Lõpuks toon väljavõtte kongressi otsustest. Kongress rõhutas, et on vajalik säilitada keskkoolidele tema iseseisvus, sest see on oluliseks tingimuseks tema edukale tegevusele. Mõistusele ja töö austusele rajatud vabaduse arendamine on kõige kindlamaks aluseks sotsiaalse meele kasvatamisel, sest ta viib vabatahtlikult omaks võetud distsipliinile. Koolielu peab olema noortele inimestele kollektiivsel õppeajaks, kaasa võivad aidata ettevõtted väljaspool kooli.

Et soodustada nende seni veel mitterahuldavalt täidetud ülesannete lahendamist, palub kongress Rahvusvahelist Keskkooliõpetajate Liitu teatada rahvuslikele ühinguile meetodeist, mida eri maad tarvitavad. Seega igal maal oleks võimalus leida ergutust vahendite hulgas, mis oleksid tema rahva tingimuste ja temperamendi kohaselt rakendatavad. Ühingud peaksid välja töötama praktilise kava sotsiaaltunde kasvatamiseks ja kaaluma,

mil viisil õpetajad saaksid parima ettevalmistuse oma sotsiaalse kasvataja osa täitmiseks, silmas pidades õpetaja iseseisvust ja individuaalsust.

Järgmise kongressi võimalikeks kohtadeks tulid kõne alla Kopenhaagen ja Kairo. Uue juhatuse koosseis (1937—1939) on järgmine: juhataja — A. Gossard (Prantsuse), abijuhataja — prof. G. Rispoli (Itaalia), peakirja-toimetaja — Ch. Boulander (Belgia), laekur — dr. K. Kärre (Rootsi), liikmed — R. Knéjévitch (Jugoslaavia) ja J. Nisipeanu (Rumeenia).

Ühel ajal kongressiga peeti ka Juhtiva Toimkonna koosolekud, millest võtsid osa riikide ametlikud esindajad. Siin juhataja Monsieur Gossard esines pikema aruandega Liidu tegevuse kohta, mis on sisaldanud järgmisi alasid: rahu küsimus, raadioringhääling, laste raamatukogud, ajakirjanduse osa laste arenemises, noorte intellekt, töötute probleem, ankeet ajaloo alal jne. On pidevalt ilmunud Liidu bülletään ja on püütud süvendada suhteid eri maadega. Olulisimaks päevakorra punktideks oli põhikirja muutmine, mille eesmärgiks oli kindlustada parem esindus Täidesaatvas Komitees, kelle õlul on hulk vastutavat tööd. Täidesaatva Komitee liikmete arvu tõsteti 5-lt 6-ni ja isikute koosseisus viidi läbi järjekordse vahetuse põhimõtte riikide järgi. Liikmeks olevad rahvad jagati 4 rühma ja nimelt järgmiselt: 1 — Bulgaaria, Ungari Poola, Rumeenia Tšehhoslovakkia, Jugoslaavia; 2 — Belgia, Hispaania, Prantsusmaa, Itaalia, Luksemburg, Portugal; 3 — Taani, Eesti, Soome, Läti, Norra, Rootsi; 4 — Saksa, Inglismaa, Soti, Hollandi, Šveits. Uued juurdetulevad maad lisatakse vastavaisse rühmadesse. Edaspidi valitakse juhataja ja peasekretär üldkoosoleku poolt, kuid iga rahvuslik ühing annab oma esindaja ja selle kandidaadi nime, kellest Juhtiv Komitee valib esindaja ja kandidaadi Täidesaatvasse Komiteesse. Seega tuleb igal rahvuslikul ühingul oma kindel järjekord Täidesaatvas Komitees (riigi järjekord rühmas on prantsuskeelse tähestiku järgi). Kui ühest riigist kuuluvad Liitu enam kui üks ühing ja kui need ühingud igaüks soovivad esineda oma kandidaatidega, siis nad võivad seda teha, kusjuures otsustajaks on siis Juhtiv Komitee. Üksikud rühmad ei ole mingil tingimusel rahvuste grupid, vaid otstarbekohaselt korraldatud nimestik. Eeskätt lubati kohad siiski Jugoslaavia ja Rumeenia esindajale ja hiljem tuleb ka veel väljaspool järjekorda Poola, sest neist maist ei ole seni Täidesaatvas Komitees olnud esindajaid, vaatamata nende ühingute kauaaegsele kaastööle ja sellele, et nende mais on peetud kongresse.

Peale ettekannete, kasvatusküsimustesse puutuvate mõttevahetuste ja jooksva töö olid need mälestusrikkad ja sisukad päevad täidetud õppekäikudega, vastuvõttude ja väljasõitudega. Umbes nädalapäevad arendasid rahvad ülevas ja tujuküllases koosviibimises oma sotsiaalset meelt ja õppisid hindama ning armastama prantslast ja tema kodumaad. Vana-aasta viimsel päeval kirjutatud kirjas saadab Prantsuse Ühingu sekretär, Monsieur Eugene Gossard, oma parimad tervitused ja soovid Eesti kolleegidele aastaks 1938 ja minul on au ja suur hameel siinkohal need soovid edasi anda.

Aine- ja energiavahetus taime- ja loomaorganismis.

Erich Freienthal.

Iga eluolevuse tähtsaimaks tunnuseiks on aine- ja energiavahetus, liikumine ja sigimine. Kui loomadele on liikumine tarviline toidu otsimiseks ja vaenlaste eest põgenemiseks, siis taimedel avaldub ta peamiselt protoplasma liikumises (välja arvatud muidugi üherakuliste juures) ja on tarviline toitainete edasiviimiseks taimeorganismis. Sigimine on nii taimedel kui ka loomadel elu edasiandmiseks. Aine- ja energiavahetus aga, mis on lahutamatu taime- ja loomaorganismis toimuvast assimilatsioonist ja dissimilatsioonist, on elu põhiliseks eelduseks.

Taime- ja loomaorganismi ehituses on teatav vahe ja see mõjutab ka nende elutegevust. Taim, vastavalt oma organismi ehitusele, evib loomast tunduvalt suurema ja täielikuma assimilatsioonivõime. Kui see loomal piirdub ainult valkude, süsivesikute ja rasvade ümbermuutmise, teisendamise, siis taim suudab



Erich Freienthal.

anorgaanilisest aineist valmistada orgaanilisi. Maapinnast saadavast veest ja õhus leiduvast süsihappugaasist valmistab taim valguse ja klorofüllil abiga süsivesikuid ja rasvu. Süsivesikute saamiseks valmistab taim kõigepealt formaldehüüdi, millest omakorda valmistatakse viinamarjasuhkur. Rasvade valmistamine on veidi keerulisem. Appi võttes veel maapinnast leiduvaid mineraalsooli valmistab taim valke, mis tarvitatakse organismi ülesehitamiseks, täendamiseks ja parandamiseks. Assimilatsiooni juures vabanevast hapnikust läheb osa taimele hingamiseks, kuna suurem osa saadetakse õhulõhede kaudu välja. Nii on taimed vastukaaluks loomadele ja inimestele, kes saadavad välja süsihappugaasi. Õhu koosseisu reguleerijaina on taimedel suur tähtsus.

Dissimilatsioon on taimeorganismis märksa väiksema ulatusega. Kuigi ka taim vajab elu alalhoiduks tarvilikku energiat ja kuigi ka temas peab energia vabastamiseks sündima ainete oksüdeerumine ja lagunemine, siiski moodustab see assimilatsiooni

ainult väikese osa. Taimede võime muuta valguseenergiat keemiliseks energiaks on palju suurem kui tarve muuta keemilist energiat teisteks energiavormideks.

Eespooltoodu käib muidugi ainult roheliste taimede kohta. Klorofüllil mittesisaldavad taimed elavad teiste taimede poolt valmistatud aineist (mädarikud). Pärmiseened jälle muudavad süsivesikuid süsihappugaasiks ja etüülalkoholiks. Reaktsiooni juures vabanevat energiat kasutavadki pärmiseened. Samuti elavad teiste poolt valmistatud aineist mitmesugused bakterid.

Nagu öeldud, on loomade assimilatsioonivõime palju piiratum. Loom ei saa anorgaanilisest aineist valmistada orgaanilisi. Ta tarvitab taimede poolt valmistatud aineid ja oleb nii täiel määral taimedest. Kiskjad muidugi tarvitavad toiduks teisi loomi, kuid need on oma organismi ülesehitamiseks vajaliku materjali saanud ikkagi taimedest. Loomades lõhutakse taimede poolt valmistatud ained, kõigepealt valgud, üksikuiks ehituskivideks (valgud amiinhappeiks) ja ehitatakse neist uued organismi ehituseks vajalikud ained. Nii toimitakse ka selle osa rasvaga ja süsivesikutega, mis loom jätab oma organismi tagavaraks. Osa süsivesikuist ja rasvadest aga tarvitatakse otsekohe mitmesuguste ülesannete täitmiseks. Hinga-

mise teel organismi võetud hapnik ühineb süsivesikutega ja rasvadega, sünnitab süsihappugaasi ja vee ning vabastab neis aineis peituvat keemilist energiat. Vastavalt organismi tarvidustele muutub see kas mehaaniliseks, soojuse-, valguse- või elektrienergiaks. Kõige harilikum on keemilise energia muutumine mehaaniliseks ja soojusenergiaks, sest organism saab neid energiovorme kõige paremini kasutada. Soojuse tekkimine on püsisoojastel loomadel palju suurem kui kõigusoojastel. See on ka arusaadav: nende keha temperatuur peab alati olema ühekõrgem, kusjuures kõikumised võivad esineda ainult mõne kraadi piirides. Kõigusoojastel aga kõigub temperatuur ühes ümbruskonna temperatuuriga, kuigi ta on sellest veidi kõrgem. Harvemini esineb muutumine valguseenergiaks ja elektrienergiaks (sügavmerekaladel, elektriangerjal). Siinjuures tuleb tähendada, et ühes mehaanilise energia tekkimisega tekib harilikult ka soojuse- ja elektrienergia, kuigi vähesel hulgal.

Organismis toimuva järjekindla ainevahetuse lõppsaadused lahkuvad sealt kas hingamise teel (nii süsihappugaas), või eritusorganite, higinäärmete ja neerude kaudu. Osa lõppsaadustest aga jääb organismi ja mõnede teadlaste arvates on need vananemise ja surma põhjustajaks.

Energiavahetus ja ainevahetus esinevad alatiste kaaslastena. Alati on taimed need, kes seovad päikese valguseenergiat ja muudavad teda keemiliseks energiaks. Sellisel kujul on ta vastuvõetav loomadele. Energia vabanemine toimub ühinemisel hapnikuga. Saadud energia kasutatakse juba eluülesannete täitmiseks.

Eespool toodud kirjutuse autor Erich Freienthal, kes käesoleval aastal gümnaasiumiõpilaste korraldatud kirjandite võistlusel sai esimese auhinna (vt. lk. 213), on sündinud 16. jaanuaril 1920. aastal Virumaal Venevere vallas Savilõpe külas põllumehe pojana. Ta vanemad on põlised Venevere elanikud, nende vanemad ja vanavanemadki põlvnevad Veneverest. Alghariduse omandamiseks astus E. Freienthal 1928. a. sügisel Venevere algkooli II klassi. Algkooli lõpetamise järele siirdus ta 1933. a. sügisel Rakvere Ühisgümnaasiumi, mille reaalharu lõppklassis õpib praegu. Gümnaasiumi lõpetamise järele kavatseb ta edasi õppida Tartu Ülikooli matemaatika-loodusteaduskonnas. Lähemal ajal kavatseb Erich Freienthal muuta oma saksapärase nime eestipäraseks, nagu ta ise teatab.

ARVUSTUSI

„Looduse“ Kuldraamatu VI sari.

Nr. 66. Ukko Kivistö, Mere vangid. Nr. 67. Bengt Berg, Kurgedega Aafrikasse. Nr. 68. Ernst Hansen, „Sinise tähe“ matkalood. Nr. 69. Irma Truupöld, Aadi esimene armastus. Nr. 70. J. Parijõgi, Alutaguse metsades. Nr. 71. K. Michaëlis, Bibi Taanimaal. Nr. 72. Hugh Lofting, Doktor Dolittle'i tsirkus. Nr. 73. J. Parijõgi, Teraspoiss. Nr. 74. H. Kauri, Veealune eluriik. Nr. 75. Edith Howes, Kuldne mets. Nr. 76. E. Köstner, Emil ja salapolitseinikud. Nr. 77. Evelyn Sharp, Noorim tüdruk koolis. Nr. 78. V. Avenarius, Röövrüütlil vang.

Selle, VI sarjaga on „Looduse Kuldraamat“ jõudnud oma 78. numbrini. Vaadeldav noorsookirjanduse seeria moodustas juba enne käesoleva sarja ilmumist omaette väikese — 65-kõitelise raamatukogu. See suurte portsjonite süsteem tõstab lugejas eeskätt kahtlevaid küsimusi, — kas siin ei minda kirjanduse produtseerimises juba liiga agaraks, kas sarja toime-

tajad on toiminud asjatundlike raamatukogu sisustajaina ja on andnud uut raamatukogu mitmekülgust ja ajanõudlusi silmas pidades?

Juba teoste autorite ja pealkirjade loetelust, kui selle kõrvutame eelnevate sarjade omadega, näeme, et sarja toimetajad on seisnud samade küsimuste ees ja on püüdnud pakkuda teoseid uutelt seisukohtadelt. Kui võrd see neil on õnnestunud, vaatleme lähemalt.

Kõigepealt näeme, et sarjas esineb esmakordselt rida teoseid eesti autoreilt — 13 teosest 4. Enne käesolevat sarja nägime 65 kõite hulgas vaid üht eesti autorilt — G. Põldmaa „Mikroobide jahil“ ja seegi oli rohkem tõlketeos kui originaaltöö (muide üks paremaid, mis Kuldraamatus üldse ilmunud).

Teisena näeme sarjas tugevat joont, mis tüürib lugeja teadmiste laiendamisele. Mainigem siin kahte populaarteaduslikku teost — „Kurgedega Aafrikasse“ ja „Veealune eluriik“; üht kodumaa reisivestet — „Alutaguse metsades“, — üht ajalooliste sugemetega jutustust — „Röövrüüti vang“. Peale mainitute laiendavad kaudselt lugeja kujutlusringi — „Bibi Taani maal“ ja „Noorim tüdruk koolis“.

Kolmanda tähelepanuvääriva rühma moodustavad rohkem kasvatuslikke sihte taotlevad teosed — „Teraspoiss“, „Aadi esimene armastus“, „Mere vangid“ ja „Sinise tähe“ matkalood. Neist kaks viimast kirjeldavad skautide elu. Puht-seikluslugu oleks vaid „Emil ja salapolitseinikud“.

„Dr. Dolittle“i tsirkus“, — loomajuttude raamat nooremale lastele, oleks ainuke, mis ei saa noorsookirjandusteosena vaatluse alla tulla (sobiks paremini „Looduse Lasteraamatu“ sarja).

Käesoleva sarja ilmumist õigustavad eeskätt eesti autorite teosed, kuna see viib meie noorsookirjanduskultuuri edasi, ja teiseks populaarteaduslike joontega teosed, sest neid on meil üldiselt veel väga vähe ilmunud.

Vaatleme üksikuid teoseid lähemalt. Lähtudes aine akuutsuse ja teose ilmumise vajaduse seisukohalt asetaksin esimesele kohale Edith Howesi „Kuldne mets“. Alles lähemal ajal kurtis ühes meie suuremas päevalehes keegi lastevanem õigusega, et meie kirjanduses on kõigest muust kirjutatud, aga mitte sellest, mida noorukid kõige põnevamalt otsivad, see on soo edasiandmise küsimus. Siin on meie noorukid jäetud kahtlase kirjanduse ja nurgataguste „õpetajate“ juhtida.

„Kuldses metsas“ astutakse selle küsimuse juurde haruldase peenetundelisusega. Seikluseromaani kõrval jookseb punase niidina „keelatud küsimus“, mida lahendatakse sadade loodusteaduslike faktidega taime- ja loomariigist. Looduse salapärane elu, enesealahoitungi kõige keerulisemad ja üllatavamad avaldusviisid, mida autor suure looduse- ja eluarmastusega esitab, sunnib lugejat suure tõsiduse ning aukartusega suhtuma kõigesse sellesse, mis teissugusel viisil „seletarult“ või hoopis lahendamata jäetult võiks raskeid eksimusi põhjustada.

Selle raamatu juurde tuleks õpetajail ja lastevanemail oma kasvandikke eriti juhtida.

Puht-populaarteaduslikest teoseist on ühevõrra huvitavad ja teretunud mõlemad — nii meie oma autori — H. Kauri „Veealune eluriik“ kui ka kuulsa lindude elu uurija, rootslase B. Bergi „Kurgedega Aafrikasse“.

Teatavas mõttes need kaks teost moodustavad koos ülalmainituga kolmiku. Too tõstis fookusesse peaaegu kogu loomariigi, eriti soe edasiandmise seisukohalt, siin toimub spetsialiseerumine. „Veealune eluriik“ äratab teaduslikku huvi aine uudusega ja põnevusega. Vesi on alati noortele erilise külgetõmbejõuga. Tungida ühes autoriga sügavuste igavesse pimedusse ja leida sealt kõige fantastilisemaid elukaid, mis mitmekordselt ületavad kõige pöörasemad kujutlused näkkidest ja muust, see jätab igasse lugejasse sügavad jäljed, äratades ülevuse tunnet ning sundides mõtlema ja otsima kogu elu vägevät seadjat ning juhtijat. H. Kauril on loodusteadlasena olnud võimalus kaasa teha tegelikult meie merede uurimusetki ja ta on põiminud kirjeldusse, eriti teose alguses, oma enese nähtut ja läbielatud; see annab raamatule erilise sooja, plastilise ja usutava värvingu.

Raamatu „Kurgedega Aafrikasse“ autor on juba lapsest saadik olnud „lindude-haige“. Ta on üliinimlike pingutustega tunginud lindude pesade ja eluasemete lähedale ning neid siis pikemat aega vaadelnud ja igal võimalikul juhul ka fotografeerinud. Käesoleva teose peaosa on pühendatud kurgedele, kes meiski oma igaaastasil rännakuil äratavad igatsust kaugele maade ja randade järele; kuid teose lõpul astub esile ka teisi — eriti Aafrika loomi ja linde. Teost kaunistavad autori originaalfotod lindudest, mis on tehtud väga lähedalt ja seega veenavad lugejat autori võimeis ja oskusis lindude vaatlemise ning tundmise alal.

Ka „Veealune eluriik“ on rikkalikult illustreeritud.

Vaadeldud teosed peaksid nooris lugejais märgatavalt äratama huvi looduse vastu ja kergendama õpinguid vastavil aladel.

Parijõe „Alutaguse metsades“ laiendab kodumaa tundmist ühe meie omapärasema maanurga suhtes. Kuna autori, kes esineb jalgratturina, teekond läheb läbi meie äsja öitsele lõõnud põlevkivitööstuste, siis on siin nähtud pildid värskemad ja seega ka õigemad kui need, mis meil varem seal pärit.

Järgnevad teosed laiendavad noorsoo teadmiste ringi kaudselt.

Nii valgustab V. Avenariuse „Röövriituli vang“ põneva sündmustiku kõrval — röövriituli varastab Nowgorodi linna pealiku tütre — meiegi kodumaa minevikus tähtsat osa mänginud H a n s a liidu tegevust — kauplemist ja selleaegset kultuurset elu, eriti vene bojaaride ja selleaegse Venemaa tähtsama kaubalinna Suur-Nowgorodi elu. Jutustuses on mainitud ka eestlasi.

„Noorim tüdruk koolis“ annab lugejale pildi inglise tütarlaste eraõppeasutusest — kool-pansionist. Nagu see enamikule inglise noorsooraamatule omane, on siingi sündmustiku sõlmpunkt spordivõistluses, milles teose peategelane, erandhingeeluga tütarlaps, saab päevakangelaseks. Teos ongi mõeldud vist tütarlastele, kuid erilisi naiselikke voorusi siin ei propageerita, ja tuleb küsida, milleks see hea on, et tütarlaps turnirõngaste kaudu saab päevakangelaseks?

„Noorima tüdrukuga“ on lähedane „Bibi Taanimaal“. Seegi teos on vist mõeldud tütarlastele. Autor tuletab oma aine käsitlusega ja kangelase kujutamisega meelde Mark Twaini Huckleberry Finni. Lugeja saab kaudselt väikese pildi Taanimaast. Ka sellegi teose juures oleme sunnitud küsima, miks naisnoorsoo ideaalkujuna viimasel ajal otse massiliselt hakkab ilmuma igasuguseid poisitäre. Tänapäeva moodsad naisautorid nähtavasti ei näe naise kangelaslikkust milleski muus kui meeste järeleahvimises. Bibi viib põleva vabriku ümber kukkuda ähvardava korstna otsa köie!

Kuldraamatu IV sarjas ilmunud sama autori „Bibi ja vandeseltslased“ lõpus öeldi, et see on viimne teos Bibi raamatute seeriast. Tõesti, see olekski nii võinud jääda. Seiklused ja sündmused olid juba seal liiga otsitud.

Sellega pole tahetud ütelda, et need raamatud ei leia lugejaid.

„Mere vangid“ on eestisõbralise soomlase käsikirja järgi tõlgitud. „Sinine täht“ aga on eesti oma autori töö, vist esimene teos. Mõlemad teosed on mõeldud poistele, kirjeldavad skautide seiklusi ja täidavad sellistena ka oma ülesande. Erilist kirjanduskunstilist väärtust kumbki teos ei evi, kuid nad võivad poistes õhutada kangelaslikkust, eneseohverdust ning ligimesearmastust. Need on „marud lood“ nagu poisid ise ütlevad. „Sinise tähe“ autorilt võiks oodata veelgi mõnd „eestiainelist indiaanlaslugu“.

Juba enam peidetud kasvatuslike tendentsidega seikluslugu on E. Kösteri „Emil ja salapolitseinikud“. Sellel teosel on vastavapalgelise kirjandusteosena selles mõttes suur väärtus, et autor näitab siin, kuidas lihtsat sündmustikku võib nii osavalt üles seada ja lahendada, et see põnevusest ületab kõige kummalisemad seiklused. Teos on peale muu ka humooristlik ja temas on peidetud moraal: inimene ei tohi oma saatuslöökkide puhul apaatseks jääda, vaid peab visalt ja plaanikindlalt tegutsema, siis saadakse kõigest üle.

Lõpuks jääb veel vaadelda kaht eesti oma autorite teost: Irma Truupõllu „Aadi esimene armastus“ ja J. Parijõe „Teraspois“.

Irma Truupõllu nimi sai tuttavaks eesti lugejaile Looduse Lasteraamatu sarja kaasautorina. Seal paelusid huvi tema kirjeldused putukate elust ja üldse tema võrdlemisi elav fantaasia.

Seekord on autor püüdnud ka noorsookirjanduse alal esineda. Ja et mitte tühjala, on võetud kõige põlevamad päevaküsimused. Teos peab äratama talueluarmastust, tasandama linna ja maa vahekordi, äratama rahvustunnet jne.

Kahjuks ei täida teos oma üliõilsaid ülesandeid täiel määral. Kõigepealt on ebaõnnestunud väljenduse laad. Poiss sõidab maale suvitama ja hakkab siis haruldäsel pikki kirju saatma oma tuttavale. Kirjadest teos õieti koosnebki. See teeb teose ebausutavaks. Siin on tegelased küll lapsed, kuid see ei muuda teost veel noorsooraamatuks.

Propageeritavad tendentsid pole lastele sobivad ja äratavad ka täiskasvanus võõrastust. Kas siis eestlus tõesti on nii kuristikku äärel, et juba „imevad lapsed“ peavad käed külge panema ja selle kasuks hakkama töötama?

Muide, laste kujutlusi ja tegevust ning taluelu kirjeldab autor õige elavalt, kuid lapsed ja noorukid ei näe ega suuda veel mõista, kui huvitavad nad ise on.

J. Parijõe „Teraspoisi“ paigutaksin käesoleva sarja teoseist esimeste ja autori teostest parimate hulka. See raamat on noorsooraamat, nagu ta peab olema. Seejuures pakub nii mõndagi väärtuslikku kasvatajaile.

Sündmustik iseendast on väga lihtne: orvuks jäänud poiss, kellele kitsais oludes elav ja õppiv tudeng poisi ema haual elujaatavalt ja õhutavalt käe ulatab, kasvab iseseisvalt, vähese välise abiga tubliks, eeskujulikuks noormeheks. Teose moraal on — elul tuleb kahe käega sarvist kinni võtta, ja kui mingi üritus ees on, siis tuleb sellele anduda kogu hingega.

Üldiselt peab ütleva: sellest hoolimata, et käesolevas Kuldraamatu sarjas leidub paar-kolm teost, mis noorsooraamatu mõõdule täiesti ei vasta, on selle ilmumine ometi õigustatud, kuna siin on püütud pakkuda nii sisuliselt kui ka orientatsiooniliselt uut.

A. Pärl.

MITMESUGUST

Gümnaasiumiõpilaste võistluskirjandid.

Gümnaasiumiõpilaste võistluskirjandi, reemal „Aine- ja energiavahetus taime- ja loomaorganismis“, kirjutamisest 22. jaan. 1938. a. võttis osa 69 õpilast, 53 eesti gümnaasiumest ja 16 vähemusrahvuste koolest. 306 õpilastöötuuni jooksul kirjutati umb. 15000 rida, neist 7300 rida puhtalt. Maksimaalselt tarvitati 5 tundi kirjandi valmistamiseks, minimaalselt 3 t. ja keskmiselt 4 t. 25 min.; kõige pikem kirjand katab puhtalt 162 rida, kõige lühem kirjand — 63 rida, kirjandi keskmine ulatus on 106 rida.

Hindamiskomisjoni kuulusid: HM Koolivalitsuse direktor V. Alttoa, HM Koolivalitsuse peainspektor J. Aavik, HM Koolivalitsuse peainspektor J. Grüntal, HM Koolivalitsuse nõunik J. Talts ja Tallinna Linna Tüt. Kommertsgümnaasiumi dir. A. Veiderma.

Igas töös hinnati viieballiliselt iga hindaja poolt neli külge: sisu, stiil, õigekiri ja välimus. Need hinded korrutati vastavalt 4-, 3-, 2- ja 1-ga, need korrutatud liideti ja summa väljendati protsentides maksimaalsest võimalikust hindest ning saadi seega tööde järjekorda määravad indeksid.

Kõigist töodest eraldati 5 paremat eesti gümnaasiumide õpilaste tööd ja 1 parim töö vähemusrahvuste gümnaasiumide õpilaste omist. Määrati 3 auhinda ja 3 kiituskirja.

Kui komisjoni otsus oli Haridusministri poolt kinnitatud, avas hr. Minister ümbrikud. Kroonitud tööde autoreiks osutusid järgmised õpilased.

- I auhind — märgusõna „Elu tärkab“ (5 tundi 100 rida) autor Erich Freienthal, Rakvere Ühisgümnaasiumi reaalharu V kl. õpilane.
- II auhind — märgusõna „Laugas“ (3,6 t. 110 rida) autor Maia Sinberg, E. Lenderi Tütarlaste Eragümnn. V kl. õpilane.
- III auhind — märgusõna „Sininõmme“ (4,7 t. 86 rida) autor Aino Vainola, V.-Maarja Ühisgümnaasiumi V kl. õpilane.
- Kiituskiri — märgusõna „Ego“ (5 t. 104 rida) autor Ella Sillart, Nõmme Ühisgümnn. V kl. õpilane.
- Kiituskiri — märgusõna „Kati“ (4,6 t. 93 rida) autor Aleksandra Jackson, Viljandi Hariduseltsi Tütarl. Eragümnn. V kl. õpilane.
- Kiituskiri — märgusõna „Feci quod potui“ (5 t. 108 rida) autor Dora Sagorje, Narva Vene Ühisgümnn. V kl. õpilane.
- Tööde üksikasjaline analüüs avaldatakse järgnevalt „Eesti Kooli“ veergudel.



Maia Sinberg.



Aino Vainola.

Maia Sinberg on sündinud 24. augustil 1919 aastal Tallinnas riigiametniku tütreana. Õppis E. Lenderi algkoolis ja õpib praegu E. Lenderi Tütarl. Eragümnaasiumi V klassis. Tema eriliseks huvialaks on joonistamine. Pärast gümnaasiumi lõpetamist on kavatsus edasi õppida Tallinna Tehnikaülikoolis arhitektuuri alal.

Aino Vainola sündis 22. juulil 1920. a. Päärdu asunduses Velise vallas Läänemaal, kus ta isa oli konstaablik. 1926. a. kevadtalvel siirdusid vanemad Virumaale Vao valda, Kurtna külla isa poolt vanaisa tallu. 1927. a. astus A. Vainola Kurtna algkooli ja selle lõpetamise järele 1933. a. Väike-Maarja Ühisgümnaasiumi, kus õpib praegu viimases klassis.

Informatsiooni Õpetajate Kojalt.

Õpetajate Koja juhatus, kaaludes Haridusministeeriumi Koolivalitsuse poolt algatatud algkooli V ja VI kl. ja progümnaasiumi I ja II kl. õppekavade ühtlustamise küsimust, asus ühtlustamise suhtes pooldavale seisukohale järgmistel kaalutlustel. 1) Õppekavade ühtlustamine lähendab koolitüüpe ja muudab paenduvamaks meie koolisüsteemi. 2) Ühtlustamine võimaldab andekamaile õpilastele lähedamaid edasipääsuvõimalusi keskhariduse juurde. Praegu on algkooli 5. ja 6. õppeaasta õpilased edasiõppimise võimaluste suhtes halvemas seisukorras kui progümnaasiumi vastavate õppeaastate õpilased. 3) Praegune korraldus on

eriti ebasoodus maaõpilastele. Koolivõrgu korraldamisega ei saa küsimust üksi lahendada. Keskkooli- ja Gümnaasiumiõpetajate Sektsioon asus ühtlustamise suhtes eri seisukohale, lugesid õppekavade ühtlustamist varajaseks, kuna progümnaasium pole suutnud anda veel ühtegi lendu. Need seisukohad lisandati Koja juhatusse esitisele Haridusministeeriumile.

Kaaludes mõnelt poolt algatatud vene keele õppimise võimaluste avardamise küsimust meie koolides Koja juhatus asus seisukohale, et vene keelt võiks meie koolides õpetada vaid riikliku vajaduse piirides, mitte aga meie kultuuri suunitlemiseks.

Õpetajaameti kandidaadi astme kaotamise küsimuses Koja juhatus asus pooldavale seisukohale.

Koja poolt on astunud samme kooli avalikkude ettekannete autori tasu Haridusministeeriumi kanda võtmise, kutseta lasteaednikele ühistel alustel muude kutseta õpetajatega kutse andmise jt. küsimustes.

Haridusministeeriumis koostatud koolide külastamise põhimõtete projektile tehti Koja juhatusse poolt rida parandusi.

Arvestades väärnähtusi, mis on esile tulnud kehtiva Pensioni seaduse rakendamisel, on Õpetajate Koda asunud selle seaduse ümbertöötamisele. Paranduse ettepanekuid selles asjas palus Õpetajate Koda kooli esitada hiljemalt 15. märtsiks s. a.

Õpetajate Koja juhatusse koosolekust 14. veebr. võttis osa ka Haridusministri abi V. Päts. Koosolekul arutati muu seas kultuurhoone püstitamise küsimust. Tunnistati vajalikuks ehitada maja, kus leiaksid ruumi hariduslikud organisatsioonid, eesotsas Õpetajate Kojaga, ja üleriigiline pedagoogiline muuseum pedagoogilise raamatukoguga.

Eesti Õpetajate Liidu Asemikekogu koosolek.

Eesti Õpetajate Liidu Asemikekogu koosolekust, mis toimus möödunud aasta 28. detsembril Tallinna linna XXI algkooli ruumes, võttis osa 48 asemikku, peale selle Liidu juhatusse liikmeid ja külalistena Soome õpetajate organisatsioonide esindajad: Helsingi linna soome algkoolide tarkastaja dr. A. Huuskonen ja õpetaja N. Oksanen. Külalisi tervitati südamlilikult.

Asemikekogu koosolekut juhatasid E. Murdmaa, K. Neumann ja J. Söödor. Liidu möödunud 1936/37. aasta aruande esitas Liidu sekretär V. Horm. Aruande aasta oli Liidu elus raskemaid. Ometi on Liit raskusist üle saanud õnnelikult. Liidu liikmete arv püsib 3400 piires. Mõnes maakonnas tuleks siiski organiseerimisküsimusele suuremat rõhku panna. Liidu tegevusest tõstis aruandja välja osavõturiikkaid aineõpetajate kongresse, õnnestunud juubelipidustusi ja elevusrikast Eesti-Soome koolikongressist osavõttu. Lõpuks aruandja väljendas lootust, et möödunud on Eesti koolielus „7 kõhna aastat“ ja eriti meie rahvakool asetatakse uuesti väärrikale kohale.

Õpetajate Koja tegevusest andis ülevaate Koja esimees Enn Murdmaa.

1936/37. a. tegevuse, kassa, toetuskapitali ja „Kasvatuse“ aruanded ja eelarved kinnitati juhatusse poolt esitatud kujul. Liidu liikmemaks jääb endiselt Kr. 1,20 aastas.

Liidu uus juhatus suurendati 1937/38. tegevusaastaks 19-lt liikmelt 22-le. Juhatusse valiti: Tallinnast — E. Murdmaa, J. Rummo, A. Roos, H. Ennemuist, G. Ollik, V. Peet, E. Triik, V. Horm; Tartust — J. Tork, J. Parijõgi; Narvast — J. Välbe; Harjumaalt — A. Ruut; Virumaalt — P. Raudsepp; Läänemaalt — H. Laagus; Järvamaalt — J. Söödor; Tartumaalt — K. Neumann; Viljandimaalt — P. Algma; Pärnumaalt — E. Raidal; Võrumaalt — T. Randvere; Valgamaalt — A. Käärik; Petserimaalt — E. Lilover; Saaremaalt — A. Seppel.

Revisjonikomisjoni valiti: V. Uustalu, E. Kuslapuu, S. Kass, N. Ress, E. Oja. Aukohus ja toetuskapitali valitsus valiti tagasi endises koosseisus.

Õppejõudude tasude küsimusest esines üksikasjaliku ülevaatega A. Ruut. Algatatud küsimuste all otsustati Liidu esimehe E. Murdmaa ettepanekul asuda Liidu asutajate ja kauaaegsete aktiivtegelaste Peeter Põllu ja F. V. Mikkelsaare mälestuste jäädvustamisele.

Eesti Õpetajate Liidu pedagoogilised päevad.

Möödunud aasta 29. ja 30. detsembril korraldas Eesti Õpetajate Liit Tallinnas pedagoogilised päevad, milledest osa võttis üle 500 õpetaja ja koolitegelase. Külalistena võtsid päevadest osa Helsingi linna algkoolide tarkastaja dr. A. Huuskonen ja Soome Algkooliõpetajate Liidu sekretär N. Oksanen. Koosolekud toimusid Raua t. algkooli ruumes.

Päevad avas E. Õ. Liidu pedagoogilise toimkonna juhataja dir. A. Roos, tänades Härra Haridusministrit ja teisi abi eest, mis nad olid osutanud toimkonnale raskuste vältimisel päevade ettevalmistamisel.

Haridusminister kol. A. Jaakon tervitab koosolijaid ja märkis, et õpetajaskonnal on ilus komme tulla kokku koolitöö vaheaegadel arutama oma kutsetöösse puutuvaid küsimusi. Selleks on õpetajaskonnal elulist tarvet. Õpetajas tuleb näha juhti ühiskondlikus sõidukis, kes peab olema valvel sellal, kui teised võivad tukkuda. Tema on see, kellest tähtsal määral oleneb mõnegi ühiskondliku katastroofi vältimine. Pedagoogilistele päevadele soovis Härra Haridusminister parimat kordaminekut.

E. Murdmaa tervitab osavõtjaid Õpetajate Koja ja E. Õ. Liidu nimel, märkides, et viimase ajal on huvi tulipunkt siirdunud õpetuse alalt kasvatusse alale. Täna Haridusministrit vastutulekkuse eest õpetajakonna päevamuredele. Dir. A. Roos tervitab päevadele ilmunud hõimlasi.

Soome Õpetajate Liidu sekretär N. Oksanen tervitab koosolijaid Liidu ja Soome Algkooliõpetajate Edasiharimisühingu poolt.

Päevade juhatusse valiti dir. A. Roos, koolijuhataja J. Parijõgi ja inspektor M. Meiusi. Referaatidega päevade üldkoosolekuil esinesid dir. A. Roos — „Tänapäeva kasvatusse vaimust“, HM Koolivalitsuse dir. V. Altoa — „Algkooli osa ühiskonnas“, mag. M. Meiusi — „Harjutamine iseloomu kujundamise teena“, J. Käis — „Kooliuuendustöö isiksuse kujundamise ja sotsiaalse kasvatusse teenistuses“, dr. A. Huuskonen — „Kodaniku kasvatusse küsimusist“, A. Seppel — „Noorte organisatsioonid kasvatusguritena“, mag. A. Elango — „Õpilaste ühiskondliku elu mitmekesistamise võimalusi algkoolis“, dir. A. Roos — „Rahvuslikust kasvatussest ja karskuskasvatustööst“ ja J. Parijõgi — „Vigade uurimisest“. Peale selle oli veel ettekandeid rühmades ja läbirääkimisi.

Kuna ettekantud referaadid on avaldatud „Õpetajate Lehes“ ning „Kasvatuses“ ja seega asjast huvitatuile kättesaadavad, ei peatu me nende juures pikemalt.

Päevad lõppesid dir. A. Roosi lõppsõnaga, dr. A. Huuskose tänu sõnadega ning kutsega osavõtuks Soome õpetajate päevadest ja kursustest, millele järgnes hümn.

III Üleriigiline Loodus- ja Maateadusõpetajate Kongress.

Tartus, 11. ja 12. aprillil 1938. a.
Tartu II Gümnaasiumi ruumides, Kalevi tän. 1.

KAVA.

Esmaspäeval, 11. aprillil kell 10—14.00.

1. Kongressi avamine. 2. Juhatuse valimine. 3. Prof. dr. J. Piiper — Pärikkuse bioloogilist aluseist. 4. Prof. dr. A. Tammekann — Tartu otsmoreenid ja Põhja-Tartumaa keele nõgu. 5. Dotsent dr. A. Luha — Õpetaja ja teaduslik töö. 6. Läbirääkimised ja resolutsioonid.

Kell 15.30—20.00.

7. Dir. J. Käis — Loodusteadusliku õppematerjali jaotus alg- ja keskkooli õppekavades. 8. Mag. J. Rebane — Õpilaste ja õpetajate ekskursioonid. 9. Õpet. J. Kõiva — Kooliaiad. 10. Dr. G. Vilbaste — Looduskaitse ja koduümbruse tundmine kooli õppetöös. 11. Läbirääkimised ja resolutsioonid.

Teisipäeval, 12. aprillil k. 9.00 Kommertskooli ruumides Narva t. 13.

12. Dots. dr. E. Markus — Uuemaid voole maateaduse õpetuses.

K. 10.15—14.00 Tartu II Gümna. Kalevi t. 1.

13. Mag. J. Kents — Maastiku printsiibi rakendamine maateaduse õpetamisel. 14. Õpet. E. Valdas — Maateadusliku õppeaine jaotus keskkoolis ja gümnaasiumis. 15. Õpet. B. Rea — Individuaalse tööviisi rakendamine maa- ja loodusteaduse õpetamisel algkoolis. 16. Läbirääkimised ja resolutsioonid. 17. Päeva lõpetamine.

Kongressi ajal on korraldatud näitus:

Kongressi ruumides: 1. Õpilastöid. 2. Algkooli IV kl. maateaduslikke õppevahendeid. 3. Uuemat eestikeelset kirjandust maa- ja loodusteaduse alalt.

Kommertskooli ruumides Narva t. 13: 4. Valik maateaduslikke õppevahendeid keskkoolidele.

II Usuõpetajate Kongress.

II Usuõpetajate Kongress toimub E. Õp. Liidu usuõpetuse toimkonna korraldusel 12. ja 13. aprillil Tallinnas.

Kongressi kavas on järgmised referaadid. 12. aprillil: 1) „Kirik ja usuõpetus“. Kõnelevad Konsistooriumi esindajana praost J. Aunver ja Ap. Õigeusu Sinodi esindajana ülemp. A. Angerjas. 2) „Usuõpetuse seisukord meie koolis“. Kõnelevad peainsp. M. Raud (algkooli osas) ja peainsp. J. Aavik (keskkooli ja gümnaasiumi osas). 3) „Mis mõttes on Piibel Jumalasõna?“. Refereerib õp. A. Vestrén-Doll ja mag. E. Salumaa.

13. aprillil: 1) „Jeesuse tähendamissõnad ja nende käsitus“. Ref. õpetaja J. Kimmel. 2) „Memoreerimisest usuõpetuses“. Ref. õpetaja M. Arike. 3) „Hommikupalvused“. Ref. mag. K. Tiit. Referaatide järele toimuvad läbirääkimised.

Kongressi ajal korraldatakse usuõpetuse alal ilmunud kirjanduse näitus. Kongress toimub Prantsuse Lütseumi ruumes, Hariduse tän. 3.

Kongressist osavõtust palutakse teatada E. Õpet. Liidu büroosse, Pühavaimu tän. 11.

Toimetusele saadetud kirjandust.

Juhiseid omakultuuri nädala korraldamiseks 26. märtsist — 3. aprillini 1938. ÜENÜ Keskjuhatus ja väljaanne, Tallinn 1938.

26. märtsist 3. aprillini toimub meil esmakordselt üleriigiline omakultuuri nädal. Selle kestel teostatavate väga mitmeladiliste ürituste läbiviimiseks tuuakse siin tegelikke näiteid. Praktiliste korralduste kõrval on juhistesse koondatud ka omakultuuri mõistet ja mõtet süvenenumalt käsitlevad artiklid A. H. Tammsaarelt, muinsuskaitse inspektorilt mag. Erik Laiult ja ÜENÜ peasekretär Aug. Meikopilt.

Juhises on 38 lehekülge teksti. Brošüür saadetakse kõigile omakultuuri nädala korraldajale organisatsioonidele, asutustele ja isikutele tasuta laiali.

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

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

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

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

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

Vastutav toimetaja V. Päts.

Tegev toimetaja G. Ollik.

Riigi Trükikoja trükk, Tallinn, Niine 11.

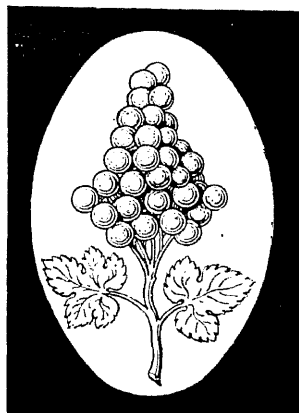
Ka tundeline nahk kannatab hästi
ehtsat importeeritud

MARSEILLE SEEPI

märgiga

„VIINAMARI“

Seep on õrn ja vahutab hästi.



Saadaval igalpool.

AINUESINDAJA:

O/Ü. EUGEN BEWER & C^o
TALLINN, LAI 20



KLAASKAUBAD, KUMMIKAUBAD

ostate soodsasti

A/s. F. O. TREUBLUT

PIKK 18. TARTU MNT. 2
NÖMMEL TURU ÄÄRES



KAUBA MÄRK

VILJAPUU-KARBOLINEUM

„AKS“

kevadiseks pritsimiseks. „AKS“i
viljapuukarbolineum sisaldab peale
meie põlevkiviõlide veel kivisõ-
tõrva õlisid ja on koostatud teadus-
like uurimuste põhjal sääraselt, et
ta hävitab kõiki viljapuu kahjureid
ning nende mune.

Viljapuukarbolineum „AKS“ on
Tartu Ülikooli entomoloogia katse-
jaama poolt tegelikult proovitud ja
hääks kiidetud.

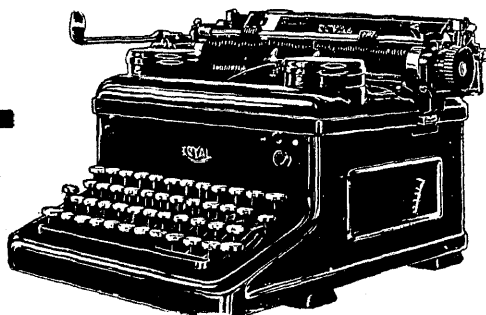
Keemiatööstus „AKS“
Tartu, Aleksandri 46.

OMADES

ROYAL

KIRJUTUSEMASINA —

OMATE PARIMA



kuna ROYAL võitis rahvusvahelisel masinakirja võistlustel Chicagos ja veebruaris 1938 korraldatud Euroopa masinakirja võistlustel Hollandis ESIMESE, TEISE JA KOLMANDA KOHA.

ESINDAJA

V^d LOUN & SCHITIKOV,

TALLINN, NIGULISTE T. 18, TELEFON 434-37

M Ü Ü A

**KASETOHUTÜKAT
KASEPUUSÜSI**

U/Ü. KEEMIA TEHAS

„EESTI DESTILLAAT“

RICH. ÖVEL & Co.,

TALLINN, PÄRNU MNT. 6-12a.

TELEF. 438-95 ja 451-39.

C. F. DAUGULL

AIANDUS TARTUS, RIIA MNT. 27. TEL. 109

Kirsi-, õuna-,

ploomi-, pirni-,

põõsasõuna- ja

muid viljapuid.

Marjapõõsaid, roose,

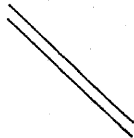
hõbekuuski jne.

Hinnakirjad tasuta Tartust ja Tallinnas lilleärist H. Tischler &
H. Nicot, Kullasepa tn. 8.

A/s. TELLISKIVI TEHASED

KONTOR: TALLINN, SAKALA 36

TELEFONID: 436-04, 436-47, 484-39



VABRIKUD:

ASERIS, TELEF. 4
PÄRNUS, TEL. 380-a

Kohale jõudnud suur valik

ülikonna-, mantli- ja
päevasärgiriideid

UUTES MUSTRITES

HERMAN RÕIVAS'E

KODUMAAVABRIKUTE RIIDEKAUPLUS

TALLINN, ESTONIA PST. 11. TEL. 304-80

Müük suurel ja väikesel arvul!

R Ä T S E P A Ä R I

Mait Juhansoo ja Poeg

(MAX JOHANSON JA POEG)

RATASKAEVU 22, TALLINN

T e l e f o n 432-89

(ENNE LÜHIKEJALG 6)

*Kevadhooaja
uudisriided
Inglis- ja
kodumaalt*

Kõrgeklassiline väljatootus

Asut. 1897. a. Petrogradis.



*Kvaliteedilt
vanaema-aegne —
ehitusviisilt
ülimoodne on*
SINGER

*õmblusmasin.
Seda tõendab
kogu maailm!*



M Ü Ü G I L

LAVAAKNA RAAMID

(ILMA RAUDOSADETA)

S U U R U S E D :

1×2 m ja 1×1,5 m

MÜÜK KOHAPEAL JA VÄLJASAATMINE RAUDTEEL

A/s. JÄRVAKANDI TEHASTE

LAUALADU

TALLINN, PETROOLEUMI 4. TEL. 312-09

S E E M N E Ä R I

NURMSALU-LAURI & K^o

TARTUS, SUURTURG 17. TEL. 10-96.

Soovitab hästi d a n e v a i d puhtasordilisi
aed- ja juurvilja, lillede, ristiku ja teisi

SEEMNEID

Noori viljapuid ja söstrapõõsaid. Vaarika- ja maasikataimi. Aian-
dus- ja mesindustarbeid. Tolmutamiseks: kaltsiumarsenaati,
dusturani. Pritsimiseks: viljapuu-karbolineumi, kasoraani,
tubakaekstrakti, solbari. Puhtimiseks: germisani, uspuluni, cerasani.

Hinnakirjad saadetakse nõudmisel tasuta.

Ootamatult võib variseda terveim ja
tugevaimgi mees!

Haigus ja õnnetus
võib Sindki tabada
kesk kõige paremat
iga — siis, kui tunned
lihastes paisuvat jõu-
du ja tuleviku kavat-
sused täidavad meeli.



EKS-MAJA elukindlustuse poliis

*kannab hoolt Sinu naise
ja laste tuleviku eest.*

„ERIKA“

VD. TÕNISSON & Ko

SEEMNE JA AIATÖÖ-
RIISTADE KAUPLUS

TARTUS, Suurturg 2, telefon 7-79

Abikauplused: VILJANDIS, Tallinna t. 5, RAKVERES, Turuplats 1

SOOVITAME HÄSTIDANEVAID SORDIEHTSAID aiavilja, lillede, sööda-
juurikate, ristikkeina ja timuti

seemneid

LILLESIBULAI, TOMATI, lille- ja teisi mitmesuguseid aiaviljataimi.

SUUR VALIK AIATÖÖRIISTU

„ERIKA“ puukoolist aastate jooksul väljaarendatud ja kujunenud meie turu
nõuetele vastavates kui ka uuemates paremates välis sortides igat liiki viljapuid
ja marjapõõsaid. Roose, ilupuid ja põõsaid.

PUUKOOLISAADUSTE MUUK TARTUS.

Vaksali tän. 23, Viljandi tän. nurgal.

Hinnakirjad tasuta.