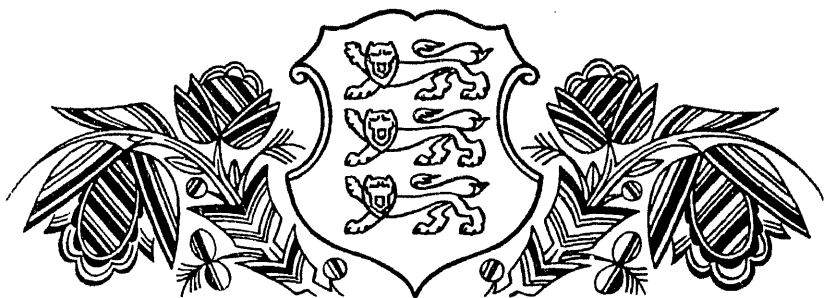


Suureküla algkool.  
Erastvere.



# EESTI KOOL

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 1

Jaanuar 1939

V aasta

### SISU:

- J. Roos:** Jaan Tõnisson ja rahvaharidus.  
**Helmi Metsvahi:** Noorte töökohustusest.  
**V. Altoa:** Koolinäitustest.  
**A. Kuks:** Õppetunni normaalne käik.  
**K. Raud:** Pilk eesti keeleõpetuse senistele saavutustele meie koolides.  
**O. Randvee:** Vigade parandamisest ja nende ravist algkooliõpilaste kirjandeis.  
**A. C. Højberg-Christensen:** Taani kooliolud.  
**Helmi Jürisoo:** Võimlemistunde algkooli I ja II klassile.  
**F. Roose:** Koolis ja kooli juures asuvad noorsooorganisatsioonid 1937/38. kooliaastal.  
**A. Pärl:** L. Anvelt — Aristoteles.  
**V. Orav:** H. G. Wells: Lühike maailma ajalugu III. Mitmesugust.

TALLINN

---

HARIDUSMINISTEERIUMI VÄLJAANNE

## **Sisukaid raamatuid.**

### **Will Durant. Lood filosoofia ajaloost IV—V**

IV Pessimism ja positivism. Schopenhauer ja Spencer. V Irratsionalismi uuestisünd. Nietzsche, Bergson, Croce ja kaasaegsed filosoofid. Tlk. A. Kaal ja L. Anvelt. Elav Teadus 82/83. Hind 2 kr., köites 2 kr. 50 s. Kogu sari I—V 5 kr.

Sellega on lõpule viidud esimese suurema filosoofia ajaloo ilmumine Eestis ja ühtlasi kättesaadavaks saanud üks huvitavamaid ja kaasaegselt oskusega esitatud teoseid maailmas üldse. Duranti teos on hiilgavaks näiteks, kui arusaadavaks ja aktuaalseks võib muuta raskest peetud küsimusi, nagu elu mõte ja olemus, surma ja igaviku, headuse, kurjuse, kohuse jne. probleemid, kuid millest ometi iga inimene mõtleb. Autor laseb mitme aastatuhande suurte mõtlejail esitada omad vaated nende küsimuste kohta ja iseloomustab filosoofe endid tabavalt ja humoorikalt. Lugejal on haruldane võimalus korreerida ja võrrelda oma vaateid mõttetarkade omaga ning teha seda heatujulisel kujul.

### **T'ang Leang Li. Nüüdse Hiina alused**

Koost. A. E. Marand. Täiend. prof. U. Masing. Elav Teadus 84. 11 illustratsiooni. Hind 1 kr., köites 1 kr. 50 s.

Mitte eurooplane ei esita siin muljeid Hiinast, vaid haritud ja läänemail reisinud hiinlane tutvustab Hiina elu ja arengu põhilisi jooni. Seetõttu võimaldub saada tavalisest hoopis teissugune pilt vahest Ida ja Lääne mentaliteedi vahel ning suurest murrangust, mis praegu toimub euroopalike võimu- ja majanduse tendentside ägeda pealetungi tõttu. Raamat tõstab lugejas küsimuse, kas „praktilise“ laadiga euroopalik tsivilisatsioon on võimeline andma inimeste elule suuremaid väärtusi kui vana eetilise kord, millest Hiina sunnitakse loobuma.

### **Aug. Hanko. Admiral Nelson**

Suurmeeste Elulood 46. 160 lk. Hind 1 kr. 50 s., köites 2 kr.

Nelson on esinduskuju neist raudseist meestest, kes tegid Inglismaa suureks. Raudne oli seejuures vaimne pool — isamaa-armastus ja kohusetunne. Kehaliselt oli Nelson nõrk ja haiglane ning tundlik merehaiguse vastu. Elulugu tutvustab selle inglise rahvuskangelase tõusuteed, julgeid võitlusi ja õnnelikke võite, mille kulmimispunktiks oli Trafalgari merelahing.

### **Anna Laas. Keiser Joseph II**

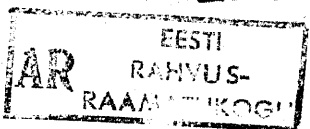
Suurmeeste Elulood 47. Hind 1 kr. 50 s., köites 2 kr.

Valgustusaja silmapaistvama ning puhtakujulisema isevalitseja elulugu. Kogu oma elu pani ta selle juhtsõna teenistusse: kõik rahva heaks ja mitte midagi rahva kaudu. Samal ajal, kui ajastu targemad pead teoretiseerisid, rakendas Joseph nende ideid tegelikkusse ellu.

## **Eesti Kirjanduse Selts**

Hia tän. 19, Tartu. Telefon 6-01. Posti jooksev arve nr. 20-36

Ar 939 P  
Eesti



## *Koolidele:*

õppevahendeid, seinakaarte, gloobuseid, koolitahvleid, purunemata tindipotte, sirkleid, vormide järgi ja heast paberist valmistatud rakendusraamatuid, kauste jne.

## *Raamatukogudele:*

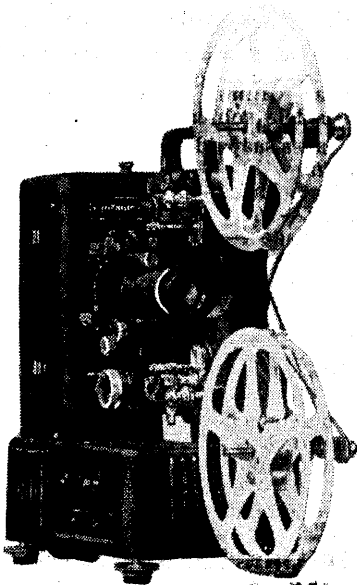
kõik Eestis ilmuv kirjandus saadaval. Oma punasekaaneline noorsoo- ja sinisekaaneline lasteraamatute kirjastus. Raamatud on soovitatud Haridusministeeriumi poolt.

## *Kooli-kooperatiividele:*

häid kirjutusmaterjale, paberikaupu ja õpperaamatuid.  
*Vastav hinnaalandus.*

## **K.-Ü. „RAHVAÜLIKOOI“**

Tallinn, Harju 48, tel. 444-39, 444-37, Pärnu mnt. 10, tel. 446-67, 446-66



## **DITMAR**

# **kitsasfilmiaparaat**

## **koolidele**

kitsasfilmi 2 formaadi tarvis (16 ja 9,5 mm).  
Suure valgusjõuga projektsioonobjektiiv (1:1,6).  
Kasutatavad projektsioonlambid 100—750 W.  
Tasase ja rahuliku käiguga.  
Stabiilse mehaanilise konstruktsiooniga.

Komplekt 500 W lambiga Kr. **436.—**

” 750 ” ” ” **445.—**

**NÕUDKE TASUTA KATALOOGE!**

# **RAADIO-KOOPERATIIV**

Tallinn, Suur Karja 9.

# AKÜ NOODIKIRJASTUS

AKÜ noodikirjastuse väljaandel on ilmunud:

## 4 SARJA SEGAKOORILAULE

43 palaga.

UUDIS: Lauludes raskemad kohad on harmoniseeritud ka lihtsamal kujul väikekooridele.

2 VIHIKUT JÕULULAULE  
LASTEKOORILE. 12 palaga.

VALIK KONTSERTIDE, AKTUSTE  
ja igasug. muude sündmuste jaoks.

## KODUMUUSIKASARI TRIOLE.

(viul, tšello, klaver) 5 palaga.

## KOMISJONILAOS

VEEL TEISI VÄLJAANDEID.

Paušaalpeingu osalistele nootide müügi puhul

**suur hinnaalandus.**

Tellige näidendeid tutvumiseks ja mängimiseks

## AUTORIKAITSE ÜHINGU LAENUKOGUST.

AKÜ kirjastusel ilmunud 3 a. jooksul üle  
50 uue näidendi. Valdav enamus neist on

**autorihonoraarist vabastatud.**

SUURIM VALIK ALGUPÄRASTEST NÄIDENDITEST EESTIS.

## Uusi laule lastekoorile.

E. Õpetajate Liidu lastekoorilau-  
lude võistlusel auhinnatud palad:

Heinaliste laul — *G. Ernesaks*

Mardilaul — *M. Saar*

Me armastame — *M. Saar*

Pisuhänd — *G. Ernesaks*

Rivilaul — *G. Ernesaks*

Sõjamees — *G. Ernesaks*

Tõest' ilus on Eesti — *M. Saar*

Väiku sõsar vellega — *G. Ernesaks*

Sisurikas valimik muid lastekoo-  
ridele sobivaid laule:

Ats ei jaksa saapaid kanda — *V. Leemets*

Harjulaste laul — *G. Ernesaks*

Kevadel — *R. Päts*

Kena kevade — *T. Vettik*

Küll ma laulaks — *M. Saar*

Laul kodumaale — *M. Saar*

Lõbusõit — *R. Päts*

Lõokese laul — *G. Ernesaks*

Marupolka — *R. Päts*

Mõistatused — *M. Saar*

Noorte laul — *J. Jürne*

Oleks mul oma hobune — *G. Ernesaks*

Sügis mõtted — *T. Vettik*

Uisutajate laul — *T. Vettik*

Vastlaul — *G. Ernesaks*

Ühte laulu tahaks laulda — *R. Päts*

**AUTORIKAITSE ÜHING—TALLINN, PÄRNU M. 28-9.**

Postk. 160. Telefon 456-43.

# EESTI KOO L

## HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 1

Tallinn, 25. jaanuaril 1939

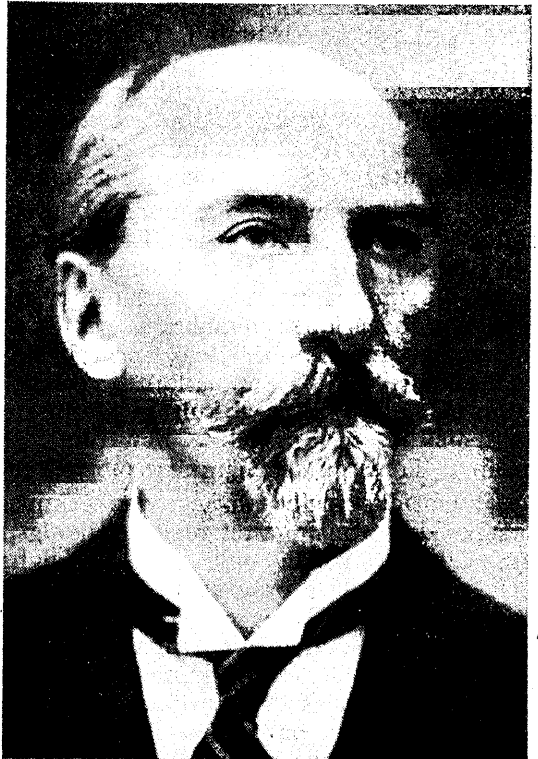
V aasta

### **Jaan Tõnisson ja rahvaharidus.**

*Jaan Tõnissoni 70-nda sünnipäeva puhul.*

Rahvus, majandus ja haridus kujundavad Jaan Tõnissoni tegevuse esimese ja kõige tähtsama sektori. Selles sektoris piirjoonestuvad ja korrastuvad kõik tema põhilised taotlused vankumatu järjekindlusega algusest lõpuni. Rahvuslik poliitika, rahvuslik majandus ja rahvuslik haridus on alad, mida Jaan Tõnisson on viljelnud suunakindla ja sihi-teadliku rahvajuhina.

Käesolevas kirjutuses puudutame J. Tõnissoni püüdlusi ja taotlusi vaid rahvahariduse alal kitsamas mõttes, tehes seda antud raamides kõige üldisemais joontes ja sedagi osaliselt. J. Tõnissoni rahvaharidusalaline tegevus on niivõrd laiakaareline ja ulatuslik, et selle tühjendavaks käsitlemiseks ei piisa lühikesest artiklist, vaid selleks läheb tarvis suurt ja mahukat monograafiat. See selgub kohe, kui põgusaltki süveneme „Postimehe“ tolmunud aastakäikudesse või laseme vanemal tege-



*Jaan Tõnisson.*

lasil ja kaasaeglasil jutustada oma mälestusi sellest, mis J. Tõnisson on rahva haridusalal teinud. See on hiiglatöö, mis ta eesti hariduselu edendamisel on üritanud, eriti mis puutub meie emakeelse kooli arendamisse.

Seda, mis oli C. R. Jakobson ärkamisajale eesti rahva haridusele suunamisel ja tähtsustamisel, seda on Jaan Tõnisson olnud meie rahvahariduse edendamisel ja suunamisel viimase 40 aasta jooksul. Need kaks poliitikameest ja rahvatribuuni on kui tulesambalised teenäitajad eesti rahvale ta haridusteel. Kui raudse vasara löögid kõlasid Jakobsoni sõnad ärkamisajal ja kõlavad praegu: „Eesti noorsugu peab eesti meeles ja eesti keeles kasvatatud saama ja oma rahvusele truuks jääma“. Selle lühikese otsekui haamrilöögilise programmi võttis J. Tõnisson vaimustusega omaks ja arendas seda edasi uuema aja mentaliteedi kohaselt, üteldes: „Rahvusliku kulturi sisu ja lõpusiht on puhas inimsus, mis ainult rahvuse alusel võib kasvada, või ka liikumine täielikuse suunas, mis igavesti kestva elu printsiibina mõjub“.

Rahvusliku kultuuri põhialusena esineb J. Tõnissoni tegevuse programm rahvaharidus. Haridusel on rahvaelus J. Tõnissoni arvates primaatne tähtsus. Mis on haridus? „Haridus ei ole muud, kui kõigi võimete ja jõudude väljaarenemine, mis inimese hinges peidus on. Hariduse tegelaste eesmärk on inimesi päikese poole juhatada, neid äratada, vaimustada ja kutsuda. Kuidas inimene edenema ja kasvama peab, seda näitab elu ise oma mitmekülgusega“, ütleb J. Tõnisson Hariduspäeva Tartus avades 31. märtsil 1909. a. (Eesti Haridusseltside Aastaraamat I 1909).

Aastal 1903 kirjutab J. Tõnisson („Postimees“ nr. 65): „Aastate kaupa hüüad sa, kuidas saad ja mõistad: Eesti elu pääküsimumeks, Eesti rahvuse eluküsimuseks on rahvahariduse tõstmise küsimus! Haridus on abinõu, mis teeb inimese iseteadlikuks, isetegeliseks, iseseisvaks olemuseks.“ Haridus kaitseb eesti rahvast kadumise eest ja tagab tema iseolemist. Seda lihtsat tõde kuulutab J. Tõnisson aastast aastasse ikka ja ikka jälle uuesti.

Haridust nõuab J. Tõnisson ühtlaselt kõigile rahvakihtidele, mitte ainult mõnele eesõigustatud kihile. Ta protesteerib nende vastu, kes ütlevad: „Ei ole tarviski, et kõik haridust saaksivad; küll juba sellestki, kui rahva intelligent ehk suurema vaimuga ehitud osa edasi saab ja midagi õpib.“ J. Tõnisson taotleb hariduse demokratiseerimist. Eriti aga rõhutab ta hariduse andmise tähtsust talupoegadele, maarahvale. Aastal 1913 kirjutab ta „Postimehes“ nr. 112: „Talupoja-kultuura paleus olgu meie nooresoo kasvataise aluseks! Meie talupoeg peab kultuura kõrgusele üles viidama! — kuid jääma peab talupojaline, maa-meheline hingeolu“. Kultuuri ja hariduse maaleviimist peab J. Tõnisson esmajärgulise tähtsusega ülesandeks oma tegevuse kogu aja.

Haridust meie rahvaelu peaküsimusena vaadeldes hindab ta vastavalt igat haridusvormi ja -astet, olgu see siis alg-, kesk-, kõrgem või kutseharidus, eriti aga seab ta esikohale oma tähtsuselt alghariduse ja algkooli. Sellest johtubki, et ta oma hariduse programmis eeskätt kõneleb algkooli ja rahvaülikooli tarvidusest. Rahvaülikooli mõtet hakkab ta propageerima juba kohe, kui saab „Postimehe“ toimetajaks. Juba aastal 1897 seab ta meile eeskujuks Soome ja Taani rahvaülikooli-liikumise, saades seega meie rahvaülikooli-liikumise esimeseks algatajaks. Alghariduse ja algkooli edendamine seisab tema tegevusaktoris esikohal, nagu juba tähendatud. Aastal 1909 ütleb ta hariduspäeval sõna võttes: „Enne hinnati hariduse järke selle järele, kui palju kuskilt kihelkonnast ülikooli-haridusega mehi on tõusnud. Nüüd saadakse aru, et kõrgemas koolis õppijate arv mitte rahva hariduse mõõdupuuks ei või olla. Nüüd käib alghariduse edendamine esimeses jones. Nüüd mõistetakse, et ükski maa edeneda ei või, kui temal tarviliikku algharidust ei ole. Maa parandamiseks on tarvis põhivett ära lasta, tarvis soosid kuivatada. Iseäranis tütarlaste koolide

asutamise peale tuleb suurt rõhku panna. Kui meie emade haridus mitte ei tõuse, siis ei saa meie mitte edasi. Ka rahvaülikooli asutamise mõtet tuleb üles võtta.“

Alghariduse primaatsust ja algkooli aussetõstmist ei ole tema mitte ainult oma tegevuse alguses rõhutanud, vaid teeb seda alatas hiljemgi. Asutades a. 1906 esimese Eesti poliitilise erakonna Eesti rahvameelse eduera-konna nime all, määrab ta sellegi programmis algkooli tähtsuse esikohaliselt. Selles programmis loeme: „Rahvaharidus peab vabaduse, demokratiseerimise ja detsentraliseerimise alustel sisse seatama, mille all järgmiste põhimõtete teostegemist mõista tuleb.

Üleüldise, maksuta ja sundulise õpetuse sisseseadmine alguskoolides. Algushariduse korraldamine antakse kohaliku omavalitsuse asutuste kätte. Varanduseliselt kehvematele õpilastele ainelise abiandmise korraldamine omavalitsuseasutuste poolt.

Haridusliste asutuste sisseseadmine kohalikkude omavalitsuse asutuste poolt täiskasvanud elanikkude jaoks, alguskoolide avamine täiskasvanute jaoks, rahvaraamatukogude ja rahvaülikoolide asutamine.

Elukutselise hariduse edendamine.“

Et J. Tõnisson nii kõrgelt hindab algkooli ja alghariduse tähtsust juba kohe oma tegevuse algusest peale, raskel vene surve ajal, sellest näeme, kui õiget nooti ta oskas tabada rahvahariduse organiseerimisel. Ühtlasi saame ka aru, miks ta algkoolist niipalju räägib ja kirjutab ning küsimust kõigekülgselt valgustab. Mille kohta küll J. Tõnisson korduvalt sõna ei ole võtnud! Kord on õpetaja ja õpilane, kord õppekeel ja õppeviis, kord koolimaja ja kooli-ümbrus, kord küte ja valgustus ning puhtus, kord kooli ülalpidajad ja kooli revidendid ta kirjutuste teemadeks. Tarvis vaid vanu „Postimehe“ aastakäike lehitseda, siis näeme, kuipalju ta neid küsimusi käsitleb. Käsitleb ikka jälle uuesti.

Esimene nõue algkooli suhtes on tal muidugi, et algkool ja algharidus peavad olema emakeelsed. See iseenesest loomulik ja elementaarne nõue ei olnud süngel venestamise surveajal aga sugugi iseenesest nii lihtne ja selge. See oli aeg, mil taheti eesti keel eesti algkoolist hoopis välja suruda ja algkool umbkeelseks teha, rääkimata kõigest teistest koolitüüpidest.

Mis see meie rahvaharidusele tähendas, kas seda on tarvis veel seletada? Oht oli kujutlematult suur, aga kirjutada ja kõnelda sellest vene tsensuuri ja valitsusvõimu survele ei tohtinud. Kuid J. Tõnisson kirjutas kõigest hoolimata ometi niipalju, kui sai, küll ridades, küll ridade vahel. Aastal 1899 loeme „Postimehest“ nr. 170: „Mitte rahvakooliõpetajatelt üksi ei tule nõuda, et nemad emakeele õpetamises tuimuseta olekut ja armastust üles näitaksivad: meie kõik — terve rahvas peab sellest ülesandest sooja südamega kinni hakkama. Kuidas emakeele õpetamine ja lugemine nooresoo keskel sünnib — selle järele kujuneb meie rahva haridus.

Tulist hoolt emakeele õpetamises kõikide poolt.“

Aasta varemini (1898. a.) kirjutab ta: „Meie rahvaharidus langeks mada-lale järjele, kui meie noorsugu emakeeles mitte enam lugeda ega kirjutada ei suudaks.“

Et seisukorda parandada, hakkab ta tulise innuga koduõpetust ja suvist kodusõpetust propageerima kui tähtsaid vahendeid emakeelse hariduse viljelemisel, kuna koolist oli emakeel peagu välja tõrjutud. Samal 1898. a. ütleb ta: „Rahvahariduse suuremaks toeks on ju üleüldine kodune ema-

õpetus“. Koduõpetus ja kordusõpetus peavad päästma seisukorra meie emakeelse hariduse alal. Emakeelse kooli nimel võitleb J. Tõnisson ka ägedalt, niipalju kui see antud oludes võimalik, nn. ministriumikoolide vastu, mis olid täiesti venestajate-inspektorite võimuvallas, mistõttu eesti keelele seal sai hoopis vähem tähelepanu omistada kui valla- ja kihelkonnakoolides. Kõrgelt hindab J. Tõnisson, ja seda täie õigusega, meie rahvahariduse edendamisel ja omakultuuri viljelemisel rahvakooliõpetaja isikut. Alatasa astub ta nende eest välja ja kaitseb neid nii võimude kui ka osa ajakirjanduse pealekäämist vastu. J. Tõnissoni arvates on rahvakooliõpetaja seisukord üliraske, sest „palk on väike, töö suur, koht kindluseta“ („Postimees“ 1897, nr. 110). „Kui kooliõpetaja oma leivapalukest ei taha lasta vähendada, siis on ta sunnitud „volimeeste“ ja „teiste valla võimumeeste“ tujusid igas asjas täitma“, ütleb J. Tõnisson. Inspektor surub üsna reeglipäraselt iseseisvaid selgrooga eestimeelseid õpetajaid, vallandades neid ametist ja nimetades asemele pugejaid ja pärivett uujaid oma mehi, kes olid tihti kutseta, aga ega sellest küsitud. Otsides seaduse ees rahvakooliõpetajaile kaitset kirjutab J. Tõnisson („Postimees“ 1899, nr. 214): „Ja edasi on seaduseandja seega, et tema rahvakooliõpetajate ametisse panemist ja lahtilaskmist mitte üksiku ametniku ainulise võimu alla ei seadnud, vaid omavalitsuse kogulise võimu kätte andis, meie rahvakooli järke tahtnud kinnitada: kui rahvakooliõpetaja teab, et tema mitte ainult rahvakoolide inspektori lahti heita ei ole, vaid maakoolikohtu ees oma õigust võib nõuda, siis on tema olek palju kindlam, tema oma töös ja tegevuses palju julgem, südikam, tema kasvab oma kooliga rohkem kokku, tema ei lähe vähesest palgast hoolimata teist tööd ega teenistust otsima — ja kas see ei ole meie rahvakoolile edenduseks?!“

Koolimajad ja -ruumidki on J. Tõnissonil alati kõne- ja kirjutusaineks. Ta kaebab õigusega, et meie rahvakooli ruumid on viletsad, pimedad, niisked ja külmad. Väetite laste nimel nõuab ta korduvalt ja tungivalt, et kooliruumidele rohkem tähelepanu juhitaks. Artiklis „Mitte kohtu-, vaid koolimajasad“ („Postimees“ 1897, nr. 233) kirjutab ta: „Laste ihulik tervis, õppimise edu ja koolimaja puhtuse ja korra kõlbline mõju nõuab tingimata, et kooliruumid auusad ja korralikud oleksivad“. Aastal 1898 võtab ta sõna koolimaja kütte kohta („Postimees“ 1898, nr. 28) ja ütleb: „Koolimajade avaruse, õhu puhtuse ja soojuste peäle peaksivad vallavalitsused kõige hoolega mõtlema hakkama. Sest nooresoo tervise vastu on praegusel põlvel tõsisid kohuseid. Päälegi ei suuda keegi laps kooli armastada, ei sääli virkusega tööd teha, kui koolimaja kitsas kui vaese mehe sauna urgas, kõledam aga hundilaudast.“

Nagu rahvakooliõpetajategi elu ja olu on J. Tõnissonil südamel, nii on tal seda ka õpilased ja nende kooliskäimise tingimused. Ta astub välja karmilt näiteks säärase nähtuse vastu, kui kooliskäivaid karjalapsi ei lasta õigel ajal kooli minna. Sel puhul ta kirjutab („Postimees“ 1898, nr. 228): „Paraku leidub meie päivilgi veel rohkesti neid perepidajaid, kes sellest ei küsi, kas nende karjased, keda nemad kevadel tehtud lepingu järele „koolitada“ töötanud, tõesti õigel ajal ja viisil kooliteed saavad käia. Sagedasti lubatakse last alles siis kooli minna, kui lumevaip kariloomadel söödamaa kinni katnud, nii et karjasel enam tööd ei ole. Mõteldagu ometi selle peäle, et sellel väga halvad tagajärjed on, kui üksikud inimesed oma isikliku kasu pärast noorele põlvele tarvilikku haridust ei lase osaks saada.“

Kui tänapäeval alatasa rõhutatakse kooli, kodu ja seltskonna käsikäes käimise vajadust, siis oli see J. Tõnissonile juba enam kui 40 aastat tagasi



selgem kui selge. Ta nõuab, et seltskond elavalt osa võtaks haridusküsimusist, kuna hariduse asjad ilma sarnase osavõtmiseta mitte ei või edeneda („Postimees“ 1898, nr. 58).

Nii on aastast aastasse eesti rahva hariduse- ja kooliküsimused, eriti mis puutub algkoolisse, J. Tõnissonil alatasa suus ja sules. Ikka ja uuesti jälle võtab ta ühe või teise küsimuse puhul sõna, jäädes seejuures ikka veendunud rahvusideoloogiks.

Kuid kui J. Tõnissonil on kogu aeg algharidus ja algkool esikohal tema tegevusorbiidis, siis ei ole sellega sugugi veel öeldud, nagu ei oleks kesk-, kõrgemal ja kutseharidusel tema silmis väärtust. Siingi on tema esinenud pioneerina ja teerajajana. Juba möödunud sajandi lõpul hellitab ta mõtet, kuidas H. Treffneri gümnaasium eesti rahvuslikuks kooliks ümber organiseerida poeglastele. Samuti on ta tütarlaste kõrgema hariduse edendamise eest väljas. Kes siis muu kui tema on eeskätt eesti hariduseltside looja ja esimese eesti tütarlaste gümnaasiumi organiseerija. Edasi juba a. 1901 õhutas ta eesti keele eratundide sisseadmist vene kroonu keskkoolides, mis leidis ka varsti teostamist. Harutihti võtab ta ka muis keskkoolisse puutuvais küsimusis sõna.

Samuti rõhutab ta kutsehariduse tähtsust ja organiseerib sellekohaseid õppeasutusi. Eesti Aleksandrikooli põllutöökooliks ümbermuutmist tervitab ta suure heameelega ja puudutab seda küsimust korduvalt. Ja edasi, eks olnud J. Tõnisson Tartu kommerts- ja kaubanduskoolide mõtte algataja ja suurelt osalt ka teostaja jne.

Ja lõpuks ülikool. Eks ole seegi üldiselt teada, kuidas J. Tõnissonil eesti akadeemilise noorsoo huvid ja mured alati südamel on seisnud. Kuid sellest kõigest ei luba käesoleva kirjutuse kitsad raamid kõnelda. Piirdume sellega, mis öeldud mõnerealiselt eeskätt alghariduse ja algkooli kohta. Sellestki selgub, et meie rahvahariduse edendamise alal on Jaan Tõnisson suuri-maid suunanäitajaid ja teerajajaid.

*Jaan Roos.*

## **Noorte töökohustusest.**

*Helmi Metsvahti.*

Töö ja noorsugu, töö ja noorsoo organiseerimine on tänapäeval põletavamaid päevaküsimusi, mille kohta ka meil korduvalt ja mitmel pool on mõtteid vahetatud. Suurte ja kiirete muudatuste ajal tundub olevat vajaline kaaluda, kas ka neil aladel ei oleks tarvis uut sisu ja uusi vorme. Kaalutlustest on saanud teod ja me näeme mitmel pool laiaulatuslikke ja mõjusaid liikumisi inimese töö ja puhkuse ja riigi tulevase kodanikkonna, noorsoo organiseerimise alal. Kas peab neid küsimusi lahendamada üldine, kõiki kodanikke haarava korra kehtimapanek, mis näeb ette organiseerimist kõigis üksikasjus, kas on siin mõeldavad individuaalsed erinevused, millisel määral oleksid need mõeldavad ja teostatavad?

Käsitlen käesolevas mõningaid jooni noorte töökohustuse ja töökorralduse küsimuses Inglismaal ja Saksamaal.

Tunnustades inglaste poliitilisi ja pedagoogilisi võimeid, sakslane Herman Heuer artiklis „Englische und deutsche Jugenderziehung“ (ajakirjas „Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht“ 1937) tähendab puudustele saksa endises kasvatuses. Maailmasõja eel ja selle ajal saksa koolist ja ülikoolist võrsusid sageli auahned, eluvõõrad, tihti pessimistlikud ja kohmakad inimesed — ja need kaotasid sõja. Koolid uppusid erialalisusse ja olid koormatud ebaorgaaniselt üksteise kõrval seisvate ainete hulgaga, mille vahel puudus seos ja ühtekuuluvusetunne. Samuti oli puudulik kooli kasvataja mõju. Arvestati üksikut ja tema juures hinnati peaaegu ainult tema mõistust. Soodustati individuaalset auahrust, kuna muud hingejõud ning ühiskondlikud püüded olid määratud kängumisele. „Kui vähe on meil sakslastel üldiselt poolehoidu oma koolile ja õpetajaile! Hoopis vastupidi kui see on inglaste juures“ ütleb nimetatud saksa autor. Sellise noorsoo seas levis pärast sõda ahne lõbutsemisekihk, võõrapärase välisuse järeleahvimine, dekadentsete literaatide meeoleolu ja muud haiglased nähtused. „Nüüd on tarvis luua uut elustiili,“ ütleb autor. Endine kasvatus ei olevat pidanud silmas tõelisuse nõudeid, ei olevat andnud riigile õiget kodanikku ega ühiskonnale „džentlmeni“. Nüüd on seatud uued eesmärgid: kasvatada tuleb reaalinimesi, kodanikke, kes on kasulikud riigile ja kellele on omane „edle Haltung“, õilis hoiak, mille kehastuseks peetakse Inglismaal džentlmeni.

Kasvatuse eesmärkide ja viiside ümberkujundamisel on sakslased uurinud inglise tuntud Public School'ide süsteemi, mis emaldab noori varakult vanemate ja koduse ümbruse hellitavast mõjust ja sunnib neid tugeva omavalitsuse abil korraldama ise oma elu. Kooliprefektide ja õpilaselu kindla sisemise korra abil õpitakse sõnakuulmist, käskimist ja seltsimehelikkust. Õpilased, elades kooli internaadis, rühmituvad „majade“ järgi ja õpivad vastutustunnet maja au ja alluvate hüvangu pärast. Need jäädavaks muutuvad omadused annavad noorele edaspidi kogu elu kestusel sisemist jõudu ja julgust. Public School asutati 14. sajandil motoga: manners makyth man, kombed teevad inimese. Public School'i ideaaliks on džentlmen, inimene, kes omab kultuurilistest rüütli traditsioonidest väljakasvanud ja hiljem kodanlike elementidega täiendatud kindlaid eluvorme. Ideaalse inimese ja kodaniku kujunemisel on suurt osa omistatud spordile. Sport peab karastama keha ja arendama kodanikule vajalisi kõlbelisi omadusi. Adolf Hitleri ja teised, peamiselt eliidi koolid, on suurel määral omaks võtnud need põhimõtted: esikohal olgu ühiskondlik kasvatus ja sport. Pearõhk olgu suunatud eluhoiakule ja teisel kohal seisku teadmised. Teadmistes langeb pearõhk ajaloole ja poliitilise mõtlemise kasvatamisele.

Edasi on sakslased uurinud skautismi, liikumist, mille lõi Baden-Powell aastal 1908. Tema raamat „Boy scoutism“ kandis alapealkirja: „A handbook for instruction in good citizenship“. Skautism on osavasti rakendanud noorte tegevusetungi kindlate eesmärkide tõsidusega ja rahvuslike ideaalidega. „Paaroolis „Ole valmis!“ ja vastuses „Alati valmis!“ skaut väljendab oma truudust kuninga ja riigi vastu. Kuningas on Boy Scout'ide ja kuninganna on Girl Guide'ide juhiks. Ka inglise skaut peab silmas ajaloolist rüütellikuse ideaali. Saksa noorsookasvatuse ideaali määrab tänapäeval natsionaalsotsialistlik maailmavaade. Sakslased ütlevad, et nad on oma ühiskondliku organisatsiooni läbi viinud kogukonna koostöö ja eestöölise juhtimise põhimõtte alusel ja seepärast rakendatakse nende noored labidateenistusse. Sakslane on ka sõdur, „Soldat, nicht Militär“, rõhutavad nad. Seepärast pannakse Saksa noorus marssima pikkades kolonnides, labidad õlal.

Käsitelles skautlust, tähendab Elisabeth Hashagen artiklis „Baden-Powell rahvusliku kasvatajana“ (eespool nimet. ajakirjas), et Inglismaal ei saa õigupoolest kõnelda noorte liikumisest. Noorte ja vanade vahel olevat raske piiri tõmmata, sest noored kasvavad nii kiiresti vanade eluvormesse ja vanad jäävad eluajaks nooriks, elastseiks, vastuvõtlikeks, mängu armastajaiks. Et pole olemas noori ega vanu, siis puudub ka vanadusevaheline pinge. Inglise kasvatus- ja käitumiseideaal on valminud tema ajaloo ja on olnud läbi aastasadu oluliselt ikka seesama: individualism, sotsiaalsus, natsionalism, kõik on kokku sulanud džentlmeni kujus.

Baden-Powell'i loodud organisatsiooni kaudu on levitatud inglise elustiili üle kogu maailma. Oma kodumaal on see liikumine kaasa tõmmanud väga paljusid, kuid mitte kõiki, sest inglastele on vastumeelne kõik ühtlustamine ja üldistamine. Skautlus on ette näinud eriti ka Suur-Briti kodanikku tema Välis-Briti missioonis ja sellega seletuvad mitmed omapärsed jooned, mis oleksid rakendatavad paremini kolonisti eesmärkide seisukohalt.

Kolmandaks uurimise objektiks on olnud sakslastele töölaagrite korraldamine Inglismaal, milline mõte seal liikuma hakkas umbes 10 aastat tagasi. Tööpuudus kasvas ja riik tegi vähe selle kõrvaldamiseks. Siis asusid tööle mõned eraorganisatsioonid ja varsti leidis üle maa ühinguid ja klubisid omaabi teostamiseks. Riik toetas neid ettevõtteid omalt poolt, kuid peaaegu langes eraisikuile ja eraorganisatsioonidele. Iga selline ettevõtte kasvas välja oma lähimast ümbrusest ja lähimaist vajadusist. Saksamaal ja autoritaarses riigis üldse on eraisikute ja eraseltside tegevus võimatu, siin on riik ainuõiguslikuks korraldajaks. Kuna Saksas on kõigil töölaagritel ühtlane joon, ei saa Inglismaal mingist kindlakujulisest töölaagrist kõnelda.

Inglise väga mitmekesiseid töölaagreid võiks rühmitada eralaagreiks ja riiklikeks laagreiks.

Aastal 1920 asutas patsifist Cérésole Šveitsis esimese töölaagri, Service Civile Volontaire, mille eesmärgiks oli rakendada kodanikke ühiselt ülesehitavale tööle. Inglismaa saatis koha peale ka oma kodanikke uuelaadilise ettevõttega tutvuma. Šveitsis väljaõppinud inglased tulid uute ideede kandjatena tagasi kodumaale. Esimesi töölaagreid tekkis Inglismaal a. 1931 Lõuna-Wales'is, kus peaaegu kogu elanikkond oli jäänud tööta. Seal alustas üks kveekerite ühing töökodade asutamist, kutsudes rahvast üles omaabiks. Ka Cérésole tuli isiklikult ja korraldas vabatahtlike tööteenistusekursusi, millest võttis osa 114 üliõpilast (77 inglasi ja 37 välismaalast). Tööeesmärgiks oli kõlbmatu maa planeerimine, peamiselt spordiplatside ja parkide rajamiseks. Töötati, einestati ja veedeti vaba aega koos, kuid ei seatud üles mingeid poliitilisi ega kasvatuslikke eesmärke. Selliseid kohaliku iseloomuga ja abistamise eesmärgiga asutatud väikese osavõtjate arvuga (20—30 meest) laagreid leidis varsti mitmel pool üle riigi.

Aastal 1932 asutati omapärane laager Grith Fyrd'i (rahu armee) nime all. Selle laagri asutajad olid Woodcraft Chivalry (Metsrüütelkonna) ordu liikmed, kes taotlesid klasside vahelise võitluse vähendamist ja inimese lähene- mist loodusele. Nad püüdsid koondada laagrisse inimesi võimalikult igasugusest ühiskondlikust klassist ja soovitasid, et kõik õpiksid suhtuma üks-teisesse kui töökaaslastesse. Taotelles suurlinna inimese uuestilähene- mist loodusele, aetasid nad inimesed olukorda, kus neil kõige primitiivsemate vahendite abil tuli luua endile elamisvõimalusi. Eesmärgiks oli muuta noor inimene nii tugevaks kehalt ja hingelt, et ta hiljem linnas talub masinaid ja

linnaelu, ilma et ta muutuks nende orjaks. Inglasele omase tõelisusmeelega ei taheta viia arenemist aastasadu tagasi, vaid tahetakse kõrvaldada need puudused, mis toovad endaga töötaolu, masinatöö ja muud suurlinna pahed. Neid laagreid on peetud vahetpidamata kuni tänapäevani. Nad on ehitanud teid, kuivatanud ja harinud maad, juurinud metsa. Neid laagreid peetakse korraga mitmel pool, kuid alati väikese osavõtjate arvuga (umbes 25 meest). Osavõtjate vanus on 18—25 aastat, aga on ka vanemaid, üldse ei seata üles palju kindlaid norme. Töö kestab 8 kuud. Omavalitsusega harjunud inglasil valitseb ka laagris omavalitsuse põhimõtte ja laagri juures asuv laagri nõukogu, Camp Council, avaldab oma mõju laagrielu kujunemisele.

Laagris viibimise aeg jaguneb mitmesse perioodi. Kõigepealt on 2-kuine eelaeg, harjumisaeg. Järgneb pioneeriaeg, kus kindlate ülesannete abil arendatakse osavõtja vastutusteadlikkust oma laagri suhtes. Siis tuleb kõige pikem järk, mille jooksul laagri elab läbi täieliku omavalitsuse. Omavalituid juhtide juhatusel õpitakse seltsimehelikkust, distsipliini ja alluvust. Siin avastatakse ka juhiandeid. Nüüd saadetakse mehed väikestes rühmades matkama. Kaasa antakse minimaalne taskuraha ja matk tuleb sooritada jala. Selline matk arendab suurel määral endavalitsemist ja seltsimehelikkust. Grith Fyrd'i laagri üksikuile liikmeile esitatakse väga suuri nõudeid, kuid laagri kasvatav mõju on kahtlemata suur.

Tuntud on ka Cleveland'i laagri, mille organiseerijaks oli major Pennyman, kes koos mõne tööstusejuhiga asutas kolmes külas 40—50-liikmelised klubid, kes pidid oma piirkonnas tegema kogu põllutöö. Osavõtjaist kuulus suur arv akadeemilistesse ringkondadesse; eriti oli ka palju üliõpilasi, oli välismaalasi, nende seas hulk Saksa üliõpilasi, kuid peakontingendi moodustasid mäetöölised, kes olid jäänud tööta ja pidid ümber orienteeruma. Nende kodukohas Clevelandis oli tööstuseala, mis neid seni oli toitnud, välja suremas, ja nüüd pidi tööliste näidatama, kuidas nad vanadele töökolletele võiksid rajada uut elu. Palju veedeti aega ühisarutlustega ja mõttevahetusega klubiruumes. Enne laagri algust tehti ekskursioon ümbrusesse, et selgusele jõuda olukorra viletsuse kohta, kuid ühtlasi tundma õppida maa looduslikku ilu.

Veel üheks erilaadiliseks katteks on Springhead Ring, millise ettevõtte juhiks on Rolf Gardiner. Ta püüab inimesi huvitada maaelust ja loodusest ning taotleb inglase uuenemist maa-elu abil. Siin esineb vastuliikumine maalt linna põgenemise liikumisele. Küsimus oli eriti aktuaalne Wessex'is ja siin R. Gardiner alustaski oma tööd. Ta leidis, et tööta suurlinlane võib leida maal elamisvõimaluse, kuid tööst ja maast võõrdunud inimest tuleb enne kehaliselt ja vaimselt õieti ette valmistada. Rolf Gardiner'i laagris on maalt päritolevaid noori, linlasi, üliõpilasi ja töölerakendamise juhte; tähelepanu keskuseks on maastik ja tema elanik, talupoeg. Laagris pühendatakse niisama palju tähelepanu puhkusele kui tööle; ka on diskussioonil tähtis osa. Iga aasta kutsutakse laagrisse aktiivselt kaasa töötama välismaalasi ja üldse püütakse säilitada pidevat kontakti teiste maadega. Üldjuhatus on usaldatud kahe juhi kätte ja laagrielu kujunemisel kõneleb kaasa laagri nõukogu, kes käib koos peaaegu iga päev. See liikumine on ka kaasa aidanud rahvaülikoolide kujunemisele.

Ei saa jätta nimetamata anglikaani preestriteseminari Westcott House Cambridge'i poolt Lõuna-Wales'is 1933. aastal religioosel alusel asutatud laagrit, mis oli määratud 100-le noorele suurlinlasele 16—20 aasta vanuses. Mitmel pool on ülikoolid asutanud ülikoolide nõukogusid töötute laagrite korraldamiseks.

Kõigi nende püüete keskuseks, mis taotlevad töötaolu probleemi lahendamist, on praegu National Council of Social Service, asutus, mis algas tööd vabatahtliku ühinguna, kuid on nüüd ametlikuks nõuandvaks organisatsiooniks.

Peale eelpoolmainitud eraorganisatsioonide töötavad samade eesmärkidega riiklikud ettevõtted: õppekeskused, Instructional Centres ja hariduskeskused, Training Centres. Õppekeskused on määratud 18—35-aastastele töötutele ja kursus kestab 12 nädalat. Tehakse füüsilist tööd ega taotelda mingit rahvakasvatust vaimses ja poliitilises mõttes, nagu teeb seda Saksamaa. Sellised ettevõtted, mida inglased nimetavad „produktiivseks töötute toetamiseks“, töötavad 1929. aastast peale ja osavõtt neist on vabatahtlik. Tööst võrdunud töötuid tahetakse reeglipärase tegevusega aidata leida oma ülesanded ja koht majanduslikus ja ühiskondlikus elus.

Hariduskeskustes saavad noored töötud ettevalmistust teatavale kindlale elukutsele. Osavõtjad on 18—25 aastat vanad ja laagrist osavõtjate arv on suur — 300—400 isikut. Kursus kestab 6 kuud ja õpetajaiks on eriteadlased, nagu tisedlerid, frisöörid, lukusepad, kelnerid. Neisse laagresse on tung väga suur ja vastu võetakse ainult andekamaid. Nõudmine nende laagrite lõpetajate järele on elav, sest nad on omal alal hästi ettevalmistatud jõududeks.

Peale selle on olemas rida organisatsioone, mis tegelevad alla 18-aastaste noortega, need on Noorte Õppekeskused ja Noorte Õppeklassid. Siin ei taotelda otsest kutselist haridust, vaid peetakse silmas üldist töövõime tõstmist ja hoitakse ära töötaolu kahjulikku mõju noore arenemisele. Peale praktilise töö tegeldakse spordiga ja õpitakse veetma vaba aega. Laagris viibitakse 15—25 tundi nädalas, muul ajal viibitakse kodus. Tööministeeriumil on õigus nõuda töötä alaealistelt noortelt osavõttu nimetatud keskustest; keeldumise korral antakse asi kohtu otsustada. Üldiselt ei olevat noortes märgata vastuseismist sellele korraldusele.

Ka naistele on korraldatud väga mitmesuguseid laagreid, küll tööõpetuse, küll puhkuse eesmärgiga.

Tööteenistus ja töölaagrid, mis on jäänud Inglismaal vabatahtlikeks ettevõteteiks, välja arvatud alaealised töötä noored, võrsusid elust endast ja taotlesid kõigepealt töötaoluga kaasaskäivate pahede vastu võitlemist, inimeste kohendamist uutele olukordadele ja sõbraliku suhtumise levitamist kõikide kodanike vahel. Need põhimõtted ja korraldused on avaldanud suurt mõju Saksamaal sunduslikuna läbiviidud töökohustuse korraldamisel.

\* \* \*

Möödunud suvel oli nende ridade kirjutajal võimalus külastada kaht tööteenistuse laagrit Saksas: üht, mis oli korraldatud meestele, ja teist, mis oli korraldatud naistele. Koha peal saadud muljete ja mõningate lühemate ülevaadete põhjal esitan mõnda iseloomustavat sellele liikumisele.

Alanud vabatahtliku liikumisena, on tööteenistus 1935. aastast peale sunduslik kõigile noortele meestele ja neile naistele, kes tahavad minna edasi õppima kõrgemasse õppeasutisse. Lähemal ajal muudetavat see kohustuslikuks kõigile naistele.

Riigi tööteenistus, nii kõlab vastava seaduse esimene paragrahv, peab kasvatama noorsugu natsionaalsotsialistlikele ideedele vastavalt rahvuse kui terviku hindamisele ja õigele arusaamisele tööst, ennekõike õigele austusele kätetöö vastu. Et seda eesmärki saavutada, selleks peab noor koha peal, s.o.

tööteenistuslaagris töötama; selleks saab tema õpetust, eeskätt poliitika alal. Ta peab õppima tundma Saksamaa ajalugu, sõja ajalugu, teda tutvustatakse majanduslike küsimustega, rassiprobleemiga, mitmesuguste tehniliste vahenditega, nagu film, diapositiiv jne. Edasi — noor peab õppima tööteenistuses subordinatsiooni ja koordineerimise, sõnakuulmist ja seltsimehelikkust. Tööteenistuse kavva kuulub ka füüsiline treening, tööriistade otsustavate kasutamise õpetus ja õpetus ning harjutus vaba aja kasutamise alal.

Iga 19-aastane nooruk peab end teatama oma registreerimispunktis. Ta vaadatakse läbi ja 20-aastaselt ta määratakse tööteenistuslaagrisse. Tööteenistus kestab 6 kuud: aprillist oktoobrini ja oktoobrist aprillini. Iga aasta asuvad umbes 500.000 meest ja 50.000 naist labidateenistusse; see arv suureneb varsti naiste arvel.

Tööteenistuses nad saavad toidu, riietuse ja 25 pfennigit päevas taskuraha. Kellel on oma raha, võib kulutada sellest lisaks ainult 5 marka nädalas, ülejäänud raha tuleb anda hoiule.

Noored jaotatakse ära, eri maakonnad segi ja nii, et iga noor satuks temale võõrasse maakonda. Noored peavad tutvuma oma riigi mitmekesisusega, mitmesuguste elanike ja kaaskodanikega. Pool aastat nad peavad päevast päeva tegema sama tööd ja elama sama päevakorra järele. Suvel töustatakse kell 5, talvel kell 6 hommikul. Meestööteenistuslaagris töötatakse 6 tundi päevas labidaga, tütarlapsed käivad taludes ja teevad talunaise tööd, vahel nad töötavad ka töölisnaiste perekonnas. Muu osa päevast on määratud võimlemisele ja üldse füüsilisele treeningule, teoreetilisele õpetusele ja vaba aja veetmisele õppusele.

Töökohustuse kasvatuslikuks eesmärgiks on kogu rahva sisemine ja ka väline ümberkasvatamine. See on poliitiline ja kogu rahva vaimu kujundamise kool. Iga noor peab omandama veendumuse, et tema kohustus elus on töötada, olla tublik ja võimeliseks tööjõuks oma rahvustervikus. Noores kasvatatakse veendumust, et ta ei ela ega tööta endale, vaid isamaale. Tööle ta peab vaatama kui poliitilisele vahendile. Töö abil Saksamaa saab tugevaks ja vägevaks. Iga kodaniku kohustus, tema aukohustus on see, et ta tohib ja peab riiki teenima. Sellega tema täidab oma olemasolu kõrgeimat ülesannet. Iga kodanik peab riigile midagi andma, ta ei pea ootama, et temale antakse, et ta läheb ja on õigel ajal jaol seal, kus on saagilootust, ei, ta peab töötama ja looma. Labidas peab tööst iga päev läikima ja inimene peab iga päev riigile, ühiskonnale juurde looma varandusi ja väärtusi. Ei ole vahet tööala ja tööala, elukutse ja elukutse vahel, sest iga tööalaga, iga elukutsega teenitakse isamaad. Igasugust tööd tuleb hinnata võrdselt, vaimutööline ja käsitööline on väärtuselt võrdsed. Oleme ülehinnanud mõistust ja vaimutööd, ütlevad sakslased ja kõnelevad erilise soojusega kätetööst. Kujutatakse hardusega töötavaid käsi, sepa ja põllu-mehe, kingsepa ja pesunaise; masinakirjutaja ja õmbleja käsi, ja ülistatakse neid.

Labidatöö, lihtne töö maapinnal, maaharimisel, töö lihtsate talunaise seas ja maainimeste miljöös, peab lähendama inimesi üksteisele. Ei tohi olla enam klassivahesid, kõik kodanikud peavad tundma üksteist ja hindama üksteist, nad peavad hindama kõiki, kelle kõrval nad töötavad. Tööväljal kõnetas juht noormehi: Arbeitsmann. Noored omavahel kõnetasid üksteist: Kamerad. Juht pöördus ühe noormehe poole ja küsis: „Töömees,

mis on Teie isa elukutselt?" — „Pagar“, oli vastus. Ja juhi edasistele küsimustele vastati: Minu isa on lukusepp, on vabrikutöoline, on advokaat, on professor, on põllumees, on pankur. Nii töötavad üksteise kõrval noored kõige mitmekesisemaist ühiskondlikest kihtidest, üksteise kõrval seisavad tulevased tööandjad ja töösaajad, saades isiklikeks tuttavaiks. „Tööteenistus on parimaks vahendiks kommunismi vastu võitlemiseks,“ ütles meie juht.

Peale tegeliku töötegemise on osa aega määratud teoreetilisele õpinguile, mis peavad süvendama taoteldavat poliitilist kasvatust. Aga ka praktiliselt peab igal sammul nooresse imbuma teadlikkus sellest, et ta on valmistumas rahva, tänapäeva natsionaalsotsialistliku Saksamaa teenistusele. Noored peavad tundma kangelaslikke kujusid Saksa ajaloost. Iga päev laagris on seotud kõigile kohustusliku parooliga, mis kannab tähtsaid, sisurikkaid sõnu ühenduses natsionaalsotsialistliku liikumisega, olgu see mõne isiku nimi, mõni poliitiline tähtpäev, sündmus või juhtlause. Ka leiame barakides, peamiselt ühisruumides, A. Hitleri kuju ja seinal labidaid ja tahvleid üksikute sõnade ja lausetega, millele antakse suurt tähtsus natsionaalsotsialistlikus liikumises.

Barakke külastades näeme sissepääsul vahimeest, labidas õlal. Laagri ümbruses on palju haljast muru ja lilli. „Igal pool peab olema värvi ja rõõmu“, seletas meie juht. Väljapääsu juures asuvas majas moodustab ühe suure osa seinast peegel. Selles peab end iga mees pealaest jalatallani üle vaatama, enne kui ta väljub, et kindel olla oma korralikus välimuses. Oma välimust peab tööteenistuses viibija alati kontrollima; on ju sakslase eesmärgiks saavutada „õilsat hoiakut“. Söögitoas rõhutati seda, et mehed söövad portselantaldrikuilt noa ja kahvliga ja et neil peavad kujunema laitmatud lauakombed.

Igas barakis elas 16 meest. Magati kahel korral, õlgkotid voodites. Igal pool valitses suur puhtus ja täpsus. „Täpsus on meie, sakslaste, kohustus,“ ütles juht, „on äärmiselt tähtis, et me oleksime täpsed voodikatmises, labida asetamises jne. Ainult siis, kui oleme harjunud alati olema täpsed, võib iga juht kindel olla, et iga tema korraldus täpselt täidetakse“.

Labidatöö täidab ka praktilist ülesannet maa harimisega. Meie salga juht kõneles järgmist: „Maailmasõjas suri nälga 2 miljonit sakslast, nüüd on meie eesmärgiks teha kõik selleks, et meie riik ise end toidaks. Me teeme põllutööd ja maaparandustööd, me teenime põhimõtet: ükski kartul, ükski viljatera ei tohi kaotsi minna. Möödunud aastal me rajasime kõlbmatule maale 3 küla, tänavu rajame 5 ja tuleval aastal 10. Meie töö tagajärjel on põllumaa ala suurenenud  $\frac{1}{10}$  võrra soode ja kõlbmatu maa arvel.“

Suurt rõhku pannakse noorte sakslaste füüsilisele tublidusele. Nad peavad evima terved kehad, tugevad kehad, siis saavad nad paremini toime oma tööülesannetega. Tööteenistuses katkestatakse labidatöö iga tunni jooksul 5 minutiks, et võimelda, et pingul olnud lihaseid lõdvendada ja teisi jälle pingutada. Peale selle toimub korrapärane füüsiline treening väljaspool töötunde. Eriti harrastatakse ühissporti, ühismänge. Hinnatakse seda, mida inglane on alati silmas pidanud oma spordis ja mängus, see on rühmatööd. Sport ei tohi edendada isiklikku silmapaistvust, vaid peab õpetama koos võitlema ja saavutama.

Ka vaba aja kasutamist õpetatakse noortele sakslastele, et nad hiljem perekonnaisadena ja ühiskonnaliikmetena oskaksid hoolitseda meeldiva aja- viite eest.

Samal päeval külastasime ka üht tütarlaste laagrit. Vastu võtsid meid valgetes pluusides tüdrukud, haakristnõel pluusil, tume kleit seljas. Tütarlapsi meie otse tööl ei näinud. Nad olid küpsetanud külalistele kooke ja keetnud kohvi, kuid nad kõnelesid, et nad peale majapidamise ja aiatöö käivad tööl lähedal asuvas taludes. Noori tüdrukuid saadetakse sageli taludesse, kus on puudus tööjõust, näiteks asundustaludesse ja lasterohketesse perekondadesse. Nad teevad hariliku talunaise tööd, täites kõiki tema koduseid ülesandeid. Vahele töötatakse ka töölisrajoones, rajatakse lasteaedu jne. Tütarlapsi on laagrites arvult vähem kui poisse. Kui poisse on 200—300, siis on tütarlapsi umbes 40, põhjendades seda sellega, et tütarlapsed vajavad individuaalsemat kohtlemist. Noored tüdrukud esitasid meile ka rahvataantse, mängisid ringmänge, laulsid koorilaule. Koos maanaistega nad aitavad korraldada külapidusid ja aitavad sellega kaasa ühiskonnakihtide lähenemisele ja vaba aja sisustamise mitmekesistamisele.

\* \* \*

Lõpuks esitame küsimuse töökohustus ja meie?

Kõik maad ja rahvad on ühel arvamisel, et noorsugu on tegevustaheline; ta peabki seda olema, sest ta on täis elu ja jõudu. Ka meie noored on tegevustahelised. Nad on õige tugevasti organiseerunud oma koolides ja väljaspool kooli. — Ma arvan, et nii meie noortele kui kogu meie rahvale on selloomustav individualistlik joon, seepärast ühise üldjoone läbi viimine sel määral, et see tunduks välise sundusena, oleks seotud fiaskoga. Tööteenistus Saksamaa eeskujul ei saaks meil iialgi populaarseks; ta ei saaks meie rahvale omaseks, nagu ta ei ole omane ka mitmele teisele kultuurrahvale, nagu on seda inglased, prantslased ja põhjariikide rahvad.

Me ei peaks hakkama üle riigi kõiki noori kokku tooma ja neid ümber paigutama — võimalikult eemale oma kodust. Kui me toome oma maanoori ära nende kodudest, kisume nad kodust välja, siis meie võõrutame neid oma maalapikesest. Ka on meie 20-aastased noored maal taludes juba täied töönimesed ja neid on tarvis kodus kõige rohkem. Edasi ei tuleks meil üldse püüda noori kodudest välja kiskuda, meil ei ole laiu suuri maalasid ja selliselt erinevaid iseloomu meie pinnal, et peaksime korraldama mitmekuisi laagreid vastastikuseks tundmaõppimiseks. Küll aga on tarvis tõsta kodudes ja perekondades töömeeleolu ja austust töö vastu. Sel alal on meil palju teha. Tihti vaadatakse tööle kui raskele koormale, kui orjusele. Meil on tööhalvustamist ja ükskõiksust töö vastu. Meil on palju egoismi, isikliku karjääri ja heaolu kindlustamist, arvestamata kaaslasti ja riiki kui tervikut. Meie peame alustama hoogsat töölerakendamist meie noorte ja vanade seas. Me peame aga ka töötingimused ja töötasud muutma sellisteks, et igal alal ja igas kohas inimene saab tõelist rõõmu tunda oma tööst.

Häid algatusi ja eeskujusid rõõmsaks ja ennastsalgavaks tööks leidub ka meie igapäevases ümbruses. Nii leiame maal kohalikke elanikke, kes vabatahtlikult on rakendunud mälestusmärgi püstitamisele lahinguväljal, teisi, kes on asunud oma koduümbruse kaunistamisele rahvaparkide rajamisega, leiame avalikke hooneid, kooli- ja rahvamaju, mis on püstitatud elanike vabatahtliku töökohustuse korras. Sellist tööd, selliseid algatusi ja püüdeid peaksid ametlikud ja riiklikud võimud toetama. Siin tuleks jagada kiitust ja julgustust, tuleks anda raha ja muud ainelist abi; sellised näh-



tused peavad saama kuulsaks ja ergutavaks eeskujuks, neist tuleb kõnelda ja kirjutada ajakirjanduses, ka noorte ajakirjus. Neile üritusile tuleb osutada tõsist lugupidamist, sest nad näitavad rahva algatus- ja teovõimet.

Meie töökorraldustes peaks jääma vaba algatus nii vanadele kui noortele, kuid riigi kohuseks oleks anda kõigile abistav käsi ja juhtida, kus seda tarvis on. Tuleb püüda kaotada ükskõiksust ja hoolimatust töö vastu, kuid meie kodanikele ei peaks ette kirjutatama, kus ja kuidas keegi peab töötama. Tuleb uurida seda, milliseid eeldusi meil on hoogsaks ja jõuliseks tööerakendumiseks; tuleb teostada loova ja võimsa tegevuse otstarbekohane korraldamine, kuid ikka arendades ja tõstes seda, milleks meil on olemas loomulikke eeldusi.

On tähtis, et töö oleks igakord kohandatud noorte vanusele, füüsilisele ja vaimsele jõule, et ta tunduks neile soovitavana, vajalisena, et töö ei muutuks ületöötamiseks ja et töö iseloom kujuneks igakord välja antud olukorrast ja ümbrusest. Nii võiksid nooremad näiteks teha kergemat aiatööd, vanemad labidatööd, maanoored rohkem vaimset tööd jne. Tööl peab olema oma mõte ja töötulemustel oma väärtus.

Üheks tähtsaimaks hariduselu keskuseks on olnud kool ja eriti just maal. See vastab meie rahva iseloomule ja vaadetele. Koolide juures asub enamik haridusseltsi, siin on rahvaraamatukogud. Kas ei tuleks teha kõik, et kooli mõju ja prestiiži tõsta, et ta püsiks elava hariduselu keskuseks? Ka maal peaks olema tasulisi juhte, kes õpetaksid noori tööd tegema ja väärtusi looma oma ümbruses. Siin võib luua iluaedu, rahvaparke, siin võib harida maad ja korrastada elamuid. Õpetajalt meie sellist töökorraldust nõuda ei saa. Temalt nõuame kõigepealt head koolitööd. Küll aga saab ta abiks olla.

Meie koolide juurde on asutatud vilistlaskogusid. Nad korraldavad teohtuid, käsitöökursusi ja peavad silmas tähtpäevi koolielus. See on väga hea. Kas nad aga ei saaks ka abiks olla noorte otstarbekohases kasvatuslikus tööerakendamises? Vilistlaskogudel, nii linnas kui maal, võiks olla palgalisi nõuandjaid ja juhte. Tuleb leida õigeid inimesi õigetele kohtadele, kuid kuskil ei tohi töö muutuda liiga raskeks ja ülejõukäivaks.

Kindlasti tuleks teha rohkem meie noorte füüsilise heaolu eest, meie füüsilise kultuuri eest. Meie kõnnak ja liigutused on sageli ebakindlad ja kohmakad. Meil tuleb oma välimuse eest hoolt kanda. Kui poeglastel lisaks võimlemistundidele on veel sõjaline õppus, siis ei ole meie tütarlastel küll mitte küllaldaselt määralt liikumist. Ma peatusin tänavu suvel ka Poola tütarlaste laagris. See ei olnud töölaager, vaid füüsilise kultuuri laager. Seal teatasid minule noored tüdrukud: „Meil on koolis iga päev 1/2 tundi võimlemist, sest meie maršal (maršal Pilsudski) soovis, et meie kasvaksime terveks ja tugevaks.“

Meil tuleb eriti rõhku panna mänguplatsidele ja parkidele ja meie noortel peab ka aega olema nende kasutamiseks. Kujutlen endale nende asutamist umbes järgmiselt. Noorte seas valmistatakse ette pinda vastavale soovile. Nad valivad maa-ala mänguplatsiks, paluvad luba selle asutamiseks ja siis nad näevad, et asja teostamiseks tuleb käed külge panna, tuleb asuda tööle — ja sellega on nad võiderud tööteenistusele ning võivad hiljem tagasi vaadata tehtud tööle kui vabatahtlikult loodud väärtusele.

Erilises seisukorras on alaealised noored, kellel pole tööd ega kodu ja kes jäävad tänavale kodututeks alaealisteks hulkuriteks. Nende noorte

kohta tuleks tõsiselt kaaluda eranditult töökohustuse kehtimapanekut. Kuid kas neil juhtudel ei võiks jätta tarvitamata „töõlaagri“ nimetust ja kohelda neid „õppekeskustena“, nagu inglased seda teevad?

Noori on tarvis õpetada tööd austama ja tööd tegema, kuid ükski sellekohane korraldus ei tohi unustada, et meil on tegemist noortega ja kasvatamisega. Paigad, kus meie noored töötavad, ei tohi olla sundusasutusteks, vaid vaba ja loova töö keskusteks.

Mida enam inimesi, mehi ja naisi, ka just haritud ja jõukamaist klassidest, teeb noorsoo- ja sotsiaalküsimuse endale südameasjaks ja osutab isiklikku head eeskuju uue töökäsituse teostamises, seda paremaid tulemusi võime loota. Eeskuju ja kaasabi on tähtsad.

---

## Koolinäitustest.

V. Altkoa.

**K**oolinäitused polnud tundmatud juba vene ajal. Neid korraldati siis juba koolidevahelisi, näit. Tallinnas, siis ka üksikuis kooles, gümnaasiumides, seminarides, vahel ka mõnes algkoolis. Kuid nad polnud kujunenud selliseks ulatuslikuks ja kaalukaks pedagoogiliseks teguriks, nagu seda võime märkida praegu. Siis korraldati peamiselt just joonistuste ja käsitööde näitusi. Seda ka arusaadavalt põhjusil: pakuvad need ained ju kõige hõlpsamini võimalust oma töö tulemusi eksponeerida. Lisatõuke joonistuste näituste korraldamiseks andis vesivärvide tarvituselevõtt kooles enne maailma sõda. See oli uudne tehnika ja tõmbas seega endale lastevanemate ja seltskonna tähelepanu. Kui iseseisvuseaegne kool asus uute teede avastamisele ja otsimistele, siis vajati paratamatult propagandat ja seda kahes suunas. Kõigepealt eeskujude pakkumiseks. Kui kusagil midagi tähelepanuväärivat tehti, siis oli ju loomulik, et seda levitati, teadustati ka üldsusele, tervele Eesti koolile. Oma silm on kuningas. Kui näed mingit huvitavat meetodilist võtet, leidlikult konstrueeritud õppeabinõud või muud tähelepanu väärivat, siis võtad selle tarvitusele ka oma töös. Nii on koolinäitused kujunenud suuriks meetodiliste võtete levitajaiks ja propageeri jaoks õpetajaskonnas.

Teiseks vajab uus kool, nii üleriigiliselt võetud kui ka üksik õppeasutus, tunnustust taotlevat propagandat seltskonnas. Kui palju oli omal ajal juttu veidrustest, mis tehtavat voolides kooles piiluparte ja õpetades kodulugu — „pudrulugu“, „savioppus“ (Petersimaal). Neis asjus enam ei kahelda, aga ka palju teisigi kooli uusi menetlusi on saanud mõistetavaks üldsusele.

Koolide tutvustamine jätkub loomulikult edasi. Mõnedes koolitüüpides, näit. majapidamis- või tööstuskooles on see otse paratamatu, sest need koolid peavad endile tegema reklaami kasvõi selleks, et kindlustada töötellijaid. Aga pole ka haruldane, et mõni algkool või keskkool kevadel oma talvise töö tulemused välja paneb, avades seega seltskonnale võimaluse pilku heita oma seemise ellu. Selliste ühetskooli näituste korral on meil korraldatud kas ülemaakonnalisi (Virumaal 1922 kolmes kohas vastavalt koolinõunikude rajoonidele), ülelinnalisi (näit. Tartus 1935), aga korduvalt ka üleriigilisi. Viimane neist

toimus a. 1936 Tallinnas Soome-Ugri kultuurkongressi ajal. Selle kõrval on korraldatud küll üldisi, aga erilmega näitusi, nagu kooli uuendus-näitus Tallinnas a. 1932. Kui üksiku kooli näitus võib pakkuda vägagi huvitavaid andmeid ja tähelepanekuid, siis võrratult suurem mõju pedagoogilise elu suunamiseks on üldistel näitustel. Neid külastavad laiad õpetajate hulgad, neile on võimalik koondada parimate koolide saavutusi, neile väljapandud töödele vaatab külastaja reames-õpetaja kui eeskujuna soovitatule ja võtab seda siis arvesse ka hiljem oma klassitöös. Nii et hinnakem üldiste koolinäituste väärtust ja pooldagem nende korraldamist tulevikuski.

Ent koolinäituste külastajal tekivad siiski mõnikord kõhklevad mõtted. Nentisime äsja, et näitused on koolitööd viljastavalt mõjutanud. Kuid nad on sageli sundinud koolitöö ka enda teenistusse. Eitamatu on, et eksponaatide valmistaja õpetaja mitte alati ei suuda hoiduda kiusatusest lasta ekstra midagi valmistada just näituse jaoks, või jälle mõne töö kodus ümber teha käskida, et ta esinduslikum oleks. Ma ei taha kõnelda neist juhtumeist, kus väljapanekuis võib olla kuni 100% õpetaja enda tööd. See on juba puht võlt-sing. Aga kui mõni töö ainult näituse jaoks tehakse, siis ei ole seegi õigus-tatav. Sääraseid näiteid leidub juba sagedamini. Konkreetse juhuna meenub ühe kooli näitus 100-aastase juubeli puhul. Kõnelemata reaalseid oli aasta jooksul humanitaaraineis nii palju pilte ja tabeleid joonistatud, kui seda polnud tehtud eelnenud sajandi kestes. Ja järgmisil aastail ei tehtud seda enam ega kasutatud ka neid varemini tehtuid. Vaadake see on üks sagedamaid näituste pahesid. Lapsi koormatakse lisatöödega näituse pärast. Ja vaataja peab naiivselt uskuma, et alati töötatakse niiviisi. Või pandagu siis seletus juurde: valmistatud eriti näituse jaoks. Aga vajadusest esineda johtub tei-negi väärvõtte: näitus mõjutab meetodit. Mitte aine tõhusamaks käsitlemiseks, vaid aine läbitöötamine korraldatakse nii, et saadaks midagi väljapanemiseks, silmale nägemiseks. Eksponeeritavuse suhtes pole kõik ained kaugeltki võrd-sed. Parimini saab esineda käsitöödega ja joonistustega. Neist loomulikest eeldusist järeldus ka, et meie varasemal koolinäitusil domineerivad olid välja-panekud neis aineis. Eriti ohtrasti pandi välja joonistusi — nendega otse tapetseeriti näitusruumide seinad. Aga säärane vahekord näitusel esindatud ainetel vahel polnud põrmugi loomulik. Ei ole ju nimetatud kaks ainet kaugeltki sellise osatähtsusega, nagu näituse külastaja võis järeldada. Sellest tingitult hakati väljapanekuil vähendama joonistuste ja käsitöö osa, aga ühtlasi otsima ka teid, kuidas ilmekamalt teisi ained esitada. Paljumõnitatud õppi-miskoolis ei jätnud enamik õppeaineid enesest „jälgi“, mida oleks saanud näitusel välja panna. Keeltes vihikud, matemaatikas samuti, maateaduses parimal juhul paar kaarti, seda ehk ka ajaloos. Kui tuli töökool, kui õppimine ja raamat sattusid põlu alla, siis tungis manuaalne tegevus printsipiina kõi-gisse aineisse. Tulid tarvitusele skeemid, mudelid, diagrammid, töövihikud jne. Ärgem kaalugem siin, kui võrd need alati vajalised olid, kui võrd mee-todit taoteldi meetodi pärast. On tehtud nii ühte kui teist. Kuid manuaalse töö tulemusi saab alati eksponeerida. Nii avardusid näitusel ka teiste ainete osakonnad, mis muidugi ainult kiidetav on. Aga samaaegselt tekkis ka pahe. Aine tehti „näitlikuks“ näitusel esinemiseks. Mäletan hästi üht kolleegi, võõrkeele õpetajat, kes ahastuses pead ja käsi murdis, mida panna välja kesk-kooli esindusnäitusel võõrkeeles. Direktor määras selleks ühe klassi ja tegi selgeks, et juttugi ei saa olla, et seal ainult vihikud oleksid välja pandud. Eks siis tassitud too vana daam sinna klassi paarsada raamatut, mis küll oma

univormse raamatukogu kõitega kuidagi ei reetnud, et nad olid võõrkeele õppimise teenistuses. Siis naelutati veel seinale Goethe ja Shakespeare'i pildid. Aga muud ei olnud tõesti peale vihikute välja panna. Sest kuigi õpetaja oli üks parimaid omal alal, keda on tulnud näha, ei olnud ta siiski raisanud õpilaste aega igasuguste *schwache* ja *starke Deklination*'i või teiste otsitud tabelitega. Sest lapsed olid neis mitte nõrgad ja õpetajal oli liiga palju aukartust ja lugupidamist oma aine vastu, et oleks seda koolutanud näituse jaoks käega katsutavaks ja silmaga nähtavaks. Paraku ei suuda seda joont kõik õpetajad pidada. Töökooli liikumine tõi manuaalsuse ka meie kooli, mille vastu ei tarvitseks olla. Kuid seda printsiipi on liialdatult rakendatud ka neis distsipliinides, kus see sugugi ei ole õigustatud. See ei suurenda tulemusi, küll võib aga tuua tarbetut lisatööd, mis põrmugi ei soodusta ega süvendada tööd. Mis kasu näiteks on pedagoogika õppimisele sellest, kui üks seminarist klassis joonistab saamatult looperguse näoga lõuahabemega mehe pildi, kes ühevõrra vähe on sarnane G. Kerschenshtinerile kui ka J. Tõnissonile. Näitusel väljapandud pilti tuli lugeda esimese omaks, sest seda tõendas nimi. Tehkem järeldus: esinemise vajadus või tahtmine esineda sunnib rakendama tarbetult manuaalset tegevust ka neis aineis, kus see printsiip orgaaniliselt on võõras. Ja näituste kaudu levib see väärnähe paljudesse koolidesse. Kui näed ajalootunnis, kuidas lapsed õpiku pildi järele mingit abitut joonist vihikusse püüavad kopeerida, ja õpetajalt küsid, miks nad seda teevad, siis võid saada enesekindla vastuse, et individuaalne töö, töökoolikohane menetlus või midagi taolist. Ja selle müstilise töökooli ohvid on kõik need keisrid või kindralid, kelle õudselts moonutatud näod on vihikusse kopeeritud. Neid töid ei tooda näitusele, n.ü. žürii ei aktsepteeri neid, s.o. sellest koolist ei paluta eksponaate saata. Kuid niisugune tööviis on siiski mõnevõrra ka koolinäituste poolt inspireeritud.

Ometi peaks saama vältida nimetatud pahesid näituste korraldamisel. Nimelt kui ei ole aine loomult säärane, et selle tulemusi saab tajuda nägemis- ja kompamismeelega, ärgem siis seda ka taotelgem.

Mõnevõrra kahtlevaid mõtteid on tekkinud ka üldiste näituste puhul. Kui on tegemist näit. üleriigilise näitusega, siis oletad loomulikult, et väljapanekud annavad läbilõike meie koolitööst ja tulemustest, nii nagu see antud kooliaastal on olnud. Kuid kas saab asja võtta puht objektiivselt? Ei ole kuidagi mõeldav viia ühise nimetaja alla meie nii mitmel tasemel asetsevad koolid. Eesti kool on see, kus tehakse mingit tardunud õpetuskäsitööd, ka see, kus töötatakse soliidses, aga konservatiivses vaimus, heade tulemustega, kuid ilma taotlemata uudsuse efekti, ka see kool, kus valitseb alati otsiv vaim, kus katsetatakse ja leitakse uusi tulemuslikke teid, aga samuti ka see kool, kus meetoditsetakse lööksõnade nimel. Missugust neist esindab üldine näitus? Kui normaalselt ühte neist, siis on see ühekülgne. Võiksimme ütelda, et see annab koguni vale pildi meie kooli üldisest seisundist. Selles mõttes on siiram juba mingi deklareeritud suunaga näitus. Näiteks kooliuuendusnäitus. Sealt ei mindagi otsima keskmist pilti meie koolist, vaid vaataja teab, et on tahetud näidata viimaseid saavutusi kõnesoleva voolu piires. Säärast selgust pole nn. üleriigilise ülevaatenäituse puhul. Siin on väga palju sõltuv näituse toimekonna tõekspidamistest või neile antud direktiividest. Et vaataja väärtõlgitsust vältida, tuleks see kuidagi deklareerida. Säärasele üldisele näitusele koondatakse loomulikult seda, mis meil on parimat, mis võib õpetlikku pakkuda külastajaile, kuid ärgem temas tekitagem valekujut-

lust. On tunne, nagu me ses suhtes olemegi patustanud. Mõtlen siin just soomlaste suhtes. Meil on tutvustatud Eesti kooli Soomes eeskätt uuendusliku koolina, seda on kinnitanud omalt poolt koolinäitused, mida põhjapoolsed veljed on külastanud, ja nii ongi seal hakatud üle hindama meie kooli-uuenduslikku liikumist, nagu haaraks see tõepoolest tervet Eesti kooli. Nõustun, et soomlasi tarvitseb huvitada see, mida meil on uudset, kuid ebamugav on, kui oleme kuidagi valepildi andnud selle liikumise ulatusest. Sama ütlesin ka meie oma külastajate mittepedaagoge suhtes. Ei oleks liigne neilegi kuidagi selgeks teha, kui näitus eeskätt teatavat voolu esindab.

Kui üksikkooli näitus nagu protokollib seda, mida on saavutatud selles koolis teatava aja jooksul, siis üldisele näitusele asetame suuremad nõudmised. Neid oli mainitud juba eespool: ülevaatenäitus peab edasiviivalt mõjutama kogu meie kooli tööd. Sellest järgneb küsimus näituse sisulisest küljest. Näib, et ses suhtes on karta teatavat seisakut. Viimasel ajal on märgata kordumist, uusi teid nagu poleks enam tagavaraks. Korduvad töövihikud, kollektiivtööd, ajalehe väljalõigete ja piltidega varustatud albumid, vaatlusvihud, mitmesugused võtmed matemaatikas jne. Loetlen neid kui moodsamaid töövõtteid. Kuid need korduvad juba ja on tunne, et selles suunas enam kuhugi minna ei ole. Mitte ainult meil. Sama tunne on haaranud ka külastades suuri näitusi viimaste aastate kestel Stokholmis, Helsingis ja Pariisis. Viimane näitus oli rahvusvaheline ja üllatavat ega uut ta midagi ei pakkunud. Muidugi mõnd detaili meie koolis ei leidu. Ent üldine mulje oli: teatavas suunas on jõutud kordamiseni. Ärgu mõistetagu mind valesti: ikka võib leida midagi erinevat. Teeme ajatabeli ajaloos värvilise või tindiga, varustame töö joonis-tega või klepppiltidega jne. Seda kõike vaadata on õpetlik. Kuid tegemist on variatsioonidega, mitte uute teemadega.

Kordumist peaks aga vältima. Kui tuleval kevadel kavatsetaval näitusel umbes samad töövihikud välja paneme nagu paari aasta eest, siis võime ju lohetada: tulevad vaatama need, kes eelmisel korral ei käinud. Kuid see argumentatsioon ei peaks rahuldama. Ka näitus ise peaks progressi tähe all liikuma. Selleks peaks võimalusi olema. Meie näitustel on tavaliselt välja pandud töö saadusi. Kas ei saaks seal kõrval esitada ka töökäiku? Mõtlen sellega: anda näitena mõne teema läbitöötamise pilt. Kirjeldades töökäiku, näidates selle üksikuid astmeid, muidugi ka tulemusi. Kui vaatame mõnd väljapanekut näit. maateaduses, siis tekib vaatelejal kahtlus kas tõesti terve kursus jõutakse nii aeganõudvate tööde sooritades läbi võtta. Miks ei võidaks ühe teema läbitöötamise käigu juures ka selgitada aja kulu. Arvan, mõned sää rased näitlikud töökäigud peaksid vaatajale, kes on tulnud näituselt õppima, olema enamütleavamad, kui ainult hulk tööprodukte. Võidaks välja panna näiteks mingi maateaduslik või looduslooline teema, mis vajab ettevalmistust, õppekäiku, selle tulemused, materjalid, nende läbitöötamine. Või muud sellistaolist. Tõsi küll, sel puhul tuleb tõesti töötada näituse jaoks. Kuid seda tehakse siis juba siiralt, ilma nagu tegemata, et see on tegelikus töös ette tulnud. Niiviisi viiksime rohkem dünaamilist elementi näituse väljapanekuisse. Kuid palju teisigi probleeme leidub, mida saaks selgitada ja propageerida näituste kaudu. Meil pole kunagi välja pandud tütarlaste käsitööde näidiskogu ja ometi on meil küllalt selliseid õpetajaid, kes pole saanud vastaval alal juhatsi. Me võiksime näitusel välja panna selgitavaid rühmi õppevahendite kasutamisest ja töökavadest. Järgmisel näitusel peaksid esinema mõned eeskujuliku kooli aia mudelid ühes välisvõimlemisriistadega. Siis

veel on määratud tööd tehtud noorsoo-organisatsioones koolide juures. Pilt oleks ühekiuline, kui me seda näitustel ei näeks. Edasi koolikorrastus; kui valmivad, siis standardkoolimajade mudelid; õpilaste toitlustamist selgitavad ja propageerivad eksponaadid; gaasikaitse jne. jne. Nii et ei peaks piirduma kitsalt meetoodiliste küsimustega, vaid haarama koolielu ta tervikus. Mõnedki loeteldud küsimusist peaksid leidma valgustust ka üksikkoolide näitustel, nagu õpilaste toitlustamine. Vajab see ala ju nii palju õhutamist ja tutvustamist.

Eespool ei ole tahetud loetella kõiki võimalusi, mida peaks kasutatama koolinäitustel — kas saakski vastavat kava teha? See on igakordsete toimkondade asi. On tahetud alla kriipsutada mõningaid negatiivseid nähteid ja viidata uutele aladele. Uute teede otsimine sel alal peaks samuti viljakas olema nagu muilgi pedagoogilisel töömail.

## Õppetunni normaalne käik.

*A. Kuks.*

Käesolev probleem ei ole mitte uudne. Juba Homeros, jutustades Odysseuse rännakuist, asetab endale küsimuse: *τί πρότον, τί δ' ἔπειτα, τί δ' ὑστάτιον καταλέξω* — millest pean juttu algama, millest siis ja millest lõpuks jutustama.

Eks meieaegnegi õpetaja ole vahel kimbus, ei tea, millest tundi alata, mis siis ette võtta ja millega lõpetada. Olukorda võib kergendada vaid probleemi asetamine kord tulipunkti ja tutvumine autoriteetsete uurijate seisukohtadega. Kuna see ühtlasi aitab ka hoiduda sattumast rutiini, siis on meil mitmekordne põhjus peatuda õppetunni normaalkäigu selgitamisel.

Algame tutvumisega Johann Friedrich Herbarti vaadetega, kuna tema mõju oli ülisuur ja küüniib meie päevadeni.

Herbarti järgi iga õppetund peab läbima neli astet. Esimeseks astmeks oleks tunni teemasse kuuluvate esemete ja andmete üksikasjalik vaatlus ja analüüs, mis peaks õpilases äratama empiirilise huvi. Ühenduses sellega kerkib õpilasel oletatavasti hulk igasuguseid küsimusi, probleeme, mis häälestavad teda eelseisva aine omandamisele. Õpetaja ülesandeks on näidata ja anda selge sõnaga vajalikke näpunäiteid vaathuseks ja seletuseks.

Teiseks astmeks on uute andmete assotsieerimine varem omandatutega. Herbarti arvates toimub see kõige paremini vaba jutlemise kaudu, kuna vaba jutlemine võimaldab õpilasel katsuda, muuta ja korrata juhuslikult tekkinud assotsiatsioonid ja omandada ainet nii, nagu see temale on kergem ja mõnusaam, ühe sõnaga, omal viisil. Sel astmel esineb kandva jõuna appertseptiivne huvi.

Kolmandaks astmeks on assotsieerimise kaudu saadud kujutluste elementaarsete gruppide ühteliitmine, nende koordineerimine komplitseeritud süsteemiks, mille lõppsihiks on teaduste süntees. Seda saavutatakse seotud ettekande kaudu, kus esile tõstetakse olulisemad mõtted, mida teeb kas õpetaja või mõni õpilane. Koolipraktikas on see toiming tuntud „tunni kokkuvõtte“ nime all. Kandvaks jõuks siin on spekulatiivne ehk filosoofiline huvi mõista nähtusi nende seoses.

Neljandaks astmeks on ülesannete lahendamine, harjutused, iseseisvad tööd, mille kaudu õpilane omandab harjumuse metoodiliselt mõelda, kusjuures õpilase teadmised muutuvad liikuvaks tervikuks, kasvavad ühte tema tegeva vaimuga ja tõukavad teda uutele iseseisvatele uurimustele. Kandvaks jõuks sellel astmel on tahteline huvi, oma tahe.

Lühidalt võiksime tähistada Herbarti formaalstmeid nii: vaadelda, jutelda, teha kokkuvõtte, tegelda.

Tavaliselt, ütleb Herbart, õpetajad pööravad suuremat tähelepanu sellele või teisele astmele: ühed — kõige peenemale analüüsile, et vaatlus täuslikum oleks; teised — kujutluste assotsieerimisele, eelistades vaba jutlemist lähedaist asjadest; kolmandad — kujutluste loogilisele seosele, nõudes mõtete edasiandmist täpselt, loogiliselt, süstemaatiliselt; ja viimaks mõned — viimasele astmele, rahuldudes ainult sellega, kui õpilased on suutelised end iseseisvalt harjutama metoodilises mõtlemises. Kuid, väidab Herbart, need momendid ja nendega seoses mitmesugused õpetamise viisid ei eita üksteist, vaid peavad üksteisele järgnema igas õppeaines, nii väikeses kui suures ja seejuures just tähendatud järjekorras.

Kuidas suhtuda Herbarti formaalstmeile?

Herbarti vaated paeluvad tugeva loogikaga, sihivad aga mõtleja inimitüübi kujundamisele. Isegi tegelemine neljandal astmel on tal ette nähtud kui harjutus metoodilises mõtlemises. Herbart, nagu teada, on sirgjooneline intellektualist. Selles seisab tema tugevus kui ka nõrkus. Kui ühineme tema filosoofiliste vaadetega, siis pole meil midagi öelda vastuväitena tema formaalstmeile. Kuid nii ei ole lugu. Kõik inimesed ei kujune mitte filosoofideks, vaid enamik kujuneb teoinimesiks mitmesuguste kallakutega. Inimesed tahavad elada, võidelda ja võita, aga mitte vaadelda ja filosofoerida. Vähe-malt noorust iseloomustab eeskätt tegutsemisihia. Sellepolest Herbarti mõttekääk ei vasta noorte psühholoogiale. Tema süsteemis on esile tõstetud mõtlemise kultiveerimine ja tagaplaanile jäetud tegutsemine ning tundeelu. See-pärast õppetunni käsitlus Herbarti formaalstmeil peaks tunduma õpilasilole igavana, raskena. Eitada Herbarti formaalstmete väärtust siiski ei saa ja kes on harjunud sel moel töötama, võib seda rahulikult jätkata tuues sisse ajakohaseid korrektiive.

Ameerika kuulsaim filosoof-pedagoog Columbia Ülikooli prof. John Dewey lähtub üsna teisest seisukohast. Tema lähtekohaks on elumõiste. „Elav olend“, ütleb Dewey: „on olend, kes valitseb jõude, vallutab ja kasutab neid enda tegevuse jätkamiseks. Elu on eneseuendamise protsess ümbruse mõjutamise kaudu“. Dewey ideaaliks on demokraatlik ühiskond, kus toimub elu uuenedmine järeltuleva põlve toomise kaudu ühiselu ringi, kasutades vahendina selleks kasvatust ja õpetust. Küps ühiskonna liige, suuteline elu edasi viima, aktiivselt ellu suhtuma, on Dewey järgi kooli ülesandeks. Tavaliselt, ütleb ta, jagatakse õppesihid kolme liiki: 1) teatud oskuste omandamine (lugemine, kirjutamine, õigekiri, joonistamine), 2) teadmiste omandamine (ajalugu, maateadus) ja 3) mõtlemisharjutus; kuid mõtlemine, mis ei too kaasa ühteaegu tulemusriikast tegutsemist, kui meie sellejuures ei õpi midagi uut meie endi ja maailma kohta, kus meie elame, on korrrast ära; oskus, mis omandatakse ilma mõtlemiseta on väärtusetu, kuna puudub arusaamine, millal teda kasutada; teadmised, mis ei vii arukale tegutsemisele, on surnud ballast.

Dewey järgi iga õppetund peab algama kogemusega. Õpilane asetatakse teatud situatsiooni, kus ta midagi kogeb, mitte ei õpi. Sealjuures on nõutav,

et situatsioon ei oleks mitte kunstlik, koolipärane, vaid loomulik, eluline. Esimene katsetamine toimub muidugi õnne peale nagu ikka elus. Aga peagi kasvab sellest välja rida probleeme, mis nõuavad lahendamist.

Teine aste õppetunni käigus peabki kujunema probleemi püstitamiseks ühes andmete kätte juhatamisega, mille varal probleem laheneb, olgu see vaatus, meeldetuletus, raamat või mõni teine vaimuvara ait.

Kolmandaks astmeks on probleemi lahenduse leiutamine intuiitiivse, loova mõtlemise kaudu, kusjuures õpetaja ei jää külmalt pealtvaatajaks, vaid töötab õpilastega kaasa. Sellises ühistöös õpetaja on ühtlasi õppija, ja õpilane — ilma et ta seda ise teaks — õpetaja. Ja mida vähem kummalegi mõttesse tuleb, et õpetaja õpetab ja õpilane õpib, seda parem.

Neljandaks astmeks oleks leiutatud hüpoteesi järelekatsumine praktilise rakenduse kaudu, et õpilane iseseisvalt avastaks uue leiduse väärtuse ja ulatuse. Selleks peab koolil olema laboratooriumid, töökojad, aiad, näitelavad, mängu- ja spordiplatsid jne., sest Dewey järgi teadmised muutuvad elavaiks ainult siis, kui nad leiavad rakenduse ja räägivad kaasa tegevuse reguleerimisel.

Seega Dewey järgi õppeprotsess algab kogemusega ja lõpeb ka kogemusega, vahepeal aga sünnib probleemide püstitamine ja lahendamine. Eks ole see praktilise, kuid mõtleja inimese, ehk teiste sõnadega aruka teoinimese ettevalmistus elule? Tüübiline Ameerika, pragmatismi kodumaa ideaal, ideoloogiliselt suuresti erinev Herbarti omast!

Dewey mõtteile väga lähedal seisavad Saksamaa töökooli teoreetikud: Kerschensteiner, Scheibner, Fischer, Ficker j.t.

Esimeseks astmeks õppetunni käigus nende arvates peab olema õppetunni sihimääramine, mida võiks nimetada ka töö motiveerimiseks. Siht tuleb aga nii esitada, et ta oleks õpilastele huvitav, kaasakiskuv. Töö sihi võivad anda juhuslikult esinevad nähted, õpilased või õpetaja, kuid ta peab igal juhul esinema probleemina, mis nõuab lahendamist.

Teiseks astmeks oleks tööplaani koostamine. Töökooli teoreetikute järgi ei ole ühtki paremat vahendit kasvatada õpilasi kriitiliselt mõtlevaiks töötajajaks kui selline plaanitöö, sest iga eksimus plaanis maksab end valesalt kätte töö teostamisel, toob meelepaha ja uut tööd. Tööplaani koostamine on aga raske ja eeldab rohkesti teadmisi ning kogemusi. Kuna õpilased sellega iseseisvalt hakkama ei saa, siis tuleb õpetajal siin kohal neile oma abi mitte keelata. Ainult üksikjuhtumeil võiks lasta õpilasil oma pead ka valel plaanil töötada, et nad kogeks, kui suur tähtsus on heal tööplaanil.

Kolmandaks astmeks on plaanitud töö läbiviimine. See nõuab õpilasilt usinust, kohusetunnet, kontsentratsiooni ja vastutustunnet, ühtlasi arendab mõtlemis- ja avaldamisfunktsioone. Töö läbiviimine võib toimuda kas individuaalselt, grupis või klassitööna. Õpetaja sel astmel võib palju enam tagasi tõmbuda kui sihi püstitamisel ja plaani koostamisel.

Neljandaks astmeks oleks töötulemuste arvustus, korrastus ja kasutamine. Sellel astmel õpilane vaatab teatud distantsilt enda ja oma töö peale, ta objektiveerib oma vaimset tööd, astub temast välja ja asetab ta vastamisi endale ja lähteprobleemile. Kriteeriumiteks õpilasele on õpetaja eeskujud, õpperaamat, teaduslikud teosed, kunsti- ja käsitööd jne. Arvustuse kõrval toimub saadud töötulemuste korrastus, s.o. nende asetamine teatud seosesse varem omandatud teadmistega. Nii olles läbitöötanud mõne perioodi ajaloost, asetatakse saadud andmed üldisesse ajaloo käiku. Lõpuks järgneb tulemuste kasutamine, näit. õigekeelsuse reeglit hakatakse kasutama kirjutamisel.



Ka siin, nagu Dewey'gi juures, sihiks on aruka, iseseisva, süstemaatiliselt töötava teoinimese ideaal. Iseloomustav on vaid töökooli esindajaile tööplaani nõudmise esiletõstmine, milles peegeldub sakslastele omane püüd süsteemile.

Nii kujutavad ette õppetunni käiku kuulsad pedagoogid-teoreetikud. Nende lähtekohaks on õpilase ideaal, nagu keegi seda mõistab, ja tugipunktiks õppetöö protsessi analüüs. Meie võiksime neid tunniplaane nimetada ideaalseiks ehk teoreetilisteks kompostisioonideks.

Kõrvutame nüüd sellega reaaltonni plaani, nagu meie seda tegelikus koolitöös praegu tavaliselt kohtame.

Õpetaja tuleb klassi, õpilased tõusevad tervituseks püsti, õpetaja annab märku istumiseks, lööb päeviku lahti, märgib puudujad sisse ja laseb pilgu käia üle klassi järelevaadates, kas kõik on korras. Tarvilikul korral teeb mõned vajalikud märkused. See on esimeseks astmeks.

Teiseks astmeks on koduste tööde kontrollimine. Õpetaja käseb lüüa kodused tööd lahti, kui on üles antud midagi kirjalikult teha, ja kiirkäigul vaatab, kuidas keegi on oma ülesande täitnud, või kutsub üksikuid õpilasi klassi ette vastama ja tehtud tööd näitama kontrollimiseks ja hindamiseks.

Kolmandaks astmeks on uue aine käsitlemine, mis sünnib mitmel viisil: kas õpetaja jutustab ise, või loetakse raamatust või vaadeldakse ja juteldakse ühiselt nii nagu tunniteemale kohasem.

Neljandaks astmeks on töö ülesandmine järgmiseks korraks, olgu seks teatud pala läbi lugeda, midagi pähe õppida, kirjutada, joonistada, arvutada või midagi selle sarnast teha.

See tunni skeem esineb vahel ka varieeritult. Nii mõned õpetajad eelistavad enne käsitleda uut ainet, siis küsitelda õpilasi kontrollimiseks ja hindamiseks. Vahel tehakse ka nii, et pühendatakse terve tund uue aine läbitöötamisele või teadmiste kontrollimisele, olgu seks suuline küsitlemine, kiritöö või test.

Mille poolest siis tavaline talitusviis erineb ideaalsest ja mida võiksime pidada normaalseks õppetunni käiguks?

Vahe seisab selles, et tavaline tund on omandanud küll vastuvõtava vormi, kuid tal puudub sageli vajalik vaim, on kaduma läinud töömõte, õpitakse õppimise pärast, et saada rahuldavad hinded, edasi jõuda järgmisse klassi.

Teiseks, töömotiveering on väline — õppekava, õpetaja, eksamid, hinded, kuna ta peaks olema seesmine — huvi, intriig, tahe lahendada probleeme, ületada raskusi. Nagu meie eespool nägime, panevad ideaalse tunniplaani koostajad pearõhu just tunni sihi püstitamisele probleemide esile tõstmise kaudu, mis sisaldavad endas impulsi otsinguile, mõtlemisele, töötamisele.

Kolmandaks, tavaliselt tikub silmapaari vahele jääma töö kavastamine. Selle jätab õpetaja enda teada ning talutab sellekohaselt õpilasi edasi, õpilased aga liiguvad järele teadmata, mis teed ja kuhu neid talutatakse. Järelkäimine aga ei ole kaugeltki see, mis käia enda poolt valitud või vähemalt omaks võetud teed. Töötaju on teine, samuti õpetlikkus.

Ja viimaks, ei olda sugugi huvitatud, millise rakenduse leiavad omandatud teadmised elus. Selle poolest on kutsekoolid võrratult paremas seisukorras võrreldes üldhariduslike koolidega. Üldhariduslik kool mõistab oma ülesannet seisvat intelligentsuse andmises, mida vahest defineeritakse kui sadesust, mis jääb järele, kui õpilane kõik koolitarkuse on ära unustanud. Koolitarkus on seega määratud unustamisele, mitte rakendamisele. See on kurb. Õppida seks, et unustada! Nii ei mõista õppeülesannet ei Herbart, ei Dewey ega Kerschensteiner.

Millist tunnikäiku pidada siis normaalseks?

Arvan, et selleks võime lugeda tundi, kus reaalsesse vormi on valatud ideaalne sisu. Me ei jäta arvestamata reaalnõudeid korra suhtes, ega saa loobuda õpilaste teadmiste kontrollimisest ja hindamisest. Kuid õppetöös viimaseid ülesandeid tuleb võtta mitte kui peaasja, vaid kui paratamatuid lisandusi. Pearõhk aga tuleb panna nooruri küpsemisele täisväärtuslikuks kodanikuks õppimise protsessi kaudu. Õpetaja peab olema õpetamisel eeskätt kasvataja, mitte niivõrd korralvalvur ja hindaja, kuigi seda tuleb ka teha.

Seega kujutan ma omale ette õppetunni normaalsel käiku nõnda.

Kõigepealt algab tund täpselt määratud ajal.

Esimeseks astmeks on sõbralik tervitus ja puudujate märkimine päevikusse, vajaduse korral mõni korraldus, märkus, teadaanne. See sünnib paari minuti vältel. Selle aja jooksul jõuab klass rahuneda ja kohanduda.

Teiseks astmeks oleks õpilaste häälestamine tööle, kas nii nagu Herbart soovib, esitades õpilasele vaatluseks andmed või esemed, mis käsitlusele tulevad, või nii nagu Dewey soovib, lastes õpilasi kogeda oma võimetust teatud ülesannete täitmisel. Igatahes asja tuleb nii korraldada, et siit kerkiks probleem, mis nõuab lahendamist. Soovitav oleks, et seda saadaksid sellised tunded kui imestus, uudishimu, kahtlus. Sellega saadakse tugev impuls töötamiseks. Intrigeeriv probleem tuleb lahendada! Aga kuidas?

Kolmandaks astmeks oleks tööhüpeteaside püstitamine ja töökava koostamine. Siin juba sähvatavad mõned mõtteväljatused, mis just kui heidavad valgust võimalikule probleemi lahendamisele. Kiindumus probleemisse tõuseb haripunkti. Seda astet ei tohi venitada ega lahjendada. Mida tugevam pinge, seda parem.

Neljandaks astmeks oleks lahenduse leiutamine kas mõtiskelu, katsete või allikatega tutvumise kaudu. Õpilasele peab siin jäetama kõige avaram isetegevus, siin nad võivad ja peavadki ilmutama oma aktiivsust, arukust, leidlikkust. Õpetaja ülesandeks on osavõttlikult jälgida töökäiku ja hoiatada, kui töö tikub viltu minema. Õpetaja liiga agar vahelesegamine on aga kurjast. Meil laialt levinenud küsimus-kostmis-õppeviis, mida vahest nimetatakse ka heuristiliseks, kuigi ta seda sugugi pole, on just kõige segavamaks faktoriks leiutamisel, kuna ta paraliseerib õpilaste isetegevuse ja röövib leiurõõmu.

Olles leidnud lahenduse probleemile, mille kallal pidevalt töötati, tunatakse kergendust ja leiurõõmu. Toibunud üleelatud pingutusest, võetakse hindamisele saadud tulemus sellelt seisukohalt, kui võrd suur on ta eluline tähtsus ja kasutamise piirkond. Seda tehakse vaba jutlemise teel, mis olekski neljandaks astmeks õppetunni käigus.

Veendunud õppetunni saavutuse elulises väärtuses, otsustatakse teda mitte kaduma minna lasta, vaid fikseerida paberile kirja või joonistuse kaudu, õppida pähe või harjutada kätte, ühe sõnaga, omastada sel või teisel viisil. See oleks koduseks ülesandeks ja ühtlasi ka viimaseks astmeks õppetunni käigus.

Kuhu jäi aga õpilaste tööde kontroll ja hindamine? Ma arvan, et normaalsesse õppetunni käiku nad ei sobi. Seda tuleb toimetada eritundidel, normaalsel õppetunnil õpetajal jääks vaid koguda üldmuljeid iga õpilase töötahte ja töövõime kohta.

Selline on minu seisukoht, minu maitse. On ta hea või halb, jääb lugeja otsustada.

Mida mina aga kuidagi ei suuda seedida, see on õpilaste pinnimist ja piinamist küsimuste rahega, mis kujuneb kord eksamineerimiseks, teine kord õpilaste lõa otsas vedamiseks, vahest ka petlikuks õpilaste aktiveerimiseks, tõeliselt on ta aga äärmiselt tüütav õpilaste torkimine ega anna mingit rahuldustunnet ei õpilasele ega õpetajale endalegi. Oled küll tugevasti vintsutanud ja vintsutada saanud, aga milleks, seda ei tea.

Ei ole mulle kuidagi vastuvõetav ka keskkoolides laialt praktiseeritav nn. dotseeriv õppeviis, kus õpetaja kannab klassile aine ette läbipuretult nii, et õpilasil jääb ainult õpetaja käsitlust jälgida ja meelde panna, mis kästakse. Selline õppeviis on üle kantud ülikoolist keskkooli, aga ta on ülikooliski juba kaotanud krediidi, sest aine omandamine sünnib siin passiivselt, ega arenda õpilaste isetegevust. Pealegi selline käsitus on äärmiselt üksluine.

Lõpuks olgu tähendatud, et normaalne õppetööplaan ei tähenda veel šabloon, ta on vaid juhiseks, mida võib ja tulebki varieerida tegeliku töö nõuete kohaselt. Õpetaja inspiratsioonile, leidlikkusele ja vaimukusele peab igal juhul jäetama vaba ruumi küllaldasel määral, muidu ei tunneks ta ennast mitte vaba ja elava faktorina klassis. Kuid see ei tähenda sugugi normaalnõuete püstitamise vajaduse eitamist ja seda ei saakski olla, sest see oleks võrdne sellele, kui eelistada kõndida lõdvalt arvestamata ilu ja tervise normaalnõudeid, või rääkida hoolimata grammatika, retoorika ja loogika reegleist, või elada lodevat elu, vilistades kõlbluse normidele.

Viimaks ma tahaksin juhtida tähelepanu veel õpilaste töövõime uurimuse andmeile, millest iga õpetaja peaks teadlik olema, et arvestada seda tunnikäigu määramisel.

Õpilaste töövõime uurimusi on toimetatud palju mitmete uurijate poolt välismaal. Eestis panin mina 1920. a. toime eksperimentaalse uurimuse keskkooli õpilaste töövõime kohta Tallinnas. Uurimuse tulemused on ära trükitud „Kasvatuses“ nr. 4 — 1925.

Mis on siis nende uurimustega avastatud?

On leitud mõndagi õpetlikku, mida tuleks arvestada õpetajal. Nii on kindlaks tehtud, 1) et iga õpilane oma töövõime poolest on erisugune, 2) et sirged töökurvid tulevad harva ette, enamasti on nad suurte kõikumistega, tõusude ja mõõnadega, eriti tütarlaste omad, 3) et mida noorem klass, seda kõikumavam on töökurvid, 4) tütarlastest suurem osa on haaravat töötüüpi, kuna poistest umbes pooled kuuluvad hooguvõtivate hulka, 5) hooguvõtavad isikud suudavad enam vastu panna väsimusele, on märksa kindlamad töös kui haaravad.

Mida siis õpetlikku võiksime neist andmeist leida õppetunni normaalkäigu kujundamiseks?

Kõige pealt tunnikäik ei tohi olla õpilasele kipsivormiks, vaid pehmeks ja avaraks voodiks, kus ka õpilaste erivõimed leiaksid rahuldamist ning arendamist. Seega tuleb vältida üksluisust.

Teiseks, arvestades seda, et õpilaste töövõime on kõikum, tähelepanu hõljuv, tuleb normaalse tunnikäigu konstruimisel ette näha ka lõdvenemise momendid pinge momentide kõrval, nagu seda süstemaatiliselt teostatakse võimlemistundidel. Kui sageli peab pinge ja lõdvenemine vahelduma, seda on raske ette näha. Seda peab otsustama õpetaja silm, arvesse võttes väsimuse sümptoome, mis tähelepanelikule vaatlejale ilmtingimata silma hakkavad. Siia kuulub näoilme muutmine tuhmiks, kurnatuks, vaate muutumine tardunuks, haigutamine, ringutamine, tähelepanu nürinemine, töö halve-

nemine jne. Eelkalkulatsioonel tuleb arvestada, et pinge ei saa kesta üle 10—15 min.

Kolmandaks, ei ole põhjust viita palju aega hoogu võtmisele, kuna enamik õpilasi on haaravat töötüüpi eriti nooremil aastail. Seega oleks üleliigsed kõik pikad sissejuhatused.

Edasi, meie peame õppetunni normaalse käigu määramisel õpilaste töövõime uurimuste andmete kõrval arvestama veel ka vaimu väsimuse uurimuste andmeid, mille varal on konstateeritud, 1) et vaimu värskus on sõltuv toitlusest, õhuvärskusest, valgusest, otstarbekohastest motsioonidest ja kosutavast unest, 2) et vaimu värskus hoitakse alles töövahetuse kaudu rakendades vaimu töö tsentrid vaheldumisi tööle.

Esimest asjaolu meie ei saa kuigi palju arvestada üksiku tunni töökäigu määramisel, sellega tuleks aga arvestada kogu päevatöö kava koostamisel. Küll aga tuleks meil meeles pidada teist asjaolu, kuna ka üksiku tunni piirides on mõeldav sisse tuua värskendavat vaheldust.

Eespool toodud õppetunni normaalkäigu skeemi koostamisel olen ma kõike seda silmas pidanud. Sooviksin, et tegelikud õpetajad praktilises koolitöös ka ei unustaks neid väärtuslikke uurimuste andmeid.

---

## Pilk eesti keeleõpetuse senistele saavutustele meie koolides.

*K. Raud.*

**K**ui heita pilk eesti keeleõpetuse senistele saavutustele meie koolides, siis on ilmne, et õpilaste eesti keele oskus oma resultaatidelt areneb üha tõusvas suunas, millega ometi pole öeldud, et oleksime nende resultaatidega täiesti rahul, et oleksime jõudnud tasemeni, mis küllaldaselt rahuldaks taotlusi eesti keeleõpetuse alal. Ei või esile tõsta ühtegi õppimisastet ega koolitüüpi, kus eesti keeleõpetus oleks üldiselt saavutanud selle, mille ta oma ideaaliks on püstitanud. Üksikuid õpilasi, kes täielikult rahuldavad oma töö tulemustega, ei saa võtta muidugi mõõdupuuks.

Asudes eesti keeleõpetuse saavutuste vaatlemisele on kõige loomulikum teha algust eesti algkooliga, kusjuures võiksime siin eraldada veel kaks astet: 4-klassiline ja 6-klassiline algkool. Teoreetiliselt ei oleks õigupoolest põhjust algkooli kursust poolitada kaheks astmeks, kuid tegelikult on siiski tihti see vahetegemine esilekerkiv, sest et 4-klassiline algkool annab õpilasmaterjali progümnaasiumile ja et tunduv protsent algkoolis käijaist jääbki ainult 4-klassilise algkooli haridusega.

Mis puutub 4-klassilise algkooli lõpetajate teadmistesse eesti keele alal, siis jätavad need teadmised ellu astujad väga ähmasesse seisukorda, sest nad pole saanud selles koolitüübis eesti keeleõpetuse alal midagi terviklikku ega teadlikku. Nendega on vaid tehtud keelelisi eelharjutusi. Algkooli alama astme töötulemused sõltuvad sellest, kuipalju õpilased on suutnud harjumuslikult omandada keelelisi teadmisi, kuipalju on suudetud õpilastele

n.-ü. „sisse viilida“ üht-teist algelist keeleõpetuse alalt. Keeleliste tõdede teadlikust omandamisest ei saa sellel astmel ega neis aastais juttugi olla. Seepärast on raske esile tõsta ka mingisuguseid konkreetseid resultate 4-klas- silise algkooli lõpetajate eesti keele teadmiste kohta.

Algkool isegi ei anna aru kuigi palju neist teadmistest, kui õpilane siir- dub normaalselt IV klassist V klassi. Kui aga õpilane lahkub algkoolist IV klassi lõpetamise järele, siis jääb algkooli õpetajaile rinda ometi murelik kahjutunne, et lahkuja on saanud ellu kaasa eesti keele oskusest üpris vähe.

Pisut tähelepanelikum ollakse siiski 4-klas silise algkooli lõpetajate eesti keele teadmiste vastu progümnaasiumi I klassi vastuvõtmise eksameil. Ometi on nende eksamite põhjal raske ligikaudseltki õiget otsust teha, kas 4-klas- line algkool on andnud eesti keele alal õpilastele seda, mida ta oleks pidanud andma. Ei tule ju progümnaasiumi I klassi eksameile ühesugustes tingimus- tes õppinud ega arenenud õpilased. Progümnaasiumi pääseda tahtjate enamiku moodustavad jõukamate isikute, haritud vanemate ja linnas elavate kodanike lapsed. Ka tahab väike osa vanemaid oma lapsi üle tuua algkoolist progüm- naasiumi sellepärast, et on satunud algkoolis õpetajatega ühel või teisel põhjusel vastuollu. Sellest kõigest sõltuvana tuleb progümnaasiumi I klassi sisse- astumiseksameile väga erinevate teadmistega õpilasi. Näiteks tegid möö- dunud kevadel mõned progümnaasiumi astuda tahtjad etteütleses (juurde arvatud ka kirjavahemärkide vead) 47, 41, 34, 33, 32 jne. viga, seavastu oli paremail õpilasil ainult 2, 3, 4, 5, 6, 7 jne. viga. Umbkaudu võib siisiki ütelda, et  $\frac{1}{3}$  progümnaasiumi astuda soovijaist, kes omavad algkooli IV klassi tunnistuse, ei rahulda oma eesti keele teadmistega eksamil esitatud nõudeid. Need aga, kes pääsevad progümnaasiumi, võimaldavad kandvas enamikus korrapäraselt jõuduvat tööd.

Kuipalju terviklikku on omandatud algkooli keeleõpetuse kontsentrist, seda võib ikka ainult otsustada 6-klas silise algkooli lõpetanud noo- rukite teadmiste järgi. 6-klas silise algkooli lõpetajail on seljataga juba mõnemääraliselt terviklik keeleõpetuse kursus, millega võib astuda kuidagi moodi ellu ja millel baseerub ka keskkoolis (reaalkoolis) ettenähtud keele- õpetuse kontsenter. Kuigi algkooli vanemais klassides õpilane omandab palju veel harjumuslikult, võib ometi siin oodata ja loota juba õpilaste vastu- võtu teadlikkust keelelistes küsimustes, mis neil võimaldab teha kõneldes ja kirjutades teatavaid järeldusi, analoogiaid, kokkuvõtteid, mis eeldab toetu- mist mõningaile reegleile ning keeleseadustele. See teadlikkus tundub seda enam tarvilikuna, et suur hulk õpilasi peab 6-klas silisest algkoolist omandatud eesti keeleõpetuse pagasiga astuma igapäevase elutöö juurde ja eesti keelt käsitama ilma kõrvalise abita.

Nende ridade kirjutajal ei ole käepärast statistilisi andmeid hindelistel alustel algkooli lõpetajate kohta, mispärast pole võimalik neid siinkohal demonst- reerida. Ka ei näita hinnete statistika saavutuste tõelist tuuma, sest on ju teada, et ühe kooli 5 on teise kooli 4, ühe kooli 4 teise kooli 3 jne. Ometi võib ligikaudselt otsustada 6-klas silise algkooli lõpetajate keeleoskuslikku taset ja emakeele käsitamise võimeid ka reaalkooli I klassi astujate teadmiste järgi, kusjuures eksimused on paratamatud ja üldistamine püsib sageli küsi- märgi all.

Reaalkooli I klassi (end. keskkooli III klassi) soovijate vastuvõtmis- eksamite põhjal ja järgneva töö alusel reaalkooli I klassis näib olevat võimalik järeldada, et algkoolis on tehtud enamvähem hoolikat tööd hää-

liku- ja vormiõpetuse alal, kuna lauseõpetusele, tuletusõpetusele ja kirjavahemärkide-õpetusele on pandud märgatavalt vähem rõhku. Ka ei saa tagasi tõrjuda muljet, et kirjanditeõpetus on päriselt kahe silma vahele jäänud, sest algelisemadki kirjandid jätavad väga palju soovida.

Jätkugu nüüd kannatust peatuda mõnedel üldvihjetel ja üksikasjadel, eeskätt selles osas, mis puudutab vastuvõtmiseksameid, kus puhtal kujul saab arvestada algkoolis omandatud teadmisi ja keele käsitamisoskust.

Kõigepealt torkab silma, et algkooli lõpetanud õpilane teab ja kirjutab keelt peamiselt harjumuslikult, teoreetiline keelekäsitus on tal enamvähem võõras, välja arvatud muidugi mõned erandlikud õpilased. See pole siinkohal nenditud mitte algkoolis toimuva õpetuse (ja üldse keeleõpetuse) miinusena, vaid plussina. Eksamineerija küsibki seepärast ainult näidete varal ja hoidub teooriast ja reeglist. Aga ometi mõnikord on himu teha kõrvalpõikeid traditsioonilisest korrast. Ja kui tahe on teada saada eksamineeritava, mispärast näiteks „tekib“ on õige võrm ja „tekkitab“ väärvorm, siis tuleb läbi küsida terve rida õpilasi, enne kui saadakse põhjendav vastus (võib aga juhtuda, et ei saada üldse). Samuti on eksamineeritavailt raske vastust saada, miks on õige „hüpete“, aga mitte „hüppede“, miks „konarlik“, mitte „konarline“, miks „ette võtta“, mitte „ettevõtta“ jms. See vihjab siiski sennapoole, et keele teadlik mõistmine pole kuigi tugev.

Teiseks võib märkida, et see, mis keeles on tüübiline, on harjutuste tõttu algkooli lõpetajail päris hästi omandatud; mis aga on erakordsem või rohkem mõistusega tajutav ja instinktiga taibatav, on enamvähem tume.

Kolmandaks võib nentida, et harjutuste, testide ja etteütlustega saadakse paremini toime kui iseseisva loominguga kirjandi näol, olgu viimane ükskõik kui lihtne.

Häälikuõpetuse alal teeb algkooli lõpetanule ikkagi veel raskusi *-gi* või *-ki* tarvitamine, g, b, d või k, p, t kirjutamine helitute ja heliliste kõrval, liitkonsonantide ortograafia, keskpika ja ülipika hääliku märkimine (eriti k-*kk*, p-*pp*, t-*tt* vahetegemine); h-sõnade vigu esineb harva, samuti poolituse-vigu; suur- ja väiketähe kirjutamine on lihtsamais juhtumeis selge, kuid vilksatab siiski vigu (*Eestlane, Eesti keel, Jaanipäev* jt.); võõrtähtede *f, š, z, ž* ortograafia on õige kohmakalt käsitatav (ainult mõni üksik teeb vahet *š* ja *ž* vahel).

Üldse ollakse hädas võõrsõnade kirjutamise ja seletamisega, nagu tõendavad järgmised sõnavärdjad (näited võetud reaalk. I kl. vastuvõtmiseksami kirjandeist): *organisatsioon, preemija, protokol, massteklamatsioon, deglamatsijoon, pressident, loteri-allegrii, raadioo, rooman* (pro romaan). Kreutzvaldi nime kirjutab testis ainult mõni üksik õigesti; teised kirjutavad selle nime kümnetes variatsioonides, nagu: *Kröitzvald, Kröitzvalt, Kröizvaldt, Kreuzwald, Kreuzvald, Kreutsvald, Kreutswald, Kreuzswald, Kreuzvald, Kroitsyalt* jne. Võrdlemisi igapäevaseks saanud sõna „eksport“ seletatakse nii: väljaanne, välisturg, ühing, sissevedu, tapamaja, väljaveo kaup, välismaa kaup, liha kaubamaja, kõige parem, ümber-*tööstus*, esimene sort, väljaveetav, saadetis, sort jne.

Väldete vahel, kui lasta lugeda teksti, tehakse vahet päris korralikult; eksimusi tuleb ette peamiselt seal, kus on sõnapildis sisehäälikud ühesugused (II ja III vältes). Sama lugu on astmevahelduse tugeva ja nõrga astme ära-tundmisega.

Vormiõpetuse tulemused jätavad mulje, et õige suured laastud on ära löödud, aga pind on siiski krobeline ja silumata. Nii on see vahest loomulikki, sest lõpliku lihvi peavad andma reaalkool ja gümnaasium. Siiski eksivad väga paljud rängasti käänd- ja pöördõnade vormide ortograafias; näit. ains. os. -*d* ja -*t* tarvitamises, mitmuse tunnuse (kas *-te* või *-de*) kirjutamises, ain-

suse sisseütleva moodustamises (moodustatakse lühike sisseütlev neist sõnust, kus seda polegi), mitmuse lühikese osastava moodustamises, -si ja -seid tarvitamises, liitsõnade käänamises, kongruentsis jne. Pöördõnade vormide puhul on õige sagedasteks nähtusteks kongruentsi puudumine (*nad oleks, me kutsuks* jt.), eksimine *tada-* ja *tata-*vormides, umbisikulise tunnuste *-ta-* ja *-da-* (*-t-* ja *-d-*) segiajamine, *tud-* ja *nud-*vormide käänata katsumine, kõige sagedamini aga vääratused tugeva ja nõrga astme vormides.

Olgu siinkohal demonstreeritud mõningaid vigu vormiõpetusest: kuus aastad, *ilusad* pilti, *ametid* õppima, *ausad* rada, *kätteleplaksumine*, *õpetajadega*, *lõpetajade*, *mäiustsi*, *isamaalike* laule, *mõndi*, *kellelgi*, *kumbagile*, *siirdusid teiste kooli* (*teiste ruumi*), *läksid teisi* klassi, *esimeste* ritta, *läksid kodu*, *põhjuseid*, *väsimisse* rühkijaisse, *luudasi*, *kõigile* heale, *vana(le)* koolimajale, nagu *oleks(id)* nad, et *kasvaks(ime)*, *sooviks(id)* nad, püüdsid *vaigistata*, ette *kujutata*, lasksimine *kirjutata*, ei saa *lõbutseta*, *lõppetas*, *asetadi*, oli *jagatud*, oli *ehitut*, *jooksta*, *andakse*, *andi* (pro *anti*), *panti* (pro *pandi*), *kuulsin hüüdvad*, *iga(l) aasta(l)* peetakse(e), *plaksumine*, *lõpes*, *mõelsin*, *võitis*, *hakkasid*, *paiikutati*, *hakkati* jne. jne. Näited on võetud möödunud kevadel tehtud eksamikirjandeist. Lisaks sellele olgu öeldud, et eksami testis eksisid samad õpilased (neid oli arvult 95) ains. omastava tarvitamises 129 korda, ains. osastava tarvitamises 106 korda, mitm. omastava tarvitamises 143 korda, mitm. os. tarvita- mises 202 korda, oleviku I pöörde tarvitamises 196 korda, lihtmineviku I pöörde tarvita- mises 76 korda.

Tuletusõpetuses ei lase liidete osa end üldse eriliselt välja paista, see- pärast ei ole siin põhjust nuriseda. Kohutavalt palju ja rängasti eksitakse aga kokku- ja lahkukirjutamises, ka kõige lihtsamais juhtumeis.

Nii kirjutatakse: *kooli juhataja*, *haridus minister*, *kevad pidu*, *lõpp aktus*, *koori laul*, *lõpu tunnistus*, *püha päev*, *iga üks*, *selleaasta*, *samavalla*, *kuustalve*, *viies-klass*, *vägahea*, *koolipoold*, *kätte jagamine*, *käte plaksumine*, *edasi jõudja*, *kokkuhoida*, *etteastuda*, *ettekanda*, *aramima*, oli *ettenähtud*, *kaua oodatud* päev, *armsakssaanud* kool, *koosviibides*, *koolijõudes*, *käteenades* jne. jne.

Teadmised lauseõpetuses on algkooli lõpetanud eksamineeritavail õige nigelad. Enamik neist leiab lausest küll üles täisaluse ja ühesõnalise öeldise, kuid sellega piirdubki peaaegu nende lauseliikmete tundmine. Häda- vaevaga otsib mõni küll veel üles ka sihitise ja omadussõnalise täiendi; kuid muid üksikasju pole lauseõpetusest enam lootagi. Kas aga ei olegi lause- õpetuse äärmiselt kasin tundmine üheks olulisemaks põhjuseks, et algkooli lõpetanud noored kirjutavad ebamääraseid, laialivalguvaid ja ülijuhuslikke lauseid?

Ühenduses lausete puudustega on muidugi seoses ka kirjavahemärgid. Komade tarvitamises valitseb täielik virr-varr. Et pealause lahutatakse kõrval- lausest punktiga, pole mingi haruldus. Kõige harilikumate koma-juhtu- mite puhul (koma *aga*, *kuid*, *vaid*, *et*, *kui*, *nagu*, *mis*, *kes* jne. ees) leiame vigu külluses. Ühe iseseisva lause eraldamine teisest punktiga on täiesti juhus- lik. Ainult need õpilased tulevad omaga välja, kelle keeleinstinkt on tugev, teadlikkusest ei ole nähtavaid tunnusmärke.

Väga kurvas seisukorras on ka algkooli lõpetajate õpilaste kirjandid. See seisukord laseb oletada, et algkoolides üldse kirjandite koostamist ei õpetata või tehakse seda ülivähesel määral. Kõik, mida algkoolist tulnud õpilaste kirjandeist leiame, on väga juhuslik ja kaootiline. Asjata otsid neist kirjandeist kava, osade proportsioone, aine jaotust, loogikat, kujukamat väl- jendust ja lõppeks elamusigi — muidugi õpilaste arenemiseast sõltuvaid ja võimalikke. Seejuures ärgu mõistetagu siintoodud valesti: pole tahetud mitte ütelda, et algkoolis kirjandeid ei tehta, vaid on öeldud, et nende kirjutamist küllaldaselt ei õpetata.

Niisiis peaks algkool senisest rohkem tähelepanu pöörama lauseõpetusele, kirjavahemärkide-õpetusele, kokku-lahkukirjutamisele ja kirjandite-õpetusele.

Enne aga kui üle minna keskkoolile ja emakeele õpetuse saavutustele keskkoolis, lubatagu esitada mõned arvud ühest möödunud kevadel toimunud vastuvõtmiseksamist, kus eksamineeritavaiks olid algkooli lõpetanud tütarlapsed, kes tahtsid pääseda reaalkooli I klassi. Eksamineeritavaid oli 95. Kohaliku koolivalitsuse ettekirjutusel tuli neid eksamineerida kolmekordsete katsetega. Õpilastel tuli kirjutada kirjand teemal „Kooli lõppaktus“ (või ükskõik milline aktus koolis), täita 50-punktiline (peamiselt grammatilisi teadmisi näitav) test ja vastata suuliselt. — Tulemused olid järgmised: kirjandi keskmine number 3, testi keskmine number 3,66, suuliste vastuste keskmine number 3,1; kokku võttes keskmine number 3,24. Keskmise numbriga järgi otsustades oli seega asi korras — algkool oli välja lasknud rahuldavate teadmistega õpilased. Tegelikult aga said alla rahuldava kirjandi eest 39 õpilast (2,8 — 11 õpil., 2,3 — 12 õpil., 2 — 11 õpil., 1,8 — 3 õpil., 1 — 2 õpilast), s. o. 41,5% eksamineeritavast. Testi eest said alla rahuldava 15 õpilast (hinded kõikusid 2,9 ja 2,2 vahel), s. o. 16%. Suuliste vastuste eest said alla rahuldava 36 õpilast (2,8 — 14 õpil., 2,3 — 7 õpil., 2 — 12 õpil., 1,8 — 1 õpil., 1 — 2 õpil.), s. o. 38,3%. Kokku võttes said alla rahuldava 31 õpilast (2,9 — 2), s. o. 33%. Seega oli ligikaudu  $\frac{1}{3}$  õpilastest „kaalutud ja kerge leitud olevat“. Nii olid küll ainult ühe eksami tulemused ühes koolis, kuid selle % ümber (33) kõiguvad väga tihti ka teised samasugused eksamid selles koolis kui ka teistes koolides.

Hariilikult väidetakse ikka, et maakoolidest tulijad on nõrgemad linnakoolidest tulijaist. Vaatleme, kas ülalmärgitud eksam ka seda väidet kinnitab. Maa-alkkoolidest tuli üldse eksamile 49 õpilast (neist Tartumaalt 32, Võrumaalt 9, Valgamaalt 2, Viljandimaalt 4, Virumaalt 2), linna-alkkoolidest 46 (Tartust 41, mujalt 5). Maa-alkkoolidest tulnud õpilaste keskmine eksami number oli 3,17, linna-alkkoolidest tulnud õpilastel 3,33. Seejuures tegid eksami alla rahuldava maa-alkkoolidest tulnud õpilastest 20 õpilast (41%) ja linna-alkkoolidest tulijaist 12 õpilast (26,44%). Nii näeme, et seegi eksam tõestas, et maa-alkkoolide lõpetajad on eesti keele teadmistelt madalamal linna-alkkoolide lõpetajaist. Muidugi ei ole see vahe tegelikult nii suur, sest osa ebaõnnestumisi langeb maalaste kahjuks just ärrituse, kartuse, väsimuse, kohmetuse, kohanematusse jne. tõttu, kuna linnalapsed teevad eksamit hoopis teistes tingimustes; ka on üks osa neist eksamiseks väljaspool kooli ette valmistunud.

Nüüd oleks aeg üle minna eesti keskkooli juurde. Keskkooli, s. o. 3-klassilise reaalkooli ja progümnaasiumi 3 viimase klassi keeleõpetuse ülesandeks on käsitleda süstemaatilist grammatikat kõigis tema osades võimalikult põhjalikult. See kursus saab keskseks kursuseks sellele, mida õppiv noor omandab üldse eesti keeleõpetuse alal keskkoolist ja gümnaasiumist. Küll näeb uus kava ette grammatiliste teadmiste süvendamise ka gümnaasiumis, kuid põhjaliku aluse on igatahes pannud reaalkool ja progümnaasium. Ka kirjandite kirjutamine peaks siin saama teatava aluse, kuigi gümnaasiumis täiendatakse seda ala veel silmapaistvas ulatuses. Seega on eesti keeleõpetusel keskkoolis täita väga tõsine ülesanne, eriti reaalkooli I ja II klassis (rööbiti prog. III ja IV kl.), aga ka küllaldaselt reaalk. III kl. (prog. V klassis).

Reaalkooli I klassis alatakse eesti keeleõpetuse kursust n.-ü. „otsast peale“, hoolimata sellest, kuipalju midagi juba algkoolis on õpetatud ja õpitud. Nii toimitakse muidugi ka reaalkooli järgnevais (II ja III) klassis ja neile vastavais progümnaasiumi klassis. Õpilastelt nõutakse teadlikku suhtumist grammatikasse; harjutuste ja hariliku „viilimistöega“ seltsivad juba nõutavalt reeglid, teooria ja igasugused analoogiad ning järeldused. Algab pidev ja keskendust nõudev töö keeleõpetuse alal, mis kestab järjestikku kolm õppeaastat. Ei ole siis ka ime, kui kõik õpilased ei jõua seda tuleproovi läbi teha ja paljud ridadest välja langevad.

Vaatleme kõigepealt, kuidas jõuavad eesti keeleõpetuse alal paralleelselt edasi algkoolist tulnud reaalkooli I klassi õpilased ja progümnaasiumi III klassi õpilased. See võrdlus peaks ühtlasi näitama ka, kas progümnaasiumi I ja II klassis õppimine annab paremaid tagajärgi eesti keeleõpetuses kui algkooli



V ja VI klassis õppimine. Seni erines kava neis klassides, käesolevast õppeaastast alates on see aga ühtlane. Kui möödunud õppeaasta lõpuni tegeldi progümnaasiumi I ja II klassis peamiselt ortograafiliste erinähtustega, eeskätt foneetika ja morfoloogia alalt, siis taotles algkooli V ja VI kl. juba mingit süsteemi kõigilt grammatika aladelt. Nii oli kava erinev. Kui progümnaasiumi kava oli suunatud juba keskkooli süstemaatilise grammatika kursuse läbivõtmise poole (oli õieti selle eelastmeks), siis algkooli V ja VI klassis kujunes grammatika kursus omaette süsteemiks. Seega on arusaadav, et reaalkooli I klassis tegi süstemaatilise grammatika uue kontsentrini õppimine õpilastele palju suuremat raskust kui progümnaasiumi III klassis. Ka oli seni reaalkooli I klassi grammatika kursus palju koormatum kui prog. III klassis. Reaalkooli I kl. õpilased pidid läbi seedima nii foneetika kui morfoloogia kursuse, kuna prog. III klassis langes peaaegu ainult morfoloogia kursusele, sest foneetika kursus oli juba detailides omandatud alamais klassis, eriti prog. II kl. Uute kavadega kaob see vahe. Kuid arvatavasti on edaspidigi ikka III prog. kl. õpilastel grammatika õppimine kergem kui reaalkooli I kl. õpilastel, sest progümnaasiumis omandatakse alamate klasside kursus kahtlemata paremini kui algkoolis, mida soodustavad progümnaasiumi õpilaste kasuks mitmesugused tegurid, nagu õpetajate suurem asjatundlikkus, ühe klassiga töötamine, kooli miljöö (koosviibimine vanemate klasside arenenumate õpilastega) jne.

Arvulised kokkuvõtted töö tulemustest reaalkooli I ja prog. III klassis on kõnelnudki seni progümnaasiumi kasuks, eriti õppeaasta esimestel veeranditel. Nende ridade kirjutajal tuli möödunud õppeaastal õpetada reaalk. I ja prog. III kl. Seejuures andsid need klassid õppeveerandite järgi järgmised tulemused: I v.-a. reaalk. kl. 26% õpilastest emakeeles alla rahuldava, prog. kl. — 16%; II v.-a. reaalk. kl. 24% alla rahuldava, prog. kl. — 9%; III v.-a. reaalk. kl. — 15%, prog. kl. — 2%; IV v.-a. reaalk. kl. — 26%, prog. kl. — 11%; aasta kokkuvõttes emakeele alal reaalk. kl. 15% alla rahuldava, prog. kl. — 11%. — Kevadel oli mõlemas klassis ühine eksam: 250-punktiline grammatika test ja spetsiaalselt ortograafia huvides koostatud etteütlus. Tulemused olid järgmised: testist vastati keskmiselt õigesti reaalk. klassides (neid oli 2) 203,57 punkti, prog. klassis 209,36; tähendab vahe umbes 6 punkti; etteütles oli reaalk. klasside õpilastel keskmiselt 9,74 viga, prog. kl. õpilastel keskmiselt 7,75 v., seega umbes 2 vea võrra vahet. — Üleviidavate % oleks prog. kl. kahtlemata kõrgem olnud kui reaalk. kl., kui mitte progümnaasiumi kl. 3 pingutustega jõuduvat õpilast poleks erakordselt palju puudunud (2 neist õppemaksu mittetasumise pärast). — Et aga ka teistes õppeainetes oli I reaalk. klassides raskusi, siis kujunes need saatus ikka märgatavalt halvemaks kui vastavas prog. klassis: praegu õpib II reaalk. klassides 38 ja 39 õpilast, IV prog. kl. aga 49 õpilast, kusjuures 3 õpilast viidi veel käesoleva õppeaasta algul progümna. klassist üle reaalk. klassi. — See ühe kooli ja ühe õppeaasta statistika ei anna küll põhjust üldistamiseks, kuid kui teha laiemat statistikat, saame kindlasti kokkuvõtted reaalkooli kahjuks.

Reaalkooli II klassis ja rööbiti prog. IV klassis hakkab kursuse raskuse vahe kaduma, sest mõlemad klassid õpivad ühtlaselt süntaksit, interpunktsiooni-õpetust ja kirjandite-õpetust. Grammatika kursus on mõlemaile klassile täiesti uudne, kuigi vahest prog. klass on kirjajahemärkides ja kirjandite kirjutamises rohkem kodunenud kui reaalk. klass; seevastu peaks aga reaalkooli klass tundma rohkem süntaksit, sest nad on seda algkoolis mõnel määral õppinud. Siiski tundub, et reaalkooli klass omandab kursust suurema vaevaga kui prog. klass. Ja tulemused kõnelevad jälle reaalkooli kl. kahjuks. I õppeveerandil oli küll emakeele alal reaalk. ühes klassis 15,4% õpilastest alla rahuldava, reaalk. teises klassis 29% ja prog. klassis 24,5%, kuid II õppeveerandil reaalkooli klassides 13 ja 18,42%, prog. klassis aga 8,16%. Keskmise number emakeeles oli jõuluks reaalkooli klassides 3,08 ja 2,84, prog. kl. aga 3,24.

Reaalkooli III klassis ja progümna. V klassis on jälle õppekursus võrdne (tuletusõpetus ja eelmiste klasside grammatika kursuse kordamine) ja siin

peaksid olema jõud juba tasakaalustunud, nii et tulemused on sõltuvad juba õpilasmaterjali koosseisust (on ju teada, et mõned klassid on juhuslikult normaalsest nõrgemad või tugevamad). Õigupoolest saab ainult käesoleval aastal esimest korda võrrelda reaalkooli III ja prog. V klassi. Möödunud õppeaastal olid keskkooli lõpuklassideks veel reaalkooli klassid. Alles saabaval kevadel saame näha, kelledest pääseb rohkem õpilasi gümnaasiumi, kas reaalkooli või progümnaasiumi õpilastest. Järjekindluse pärast paralleelitame ka tänavuse reaalkooli III ja prog. V klassi õpilaste töö tulemused: I v.-a. reaalk. kl. 20,4% õpilastest emakeeles alla rahuldava, progümna. klassis — 22,3%; II v.-a. reaalk. kl. 15% alla rahuldava, prog. kl. — 17,4%. Keskmine number jõuluks reaalk. klassis 2,92, prog. kl. — 2,94. Need arvud näitavad peaaegu tasakaalu, puudulike hinnangute järgi aga väikest paremust reaalkooli klassi kasuks.

Kui hakata tegema kokkuvõtet eesti keeleõpetuse tulemustest keskkoolis, siis olgu tähendatud, et opereerida saab ainult kahe reaalkooli klassi lennuga — 1937. ja 1938. a. kevadel.

Kogunenud muljete järgi otsustades, on senine reaalkooli lõpetaja saavutanud eesti keeleõpetuse alal üsna palju. Seejuures on, võrreldes algkooli lõpetajaga, reaalkooli lõpetaja teadlik suhtumine keelelistesse nähtustesse tugevasti kasvanud. Juba katsub õpilane kirjutades või kõneldes keeleliste tõikade tõepõhja omandada reeglite, sõltuvuste, analoogiate, lause mõtte jne. abil ja tarvitab võimalikul juhul eesti õigekeelsus-sõnaraamatut, uus- ja võõrsõnade-sõnastikku, vähemalt tunneb tarvidust nende järele. Häälikuõpetuslikud nähtused ei tee normaalselt jõuduvale õpilasele enam raskusi. Samuti eksitakse vähe deklimeerimises, kompareerimises ja konjugeerimises; vigu tehakse siin peamiselt erandlikes juhtumeis. Siiski kui läbi lugeda suurem arv töid, koguneb nende hulgast kenake kompleks halbu vigu, nii et õigekeelsus pole ikkagi veel küllalt küps. Lauseõpetuslikes küsimusis ollakse ka üldiselt kompetentne, tehakse päris laitmatut lauseanalüüsi, kuigi küllalt suur protsent õpilasi unustab lauseõpetuse detailid õige ruttu, välja arvatud küsimused, mis alatiselt ikka ja jälle rõhutamist leiavad (kirjandite vigade seletamise puhul ja muil korral). Kirjavahemärkide, eriti koma tarvitamisega ollakse teoreetiliselt päris kursis, kuid tegelikus tarvitamises tehakse ometi küllaldaselt vigu, koguni heade õpilaste poolt. Tulemusõpetuse alal eksitakse liidete tarvitamises võrdlemise vähe, seevastu aga kokkulahekirjutamises esineb ikkagi vigu reeglitest ja harjutustest hoolimata (kuna ju viimasel ajal keskkoolis kokku-lahkukirjutamisele pannakse õige suurt rõhku). Sõnavaralt on õpilased tunduvalt rikastunud, kuna sellele on märgatavalt kaasa aidanud kooli miljö, loetud lektüür, käepärast olevad sõnastikud, üksikud õppeained oma oskussõnadega jne. Siiski leiame sõnade tähenduslikul alal tublisti lünki. Sünonüümika lonkab ühel ja teisel korral. Sellele keeleõpetuse kõrvalisemale alale ei ole suudetud siiski niipalju rõhku panna muude palju tähtsamate keeleõpetuse alade kõrval.

Mis aga eesti keeleõpetuse tulemustest keskkooli lõpetades on seni kõige halvem, see on kirjandite koostamine. Küll oskab üks osa õpilastest teadlikult eritella jutustust, kirjeldust, võrdlust, iseloomustust, arutlust, eritlust, kuid tegelikult on tihti kirjandid ikka mitmesuguste kirjandite-liikide surimuri. Ei ole kuigi palju kodunetud kirjandi kavastuses ja kompositsioonis. Pole välja kujunenud iseloomulikku individuaalset ega teadlikku laitmatut kirjandiliigile vastavat üldstiili. Ei osata materjali kasutada, nagu on tarvis,

mistõttu on tööd mõtteahtrad ja nigelad. Lõppeks (seoses grammatikaga) lause lonkab, kirjavahemärkidest ei anta aru, mõtteid väljendatakse ebamääraselt jne.

Mis on selles süüdi? Kas ajapuudus, kas õpilaste kergemeelsus või hajameelsus (kuna ju keskkoolis tuleb õppida õpilastel just oma nooruse murdejajärgul), kas õpetajate ja õpilaste hoolimatus kirjandite vastu või midagi muud?

Nende ridade kirjutaja peab siiski peapõhjuseks ajapuudust ja õpetajate hoolimatust kirjanditeõpetuse vastu. Ajapuuduse ja osalt ka õpilaste töökoormatuse tõttu ei suudeta ega võida keskkoolis küllaldaselt teha kirjandeid, äärmise ajapuuduse tõttu ei saada ka kirjandite vigu ja defekte nõuete kohaselt õpilastele ära seletada, millele puudusele ei jäta oma mõju avaldamata veel rohkearvulise koosseisuga klassid. Aga ka õpetajate hoolimatus on süüdi. Kuna kardetakse, et õpilased kuritahtlikult kõrvalabi tarvitavad (milleks on kahtlemata ka põhjusi), siis lastakse teha kodutöid võimalikult vähe. Klassitööd (kirjandid nimelt) on aga väga paljudes koolides ainult ühetunnilised, õigemini 45- või 40-minutilised (kui teema kätteandmise aeg maha arvata). Nii lühikese ajaga ei saa parimgi õpilane midagi mõistlikku kirjutada. Klassitööd peavad olema tingimata kahtunnilised! Kuid mitte ainult selles ei avaldu õpetajate hoolimatus. Suurim pahe peitub selles, et õpetajad ei õpeta, kuidas kirjandeid kirjutada. See oli mõned head aastad tagasi moodsaks puhanguks, et hiilati kõigis koolitüüpides nn. vabade kirjanditega, kus õpilane võis kirjutada, mida tahtis ja kuidas tahtis. Kuid see „moodne haigus“ on iganenud ja aeg nõuab jällegi kirjandite õpetamist kindlate liikide kohaselt, nagu näeb ette ametlik õppeprogrammgi. Kui midagi sihikindlalt ei õpetata, siis ei või ka rahuldavaid tagajärgi loota.

See oleks lühidalt kõik, mida keskkoolis toimuva eesti keeleõpetuse tulemustest oleks ütelda.

Et aga mitte ülekohtu teha algkoolile, võiks veel demonstreerida eksami tulemusi keskkoolist uude gümnaasiumi ja peatuda mõnedel vigade-liikidel eksamitois.

Võtame vaatlusele lähima eksami möödunud aasta kevadel ühes tütarlaste-koolis. Teatavasti tuli õpilastel kirjutada kirjand Haridusministeeriumist saadud teemal „Minu elulugu“, milline teema on isendatav õige kerge ja keskkooli lõpetajale täiesti jõukohane. Sellest eksamist võttis osa reaalkooli lõpetanute paremik, sest kehvernail jäid järeleeksamid ja keskpärastest reaalkooli abiturientidest ei sõandanud üldse üks osa eksamile tulla. Eksamineerida tuli 48 õpilast ja tööd tuli hinnata kümnendsüsteemi järgi. Kirjandite hindend olid järgmised: 1 kirjand väga hea (10—9), 13 kirjandit head (8—7), 33 kirjandit rahuldavad (6—5), 1 kirjand puudulik (4—3). Keskmise number oli 6,16. Sellest nähtub, et eksam ei andnud väga häid resultate, aga ka mitte puudulikke (keskmise number tugev 3). Nii oleks eesti keele pärast sellel eksamil võinud gümnaasiumi pääseda 47 õpilast. Kahjuks pidurdasid teised ained sedavõrd, et vastu saadi võtta ainult 30 eksamil olijat. (Muidugi võisid olla teistes koolides teissugused resultaadid.)

Kirjandite vigadest tuli registreerida võrdlemisi vähe foneetika, morfoloogia ja sufiksitate alalt, küll aga oli neid rohkem süntaksi, interpunktsiooni, leksikoni, sünonüümika ja kokku-lahkukirjutamise alalt. Kohutavamaist õigekirja vigadest võiks siinkohal märkida järgmisi: *äpartus, veedsin, vaatabgi, õpimine, pikus, tomineerima, koritor, sõprutsesin, sootsat, ümargune, õpehimuline, avatuud aknaid, suhkurt, õhtudel, kõrvetavad päikest, millegist, suurte majja, ootanud, mõelsin, lasin, julenud, ei pannagi, lõppeb, oleks (pro oleksin), võiks (pro võiksin), tahaks (pro tahaksin), antakse (pro antaks), hakkanud, tunnud.* — Süntaksi vigadest oli kongruentsi vigu (6 juhtu), objekti vigu (7 juhtu), aja-adverbiaali vigu (5 juhtu), rektsiooni vigu (7 juhtu) jt. — Sufiksitate alalt: *üleilmiline, loodusline, säilunud, kibestanud (pro kibestunud).* — Sõnade tähenduse vigu: *o m a pro e n d a, e n d a p r o o m a, o m a m a p r o o m a n d a m a, e h k p r o v õ i, k u n a p r o k u n a s, j ä r g i p r o j ä r e l e, m i l l i n e (missugune) p r o m i s, i g a s t p r o i g a ü h e s t, s a r n a n e p r o s ä ä r a n e j t.* — Kokku-lahkukirjutamise alalt (halvemaid): *Toome mägi, lõpu aktus, leiva lõikamine, rõõmu päev, õunapuu aed, klaveri mäng, saksakeel, eestikeel, tolkorral, vanemaklassi õpilane, seitsme aastane (arv+ne-*

sõna üldse lahus väga paljudel juhtudel), *välja voolitud loom, keskkoolilõpetamine, sisse pääsemine, ajajooksul, see tõttu, selleasemele* jt. — Kirjavahemärkide alalt: koma kui puhul (22 juhtu), mis puhul (13 juhtu), et puhul (9 juhtu), kus puhul (3 juhtu), aga puhul (3 juhtu), kuid puhul (2 juhtu) jne.; tarbetuid komasid (üle 50 juhu) jne.

Mis puutub kirjandi sisse, siis oli see ebaõnnestunud tunduval määral, mis tuleb panna osalt teema arvesse, osalt selle arvesse, et töö kirjutamise kohta ei antud õpetajate poolt mingeid kommentaare; teema arvesse sellepärast, et neis aastais ei ole veel inimesel kuigi suurt elulugu, ja kommentaaride mitteandmise arvesse sellepärast, et oleks pidanud hoiatama õpilasi memuaaritamise eest. Tegelikult olidki peaaegu kõik tööd silmapaistvalt memuaarilised, mõned isegi väga ebamääraselt memuaarilised, nii et pisutki konkreetset elulugu üldse ei olnud. Kavastuses selles mõttes ei saadud eksida, et tööd olid kirjutatud elulooliste sündmuste järjekorras. Ometi oli kompositsioon küllalt halb. Mõnedel langes pearahk lapsepõlvele, kuna koolieast oli ainult mõni rida. Teisel keerles töö peamiselt ühe või paari eluepisoodi ümber. Kolmanda töös olid juhuslikud hüpped siia-sinna, mõnikord eesõeldu kordamisega. Muidugi oli ka üksikuid korralikke elulugusid. Stiili võluvust ja omaparastust leidis üksikuis töis, kuid enamusel domineeris tavaline refereeriv, kuiv, asjalik ja koolilapselik sõnastus. Ärritavalt mõjus mõningais töis üksikute sõnade kordamine (*ka-ka, siis-siis, kuna-kuna, aga-aga, ning-ning* jt.). Üldse võis nuriseda stiili üle enamikus kirjandeis.

Kokku võttes võib ütelda, et tugevaim külg kirjandeis oli siiski ortograafia, nimelt selles osas, mis haarab foneetikat ja morfoloogiat.

Kui järjekorras edasi minna uue gümnaasiumi juurde, siis saab tema saavutustest eesti keele alal rääkida võrdlemisi vähe, sest ta on selleks liiga noor. Et kavas on ette nähtud tublisti grammatikat, siis võib loota, et õpilaste keeleoskus üha paraneb. Ka on tegemist valitud õpilasmaterjaliga, kes ühtlasi murde-east on väljas. Nii peaksid töötulemused olema rahuldavad ja head. Seda ongi näidanud juba poolteist aastat kestnud õppetöö gümnaasiumi I ja II klassis. Jääb vaid soovida, et õpetajad ei unustaks neid lünki, mis jäid keskkoolis täitmata või täideti puudulikult. Muu hulgas ei tohiks kahe silma vahele jääda kirjanditeõpetus.

Vana gümnaasium saatis möödunud kevadel välja oma viimse lennu. Ei saa ütelda, et seda oleks tehtud täieliku rahulolutundega eesti keeleõpetuse seisukohalt vaadatuna. Nimelt ei saanud tagasi tõrjuda muljet, et õpilased olid unustanud suurema osa aastate eest alamaises klassis õpitud grammatikast. Koosnes ju vanas gümnaasiumis (III, IV ja V kl.) õppekursus peamiselt kirjanduseõpetusest. Kui aga grammatika põhitööd on juba tuhmunud ja erandnähtused võib-olla unustatudki, siis on raske juhuslike vigade puhul, mis esinevad kirjandeis, tagajärjekat keele viimistlustööd teha. Oleks võinud aga grammatikat põhjalikumalt korrata ka gümnaasiumi vanemais klassis, kuid see oleks riisunud palju aega kirjanduseõpetuselt. Oleks võinud traditsioonilist süsteemi muuta, nimelt selles suunas, et kirjandust õpetada lühemalt ja grammatikat vanemaiski klassis tublisti tuulutada. Kuid programm seda otseselt ei nõudnud, ja õpetaja on ju nagu iga teinegi inimene mõnel määral moonakas: kui käsku kukil ei istu, jääb paljugi vajaliku tegemata, pealegi kui kirjanduse kava nõudis küllalt hoolt, et rahulvaid tagajärgi saavutada. Eriiselt traagilist ei maksa siiski sellest enese- pihtimisest välja lugeda, sest grammatilisi küsimusi puudutati niikuinii, eriti mis puutub komadesse, kokku- ja lahkukirjutamisse, lause- ja stiiliviimistlusesse, sünonüümikasse, tüübilistesse ortograafilistesse vigadesse jne. Pisitasa raviti ka kirjandite koostamist.

Ometi esines vana gümnaasiumi lõpetajate töis igat laadi vigu, kuigi märksa hõredamalt kui nooremate klasside kirjandeis. Üksikud õpilased poetasid koguni oma lõputöösse mõnegi kurioosse vea, mille ilmumine oli otse mõistatuslik, kuid faktiliselt oli ta ikka viga, mida pidi vigade regist-

reerimisel arvestama. Kui võrrelda uude gümnaasiumi astujate vigade arvu ja iseloomu vana gümnaasiumi lõpetajate vigade arvu ja iseloomuga, siis on kogusummas viimastel küll vigu märksa vähem, kuid vigade iseloom ja vigade liikide proportsioonid on enamvähem võrdsed.

Esitame siin mõned „võltspärlid“ ka viimsete vana gümnaasiumi lõpetajate küpsus-tõist: a) ortograafia alalt: *demograafia, gosmograafia, revolutsiaegne, filosoferia, otsia, apso-luutne, materjalistlik, materjaalne, jumalasõna, ahussel, paljud, realistlikustest, kätesse, tek-keivad* (pro *tekiivad*), *lõppevad* (pro *lõpevad*), *hukkutab, teadab, hukutatakse, tegeleda, tege-ledes, käijes, käsitledakse*, et teda *imetletakse* (pro *imetletaks*), sõna „oma“ ebaõige kääna-mine rõhuta ja rõhulises asendis, *kodust* (pro *kodumt*) jt.; b) süntaksi alalt: jälle kongru-entsi, objekti, rektiooni, lisandi ebaõige tarvitamise vigu, anakoluute; c) liidete alalt: *täie-õigusline, heasüdamelikkus* jt.; d) sõnade tähenduse alalt: ikka veel o m a pro e n d a, e n d a pro o m a, a n d m e s pro a n d e s, peale selle pro peale seda e. p ä r a s t s e d a, käsitus pro käsitlus, eelpool pro eespool, milline pro mis, järgi pro järele (ja ümberpöörduvalt), o m a d a pro o m a n d a d a, s a m a pro n i i s a m a, e h k pro v õ i, v õ i t l e m a pro v õ i s t l e m a, v a s t pro v a h e s t, kirjeldab pro k u j u -t a b, t õ t t pro t õ d e, s a r n a n e pro s ä ä r a n e jt.; e) kokku-lahkukirjutamise alalt: *vastand tüübid, vee paisutamine, ühikooli haridus, riigi kord, elu ajal, maa miljöö, looduse p ä r a s e m, ühiskondlikuehu, pärisõnnelik, on ümberlükatud, tema poolt õigekspeetud, lõpeb naise trammivaguni allajäämisega, kokkuvõttes* (pro *kokku võttes*), *eneseaarvates, mõistusegataibata, (seda tegid kõik) väljaarvatud mõni üksik, kõige pealt* (pro *kõigepealt*), *lähevad mi kau-gele* (pro *niikaugele*), *oma ette* (pro *omaette*), *vahete vahel* jt.; f) kirjavahemärkide alalt: jälle komade vea d e t, k u i, n a g u, m i s, a g a, k u i d j n e. puhul, samuti tarbetuid komasid (komade vigu siiski võrdlemisi vähe).

Vana gümnaasiumi abiturientide küpsuskirjandite sisuline, loogiline, kompositsiooni-line ja stiililine külg oli võrdlemisi rahuldav, kuigi lugejal jäi siingi oma soove.

Ometi ei või vana gümnaasiumi päriselt maha teha ja uelt gümnaa-siumilt ilmaimet oodata. Vanagi gümnaasiumi keeleoskuslik tase tõusis aasta-aastalt, selle järgi kuidas ta sai alamaist klassest õpilasmaterjali. Ja et sealt tuli kordkorralt paremini ettevalmistatud õpilasi, siis muutusid ka gümnaa-siumi lõpetajad keeelistelt teadmistelt üha toekamaks. Kahtlemata on aga uue gümnaasiumi lõpetajad ses suhtes paremad.

Edasi võiks teha väikese kõrvalkäigu kutsekoolide juurde.

Neis kutsekoolides, mis töötavad (vähemalt töötasid uute kavade saa-miseni) keskkooli ja gümnaasiumi kavadega eesti keeleõpetuse osas, nagu on kaubandus-, kommerts- jt. säärased koolid, ei olnud eesti keeleõpetuse tule-mustel märgatavat vahet üldhariduslike keskkoolide ja gümnaasiumide töötule-mustega eesti keele alal. Iseasi on aga niisuguste kutsekoolidega, nagu on tööstuskoolid, tööstusmajandusõpilastekoolid, tehnikakoolid, naiskutsekoolid, põllutöökoolid jne. Neis on eesti keele tundide arv väike, koolide miljöö ja sihid hoopis iselaadsemad kui üldhariduslikes kooles ja õpilaste koosei-sudki oma peahuvidelt, annetelt ja ettevalmistuselt väga erinevad. Kel on olnud tegemist nende koolidega, need peavad otsustama, kas on seal eesti keeleõpetuse tase see, mis peaks olema õppekavade ja elukutse nõuete koha-selt; siinkohal jääb see küsimus lahtiseks. — Kui arvata kutsekoolide hulka ka õpetajate-seminarid ja pedagoogiumid, kus valmistatakse ette tulevase emakeeleõpetajaid algkoolile, siis on arusaadav, et siin peab olema eesti keele tundmise tase kõrgem kui üldhariduslikes gümnaasiumes. Nii see ongi. Seda võib kinnitada selle ülevaategi kirjutaja, kel on olnud juhus ligikaudu kümne aasta jooksul tutvuda seminari või pedagoogiumil õpeta-nud meesisikute kirjanditega aspirantide eksameil, samuti ülikooli astumise eksameil.

Kõige laialdasema ülevaate gümnaasiumide, seminaride ja pedagoogi-umide lõpetajate eesti keele oskusest saamegi, kui loeme ülikooli astu-jate kirjandeid nende vastuvõtmiseksameil. Neile eksameile on kogunenud

isikuid üle riigi peaaegu igast gümnaasiumist, seminarist ja pedagoogiumist — nii preilised kui härrasid, nii noorukeid kui täiskasvanuid, nii kaugemaist kui lähemaist lendudest. Siin on õhtugümnaasiumide kui ka kolledžite abituriente, katsekomisjonides küpsustunnistuse omandanud isikuid, samuti muulaste gümnaasiumide lõpetajaid. Kui järjekindlalt läbi töötada ülikooli tahtjate kirjandid eesti keele alal, siis saaks igatahes huvitavat statistikat; seni pole seda aga tehtud. Üldmulje tõist ütleb ometi ka midagi \*).

Kõigepealt peab nentima, et eksami tegijate eesti keele oskuse tase ei rahulda täiel määral eksamineerijaid; on märgatav protsent neid, kelle oskused on puudulikud või nõrgad. Hilisemad lennud on siiski tugevamad kui varasemad (kui erandid jätta arvestamata). Esikohal püsivad muidugi eesti gümnaasiumide, seminaride ja pedagoogiumide abiturientid, kelleledele järgnevad paremuselt sakslased, venelased ja juudid. Venelaste kohta peab just ütlema, et nad ei suuda võistelda sakslastega; mõnede venelaste eksamitööd on isegi kohutavalt halvad. Mis puutub eesti koolidesse, siis on eksamineerijad katsunud tõmmata pealiskaudseid võrdlevaid jooni eri gümnaasiumide — eri linnade, linna- ja maa-, poeg- ja tütarlastegümnaasiumide jne. — vahele, kuid märgatavaid vahesid pole siiski leidnud. Võibolla, et peenem statistika mingi vahe leiab. Mõnel määral on ehk vahest nõrgemad õhtuste gümnaasiumide ja kolledžite abiturientid, kuid siingi võib olla tegemist juhistega. — Midagi üllatavat ülikooli astumise eksamid gümnaasiumiõpetajale-eksamineerijale ei paku. Kirjandites esinevad samad vead, mis kümnetel kordadel on registreeritud gümnaasiumides tehtud tööde parandamisel. Samasugune lugu on sisu, kavastuse, kompositsiooni ja stiiliga. Ka heade, keskmiste ja puudulike tööde vahekord on ligikaudu seesama, mis gümnaasiumiski. Üldiselt jätab eksamgi kibedustunde eksamineerijasse nagu iga eksam keskkoolis või gümnaasiumis: eksamineerija tahaks näha paremat taset, mida aga kahjuks ei ole.

Hakates tegema lõppkokkuvõtet kõigest eespooltoodust, ei ole selle ülevaate andjal põhjust ega julgust eesti keeleõpetuse saavutusi eriliselt ülistada, aga ka mitte alahinnata. On palju tehtud meie õppiva noorsoo eesti keele taseme tõstmiseks, kuid ka palju tegemata jäänud — kas tahtmise, võimete, aja või olude puudusel. Lohutuseks on igatahes see, et eesti keele oskuse tase aasta-aastalt tõuseb. Päris kurb pole seisukord praegugi. Elame ajajärgul, kus kõige üle armastatakse nuriseda. Ja eesti gümnaasiumi abiturient on eriliste pistete objektiks saanud ülikooli astumise eksamite kaudu. Gümnaasiumi abiturienti ümber keerutatakse nüüd tolmu. Kuid ega algja keskkooli lõpetajagi pääse tolmukeerisest. Kes algkoolilõpetaja või keskkoolilõpetaja oma embusse saab, see hakkab teda kallistuste asemel näägutama. Ainult kutsekooli lõpetaja elab vaikselt nagu kala vees. Vähemalt ei ole avalikkuseni küündinud sealtpoolt nurinaid eesti keele vähese oskuse üle.

Kõigi koolitüüpide lõpetajate kaitseks pean siiski ütlema järgmist, nimelt eesti keele oskamise suhtes.

Kõik praeguste koolitüüpide lõpetajad omavad igatahes eesti keeles rohkem teadmisi kui vastavate koolide lõpetajad või kutseoskuslased keskja vanemast generatsioonist, erandid välja arvatud. Eriti paistab see silma, kui võrrelda juhtumeid, kus on tarvis ennast kirjalikult avaldada. Praeguse algkoolilõpetaja kiri, kirjalik asjatoiming või aruanne on kindlasti keeleliselt

\*) Selle kirjutuse autor on eksamineerinud 4 aastat järgimööda ülikooli astuda soovijaid 5 eri osakonnas.

parem kui mõnel vanemal kaaskodanikul, kellel kunagi õpitud teadmiste kõrval on veel abiks vilumus elust. Reaalkooli või progümnaasiumi lõpetaja, kui ta juba pisutki kogeneb oma ülesannetes või elukutses, ühtlasi ka vananeb, kirjutab kahtlemata õigemini eesti keelt kui praegune vanem bürooametnik, ajalehe kirjasatja, seltskonnategelane, ärimees või mõni muu vanem keskmist haridust omav isik. Iga kutsekooli lõpetanud nooruk on eesti keele oskuselt märgatavalt kõrgemal kui temast vanem, samal erialal tegutsev isik. Ja lõppeks on senise gümnaasiumigi lõpetanud poiss või tüdruk teadlikum eesti keelest või kirjast kui vanema aja gümnaasiumi lõpetanud või ülikoolihariduse saanud kodanik (eesti keelt õppinud keeleteadlased muidugi välja arvatud). Senise eesti gümnaasiumi abiturient valitseb ja kirjutab eesti keelt paremini kui kande vanem enamik kesk- ja vanema põlve advokaate, arste, apteekreid, agronome, kirikuõpetajaid, eriainete ja võõrkeelte õpetajaid gümnaasiumes ja ülikoolideski, samuti paremini kui enamik alamaid ja kõrgemaid ametnikke politsei-, kohtu-, omavalitsuse- ja riigiasutustes. Senine eesti gümnaasiumi abiturient kirjutab keeleliselt õigemini keskpärasest kirjanikust, ajakirjanikust, teatri- või mõnest muust direktorist, ülemaalse kuulsusega seltskonnategelasest jt. Kõneleb kindlasti ka enamik neist keeleliselt õigemini; iseasi on muidugi sisu, stiil, loogika, ettekantava või kirjutatava kompositsioon, arendus jne., mida kõike suurel määral annavad juurde õpitud teadmised, vilumus, väljaarenenud mõistus, ametiline või seltskondlik positsioon, iseteadvus, julgus jms.

Sellest suurstlemisest hoolimata ei tohi eesti keele õpetajad rahule jääda eesti keeleõpetuse seniste tulemustega, sest puudusi ja lünki on nende õpilaste keelelistes oskustes veel palju-palju. Ja eesti keele õpetajad ise polegi rahul ega jäägi niipea veel rahule. Igas kooliastmes ja koolitüübis tuleb eesti keeleõpetusega saavutada märgatavalt rohkem, kui on saavutatud käesoleva ajani. Tuleb jõuda niikaugemale, et õpetaja ise jääks rahule oma töö tulemustega; kõik muud hinnangud on kõrvalise tähtsusega. Seni on eesti keele õpetaja südamele jäänud ikka mingi raskusekoorem hulga õpilaste pärast, kellele lõpudiplomeile on ta pidanud andma oma allkirja. Meie üldhariduslikes kooles peame jõudma niikaugemale, et vähemalt gümnaasiumi lõpetajad valitseksid laitmatult eesti keelt.

---

## Vigade parandamisest ja nende ravist algkooli õpilaste kirjandeis.

*Osvald Randvee.*

### I.

**K**irjandivigade parandamine ja nende ravi meie kooli õppetöö rakenduses on ala, mida seni pole veel akuutse küsimusena päevakorraks tõstetud. Kui aga tegeliku olukorraga tutvuda, siis selgub, et see on suure ja põhjaneva tähtsusega probleem keele arendamises, kus valitseb palju lahkavamisi, parandamise meetodeid ja seisukohti, mis kõik tuleks lahendada ja normeerida ühtluse suunas. Selgeima tunnistuse vigade parandamise ebaühtlusest, keerukusest ja ka pealiskaudsusest pakuvad

õpilaste mitmesugused kirjandivihikud eesti keele, ajaloo, maateaduse ja muilt aladelt. Selgub, et peagu igal õpetajal on oma erisugused võtted vigade märkimiseks, parandamiseks ja õigete vormide esiletõstmiseks. On kindlaid ja väljakujunenud süsteeme, aga on ka süsteemita võtteid, kus täna parandatakse vigu nii ja homme teisiti. Ka leidub veel pedagooge, kes põhimõtteliselt eitavad vigade parandamist tavalise kustutamise, s.o. läbitõmbamise ja õige vormi pealekirjutamise teel, kartes, et sel viisil tuuakse vead veel selgemini õpilaste vaateväljale ja fikseeritakse kindlamini mällu. Need isikud väidavad, et õpilane ei tohi üldse vigu näha, ja soovivad siis vead parandamisel tindiga eeskujulikult ja tugevasti kinni katta, et õpilane neid enam ei näeks. Viga kaetakse siis sel teel, et kirjutatakse tugevasti õige vorm väära asemele (peale). Ent tekib küsimus, kuidas on siis võimalik sel teel suuremaid sõnavigu katta ja kas selline meetod ei muutu lõppude lõpuks õpilase töö määrimiseks. Iga vea kinnikatmine hariliku või värvilise tindiga ei kaota absoluutselt seda, vaid tõstab ka ühes õige vormiga vea ikkagi õpilase silmade ette. Vigade parandamise menetlus peab aga tööprotsessi juhtima selles suunas, et õpilasil oleks võimalus vigu unustada mitmesuguste keeleliste harjutuste kaudu ja omandada õigeid vorme. Neid õigeid vorme tuleb harjutada püsivalt kasutama, et need pikapeale muutuksid harjumusteks. Seega ei taha keegi õpetada õpilasi vigu nägema, vaid vastupidi — neid vältima.

On vastuvaidlematult selge, et kõigi õpetajate ideaal suundub sinnapoole, et jõuda kord keeleõpetuses nii kaugele, kus õpilasil ei tarvitseks enam vigu näha ega kuulda, kus kodud annaksid juba algkooli esimesse klassi rikkumata ja selge keelevaistuga õpilasi. Nii kaua aga, kui veel sinna pole jõutud, ei tarvitseks kellelgi vigu häbeneda, vaid püütagu neid ikka parandada ja neist ka õppida.

Ühest äärmisest vigade parandamise viisist kirjutab keeleteadlane Joh. Aavik m. a. oktoobrikuu „Eesti Kooli“ numbris järgmiselt: „Mõned äärmuslased selle vastu on läinud nii kaugele, et eitavad koguni vigade parandamist õpetaja poolt erivärvilise tindi või pliiatsiga õpilaste kirjandeis ja soovivad vigaseid keelendeid osavasti kustutada, nii et õpilased, lugeses õpetajalt tagasi saadud kirjandeid, enam ei saa üldse näha neis tehtud vigu“.

Meile kõigile tundub seesugune keelendite parandamine praegu otse kurioosumina ja on selge, et need „ultramodernsed“ vaated tänapäeval enam mõjule ei pääse, sest kogu kooli õppetöö rakenduse ideaalis on tulnud kainenemine ning töösisu reaalselt haaramine.

## II.

Kooliuuenduse meetodikud omal ajal seadsid kirjandivigade parandamises õpilase osalisse rippumatusesse: andsid talle vigade tegemiseks võimalusi, ent ei lubanud tal neid otseselt näha ega parandada. Õpilane oli vigade parandamises passiivne, õpetaja aga aktiivne. Praegu on vigade parandamises esile kerkinud sellele otse vastupidiseid väärvõtteid.

1. Tahetakse näha, et õpilane peab ise üles leidma kirjandivead vastava õpetaja allakriipsutuse kaudu ja need parandama, olgugi et see meetod tundub õpilasile ülejõu käivana, eriti aga algkooliõpilasile. Mõnikord õpilane parimal tahtmisel lihtsalt ei suuda leida viga ega vastavat õiget sõnakuju nõutavale parandusele. Ta kirjutab selle töö ju teadmises, et vältida vigu.

2. Vigade parandamises minnakse detailideni ja püütakse näha õpilaste teis keelelisi peenusi ning surmataks õpilase elav keel oma lemmiksõnade



ja -vormide asemele paigutamise, mis aga sageli lauseisse ei too sugugi paremat selgust. Nii näiteks viimane ja viimne, peaaegu ja peagu ja tühiste sõnade järjekorra vigade otsimine.

3. Vigade märkimiseks on õpetajail välja kujunenud eriline märgistik, millega kantakse vead vihiku puhtale äärelle, et nii neid arvult ja suuruselt esile tõsta, nagu suured ja väikesed vead, lubamatud ja sallitavad vead, kirja-vahemärgivead ja muud. See märgistik on sageli arendatud väga keeruliseks, nii et õpilasil on tõesti raske orienteeruda ja seisukohta võtta oma vigade suhtes. Neile jäävad küll meeles mitmesugused punased kriipsud ka kriipsutused vigaste sõnade all ja vihiku äärel, ent tuum ise — viga — jääb ikkagi selgusetaks ja ravimata. Võib olla, et niisugust komplitseeritud märgistikku saab edukamalt kasutada keskkoolis ja gümnaasiumis vigade parandamisel, kuid algkooli töökandjatele see ei kõlba.

Õpilaste kirjandivigade parandamine, nende selgitamine ja ravi algkoolis peaks toimuma nii, et õpilasele tuuakse õiged vormid ja parandused lihtsate ja selgete võtetega silmade ette ning tehakse õpilane teadlikuks oma vigadest, ravitakse vigu selgituste ja mitmesuguste harjutuste teel. Nii õpivad õpilased alul vigu teadlikult vältima, aga pikapeale muutub see pidevate harjutuste kaudu harjumuseks ja kindlaks enesekontrolliks.

Vigade parandamise ja nende esiletoomise nõue õpilase vihikuis ei tohiks muutuda algkooli ulatuses liialt intensiivseks, mis surmaks sel teel õpilase isetegevuse, julguse ja töötahte. Kuid see ei tohiks olla ka liialt loid ja ükskõikne, mis annaks õpilasele äärmise vabaduse ja omavoli kirjalikuks väljenduseks ning keelevormide väär-tarvitamiseks ja põhjustaks asjatult vigu. Kirjandivigade parandamises ja ravis peab valitsema soliidne joon, järjekindlus, ühtlane süsteem ja iga õpilase tööst kui tema loomingu- ja keelevõime väljendusest lugupidamine. Korralikult parandatud töö ja oma vigade nägemine ei tohiks ka õpilasele olla hirmuks ega häbiks ega saada tööõõmu pidurdajaks. Otse vastupidi: kui vigu ja parandusi tasakaalukalt ja ettevaatlikult käsitletakse, siis peaksid õpilased ammutama neist jõudu ja tahet õigete keelevormide omandamiseks.

### III.

Ratsionaalne vigade parandamise protsess algkoolis peab hõlgama kõik komplitseeritud ja liialdatud meetodid ning võtma omaks selge ja lihtsa menetluse, mis on küllalt põhjendatud õpetajate poolt ja arusaadav ning selge õpilasele. Oleks loomulik ja soovitav, et mõni parandamisviis muutuks üldiseks kasutamiseks. Aga kui seda ei suudeta, siis vähemalt kooli piires peaks valitsema vigade parandamiseks üksmeel.

Kirjandivigade parandamises ja ravis tuleb keeleõpetajail algkoolis silmas pida viit momenti. Need oleks järgmised.

1. Vigade vältimine eeltöös (vigade ärahoidmine).
2. Tegelik korrektuur õpilaste vihikuis.
3. Vigade selgitamine klassis.
4. Vigade parandamine õpilaste poolt.
5. Harjutused kirjandivigade vältimiseks.

Neid momente vigade parandusest ja ravist ei tohiks kuidagi välja lülitada, sest need on üksteisega tihedas seoses kogu kirjandi- ja keeleõpetuse ulatuses.

*Vigade vältimise eeltöö* moment seisab kõigis neis võtteis, mida kasutatakse enne kirjandi ümberkirjutamist puhtalt. Siia kuulub teema kavastamine ja selgitamine vastastikuste küsimuste abil, mustandi ettelugemine ja tähelepanu juhtimine selles esinevaile konarusile ning sellega seos olevate suuliste harjutuste tegemine nende konaruste vältimiseks, ja lõpuks — võimaluste seadmine küsimuste esitamiseks arusaamatuste ja raskuste korral.

*Tegelik korrektuur õpilaste vihikuis* on moment, mida tavaliselt nimetaksegi vigade parandamiseks ja mis annab kätte tehnilised võtted ortograafia, lauseehituse, kirjavahemärkide jt. vigade parandamiseks ning õigete vormide esiletõstmiseks. See moment on eriti tähtis õpilase suhtes, sest töös esinenud vigadest oleneb tema hinnang. Aga ka õpetajaile seab käesolev moment üles ranged nõuded parandamise selguse, täpsuse ja hoolsuse suhtes. Nii on see hindamise aluseks mõlemaile.

Vigade parandamise protsess vihikus peaks liikuma alljärgnevalt. Kõigepealt, kui asutakse kirjandi parandamisele, loetagu see läbi ja süvenetagu sellesse, siis alles alustatagu parandamisega. Sõnavigu võib ka juba otsekohe esimesel lugemisel parandada, kuid siis peab ikka olema terve lause pilt silmade eest. Lause-, stiili-, arusaamatuse- jt. sellesarnased vead tulevad ravimisele hiljem. Parandada tuleb kõik vead ja puudused, mis kuidagi eksitavalt mõjuvad kirjalikule väljendusele ja on ilmselt vigased. Parandamisega aga ei tohi ka liialdada ega hakata otsima õpilase töös tühiseid vigu ja peenusi. Õpilase lihtsale ja vabale stiilile tuleb jätta algkoolis oma koht ja lasta sel areneda. Igasugused tühised ja liigsed allakriipsutused ärritavad ainult õpilast ja kõigutavad tema enesetunnet.

On soovitatav parandada viga alati erivärvilise tindiga, harilikult punasega, mida kõige sagedamini kasutataksegi. Tindiga parandamine on sellepärast otstarbekohane, et sulg võimaldab teha selgeid ja õpilasele arusaadavaid parandsui. Muidugi peab parandamisel olema õpetaja kiri laitmatu. Pliiat-siga parandamine jätab sageli paljud märkused ja juurdekirjutused segaseks. Erivärviline tint on aga soovitatav sellepärast, et see tõstab ilmekalt esile kõik parandused.

Sõnavigade parandamisel algkoolis on soovitatav vigane sõna või täht julgesti punasega läbi tõmmata ja selle peale kirjutada õige. Läbitõmmatud ja parandatud koht sõnaveas tuleks alla kriipsutada vastavalt vea suurusele, et parandust nõnda esile tõsta. Üksiku tähevea korral pole soovitatav alla kriipsutada tervet sõna, vaid ainult viga. Kunagi aga pole soovitatav algkoolis toimida nii, et kriipsutatakse alla ainult vead, jättes need parandamata — põhjusel, et õpilane need ise korrigeerib. Niisugusel korral usaldatakse liiga palju algkooli õpilase omakorrektuuri. On teada, et isegi keskkooli- ja gümnaasiumi-õpilasil on sel viisil sageli raske vigu leida. Õpetaja ülesandeks on vigu parandada ja jääb tulevikuski selleks.

Kirjavahemärgivead parandatakse samuti läbikriipsutamise teel ja asendatakse uute ning õigetega, kus on see vajalik. Sõna- ja kirjavahemärkide vigade puhul pole algkoolis soovitatav vigu kanda ei püst- ega ka põikkriipsukesega (| —) vihiku vabale äärelle, et sel teel asjatult koormata õpilase tööd punasega. Niisugust sõna- ja vahemärgivigade ülekandmist vihiku äärelle võiks ainult kasutada diktaadis, kus hindamise aluseks on ainult kirjavead, mille abil õpetajal on siis kerge ülevaadet saada vigade arvu üle. Kirjandi hindamisel aga ei võeta mitte aluseks ainult vigade rohkest, vaid ka sisu, korda, püüdlikkust jm.

Esinevad töös segased ja arusaamatud laused, mõtte- ja stiilivead, siis katsutagu neid niipalju kui võimalik tagasihoidlikult juurekirjutamisega või läbitõmbamisega parandada, aga mitte igasuguste siksakiliste joontega alla kriipsutada. Kui pole võimalik niisuguseid vigu parandada nende ulatuse ja suuruse poolest, siis paneme vihiku vabale äärele vastava vea kohta küsimärgi (?). Kui nüüd õpilane saab seesuguse küsimärgiga töö, siis on tema ülesandeks tulla õpetaja juurde, lugeda vastav puudulik koht klassile ette, kes aitab viga leida ja seda õpetajaga üheskoos parandada. Vigase lause parandab õpilane kirjalikult järeltöös „vigade paranduse“ all. On töös midagi üleliigset, kas sõnade või lausete näol, siis niisugused sõnad tõmmatakse lihtsalt läbi, kuna lausete kohta märgitakse vihiku äärele „üleliigne“. Kunagi ei tohi üleliigseid sõnu ega lauseid asetada klambri sisse, sest klambrites olevad sõnad ja laused selgitavad midagi.

On töös suuremaid ja vähemaid vahelejätmissi, siis kasutatagu selleks vastavat märki √. Vähemad vahelejätmissid parandab õpetaja otsekohe, kirjutades need vastavalt eespool näidatud märgiga õigesse kohta, nii et vahelejäetud sõna või täht oleks märgi peal. Suuremate vahelejätmissite kordadel kirjutatakse teksti märk, kuid vihiku äärele pannakse küsimärk ja õpilane talitab jälle nagu esimese küsimärgi korral. Liitsõnad ühendatakse tekstis väikese kaarekesega, kuna lahksõnad eraldatakse püstkriipsuga.

Uue rea vea puhul kirjutatakse teksti vajalikule kohale vastav korrektuuri-märk □. On aga uut rida alatud valesti, siis kantakse selle lause ette vastupidine märk ⊥.

Sõnade järjekorravead õiendatakse numbritega, kuid mitte ei kanta neid õigesse kohta pikkade joonte abil.

Võib-olla oleks vihiku korrektuuri kohta veel mõndagi mainida, kuid see võiks teha parandamise keeruliseks. Algkoolis aga tuleb asja käsitleda lihtsalt.

Vigade korrektuuri puhul õpetaja nopib õpilaste töist välja kõik olulised vead nii sõnavigade, kirjajahemärgi- ja lausevigade näol. Need vead kirjutab ta endale vastavasse märkmikku ja rühmitab tüüpsõnade viisi, nii et ühetüübilised vead moodustavad omaette rühmad. Nii näiteks liide -gi ja -ki vead; vältevead pöörd- ja käändsõnus tüüpsõnade viisi; andma-, leidma-, hoidma-vead; liit- ja lahussõnade vead; tuletuslõppude vead; kirjavahemärgivead jm. Nende liigitatud vigade põhjal algab hiljem intensiivne keeleõpetus õigete vormide omandamiseks.

*Vigade selgitamise* momendi all õpetaja kannab klassis ette kõik kirjan-deis esinenud puudused ja vead ning juhib nendele vältimisele tähelepanu. Vigade selgitamine klassis on ka üks keeleõpetuse olulisimaid momente, kus õpetaja saab otseselt motiveerida töö puudusi ja väärtusi. Siin lastakse ette lugeda paremaid töid, et klass võiks õppida eeskujude põhjal ilmekat stiili, aine mitmekülgselt käsitlemist ja korralikku sõnastust. Aga ka halbu töid tuleb lasta ette lugeda, kus siis üheskoos püütakse neid konarusi mõista ja lauseid loogilisemalt sõnastada. Kirjan-deis esinenud mitmesuguste keelevigade õiged vormid kirjutab õpetaja tahvile, neid ühtlasi selgitades. On soovitatav, et õpilased kirjutaksid kõik tahvile kantud sõnad endale sellekohaseisse vihikuisse, nii et ühetüübilised sõnad asuksid omaette leheküljel või lehel. Sel teel saavad õpilased pikapeale endale sõnade registri ja neil on tulevikus hea kahtluse korral mõne sõna kirjutamise puhul kontrollida selle registri abil

sõna õiget kaju. On isegi soovitatav lasta registrisse kantud sõnakujusid selgeks õppida ja neile veel teisi sellesarnaseid vorme näitena kõrvale tuua.

Kui vead on klassile selgitatud, siis jagatakse vihikud õpilasile kätte. Vihiku kätteandmisel tuleb rõhutada, et õpilane hoolikalt loeks oma töö läbi ja tutvuks parandustega. Tavaliselt aga ilmneb niisugune nähtus, et õpilane vihu saamisel on huvitatud ainult hinnangust. On see alla rahuldava, siis „visatakse“ vihik otsemat teed kohe sahtlisse. Seesugust teguviisi tuleb pidurdada. Õpilane tutvugu ja süvenegu põhjalikult parandustes, ja kui on arusaamatusi, siis pööraku ta otsemat teed õpetaja poole, et nende kohta selgust saada. On kõik parandused õpilasile selged, siis jõutakse neljanda momendi juures s.o. vigade parandamisele, mida teostavad õpilased.

*Vigade parandus õpilaste poolt* teostub kirjandi lõpus pealkirja all „Vigade parandus“, See töö iseenesest ei kanna enam täieliku parandamise ilmet, vaid õigete sõnakujude ja korrigeeritud lausete ning arusaamatuste ümberkirjutamist, mis aga sunnib õpilast teadlikult järele mõtlema oma vigade ja õigete vormide kasutamise üle.

Selle paranduse all lastakse mõnel pool veel õpilasi üksikuid parandusi ümber kirjutada (kolm korda) ja siis need alla kriipsutada. Niisugune tööviis on ajast ja arust. Üksik sõna õieti ümberkirjutatult ei ütle sageli midagi, vaid võib õpilasi viia eksiarvamisele. Näiteks sõnade trepi ja treppi mõte ja mõtte, marsi ja marssi jt. seesuguste puhul. Kui selletaolised sõnad esinevad õpilase paranduses üksikult allakriipsutatuna, siis on küll raske ütelda, missugune pidi olema lauses nõutav õige vorm, kas osastav, omastav või hoopis nimetav. Üksiku sõna õige vorm selgub alles lauses ja sellepärast on soovitatav välte- ja lõppude vigade parandamise puhul lasta õpilasil ümber kirjutada terve lause, olgu et seal on ainult üks sõnaviga. Vastava paranduse võib sel puhul alla kriipsutada. Vigade parandamisel tulevad ümberkirjutamisele vormi- ja lauseehitusevead. Ka vähematele vigadele tuleb juhtida tähelepanu ja võtta need pärast keeleõpetuse tunnis üldisele ravimisele. On mõnes töös palju vigu ja konarusi, siis on paratamatu niisuguse töö täielik ümberkirjutamine ja parandamine. Loomulikult peab õpetaja kõik õpilaste parandused ja ümberkirjutused vihikus kontrollima.

*Harjutused kirjandivigade vältimiseks* on moment, kus toimub vigade täielik väljaravimine igasuguste keeleliste harjutuste abil. See moment on kõige laiaulatuslikum, mis haarab oma alla peagu terve keeleõpetuse ja seda just õpilaste „oma keele“ suhtes. Vigade väljaravimine mitmesuguste harjutuste teel on sageli väga aeganõudev ja väsitav töö, aga ta on ka kõige tulutoovam, mis viib otsemat teed sihile. Selle ravimeetodi edukaks juhtimiseks peab õpetajal olema suur arv igasuguseid harjutusi tagavaraks vastavate vealiikide ravimiseks. On selge, et neid harjutusi peab keeleõpetaja ise koostama vastavate keelevigade alusel, sest käsiraamatuid sel alal on raske nõuda.

Õpilaste kirjandeist leitud keelevigade ravimiseks korraldatakse klassis keeleõpetuse tunnis nii suulisi kui ka kirjalikke harjutusi, selgitatakse vigu ja tuuakse vastavaid tüübilisi näiteid. On soovitatav, et niisugusel puhul vigade ravi ühendatakse vastava grammatika osaga, mis käsitleb just sama ala. Sel teel on võimalik kergemini anda õpilasile tervikpilti õigete keelevormide omandamiseks. Ka võimaldab niisugusel puhul grammatika õpetusele anda elavam värving ja õpilasil on palju kergem omandada keelereegleid, mis on tuletatud otse nende omist vigadest. Ka avaneb siis võimalus süstemaatilisest

grammatikast (VI kl.) välja jätta neid osi, mis õpilasile on küllalt selged ja kus nad ei eksi. Nii on välditav kartus, et algkoolis V ja VI klassis rõhutatase mitmel pool süstemaatilise grammatika õpetamist.

Kui vormi-, vahemärgi- ja lausevead on klassis juba tõhusat käsitlemist leidnud, siis järgnevad kontroll-etteütlused, mis annavad ülevaate, kas on vajadus veel harjutuste järele.

Lause- ja kompositsioonivigu tuleb käsitleda klassis vastavate kollektiivsete harjutuste ja kirjandite abil. Siin ühiselt õpetaja kaasabil juhitakse nõrgemaid õpilasi kirjandi korrapärasele ülesehitamisele, teema õigele käsitlemisele ja selgete ning ladusate lausete moodustamisele. Edukalt võib kasutada siin õppejuttu.

#### IV.

Nagu eeltoodust selgub, juhib kirjandivigade parandamine ja ravi õigekirjutuse omandamisele. Selleks annab ta õpilasile teadlikud võtted ja ka tehnika oma vigade vältimiseks. Ka keeleõpetajail peab olema oma kindel süsteem ja siht vigade parandamises ja ravis. Mitte ainult keeleõpetaja ei tohiks ükski olla vastutav õpilaste õigekirja ja õigekeelsuse eest, vaid kogu kooli õpetajaspere. Praegu on aga tavaline nähtus, et keeleõpetajalt nõutakse õpilase keelevigade täpset parandamist nii kõnes kui ka kirjandis; ent ajaloo, loodusloo ja maateaduse õpetajad kontrollivad õpilaste teis ainult sisu. Keelevead neid palju ei huvita, olgu ehk siis, kui need juba karjuvaiks muutuvad. Nii on see kahjuks moeks saanud! Ühed ehitavad keelt, teised jätavad ta laokile.

Õpilaste kirjandivigade parandamises kõigil õppealadel peaksid õpetajad omavahel parandamise meetodeis kokku leppima ja seda siis ühtlaselt teostama. Keeleõpetajaga peaks kõigil õppejõududel olema alati kontakt, et tarviduse korral kanda ette neid vigu, mis esinesid nende poolt korraldatud kirjandis. Sel teel on võimalus ka neid vigu ühiselt välja ravidada. Niisugune ühine rinne sunnib isegi õpilasi intensiivsemale ja hoolsamale tööle, sest neil on teadmine, et kõiki töid kontrollitakse ühise mõõdupuuga.

Võib-olla leitakse vajadust eespool käsitletud vigade parandamise ja ravimise meetodile veel nii mõndagi juurde lisada. Kuid kas on algkoolis selle järele vajadust? See ehk võiks veel lihtsam olla ja seda just nooremais klassis. Üks nõue aga valitsegu kõikjal: parandamine olgu järjekindel ja erapooletu! Mis puutub keskkooli- ja gümnaasiumiõpilaste kirjandite parandamisse, siis võivad valitseda seal teised meetodid, sest õpilasmaterjal, õppemeetodid, aineõpetajad ja muud erinevused tingivad seda. Võib-olla leiab see küsimus käsitlemist ka käesoleva ajakirja veergudel.



# Taani kooliolud.

A. C. Højberg-Christensen.

Käesolevas kirjutuses käsitlen ma seda osa koolist, mis pole professionaalne ehk spetsiifiliselt kutsealaline, vaid rahvakooli ja sellest kõrgemat kooli, millede ühiseks eesmärgiks on rahva kasvatamine üldises mõttes, nimelt anda seda, mida inglased väga õnnelikult märgivad sõnaga general education.

Taani üldise, riiklikult korraldatud rahvakooli sünniaastaks on 1814.

Rahvakoolil on meie rahva seisukohalt olnud väga kõrgelt hinnatav mõju: ta on varem ja põhjalikumalt kui kuskil vabastanud meie riigi kirjaoskamatute surnud ballastist. Talupojaseisuse üldine kooliharidus on Taani maapinna intensiivse kasutamise eeltingimusi ja on kaasa aidanud meie põllumajanduse ühistegeliseks organiseerimiseks vajaliku vastastikuse usalduse loomisel. Ka meie tööliikond on kõigil oma tegevusaladel täiesti konkurentsivõimeline. Lühidalt võib ütelda, et nii nagu meil kui väikerahval seni on korda läinud end konkurentsiks maksma panna, oleme selle eest tänu võlgu mitte viimses järjekorras meie vanale rahvakoolile ja meie koolile üldse.

Meie rahvakooli ajalooliseks tagaseinaks on valgustusaja hiilgav sotsiaalsete reformide periood 18. sajandi lõpul toleaeegses taani-norra-saksa monarhias. A. 1788 vabastati talupojad „Stavnsbaand'ist“, millega nad olid kodukoha külge seotud. Sellele järgnes talupoegade järkjärguline majanduslik ja üldise rahvakooli korraldamisega nende vaimne vabastamine.

Reformid tulid toleaeegses absolutistlikult valitsetavas monarhias arusaadavalt ülalt. Reforme juhtivaiks jõududeks said eeskätt valitsev kroonprints, pärastine kuningas Friedrich VI ja tähtsad taani-saksa aadli esindajad, krahvid Bernsdorff ja Schimmelmann ning vennad Reventlov'id. Ei või ka unustada Schilleri sõpra hertsog Frederik von Augustenborgi.

On huvitav näha, kui kainelt-praktiliselt ja ühtlasi kui idealistlikult eesmärki taoteldi. Krahv Reventlovi kooliprogramm oli järgmine: tulevane taluomanik peab koolist maksimumi õppima, pops vähem, päevatööline vähim. Distsipliin peab olema leebe, „kuna mitte kepp ei pea inimest kujundama, vaid hea kasvatus ja õpetus, nii et mis iganes ette võetakse, toimuks mitte hirmu ja südni tagajärjel, vaid lõbust ja veendumusest, et see on hea ja kohustuslik — nii et lapsed seda kaotusena võtaksid, kui nad kord peavad koolist ära jääma!“ See on mõte, mis võiks olla õpetlik mõnele uuema aja reformpedagoogile, kes sageli kaldub arvama, et ta on leiutanud midagi enneolematut.

Järgnev kirjeldus ühest külakooli eksamist võiks teha mõnegi moodse reformpedagoogi suu vesiseks.

„Ilusal suvepäeval kogunevad lapsed katseteks kooli ees olevale rohelinele kastanipuudega ümbritsetud väljakule. Mehed ja naised istuvad ümber ringi lehtlais ja kuulavad pealt. Õpetaja ei õpeta mitte religiooni, vaid eksamineerib deistlikus loodusreligioonis (!). Ta lähtub mõistusest ja ta eesmärgiks on tõe ja voores. Seejärel katsutakse laste teadmisi maaharimises ja põllutööriistade käsitamises, oskust rehkendamises ja teadmisi maast ja selle valitsemisest. Katsete lõpul kogunetakse kokku pidusöögil. Lapsed korjavad maasikaid ja lilli lauale panemiseks ja päev lõpeb mängu ja turnimisega.“

Kuid 1814. aasta seadus teostas neist ilusaist ideaalest väga vähe. Selle põhjuseks said õnnetud ajad, mis Taanimaast üle käisid: lahing reidil Nelsoni juhtimisel olevate Inglise merejõudude vastu (1801), laevastiku häving ja Kopenhaageni pommitamine (1807), riigipankrott (1813) ja Norra eraldumine (1814). Kui lõpuks seadus tuli, siis nõudis see vaid õpetust religioonis, kirjutamises, rehkendamises ja lugemises, ometi toonitati seejuures ka mõistuse harjutamist, eelarvamuste vastu võitlemist ja seda, mis oleks kasulik tulevaseks elukutseks. Lõpuks lisandusid laulmine ja võimlemine — juhtumil, kui õpetaja on võimeline neid aineid õpetama.

Ma libisen üle uue kooli esimesist võrdlemisi raskeist aegadest ja nime-tan vaid üht meest, kes sellesse valgustusajastu kurnatud lapsesse eluvaimu puhus, vaimu, mis praegugi edasi elab — Grundtvigi,\* meie suurimat pedagoogi, kes luuletajana, religioosse mõtlejana ning äratajana, aga mitte vähem ka loova pedagoogilise isiksusena väärib tunnustust rahvusvahelises ulatuses.

Grundtvig suunas oma rünnakud eeskätt traditsionaalse ladina kooli („musta kooli“) vastu, aga tema silmis oli ka iga muu kool „kool surmale“, kui ta kirjatähtedega algab ja raamatutarkusega lõpeb. Iga õpetus olgu suuline ja „esitatud elava sõna kaudu, kooskõlas suure loodusseadusega vaimu tegutsemiseks ja edasiarendamiseks. Eksamiikkus tuleb koolist kõrvaldada, samuti ka kindlad meetodid. Tuleb luua uus õpetajaskond; et õpetamine võiks muu-tuda elavaks, peaks seda olema esiti õpetaja ise — või, nagu tema õpilane Kold pisut drastiliselt väljendab: „Mis kasu on sellest, et õpetaja kell 8 kooli sisse astub, kui vaim alles kell 10 pärale jõuab!“ Ta võitles avalike koolide usuõpetuse vastu. „Peaks nähtama“, ütles ta, „et see on täitsa rumalus usku nagu õppetükki pähe õppida või temale kateheetiliselt juurde astuda ja läbi piitsutada, sest usk on südameasi.“

Grundtvigi mõtetest võttis tuld esmalt maa. Vanad õigeusklikud, niinimetatud „tugevad jüütlasted“ õpetasid lastele usuõpetust kodus või asutasid ise oma koolid võitluses ministeeriumiga. Siin tuleb eeskätt nimetada Grundtvigi õpilast Kristen Kold'i. Tema arvates peaksid kooli korraldajaiks olema lastevanemad, mitte ametivõimud. Lastele tulevat õpetada seda, „mis lootusi õpetajad ühes vanematega elust hellitavad.“ Õpetajal tuleks piiblist ja ristiusust vaid jutustada ja lastele jätta vabaks sellest omandada, mis nad suudavad. „Mina esiteks elustan ja siis alles seletan“, ütleb Kold. Peale ristiusu olid õpetatavaiks aineiks need, mis õigele taanlusele kaasa aitaksid: kodumaa ajalugu ja tema saagad, millede hulka ka Edda kuulus. „Kui läheb korda vaimu äratada, olgu see usulisel või rahvuslikul alal, siis läheb kõik muu nagu iseenesest“.

Need mõtted elavad sel kujul veel tänapäevalgi edasi niinimetatud vabades koolides mitmesugustes maakohtades, kus elanikkond on tugevasti grundtvigistunud; aga oma kindla kantsi on nad säilitanud Grundtvigi Rahva-ülikoolis. See kool on iseloomulik selle poolest, et temas õpib täiskasvanud maanoorsugu, kes seal keset praktilist tööd seistes ja otse ädra tagant tulles, puhkust ja kristlikku ning rahvuslikku kosutust omandab. Sel õppeasutusel on talurahva poliitilise ja majandusliku tüseduse tõstmises suur tähtsus.

Aga Grundtvigi mõtted on mõjunud kaugematessegi ringkondadesse teataval määral, nii et iga hilisem taani pedagoogika ja iga mõõduandvam taani pedagoog on olnud lähedas kokkupuutes Grundtvigi mõtetega — ka gümnaa-

\*) Nikolai Frederik Severin Grundtvig, Taani vaimulik ja pedagoog, 1783—1872. Toimet.

siumi õpetajaskond, eriti pärast aastat 1903, mil see reformiti, kui talupojad a. 1901 pääsesid valitsusse. Lihtne, reibas ja mõjukas õpetajate ning õpilaste vaheline suhtumine tohiks olla üldiseks ja omapäraseks modse taani kooli tundemärgiks.

Nii palju taani kooli vaimust. Lugejad saavad aru, et taani kooli — rahva-kooli ja sellest kõrgemat kooli — ei võinud väga tugevasti raputada moodsed koolimõtted, sest meie olime midagi selletaolist juba varem läbi mõtelnud ja läbi elanud.

Ma lähen nüüd rahvakooli korralduse ja tema seose juurde kõrgema kooliga.

Kuni aastani 1937, mil avaldati meie uus rahvakooliseadus, oli rahva-kool linnades 7-aastase õppeajaga: 7 klassi 7-ndast kuni 14-nda eluaastani.

Meil ei ole koolikohustust, vaid õpetamiskohustus, s.t. et vanemal on lubatud oma lapsi õpetada kodus või oma erakoolides, kui aga see õpetus vastab avaliku kooli õpetusele. — Üks Grundtvigi pärandusi! Maal pakkus meie kool seni võrdlemisi kirjut pilti. Ta on seal organiseeritud kas nii nagu linnas (suuremais kogukondades) või vähemais ringkondades ainult kaheklassilisena, kus mitmesuguse vanuse ja õppeaasta õpilased koos õpivad. Rahvakooli õppe-aineiks on usuõpetus, taani keel, ajalugu (kodumaa-ajalugu + õige vähe üldist ajalugu), maateadus, füüsika, matemaatika, kirjutamine, käsitöö, tööõpe-tus, turnimine jne., lühidalt üldiselt esinevad rahvakooli õppeained. Ainult suuremais linnades õpetati kõrgemais klassides pisut inglise ja saksa keelt, maal loomulikult mitte.

Seda tõelise rahvakooli ala laiendati tunduvalt kõrgemate koolide sea-dusega a. 1903. See kõlab omapäraselt. See toimus nii, et gümnaasiumi uus alamaste — uuesti asutatud keskkool (mis lõpeb keskkooli lõppeksamiga) — liideti mitte ainult gümnaasiumiga selle alamastmena, vaid ka rahvakooliga selle ülemastmena. Võib ütelda, et rahvakool seeläbi tungis kõrgema kooli vald-konda ja nimelt nii, et uus keskkool (11—15-nda eluaastani) sai ühise tööala rahvakooliga ja kõrgema kooliga. Rahvakooli keskkooliosas õpetavad semi-nariharidusega õpetajad, gümnaasiumide keskkooliosas akadeemilise hari-dusega õpetajad. Areng on selleni viinud, et peagu iga suurema linna rahva-koolil on üks või mitu keskkooli-osakonda. Peale selle on linnades ja maal terve hulk erakeskkoole, mida riik toetab vajalikul määral nagu avalikke linnakeskkoolegi.

Taani koolikorraldus pakub seega järgnevat pilti. (Vt. lk. 45).

Selle kooli areng, arvates aastast 1903, oleks arvuliselt näidatult järgnev. Kogu taani õpilaskonnast (gümnaasiastid juurde arvatud) käib 14,5% mõnes kõrgemas koolis. Pealinnas käib ca 25% eksamikoolis, Kopenhaagenis 18%, rikkas pealinna kogukonnas Gentoftis 41,57%, provintsilinnades ca 27%, maal 4%. Meil on ca 300 keskkooli ja 60 gümnaasiaalkooli.

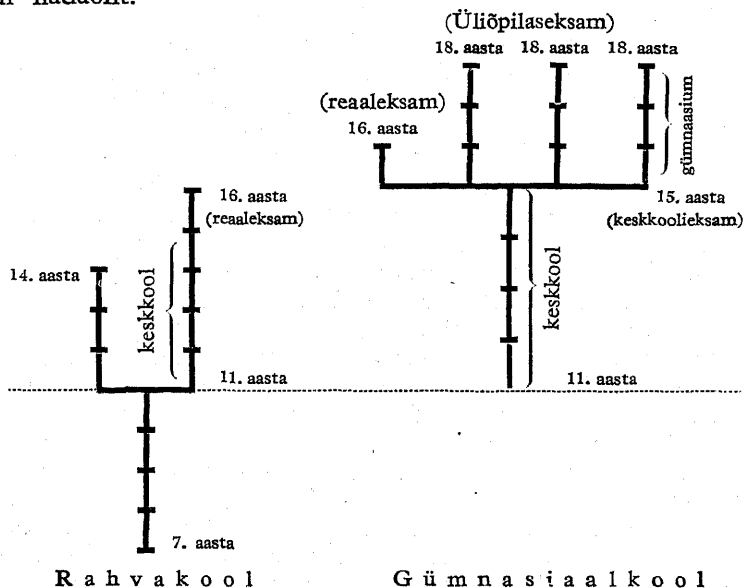
Keskkool on osalt nagu laiendatud rahvakool, osalt kui gümnaasiumile ettevalmistav õppeasutus, omades seega kahekordse funktsiooni. Õpetus haarab harilikud rahvakooli õppeained (pisut laiendatud kujul) ja nende kõrval matemaatika (4+5+5+7 tundi) ning võõrkeeled: inglise keel (6+3 +3+3) ja saksa keel (5+3+3 tundi).

Sel koolikorraldusel on olnud suur mõju meie rahvakoolile. Konkurents akadeemilise haridusega õpetajatega on tunduvalt kaasa aidanud algkooli-õpetaja enesetäiendamisele. Ja akadeemiku on ta vabastanud eradotsentlikest puudusist, nii et see on hakanud nägema oma ülesannet laste õpetamises.



Kui koolipoliitilistes vaidlustes mõlemad koolid vastastikku teineteisele komplimente ütlevad, mida meil juhtub, siis märgime keskkooli kui meie ühist tööpõldu; kui me aga võitleme, mida ka esineb, siis on ta meie ühine lahinguväli. Ja rahvale tähendab see seda, et igale andekale lapsele, ka tütarlapsele, on sotsiaalne edasijõudmine kooli kaudu võimaldatud.

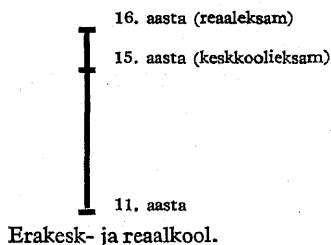
Aga sellel arengul on ka oma varjuküljed: on olemas akadeemilise proletariaadi hädaoht.



Seega siirdun koolikorralduse viimse astme juurde, s.t. uue 1937. a. rahvakooli seaduse juurde.

Viimaste aastate vältel on üha elavamaks muutunud soov juhtida noorte inimeste voolu enam praktilises suunas. Seejuures on märkimisväärne ka rahvakooli täiesti loomulik soov saavutada keskkooliga (eksamikeskooliga) pariteeti, käe pariteeti raamatuga.

Esmajoones on püütud rahvakooliõpilaste koolikohustuslikku vanust laiendada ühe aasta võrra. Seda laiendust pole uus seadus küll kohustuslikuks teinud; see astub kogukondade ette vaid soovitusena. Nii saavutatakse aga ainult väline pariteet. Seesmiselt on püütud juhtida õpetust uutele roobastele. Seda osalt õppeainete kaudu, andes praktilistele ainetele — käsitööle, joonistamisele, kodundusele, tööõpetusele (sløjd) ja võimlemisele rohkem ruumi, osalt metoodiliselt seega, et kõrgemais klassides üksikute ainealade piirid lammutatakse ja ulatuslikumate ainetega ümber vabamat õpetust koondatakse. Näiteks käsitletakse kodumaad kitsamas mõttes mitmesugustelt vaatekohtadelt: geoloogiliselt, maateaduslikult, ajalooliselt, võib-olla ka seda, kuidas kodumaa kajastub luules. Sellelaoline õpetus seab õpetajatele suured nõudmised, kuid on siiski võimalik rahvakooliõpetaja igakülgse hariduse eest



hoolitsemise tõttu, ja pealegi, kui rahvakoolis valitseb klassiõpetaja süsteem (üks ja sama õpetaja õpetab klassis paljusid aineid).

Edasi on kool ümber ristitud. Uues, nn. praktilises keskkoolis tuleb selgesti esile diferentseerumistendents eksamikeskoolist, „teoreetilisest keskkoolist“. Eeskujuks on inglise olude kujunemine. Kas see tõesti suurejooneline kavatsus teostub, ei või veel keegi teada, kuid uue seadusega on raam antud. Seega on katsutud praktilist haridust maitsevamaks muuta ja eksamikeskoolile konkurentsi teha. Seadus nõuab, et kogukond, kui seal asutatakse mõni eksamikeskool, või kui see seal edasi töötab, peab selle kõrvale asutama ka praktilise keskkooli. Aga eksamikeskoolil on meil sügavad juured ja ta on rahva hulgas soosinguks. Teoorias võitleme eksami vastu, aga praktikas! . . .

Igatahes tähendab uus seadus maal edusammu, eriti aga kooli suhtes avaldatud rangete hügieeniliste nõuete tagajärjel. Ka hakkavad nüüd kaduma vanad 2-klassilised külakoolid, millede asemele väiksemad kogukonnad ühisele avavad tsentraalkoolid, mis aitab kaasa, et külakoolid paremini välja ehitatakse ja rikkalikumalt seadetega varustatakse.

Taani gümnaasium ulatub tagasi sügavasse keskaega ja on tänu võlgu oma päritolus katedraalide juurde asutatud doompapiitlitele. Meil leidub gümnaasiume, mis lähemal ajal võivad pühitseda oma 800 aasta juubelit. Sel vanal ladina koolil oli Taanis sama internatsionaalne või täpsemalt üteldult intereuroopaline ilme nagu kõikjal Euroopas. Ta on igal pool vanem kui rahvakool. Taani suur rahvakoolireform 19-ndal sajandil puudutas ka kõrgemat kooli, aga mitte nii sügavasti kui rahvakooli. Sügavamale ulatuv ladina kooli reform tuli alles 100 aastat hiljem, pärast seda kui demokraatia talupoegade partei näol a. 1901 valitsusse pääsis. 1903 aasta Kooliseadus on praegugi veel Taani kõrgemale koolile aluseks.

Demokraatia on meie kõrgemat kooli sügavasti puudutanud, eeskätt sotsiaalses mõttes, kuna loodi orgaaniline ühendus rahvakooliga, edasi ka õppeainete suhtes.

Õppeainete seisukohalt tähendab 1903. aasta seadus ümberorienteerumist. See tähendab eeskätt vanast ladina koolist ärapöördumist uute keelte joonele\*). Taani meelsusele omase kompromissi tõttu jäi esialgu klassikaliste keelte joon koolis püsima, kuigi ilma suurema tungita. Lemmikharuks sai uute keelte joon matemaatilis-loodusteadusliku joone kõrval.

See ladina keelest ärapöördumine, mis küll õppeainena uuel joonel jäi püsima, kuigi piiratud ulatuses, johtub suurel määral suure prohveti Grundtvigi mõjust rahva, eriti talupoegade mõtlemisele, kes moodustasid 1901. aasta demokraatia tuuma. — Grundtvig nimetas ju ladinakooli „mustaks kooliks“.

Kooli ümberorienteerumine on rahvuslik või üldisemalt skandinaavlik nähtus. Emakeelele ja Taani ning põhjamaade ajaloole anti rohkem ruumi. Seejuures süvenetakse Taani ja põhjamaade kirjandusse rohkem kui kirjandusajaloose endasse. Tuleb märkida, et klassikaline norra kirjandus (Bjørnson, Ibsen, Kielland, Lie jt.) on kirjutatud taani keeles ja et rootsikeelne kirjandus on meile võrdlemisi kergesti loetav. Edasi oleme oma õhtu- ja lõunapoolsete sugulusrahvaste ning naabrite keelele, kultuurile ja ajaloole senisest suuremat tähelepanu pööranud. Uute keelte joonel on inglise ja saksa keel peamiseks ja mitte ainult keelelise, vaid ka kultuurilise, vaimuteadusliku eesmärgina,

\*) „Joonel“ all mõeldakse siin niihästi kooli üldist iseloomu kui ka koolitüüpi ehk haru (nagu klassika-, humanitaar-, reaalaru). Toimet.

kusjuures natuke rohkem eelistatakse inglise keelt, sest et saksa keele grammatika tekitab õpilastele raskusi. Prantsuse keel on vastavalt jäänud tagaplaanile, kolmanda võõrkeele kohale. Edasi tuleb uue alana juurde loodusteadus: bioloogia, füsioloogia, geoloogia ja maateadus kõigis kolmes (klassikaliste keelte, uute keelte ja matemaatilis-loodusteaduslikus) harus. Lõpuks on matemaatilis-loodusteaduslikul harus keemia ja füüsika väga tähtsaks aineiks saanud. Õpetuse sihiks on õpilasile anda üldist orienteerumist, kusjuures ülikoolile ettevalmistamist ei nähta ainsa sihina, vaid see on liidetud õpetuse üldisele eesmärgile.

Puhtpedagoogiliselt seisukohalt polnud ümberorienteerumisel koolile suurt tähendust, küll aga didaktiliselt seisukohalt. Võis arvata, et tütarlaste pääsmine gümnaasiumihariduse juurde tõstab üles eeskätt koeduktsiooni psühholoogilised probleemid. See tõepoolest teatavas ulatuses sündiski. Kuid need probleemid pidid tagasi astuma poliitiliste ees. See oli naiste esilekerkimine, mis ette teatavaks tehti. Didaktiliselt seisukohalt tõi see reform Taanimaale klassiõpetuse. See õpetuse vorm levis nagu evangeelium üle maa. See oli kergesti arusaadav ja praktiline evangeelium. Selle teostamisel aga ei tungitud psühholoogiliselt mitte väga sügavale.

1903. aasta reform teostati kogu rahva heakskiitmisel, ka kõrgem kool ise oli kogu südamega selle poolt. Ainult ülikoolide poolt tõusis osalt esile väga kriitilisi häälid. Aga kõigepealt vajas uus kool rahu. Ajavahemik aastast 1910, mil uue koolitüübi esimene lend välja lasti, kuni aastani 1919 märgitakse meil pedagoogilise idüllil ajastuks. Sotsiaalpoliitilises suhtes viidi vahepeal demokraatlikku arengut edasi sellega, et riigi ja pealinnakogukondade poolt võeti üle terve rida majanduslikult laostunud eragümnaasiume.

Pöördun nüüd pedagoogilise arengu juurde. Pedagoogilise idüllil ajastut segasid lõunast tulevad kõuepilved. Need olid voolud, mida meil euroopalisteks koolimõteteks või uueks kasvatuses nimetati. Need uued ideed, mis osalt Saksamaalt põlvnesid, olid adresseeritud esijoones rahvakoolile, aga ka kõrgemal koolil tuli neid käsitleda. See oli pärastõjaaegne ajastu, mis need mõtted sünnitas, aeg, mis lõi Rahvasteliidu. Euroopaliste koolimõtete ja Rahvasteliidu edaspidine saatus on mitmes suhtes üksteisele sarnane. Need loodi meelheitva inimkonna poolt, kes tahtis üles ehitada sõja ragnaröki\*) järel uut ja paremat maailma. Teoorias andusid tõesti paljud inimesed ideaalidele, nende teostamine osutub meil aga ilusaks unelmaks. Paljud hüüavad ühes Faustiga: „Ma sõnumit küll kuulen, kuid uskuda ei suuda!“ Nende, uute koolimõtete evangeeliumist võib rääkida ilma ironiata. Need on, nagu seda evangeelium peabki olema, rasked omandada ja veel raskemad teostada.

Nende tuumaks on usk, usk lapse algelisse, heasse ja geniaalsesse loomusesse. Ühiskond, riik ja kool rikuvad last — nii öeldi. Õpetuse ideaalina seati üles teadmiste vaba omandamine lapse poolt: ei mingisuguseid kooliülesandeid, ei mingisuguseid õppealade raame ega plaani. Algatus tuleb jätta lapsele endale. On päris õieti üteldud, et lapse vaba töö koolis mõnel elementaarsel alal muutus uurija vaba töö sarnaseks. Mis puutub koolidistsipliinisse, siis oli ka siin hüüdsõnaks loomulikult vabadus.

\*) Ragnarök — muinasskandinaavlaste usundis jumalate ja maailma hukk. Ragnarök saabub, kui aasid Odini juhtimisel võitlevad Loki vastu ja süttib määratu tuli, millest tekib endisest parem maailm. Eesti Entsüklopeediast. Toim.

■ Gümnaasiumi õppekavade revisjoni puhul a. 1935 tuli taani kõrgemal koolil neid mõtteid selgitada. Tuleb tunnustada, et neil ideedel on teatav õigustus rahvakoolis, mis seni liiga palju jäljendas kõrgemat kooli, ja et neid võib teatavate ainete juures nagu joonistamine, lugemine, käsitöö jne. silmas pidada. Teiselt poolt peab aga kindlasti väitma, et õppeained nagu ladina keel, matemaatika ja ka nüüdisaegsed võõrkeeled (nagu saksa keel!) pole õpitavad vaba fantaasiaga või niinimetatud lõbusatoonilise tööga. Neid aineid tuleb õppida! Kõrgema kooli õpetajaskond on seepärast suhtunud skeptiliselt uue kasvatus radikaalseimasse ideedesse; nad peavad neid suurel määral utoopilisteks, eriti gümnaasiumi iseloomu ja ülesande seisukohalt, sest gümnaasium, et seda täpsemalt väljendada, on enam teaduslikku laadi institutsioon, intelligentsiasutus, mis nõuab süsteemi ja tõsist õppimist. Seejuures oleme püüdnud süveneda parimasse meie traditsioonides ja katsunud siduda pärimusi nüüdisaegse parimaga. Üldiselt on ka meie juhtmõtteks võimalikult iseseisev õpilaste töö ja püüe asja ennast õpilastele võimalikult lähedale tuua. Neil meetoditel on meil teatavil aladel pikk traditsioon selja taga: juba enam kui kolmkümmend aastat teostatakse füüsika- ja keemiaõpetust eksperimentaalsel teel.

Uus on siin see, et seda loodusteaduslikku meetodit, printsibiilt üldteaduslikku meetodit, ka teistel aladel harrastatakse, eeskätt bioloogias, füsioloogias ja osalt maateaduses, siis edasi ka ajaloos ja teistel aladel. Nende meetodite sarnasus töökooli printsipidega põhjeneb meil järelikult vanadel pärimustel, aga toetub ka moodseile kooliideedele.

Näitena selleks võiks esitada ajalooõpetust. Seda oleme püüdnud korraldada vaatlikult ja teatavais punktides ka dokumentivalt. Õpetuse aluseks jääb seejuures õpperaamat. Aga selle juurde lisanduvad integreeriva osana ajaloolised lugemispalad, pildid ja statistiline materjal ning, kus see on võimalik, monumendid ja mälestusmärkide kogud. Sellega peetakse silmas, et õpilased läbi elaksid ja ise näeksid, kuidas teatavais üksikjuhtumeis nn. ajaloo tulemused kujunevad.

Emakeeles, saksa keeles ja inglise keeles oleme klassi viinud nn. laboratoorse meetodi (esialgu küll ainult fakultatiivselt), s. t. et õpilased töötavad klassis (või kooliraamatukogus) õpetaja juhtimisel teksti uurimise alal. Seega saavutatakse, et õpilased tutvuvad vahetult õpetaja töömeetodiga ja et ka õpetaja, üksikute õpilaste töötamisviisi vaadeldes, midagi õpib.

Edasi ma märgiksin, et 1935. aasta reform piirdub oluliselt vaid õppemeetoditega. Oleme seni jäänud 1903. a. seaduse raamidesse. Aga neis piirides, mis on seadusega antud, on kooli juhitud à jour. Seejuures oleme, nii nagu see on meil kombeks, säilitanud rahvuslikust parima ja kohaldanud meie rahvuslikule olemusele võõrast parima. Olgugi, et me alates aastast 1903 oleme kaugenened vanast humanistlikust haridusideaalist, mis aastasadu on kandnud studeeriva noorsoo internatsionalismi, on siiski, hoolimata loodusteadustele laiemas mõttes antud avarast ulatusest, selle eest hoolitsetud, et noorsugu ka humanistlikel aladel saaks võimalikult põhjalikult orienteeritud. Emakeelsesse puutuvais eeskirjades on üteldud: „Kirjandusteoste läbitöötamine peab olema suunatud kesksetele väärtustele, eeskätt kõigil aegadel kehtivale inimlikele ja kunstilistele väärtustele“. Seega on kool ära tundnud, et niisuguseid väärtusi leidub. Ma hindan seda kui väarikat motot koolile, mis teda võib kanda läbi aegade vahelduvast voolust ja läbi kõigist moodseist pedagoogilistest liikumistest, mis ju lõpuks on vaid virvendus ühe ja sama

sügava mere pinnal. Kõrgema kooli ja kogu meie rahvuse mõttelaadi ja rahvusliku vaatekoha motona lisaksin siia juurde lõpuks ühe väikerahma suure luuletaja, meie maal kõrgesti hinnatud šveitslase Gottfried Kelleri sõnad: Üks noor mees räägib mitmekesisusest rahva ühtluses ja lõpetab: „Austa iga mehe isamaad, aga sinu enda oma armasta!“

# Võimlemistunde algkooli I ja II klassile.

*Helmi Jürisoo.*

Alltoodud võimlemistunnid on koostatud koduloolisel ainel vastavalt emakeele lugemispaladele talviseks tööks. Harjutuste sooritamisel püütagu võimalikult täpselt jälgendada vastavat tegevust. Kuna meie algkoolide võimlemistundide teostamise võimalused pole ühesugused, siis muudetagu alltoodud tunde oludekohaselt. Oskussõnad on võetud „Algkooli kehakasvatuse käsiraamatu“ järgi. Joonised on valmistanud E. Kõks.

## Tunde I klassile.

### 1. Esimene lumesadu.

H. Rajamaa — Emakeele-lugemik I kl.

1. Põlvetõstehüplemine ringlemisega ja käteplaksuga ees. (Andu toob kiljatades sõnu-meid). — 2. Jooks (lapsed jooksevad akende juurde). — 3. Käed ülal: käteviimine alla ja üles sõrmi liigutades (sajab vaikset ja laia lund). — 4. Liiklemine ja ringlemine päkkadel kätetõstmisega-langetamisega (kere) sirutudes ja käärdudes (helbed keerlevad ja langevad). — 5. Peapainutus taha (Andu lasseb endale lumetähti suhu sadada). — 6. Hüpe käähaardega üles (lumeräitsakate püüdmine lennust). — 7. Põlvitusiste, käed ülal: kerepainutus ette-alla (valge vaip katab maad). — 8. Rististe, käed puusas: kerepainutus kõrvale (puuksad painuvad lumeraskuse all). — 9. Paarides pärdiseis, käed konksseongus: jooks põlvetõstega (lõbusõit traavides). — 10. Jooksu- ehk laulumäng.

Kui õpetaja teostab käesolevat tundi enne jõulu, siis võiks lõpus kasutada laulumängu „Jõulutaadi ootel“.

### 2. Linnude jõulupuul.

H. Rajamaa — Emakeele-lugemik I kl.

1. Jooksukull. — 2. Rististe: vahelduv peapööramine (Kaarel ja Leeni vaatasisid linnukesi). — 3. Kaheksa koosjaluhüpet ja neli kõndsammu vaheldumisi eespidi ja tagurpidi (linnud hüppasid kuuriukse alt puuriida juurde). — 4. Põlvitusiste, käed all: kerepainutus ette-alla ja taha (linnud otsivad süüa ja joovad). — 5. Õpilased neljakaupa rühmiti sisepihkseongus (neljakaupa ringides), käed kõrval (korviribid); teine nelik kolonnis sisepihkseongus jookseb põimudes esimese neliku käte alt läbi (korvipunumine, joon. nr. 1). — 6. Ronimine varbseinalle ehk kahele pealestikku asetatud pingile: istumine pulgale ehk pingile (korvide asetamine oksale, joon. nr. 2). — 7. Jooks varbail läbisegi käteviibutusega kõrval (linnud lendavad kokku häälitsedes). — 8. Tasakaalukõnd üle pingi või puuhalgude (linnukesed kõnnivad oksal). — 9. Käär tasakaalupuul (linnud istuvad oksal). — 10. Käärhüpped pingil või põrandal joone peal (linnud hüppavad oksal). — 11. Mäng: Linnud pesas.

### 3. Tuulevana. (Elav sõna I.)

1. Õpilased jooksevad ringkolonnis (või läbiseigi) käteringitamisega, matkides tuult ja tormi ning häälega tuulevingumist (joostakse vaheldumisi aeglasemalt ja kiiremalt ning tasa ja kõvasti hulgudes). — 2. Paarid rinnuldi harkseisus, käed ees pihkseongus: v. käte kõverdus ja p. sirutus koos kere pöördega vasakule ja paremale poole (tuulevana raputas mändi). — 3. Ronimine varbseinal või pinkidel üles ja alla ning pugeda pinkide alt läbi (lumi tuiskab igale poole). — 4. Õpilased kõhuli, käed ülal põrandal või kahel-kolmel teineteise ligidal rööbiti asetatud pingil: rullumine (lumerullumine). — 5. Kukerpallitamine mattidel või kottidel (lumi kihutab edasi). — 6. Põlvitusiste, käed all: kerepainutus taha, käteplaksuga ülal (tuul rebib, õled painduvad). — 7. Rinnuldikaksikviirg, paarid vastamisi ranneseongus: vedamine võidupeale ülejoone (tuulevana heitleb katusega). — 8. Hüplemine harki ja kokku (õled hüplevad väljal). — 9. Aeglane kõnd (tuulevana sammus väravast välja). — 10. Laulumäng.

Kui käesolev tund teostatakse enne jõulu, võiks lõpus laulumänguna tarvitada mängu „Jõulutaadi ootel“.

### Tunde II klassile.

#### 1. Jõulukingid.

1. Kiirkõnd (ruttamine pühade eel). — 2. Kägardumine ja varbailetõus käteviimise-  
ga üles (jõulupuu ehtimine ja küünalde süütamine). — 3. Suusatajasamm: mägitakt (suu-  
sad). — 4. Kaksikkolonn, neli kuni kuus õpilast rühmiti, välimised käed asetada eelseisja  
õlule ja seesmised käed kõrvalseisja õlule (auto, buss): jooks tippsammega edasi. —  
5. Poolkägar- ehk käpilikõnd (karu). — 6. Kägariste, käed ümber põlvede: laskumine selili  
ja kiikumine tagasi kägaristesse (kiikhobu). — 7. Kük, käed puusas: koosjal hüplemine  
ringlemisega ja kolmekorra või vile järgi suuna muutmise (kummipall). — 8. Jalatõste-  
kõnd sirgete käte vahelduva hooga eest üles (nuku kõnd). — 9. Üks õpilane käpilipõlvituses,  
teine harkistes tema seljas: käpilikõnd (kahur). — 10. Uisutamine pikkade liugsammudega  
(uisud). — 11. Längpingil liulaskmine (kelk). — 12. Kaks õpilast pärdiseisus, käed konks-  
seongus: galopp hobusega (hobune). — 13. Rahustav kõnd.

#### 2. Talvetaat.

V. Altoa ja H. Rajamaa — Emakeele-lugemik 2. õppeaasta.

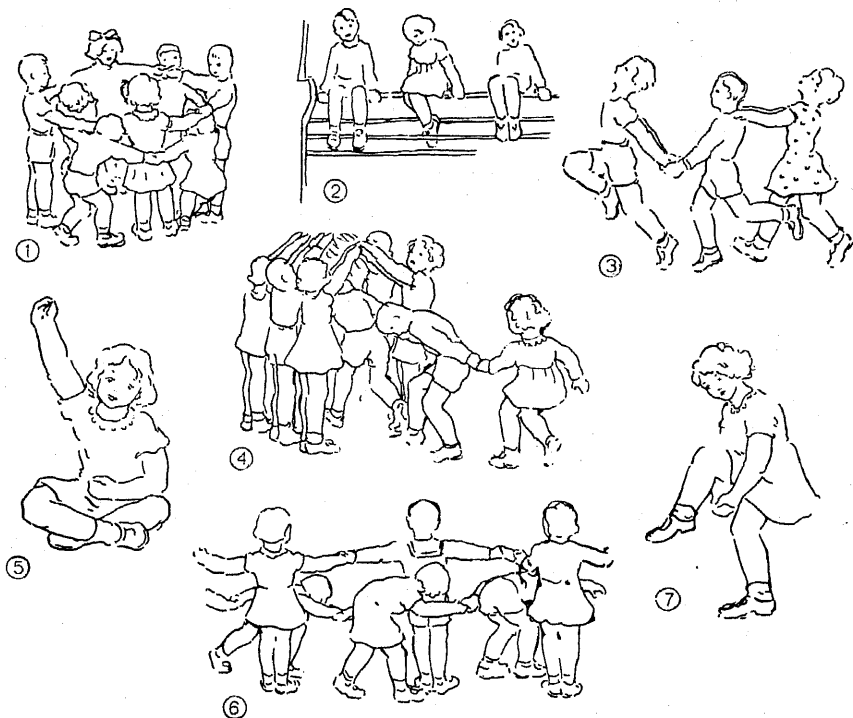
##### a) Talvetaat perega Põhjanabal.

1. Jooks ja kõnd läbiseigi ning vile peale ringimoodustamine. — 2. Põlvitusiste, käed  
ülal: käteviibutus kõrvale (talvetaadi piibusuits levis üle Põhjamaa). — 3. Käpilipõlvitus,  
käed kõverdatud: kereõõtsed pöretega kõrvale (jäakarudega jutuaamine). — 4. Poolkägar-  
ja käpilikõnd (jäakarud jalutavad). — 5. Kõhulilamang põrandal või pinkidel, käed kõver-  
datult toengus õlgade laiuselt (küünarnukid suunatud kõrvale): kerepainutus taha (hüljes  
jäämäel). — 6. Taktiskõnd marsilaulu järgi, käed torupillina suu ees. — 7. Kolm-  
neli õpilast kolonnis, kaks esimest kätega konksseongus, kuna järgmised asetavad käed eelseisja  
õlule: jooks (jäasaanidega sõit Gröönimaale, joon. 3). — 8. Hüpe kächaardega üles (talve-  
taadi pojad püüdsid päikesekiiri). — 9. Längpingil liulaskmine (kuu peal). — 10. Kaks  
õpilast rinnuldi, kätega ülalpihkseongus: käte alt läbi pöörlemine (lumepilvede keeruta-  
mine). — 11. Käed kõrval: paigal tipp-sammega keerlemine (Põhjanabatelg). — 12. Põlve-  
tõstehüplemine edasi, kätetõstega kõrvale (tuulepoiss lasi rataskuuti). — 13. Mäng. —  
14. Rahustav kõnd.

##### b) Talvetaadi poisid reisivad Bestimaale.

1. Kiirkõnd (poisid sammusid Soomest läbi). — 2. Jooks hoogsalt käteringitamisega  
(Põhjatuu). — 3. Kõhuli põrandal või pingil, käed all: kerepainutus taha säärite kõverda-

misega taha kätcheardeks põialigestest (Põhjatuuul tantsis üle lainete). — 4. Kaksiti-iste pärlidi pingil: kerekallutus ette ja taha sõudetaoliste käteliigutustega (sõudmine). — 5. Kaksiti-iste pärlidi pingil: kerepainutus kõrvale käe puutega maha (riistade kotist võtmine). — 6. Kaksikviirus paarid kohastikku, käed ülal pihkseongus: paaride kaupa käte alt läbipugemine (sillatalade alt pugemine, joonis 4). — 7. Ronimine varbseinale või kahele pealisticke asetatud pingile: istuda pulgale või pingile, käte vaheldumisi viibutused ees (Tuisupoiss istub pilve äärel ja puistab lund). — 8. Kõnd pikkade ja aeglaste sammudega (Talvetaat sammub üle Soomelahe). — 9. Paarid pärlidi kätega konksseongus: põlvetõstejooks (sõit saanidega — vankritega teises suunas). — 10. Kaerajaan (kaks esimest tuuri) — Tuisupoiss ja Põhjatuuul tantsivad.



Joonised 1—7.

#### 4. Rätsep.

1. Kolonn pihkseongus: jooks siira-viira (rätsep harutab riidet kangast). — 2. Käed rinna ees pihkudega alla (küünarnukid surutud hästi taha): käte sirutusviibutus kõrvale (rätsep käristab, mööda riidet). — 3. Jalad koos: pöidade avamine ja sulgemine (rätsep löikab kääridega). — 4. Rististe, käed ees-all koos: kerepöörded v. ja p. ühes pöörd-poolse käe viibitusega kõrvale-üles (laisa rätsepa õmblemine, joonis 5). — 5. Kaks kolonni pihkseongus: üks kolonn seisab paigal ja teine põimub paigalseisjate käte alt läbi (nõel niidiga läbistab riide); sama ümberpöördult (joonis 6). — 6. Ring, kõigil käed all sõrmseongus: vasaku jala tõste üle sõrmseongus käte (rätsep ajab niiti läbi nõelasilma, joonis 7). — 7. Vasakuga sammseis ees: eesjala päka tõstmine (õmblemine masinaga). — 8. Ripe: jalgade viimine harki ja kokku (rätsep löikab suurte kääridega). — 9. Koosjalu hüpped paigal — igal kolmandal tugevam pörge üles. — 10. Mäng: mustmees. — 11. Rahustav kõnd.

# Koolis ja kooli juures asuvad noorsoo-organisatsioonid 1937/38. kooliaastal.

F. Roose.

Koolinoorus on arvukamalt organiseeritud osa meie noorte üldperest. Ka möödunud 1937/38. kooliaasta näitab siin märgatavat edu, nagu see selgub koolijuhatajate poolt Haridusministeeriumi Noorsoo ja Vabahariduse Osakonnale esitatud aruannetest.

## 1. Koolide arv, kus leidis noorsoo-organisatsioone ja organiseeritud õpilasi.

Noorsoo-organisatsioone ja organiseeritud õpilasi omavate koolide üldarv hakkab lähema oma loomulikule piirile.

### 1. Koolide üldarv kõrvutatud noorsoo-organisatsioone ja organiseeritud õpilasi omavate koolide arvuga.

Koolivalitsused*)	Alg- ja täienduskoolid			Kutsekoolid			Keskkoolid ja gümnn.			Kokku			% %	
	Oli koole	Noorsoo-organisatsioonide omased	Organiseeritud õpilasi omased	Oli koole	Noorsoo-organisatsioonide omased	Organiseeritud õpilasi omased	Oli koole	Noorsoo-organisatsioonide omased	Organiseeritud õpilasi omased	Oli koole	Noorsoo-organisatsioonide omased	Organiseeritud õpilasi omased	Noorsoo-organisatsioonide omadega koolide %	Organiseeritud õpilastega koolide %
Tallinna linnakooliv.	40	29	30	27	16	16	25	20	21	92	65	67	70,7	70,7
Tartu „	24	19	21	10	8	8	14	13	13	48	40	42	83,3	87,5
Narva „	11	11	11	5	3	5	4	4	4	20	18	20	90,0	100,0
Pärnu „	10	7	9	3	2	3	3	3	3	16	12	15	75,0	93,8
Valga „	6	4	5	4	3	3	2	2	2	12	9	10	75,0	83,3
Viljandi „	5	4	4	4	2	4	3	3	3	12	9	11	75,0	91,7
Nõmme „	5	4	4	—	—	—	1	1	1	6	5	5	83,3	83,3
Rakvere „	6	5	5	3	2	3	3	3	3	12	10	11	83,3	91,7
Haapsalu „	4	4	4	—	—	—	2	2	2	6	6	6	100,0	100,0
<b>Kokku</b>	<b>111</b>	<b>87</b>	<b>93</b>	<b>56</b>	<b>36</b>	<b>42</b>	<b>57</b>	<b>51</b>	<b>52</b>	<b>224</b>	<b>174</b>	<b>187</b>	<b>77,7</b>	<b>82,6</b>
Harju maakooliv.	129 <sup>1)</sup>	124	127	7	7	7	1	1	1	137	132	135	96,4	98,5
Järva „	77	67	67	10	10	10	3	3	3	90	80	80	88,8	88,8
Lääne „	105	99	99	6	4	6	1	1	1	112	104	106	92,9	94,6
Pärnu „	99	84	90	6 <sup>2)</sup>	5	6	1	1	1	106	90	97	84,0	91,5
Petseri „	94	62	68	3	3	3	3	3	3	100	66	72	66,0	72,0
Saare „	83	74	74	5	3	3	2	2	2	90	79	79	87,8	87,8
Tartu „	171	132	135	3	3	3	2	2	2	176	137	140	77,8	79,5
Valga „	33	30	30	3	2	2	1	1	1	37	33	33	89,2	89,2
Viljandi „	74	72	72	6	4	4	2	2	2	82	78	78	95,1	95,1
Viru „	182 <sup>3)</sup>	152	159	7	4	5	4	4	4	193	160	168	82,4	87,0
Võru „	107	102	102	5	5	5	1	1	1	113	108	108	95,6	95,6
<b>Kokku</b>	<b>1154</b>	<b>998</b>	<b>1023</b>	<b>61</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>21</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>1236</b>	<b>1067</b>	<b>1096</b>	<b>86,3</b>	<b>88,6</b>
<b>Kokku</b>	<b>1265</b>	<b>1085</b>	<b>1116</b>	<b>117</b>	<b>86</b>	<b>96</b>	<b>78</b>	<b>70</b>	<b>71</b>	<b>1460</b>	<b>1241</b>	<b>1283</b>	<b>85,0</b>	<b>87,9</b>

\*) Riigikoolid ja vähemusrahvuste koolid on arvatud koolivalitsuste juurde, kellede piirkonnas nad asuvad.

1) Siia hulka on arvatud ka Harjumaa Rahvaülikool.

2) Kaasa arvatud ka Voltveti Metsakool.

3) Kaasa arvatud ka Virumaa Rahvaülikool.



## 2. Õpilaste üldarv kõrvutatud organiseeritud õpilaste arvuga.

Koolivalitsused	Alg- ja täiendus- koolides		Kutsekoolides		Keskkoolides ja gümnaasiumides		K o k k u		Organiseeritud õpilaste %		
	Oli õpi- lasi	Neist organisee- ritud	Oli õpi- lasi	Neist organisee- ritud	Oli õpi- lasi	Neist organisee- ritud	Oli õpi- lasi	Neist organisee- ritud	1936./37.	1937./38.	
									a.	a.	
Tallinna linnakooliv. *)	8,951	4,209	2,355	1,105	6,311	3,906	18,217	9,220	41,7	50,6	8,9
Tartu	4,416	1,830	958	496	3,500	2,757	8,874	5,083	49,8	57,3	7,5
Narva	2,119	1,186	582	214	575	401	3,276	1,801	53,0	55,0	2,0
Pärnu	1,616	708	307	177	869	553	2,792	1,438	40,0	51,5	11,5
Valga	867	423	405	199	560	337	1,832	959	42,7	52,3	9,6
Viljandi	1,096	487	185	83	924	523	2,205	1,093	43,1	49,6	6,5
Nõmme	1,385	414	—	—	290	168	1,675	582	51,0	34,7	—16,3
Rakvere	970	470	314	162	631	547	1,915	1,179	50,0	61,6	11,6
Haapsalu	411	228	—	—	324	313	735	541	55,8	73,6	17,8
<b>Kokku</b>	<b>21,831</b>	<b>9,955</b>	<b>5,706</b>	<b>2,436</b>	<b>13,984</b>	<b>9,505</b>	<b>41,521</b>	<b>21,896</b>	<b>45,3</b>	<b>52,7</b>	<b>7,4</b>
Harju maakooliv.	8,804	4,959	323	290	179	148	9,306	5,397	47,1	58,0	10,9
Järva	5,793	2,769	480	414	778	643	7,051	3,826	47,6	54,3	6,7
Lääne	6,616	3,263	213	190	243	170	7,072	3,823	53,4	51,2	—2,2
Pärnu	7,628	3,323	463	348	244	167	8,335	3,838	41,4	46,0	4,6
Petseri	8,214	2,354	133	70	371	292	8,718	2,716	28,0	31,2	3,2
Saare	5,978	4,033	250	123	407	300	6,635	4,456	53,8	67,2	13,4
Tartu	12,336	5,100	247	227	239	177	12,822	5,524	37,5	43,1	5,6
Valga	2,957	1,506	154	80	236	163	3,347	1,749	42,5	52,3	9,8
Viljandi	5,602	2,857	323	214	246	135	6,171	3,206	46,1	52,0	5,9
Viru	11,987	5,844	258	194	496	299	12,741	6,337	43,6	49,7	6,1
Võru	8,972	4,402	343	197	451	397	9,766	4,996	42,1	51,2	9,7
<b>Kokku</b>	<b>84,887</b>	<b>40,410</b>	<b>3,187</b>	<b>2,367</b>	<b>3,890</b>	<b>2,891</b>	<b>91,964</b>	<b>45,668</b>	<b>43,2</b>	<b>49,7</b>	<b>6,5</b>
<b>Kokku</b>	<b>106,718</b>	<b>50,365</b>	<b>8,893</b>	<b>4,803</b>	<b>17,874</b>	<b>12,396</b>	<b>133,485</b>	<b>67,564</b>	<b>43,8</b>	<b>50,6</b>	<b>6,8</b>

\*) Tallinna linnakoolivalitsusele alluvaist on 4 kutsekooli arvatud keskk.-gümnn. lahtrisse, Tartu linnakoolivalitsusele alluvaist on 3 kutsekooli arvatud keskk.-gümnn. lahtrisse, Viljandi linnakoolivalitsusele alluvaist on 2 kutsekooli arvatud keskk.-gümnn. lahtrisse, Järva- ja Võrumaa linnakoolivalitsusele alluvaist on 2 kutsekooli arvatud keskk.-gümnn. lahtrisse. Saaremaal üks algkool arvatud koos keskk.-gümnn., sama Läänemaal.

Nagu nähtub tabel 1-est, omavad 85,0% koolidest noorsoo-organisatsioonid ja 87,9% koolidest organiseeritud õpilasi. 1936/37. a. kokkuvõtete järele oli organiseeritud õpilasi omavate koolide % 81,8. Niisiis on juurdekasv aasta jooksul 6,1%.

Maakoolivalitsustest oli 1936/37. kooliaastal organiseeritud õpilaste omamiste poolt esikohal Viljandimaa, omades neid 95,1% koolides. Nüüd on selle koha pärinud Harjumaa 98,5%-ga. Ka noorsoo-organisatsioonide omamise suhtes sammub Harjumaa esikohal, omades neid 96,4% koolides. Ka teised koolivalitsused näitavad edu nii organisatsioonide rohkuses kui ka organiseeritud õpilasi omavate koolide arvu suurenemises.

## 2. Organiseeritud õpilaste arv.

Ka organiseeritud õpilaste arv on tõusnud. Kui 1936/37. kooliaastal oli organiseeritud õpilaste üldiseks % 43,8, linnades 45,3 ja maal 43,2, siis 1937/38. kooliaastal on vastavad % 50,6, 52,7 ja 49,7. Sellega on üldine juurdekasv 6,8%, linnades 7,4% ja maal 6,5%.

Linnadest sammub siin esikohal Haapsalu 73,6 %-ga. Ka Rakvere 61,6% on silmapaistval kohal. Linnadest näitab tagasiminekut sel alal ainult Nõmme, kus 51,0%-lt on langus 34,7%-le. Põhjuseks on siin Nõmme kooliruumide kitsikus ja sellest olenev kahevahetusega töö koolides.

Maakoolivalitsustest on organiseeritud õpilaste %-ga esikohal, nagu varem, Saaremaa 67,2%-ga, näidates seejuures juurdekasvu 13,4%. Viimasel kohal ka käesoleval korral on Pterimaa 31,2%-ga, kuigi siin on juurdekasv olnud 3,2%. 2,2% langust näitab Läänemaa. Tugevat juurdekasvu näitavad peale eespoolmärgitute veel Harjumaa (10,9%), Valgamaa (9,8%) ja Võrumaa (9,7%).

Üksikuist kooliastmeist omavad kõige enam organiseeritud õpilasi maakoolivalitsustele alluvad keskkoolid-gümnaasiumid ja kutsekoolid — mõlemad 74,3%. Neile järgnevad linnade keskkoolid-gümnaasiumid 68,0%-ga, siis maa-alg- ja täienduskoolid 47,6%-ga, linnade alg- ja täienduskoolid 45,6%-ga ja viimasel kohal linnade kutsekoolid 42,7%-ga. Järjestus on üldjoontes jäänud samaks kui 1936/37. kooliaastal. Ainult maa-kutsekoolid on 3-dalt kohalt kerkinud maa-keskkoolide-gümnaasiumide kõrval esikohale.

## 3. Õpilaste ja organisatsioonide arv koolides.

Org-ide hulk koolis	Õpilaste arv koolis										
	1 org-i	2 org-i	3 org-i	4 org-i	5 org-i	6 org-i	7 org-i	8 org-i	9 org-i	10 org-i	11 org-i ja enam
— 50 . . .	152	112	48	11	5	—	—	—	—	—	—
51—100 . . .	64	213	138	60	10	1	—	—	—	1	—
101—150 . . .	17	76	54	37	6	2	—	—	—	—	—
151—200 . . .	4	28	23	10	3	4	3	—	—	—	—
201—250 . . .	5	31	12	5	4	4	—	—	1	—	—
251—300 . . .	2	7	4	2	2	6	1	—	1	—	—
301—350 . . .	1	2	4	—	3	—	2	2	—	—	—
351—400 . . .	—	2	—	7	1	—	2	—	—	—	1
401—450 . . .	—	1	5	1	1	—	—	—	3	—	—
451—500 . . .	1	1	1	2	1	3	—	—	—	—	—
501—550 . . .	1	—	7	—	2	4	—	1	—	—	—
551—600 . . .	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
601— . . .	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
<b>Kokku koole</b>	<b>247</b>	<b>474</b>	<b>296</b>	<b>135</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>—</b>	<b>3</b>

1.235

Võrreldes 1936/37. a. kokkuvõttega näitab üksikus koolis olevate organisatsioonide arv tõusu. Nagu varem, nii nüüdki püsib kõige suurema rühmana kahte noorsoo-organisatsiooni omavate koolide rühm, kuid seejuures ilmneb nii selle kui ka ühte organisatsiooni omavate koolide rühma osatähtsuse vähenemine kolme ja enam organisatsiooni omavate arvel.

Käesoleval korral omavad üht organisatsiooni 20,0% koolidest (möödunud aastal oli see % 26,6), kaht organisatsiooni 38,4% (44,3%), kolme organisatsiooni 23,9% (19,4%) ja nelja organisatsiooni 10,9% (5,8%).

Keskmiselt tuleb iga organisatsioon omava kooli kohta 2,5 organisatsiooni; möödunud aastal oli see vastavalt 2,2.

Kokkuvõttest paistab, et organisatsioonide rohkus üksikuis koolides suureneb, kuigi püütakse hoiduda jõudude killustamisest ning luua vähe, aga perekaid ja elujõulisi organisatsioone. Organisatsioonide rohkuse tõus pole tegelikult siiski nii suur, kui see esitatud andmetest ehk paistab. Suurt osa mängib siin asjaolu, et paljud koolid, kes 1936/37. a. aruannetes kooperatiive ei märkinud, on seda nüüd teinud. Kooperatiivide arv on tõusnud 126-lt 285-ni, nagu nähtub tabel 4-b-st.

Tegelikult püsib olukord üldiselt endistes raamides, maa algkoolides esinevad tavaliselt kõrvuti noorte kotkaste ja kodutütarde üksused. Neile seltsib 3-nda organisatsioonina tavaliselt kooperatiiv või mingi õpilasring; 4-nda organisatsioonina, kus see olemas, tuleb arvesse juba noorteühing.

#### 4. Koolide õpilasorganisatsioonid sisuliselt.

##### a). Skautlikud üksused.

Skautlikud üksused on eriti algkoolis valdavamaks organisatsioonivormiks. Ülevaate nende levikust koolides kui ka õpilaste osavõtmisest väljaspool kooli seisvaist üksustest annab tabel 4.

#### 4. Skautlikud üksused koolides ja õpilaste osavõtmine väljaspool kooli olevaist üksustest.

Org-i nimetus	Koolide arv, kus leitud skautüksusi				Koolide arv, kust õpilasi võttis osa väljaspool kooli olevaist skautüksustest			
	Alg- ja täiendus- koolides	Kutses- koolides	Keskkooli- des ja güm- naasiumides	Kokku	Alg- ja täiendus- koolidest	Kutses- koolidest	Keskkooli- dest ja güm- naasiumidest	Kokku
<b>Linnades:</b>								
Noored Kotkad . . . . .	37	4	24	65	30	13	13	56
Kodutütred . . . . .	47	5	24	76	15	12	11	38
Skaudid . . . . .	13	2	11	26	39	17	25	81
Gaidid . . . . .	12	2	13	27	35	17	18	70
<b>Kokku</b>	<b>109</b>	<b>13</b>	<b>72</b>	<b>194</b>	<b>119</b>	<b>59</b>	<b>67</b>	<b>245</b>
<b>Maal:</b>								
Noored Kotkad . . . . .	682	4	20	706	44	9	3	56
Kodutütred . . . . .	716	7	21	744	32	9	1	42
Skaudid . . . . .	57	2	10	69	24	7	4	35
Gaidid . . . . .	35	—	12	47	13	4	3	20
<b>Kokku</b>	<b>1.490</b>	<b>13</b>	<b>63</b>	<b>1.566</b>	<b>113</b>	<b>29</b>	<b>11</b>	<b>153</b>
<b>Kokku</b>	<b>1.599</b>	<b>26</b>	<b>135</b>	<b>1.760</b>	<b>232</b>	<b>88</b>	<b>78</b>	<b>398</b>

Nagu tabelist 4 selgub, püsib sel alal endine olukord: linnades kerkivad esile väljaspool kooli seisvad üksused, kuna maaoludes koonduvad õpilased koolide üksustesse ja väljaspool kooli seisvate üksuste tähtsus langeb tugevasti, olles umbes 0,1 kooli üksuste arvust.

Uue nähtusena võib siiski märkida, et väljaspool kooli olevate üksuste osatähtsus on üldiselt langenud, kooli üksuste oma aga märgatavalt tõusnud. 1936/37. a. kokkuvõttes oli koolides 1513 üksust, nüüd 1760; väljaspool kooli võeti osa 505 üksusest, nüüd ainult 398. Nii toetuvad skautlikud, eriti Noorte Kotkaste ja Kodutütarde organisatsioonid üha enam koolile.

Samad tendentsid ilmuvad ka tabelis 4-a, kus on koolivalitsuste kaupa antud ülevaade õpilaste arvilisest kuulumisest meie skautlike organisatsioonide koolis ja väljaspool kooli seisvatesse üksustesse.

4-a. Skautlikekse üksustesse kuulus õpilasi.

Koolivalitsused	Kooliüksustesse						Väljaspool kooli seisvatesses üksustesse						K o k k u				
	Noored	Kodu-tüüred	Skandid	Gaidid	Kokku		Noored	Kodu-tüüred	Skandid	Gaidid	Kokku	Noored	Kodu-tüüred	Skandid	Gaidid	Kokku	
	kohtad						kohtad					kohtad					
Tallinna linnakoolivalitsus	494	827	45	15	1.381	507	98	479	270	1.354	1.001	925	524	285	2.735		
Tartu	602	592	44	142	1.380	32	79	162	63	336	634	671	206	205	1.716		
Narva	94	244	107	62	507	140	40	164	141	485	234	284	271	203	992		
Pärnu	242	202	—	—	444	143	106	210	139	598	385	308	210	139	1.042		
Valga	63	205	156	78	502	88	27	33	4	152	151	232	189	82	654		
Viljandi	132	231	172	8	543	14	8	23	14	59	146	239	195	22	602		
Nõmme	121	33	36	29	219	41	64	89	83	277	162	97	125	112	496		
Rakvere	175	155	113	67	510	13	28	86	57	184	188	183	199	124	694		
Haapsalu	85	149	23	22	279	—	—	71	55	126	85	149	94	77	405		
<b>Kokku</b>	<b>2.008</b>	<b>2.638</b>	<b>696</b>	<b>423</b>	<b>5.765</b>	<b>978</b>	<b>450</b>	<b>1.317</b>	<b>826</b>	<b>3.571</b>	<b>2.986</b>	<b>3.088</b>	<b>2.013</b>	<b>1.249</b>	<b>9.336</b>		
<b>Harju maakoolivalitsus</b>																	
Järva	1.153	1.271	92	58	2.574	55	74	52	23	204	1.208	1.345	144	81	2.778		
Lääne	1.047	1.158	99	45	2.349	—	1	55	27	83	1.047	1.159	154	72	2.432		
Pärnu	642	835	88	69	1.634	67	42	38	27	174	709	877	126	96	1.808		
Petseri	1.061	1.306	12	32	2.411	53	77	74	72	276	1.114	1.383	86	104	2.687		
Saare	540	671	45	18	1.274	80	24	35	37	176	620	695	80	55	1.450		
Tartu	812	877	187	93	1.969	109	58	92	29	288	921	935	279	122	2.257		
Valga	1.474	1.549	47	24	3.094	74	25	4	—	103	1.548	1.574	51	24	3.197		
Viljandi	591	659	—	20	1.270	—	—	—	—	—	591	659	—	20	1.270		
Viru	1.239	1.292	71	21	2.623	3	—	—	—	3	1.242	1.292	71	21	2.626		
Võru	1.795	2.051	323	228	4.397	107	131	57	17	312	1.902	2.182	380	245	4.709		
	1.671	1.873	144	68	3.756	73	5	—	32	110	1.744	1.878	144	100	3.866		
<b>Kokku</b>	<b>12.025</b>	<b>13.542</b>	<b>1.108</b>	<b>676</b>	<b>27.351</b>	<b>621</b>	<b>437</b>	<b>407</b>	<b>264</b>	<b>1.729</b>	<b>12.646</b>	<b>13.979</b>	<b>1.515</b>	<b>940</b>	<b>29.080</b>		
<b>Kokku</b>	<b>14.033</b>	<b>16.180</b>	<b>1.804</b>	<b>1.099</b>	<b>33.116</b>	<b>1.599</b>	<b>887</b>	<b>1.724</b>	<b>1.090</b>	<b>5.300</b>	<b>15.632</b>	<b>17.067</b>	<b>3.528</b>	<b>2.189</b>	<b>38.416</b>		

Üldse kuulus skautlikesse üksustesse 38.416 õpilast, s.o. 56,9% organiseeritud õpilastest. Võrreldes 1936/37. a. on skautlike organisatsioonide osatähtsus pisut langenud, sest siis oli nende % 58,9.

Sellest arvust 38.416 oli: noori kotkaid 15.632, kodutütreid 17.067, skaute 3.528 ja gaide 2.189 õpilast.

#### 4-b. Õpilasingid.

Õpilasingide nimetus	Alg- ja täiendus-koolides		Kutse-koolides		Kesk-koolides ja gümn.		Kokku	
	Arv	Liikm.	Arv	Liikm.	Arv	Liikm.	Arv	Liikm.
1. Aianuse . . . . .	12	227	1	28	—	—	13	255
2. Ajakirja . . . . .	2	64	—	—	3	120	5	184
3. Ajaloo . . . . .	1	11	—	—	3	71	4	82
4. Eesti Noorte Punane Rist . . . . .	146	7.942	3	149	9	658	158	8.749
5. Eesti Noorte Pun. Rist ja lootusing . . . . .	7	275	—	—	—	—	7	275
6. Eetiline . . . . .	—	—	1	35	1	30	2	65
7. Elektrotehnika . . . . .	—	—	2	44	—	—	2	44
8. Ekskursiooni . . . . .	1	17	—	—	—	—	1	17
9. Enesearendamise . . . . .	1	42	—	—	5	336	6	378
10. English Society . . . . .	—	—	—	—	1	581	1	581
11. Filatelistide . . . . .	—	—	—	—	2	31	2	31
12. Foto . . . . .	—	—	1	18	2	29	3	47
13. Füüsika (matem., loodust.) . . . . .	—	—	—	—	4	77	4	77
14. Humanitaar . . . . .	1	7	—	—	8	332	9	339
15. Hõimu . . . . .	1	7	—	—	2	119	3	126
16. Intellektuaal . . . . .	—	—	—	—	1	50	1	50
17. Karskus . . . . .	7	183	2	22	5	212	14	417
18. Keelte . . . . .	1	13	1	140	4	231	6	384
19. Kirjanduse . . . . .	16	453	3	152	13	710	32	1.315
20. Kirjanduse ja teaduse . . . . .	—	—	—	—	2	227	2	227
21. Klassika . . . . .	—	—	—	—	1	66	1	66
22. Kodukaunistamise . . . . .	1	18	—	—	—	—	1	18
23. Kodunduse . . . . .	2	40	—	—	—	—	2	40
24. Kodu-uurimise . . . . .	—	—	—	—	2	81	2	81
25. Kooperatiiv . . . . .	241	8.927	25	1.249	19	707	285	10.883
26. Kultuur . . . . .	—	—	—	—	4	288	4	288
27. Kunst (ja reklaam) . . . . .	—	—	1	25	10	345	11	370
28. Kunsti ja hõimu . . . . .	1	44	—	—	—	—	1	44
29. Kõneklubi . . . . .	—	—	1	31	3	25	4	56
30. Käsitöö . . . . .	1	20	—	—	—	—	1	20
31. Laulu . . . . .	4	161	1	40	—	—	5	201
32. Laulu ja muusika . . . . .	1	20	1	25	—	—	2	45
33. Laskur . . . . .	1	10	5	235	16	584	22	829
34. Lennu . . . . .	—	—	1	30	1	17	2	47
35. Linnukaitse . . . . .	2	45	—	—	—	—	2	45
36. Looduskaitse . . . . .	1	27	—	—	—	—	1	27
37. Loodusloo ja maateaduse . . . . .	1	22	—	—	—	—	1	22
38. Loodusteaduse . . . . .	2	50	—	—	6	354	8	404
39. Loomakaitse . . . . .	11	596	1	19	2	57	14	672
40. Lootusingid (karskus) . . . . .	70	2.028	—	—	—	—	70	2.028
41. Lugemising . . . . .	23	735	—	—	—	—	23	735
42. Maanoorte . . . . .	16	346	7	313	—	—	23	659
43. Male (kabe) . . . . .	4	74	1	25	14	309	19	408
44. Matemaatika . . . . .	1	30	1	17	—	—	2	47
45. Muusika . . . . .	26	607	4	80	11	338	41	1.025
46. Mängu . . . . .	2	24	—	—	—	—	2	24
47. Naturalistide . . . . .	—	—	—	—	1	127	1	127
48. Näite . . . . .	3	102	—	—	3	95	6	197
49. Näite-muusika . . . . .	—	—	—	—	1	58	1	58
50. Orkester . . . . .	12	242	1	20	1	27	14	289

Õpilasingide nimetus	Alg- ja täiendus-koolides		Kutse-koolides		Kesk-koolides ja gümnn.		Kokku	
	Arv	Liikm.	Arv	Liikm.	Arv	Liikm.	Arv	Liikm.
51. Raadio . . . . .	—	—	1	35	—	—	1	35
52. Rahvatantsu . . . . .	1	29	—	—	—	—	1	29
53. Rahvuskultuuri . . . . .	—	—	—	—	1	15	1	15
54. Samariitlase . . . . .	—	—	1	40	—	—	1	40
55. Seinalohe . . . . .	10	101	—	—	—	—	10	101
56. Seltskondliku kasvatuse . . . . .	1	24	2	69	—	—	3	93
57. Spordi . . . . .	18	641	14	614	43	2.388	75	3.643
58. Stenograafia . . . . .	—	—	2	108	6	222	8	330
59. Tantsu ja võimlemise . . . . .	1	41	—	—	—	—	1	41
60. Teaduste . . . . .	—	—	—	—	1	42	1	42
61. Tervishoiu . . . . .	1	27	—	—	—	—	1	27
62. Toitlusühing . . . . .	—	—	4	184	—	—	4	184
63. Tuletõrje . . . . .	2	54	—	—	—	—	2	54
64. Usuline . . . . .	3	66	2	162	2	44	7	272
65. Vabatöö . . . . .	1	17	—	—	—	—	1	17
66. Vehklemine . . . . .	—	—	—	—	1	11	1	11
67. Võõrkeelte . . . . .	—	—	—	—	1	53	1	53
68. Õpilaspere (üldsisuline) . . . . .	—	—	2	217	2	517	4	734
69. Õpilasing (üldsisuline) . . . . .	134	5.015	31	1.390	26	2.544	191	8.949
70. Õppering (üldsisuline) . . . . .	2	45	—	—	—	—	2	45
71. Ühistegeline . . . . .	—	—	1	14	—	—	1	14
<b>Kokku</b>	<b>796</b>	<b>29.469</b>	<b>124</b>	<b>5.530</b>	<b>243</b>	<b>13.128</b>	<b>1163</b>	<b>48.127</b>

Õpilasinge oli 759 koolis kokku 1163 ringi 48.127 liikmega, kusjuures siin üks õpilane on arvestatud mitme kordselt sel juhul, kui ta võtab osa mitmest ringist.

Võrreldes 1936/37. kooliaastaga leidub õpilasinge enam 108 koolis. Ringide arv on tõusnud 228 võrra ja osavõtvate õpilaste arv 8.778 võrra. Suurenemine on toimunud peamiselt õpilaskooperatiivide arvel, milliseid mõeldunud korral polnud paljuid aruannetes märgitud.

### 5. Õpilasingud.

1937/38. kooliaastal tegutses 7 õpilasingut. Võrreldes 1936/37. kooliaastaga on nende arv 3 võrra kasvanud. Tallinnas on nende arv tõusnud 3-lt 5-le. Siin on juurde tulnud Tallinna Koolinoorsoo Vaimukultuuri Ühing ja Tallinna Koolinoorsoo Male Ühing. Pärnus on ellu kutsutud Pärnu Linna ja Maa Koolide Laskurühing.

Lähema ülevaate õpilasingute arvilise koosseisu kohta esitab tabel 5. Kuna Tallinna Koolinoorsoo Male Ühing asutati alles kevadel koolitöö lõpul, siis pole tabelis saadud tema kohta esitada arvilisi andmeid.

### 6. Noorteühingud.

Noorteühingud on vastavalt Haridusministeeriumi seisukohtadele loodud peamiselt seal, kus kohapeal puudus koolikohustusi täitnud noori koondav noorsoo-organisatsioon või kus selle tegevus ei rahuldanud noorte tarbeid sel alal.

Noorteühingute levikut koolivalitsuste kaupa ja nende liikmete arvu kohta pakub ülevaadet tabel 6. Sellest nähtub, et mõeldunud kooliaastal tegutses 146 noorteühingut kokku 4109 liikmega. Koolivalitsustest sammuvad esirinnas noorteühingute leviku alal Saaremaa 33 ühinguga ja 1010 liikmega ja Tartumaa 25 ühinguga ja 752 liikmga.

Siinavaldatud arvud ei ole kõrvutatavad 1936/37. a. kohta tehtud kokkuvõttega, sest siis olid kaasa arvatud ka noorteühinguid asendavad noorsoo-organisatsioonid. Käesolevas kokkuvõttes on arvestatud ainult algkoolide juures asutatud puht noorteühingutega.

### 5. Õpilasühingud.

Õpilasühingute nimetus	Koolide arv, kust õpilasi ühingusse kuulus	Liikmete arv		
		Mees-õpilasi	Nais-õpilasi	Kokku
1. Tallinna Koolinoorsoo Vaimukultuuri Ühing	10	32	24	56
2. Tallinna Koolinoorsoo Muusika Ühing . .	12	12	25	37
3. Tallinna Koolide Spordiringide Ühing . .	28	827	696	1.523
4. Tallinna Koolinoorsoo Loodussõprade Ühing	12	127	130	257
5. Tartu Koolide Spordiringide Esindusühing	8	398	468	866
6. Pärnu Linna ja Maa Koolide Laskurühing	5	307	36	343
7. Tallinna Koolinoorsoo Male Ühing . . .	—	—	—	—
	75	1.703	1.379	3.089

### 6. Noorteühingud.

Koolivalitsused	Noortühingute arv	Liikmete arv		
		Poisse	Tüdr.	Kokku
Harju maakooliv.	11	139	163	302
Järva „	8	106	77	183
Lääne „	14	207	175	382
Pärnu „	12	183	160	343
Petseri „	8	85	99	184
Tartu „	25	369	383	752
Valga „	7	118	85	203
Viljandi „	9	121	93	214
Viru „	13	148	154	302
Võru „	6	137	97	234
Saare „	33	504	506	1.010
	146	2.117	1.992	4.109

### 7. Õpilaste kuuluvus väljaspool kooli olevatesse organisatsioonidesse.

Õpilaste kuuluvus väljaspool kooli olevatesse organisatsioonidesse on korraldatud Haridusministri poolt 26. nov. 1937. a. antud Õpilaste, nende organisatsioonide ja noortühingute teistest organisatsioonidest osavõtmise määrusega. Selles määruses on loetletud need organisatsioonid, kust on lubatud õpilaste osavõtt.

Kui suurel arvul õpilased on kasutanud neile antud võimalusi väljaspool kooli olevates organisatsioonides tegutsemiseks, seda selgitab tabel 7.

## 7. Õpilaste kuuluvus väljaspool kooli olevatesse organisatsioonidesse.

Koolid	Organisatsioon. nimetus												K o k k u
	Noorte Meeste Kristlik- kudes Ühingutes	Kristlikkude Noorte Naisete Ühingutes	Maanoorte ringides	ÜENÜ osakondades	Kaitseliidus	Naiskodukaitses	Vabatahtliku tuleõrje üksustes	Kodanliku Õhukaitses üksustes	Eesti Noorte Punase Risti ringides	Eesti Spordi Keskliidu sporditseltsides	Eesti Aeroklubides	Kirikute ja nende kogu- duste juures asut. orga- nisatsioonides	
Linnades:													
Alg- ja täienduskoolidest	93	185	—	2	4	—	27	1	28	2	—	331	673
Kutsekoolidest . . .	78	59	24	77	230	37	30	1	15	32	35	35	653
Keskkoollidest ja gümn.	389	153	20	84	434	13	10	—	99	172	1	145	1,520
<b>Kokku</b>	<b>560</b>	<b>397</b>	<b>44</b>	<b>163</b>	<b>668</b>	<b>50</b>	<b>67</b>	<b>2</b>	<b>142</b>	<b>206</b>	<b>36</b>	<b>511</b>	<b>2,846</b>
Maal:													
Alg- ja täienduskoolidest	—	—	714	129	26	22	105	31	50	41	—	411	1,529
Kutsekoolidest . . .	6	8	113	98	245	52	31	—	3	43	—	11	610
Keskkoollidest ja gümn.	11	1	22	41	131	—	4	—	37	43	—	—	290
<b>Kokku</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>849</b>	<b>268</b>	<b>402</b>	<b>74</b>	<b>140</b>	<b>31</b>	<b>90</b>	<b>127</b>	<b>—</b>	<b>422</b>	<b>2,429</b>
<b>Kokku</b>	<b>577</b>	<b>406</b>	<b>893</b>	<b>431</b>	<b>1,070</b>	<b>124</b>	<b>207</b>	<b>33</b>	<b>232</b>	<b>333</b>	<b>36</b>	<b>933</b>	<b>5,275</b>

## 8. Õpetajate osavõtt noorsoo-organisatsioonide tegevusest.

Sageli on kurdetud õpetajate suurt töökoormust ja sellekõrval pole jäetud mainimata noorsoo-organisatsioone kui selle koormuse suurendajaid. Kui suur osa õpetajatest noorsoo-organisatsioonide poolt esitatavaid kohustusi oma õlgadel kannab, selle kohta puudusid seni täpsamad andmed. Teatud ülevaate pakub selles küsimuses tabel 8.

Siin pole andmete puudulikkuse tõttu arvestada saadud kõikide koolidega, vaid ainult 1369 kooliga. Võrreldes koolide üldarvuga, mis oli 1460, on kõrvalejäänud koolide osatähtsus võrdlemisil väike.

Kui silmas peame, et arvestamata jäänud koolid peaaegu eranditult ei oma õpilasi-organisatsioone ja sellega suurem osa neis koolides olevatest õpetajatest tõenäoliselt ei võta osa ka noorsoo-organisatsioonide tegevusest, siis väheneb tabelis näidatud osavõtu % pisut.

## 9. Kooli personali mittekuuluvate isikute kaasaitamine koolis ja kooli juures töötavate noorsoo-organisatsioonide tegevusele.

Noorsoo-organisatsioonide tegevusalade laienemisega, mitmekesisumisega ja süvenemisega ühenduses tekib tarve kasutada väljaspool kooli leiduvaid kohalikke jõude vastavalt aladelt. Väljaspool kooli seisvate isikute kaasatõmbamine koolis ja kooli juures asuvate noorsoo-organisatsioonide tööle kergendab teiselt poolt ka tunduvalt õpetajate koormust sel alal.

1937/38. kooliaastal kasutas 415 kooli väljaspool kooli seisvate isikute abi noorsoo-organisatsioonide töö korraldamisel. See on 33,6% organisatsioonide omaaastast koolidest. Arvestades ainult linnas asuvaid kooli, tõuseb see % 40-ni, maal langeb 32,6%-ni.

Seejuures tuleb silmas pidada, et siinkohal pole arvestatud kaasaitamise kestust. Järgnevas ülevaates esineb isikuid, kes üks või paar korda kogu tegevusaasta kestel kaasa on aitanud, kui ka sääraseid, kes töötanud organisatsioonides pidevalt. Jättes arvestamata Noorte Kotkaste ja Kodutütarde organisatsioonide alalised instruktorid, saame isikuist, kes aitasid kaasa organisatsioonide tegevusele, järgmise pildi:

Lähemalt ametalaga määratlemata isikuid 420, Kaitses Liidu pealikuid 42, kooli vilistlasi 37, jaoskonna konsulente 29, gümn. õpilasi 21, arste 18, koolijuhataja abikaasasid 18, aiandusassistente 14, Naiskodukaitses liikmeid 13, sõjaväelasi 13, teiste koolide õpilasi 11, spordiinstruktoreid 10, konstaableid 10, vallasekretäre 10, maanoorte instruktoreid 9, lastevanemaid 8, taluomanikke 7, teiste organisatsioonide jõudusid 6, kaitseliitlasi 6, kodumajanduse



8. Õpetajate osavõtt noorsoo-organisatsioonide tegevusest.

Koolivalitsused	Kaesoleva kokkuvõtte alusel olevate koolide arv			Neis töötas õpetajaid			Üldse võttis osa noorsoo-organisatsioonide tegevusest			Koolis ja kooli juures asuvate noorsoo-organisatsioonide tegevusest võttis osa			Väljaspool kooli asuvate noorsoo-organisatsioonide tegevusest võttis osa			Noorsoo-organisatsioonide tegevusest osavõtjate %
	Kokku	Mehi	Naisi	Õpetajate arv			Kokku	Mehi	Naisi	Kokku	Mehi	Naisi	Õpetajate arv			
				Kokku	Mehi	Naisi							Kokku	Mehi	Naisi	
65	520	1.040	59	121	147	268	56	116	142	258	21	23	7	30	25,8	
Tallinna linnakooliv.	42	297	509	31	114	68	182	30	111	67	178	11	17	8	25	35,8
Tartu	20	107	205	19	43	36	79	18	40	30	70	7	7	11	18	38,5
Narva	15	69	140	12	28	23	51	12	23	18	41	4	6	5	11	36,4
Pärnu	10	59	63	9	15	20	35	8	14	19	33	6	8	9	17	28,7
Valga	11	54	109	9	23	18	41	8	21	15	36	5	9	4	13	37,6
Viljandi	5	35	44	5	17	12	29	5	14	8	22	5	6	4	10	36,7
Nõmme	12	66	132	11	28	28	56	9	20	22	42	7	9	6	15	42,4
Rakvere	6	29	47	4	13	10	23	4	11	9	20	3	4	2	6	48,9
Haapsalu	186	1.236	1.147	159	402	362	764	150	370	330	700	69	89	56	145	32,1
Harju maakooliv.	137	196	388	122	170	144	314	120	162	130	292	60	64	37	101	80,9
Järva	83	152	170	75	112	103	215	71	99	93	192	31	36	22	58	66,8
Lääne	109	140	137	98	103	96	199	93	96	89	185	35	37	23	60	71,8
Pärnu	101	158	153	92	116	97	213	88	110	92	202	25	26	15	41	68,5
Petseri	97	129	179	67	69	87	156	63	60	79	139	20	20	16	36	50,6
Saare	86	153	120	80	130	79	209	72	111	72	183	38	50	25	75	76,6
Tartu	164	278	200	128	188	123	311	129	173	121	294	51	62	22	84	65,1
Valga	33	60	60	34	45	34	79	27	37	27	64	14	15	6	21	65,8
Viljandi	81	127	120	79	88	86	174	78	84	84	168	24	25	12	37	70,4
Viru	185	229	244	161	165	179	344	152	157	168	325	60	57	36	93	72,7
Võru	107	190	165	103	142	117	259	99	128	114	242	32	34	15	49	73,0
	1.183	1.812	1.740	1.036	1.328	1.145	2.473	992	1.217	1.069	2.286	390	426	229	655	69,6
	1.369	3.048	2.887	1.935	1.730	1.507	3.237	1.142	1.587	1.399	2.986	459	515	285	800	54,5

konsulente 4, põllutöölisi 3, metsnikke 3, vaimulikke 3, Haridusliidu instruktoreid 3, kontrollassistente 3, laevakapteneid 2, tagavaraõpetajaid 2, tuletõrjujaid, loomaarste, pensioneeritud õpetajaid, üliõpilasi, raudteelasi ja meiereid igatühte üks.

Kokku aitas kaasa 731 isikut. Neist linnas asuvais koolides 165 ja maal asuvais 566. Ainult 7 neist sai selle eest tasu, ülejäänud aitasid kaasa tasuta.

Kui edasi vaadelda neid alasid, millel kaasa aidati, siis selgub järgmine pilt.

Noorte kotkaste töös 252 isikut, kodutütarde töös 130, põllunduse alalt 46, spordi alal 39, skautide töös 23, tervishoiu ja esimese abi alal 21, gaidide töös 17, peoõhtute korraldamises 17, laulukoori juhtimises 15, rahvatantsu alal 12, laskespordi alal 12, muusika alal 11, käsitöö alal 11, karskuse alal 11, võimlemise alal 8, näitemängu alal 8, kodukaunistamises 8, rivi alal 6, mängude alal 4, keetmise alal 3, kodunduse alal 3, gaasikaitse alal 2, esperanto alal 2, loodusteaduse alal 2, enesekaitse alal 2, portfooliote valmistamise, koduloomade tervishoiu, liiklemisõpetuse, suusavalmistamise, õpinguide, mereasjanduse, diskussiooni, tantsu, raadiio, soome keele, sõnekunsti, astronoomia, plastika, ratsutamise, metsanduse, tuletõrje, kodulinnukasvatuse, riigikaitse ja kangakudumise alal à 1.

Peale selle on 8 isikut kaasa aidanud tegevusvahendite muretsemisega, 6 toetuse hankimise või andmise aja 1 ruumide muretsemisega. 41 juhul pole märgitud kaasaaitamise ala

## 10. Koolis ja kooli juures asuvate noorsoo-organisatsioonide tegevust takistavad asjaolud.

Takistavaid tegureid on vaadeldava tegevusaasta kohta märkinud 670 kooli, neist maal asuvaid 599 ja linnas asuvaid 71. Võrreldes eelmise aasta andmetega, on takistavaid asjaolusid märkinud koolide arv pisut vähenenud, sest siis olid vastavad arvud 706, 621 ja 85.

Takistavate asjaolude hulk on aga suurenenud. Neid on märgitud üldse 1397, möödunud aastal oli neid 1124. Möödunud aastal tuli iga takistavaid asjaolusid märkinud kooli kohta 1,6 takistavat asjaolu, käesoleval aastal on see tõusnud 2,1-ni.

Eelpoolestatut ilmneb, et osa koolidest on suutnud ületada takistavad asjaolud ning välja jõuda enamvähem stabiliseerunud oludesse, eriti majanduslikku laadi takistuste suhtes, sest need näitavad tugevat langust, nagu selgub allpool.

Neis koolides, kus õpilas-organisatsioonide tegevus pole veel suutnud stabiliseeruda ning areneb süvenemise suunas, on põrgatud arvukamaile takistustele, mis veel äravõitmist ootavad. Ja see ongi arusaadav.

Oma laadilt jagunevad takistavad asjaolud järgmiselt (sulgudes võrdluseks möödunud aasta arvud):

1) Õpilastest olenevaid	267 (158)	10) Ametasutistest olenevaid	— (3)
2) Õpetajakonnast olenevaid	166 (95)	11) Juhtkonnast olenevaid	143 (118)
3) Koolist ja koolitööst olenevaid	34 (37)	12) Töökorraldusest olenevaid	17 (9)
4) Õpilaste kodudes olenevaid	223 (151)	13) Puudulikest ruumidest ja väljakutest või nende puudumisest olenevaid	250 (204)
5) Üksikisikuist olenevaid	— (3)	14) Töövahendite puudumisest olenevaid	104 (74)
6) Seltskonnast olenevaid	13 (24)	15) Majanduslikku laadi	99 (146)
7) Teistest kohapealsetest organisatsioonidest olenevaid	15 (10)	16) Muud takistavad asjaolud	55 (69)
8) Raskusi koostööks teiste organisatsioonidega	11 (19)		
9) Noorsoo organiseerimise seadusest olenevaid	— (4)		

Et saada esitatud takistavaist asjaoludest pisut detailsema ülevaate, selleks vaatleme üksikuid grappe veel lähemalt:

1. grupis on olulisemana märgitud: õpilaste ajapuudust ja töökoormust 102 (63), noorust 31 (27), õpilaste väikest arvu koolis 33 (32), vanemate õpilaste siirdumist teise kooli 10 (50), svivist teenistust 17 (13), vähest huvi 16 (6) ja haigusi 22 korda. Teisi asjaolusid mõned üksikud korrad.

2. grupis: õpetajate ajapuudust ja töökoormust 149 (74), õpetajate väikest arvu koolis 10 (5), õpetajate vahetumist koolis 1 (4), haigusi 4 (5), organisatsioonide tööst keeldutakse osa võtmast 1 (2) ja vähest huvi 1 kord.

3. grupis: kahe vahetusega tööd koolis 2 (18), kooli töötamist mitmes kohas 7 (3), nooremate klasside töö varemlopetamist 7 (2), pealelõunast tööd koolis 12, liitklassisid 2 korda. Teisi vähem.

4. grupis: kodude kaugust koolist 140 (112), vanemate keeldu 20 (18), õpilaste vanemate ebasõbralikkust suhtumist noorsoo-org. tegevusse 8 (10), õpilaste vanemate loidust 13 (6) majanduslikku kehvast 21 (3), koduseid töid 10. Teisi vähem.

6. grupis: lahkusuliste liikumist 6 (8), seltskonna eitavat suhtumist noorsoo-organisatsioonidesse 1 (4), passiivsust 2 (3), alkoholi tarvitamist 3 ja üldist intrigeerimist 1 korid.

7. grupis: organisatsioonide rohkust koha peal 6 (6), vastastikust halba läbisaamist 9 korda.

8. grupis: kaugust samasugustest teistest organisatsioonidest 10 (12) ja kaugust teistest organisatsioonidest 1 kord.

11. grupis: juhtide puudumist 106 (60), eriteadajate puudumist 2 (9), kogemuste puudust 19 (4), suurt töökoormust ja ajapuudust 5 (10) korda. Teisi vähem.

12. grupis: raskusi koonduste korraldamisel peale tunde 13 (6) korda, teisi vähem

13. grupis: puudulikke ruume 211 (191), omaette ruumide puudumist 22 (6), võimla puudumist 9 (2) ja mänguplatside puudumist 8 (3) korral.

14. grupis: puudust töövahenditest üldse 59 (48), spordivahendite puudumist 10 (7), vastava kirjanduse puudumist 16 (7) ja mänguvahendite puudumist 1 (2) korral. Teisi vähem.

15. grupis: majanduslikku kehvast 95 (142) ja rahalise toetuse puudumist 4 (3) korral.

16. grupis: ilmastikku 7 (8), halbu teelusid 4, arenematust isetegevuseks 3, mitte-sunduslikkust 3 ja alkoholi tarvitamist 4 korda. Teisi vähem.

Suurt juurdekasvu näitavad takistavad asjaolud, mis olenevad õpilastest, õpetajaist, õpilaste kodudest, juhtkonnast ja ruumidest, väljakuist, samuti töövahendeist. Märkatavalt vähenenud on majanduslikku laadi takistavad tegurid. Märkimist pole leidnud seekord üksikisikuist, noorsoo organiseerimise seadusest ja ametasutistest olenevad takistused. Teistes gruppidesse kuuluvad takistavad asjaolud näitavad väiksemaid muutusi kas suurenemise või vähenemise suunas.

Vaadeldes takistavaid asjaolusid, võib ütelda, et osa neist on antud oludes paratamatud ja nad jäävad ka tulevikus püsima suuremal või vähemal määral. Nii on raske praeguses olukorras kõrvaldada suurt osa neid puudusi, mis olenevad õpilastest ja õpetajatest, samuti osalt ka koolist ja koolitööst, nagu ajapuudust ja tööga koormatust.

Õpilaste kodudest, eriti vanematest, seltskonnast, teistest kohapealsetest organisatsioonidest, juhtkonnast, töökorraldusest, töövahendite puudumisest olenevad ja majanduslikku laadi takistused on aga enamasti kõrvaldatavad püsiva ja kavakindla tööga. Võib teha õpilaste vanemate hulgas selgitustööd ning võita nad noorsoo-organisatsioonide tegevuse tunnustamisele, sama võib saavutada ka seltskonna suhtes, hea tahtmise juures annavad korraldada vahekorrad ka teiste kohapealsete organisatsioonidega jne.

Kokkuvõtteks võiks ütelda: takistused ärgu kohutagu, vaid nende võitmine just tiivustagu tööd.

## ARVUSTUSI

### L. Anvelt: Aristoteles. Vana aja universaalsemaid teadlasi. Suurmeeste elulood nr. 44. Eesti Kirjanduse Selts, Tartu 1938. 140 lk. Hind Kr. 1.50.

Et meil peaaegu kõigi teaduste isa Aristotelese üle seni ühtki teost pole ilmunud, ei võinud juhtuda ainult sellest, et oli karta, kas seesugune raamat lugejaid leiab, vaid ka sellest, et meie autorite hulgas on olnud vähe vastavate huvidega ja haridusega jõude, kes oleks tahtnud ja olnud võimelised tegema loetavat ja populaartheaduslikku sünteesi sellest paljudesse üksikteadustesse võrdlemisi sügavalt ja põhjapanevalt lõikava suurmehe ulatuslikust tööpõllust, saavutusist ja elukäigust, mida ümmarguselt kahe tuhande aasta jooksul on mitmet moodi valgustatud ning seletatud.

Neil eeldusil tuleb eeskätt ütelda tänu autorile ettevõetud ideelise töö ja vaeva eest, mis meie oludes majanduslikult vaevalt võis olla tasuv.

Aristoteles kuulub nende suurmeeste hulka, kelle elukäigust või -loost ei leia lugeja midagi iseäralikku. Kuid laskem teose autoril seda endal ütelda: „Kuuskümmend kaks aastat elu ilma erilisel silmapaistvate sündmusteta ja ometi juba üle kahe tuhande aasta

surematust järelepõlvele mõttemaailmas — selline on Aristotelese saatus. Tema mõju Euroopa vaimuelu arengule... on olnud suurimaid, mida on avaldanud üksik inimene. „*Aristoteles dixit*“ — Aristoteles ütles — lisatuna mingi väite puhul tähendas sajandite jooksul..., et see on tõsi.

Neil eeldusil on paratamatu, et kirjelduses langeb pearõhk suurmehe elutöö ja mõttemaailma valgustamisele. Olgu aga siinjuures otsekohe üteldud, et autor on Aristoteledest säilinud ja tema kohta avaldatud sageli risti vasturääkivate andmete hulgast suutnud välja noppida ja avaldada kõige iseloomulikemaid ja tõetruumaid, nii et lugeja saab ka Aristoteledest kui inimesest võrdlemisi elava pildi. Eriti tuleb seejuures allakriipsutada autori püüet teha Aristotelese õpetuse ning elutöö vaatlusel üksikuid järeldusi ja kokkuvõtteid tema isiksuse kujutamiseks.

Pöördumist Aristotelese õpetuse juurest tema isiksuse poole leiame läbi kogu teose. Muu seas kriipsutab autor alla, et Aristotelesel meil on tegemist teoreetilise inimese tüübiga eriti puhtal kujul (lk. 67). On muidugi küsitav, kui tõetruu pildi võib Aristoteledest maailma tema kohta säilinud materjali ja tema õpetuse põhjal, igal juhul aga seesugune pöördumine isiksuse poole sunnib ka lugejat tegema omalt poolt järeldusi ja kokkuvõtteid. Seesugune aktiivsus on pakutud materjali vastuvõtus väga tähtis ja selles seisab „Aristotelese“ huviga lugemise olemus. Viimasele aitab omalt poolt veel kaasa rida paralleele, mis autor tõmbab Aristotelese üksikute „õpetuste“ ja tänapäeva teaduse ning Vana-Kreeka teaduse vahel enne Aristotelest ja viimase ajal.

Ka Aristotelese kohta toodud tsitaatides on autori poolt tehtud asjatundlik ning laiemat lugejaskonda huvitav valik. Eriti kriipsutaksime siin alla kaht pikemat tsitaati: Aristotelise testamenti, mis valgustab suurmehe isiksust ja vastavat ajastut (lk. 127—129) ja tsitaati teosest „Loomade osadest“ (lk. 64—65), milles selgesti peegeldub Aristotelese väljenduse laad või stiil ja üks tähtsamaid huvialasid — metafüüsika.

Ka Aristotelese laialdasest õpetusest on autor suutnud anda kokkuvõtliku ja asjaliku ülevaate. Näidates eeskätt kohta, kuhu Aristoteles Vana-Kreeka filosoofia ajaloos kuulub, toob autor mõõduka ülevaate Vana-Kreeka filosoofia arengust enne Aristotelest, peatudes seejuures pikemalt, nagu see täiesti vajalik, Platoni kui Aristotelese õpetaja ja eelkäija juures. Järgneb ülevaate teada olevaist Aristotelese teoseist ja õpetusest üksikuil teadusaladel — loogika rajamine, metafüüsika, loodusfilosoofia, loodusteadus, psühholoogia, eetika, poliitika, pedagoogika, kunstifilosoofia. Näidates lõpuks Aristotelese kohta filosoofia ajaloos üldse, lõpetab autor oma teose ümara kokkuvõttega.

„Aristoteles“ peaks leidma sooja vastuvõttu eeskätt meie õpetajaskonna poolt, kelle hulgas vaevalt leidub neid, kes oma aine alal saab jätta kõnesolevat suurmeest nimetamata. Teiselt poolt peaks „Aristoteles“ olema kättesaadav ka gümnaasiumide ja kõrgemate kutsekoolide õpilasile, sest kokkuvõtlik ülevaate suurmehe elukäigust ja -tööst toob vastava ajastu palju selgemini silme ette kui lähtumine üksikute ainete või puhtajaloo seisukohalt. Mitte päris põhjenduseeta pole üteldud (Th. Carlyle), et maailma ajalugu on suurmeeste elulugu.

A. Päril.

**H. G. Wells: Lühike maailma ajalugu III. Uus aeg: usupuhastusest maailmasõjani. Tõlkinud L. Loone. Redigeerinud prof. P. Tarvel. EKS Tartu, 1938. Lk. 1—109. Hind 1 kroon.**

Inglise õpetlane ja romaanikirjanik Herbert Georges Wells (sünd. 1866) tõetruult ja selgelt, voolavalt ja kaasakiskuvalt jutustades kirjeldab inimkonna arenemiskäiku, alates elu tekkimisest maakeral kuni kõrgkultuuri, eriti tehnika edusammude ja ühiskondliku elu vormide kujunemiseni meie päevil. Käesolevas eesti keelde tõlgitud „Lühikese maailma

ajaloo“ kolmandas osas laialdase eruditsiooniga autor tutvustab lugejaid usupuhastusega ja katoliku kiriku seisundiga keiser Karl V ajal (lk. 5—20), jälgib poliitiliste katsetuste ajastut (ainuvalitsust, parlamentaarset korda ja vabariiklust Euroopas) ja eurooplaste rajatud uusi riike Aasias ja Ameerikas (lk. 20—42), peatub Suure Prantsuse revolutsiooni ja Napoleoni ajastu juures (lk. 42—59), kirjeldab eluliste teadmiste arendamist, tööstuslikku revolutsiooni ning moodsate poliitiliste ja ühiskondlike ideede arengut (lk. 59—84) ja lõpetab P.-Ameerika Ühendriikide ja Euroopa suurriikide ekspansiooniga ning Jaapani tõusuga 19.—20. sajandil (lk. 85—105). Lisana tuuakse veel raamatu lõpus (lk. 107—108) kronoloogiline tabel uue-aja tähtsaimast sündmusist. Teksti illustreerivad pildid ja ajalookaardid.

Laiematele rahvahulkadele määratud raamat äratäb elavat huvi üldajaloo põlevamate probleemide kohta, paneb mõtlema ja vastust otsima küsimusile, kas ühinedes autoriga või viimasele vastu vaieldes. Ehkki „Lühikese maailma ajaloo“ sisu hõlmab kõiki maailma tähtsamaid rahvaid, siiski käesolev raamat ei kubise nimedest ega ole koormatud aastaarvude rohkusest. See ei tähenda veel seda, et raamatu sisu oleks konseptiivselt kuiv, abstraktne või pealiskaudne. Ümberpöördult H. G. Wells'i „Lühike maailma ajalugu III“ sisaldab konkreetset ainet ja selle põhjal tehtud laiahaardelisi süntese ja elavaid ning selgejoonelisi ajaloopilte.

Tõlkija L. Loone on oma ülesandega üldiselt üsna hästi toime tulnud. Kohati on siiski märgata liigest ruttamisest tingitud tõlkevigu ja originaali mõtte moonutamist. Näiteks, ei saa sõnu „it was dismembered“ (H. G. Wells, A Short History of the World, London 1937, Pelican books, lk. 212) tõlkida eesti keelde nii: „Temast löi lahku üks liige“ (H. G. Wells, Lühike maailma ajal. III, lk. 5), sest autor ei räägi „ühe liikme“ lahkulöömisest katoliku kirikust, vaid alanud üldisest lagunemisest katoliku kirikus, kusjuures üks liige teise järel löi temast lahku. Sõna „council“ tõlgitakse käesolevas teoses kolme viisi: kirikukontsiil (lk. 5 ja 6), kontsiil (lk. 6) ja kirikukogu (lk. 15); kuna „kontsiil“ juba tähendab „kirikukogu“, siis on mõttetu tarvitada oskussõna „kirikukontsiil“. Kui tõlkija oma joonealustes märkustes on püüdnud mõnda kohta originaali tekstis täiendada, selgitada ja parandada (vrd. lk. 18, 29, 46 jt.), siis jääb küll arusaamatuks, mispärast mõned silmnähtavad eksimused H. G. Wells'i teoses on jäetud õiendamata. Tõlkija nähtavasti jagab Wells'i arvamust, et „laastav katk oli XV sajandil tekitanud Euroopas suure ühiskondliku korralageduse. . . Inglismaal ja Prantsusmaal tekkis talupoegade mässe mõisnikkude ja rikaste vastu“ (lk. 6). Aga ei saa ju 15. sajandi katku üheks tagajärjeks olla 14. sajandil puhkenud talupoegade mässud Inglismaal ja Prantsusmaal! Kahtlemata autor mõtleb siinkohal seda katkulainet, mis 14. sajandi keskel levis kogu Lääne-Euroopas ja jõudis otsaga üle väina Inglismaalegi a. 1349, kus „laastas“ maad üle poole aasta (1349—1350). Halvem on see, kui tõlkija omalt poolt täiendab teksti, omistades autorile mõtteid, mida ei leidu originaalis. Nii kirjutatakse, et „Cromwelli juhtimisel nad (nonkonformistid) mängisid väga suurt osa oma maa poliitikas XVII ja XVIII sajandil“ (lk. 9). 1658. aastal surnud Cromwell ei saanud „füüsilistel põhjustel“ juhtida nonkonformistide tegevust 18. sajandil. Kontrollides tsiteeritud kohta originaalis ei leidnud ma seal Cromwelli nime (Wells, op. cit., lk. 214). Näiline sarnasus sõnades „Brittany“ ja „Britain“ („Britannia“) on viinud libedale tõlkija. Originaalis (lk. 216) on jutt Bretagne'ist (Prantsusmaal), aga tõlkes kõneldakse Inglismaast: „Siis ta (Maximilian I) püüdis tagajärjetult abielluda Inglismaaga“ (lk. 11). Ingliskeelset sõna „dominion“ (lk. 216) ei saa igakord tõlkida eestikeelse „dominiooniga“, mil on oma spetsiifiline tähendus (Briti impeeriumi autonoomne osa). Seepärast lauses: „Ta (Karl Habsburg) sai tegelikult Hispaania dominioonide valitsejaks“ (lk. 11) oleks sobivam ütelda, et Karl sai Hispaania domeenide (või lihtsalt: Hispaania maade) valitsejaks. Ebaladusasti ja ebaselgelt on tõlgitud järgmine lause: „Kuid monarh ja kiriku kasutatud valitsemisvorm olid püsinud stabiilsetena“ (lk. 20; vrd. originaal, lk. 222). Ei ole tõlkija viga, kui räägitakse Karli valimisest keisriks 1520. a. (lk. 11), kuid lühike joonealune mäрге võinuks eesti luge-

jale seletada, et „valimine“ toimus 1519. a., aga keisriks kroonimine sündis küll 1520. a. Sõna „diet“ (lk. 218) tähendab küll nii „maapäeva“ kui „riigipäeva“, kuid silmas pidades keiser Karl V tegevust tuleks ütelda: „Ta kutsus kokku riigipäevi“ (mitte „maapäevi“ — lk. 15). Vaatlus (observation — lk. 225) on ära segatud „tähelepanuga“ (lk. 23). Versailles kirjutatakse „Lühikeses maailma ajaloos“ korduvalt „Versaille“ (lk. 27 jj.). Tõlkija on täiesti ära moonutanud originaali mõtte lauses: „Inglise kuningas Charles II maksis talle (Louis XIV), samuti ka alamal kirjeldatavad Poola aadlikud“ (lk. 28). Lugu oli otse ümberpöörduvalt: Louis XIV maksis „alkäemaksu“ (lk. 27) Charles II-le ja Poola aadlikele (vrd. originaal, lk. 228). Versailles' kirjeldamisel „fountains“ (lk. 228) tähendab purskkaevusid, aga mitte „allikaid“ (lk. 28). Inglise „Swedes“ (lk. 228) tähendab rootslasi, aga tõlkija arvates „tšehhe“: „Kolmekümne-aastane sõda (1618—1648), sakslaste- (Germans), tšehhide- (Swedes) ja böömlastevaheline (and Bohemians) laastav rüselmine poliitilise ülevõimu pärast, kurnas Saksamaa elujõu kogu sajandiks“ (lk. 28—29). „Social and political convulsion“ (lk. 241) tähendab tõlkes sotsiaalset ja poliitilist vapustust, aga mitte „sotsiaalset ja ühiskondlikku vapustust“ (lk. 42). „The Economists or Physiocrats“ (lk. 264) kõlaks tõlkes ökonomistid ehk füsiokraadid, aga mitte „füsiokraadid ja ökonomistid“ (lk. 75). Tõlkija on jätnud seletamata, millest on tekkinud vahe tekstis leiduvate andmete ja juurdelisatud kaardi vahel: tekstis üteldakse, et Tehhas „liideti Ühendriikidega a. 1844“ (lk. 89), aga kaardil — 1845. a. (lk. 87). Samuti on jäetud õiendamata mitmed daatumid nii tekstis kui kronoloogilises tabelis: Venemaa tsaar Nikolai I valitses 1825—1855, aga mitte 1925—1956 (lk. 94), Aleksander II valitsus algas 1855, aga mitte 1856 (lk. 108), Krimmi sõda oleks õigem dateerida 1853—1856, aga mitte 1854—1856 (lk. 108). Õiendamist vajab ka eksitav trükiviga kohanimel, kus Valmy lahing on moonutatud „Volney lahinguks“ (lk. 107).

Eesti Kirjanduse Seltsi hea renomee, „Elava Teaduse“ sarja teaduslik tase ja tuntud professori nimi raamatu redigeerijana kohustavad nõudlikumalt suhtuma tõlke korrektsusse, kõrvaldades tõlke käsikirjast isegi sellised pisiasjad, milliseile olen siinkohal tähelepanu juhtinud.

V. Orav.

Pärast käesoleva arvustuse ladumist on „Eesti Kooli“ toimetusele tulnud Eesti Kirjanduse Seltsi poolt kõigile Elava Teaduse tellijatele saadetud õiendusleht, kus on parandatud tähtsamad siin mainitud eksimused ja ka veel mõned teised. Sealt selgub ka, et redigeerija nimi on Wells'i ajaloo viimse vihu tiitellehele eelmiste vihkude eeskujul jäänud eksikombel, kuna ta selle valmimise ajal õpperaamatute valmistamise tööga äärmiselt koormatuna seda pole läbi vaadata jõudnud.

„Eesti Kooli“ toimetus.

## MITMESUGUST

### Lasteaednike päev.

Eesti lasteaednikel on kombeks saanud lasteaednike päevi pidada ühes Eesti Lasteaednike Seltsi peakoosolekutega. Nõnda toimus ka üleriiklik lasteaednike päev 29. detsembril 1938. a. Päeva korraldajaks oli Eesti Lasteaednike Selts Tallinnas. Päev peeti Tallinna linna V laste päevakodus, Kunderi tän.

Päeva avas E.L.S. esinaine E. Järvekülg, mainides, et lasteaednike päevad tahavad luua sidet lasteaiade ja seltskonna vahel. Päev tahab alla kriipsutada seda kasvatuslikku tööd,

mida tehakse lasteaias. Et ka lasteaid on üks lüli kasvatusperioodis, on hoopis unustatud. See võib-olla on tingitud sellest, et lasteaidniku töö ei tõmba enesele välismaailma tähelepanu, vaid lasteaias kasvatustööd tuleb teha kannatlikult, sest meie töövõilja lõikavad teised aastate järele. Lasteaidnik, olles teadlik, kui mitmekülgetele küsimustele tuleb tal vastuseid anda oma kasvandikele, peab oma kohuseks jälgida, mis sünnib tema ümber pedagoogilisel alal. Me peame arenema ühes ajanõuetega ja aja kultuuriliste saavutustega. Me ei tohi kunagi jõuda oma teadmistes valminud seisundini.

Tallinna Linna Koolivalitsuse nimel tõi tervitusi päevast osavõtjatele koolide insp. A. Kuks. Telegraafi teel tervitas Õpetajate Liit. Päeva juhatajaks valiti H. Sillaots, sekretäriks — E. Tuberk ja H. Suurallik.

Koolide insp. A. Kuks refereeris tänapäeva lasteaidadest. Kõneleja toonitas, et juba lasteaias algab lapse kujundamine inimeseks, kusjuures tuleb arvestada kaht seisukohta, nimelt kas kasvatada last olevikule või tulevikule. Tuleb lähtuda kahest vaatekohast: kasvatus peaks pakkuma rahuldust tänapäeval ja rahuldama ka tulevikus. Tööpinge kasvab järjest ja seab uusi nõudmisi inimorganismile. Vastavalt tööpinge tõusule peavad meie siseorganid, süda, aju, närvid tugevamalt töötama. Kasvataja peab valvama, et lapse organism ei jääks nõrgaks. Lapsel olgu küllaldaselt õhku, toitu, liikumist jne. Igasugused tehnilised uuendused muudavad meie eluviise, ilmnevad muudatused sotsiaalses ja majanduslikus elus. Et elumurrangus noor jääks püsima, peab ta omama suuremat intelligenti kui tänapäeva keskmine isik. Tänapäeva lapse vaimne arenemine peab olema kiirem, kui oli meie oma. Arengu kiirendamine on lapse noorema ea kasvatajate, lasteaidnike, ülesanne. Peame lapsi eluvõitluseks ettevalmistama, arendades neis tugevat tahtet, kiiret mõtlemisvõimet ja nobedat reageerimist. Selleks tuleb anda lastele juba varases eas ülesandeid, kus nende tahe leiab pingutust ja kus nõutakse kiiret mõtlemisvõimet. Võistlusmomendi peame tooma ka lasteaias ellu.

Meieaja elu näitab, et edaspidi kujuneb elu masside ajajärguks. Individuaalne elamine-olemine jääb tagaplaanile. Esikohale kerkivad organisatsioonid. Sellest tingituna peab tulevikul inimene omama rohkem sotsiaalseid voorusi — sümpaatiat ja solidaarsust. Et sotsiaalsed voorused leiaksid täit kõlapinda, peab lastesse maast-madalast sisendama lugupidamist, sõbrust ja usaldust üksteise vastu. Lapse mina arendamiseks peame kasvatama temasse eneseusaldust ja julgust. Peab hoolitsema, et laps ei jääks kannatama alaväärtuse-tunde all. Kui inimesel on kindel eneseväärte tunne, siis teine ei suuda teda nii haavata, et ta kaotaks tasakaalu.

Teaduste ja oskuste ala liigub väga kiiresti. Elutempo kiirenemisega peaks ka õppe-aeg algama varemalt, sest kogu lapseiga on õppimine: kõndimine, lugemine, kirjutamine jne. Lasteaias, kui see lastele raskusi ei tee, võib anda algõpetust lugemises, kirjutamises ja arvutamises, seda kõike mängudes ja mängides. Meil arvatakse, et lapseiga on mänguiga ja mäng on aja surmaku löömine. Lapse mäng on mõtteline tegevus: laps õpib, harjutab oskusi. Mäng võimaldab matkida tõsielamusi, valmistada elule ette. Mänguiga pole olemas, on olemas õppeiga. Lasteaias ellu tuleb tuua niisuguseid ülesandeid ja toimimisi, mis arendavad lapse meeli. Tähtis on lapse kõnelemine — kõneand; tuleks juhtida last kunstide riiki, arendada lapse sotsiaalseid tundeid jne.

Võõrkeelte õpetamine lasteaias võiks ainult koormata ja lapse arenemist kammitsasse panna. Kui aga seda tehakse mängleva kujul ja ainult niipalju, et areneks keele vaist, siis ei tohiks see olla valesamm võõrkeele õpetamise suhtes lasteaias.

Järgnevat läbirääkimistel võeti mitmeti sõna, millele täiendavalt vastas insp. A. Kuks.

Õpet. K. Ader oma ettekandes „Jutlemisest ja hääldamisest lasteaias“ kõitis kuulajate tähelepanu. Vähe on arendatud lasteaias korralikku hääldamist ja kõnelemist. Viga peitub kasvatajais enestes. Kasvatajad õppigu õieti hääldama, mõnuga lugema. See ala on meil üsna söödis. Kõnetehnikaga tegelevad vaid Tallinna ja Tartu seminarid. Lasteaiast peaksid lapsed saama oskuse jutustada loomulikult ja vabalt. Muinasjutu jutustamise ettekandmisel peab lapsel süvendama ettekujutust. Luuletuste puhul tuleb hoiduda mehaanilisest, kiirest ja monotoonsest ettekandest. Tuleb lapsede luuletuse sisu selgeks teha, laps omab seega ettekujutuse sündmustikust ja ütleb luuletust mõnuga. Üsna sagedasti tuleb tegelemist teha kõnevigadega, milledest tuleks lapsi juba lasteaias vabastada. Pudikeel ja kogelemine on mõlemad ravitavad. Kooris kõnelemine on väga suure tähtsusega — üheskoos saavutatud kollektiivne edu on suur üksiku suhtes. Õige hingamine on olulise tähtsusega. Õige hingamine on meie kõnelemise, laulmise ja tervise aluseks.

Pärast läbirääkimisi kuulati ära õpetaja P. Koppel'i referaat „Lasteaidniku ülesanne lapse usulises kasvatustöös“. Lapse kasvatingimused ja miljöö, millesse laps on asetatud, on väga mitmesugused. Seal võib leiduda väga palju häid, aga ka halbu idusid, mis võivad edasi viia või takistada lapse arenemist ja kasvatust. Lapsele tuleb luua soodus kasvumiljöö, kus saab esile tuua head ja kaotada halba. Halba me päriselt kaotada ei saa, küll

aga vähendada sellega, et juhime tegevuse mujale. Millal algab usuline tunne, seda ei tea keegi. Laps küsib juba varakult, mis see on, kes see on, kes tegi. Siis võib juba temale selgitada Suurt Loojat. Mitmesuguste harjutamiste läbi võib lapses usulisi tundeid süvendada. Harjumus palvetada, piiblit lugeda — see on varakult vastuvõetav. Väline komme peab saama ka sisemiseks elamuseks, siis on see õige usuline moment. Kasvatajal enesel peavad juba olema usulised kogemused, muidu tema ei saa usku viljakalt süvendada. Lapses võib kaudsete abinõudega usku äratada; kuigi me viimaseid sügavusi ei saavuta, kuid märkamatu on see abiks usulise tunde kasvatamisel. Elus on olukordi, kus tuleb võitlemisi eluraskustega; seepärast on tähtis, et inimesel oleks tugev sisemine jõud, mis suudaks teda igast olukorrast välja tuua. Usk on see suur sisemine jõud. Usu kaudu võime ka lapses kõlbelist joont kasvatada. Iga inimese seisukoht on jõuda täiuslikkuseni ja ilma usuta ei ole see mõeldav. Kui kasvataja oskab lapsele kaasa anda ustavat sõpra Jeesust, last niisuguse autoriteediga ellu saata, on suureks kasuks ja väärtuseks.

Läbirääkimistel osutatakse esitatud referaadi kohta elavat huvi.

Lasteaednike päeva lõppsõna ütles E.L.S. abiesinaine pr. M. Tamm, tänades kõiki osavõtjaid, pannes ette lõpetada lasteaednike päeva ühise hünni laulmisega.

Jäi mulje, et käesoleva lasteaednike päevaga jäid osavõtjad vägagi rahule, sest tungivalt ja korduvalt avaldati mitmelt poolt soovi üsna varsti jälle kokku tulla oma päevaküsimusi ja -muresid arutama. Peale lõunat toimus Eesti Lasteaednike Seltsi korraline peakoosolek, mille järele siirduti ühisele omavahelisele koosviibimisele.

*E. Järvekülg.*

---

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 üks, võib saada toimetusest, „Kooli-Kooperatiivi“, „Päevalehe“, „Rahvailikooli“ ning „Töökooli“ raamatukauplustest Tallinnas, „Akadeemilisest Kooperatiivist“ Tartus ja „Õpistus“ Viljandis.

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

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

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

---

Vastutav toimetaja **Villem Alttõa.**

Tegev toimetaja **K. Ollik.**

Riigi Trükikoja trükk, Tallinn, Niine 11.

---

## Koolide mandoliiniorkestritele

soovitab parimas kvaliteedis oma tööstusest

MANDOLIINISID, PICCOLO-MANDOLIINISID, MANDOOLASID, ČELLO-MANDOLIINISID, KONTRA-MANDOLIINISID, üksikult ja hulgaviisi võistlemata hinnaga **ED. UÜDEL'I** muusikariistade tööstus

**Raekoja tn. 4, Tartus**

---



# Kaart maateaduse õpetuses.

Et maateaduse õpetus koolis oleks arusaadav ja viljakas, peab koolil olema hea, küllaldaselt suur ja sisukas seinakaart ning kohane õpilase käsi-kaardistik. Kaart peab olema nägus ja värvirikas. Ta peab tõstma käsitatavad maa-alad selgelt ja teravalt õpilaste silmi ette. Kaardistik peab olema õpetajal abi esitatavate andmete külluse ja ülevaatlikkusega.

Õpilase kaardistik peab olema lisaks eelmisile nõudeile algupärane, õpilase meeli köitev ja tema kaardid olgu oma valikult, sisult ja välimuselt kohandatud meie õpetuse nõuetega.

Soome kuulsaima maateadlase ja Tartu ülikooli geograafia-kabineti asutaja prof. J. G. Granö arvustusel on prof. A. Tammekann'u **Eesti seinakaart** „oivaline seinakaart õpetamisotstarbeiks, lähemalt vaadates leidub ka küllaldaselt kohanimesid ametiasutiste, kontorite jne. tarbeiks. Eesti kitsais oludes, kus ostjate arv paratamatult vähene, tulebki seinakaart koostada mitmesuguste tarvitajasringide rahuldamiseks“.

„Kaart on omal alal esmajärguline töö“ (Helsingi ülikooli professori U. Sauramo arvustusest).

Eesti seinakaart on iga kooli maateaduse õpetuse alus, koos prof. A. Tammekann'u **Uue koolikaardistikuga** (Kirjastus „Kool“, Tartu, hind 1 kr. 60 s.), mille ilmumise juhul Rootsi tuntud kartograaf dr. A. Söderlund on lausunud: „Et geograafiliste objektide kujutamise seinakaardil ja kaardistikus on täpne ja usaldatav, seda oli juba oodata, kuna need on koostatud silmapaistva maateadlase poolt. Võime seda kinnitada Skandinaavia poolsaare kujutuse lähema uurimise põhjal“.

Eesti seinakaardi hind 40 krooni, monteeritud kas Norstedt'i patenteeritud riiv-lukkudega või rihmadega. Müügil Tallinnas „Töökooli“, „Rahvaülikooli“ ja „Päevalehe“ raamatukauplustes, Tartus J. Raudsepa juures, kaardikojas „Terra“, Tartus. Eri tellimise peale otse kaardikojalt „Terra“ võib saada mitmesuguseid Eesti erikaarte samas möödus 1 : 200.000, nagu geoloogiline, pinnakatte, ajalooline jne. Erikaartide hind 50 krooni.

M O O D S A I D

## U U D I S R I I D E I D :

siidist, villast ja puuvillast;

K O O L I L A S T E

## V O R M I K L E I D I R I I D E I D,

### C O T T O N - S U K K I :

siid, villaseid, floor ja puuvillaseid;

E L A S T I L I S T

### I N T E R L O K K - T R I K O O P E S U,

V Ö I M L E M I S E

### T R I K O O S I D j a Ü L I K O N D I

*soovitab tuntud headuses*

A/s. **OSKAR KILGAS** VABRIK, SOO 26

Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri

## „EESTI KOOL“

ilmub ka 1939. a. 10 korda aastas, iga kuu üks vihik, välja arvatud juuni- ja juulikuu. Iga vihik sisaldab vähemalt 64 lehekülge kirjutusi ja pilte pedagoogiliste ja teiste kultuuriliste küsimuste kohta, kui ka ilmunud raamatute arvustusi ja teateid hariduselust meil ja mujal.

## „EESTI KOOLI“

toimetusse kuuluvad vastutav toimetaja V. Altoa, toimetuse liikmed: J. Aavik, J. Grüntal, A. Kurvits, V. Päts ning J. Vellerind ja tegev toimetaja K. Ollik. Toimetuse asukoht on Haridusministeeriumis, tuba nr. 18, telefon 476-65 (Tallinn, Tõnismägi 11).

Tellimishind: on aastas 3 krooni, poolaastas 1 kr. 50 senti, välismaale 4 krooni aastas.

*Tellimisi võtab vastu toimetus ja iga postiasutus.*

*Tellige ja ostke K. o-ü. „Kultuurkoondise“ väljaandeid.*

## **Vana Kannel II**

**Toimetanud H. Tampere.** 400 suurt lehekülge, 16 kriittahvliit ja 1 kaart. Hind broš. Kr. 6.50. Linases köites Kr. 9.—, poolnähkköites Kr. 10.—

## **Eesti rahvarõivad**

**Toimetanud ERM-i direktor F. Linnus.** Teksti koostanud ERM-i assistent H. Kurrik.

Hind Kr. 9., kriitpaberil Kr. 12.—

Umbes 300 lehekülge suures kaustas, ligi 1200 joonist tekstis ja tahvlitel, nende hulgas 32 tahvliit 4-värvilises sügavtrükkis, 40 tahvliit ofset-trükkis.

## **Kunstiraamatud**

### **Aleksander Uurits**

**Kirjutanud Alfred Vaga.** Hulk reproduktsioone kunstniku töist kriittahvlitel ja neljavärvitrükkis. Hind Kr. 3.80.

### **Eduard Viiralt**

**Kirjutanud Rasmus Kangro-Pool.** Hind Kr. 3.80.

KIRJASTUS O-Ü. „KULTUURKOONDIS“, TALLINN, PÄRNU 10—8, TEL. 411-35



**VAÄRTMETALLASJADE  
& MÄRKIDE TEHAS**

PÄRNU 20 TELE-452-79  
MAANTEE FON

**TALLINN**

*Valmistab*

*nägusaid*

*kooli lõppmärke*



# Eesti Vabariigi 8. klassiloterii plaan



## I klass

Loosimine

29. ja 30. märtsil 1939. a.

Suurim võit  
(õnnel. juhusel) **Kr. 25.000**

	Kr.	Kr.
1 preemia	10.000	— 10.000
1 võit	15.000	— 15.000
1 „	7.000	— 7.000
1 „	5.000	— 5.000
2 võitu à 3.000	— 6.000	— 6.000
10 „	1.000	— 10.000
10 „	500	— 5.000
10 „	200	— 2.000
25 „	100	— 2.500
120 „	20	— 2.400
1000 „	10	— 10.000
3820 „	5	— 19.100
<b>5000 võitu + 1 pr. = 94.000</b>		

## II klass

Loosimine

3. ja 4. mail 1939. a.

Eelmise klassi pilettide vahetamine lõpetatakse 25. aprillil 1939. a. 1

Suurim võit  
(õnnel. juhusel) **Kr. 25.000**

	Kr.	Kr.
1 preemia	10.000	— 10.000
1 võit	15.000	— 15.000
1 „	7.000	— 7.000
1 „	5.000	— 5.000
2 võitu à 3.000	— 6.000	— 6.000
10 „	1.000	— 10.000
12 „	500	— 6.000
15 „	200	— 3.000
30 „	100	— 3.000
150 „	20	— 3.000
1200 „	10	— 12.000
4578 „	7	— 32.046
<b>6000 võitu + 1 pr. = 112.046</b>		

## III klass

Loosimine

1. ja 2. juunil 1939. a.

Eelmise klassi pilettide vahetamine lõpetatakse 25. mail 1939. a.

Suurim võit  
(õnnel. juhusel) **Kr. 25.000**

	Kr.	Kr.
1 preemia	10.000	— 10.000
1 võit	15.000	— 15.000
1 „	7.000	— 7.000
1 „	5.000	— 5.000
2 võitu à 3.000	— 6.000	— 6.000
10 „	1.000	— 10.000
12 „	500	— 6.000
15 „	200	— 3.000
30 „	100	— 3.000
120 „	30	— 3.600
1000 „	12	— 12.000
4608 „	9	— 41.472
<b>5800 võitu + 1 pr. = 122.072</b>		

## IV klass

Loosimine 3., 4., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 14., 15., 16., 17., 18., 19. ja 21. augustil 1939. a.

Eelmise klassi pilettide vahetamine lõpetatakse 27. juunil 1939. a.

Suurim võit  
(õnnelikul juhusel) **Kr. 80.000**

	Kr.	Kr.
1 preemia	30.000	— 30.000
1 võit	50.000	— 50.000
1 „	25.000	— 25.000
1 „	15.000	— 15.000
2 võitu à 10.000	— 20.000	— 20.000
3 „	7.000	— 21.000
5 „	5.000	— 25.000
12 „	3.000	— 36.000
18 „	2.000	— 36.000
60 „	1.000	— 60.000
64 „	500	— 32.000
300 „	100	— 30.000
1200 „	30	— 36.000
49133 „	9	— 442.197

Pileti hind klassiviisi ostes iga klass 2 krooni; kõik 4 klassi korraga ostes 8 krooni.

Poolpilet. (4 poolpil.) hind klassiviisi ostes iga kl. 4 krooni

Kes soovib öta teise, kolmanda või neljanda klassi pileti, ilma et tal oleks eelm. kl. pil., peab maksma ka kõigi eelm. kl. hinna.

Klassiviisi müüakse pileteid Rügi Klassiloterii pilettide müügikohtades, pankades, postiasutustes jne. Iga klassi pilettide müük algab eelmise klassi võitude nimetirja avaldamisest ja kestab loosimiseni. Pileteid kõigi nelja klassi jaoks korraga müüakse ainult pilettide keskmüügikohtas Rügi Trükkikojas, Tallinnas, Niine tän. 11. Postiteel saadetakse pileteid välja pilettide keskmüügikohtast Rügi Trükkikojast Tallinnas, kui tellija on saanud ette pileti hinna ja saatekulu 10 senti iga saadetise kohta. Lunasaadetiisa postiteel saadetakse pileteid välja ainult klassiviisi keskmüügikohtast, kui tellija on saanud ette lunasaatekulu 25 senti biljennat 10 päeva enne loosimist.

Võidu korral I, II või III kl. võidavad piletraamatus kõik 4 piletit, sest iga võitnud raamatu numbriga kohta loositakse selle raamatu 4 pileti vahel välja 4 võitu.

IV kl. langeb igale raamatule kindlaasti üks võit, mis loositakse kohe selle raamatu 4-ja pileti vahel.

**50.800 võitu + 1 pr. = 858.197**