

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 4

7. AASTAKAIK. — APRILL 1925

Osaühisus „Töökool“ Tallinnas,

Rataskaevu tänav 22. Kõnetraat 14-63.

Soovitab alg- ja keskkoolidele mõõ-
dukate hindadega kõiksuguseid
keemia klaasnõusid, klaasakvaariume,
ainelisi kogusid, füüsikariistu, projekt-
sioonaparaate, diapositiive, stereopilte,
pilte koduloo õpetamise tarvis. Val-
mistatakse topiseid vastavalt algkooli
õppekavadele.

Peale nende ladus: igasugu I ja II liiki
õrpevahendid З. Н. Дормидонтова, „Ко-
локольчики“ — Русская хрестоматия I;
hind mk. 140.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 4.

Aprill 1925.

7. aastakäik.

Sis u: Lugema õpetamine ja aabits — *E. Martinson*. Õpilaste töövõime — *A. Kuks*. Tahtejõu kasvatamise probleem — *P. Truusmann*. Keskkooli kirjatööd eesti keele alal — *Ed. Schönberg*. 2. eesti keele õpetajate kongress. Kirjandus. Omatehtud katseriistad — *prof. M. Janson*. Koolitoast — *E. Martinson*. Karskus — *J. Elango*. Organisatsiooni teated. Seadusi, määrusi ja korraldusi. Üleskutsed ja teadaanded. Küsimused.

Lugema õpetamine ja aabits.

E. Martinson.

(Järg.)

Teiselt poolt arvatakse aga, et lugema õpetamise juures on tähtsam mehaaniline külg kui huvitav sisu. Nii ütleb *Lobsien*:

„Ei jõua küllalt seda alla kriipsutada, et lugemisõpetuse siht on algusel kõige pealt mehaaniline lugemisoskus. Küsimus, kas lugeja loetavast tekstist aru saab — nii tähtis kui see ka iseenesest küll on — ei ole mitte põhiküsimus; sama vähe tohib ka keeleraskus pääseda juhtiva tegurina esirinda. Keele-raskus ja lugemiraskus on kaks ise asja. Küsimus, kas laps loetavat teksti mõistab, ei või sellepärast mitte esikohale pääseda, et lapsel tuleb lugemisel *kõige enne* jagu saada mehaanilisest tööst, vaatamata sellele, kas ta loetavast aru saab ja alles pärast seda, kui mehaanilise töö tulemuse, saavutab ta ka sisu. Sellepärast lugema õpetamisele mehaaniline käik! Ainaks kriteeriumiks lugemisõpetuse teksti kokkuseadjale viis, kuidas ta oskab lapsele tööd kergendada, s. o. kui konsekventselt ta seadust — kergema juurest raskema juure — luge-

mismärkide korraldamisel oskab tarvitada.“

Ümber samal arvamisel on ka *Schuback*, kes ütleb:

„Senni kui laps lugemist õpib, tuleb *rääkimis-mootorlikule kujutlemisele* lapse teadvuses eesõigus anda, Ainult pikka-mööda, selle järele kuidas lugemine juba automaatselt saab, võib *asjakujutlemine* ikka enam ja enam ruumi saada. Sellepärast hojtagu selle eest, et ei sünnitatakse lugema õpetamisel asjakujutlemise liialdatud rõhutamisega lapse vaimutegevuses segadust.“

Samal seisukohal on ka *Eichler*, hukka mõistes selle, et mõni aabits juba esimesel leheküljel pakub mitu häälikut, et aga ruttu „huvitavate“ lugemispalade juure pääseda.

Meie näeme, et selles küsimused ja arvamised kaunisti üksteisest erinevad. Mõlema poole arvamised on aga põhjendatud. Sellepärast tuleb leida süntees neile teesidele ja antiteesidele. Ja see leitakse siis, kui seatakse üles nõue, et lugema õpetamise tekst ei tohi küll

sisaldada „sõnasalatit“, üksikuid sisuta ja sidumata sõnu, kuid teksti kokkuseadmisel tuleb siiski arvesse võtta ka lugema õpetamise tehniline külg. Õpetuse käik peab baseeruma foneetilistel seadustel, minnes kergema juurest raskema juure. Foneetilisest järjekorrast ei tohi aga kinni pidada nii piinlikult, et selle all peaks kannatama lugemisteksti elav sisu. Nõue, et sõna sisaldaks võimalikult rohkem soovitavaid hääli, kuid, ei tohi mitte olla ainsamaks mõõdupuuks loetavate sõnade valimisel.

Peale selle arvatakse, et mehaanilise oskuse omandamiseks tuleb küll läbi võtta hulk kavakindlaid harjutusi, mida ei saa kokku võtta mõneks „looks“, kuid sarnased harjutused sündigu klassis, kuna laste esimese lugemisraamatu s. o. aabitsa tekst olgu neist vaba, ja seda nimelt järgmisil põhjusil:

Kui klassis mõne üksiku sõna või silbi kallal harjutusi ette võetakse, siis võib nende lugemine lapsele väga suurt huvi pakkuda, vaatamata sellele, et need sõnad või silbid iseenesest kuigi huvitavad ei tarvitse olla. Kuid neid teeb huvitavaks just see, kuidas õpetaja oskab neid käsitleda, neid tulipunkti seada mingisuguse sihi kätte saamisel, millest lapsed huvitatud on. Kodus aabitsat lugedes puudub lastel see moment. Kodus ei ole neil enam tegemist uue ülesleidmisega, vaid kodus lapsed kasutavad omandatud oskusi aabitsa teksti lugemisel. See lugemine on kordamiseks, selle kõvendamiseks, mis juba kätte saadud. Ühtlasi tõstab see lapse enesetunnet, kui ta näeb, et ta juba väikesest loost jagu saab, rääkimata veel huvist, mis lugu ise kui sarnane lapsele pakkuda võib.

Teine põhjus, miks mehaanilisi harjutusi ei saa aabitsasse paigutada, on, et mehaaniliste harjutuste hulk ja kokkusead oleneb klassi vaimlisest tasapinnast. Õpetajal peab olema vabadus neid ise kokku seada selle järele, kuidas ta vastaval korral sündsamaks peab, samuti ka valida harjutuste järjekord ja vastav õppeviis millega ta suudab kõige paremini sihile jõuda.

Ka selle kohta lähevad mõtted lahku, mis liiki sõnu peajaslikult tarvitada lugema õpetamise algusel pärast üksikute

häälikute fonoomiimilist käsitlemist, kui jõutakse juba üksikute kergete sõnade lugemise juure. Ühed — nende hulgas ka prof. Meumann arvavad, et nimisõnad on kõige konkreetsemad ja tuleb neile esikoht anda. Normaalsõna-metood läheb sellest seisukohast välja ja võtab omale aluseks nimisõna. Teised selle vastu arvavad, et tegusõna on õieti lause mõtte kandja. Ka armastavad lapsed rohkem liikumist, elavust, tegevust, mida väljendavad tegusõnad. Sellepärast — rohkem tegusõnu! Kolmandad arvavad, et hüüdsõna on kõige lapsekohasem, esiteks sellepärast, et temaga võib väljendada palju tundeid, mis last huvitavad, temale lähedal on ja teiseks: sellepärast, et ajalooliselt on hüüdsõna vanem teistest kõnejagudest, ja kui laps oma arenemisastmel käib läbi keele arenemismõttes need arenemisastmed, mis inimsugu on läbi käinud omal ajaloolisel arenemisel, siis peaks hüüdsõna just kohane olema lapse arenemisastmele. Katsutakse sellepärast aabitsa algteksti kokku seada katkendiliste lausete: hüüdsõnadega, millele abiks võetakse tegusõnad (enamasti käskvormis), ja määrsõnad (enamasti koha määruised). Arvatakse, et need n. n. „Stichwörter“, tabavad sõnad toovad elevust ja on kõige lastekohasemad.

Minu arvates on hüüdsõnade õige koht lugema õpetamise algul, kus häälikuid üksikult esitatakse. Muidu puudub meil üldse võimalus häälikut üksikult kui keelelist tervikut lastele arusaadaval kujul käsitleda. Ka kaksiktäis-häälikute (näit. oi, ui, au jne.) ja lühikeste, kergete ühesilbiliste sõnade käsitlemisel on kasulik hüüdsõnu tarvitada, kuid tervel lugema õpetamisel hüüdsõna esikohale tõsta ei ole õige, sellepärast, et sel ajal kui lapsed lugema õpivad, nad siis juba sellest arenemisastmest väljas on, kus nad peajaslikult üksikute hüüdsõnadega oma mõtteid väljendavad, mis küll õige väikeste laste juures võime tähele panna. Mis puutub tegusõnale prevaleeriva koha andmisesse, siis arvan, et iga kord see psühholoogiliselt õige ei ole, mis grammatiliselt näib õige olevat. Kui laps loeb: „too, jookse, rutta!“ siis näib see temale olevat midagi ebamäärast, mida ta ei

oska omale õieti ette kujutada, kui ta ei ole teada nende tegevuste kandjat.

Ütleme, näit. sõna: kukkus, siis ei oska meie enesele sellest veel mingisugust selget pilti ette kujutada, või jällegi tulevad meie silma ette väga mitmesugused pildid: laps kukkus toolilt põrandale, krohv kukkus laest alla, kivi kukkus katuselt, lehm kukkus turbaauku, koer kukkus kaevu jne., jne Tähtis on aga, et kõigest sellest, mis meie loeme, selge pilt meie vaimusilma ette kerkiks.

Nimisõna mõjub aga lapsele palju otsekohesemalt: laps võib nimisõnas tähendatud asja enesele väga hästi ette kujutada ilma tegusõnadeta. Et aga tegusõnad kõnesse palju elavust toovad — ei saa ju asjadest muidu „lugu“ kokku seada, siis tuleb küll mõlemaid tarvitada. Tõenduseks, et nimisõnu tarvitades võimalik on aabitsa teksti väga huvitavalt kokku seada, toob Volfrum näiteid kolmest aabitsast, esitades igast ühest nende 20. leheküljel oleva teksti: *Nürnbergi* aabits on jõudnud 20. leheküljeni läbi minna 34 kirjamärki, millest ta 20. leheküljel järgmise teksti saab kokku seada:

auf faul lauf
eil los leis
wo waren wir
was war aus
reif fein sauer
rufen laufen raufen
ein reines — ein feines

kokku 22 sõna.

Hoffmanni aabits on ka läbi võtnud 34 kirjamärki, millest tal 20. leheküljel võimaldub järgmine tekst kokku seada:

schau wasch
scheiden schonen
schauen rauschen

kokku 6 sõna.

Wolfsumi aabits „Schulfreude“ on läbi võtnud kõigest 26 kirjamärki. Lugemistekst 20. leheküljel on järgmine:

Schau, Dora, da sind
feine Sachen feil,
feine Waaren,
Such dir was aus! Da
ist Wein, Reis, Mus, Anis,
Salat, auch Seife, Sand
und Soda. Dort sind Na-
deln und Seide. Da in

der Dose ist Senf. Was
ist in den Schalen?

Kokku 41 sõna.

Neist näidetest selgub, et sõnades, mille hulgas esikohal nimisõnad, võib väga huvitava teksti kokku seada.

Mõned koolimehed arvavad kohasemaks lugema õpetamisele toime saada aabitsata, nii näiteks, Wetekamp. Lugemine sünnib liikuva aabitsa, tähekestide ja oma trükitud teksti abil, mille lapsed ise illustreerivad. Trükkimiseks tarvita- takse kõige lihtsamat käsipressi. Sellel õppeviisil on see paremus, et loetakse ainult seda, mis on välja kasvanud otse- kohesest klassi kogutööst. Kuid see õppeviis käib suuremale osale õpeta- jatele üle jõu ja sellepärast on hea aabits lugema õpetamise juures tarvilik abinõu.

Mõned arvavad, et aabits peaks koosnema üksikuist eraldatud lehtedest, millest lastele korraka kätte antakse ainult üks või paar lehte õpitava teks- tiga. Üldiseks tarvitamiseks oleksid suu- remad seinatabelid. Sarnasel aabitsal oleks see paremus, et lastele pakutav aine oleks alati uus, sellega lastes suu- remat huvi ärataks. Sarnane aabits aga läheks õige kalliks ja on sellepärast meile vist küll kättesaamata, eriti seinatabelite kalliduse tõttu.

Kuna viimasel ajal on esirinda nih- kunud lugemise sisuline külg, siis on loomulik, et suurt rõhku pannakse ka aabitsa illustatsioonidele. Need ei ole mitte enam üksikute asjade pildid, vaid nad peavad kujutama tervet sündmus- tikku laste elust. Aabitsa pildid peavad olema värvirikkad, lapse maitsele vasta- vad, kuid sellejuures täiesti kunstiväär- tuslikud.

Aabitsa küsimust käsitades ei ole mul piiratud aja tõttu võimalik puudu- tada paljuid üksikasju. Kuid sellestki, mille juures olen pikemalt peatunud, tohiks järeldada, et aabitsa probleem on õige raske ja keeruline. Tema lahendamisel on aastasade vältel vaeva nähtud, kuid täiesti rahuldavalt lahendatud ei ole aabitsa küsimus praegugi. Et aga esimesel lugema õpetamisel on nii määratu suur tähtsus, kuna ta paneb aluse lapse edaspidisele vaimlisele tege- vusele, siis tohiks lugemist õpetada

ainult need, kes seda hästi oskavad. Meie emade auks peab ütleva, et nad lugema õpetamise raskusi kaua oma õlgadel on kandnud, kuid peame ka tõtt tunnistama, et meie lugema õpetajalt rohkem nõuame kui seda suurem

osa meie emadest anda suudavad. Kui siiski tuleb paratamatult leppida koduse lugema õpetamisega, siis peaksid kodused lugema õpetajad saama sellekohase põhjalikuma ettevalmistuse.

(Järgneb).

Õpilaste töövõime.

Eksperimentaalne uurimine.

A. Kuks.

I. Siht.

Käesoleva uurimise ülesandeks oli selgitada katseliselt mitmeid küsimusi keskkooli õpilaste töövõime kohta Eestis, nimelt:

1) Missugune töö tüüp on valitsemas meie koolides?

2) Kas on vahet poeglaste ja tütarlaste vahel ses suhtes?

3) Kuivõrd erinevad vanemate klasside õpilased noorematest — a) tööjõu poolest, b) töö iseloomu poolest?

4) Kas 10-minutilise vaheajast jätkub energia värskendamiseks?

5) Kas 45-minutiline tund on jõudumööda?

6) Kui kaua suudavad keskkooli õpilased kontsentreeritult töötada?

Uurimise sihiks oli konstateerida faktilist seisukorda, kuna saadud andmed pidid aluseks olema mõningatele praktilistele sammudele.

II. Katse korraldus.

Töövõime uurimiseks, nagu minu kirjutusest „Kasvatuses“ nr. 19—21 1922. aastal — näha, on tarvitatud väga mitmesuguseid metoode. Sel puhul võtsime tarvitusele prof. Kraepelini liitmise meetodi, mis seisab selles, et katsealusele antakse vihk, mille igal leheküljel on trükitud 10 veeru numbreid nagu allpool näidatud.

Veerud on fiksteisest nii kaugel, et veergude vahele võib vabalt numbreid kirjutada. Katsealune peab liitma esi-

Vihk töövõime mõõtmiseks

Prof. Kraepelini meetodi järele.

7	5	3	3	1	2	7	6	7	5
3	7	6	1	5	6	4	4	3	9
4	2	4	5	7	8	5	5	4	2
2	8	6	7	2	9	3	1	2	8
5	7	4	8	9	5	2	3	6	9
8	2	3	6	4	8	7	2	8	2
6	6	8	9	3	4	4	5	2	6
8	9	6	2	9	5	9	7	9	9

mese veeru kaks esimest ja summa kirjutama esimese veeru teise numbri kõrvale, sellele summale lisama juure kolmanda numbri ja kokkuvõtte kirjutama kolmanda numbri kõrvale; saadud summale lisama juure neljanda numbri jne. Kui summa tõuseb üle 100, siis sajad jäetakse ära ja liitmine kestab edasi. Katsealune peab neid liitmisi tegema võimalikult kiiresti. Iga viie minuti tagant antakse märk, et katsealune ära tähendaks, kus kohal ta on. See annab võimaluse pärast katset välja arvata, mitu liitmist ja kui palju vigu on tehtud iga 5 minuti jooksul.

Prof. Kraepelini metoodile lisaks tarvitasime veel prof. Lobsieni ajahindasime meetodi, mis seisab selles, et ühe minuti jooksul lüüakse takti, pärast seda palutakse katsealuseid hinnata ja ülesse kirjutada, kui kaua takti löödi. Väsimuse mõõdupuuks peetakse siin hindamise vigade suurst.

Katsealusteks olid viie klassi õpilased Tallinna poeglaste humanitaargümnaasiumist ning vastav arv õpilasi tütarlaste gümnaasiumist, kokku 161 mees- ja 167 naisõpilast.

Katsekohaks poeglastegümnaasiumis oli füüsikaauditoorium, tütarlastegümnaasiumis — isoleeritud klassituba, kusjuures kõik abinõud said tarvitusele võetud, et katseajal miski väline asi ei segaks tööd. Katse oli kollektiivne. Iga klass esines kollektiivselt katse objektina. Kogusummas korraldasime 10 katse seanssi.

Käesolev uurimine sündis märtsi kuul 1920. a., samal kevadel said ka saadud andmed läbi töötatud. Trükkis ilmutamine on aga viibinud küll üsna kõrvalistel põhjustel.

Iga seanss möödus järgmiselt. Hommikul, kui õpilased olid kooli kogunud, astusin vastavasse klassi ja teatasin, et neil täna harilikkude tundide asemel on psühholoogiline eksperiment ning palusin kõiki minna füüsika auditooriumi. Suure huviga kogusid õpilased katsekotta. Siin seletasin ära lühidalt katse ülesande ja korralduse. Õpilased said igaüks trükitud vihu arvudega, tegid pliiaatsid teravaks ning kirjutasid lehele oma nime, vanaduse ja klassi. Tuletades veel kord meele,

mis neilt nõutakse ja tähendades, et katse ajal peab valitsema absoluutne rahu, palusin tähelepanu ja signaali järele: „Katse algab“, lõin käega üks minut takti. Õpilased jälgisid kõik aeg fikseeritult käe liigutusi. Kui taktilöömine lõppes, tähendas igaüks vaikselt oma vihu äärele, mitu minutit tema arvates taktilöömine kestis. Uue signaali järele: „alga“, asusid kõik liitma, mina aga vaatlesin töö käiku ja kandsin protokollki kõik tähelepanemiseväärta juhtumised. Iga 5 minuti järele hüüdsin: „märk“, mida kuuldes õpilased sellele arvule, milleni nad olid jõudnud, kriipsu alla tõmbasid. Kui nii 45 minutit täis sai, hüüdsin: „lõpp“. Minutilise vaheaja järele lõin uuesti 1 minut takti ja katsealused vaikselt märkisid lehe äärele, kui kaua nüüd, nende arvates, taktilöömine kestnud. Enne vihu äraandmist, palusin igaüht veel oma vihule ära tähendada, milline oli ta enesetunne enne ja pärast katset. Sellega oli esimene tund läbi. Järgnes vaheaeg 10 minutit. Uuesti koguvad õpilased samasse ruumi, uued vihud arvudega, jälle taktilöömine täies vaikus, signaalid iga viie minuti järele, teistkordne taktilöömine ja ka teine tund möödus. Samuti mööduvad kolmas, neljas ja viies tund. Kolmanda tunni järele oli vaheaeg 20 minutit, mille jooksul õpilased einet võtsid. Viienda tunniga lõppes seanss. Õpilased läksid koju, järele jättes objektiivsete andmetena iga üks viis täidetud vihku, üldiselt kokku 1640 vihku, kusjuures iga vihk võimaldas näha 1) kui kiiresti iga viie minuti jooksul vihu omanik töötas, 2) kui palju ta vigu iga viie minuti jooksul tegi, 3) kui pikaks ta üheminutilist taktilöömist hindas enne ja pärast igat tundi ning 4) milline oli katsealuse enesetunne enne ja pärast katset. Igast seansist jäi järele ka protokoll, mille märkused lõppkokkuvõttes palju huvitavat pakkusid.

III. Andmete ümbertöötamine.

Faktiliste andmete ümbertöötamist algasime sellega, et iga õpilase vihud üksikult läbi vaatasime, ülesse märkides mitu liitmist tal iga viie minuti jooksul tehtud ja kui palju kusagil vigu.

Kui nii said kõik 1640 vihku läbi töötatud, asusime ülesseatud probleemide selgitamisele.

Otsides saadud andmetes vastust esimesele küsimusele, missugune töö tüüp on valitsemas meie õpilaste keskel, võtsime iga õpilase viie tunni andmed ning tõime neist välja *keskmise töö tempo ja vigade arvu* iga viie minuti kohta, väljendades seda graafiliselt tunni töö kurvena; märkisime siia juurde ka keskmise ajahindamise enne ja pärast katset ning märkused enesetunde kohta samuti enne ja pärast katset. Sarnaste individuaalsete kurvete võrdlus pidigi vastama küsimusele, milline töö tüüp domineerib meie õpilaste hulgas.

Otsides vastust teisele küsimusele, kas on vahet poeglase ja tütarlaste vahel töövõime suhtes, seadsime kohakuti: 1) poeglase ja tütarlaste individuaalsed kurved, 2) töö tempo, vigade arvu, ajahindamise ja väsimustunde keskmised arvud.

Otsides vastust kolmandale küsimusele, kui võrd erinevad vanemate klasside õpilased noorematest a) tööjõu, b) töö iseloomu poolest, võrdlesime vanemate ja nooremate õpilaste individuaalseid andmeid.

Otsides vastust neljandale küsimusele, kas 10 minutilisest vaheajast jätkub energia värskendamiseks, töötasime välja individuaalsetest andmetest üldise töö kurve kogu klassi kohta päeva vältusel, mis näitas, kuidas antud klass töötab I., II., III., IV. ja V. tunnil. Nende kurvete võrdlus andiski vastuse käesolevale küsimusele.

Otsides vastust viiendale küsimusele, kas 45-minutiline tund on keskkooli õpilasele jõudumööda, võtsime kogu klassi andmed viie tunni jooksul ja tõime neist välja töö kurve tunni kohta üldse, mis pidi pildistama, kuidas iga üksik klass 45 minuti vältusel läbisegi võttes töötab.

Otsides, viimaks, vastust kuuendale küsimusele, kui kaua suudavad keskkooli õpilased kontsentreeritult töötada, võrdlesime töö kurveid päeva kohta klasside viisi.

Lõpuks, said ka kõik protokollide andmed statistilistel põhimõtetel läbi töötatud.

Uurimise resultaadid.

Eelpool kirjeldatud töö järele osutus 1640 täitsa erisugust töö kurvet. Kahjuks ei võimalda trükkimisolud neid siin esitada, kuigi nad kõik on graafiliselt välja töötatud.

Nende individuaalsete kurvete võrdlus näitab: 1) et iga õpilane oma töö võime poolest on erisugune, nii ei leidu 1640 kurve hulgas kahtegi ühesugust, 2) konstantsed kurved tulevad võrdlemisi harva ette, enamasti on nad kõikuvad, eriti just tütarlaste omad, 3) mida noorem klass, seda impulssiivsemad töö kurved, 4) tütarlastest suurem osa on haaravat tüüpi, kuna poistest umbes pooled hooguvõtivate hulka kuuluvad, 5) hooguvõtavad isikud suudavad enam vastu panna, on märksa kindlamad töös, kui haaravad.

Mis nüüd puutub poiste ja tüdrukute töövõime erinevusse, siis osutus nagu individuaalsete kurvete kohakuti seadmine veenavalt räägib, et poisid sarnase, iseenesest igava, kuiva, kuid alati tähelepanu kontsentratsiooni nõudva tööga saavad palju kergemini hakkama, kui tüdrukud. Viimased on liiga kärsitud, satuvad ärevusse, haaravad tihti üle jõu, kuid silmapilkselt väsivad. Sama nähtust tõestavad ka keskmised arvud. Nõnda oli keskmine töö tempo poistel 124 liitmist 5 minuti jooksul, tüdrukutel 123; vigu 5 minuti jooksul poistel — 1,2, tüdrukutel — 1,6.

Väsin. t. end	p. I. t.	p. II. t.	p. III. t.	p. IV. t.	p. V. t.
poistest	23%	25%	39%	43%	55%
tüdrukutest	30%	30%	43%	54%	72%

Eriti üllatava resultaadi andis ajahindamine. Poisid hindavad üheminutilist taktilöömist keskmiselt 77 sekundiks, seega ainult natuke kõrgemalt antud ajast, kuna tüdrukud sama aega 132 sekundiks hindavad! Vahe on suur, seletatav ainult naisõpilaste tuntavalt suurema impulssiivsuse, kärsituse, läbematusega.

Vaatleme nüüd võrdlevalt iga üksiku klassi andmeid, sealt leiame vastuse viimastele küsimustele.

Andmed poiste kohta.

I. klass. Katsealuste arv 40 õp. Keskmine vanadus 15,6 (max 18, min. 14 a.)

Töö tempo	Vig. arv	Väsimustunne enne t. p. t.	Ajahindamine		
I. tunnil	93,4	1,3	5%	20%	96,6 sek.
II. "	105,4	1,4	10%	17%	
III. "	109,3	1,6	5%	22%	
IV. "	109,5	1,6	15%	27%	
V. "	108	1,6	12%	27%	89 sek.
Keskmiselt	105	1,5	9,5%	22,6%	

II. klass. Katsealuste arv 34 õp. Keskmine vanadus 16,4 (max. 19, miin. 15 a.)

I. tunnil	119,3	1,6	4%	40%	63 sek.
II. "	124,3	2,1	30%	30%	
III. "	132,3	3,2	14%	32%	
IV. "	131,2	2,6	24%	32%	
V. "	134	2,1	19%	52%	62 sek.
Keskmis.	128,1	1,9	18,2%	37%	

III. klass. Katsealuste arv 35 õp. Keskmine vanadus 16,5 (max. 19, miin. 15 a.)

I. tunnil	112	1,2	0%	14,2%	71,7 sek.
II. "	127	1,4	17,1%	28,5%	
III. "	129	1,6	11,4%	42,8%	
IV. "	120	1,5	28,5%	40%	
V. "	107	1,2	51,4%	60%	69,5 sek.
Keskmis.	119	1,4	21,6%	37%	

IV. klass. Katsealuste arv 24 õp. Keskmine vanadus 17,4 (max. 18, miin. 16 a.)

I. tunnil	122,4	1,03	0%	16,6%	64,3 sek.
II. "	139,6	1,37	16,6%	36,3%	
III. "	136,8	1,48	29,2%	66,6%	
IV. "	141,2	1,46	58,2%	79,2%	
V. "	138,4	1,39	58,2%	75%	67 sek.
Keskmis.	135,7	1,34	32,4%	54,1%	

V. klass. Katsealuste arv. 28 õp. Keskmine vanadus 18,8 (max. 23, miin. 16 a.)

I. tunnil	120,4	1,17	0%	25%	99 sek.
II. "	135	1,21	11%	17%	
III. "	135,9	1,44	3,6%	32,2%	
IV. "	137	1,36	11%	36%	
V. "	130,2	1,45	36%	60,7%	88 sek.
Keskmis.	132	1,32	12,1	32,1	

Andmed tütarlaste kohta.

I. klass. Katsealuste arv 38 õp. Keskmine vanadus 16 (max. 19 a. miin. 14 a.)

Töö tempo	Vigade arv	Väsimustunne enne t. p. t.	Ajahindamine		
I. tunnil	91,3	1,4	7,9%	38,2%	145 sek.
II. "	107,7	1,7	15,8%	15,8%	
III. "	110,4	2,1	5,3%	29,8%	
IV. "	113	2	18,4%	68,4%	
V. "	112,2	2,3	39,4%	73,6%	124,7 sek.
Keskmis.	106,8	1,9	17,4%	45%	

II. klass. Katsealuste arv 36 õp. Keskmine vanadus 16,5 (max. 19, miin. 14 a.)

I. tunnil	98,8	1,7	13,3%	33,3%	178 sek.
II. "	117,3	1,8	13,9%	24,2%	
III. "	119,3	1,8	19,4%	41,1%	
IV. "	120	1,8	44,4%	70,6%	
V. "	116,5	1,8	63,9%	82,9%	189 sek.
Keskmis.	114,5	1,8	31%	50,4%	

III. klass. Katsealuste arv 43 õp. Keskmine vanadus 18 a. (max. 20, miin. 16 a.)

I. tunnil	117,7	1,7	4,6%	25,6%	155,5 sek.
II. "	134,5	2,4	25,6%	37,2%	
III. "	144,2	2,7	11,6%	48,8%	
IV. "	138,1	2,5	30,2%	39,5%	
V. "	136,2	2,6	37,2%	61,8%	128,3 sek.
Keskmis.	134	2,4	21,8%	42,6%	

IV. klass. Katsealuste arv 26 õp. Keskmine vanadus 18 (max. 22, miin. 16 a.)

I. tunnil	103,8	1,8	15%	55%	119 sek.
II. "	117,8	1,5	34%	52%	
III. "	125,9	1,9	46%	61%	
IV. "	124,9	1,8	19,2%	38,6%	
V. "	119,2	1,7	42,3%	84,6%	103 sek.
Keskmis.	118,3	1,7	31,4%	58,8%	

V. klass. Katsealuste arv 24 õp. Keskmine vanadus 18,7 (max. 21, miin. 17 a.)

I. tunnil	108	1,4	0%	0%	87 sek.
II. "	129	1,8	0%	21,7%	
III. "	137	1,8	0%	33,3%	
IV. "	143	2,1	8,3%	54,2%	
V. "	148	2,2	39%	61%	97 sek.
Keskmis.	133	1,9	9%	35%	

Esiteldud andmetest on näha, et mida vanemaks lapsed lähevad, seda 1) paremini nad saavad sarnase tööga hakkama sisuliselt, 2) töötavad rahulikumalt, jõukohasemalt, 3) nii ruttu ei väsi, ja 4) aega hindavad tõele vastavamalt. Sarnane on üldine tendents, kuna klassid seal juures ikka nagu alati omapäraselt esinevad.

Vaheaegade kohta võib nende andmete põhjal niipalju öelda, et 10 minutit jätkub jõu värskendamiseks I. ja II. ning II. ja III. tunni vahel, kuna IV. ja V. tunni vahel teda vähe on, nii läheb viies tund peaaegu igas klassis juba alla mäge. 20-minutiline vaheaeg einega peale III. tundi värskendab sedavõrd, et neljas tund edukuse poolest palju kolmandast tunnist maha ei jää. Kord juhtus, et õpilased suurel vaheajal ei saanud. See avaldas kohe halvavat mõju IV. tunni töö peale. Suure vaheaja kosutus kaotas poole omast väärtusest.

Kas 45-minutiline tund on jõudumööda? Silmitsedes töökurveid tundide kohta peab ütlema: jah. Viimase viie minuti jooksul küll langeb harilikult töö väärtus, kuid mitte suurelt.

5 tundi järjest intensiivselt töötada, nagu näha töökurvetest päeva kohta, keskkooli õpilased suudavad küll, kuid see oleks ka piiriks, sest kurve viiendal tunnil nihkub juba järsult allapoole ja mis veel tähtsam — väsimustunne valdab üle 60% õpilasi.

Kõige paremini töötatakse II. ja III. tunnil. Esimene tund imelikul viisil ei ole mitte kõige sündsam, teatud protsent, küll mitte suur, tunneb ennast isegi väsinuna enne I. tundi, nähtavasti on siin tegemist unisuse, roidumuse või apaatiaga, mis pärast töö juures lahtub.

Lehitsedes protokolle, leiame sealt, et õpilased töötasid kõikidel seansidel suure hoolega, otsekui tähtsa kirjatöö tunnis. Töö vältusel olid kõik ülitõised, kuna vahetundidel suur elevus valitses. Üldine pilt: esimesel tunnil kohendatakse ennast, on kuulda kõhimist, näha keha liigutusi, mis töö jooksul püsitas kaob; teisel tunnil — rahu ja vaikus, energiline tegutsemine, mõned töötavad üsna vihaselt; kolmandal ja neljandal tunnil tuleb kuuldavale omaette sosistamine ja on näha huulte liigutamist: tähelepanu kontsentreerimine nõuab nähtavasti suuremat pingutust. Viiendal tunnil mitmed ringutavad, haigutavad, näod tumestuvad, väsimus hakkab silmanähtavalt võimu võtma.

Lõpuks ei saa ma nimetamata jätta üht erakorralist juhus. Uurides üksikuid vihke, kohtasime suureks üllatuseks kaks äärmiselt ühtivat. Tõusis kahtlus, kas ei ole üks õpilane teiselt maha kirjutanud, kuid selgus, et mõlemad üksteisest üsna lahus istusid. Juureldes edasi, leidsime, et sarnastuvad vihud on kaksikute omad, kes ka muidu oma elamuste poolest äärmiselt ühtivad. Kaksikute sarnasused on küll üldiselt tuntud, kuid sedavõrd suurt ühtivust 15. aasta vanaduses pole veel ette tulnud. Kuna see juhus iseenesest äärmiselt huvitav on, toon siinkohal ka faktilised andmed.

I. tund.

Ella L. kirjutab enesetunde kohta: enne katset — harilik, pärast katset — harilik. Takt: 2 minutid.

Õde Selma L. samuti: enesetunne enne katset — harilik, pärast katset — harilik. Takt: 2 minutid. (Sama orfoograafiline viga)

Liitmist teinud Ella I. viie minuti jooksul — 94, II—83, III—90, IV—96, V—82, VI—103, VII—109, VIII—103, IX—115.

Samuti Selma: I 94, II 83, III—90, IV—95, V—82, VI—103, VII—109, VIII—103, IX—115.

Vigu ei ole üldse ei Ellal, ega Selmal.

II. tund.

Ella: Enesetunne enne katset: harilik; pärast katset: harilik.

Selma: Enesetunne enne katset: harilik; pärast katset harilik,

Liitmisi teinud Ella: 130, 113, 124, 120, 112, 146, 84, 86, 118.

Liitmist teinud Selma: 130, 113, 123, 121, 112, 145, 67, 102, 117.

Vigu Ellal: IX-da viie minuti kestel—1.

Vigu Selmal: IX—1 viga ja samal kohal.

III. tund.

Ella: Enne katset — natuke äritatud; pärast katset: päris äritatud.

Selma: Enne katset — natuke väsinud; pärast katset: läheb segi, äritatud.

Liitmisi Ellal: 110, 125, 115, 90, 94, 60, 101, 103, 108.

Liitmisi Selmal: 110, 125, 115, 89, 95, 65, 107, 106, 106.

Vigu Ellal: I—1, III—1, V—1, VI—2, IX—3.

Vigu Selmal: I—1, III—1, VI—1.

IV. tund.

Ella: Enne katset — harilik, vähe väsinud; pärast katset: käed värisevad ja on väsinud.

Selma: Enne katset — harilik; pärast katset — pea on uimane, käsi väriseb.

Liitmisi Ellal: 140, 132, 142, 101, 130, 112, 123, 110, 137.

Liitmisi Selmal: 140, 132, 141, 102, 129, 113, 123, 110, 137.

Vigu Ellal: I—1, II—1, III—1, VI—1.

Vigu Selmal: I—1, II—1, III—1, VI—1, IX—1.

V. tund.

Ella: Enne katset — äritatud ja väsinud natuke; pärast katset — käsi väsinud ja pea valutab natukene. Takt 1½ minutid.

Selma: Enne katset — harilik; pärast katset — käed väsinud, pea valutab tsipakene. Takt 1½ minutid.

Liitmisi Ellal: 148, 135, 118, 119, 122, 127, 115, 131, 120.

Liitmisi Selmal: 148, 136, 118, 119, 122, 127, 115, 130, 121.

Vigu Ellal: VI—1.

Vigu Selmal: VI—1. Peaaegu samal kohal.

Praktilisi tulemusi käesolevast uurimusest ma siinkohal tegema ei hakka. Neid võib teha igaüks ise vastavalt tegeliku elu nõuetele. Lõpuks, minu südamlük tänu õpilastele — kaastöölistele, kes haruldase hoolsusega aitasid faktilisi andmeid läbi töötada. Eriti olgu tänatud hr. Öun, Böttker ja Normak, kui kõige suurema vaeva nägijad.

Tahtejõu kasvatamise probleem.

(Praktilisest seisukohast).

P. Truusmann.

Tihti tuleb seltskonnas psühholoogia ehk hingeteaduse kohta mitmesuguseid lahkuminevaid arvamisi kuuldavale. Neid arvamisi võib üldiselt kahte liiki jaotada. Ühed vaatavad psühholoogia peale suurte lootustega ning usuvad, et põhjalik tutvunemine selle teaduse saavutustega avab kõik enese ja teiste inimeste hingeelu saladused, selgitab ja heidab valgust neile „igavestele küsimustele“, mis võõrad ei ole ühelegi enamvähem mõtlejale inimesele, mille lahendamise kallal on inimsugu töötanud oma hällipäevadest saadik ja töötab ka praegu. Need on küsimused hinge olemasolu, elu eesmärgi ja mõtte, elu ja surma saladuse kohta j. n. e.

Teised praktiliste kalduvustega inimesed arvavad jälle, et psühholoogia on liiga abstraktne, igapäevasest elust kaugelekiitunud teadus, mille praktiline väärtus võrdub nullile — see on nende arvates ühesõnaga „filosoofia“, ja temata võib elus ka väga hästi läbi saada, vähemalt mis puutub inimeste tundmisse ja nende nõrkuste kasutamisse. Mõlemas arvamistes peitub osa tõtt, kuid mõlemad on ka teataval määral ekslikud.

Teatavasti on psühholoogia ülesandeks hingeliste nähtuste, meie sisemise elu uurimine ja hingeelus valitsevate seaduste kindlakstegemine. Piirdudes

ainult hingeliste *nähtuste* uurimisega, jätab meie aja psühholoogia nende sügavamate põhjuste ja iseloomu äramääramise gnoseoloogia ehk tunnetus-teooria hooleks on filosoofia tähtsam osa. Sarnane piiratud ülesanne paistab esimesel pilgul kaunis lihtne olevat, sest tegutseme ju hingeliselt iga päev, iga minut, ja meil „miks“ avaldused on täitsa harilik, nõnda ütelda käepärane asi. Ja, seda tema küll on, aga siiski peame tunnustama, et hingeelu saladuste kate on aastasadasiid kestnud väsimata töö peale vaatamata, väga vähe kergitatud; Delphi oraakli templi värvavat ehtiv pealkiri „*guoti s'auton*“ — õpi tundma iseennast — seisab ka meie ees lahendamata mõistatusena. Tõesti, kas võime meie ütelda, et kõik meie hingelised üleelamised, meie mõtted, tujud ja nende tekkimine selged on? Kahjuks — ei. Oleks see nii, siis oleksime meie ammugi iseendi peremehed, aga nüüd peame meie tunnustame, et keegi ei ole oma mõtete ega tujude peremees. Meie võime ainult konstateerida selle või teise psüühilise fakti olemasolu, tunnustada teda, nõnda ütelda, „*de facto*“ — aga kust tulevad need kiiresti vahelduvad nähtused, kuhu nemad kaovad, et jälle, vahest pika aja tagant ilmuda, kus on nende alli-

kas, kuidas töötab see imeline saladuslik laboratoorium — meie peaaaju — need küsimused jäävad vastuseeta tänapäevani ja vaevalt on loota üldse nende lõpulikku lahendamist. Et seda paremini selgitada, on küllalt meelega tule-tada üht fakti, milles peitub võti psühholoogia saladuste avamiseks: nimelt meie mõistusele on täitsa arusaamatu ja loogiliselt vastuvõtmatu see asjaolu, kuidas võib puhtfüüsiline ollus, nagu seda on meie peaaaju, produtseerida asju, millised oma loomuse poolest on temale diametraalsed vastandid. Mõte on peaaaju produkt, kui peaaaju võime meie katsuda, kaaluda, keemiliselt tema peale mõjuda, aga mõte on väljaspool meie võimupiire, tema ei alistu meie teaduslikkudele võtetele, eksperimentidele. Aga, teisest küljest, ei või täies ulatuses pooldada vaadet, nagu oleks psühholoogia ainult „filosoofia“, millel puudub igasugune praktiline tähtsus: iga teadus, kui ta niisugune tahab olla, peab oma ülesannete, oma iseloomu tõttu üldine, abstraktne olema, aga sellejuures ei tunne mina ühtki teadust, mis teeks tegemist asjadega, mida elus olemas ei ole. Samuti võivad ka psühholoogia saavutused praktilises elus kasutatavad olla.

Igal teadusel on kaks külge: teoreetiline ja praktiline; praktilise külje moodustab kogutud tooresmaterjal, teoreetiline seisab selle materjali ümber-töötamises, tema ühendusseviimises üldiste järelduste ja seaduste näol kõrgema teadusevaraga, mis kogutud aastasadade jooksul ja mis oma lõpulikkuks ülesandeks peab elu ja surma saladuse lahendamise. Võrreldes nüüd selle mõõdupuu abil psühholoogia mõlemat külge, peame tunnustama, et teoreetiline osa on kaunis kehv ja et üldiste hingeelu seaduste väljatöötamise sihis on vähe ära tehtud, kuna kogutud tooresmaterjal võrdlemisi rikkalik ja mitmekesine on; iseäranis palju on andnud selles suhtes eksperimentaalne meetod.

Metafüüsiline elu ja surma saladuse küsimus on olnud ja jääb kahtlemata teaduse lõpulikkuks ülesandeks ja ainult tema lahendamisega langeb alla looduse suur salakate ja vaimustatud inimsoo silmadele. Avanevad lõpmata ulatusega

horitsondid. Praegu aga võime sellest silmapilgust ainult unistada ja peame vist leppima Kanti vastusega metafüüs- siliste probleemide kohta, nimelt, et sarnased probleemid kuuluvad usu, mitte aga teaduse riiki.

Jah tõesti, ehk küll võib inimsugu uhke olla oma vaimu võitude üle, vaadeldes neid otse uskumatuid leidusi, mille poolest iseäranis meie aeg rikas on. Mis me lapsepõlves, aastat 20–30 tagasi, Jules Verne romaanides lugesime ilusana, kuid kättesaamatu fantaasiana, on nüüd igapäevased tõsiasjad; kõik need automobiilid, aeroplannid, traadita telefonid, kinod — nad kõik on meie silmade ees sündinud — kuid siiski libiseb meie käte vahelt see lõplik alus, kõikide nende imeasjade algpõhjus. Meie oskame loodusejõudusid kasutada, aga nende olemus, nende substants on meile teadmata, tundmata — meie oleme eksploateerijad, mitte aga peremehed. Kes ütleb meile, mis on elekter, see imelik võim, mis meid soojendab, valgustab, meie mõtteid valgukiirusega üle maailma laiali kannab ja mis, kõrvalt vaadates, lihtsa hõõrumise läbi sünnib? Missugune vägi sunnib puud kasvama ja lille õitsema? Missugune jõud avaldub hiljutileitud raadiumis: kuidas võib see imelik aine enesest võimsat energiat laiali laotada, ise selle juures peaaegu muutumata jäädes? Need ja sarnased küsimused ootavad vastust, ja eksib see, kes räägib või mõtleb, et inimene on looduse kuningas, et temale on kõik teada. Kõik meie teadused, koguni täpsemadki, põhjenevad hüpoteetilistel alustel, milliste väärtus relatiivne, millised täna maksivad on, aga homme iganenud eelarvamisteks kuulutatud võivad olla. Matemaatika, see kõige täpsem täpsematest teadustest, on rajatud aksioomidele, mille tõestamisest tema teaduslikult loobub, sest et see võimatu on. Meie Eukliidese geomeetria ei ole ainus võimalik geomeetria — tema põhjeneb ruumi kolmel dimensioonil, aga on loodud süsteem (Kaasani ülik. prof. Sobatsenski oma) milline, aluseks võttes, kui mina ei eksi, neli dimensiooni tõendab, et paralleeljooned lõp- matuses lõikuvad; Einstein, uuem

moodsa relatiivsusteooria looja, kõneleb koguni mõnesugusest kumerast tapapinnast ja tõendab, et ka niisugused vankumatud mõisted, nagu ruum ja aeg, on täitsa relatiivsed, mitte aga absoluutsed.

Kui aga asi sarnases seisukorras on, ja paistab, et inimene veel vähe on lähenenud tähtsamate küsimuste lahendamisele, võib tekkida kahtlus, kas on üldse mõtet asuda tahtejõu kasvatamise küsimuse käsitlemisele. Kas on teaduse ja eriti psühholoogia korralduses selleks küllaldane materjal?

Sellele küsimusele võib, minu arvamise järele, jaatavalt vastata, ja nimelt sellepärast, et siin võime meie asuda samale seisukohale, kui, näit., elektri kasutamise asjas. Vaatamata sellele, et elektri sügavam loomus meile teadmata, võime meie siiski temaga vabalt ümber käia ja tema salalist jõudu oma äranägemise järele juhtida. Samuti võime meie omi hingejõude kasutada nende väljenduste näol, ilma et meil tarvis oleks nende lõpulikku, viimast loomust tunda. Tabavalt valgustab seda seisukohta James oma „Psühholoogias“.*) „Iga teadus — ütleb James — võtab usu peale vastu teatavad andmed, jättes teiste filosoofia osade ülesandeks nende andmete tähtsuse ja tõelisuse arvestamise. Nii, näit., usub loodusteadus tunnetavast mõistusest absoluutselt ärarippumata materiaalse ilma olemasolusse, vaatamata sellele, et selle küsimuse sügavam filosoofiline analüüs viib otsaga idealismi juure välja. Mehaanika omistab sellele materiale massi ja jõu ilmutamist, defineerides neid mõisteid puhtfenomoraalselt ja ei karda neid irratsionaalsusi, millised tulevad nende mõistete juures ilmsiks sügavama analüüserimise tagajärgedena. Samuti peetakse mehaanikas liikumist absoluutselt ärarippumatuks tunnetavast subjektist, vaatamata nende raskustele, millega seotud sarnane oletus. Keemia võtab vastu usu peale kõik füüsika andmed, füsioloogia — kõik keemia andmed. Psühholoogia, kui loodusteaduslik distsipliin, hindab näh-

tusi samasugusest ühekülgsest ja ajutisest tingitud seisukohast . . . Kuidas mõnesugune asi võib tunnetada teist — selles seisab nõnda-nimetatud tunnetusteooria probleem. Kuidas niisugune asi, nagu „teadvuse moment“, üldse olemas võib olla — see on nõnda-nimetatud ratsionaalse (vastandina eksperimentaalsele) psühholoogia ülesandeks. Täielik tõde „teaduse momendist“, „mõttest“ avaneb ainult siis, kui ratsionaalne psühholoogia ja tunnetusteooria oma viimase sõna ütlevad. Selle ajani võib aga nende kohta kogutud olla suur hulk tingitud tõdesid, millised möödapäsemata laiema tõe koosseisuga kokku sulavad, kui selleks paras aeg kätte jõuab. Sarnane ajutine kogu määrusi „teadvuse momentide“ ja tunnetuste kohta moodustab selle, mida mina mõistan psühholoogia, kui loodusteadusliku distsipliini osa all. Ja niisuguse psühholoogiast arusaamise juures ei kaota need faktid ja määrused oma maksvust, olgu lõpulikud teooria järeldused vaimu, materia ja tunnetuse kohta missugused tahes“.

Tsiteeritud ameerika teadlase sõnad heidavad, minu arvates, õiget valgust teaduse peale üldse. Kaugel on veel inimsoo vaimu töö lõpp, kuid tänapäevani kogutud materjal ja faktid ei kaota mitte oma tähtsust selle või teise teaduse põhimõtete muutmisel. Väik jääb ikka välguks, sellepeale vaatamata, kas on tema Jumala viha väljendus või elektri lainete kokkupõrkamise tagajärg. Ja edaspidises teemi käsitamises kirjeldan mina meie hingeelu ja selle protsesse nii, kuidas nemad meie tegelikus, igapäevases elus end ilmutavad, püüdes kõrvale hoida igasugusest filosoofilisest targutamisest, sest minu ülesandeks on tahtejõu kasvatamise küsimust elulisest, praktilisest seisukohast jõudumööda valgustada.

Harilikult jagatakse hingelised nähtused kolme liiki — tunnetuslikud, tundelised ja tahtelised. Muidugi on sellel jaotusel puhtformaalne väärtus, sest raske on leida hingelist protsessi, miline oleks puhttunnetuslik, tundeline või tahteline. Kõik need kolm elementi

*) Psychology by William James, prof. of psychology in Harvard University.

funktsioneerivad ühel ajal, vahe on ainult selles, et ühe või teise psüühilise üleelamise juures üks nimetatud elementidest on, ülekaalus domineerib teiste üle.

Püüdes lähemalt analüüsida nende elementide vahet, võib ütelda, et tahtelised protsessid ilma tundeliste või tunnetuslike deta mieldavad ei ole. Tundmus ja mõistus on meie tegevuse

väljakutsujad, algatajad, sünnitajad, aga tahe on tema juht. Kaalumine, mis harilikult sellele või teisele otsusele viib, seisab koos tundelistest ja tunnetuslikest motiividest, ja tahtel on otustav sõna selle võitluse juures. Tahte tegevust võiksime võrrelda aurukatla kaitse-ventiili tegevusega, tundmusi ja mõistust — auru ja veega.

(Järgneb).

Keskkooli kirjatööd eesti keele alal.

Ed. Schönberg.

Eesti keele õpetajate II kongressi päevakorda silmitsedes leidsin rõõmutava uudisena, et korraldav toimikond suure tähelepanu osaliseks on lasknud saada kooli kirjatööde küsimuse. Mitu referaati puudutavad seda otsekoheselt ja mõnigi kaudselt. „Kirjatööde probleem“, kui nii lubatakse ütelda, tundub meile, emakeele õpetajaile mitmeti raskesti lahendatavana, Eesti keele ja koolitöö erilist seisukorda silmas pidades. See on ühtlasi ka valusaks ja põnevaks küsimuseks, sest kirjatööd on saanud juhtivas instantsis tähtsaks teguriks koolide hindamisel nende tubliduse järele.

Mingisuguseid kaugele märgitsevaid tähiseid ses küsimuses ülesse seada ei sõanda, samuti ka seda sügavamalt haarata. Usun koguni, et seesugune käsitlemine oleks äärmiselt problemaatiline ja riskant, sest meie keskkool viibib senni veel ilme omandamise ajajärgus. Välja kujunemata on veel tema piirjooned, tundmata ta tulevane võimalik kandejõud, saavutamata minimaalne, mis meie senniste nõudmiste kavas. Ülemineku aja seisukohalt tuleb meil praegu ka kirjatööde küsimus võtta, samuti sellegi kongressi tööd. Midagi pole kurbkoomilisemat, kui suurte kõlavate sõnade ja kavanditega tuleviku unistusperspektiividesse rippuma jääda ning oskamatu, saamatu ja tähelepanematu olla selles, mida tänapäeva reaalsus nõuab. Mõnigi aasta tuleb veel ajutise tööprogrammiga leppida, kus-

juures peakisimuseks jääb: kui palju suudab kool, palju suudavad õpilased? Plaanita tegevust siia-sinna laiutades ja võimatud ülesanded kooli kanda võttes, ilma et kindlustaksime ja viljakaks teeksime iga võidetud sammu, võib meie keskkooliga sama juhtuda, kui mõne spordimehega — jookseb hinge välja.

Oma referaadis püüan käsitleda Eesti keele kirjatööde seisukorda keskkoolis üldiselt, tuues selle kõrval mõnesugused arvamusel ja soovitusel, mida peamiselt tööpraktika kogemused andnud. Kuigi see, mida ütlen, kitsalt praktilise tähendusega näib ja päevanõudeid rõhutav, tohiks temas tunduda ometi seda põhikajastust, mis arvatavasti oma- seks jääb meie keskkooli tööle edaspidisel arenemisel.

* * *

Enne aine sisulisele arutamisele asumist kuluks selgitada mõne sõnaga küsimust, milleks üldse lasta teha kirjatöid. Mis on selle otstarve? Ning kõige viimaks: missugusest vaimust ja väljavaadetest on juhitud õpetaja korraldav osa õpilase kirjatöodes?

Nagu algkoolil ja keskkoolil üldiselt see oluline vahe on, et algkool annab teatud ühtlase, kõigile tarvilisema üldhariduse, keskkool aga juba näitab, missuguses erilises sihis hariduse arenemine peab minema, nii on lugu ka keskkooli ja algkooli kirjatöödega. Kui algkooli kirjatööd võiksid suures joones

olla õpilase teadmiste näitajad ühtlaselt, peab keskkooli kirjatöös juba õige tõsiselt ilmsiks tulema õpilase *individuaalsus* ja *intelligents*.

Viimast asjaolu ei ole meil senni tarviliselt rõhutatud, aga just seda tuleks rõhutada. Kirjatöö ei peaks näitama mitte üksi koolis kogutud teadmiste ulatuspiire, vaid selles peaks avalduma julgelt ja teadlikult, nähtud juba ilma vaatelise varjundiga, kõik see, mida õpilane ise kogunud elust, raamatutest, kuuldust, mida ta ise läbi elanud kõige oma intellektuaalsete võimetega.

Kirjatööd õpetavad põhjalikumale mõtlemisele. Nad lubavad õpetajal täielisema kujutuse saada õpilase teadmisest, kui seda õpilane suusõnal annab. Suusõnalised seletused, vastused on enam katkendlikud, nõuavad sagedaid parandusi õpetaja ja õpilase enese poolt. Nad üksi ei anna küllaldaselt tarvilist materjali õpilase hindamiseks, ainult nende põhjal üldotsusele jõuda õpilase teadmiste kohta oleks isegi ülekohtune, kuna sagedasti meie õpilased õige pikaldase mõtlemisega on ja tagasihoidlikud vastamises. On ju õige: kool peaks õpilasi kiiremalt ja julgemalt mõtlema ja vastama õpetama, kuid sellest kõnelemine ei kuulu praegu siia. Kirjatöödel on see hea külg, et nad õpetavad aine üle pikemalt juurdlema, oletusi tegema ettevaatlikult ja läbi mõeldes. Nende üldtulemusi õpilase hindamisel tuleb raskema kaaluga võtta kui suusõnalisi vastuseid, nad on otsustavamata tähendusega. Juba see üksi tingib kirjatööle tähtsa koha kooli õpetustöös.

Kirjatöö süvendab õpilase teadmisi, kihutab teda enesetäiendamisele ja on julgustajaks ja virgutajaks individuaalses töös.

Kirjatöö tegemine nõuab õpilaselt enam pingutusi kui suusõnaline õppimine. Töö tegemisel peab õpilane oma teadmisi kombineerima, süsteemi seadma. Suusõnalisel õppimisel libise-takse aga mõnigi kord aimest kergelt ja pealiskaudselt üle. Ainesse süvenemisel kasvab töehimu, nii võib kirjatöö olla koguni virgutajaks tegevusele, kuigi algul painajana ja raskena tundub õpi-

lasele. Et töö kordasaatmisel usaldamistunne oma võimetesse ja isiklik mõnutunne, nagu see iga loova töö lõpulejõudmisel harilik, tulemata ei jää, siis on kirjalik töö õpilasele ühtlasi julgustajaks oma tõekspidamisi ja arvamisi mitte üksi enesel hoida, vaid nendega iga tarviline kord teadvuses ja andumuses välja astuda.

Keskkooli õpilase kirjatöös peaks fikseeruma juba ka kõik see, kui ligilähedal seisab õpilane ümbritsevale elule, ühiskonda puudutavaile küsimustele, omapärase kultuuri üldavaldustele. Kirjatöö peab kandma jooni isikupärasest ilmavaatest. Oleks tarviline, et keskkooli õpilane juba koolis enesele ilmavaatelise põhja omandaks, et ta ellu astudes end isikuna tunneks. Isiku erijooni kandvais keskkooli kirjatöös juba peaks kasvama tulevane *vaba kodanik*, julge loov isik, oma ilmavaatega, mis aga kokkukõlastatud oleks teiste kodanikkude ilmavaadetega. Ma ei mõtle sellega, et kirjatöös peaksid avalduma mingisugused parteilised ning kitsaspoliitilised vaatlused ja polemiseerimised või nagu peaks õpetus liikuma mingi parteiluse tähe all. Parteiline tööõpetus kasvatab ainult piiratud silmaringiga tõntsi ja sõnakuulelikku orjapähe. Vaba, julge, kohusetruu, enastohverdava kodaniku väljaarendamise sihis mingi me kasvatus. *Inimest* ta täiuslikus suuruses kasvatada — olgu kooli ülesanne! Need põhiprintsiibid jäägu maksma ka kooli kirjatööde vaimus.

Kirjatöö olgu võimalikult ikka *produksioon*, mitte reproduktsioon. Produktseeritagu enam, peaks olema samuti üheks hüüdsõnaks me koolil.

Igas reas, mis õpilane kirjutab, peab näituma *loov* isik. Kirjatööde üheks ülesandeks peabki olema õpilast iseseisvale, loovale tööle juhatada. Olgu tarviline lugupidamine autoriteetidele, kuid mitte nende pimesi austamine! Kirjatöös astugu õpilane julgemini välja *oma* oletustega, oma arvamistega, oma tähelepanekutega jne. See ei tähenda muidugi, et koolid annaksid kõrke, kõiketeadvaid ninatarku — on neid ju ka meie päevil, — vaid kirjatööd mär-

kigu ära õpilase edasisammumistee isiklikule vaimlikule vabadusele ja puhtale kõrgejoonelisele inimsusele.

Õpetaja eeltööd.

Õpetaja vaadaku oma õppeaasta töö linnulennult ette. Märkigu ära kirjatööde arv vastavas klassis ja umbkaudu ajad, millal nad anda ning missugused tööd kunagi kord — klassi- või kodutööd. Edasi tuleks luua mingisugune geneetiline side kirjatööde vahel teemide märkimisel, nii et nad aasta kohta mingi tervikulise nähtuse annaksid. On nii teemid ise ja järjestus kogu õppeaastaks töö kohaselt märgitud, ei kannaks tööd liiga juhuslikkuse ilmet, õpetajal ei tuleks igakord uuesti pead vaevama hakata, mida tööks anda. Arusaadav, et teemid ja nende täitmise järjekord üksi õpetaja teada jääb.

Seesugune ettevalmistustöö nõuab õpetajalt oma õppeainega põhjalikumalt tutvunemist juba aastatöö algul. Aga see näib olevat möödapääsematu, sest nii kui nii tuleb õpetajal töö alustamisel pritsiipide ja põhimõtete, metoodiliste kavandite jne. üle põhjalikumalt mõelda, kuidas tööd jõudval õppeaastal otstarbekohasemalt ja viljakamalt teha. Sel korral märgitakse ära, läinud aasta kogemusi arvesse võttes, ka läbi-võetava aine järjestuskord ja kava üldjoontes.

Kava kokkuseadmisel tuleb iga klass (ma mõtlen siin ka kõrvalklasse) ise üksusena võtta ja siis vastavalt klassile kirjatööde teemid märkida. Sest isegi samad klassid ei ole igakord ühesuguse tasapinnaga ja õpilaste koosseisuga. Leitud puuduste kõrvaldamiseks tuleb ühel või teisel pool midagi iseäraliselt rõhutada ja kirjatööde kava määramisel võiks seda juba silmas pidada. Kõige tähtsama puuduse kõrvaldamine seisku esimesel joonel. Kava valmistamisel katsutagu kirjalikud tööd kokkukõlastada või tervikulises seisukorda viia teiste õppeainetega. Töö kestes võib ju ilmsiks tulla, et kava mingisuguseid muutusi nõuab, kuid üldiselt on kava valmistamine siiski õppetöö algul kõigiti soovitav, sest ta kergendaks kõige pealt ka õpetaja tööd.

Kirjatööde liigid.

Keskkooli kirjatööd pakuvad tüüpiliselt ja liigiliselt praegu üsna kirju pildi. On üldine otsimiste ajajärk ning sellepärast püüab üks või teine õpetaja harilikkude liikide ja tüüpide kõrval veel eriliigilisi kirjatöid kooli õppetöösse tuua. Seda mitmekesisust ei tule laita, kuid siin jääb vist üldiselt põhimõtte maksma, et kaaluvam tähendus tuleb anda ikkagi vanadele proovitud ja tunnustatud liikidele, missugused oleksid — klassitöö, kodutöö ja grammatiline või stiililine harjutustöö. Nende liikide kõrvale on meie kooli arenemisaastail seltsinud veel erilised liigid: aastatööd, uurimistööd (üksik- ja kollektiiv-uurimine), kirjandusloolised jne. referaadid, rahvuskultuuriliste andmete ja sugemete kogumine, lõpu- ehk küpsustöö.

Peale selle näituvad vabal algatusel veel mõnesugused tööd-referaadid tähtpäeval ja õpilasringide koosolekuil, ilukirjanduslikud katsed, mitmesugused arutavad ja polemiseerivad tööd õpilasajakirjades.

Lubatagu kõigi nende tööde kohta mõni arvustus ja seisukohta võttev tähendus tuua.

Peatöödeks jäävad ikkagi, nagu eelpool tähendasin, klassitöö, kodutöö ja harjutustöö. Kõik teised liigid (välja arvatud lõputöö) on enam-vähem juhuslikku laadi, nad pole üldiseks saanud igal pool, samuti ei kuulu nad sagedasti kõigile õpilastele täita.

Klassitöö! on õpilase teadmiste ja võimiste hindamisel praegu suur tähendus, sellepärast on õpilane eriti just selle heast kordaminekust huvitatud. On tehtud ja tehakse praegugi kaunis üldiselt klassitööd ühe õppetunni jooksul, mis on harilikult 45 minutit pikk. Küpsete, arenenud vaadetega täiskasvanudki inimene ei jõuaks suurt midagi kirjalikult kolmveerand tunniga tervikuliselt, stiililiselt hästi vormitud lauseis ära ütelda; mis siis veel lastest või küpsusele jõudvaist noortest inimestest kõnelda, pealegi kui nad seda tööd ärevas meeolus ja sagedasti väsinud peaga peavad tegema. Kuna aga klassitööl hindamisel eriline tähendus, siis peaksime selle üle küll täi-

selt mõtlema, kunas klassitööd anda ning kui palju aega anda õpilasele selle valmistamiseks. Isiklikult kaldun arvamisele, et keskkoolis ka tüsedamaid, pikemaid klassitööd tuleks nõuda, mida tunni jooksul juba kuidagi ei saa valmis teha. Tunni aja jooksul ei suudeta kuigi palju mõtteid arendada ja avaldada. Sellepärast siis ka nii tehtud töid mõttekehvad, loogiliselt nõrga ehitusega, vigadeküllased. Nende põhjal

võib õpilase arenemisastmest mõnikord koguni vildakale ja ebaõigele arvamisega jõuda, iseäranis kui õpilane on närviline või pikaldase mõtlemisega. Nad võiksid vast kuidagi veel tunnistust anda õpilase puht ortograafilistest võimistest, ja sest seisukohast olengi kaldunud neile hindamismärkusi andma, teades küll, et seesugune hindamine ühekülgse all kannatab.

(Järgneb).

2. eesti keele õpetajate kongress.

(Järg).

Kongressi kolmandal päeval kanti ette järgmised referaadid:

1. F. Puusepp: *Kuidas saavutada soovitavaid tagajärgi alg- ja keskkoolis?*

Referent väidab, et vanemad õpetajad saavutavad õige kirja alal paremaid tagajärgi kui nooremad. Meie keel areneb väga ruttu, mille tõttu kindla õige kirja õpetamine raske. Vist ei ole selge, missugused õige kirja vormid on lubatavad, missugused nõuetavad ja missugused keelatud. Tehakse küll palju tööd õige kirja alal, aga tagajärjed on siiski nõrgad. Põhjenduseks toob referent Tartu õpetajate seminari sisseastujaile korraldatud eksamid, kus 88 õpilase kohta olnud 2.069 viga, seega keskmiselt igal õpilasel 23½ viga. Suur tung keskkoolidesse tingib rasked võistluseksamid, kus lubamatute „lõksude“ abil püütakse õpilaste oskuse üle selgusele jõuda. Raskeid vigu ei tehta mitte ükski kirjavehemärkide tarvitamises ja sõnade kokkukirjutamises, vaid ka lihtsamais õige kirja reegleis. Et seotud jutu etteütelse kirjutuses tuleb vähem vigu ette kui üksikuis lauseis, seepärast ehk arvavad õpetajad, et õige kiri küllalt selge. Kuid tuleb rohkem üksikuid lauseid, kus vigu saadaminni tehakse, kirjutada. Selleks tarvitagu sellekohaseid õige kirja harjutuse raamatuid. Üksikute lausete etteütlesel seletatagu lause mõtte muutmist sõna muutmise puhul (lootus — loodus). Lastagu õpilasi vastavaid lauseid kokku seada. Sõnade kokkukirjutamise puhul tuleb laste tähelepanu pöörda mõtte muundumisele samade sõnade lahuskirjutamise korral. Tuleb nõuda õpilasilt vigade parandamist ja

ärakirjutamise puhul terve sõna ühe sõdmuga kirjutamist. Ka teiste ainete õpetajad peavad õige kirjas ühtlust pidama ja eesti keele õpetajale abiks olema, nende aineis ettetulevaid võõrkeelseid sõnu klassitahvlile kirjutades.

2. A. Ploompuu: *Kirjatööd algkoolis.*

Ilus käekiri on väga soovitatav, teda tuleb juba alguses nõuda. Olgu lubatavad püst- kui ka viltukiri. Kiri olgu selge ja ühetasane, tähed ühtlased, samuti ka nende vahed. Eitatakse kirjutamiseks erilise joonestikuga vihu tarvitamist; vast ehk oleks soovitatav ridamäärav joon. Kirjutamise juures peatagu silmas laste tervishoidlikke nõudeid. Kirja puhtust ja korralikkust nõudku kõik õpetajad. Tähtede ette paigutatavad ja kirjas ettetulevad vigurid, konksud ja sorakused jäägu ära. Kui õpetaja käekiri ei ole kohane ilukirja eeskujuks, tuleb trükitud eeskirju tarvitada. Et lugemise õppimist käikes kirjutamisega raske teostada, võiks kirjutamise asemel joonistamist tarvitada. Ärakirjutamist võib mitmesuguste grammatiliste harjutustega siduda. Üksikute lausete kirjutamine klassitahvlile toob ka kasu. Kirjutamise ajal tulevad vead kõrvaldada, alles siis võivad lapseid lauseid tahvlilt oma vihku kirjutada. Vihud vahetatakse õpilaste vahel vastastikuseks paranduseks. Etteütlist tehakse laste lugemikust, kus parandus ka laste poolt järgneb. Katselisi etteütlisti olgu harva. Iseseisvate kirjatööde valmistamiseks peab laps omama juba teatava sõnade tagavara. Võiks alata juttude teisendamise: kolmas isik esimeseks, mitmus ainsuseks j.m. Enne puhtasse vihku ümberkirjutamist

lastagu 4—5 lapsel klassis oma kirjatöö ette lugeda, parim õpilane viimsena. Jutt peast tuleks enne ühiselt arvustada ja alles siis puhtasse vihku kirjutada. Tuleb harjutada kava kokku seadma ja selle järele kirjatöid kirjutama. Vabad tööd olgu piiratud arvul, sest lapsel ei ole oma mõtteid tarvilisel määral. Võiks veel tarvitada kirjeldusi, võrdlusi ja iseseisvaid kirjatöid antud teemile. Klassitööde vältus 1—2 tundi, koduse kirjatöö jaoks mitte üle 2 nädala aega määrata. Parandamisel mitte väga tähelepanu pöörda vigade rohkusele, vaid sisule. Halvav halb märkus kirjatöö lõpul parem ära jätta. Et võõrakeele õpetamine emakeele õppimist algkoolis tuntavalt segab, tuleb algkoolis õpetada ainult üht võõrast keelt alates 5. õppeaastast.

3. E. Schönberg: *Kirjatööd keskkoolis.*

Keskkooli õpilaste kirjatööd peaksid täiesti läbimõeldud ja põhjendatud olema. Neis peaks peegelduma isik ja tema ilmavaade: julge, vaba kodanik, ilma partei ilmeta, inimene valmis loovale tööle ja isikliku väärtuse tundega, ometi mitte ninakas. Õpetaja valmis- tagu aasta jaoks kirjatööde kava, arvestades möödunud aasta kogemusi ja klassi arenemise tasapinda. Kirjatööde liikidest, milles otsimise ajajärgu tõttu valitseb alles kirju pilt, oleks nimetada järgmised: klassitöö, kodutöö, harjutus- ja lõputöö; siis veel aastatöö, referaadid, arutused j. m. Klassitöö põhjal hinnatakse õpilaste oskusi. Klassitöö nõuab kiiret otsustamisvõimet, lakoonilisust, mis tema heaks küljeks tuleb lugeda. Lühike aeg, ärevus ja vahel väsimus teevad töö tihti mõttevaeseks. Teiste õpetajatega kokku leppides võib klassitöö aega 2 3 tunnini pikendada, mis mõne töö juures hädatarvilik. Kodutöö sünnib küll rahulises ümbruses ja pikema aja kestel, aga ei ole kindlust tema hindamisel, kas töö omapärane. Harjutustööde koht ei ole küll enam keskkoolis, aga praegustes oludes tuleb nendega keskkooli alamais klassides tegemist teha. Aastatööd võiks ainult lõpuklassis anda õpilaste harjutuseks iseseisvale tööle. Süia kuuluvad uurimistööd mõnesuguste küsimuste selgitamiseks. Neid töid võib kollektiivselt teha. Referaadid ilma põhjaliku läbi-

arutamiseta jäävad nõrgaks sõnamulinnaks. Kõrvalised tööd (õpilaste ajakirjades j. m.) jäävad õpilaste eneste hooleks. Kirjatöö teem ei tohi olla laialdane ega ka väga piiratud. Ka tsüklusteemid on väga soovitatavad. Teemiks võivad olla küsimused ühiskonnast kui ka eriaineist. Vabad teemid ei ole keskkoolis soovitatavad. Nõutagu kava kokkuseadmist ja selle järele töötamist. Kirjatöid võib olla aastas 8. Parandusviise oleks kolm: täielik pealekirjutamine, pooltäielik ja osaline parandus — märkimine. Ääre- ja lõpumärkused tarvilikud, kuid ilma vigade arvu üleslugemiseta. Keeleuundajaid „õigekirjutuse-sõnaraamatu“ kui tühtlustaja juure juhtida. Vigade seletus antagu alles nende paranduse järele, mil õpilased jõuavad rahulikult seda jälgida. Vigu ikka lauses ehk tervikus parandada, kuna kirjavahemärkide ja stiili vead tulevad täies lauses parandada. Kõik keskkooli õpetajad olgu korralikud eesti keele tundjad.

4. R. Ruubel: *Kirjalikud tööd koolis ja kodu ja nende parandamine.*

Kirjatöö olgu tükike õpilase hingest, sest ilma elava huvita ei teki häid töid. Teemiks võib olla see, mis meie tunde ilma paneb liikuma. Karakteristika, vanasõna ja abstraktsete küsimuste arutus ei ärata elavust õpilasis, seepärast ei suudeta neid iseseisvalt arendada, vaid korratakse õpetaja seletusi. Ei ole soovitatav töö pikkust piirata. Enne soovitati eeskujuks võtta parimate kirjanikkude töid, kuid õpilase stiil areneb ühtlaselt üldise arenemisega. Stiili tunde arendamiseks ja kasvatamiseks tuleb klassis õpilaste töid ette lugeda ja arvustada. Liig rasked teemid sunnivad õpilasi tarvitama sõnu, mille tähendusest nad ei saa aru. Laialdaste teemide väljendamiseks puuduvad õpilasil elamused ja väljendusvõime. Soovitav jõukohaseks väljavalikuks anda korruga mitu teemi. Algkoolis olgu vaba jutustuse üleskirjutamine, mitte ümberjutustamine. Soovitatavad oleksid ka fantaasia tööd, nagu „ootel“. Parandamise juures ei tule halvata õpilase iseteguvust, seepärast tuleks vigade parandamisel ka väärtuste peale näidata.

5. H. Turp: *Kõneõpetuse tähtsus.*

Eesti kooli loomispäevil ilmus kõneõpetus keskkooli õppekavasse iluluge-

mise näol. Nüüd on ta sealt kadunud. Kõneõpetus on aga laiendamise ja süvendamise, milte lõpetamise väärt. Sõnaline väljendamine on väga tähtis, eriti demokraatlikus riigis. Praegune kool võimaldab meile seda puudulikult. Selle tagajärjed on elus väga tunduvad ja avalduvad kujutlusvõime kohmetuses ja üldse inimese saamatuses. Kõneõpetust peab hakkama juba algkoolis käsutama. Keskkoolis esinegu ta juba erioõppeainena. Kõige vajaduslikum on ta õpetajate seminaris. Seal olgu eritunnid kõneõpetusele, ilulugemisele. Esialgselt, kunni selle teostamiseni, laiendatagu eesti keele tundide arvu ja kasutatagu kõneõpetuseks.

6. M. Kampmann: 1. eesti keele õpetajate kongressil valitud algkooli eestikeele õppekava väljatöötamise komisjoni aruanne.

Aruandja kannab ette komisjoni seisukoha kirjanduseõpetuses, mille järele ei tohi algkoolis olla kirjanduse ajaloolist käsitlust, ja järgmised ettepanekud:

Algkooli kirjanduseõpetuse kava.

4. õppeaasta.

Eesti vanemate ja uuemate ilukirjanikkude toodangust kergesisulisi jutustusi ja jutustav-kirjeldavaid ning reaalinelisi proosapalasisid ja eepilisi ning lüürilisi luuletusi seesuguses valikus, milles Eesti elu minevikus ja olevikus ning Eesti kirjanduse arenemiskäik kajastub. Kergemaid jutustavaid rahvalaule ning valik pikema ulatusega muinasjutte. Esialgne tutvustus Kalevipojaga ja Suure-Tõlli lugu ning tuttavamad müüdid ühendusse seatud Fählmanni elulooga.

5. õppeaasta.

Tundesisulisi ja jutustavaid rahvalaule. Kalevipoja lugulaulu ülevaltlik sisu ja sündsaid näiteid tekstist. Vanasõnu ja mõistatusi ühes lühikese ülevaatega rahvaluule kogumisest. Kergesisulisi näiteid Kreutzvaldi, Jannseni, Koidula, Kunderi ja Bornhöhe proosatoist, valik Koidula, Veske, Bergmanni ja Jakob Tamme laule ühendusse seatud nende kirjanikkude elupiltidega. Õpilaste arenemisastmele vastavaid luule-

töid Eesti uuemast kirjandusest sidumata ja seotud kõnes ja reaalinelisi palasisid. Tutvustus mõne lihtsama kirjanduse tõuga.

6. õppeaasta.

Jutustusi, novelle ja visandeid Juhan Liivi, Aug. Kitzbergi ja Ed. Vilde sulest ning sündsaid väljalõikeid ka mõnest nende suuremast teosest, näiteid Juhan Liivi ja A. Haava luulest ning kujutusi eelpool nimetatud kirjanikkude elust. Näiteid Jakob Liivi, E. Enno, G. Suitsu ja M. Underi luuletustest, jutustusi E. Petersoni, J. Mändmetsa, Fr. Tuglase ja A. H. Tammsaare sulest, paremast näitekirjandusest ja uuemast reaalinelisest proosast. Tutvustus mõne pikema ulatusega kirjanduse tõuga.

Algkooli grammatika-õpetamise kava.

Algkooli 1., 2., 3. ja 4. õppeaastal ei ole iseseisvaid grammatika tunde, vaid kõik õigekeelsuse määrused antakse lugemistunni lõpul näitlikult ja harjutatakse kätte huvitavate kergesti meelespeetavate lausete abil. 2. õppeaastal tuleksid vabad kirjalikud tööd ära jätta ja asemele võtta iseseisvate lausete arendamine antud ainete kohta. 3. õppeaastal: tähtsamate sõnatõugude äratundmise asemele panna: nimi-, omadus- ja aegsõna tegelik äratundmine. Tegelik tutvustus käänamise ja pööramisega; lähemalt ära määrata, mis sõnade rühmad tulevad käänamisele, nimelt: isa, maja, memm, kukk, püss, kepp, ratas, okas. Painutamine tuleb. 3. õppeaasta õppekavast ära jätta. Juure tuleb võtta uus kirjalikkude harjutuste tüüp: jutustused piltide järele. 4. õppeaasta kava-se tuleks võtta: painutamine ehk astmevaheldus. Kõikide sõnatõugude tegelik äratundmine. Käänamise juures eriti tähele panna sõnarühmad: mõte, ike, aade, muige, libe, tige, loomastik, vedelik, kaustik, noorik. 5. õppeaastal tuleb anda õpilastele ülevaade mitmuse tunnuste kohta. Tutvustada õpilasi sõnade käänamisega: aken, kannel, katel, kupar, kärnal, tungal, tütar, vemmal, s. o. sõnadega, milles ainsuse osastava lõpul

-i, mitmuse tunnus aga -de. Osastavaliine mitmus. Sulahääliku (l, m, u, r) järel seisev tugevaväline s märgitakse kahekordse tähega: värss, marss, varss, karss, marssima. Arv ja asesõna käänamine. Aegsõna pööramine. 6. õppeaastal võetakse läbi: käänamise ja pööramise alused. Nõrk ja kõva käänatus ja pööramine. Abisõnad. Sõnade tuletamine. Lühikese lauseõpetuse süstemaatiline kokkuvõte ühes lahtus-harjutustega.

7. A. Raud: 1. eesti keele õpetajate kongressil valitud keskkooli eesti keele õppekava väljatöötamise aruanne.

Aruandja teatab, et komisjon töötab välja keskkooli eesti keele õppekava, missugune Hariduseministeeriumi poolt maksma pandud ja koolidele kätte saadetu.

Läbirääkimistel avaldatakse mõtteid kirjatööde kohta:

Õigekiri meie koolides ei ole sugugi nii hull, kui see paistab Fr. Puusepa referaadist. Vead on suuremalt osalt murdelised ja mõnel üksikul õpilasel rohkearvulised, mis oleneb meie praegustest oludest, kus optante, kes eesti keelt pole õppinud, tuleb ka lõpuklassi vastu võtta. (H. Turp, Ainelo, A. Möller). Lausesüsteem harjutuste juures ei ole otstarbekohane. Ta ei võimalda kirjavahemärke tarvitada, peale punkti. Selle meetodiga just süvendatakse vigu. Laps vajab sisu, nõuab ainult huvitavust, aga mitte õigekirja „lõkse“, mis sisalduvad Puusepa, Petersoni ja Rulli sellekohastes raamatutes (R. Reimann, A. Möller, Sultson). Etteütluseks valitud pala olgu tervik ja õpilasele täiesti arusaadav. Loetagu tükk enne kirjutamist ette, et sisuga tutvuneda. Kui õpetajal on huvi oma töö vastu, küll ta siis leiab õige tee sihi kättesaamiseks (F. V. Mikkelsaar). Jgal meetodil on halbu ja häid külgi. Õpetaja peab oskama ainet õieti ja õigel ajal käsitada (E. Martinson). Lauselise materjaliga võiks vahest ehk keskkooli vanemais klassides katseid teha, kui olud nõuavad seda (R. Reimann). Peaks ilmuma eeskujuliste kirjatööde kogu. Õpetaja kirjutagu ise ka mõni töö ja lugegu õpilastele ette. Kirjalikkude tööde edu kannatab osalt ka selle all,

et õpetajaile nende paranduse eest tasu ei maksta (J. Aavik). Nõutagu ka teiste ainete õpetajailt eesti keele tundmist, asutagu armastusega asja juure, kõrvaldatagu puudused, mis kirjaõpetust raskendavad, küll siis õpilaste keel ja ühes sellega ka nende kirjatööd paranevad (A. Plompuu, E. Schönberg, A. Möller, Illisson, F. Puusepp).

Referentide poolt esitatud resolutsioonid antakse redaktsiooni komisjoni. Avatakse läbirääkimised kõneõpetuse kohta.

E. Martinson: Ilulugemine on küll väga tarvilik, aga teda tuleb eesti keele tundidel võtta.

F. V. Mikkelsaar: Hea on, kui õpilased õieti räägivad ja kirjutavad, mitte nii palju ei „deklameeriks“ ega „luuletaks“, nagu seda ilulugemise pooldajad soovivad.

Aruandja M. Kampmanni poolt ettekantud komisjoni põhimõtted võetakse vastu, kava ja ettepanekud antakse komisjoni tagasi lõpuliikluseks väljatöötamiseks ja ministeeriumile esitamiseks.

Juhataja teatab, et prof. G. Suitsu loeng praegu posti kaudu kohale jõudis, kuid ajapuudusel jääb kongressil ette kandmata. Avaldatakse „Kasvatuses“, kui seks autorilt nõusolek saadakse.

Kongress ühel häälel võtab järgmised resolutsioonid vastu:

I. 1. Et muinasjutud arendavalt ja kasvatavalt mõjuksid, nimelt õpilaste fantaasiat elustaksid, neid kirjanduslikult kasvataksid, peab esitatavatel muinasjutudel olema kunstiväärtus, sellepärast valitagu arutuseks klassis ainult neid muinasjutte, mis vormiilu ja üldse kirjandusliku väärtuse poolest teiste hulgast silma paistavad. Katkendilised ja vormitud viirastuslood tontidest, kodukäijatest, umbluust ja ussikuningastest ei ole algkoolile soovitavad.

2. Väärtuslikke muinasjutte esitagu mitte teaduslikus süsteemis, vaid didaktiliselt raskusprintsipi järele, nimelt, esmalt kerged elajatejutud ja lühikesed kohalikud muinasjutud, edasi õnnemuinasjutud, milles läbi viidud üksainus motiiv, siis järgnegu keerulisema iseloomuga muinasjutud ja lõpuks kangelaslood ning müüdid.

3. Tarvidust tundes ilusate muinasjuttude järele, soovib kongress valikut teha trükkimata seisvatest, eriti Hurtile saadetud muinasjuttudest, ja neid kiires korras välja anda.

II. 1. Rahvaluule õpetamisel peab olema kasvatav ja arendav, eetiline ja esteetiline, keskkoolis aga suuresti kultuurajalooline siht. Ka peab rahvaluule tutvustama õpilasi rahva keele omapärase stiiliga ja vanemate keeleliste vormidega.

2. Rahvaluule näiteid peab kolmel esimesel õppeaastal käsitlema muu lugemis-materjali hulgas, 4. ja 5. ning 7. ja 8. õppeaastal aga järgmises järjekorras: muinasjutud, vanasõnad, kõnekäänud, mõistatused, rahvalaul, kangelaslood.

3. Rahvaluulet peab siduvasse vahetorka viima niisuguse kunstluulega, mis käsitletud rahvaluule ainetel ja eeskujul.

4. Algupärase rahvaluule kõrval peab esindama ka näiteid teiste rahvaste tähtsamatest rahvaluule toodetest, eriti sugulus-rahvaste omadest.

5. Rahvaluule käsitlemine peab sündima peasjalikult näidete varal, teoretiseerimise eest tuleb võimalikult hoiduda. Näiteid peab õpilastele kättesaadavaks tegema vastavate lugemikkude abil

III. 1. Rahvalaulu läbivõtmisele rohkem rõhku panna

2. Skandeeriv lugemine kindlasti kätte õpetada.

3. Värsiehituse ja samuti keeleliste iseärasuste tundmist nõuda.

4. Rahvalaulu põhjalik läbivõtmine peab käima „Kalevipoja“ käsitluse eel.

IV. 1. Tõhe iseseisvusprintsip, võimaldada õpilasele individualiseeriv tegevus.

2. Käsitluse asemele kirjanduslik teos ise.

3. Raamat kättesaadavaks õpilasele, parim — omanduseks.

4. Õpetajalt esteetilisest haridust.

5. Õppekavade faktilist materjali vähendada töö süvendamiseks.

V. Eesti keskkool vajab volinikku vanemast kirjandusest, lüürika antoloogia

giat, kirjakeele arenemise lugemikku ja pikemaid kirjanduslikke teoseid eriväljaandeks.

VI. 1. Kirjanduse lugemine kuulugu koolide kasvatus-õpetus kavasse. Õpetajate nõukogude töökavad õppeaasta algul, samuti ka aruanded õppeaasta lõpul sisaldagu muu hulgas kavatsusi ja märkusi õpilaste lugemise ja õpilasraamatukogu kohta.

2. Haridusministeerium, omavalitsused ja teised koolide ülevalpidajad pööraku enam kui senni tähelepanu koolide raamatukogudele, edendades lastekirjanduse soetamist, korraldades vastavaid nimestikke ja instrueerides õpetajaid.

3. Olemasolevad raamatukogud tulevad võtta sisulisele revideerimisele. Tulevad kõrvaldada kõik raamatud, mis õpetajate nõukogud tunnistavad halbadeks kunstilis-pedagoogilisest seisukohast.

4. Iga kool seadku kokku oma nimetuse õpilasraamatukogu kavakindlaks täiendamiseks.

5. Õpetajaid ettevalmistavad asutused tutvustagu tulevasi õpetajaid lastekirjanduse, lasteraamatukogude ja lugemise küsimustega. Need küsimused seisku ka sagedamini õpetajate edasiharimiskursuste ja kongresside kavas. Õpetajate ühingute juures korraldatagu vastavaid sektsioone.

6. Kirjastajad arvestagu laste ja noorsoo raamatute kirjastamisel õpetajaskonna arvamistega ja tehku uute sellesisuliste raamatute ilmumine õpetajaile teatavaks.

VII. Meie algkoolis tuleb õpetada ainult üht võõrast keelt, alates 5. õppeaastast.

VIII. 1. Kirjalööde õpetust tuleb korraldada töökooli põhimõtetel.

2. Haridusministeeriumi juures asutatud õpperaamatute läbivaatamise komisjonil tuleb soovitada koolidele ainult keelelt laitmata töid.

Kongressi töö lõpetab M. Kampmann, soovides, et huvi emakeele vastu ei kahaneks ja et emakeel igaühele ikka armsaks jääks. (Lõpp).

Kirjandus.

Joh. Lang, Tartu reaalgümnaasiumi direktor. Füüsika ülesanded keskkoolidele ja iseõppimiseks. k-ü. „Loodus“ Tartus 1923. 152 lehekülge, hind 150 marka.

See raamat on esimene eestikeelne füüsika ülesannete täelik kogu; kuid sellepeale vaatamata, et võistleja puudub, on raamat oma sisust nii tüse saanud, et ka nõudliku arvustuse tules läbi pääseks.

Algusest peale tahab autor õpilast lapse enda huviringis loovale tegevusele ergutada ja toob järk-järgult koguni rõõmsa tuju klassitöösse, küsides näit.: „mitu grammi kaaluks massiivsest graniidist tehtud sinu kuju loomulikus suuruses?“

Kui edasi jõuame ülesande juurde: „Kumb on kergem, kas kuupmeeter korki, või pang elavhõbedat,“ on terve klassi tähelpanu kõrgemal tipul, võib kas või kihlvedu korraldada.

Arhimeedese seaduse juures arutatakse ujumise võimalusi elavhõbedas (lhk. 68 Nr. 494.) õpilased tulevad otsusele, et elavhõbedaga täidetud vannis ka mitte põlvini ei saa sisse vajuda; mõni võtab küsimuse ülesse: „Kas elavhõbedas ei saa püsti seista? ja n. e.

Nii pakuvad mõned lühikesed ülesanded palju kõneainet ja tekitavad hulga pildirikkaid ja elavaid kujutusi, mida vanagi inimene huviga jälgib ja õpilased koguni vahetunnil lõbusalt sõeluvad.

Kõik osad ei sisalda küll niipalju kaasakiskuvust, kuid see on peaaesjalikult seletatav autori püüdega kõiki füüsika valdu raamatusse mahutada (ei puudu ka ülesanded Doppleri printsiibi kohta); kõik füüsika osad ei lase aga ennast mitte ühteviisi ülesanneteis huvitavaks teha, ehk kui, siis on selleks peale leidlikkuse aastaid aega vaja.

Käesolevas raamatus käib igal osal eel lühikene teoreetiline ettevalmistus ning tutvustatakse valemid, mis ülesannete lahendamisel tarvilikud. Raamatu lõpul on 13 lehekülje peal 22 tabelit

kõige tähtsamate füüsiliste suuruste kohta ja nende vahele on mahutatud ka üks trigonomeetriliste normaalsuuruste tabel.

Kõik need eelteated ja lisandused võimaldavad ülesannete lahendamist ilma et vaja oleks teisi abi- ning käsi-raamatuid.

Kui puudusi otsima hakata, võib neid iga asja juures leida; nii võiks ka selle raamatu suhtes soovida, et mehaanikas oleks rohkem ülesandeid õpilase ümbrusest (sport: pallimängud, võimlemiseriistad); tahaks näha, et lendamise kohta rohkem ülesandeid oleks nii ajaloolisi, kui ka moodsaid. Selle eest võiks vähendada ülesandeid läätsade ja peeglite kohta; on ju seal vähem tegemist füüsiliste mõistete kujundamisega ja ülekaalus matemaatilised arvutused.

Sisuliselt ei saa õigeks pidada ütlust, et keha „kaotab“ vedelikus osa oma kaalust.

Aga kõige vajalisem parandus, mis juba järgmises trükis teostuma peaks, seisab selles, et tuleks muuta ülesandeid, millede andmed on vene mõõtu-des; aitab sellest, kui mõne juhusliku küsimuse lahendamiseks vene ja meetri mõõtude võrdlev tabel raamatu lõppu alale jääb.

Nii kui autor eelsõnas „silmaga hindamise“ tähtsust rõhutab, niisama tarvilikuks „kilogrammides mõtlemise“ arendamist; viimase sihi tabamisel oleks aga kahjulik õpilasi ka veel naelte ja puudade ettekujutamisega koormata.

Ka aitaks meie, vene mõõtude kõrvaldamisega ülesandeist, kaasa meetri mõõdistiku elluviimisel, mis muidu sugugi ei taha edeneda. Kõige radikaalsem abinõu meetermõõdistiku toeks oleks selles, et noorsugu vene mõõte üldse ei tunneks.

Jseõppijad loevad muidugi vastuste puudumist raamatu suuremaks veaks ja ei rahuldu ka autori lubadusest „lähemas tulevikus“ neid kättesaadavaks teha; on soovitatav, et vastuste avaldamisel need ainult väljaarvatult, lõpuli-

kul kujul antakse; vastused üldkujul, valinutena, nagu nad venelase Kovalovsky ehk sama prof. Mahleri ülesannete kogudes avaldatud on, võivad segavalt mõjuda, juhtides õppija iseseisva mõtlemise rajalt koguni kõrvale kombineerimise teele.

Kõiki kokku võttes on raamat ometi hea ja väärtuslik, ülesanded käsitavad elulisi küsimusi, ei ole midagi kunstlikku otsitud. . . Ülesannete kogu väärtust tõstab suurel määral tabelite kogu tema lõpul, mida veel kord siin nimetan, sest harva leidub ühes füüsika õpperaamatuse nii hästi korraldatud, täielikka ja ühte kohta paigutatud tabeleid.

Nende najal võib õpetaja ise ülesandeid juure luua ja teisendada, kui see ülesannete kogu igal õpilasel tarvitada on. Sellelt vaatekohalt ei ole liialdus ütelda, et füüsika ülesannete kogul suurem tähtsus on, kui õpperaamatul ja osaval korraldusel õige tarviliseks vahendiks õppeaine elustamisel võib olla.

Jääb ainult soovida, et Joh. Langi „Füüsika ülesanded“ oma tüseda algkuju juurest järgmistes trükkides ikka edasi areneks.

N. Nurmiste.

Omatehtud katseriistad.

Prof. M. Janson.

Päevapildi aparaat.

V. õppeaasta loodusloo kavas ettenähtud valguse läbivõtmine toob esile sarnasel määral raskusi, et tema omandamine selle ea lastele muutub peaegu võimatuks. Võib muidugi hoolsa „treenimise“ teel mõningaid tagajärgi saavutada, kuid need ei vasta ei kulutatud jõupingutustele ega kaotatud ajale. Pearaskus seisab selles, kuidas asuda lastega valgusnähtustega tutvunemisele. Erinevus siin on tingitud asjaolust, kui võrd aktiivselt tuntakse end osa võtvat nägemisprotsessist. Laps, mõistagi, ei oska eritleda kaht külge nägemisprotsessis, nimelt: 1) asja kuju tekkimine silma tagaseinale, rippumata isiku tahtest ja 2) tahtepingutust nõudev nägemine, kui psüühiline akt. Esimene neist ei olene ei tahtest ega teadvusest. Silma, kui optilise instrumendi erilise ehituse tõttu, tekivad tema tagumisele seinale nägemise ulatusel asuvate asjade kujutised. Silma võrkkilele tekkinud asjade kujulised, mõjudes äritavalt nägemisnärvi otstele, ei satu igakord mitte teadvusse. Selle ehk teise kujutise oleme võtnud vastu alateadvuslikult ja mõne aja pärast kerkib ta teadvusse kui mingi mälestus. Mõistagi, pole lapsel aimu sarnasest psüho-füüsilistest protsessidest. Nähtuse tundma-

õppimise ja temast arusaamise mõttes on sel momendil aga just eriline tähtsus. Lapsele jääb suurema selgusega meele just teine protsess, milles valgusnähtused on seotud tahteavaldustega. Ta on harjunud igapäevases elus sellega, et aktiivne on nägemisprotsessi juures tema ise, mitte valgus; tema pöörab pead, liigutab silmi, fikseerib teatud asja, pingutab end, et asja paremini näha, — on siis ka arusaadav, et valgusnähtuste juure ta asub subjektiivse aktiivsuse seisukohast, vastuoksa teadusliku uurimuse objektiivsusele.

Klassis istudes laps näiteks teab, et pea pöörates vasakule, ta näeb akna ja selle raami küles käepideme, kuid selle viimase kuju on kaugel objektiivsusest ning kannab endas kõike mis laps tundnud ehk üle elanud ühenduses käepidemega ¹⁾. See käepide on olemas tema jaoks ainult niikaua, kui ta tema peale vaatab ja temast mõtleb. Peab olema selge arusaamine murrangust, mis sünnib lapsel tema loomulikult arenenud asja kujutelmis, ehk isegi tema „ilmavaates“ enne kui ta jõuab endale kujutada ette sama käepideme iseseisvana, eraldi aknast, kui

¹⁾ Мейман. — Экспериментальная педагогика Р. I. стр. 115, 114 и др.

see valikuta laotab endast ümbrusesse valguskiiri. Lapse mõtte sarnasele kujutelmile lähenemine on huvitavalt kirjeldatud Korolenko kõrgeväärtuslikus jutus „Öösel“ (Ночью)¹⁾. Jutu kangelane poiss, „mõtleb tihti selle üle, mis siis ilmas sünnib, kui kõik magavad... ja kui keegi vaatamas ei ole, — kas siis tõesti tuba on samasugune, ja kella pendel tiksus samuti ehk teda keegi küll ei kuula, ja küünal valgustab endiselt, ehkki valgust kellelegi vaja pole? Mõnigi kord nende mõtetega unest är-gates vaatas poiss ettevaatlikult teki alt välja.“

Alguses peab selle murrangu üle elama ja kui teda olnud pole, siis jäävad kõik õpetaja püüdmised asjatuks. Kui sellest kõigest on saadud üle, jääb siiski veel üks „komistuskivi“, mille peab teelt veeretama. Õppekava nõuab sarnaste asjade õpetamist, nagu „tasa-peegel ja peegeldumine, valguskiirte murdumine; kujutused läätsade abil“ jne. Selle tõttu peab õpetaja juba algusel asumia „valguskiire“ ja „valgustkiirgava täpi“ mõiste selgitamisele.

Meile täiskasvanuile, kes me õppinud kõiksuguste süstemaatiliste õppe-raamatute järele, ei paku need mõisted midagi iseäralikku, ega kutsu välja mingid küsimusi ega kahtlusi. Aga just viimased peaksidki tekkima siis, kui püütakse lastele tutvustada mõningaid termineid. Mõlemad need mõisted on tervenisti mõttetud, abstraktsed; nad on loodud sihiga kergendada arutust kujutelmide tekkimise selgitamisel ehk teisiti öeldes, mõtlemise hõlbustamiseks. Sarnased abstraktsed „sünnitused“, mille sihiks mõttetöö hõlbustamine, on lastele kättesaamatud²⁾. Ainult noore-mehe-põlve astumisega³⁾ ja „kõrgema intellektuaalse hariduse“⁴⁾ algusega tekib vähehaaval ka harjumus mõtlemisel abstraktsete mõistete ja sõnadega opereerimiseks.

¹⁾ В. Г. Короленько „Полн. собр. соч.“ Т. II, стр. 174, изд. Маркса СПб. 1914.

²⁾ Проф. Дьюи „Психология и педагогика мышления“. Стр. 156 и след. Изд. „Мир“ Н. 1915.

³⁾ Джемс, „Беседы с учителями“.

⁴⁾ Мейман „Экспериментальная Педагогика“ Т. II. стр. 156.

See ongi raskus, mille peab võitma, ja omatehtud katseriistad, mis, nii öelda, laste eneste käte vahel on sünninud, peavad sealjuures abiks olema.

Nagu heliliste nähtuste tundmaõppimisel oli lastele meelitavaks ülesandeks valmistada grammafoni¹⁾, nii võib valgusnähtustega tutvunemisel lastele soovitada teha päevapildi aparaat. Viimast vaadeldes, tulevad lapsed ehk kurvale otsusele, et see võimata on, kuna neil vastavad klaasid puuduvad. Siis võib soovitada neile teha midagi päevapildi aparadi sarnast kas või hülsi karbist. Matt-klaasi aset tagumisel seinal võib täita õlitatud paber. Viimasega kaetakse 5—7 sm. suurune avaus karbi põhjas. Karbi kaanele põhja avause vastu, tehakse väike auk, mille suurus võiks olla suuremast nõõpnõela peast kunni 3—4 m/m. diameetris. Augu suurus oleneb valguse heledusest, mida heledam valgus, seda väiksem võib olla auk. On tarvilik, et selle augu ääred oleksid ühetasased, puhtad karvadest ja konarlustest. Õlitatud paberi pealt poolt nii kattes, et temale vari langeks, saavad lapsed paberile asja kujutised ehk maastiku pildi ainult ümberpööratud asendis. Siin tuleb nüüd kõige suurema hoolega ja üksikasjaliselt peatuda küsimusel: „Millega seletada sarnase kujutise tekkimist?“ Seda küsimust võib selgitada ka hiljem, kui asja kujutis on kinnitatud valgustundelisele paberile, kuna siis temaga on kergem ja hõlpsam laste ees tegutseda, samuti on ka lapsed juba enam harjunud uue nähtusega. Niisugune peatus seletuse-andmiseks võib tekkida ka veel sellest, et lapsed korruga ei taipa seletavat. Nad võivad mõelda, kuidas see tuli, et nad näevad asja kujutise läbi paberi aga mitte paberil. Nende mõttekäik on kaugel kujutise tõelikkusest, mis paberile tekkinud, ja seepärast peab õpetaja väga valvel olema ja kuulutama laste omavahelisi mõtteavaldusi. Väga võimalik, et õpetajal tuleb tõendada kujutise tõelikkust teda valgustundelise kattega paberile kinnitades. Seks võib tarvitada sama ehk mõnda teist hülsi karpi, ainult õlitatud paberi asemel

¹⁾ Vt. „Kasvatus“ 1925 Nr. 3, lhk. 80.

kinnitatakse nelja nurkapidi valgustundeline paber. Siis kaetakse karp pealtpoolt kaanega, millesse auk tehtud, ja asetatakse karp pildistatava asja ehk maastiku vastu. „Vaateaknakeseks“, mille läbi reeguleerida aparadi asendit, võib teha lõike karbi kaane ülemisse nurka. Sellel lõikel olgu väikese luugi kuju (L—), mis niipalju ülesse tõsta annab, et võimaldab näha karbi põhja ja siis jälle kõvasti lõike katab. Pildistamiseks on kõige otstarbekohasem võtta n. n. „päeva“ paber. See paber ei nõua töö juures nii suurt ettevaatust, tema võib valges pakist välja võtta, ilma, et ta rikutud saaks ja ta ei nõua ka kujutise tingimatut kinnitamist. Viimase võib kaua alal hoida peites paberi, raamatu ehk vihu lehtede vahele. Ka paberi hind on kõigiti kättesaadav — alates 50 margast pakk, milles 10 lehte.

Mõistagi peab kõige selle juures õpilasi hästi tutvustama valgustundelise paberiga. Üks leht sest paberist tarvis lasta klassis ringi käia, et õpilased võiksid jälgida, kuis ta valguse käes tumeneb. Siis, asetades paberile tüki pitsi, kuivatatud lehti, negatiive, kui neid on, ehk muud sarnast, saame paberile nende asjade jäljed, kus juures ära märgime, missugused kohad jäävad valgeks, missugused tumenevad. Selle järele tuleks asuda aparadi kordateadmisele. Tuleb selgusele jõuda, kas on karbis teisi tarbetuid auke või pragusid, on's karbis küllalt pime jne? On tarbekohane igaks juhtumiseks karp väljastpoolt üle kleepida musta ehk punase paberiga. Siin võib ka puudutada küsimust, kuis mõjub punane valgus valgustundelisele kattel, sel teel, et kleebitakse paberile läbipaistvast punasest paberist lõigatud kujundid. Edasi tuleb umbkaudu kindlaks teha pildisaamiseks tarvilik „väljapidamise“ aeg. Ei saa kujutis küllalt selge,

siis tarvis kauem „väljapidada“. Selgel talvapäeval kulub meie juures „väljapidada“ 8—10 tundi s.o. aparaat „töötab“ hommikust õhtuni ehk koguni kaks päeva järjeldi. Seejuures tuli avaus võtta 4 mm. läbimõõdus. Tulemuseks olid võrdlemisi head ülesvõtted, mõistagi negatiivsed. See on küll ebameeldiv puudus, kuid selle eest võib iga laps teha endale aparadi ja saada tema abil pildi enda majast, koolist või tuttavast maastikust. Tähtsam ja olulisem kõige selle juures on see, et laps siin läbi tunneb, läbi mõtleb ja läbi katsub objektiivse kujutise tekkimise tõelikkuse, mis sünnib kindlaks kujunenud seadustel rippumata subjektiivsest tahtest. Kui on asja kujutis ehk pilt saadud ja tema tekkimine selgitatud, siis võiks asuda aparadi täiendamisele optiliste klaaside abil. Edaspidi aga tuleb üle minna silma ehitusele.

Silma lahtivõtmiseks on antud õige üksikasjalisi juhatusi 12 vastavates käsiraamatutes — toon siinkohal veel mõned näpunäited selle kohta. Kõigepealt peab silm (kas lehma, lamba või sea oma) olema väske, täitsa selge sarvkilega. Silma lahtilõikamist vaja toimida erilise kartuseta, et ta oskamatalt talitusel rikutud võiks saada. Silma muna lihastest ja muudest kõrvalosadest puhastades tuleb kindlalt ja julgelt lõigata hästi terava noaga ehk kääridega kuna silma kiled on kõvad küllalt. Siis lõigatagu teravate kääridega ümmargune ehk ovaalne avaus silma tagumisse seinale, et tuleks nähtavale klaaskeha. Selle avause õhukese ehk n. n. „suitsupaberiga“ kattes saame temale klassi, akna, õpilasgrupi jne. selge ja hästinähtava kujutise. Edasi võiks asuda silma üksikosade vaatlemisele, milleks avaus suuremaks lõigatakse ja kiled avatakse.



Koolitoast.

Katked tööst esimeses klassis.

E. Martinson.

Meie „kirjatööd“.

Ei eita n. n. „vabu kirjatöid“, kuid ei tohi piirduda ainult nendega. Ka ei ole nende koht esimeses klassis. Üksikud andekamad poisid on küll ka minul (esimeses klassis) kokku seadnud mõned „jutukesed“ ja neid kaunistanud „piltidega“, kuid see ei ole kogu klassi töö. Kuidas meie kokku seadsime „kirjatöö“, sellest järgnevad read.

„Kirjatöö“ aineks võtame väikese lookese laste elust. Lapsed on minule jutustanud lookesi sellest, kuidas nad on mänginud mõnda looma. Ütlen: Nüüd jutustan teile sellest, kuidas üks poiss mängis koera. Lugu on järgmine:

Õues seisis koeraputka. Koer oli sealt välja läinud. Väike Ilmar tuli õue. Ta läks koeraputkasse, pistis pea sealt välja ja tegi: „Auh, auh!“

Ema tuli ukسلävele. Ta naeratas ja ütles: „Vaata hullu! Meil on uus koer. Küll see võib aga kõvasti haukuda.“

Järgneb lookese illustreerimine. Paar poissi joonistavad tahvilil, teised oma vihkudes. See sünnib umbes järgmiste küsimuste abil.

„Missugused asjad — eluga või eluta — tulevad ette selles lookeses?“

— „Õue, koeraputka, koer, Ilmar, ema.“

— „Joonistame need asjad üles, nagu nad jutu algul võisid olla. Missugused asjad joonistame õue?“

Klassitahvlile ja vihkudesse tehakse maja, aed, puud, kaev, koeraputka, mõni teeb veel vankri, mõni kuke kanadega jne. Ühel tuleb korstnast suits välja, teisel on lilled aknal, kolmandal kass katusel, neljandal koer jookseb kaugemale jne. jne. Palju voli vabale fantaasiale!

Kui pilt joonistatud, ütlen:

„Sellel pildil on näha, kuidas oli õue selle loo algul. Mis sündis natukese aja pärast?“

— Ilmar tuli õue“.

— „Kas seda ka joonistada saame?“
Joonistatakse Ilmar. Üks teeb ta ukسلävele, teine värava juure, kolmas keset õuet jne.

„Aga kas nüüd pilt on veel niisugune, nagu ta pidi olema loo algul? Mis meie oleksime pidanud tegema, kui tahaksime terve loo üles joonistada?“
— „Meie oleksime pidanud esimese pildi jätma ilma Ilmarita ja uue samasuguse pildi joonistame, kus ka Ilmar peal on.“

— „Mis tegi Ilmar, kui ta nägi, et koera ei olnud putkas?“

— „Ta puges koeraputkasse.“

— „Kui meie tahaksime ka seda üles joonistada, mis meie siis peaksime tegema?“

— „Meie peaksime joonistama kolmanda samasuguse pildi, nagu enne, muudkui sellel peaks Ilmar juba koeraputkasse ronima.“

(Muidugi võib olla, et jutuaajamisel on tarvitatud mõnda juhtivat abiküsimust, kuid ruumi kokkuhoidmise mõttes esitan jutuaajamise peajoontes).

Sarnaste küsimuste abil jõuavad lapsed arvamisele, et iga uus tegevus nõuab väga palju aega ja ruumi.

„Kuidas võiksid seda lugu nii silmade ette tuua, et seda raskust ei oleks?“

— „Meie võime seda lugu mängida. Üks poiss hakkab Ilmariks, teine emaks, kolmas koeraks“.

Lepitakse kokku: pinkide ridade vaheline vaheruum on õue*), õpetaja laua alune on koeraputka, klassi uks on toa uks, kust tuleb esiteks Ilmar ja mille lävele ilmub pärast ema.

Koer on esiteks putkas, läheb aga sealt varsti välja. Ilmar tuleb uksest õue, läheb koeraputkasse, pistab pea sealt välja ja teeb: „Auh, auh!“

*) Minu klassi pinkide asetuse erineb harilikust, kuna ta on amfiteatri taoline, mis võimaldab lastele paremini näha üksteist ja jätab väikese vaba ruumi õpilaste ridade keskele.

Juhitakse sellele tähelepanu, et Ilmari tegevusi on neli: 1) õue tulemine, 2) koeraputkasse minemine, 3) sealt pea väljapistmine ja 4) koera moodi haukumine.

Ükselävele ilmub ema, naeratab ja ütleb: „Vaata hullu! Mul on uus koer. Küll see võib aga kõvasti haukuda“.

Juhitakse sellele tähelepanu, et ema tegevusi on kolm: 1) ükselävele ilmumine, 2) naeratamine ja 3) rääkimine, ja et see rääkimine omakorda koosneb kolmest osast: 1) imestushüüe, 2) selle põhjus ja 3) uue koera kiitmine.

On lugu niimoodi joonistamisega ja dramatiseerimisega lastele omaseks saanud, siis järgneb tema jutustamine laste poolt ja siis alles „kirjatöö“ kokkuseadmine. Küsin:

„Mis asjast räägitakse selles lookes kõige enne?“

— „Koeraputkast“.

— „Kirjutage see sõna üles“.

Sõnade kirjutamisel juhatakse tähelepanu nende ortograafia.

— „Mis asjast räägitakse selle järele?“

— „Koerast“.

— „Kirjutage see sõna üles“.

Niivisi edasi töötades ilmuvad tahvlile (ja laste vihkudesse) sõnad: koeraputka, koer, Ilmar, ema.

— „Nüüd vaatame järele ja kirjutame üles, mis neist asjadest on räägitud selles lookes. Mis on öeldud koeraputkast?“

— „Et koeraputka seisis õues“.

— „Kirjutame selle üles“.

Kirjutatakse: „Õues seisis koeraputka“. (Selle juures mõistagi sõnade ortograafil. analüüs). Korratakse enne õpitud seadust, et iga kirjatöö algab suure tähega.

— „Mis asjast selles lookeses räägitakse selle järele?“

— „Koerast“.

— „Mis temast räägitakse?“

— „Et ta oli putkast välja läinud“.

— „Kirjutame ka selle üles“.

Lapsed teavad juba, et kui teisest asjast hakatakse rääkima, siis enne seda punkt pannakse. Siin tuleb seda muidugi korrata.

„Miks panete sõnade järele „Õues seisis koeraputka“ punkti?“

„Sellepärast, et räägiti koeraputkast, aga nüüd hakatakse rääkima koerast“.

— „Miks panete sõnade järele „Koer oli sealt välja läinud“ punkti?“

— „Sellepärast, et nüüd hakatakse jälle iseasjast rääkima, nimelt Ilmarist“.

— „Mitu tegevust on selles lookes Ilmaril?“

— „Neli: õue tulemine, koeraputkasse minemine, sealt pea väljapistmine ja koeramoodi haukumine“. Vastavate küsimuste abil luuakse ja kirjutatakse üles laused:

Ilmar tuli õue.

Ilmar läks koeraputkasse.

Ilmar pistis pea sealt välja.

Ilmar tegi: „Auh, auh!“

(Teadagi, et lausete kokkuseadmisel pööratakse tähelepanu sõnade ortograafilisele küljele ja kirjamärkidele)

Edasi selgitatakse, et kui ühe asja kohta on öeldud mitu tegevust, nagu siin: 1) tuli õue, 2) läks koeraputkasse, 3) pistis pea sealt välja ja 4) tegi: „auh, auh!“, et siis tarvis ei ole asja nime mitu korda korrata, vaid öeldakse asja nime üks kord ja selle järele öeldakse kõik tegevused üksteise järele. Saadakse lause: „Ilmar tuli õue, läks koeraputkasse, pistis pea sealt välja ja tegi: „Auh, auh!“ Lapsed loevad lauseid, kus ühel asjal on mitu tegevust. Selle juures seletatakse, et kirjutamisel tegevus lahutatakse teisest kommaga, et kohe silma paistaks, kust algab teine tegevus, ja et viimase komma asemel tarvitatakse harilikult sõna „ja“. Ühes sellega pannakse õiged vahemärgid ka käesolevas lauses. Umbes samal viisil sünnib ka ema tegevuse analüüs ja ühtlasi sellega lookese lõpposa kirjalik väljendamine. Kogu töö tulemusena seisab meil klassitahvlil ja laste vihkudes eespool esitatud „kirjatöö“. Lõppeks järgneb tüki pealkirja otsimine. Meie võtsime selleks „Uus koer“. Selle töö igas osas on lapsed teadlikud, miks ta on nii väljendatud, aga mitte teisiti.

Pärast kirjatöö kokkuseadmist loetakse ta veel harjutamiseks paar korda läbi, kus juures pööratakse tähelepanu raskemaile kohtadele. Sellele järgneb vaatediktaat, nagu „Kasvatuse“ 1. numb-

ris kirjeldatud. Pärast selle läbivaatamist antakse lastele koduseks ülesandeks tutvuda selle „kirjatöö“ ortograafilise küljega ja joonistada puhtaisse vihkudesse „kirjatöö“ sisule vastav pilt. Järgmisel päeval kirjutavad lapsed lookese peast üles.

Sarnaste töödega algasime veebruari lõpul ja kunni kevadpühadeni oleme neid teinud viis. Nende läbitöötamiseks ja puhtalt mahakirjutamiseks on läinud läbistikku 3—4 tundi igale poole. Selle töö kirjutasid 21 last (39 hulgast) ilma vigadeta. Teiste õpilaste vigade arv oli järgmine:

1 viga	—	3 last,
2 „	—	5 „
3 „	—	3 „
4 „	—	2 „
5 „	—	2 „
6 „	—	1 „
7 „	—	1 „
12 „	—	1 „

Arvan, et see vigade arv ei ole suure esimese klassi esimese peastkirja kohta, mida kirjutasime 26. veebruaril. Edasi arvan, et kui lapsed sarnaste töödega on tundma õppinud kõige algelisemad kirjatöö elemendid, siis neil pärast kergem on kirjutada ka vabu kirjatöid.

Karskus.

Karskuskasvatustöö vajab juhtivat keskkoha.

J. Elango.

Alkoholismivastase võitluse loomulik käik peab minema kahes suunas: ühelt poolt järjekindel karskusaadet kaitsev seadus-andlus, teiselt poolt karskuskasvatustöö, mis ühelt poolt karskuseadusandlusele pinda valmistab, teiselt poolt ise karskuseadusandluse kaitsel süveneb ja välja areneb.

Karskuskasvatustöö oma korda areneb kahes suunas täiskasvanute ja alaealiste keskel. Kumbki neist aladest nõuab täiesti omapärast ja üksteist põhjalikult lahku minevat võitlusviisi ja töömehoodi, sest on ju võitluse eeltingimised kummagi juures täiesti erinevad. Kuna noorsugu (alaealised) koosneb kõlbliselt, juriidiliselt ja majanduslikult iseseisvusetä isikutest, esinevad täiskasvanud täiesti iseseisvatena ja väljaarenenutena. Noorsoo hingeelu on alles veel lõpulikult kujunemata, arenev ilasiline, vastuvõtlik, paindub, täiskasvanute oma selle vastu väljaarenenud, enam-vähem kindel. Samuti on alkoholi tarvitamise põhjused alaealiste ja täiskasvanute juures mitmed väga erinevad. Kui täiskasvanute juures domineerivad peapõhjustena lõbutungi rahuldamise tarve, haiglane hingeelu ja eksiarmised, joomaharjumus, rasked sotsiaalsed olud j. m. t., siis puuduvad mitmed neist põhjustist alaealiste juures peaaegu täiesti; nii näiteks ei kannata alaealised isikliku joomise harjumuse alla, pole veel kasvanud eksiarmisteni, ja teisedki nimetatud põhjused etendavad

nende juures väikest osa. Kuid selle vastu on alaealistel omad erilised alkoholi tarvitamise põhjused missugustena eestkätt esinevad uudishimu, hingelised kriisid (murdeiga, „ilmamure“), vaba aja rohkus ja sõprade mõju ning mehisustung (tihti järelahvimine täiskasvanutele). Üldiselt kujuneb karskuskasvatustöö täiskasvanute keskel peaaesjalikult *päästvaks* ja *parandavaks* tööks, kuna karskuskasvatustöö ülesandeks alaealiste seas on eestkätt nende *hoidmine* ja *kaitsemine* alkoholismi hädaohu eest.

Tähtsamad käesoleval ajal võimalikud alaealiste karskuskasvatustöö alad ja avaldused võib järgmistesse pealiikidesse kokku võtta: 1. karskustöö noorsoos, s. t. töö, mis täiskasvanud teevad alaealiste hulgas; siia kuulub karskustöö kodudes, karskusõpetus koolis ja laste karskusorganisatsioonides (meil lootsuringide) töö; 2. noorsoo ja üliõpilaste karskusliikumine, s. o. töö mis noored teevad isetegevuse põhimõttel eneste hulgas ja eneste kallal; 3. noorte karskustöö, s. o. töö, mis noored teevad teiste, näit., laste ja täiskasvanute hulgas.

Et niisuguse põhjaliku eeltingimuste erinevuse ja ülesannete rohkuse tõttu karskuskasvatustöö alaealiste hulgas täiesti jäbimõeldud ja süstemaatilist töömehoodi ja omaette töökorraldust nõuab, peaks selge olema.

Kuidas on meil lugu sel alal?

Senni ajani on alkoholismivastast võitlust vaimliselt juhtivaks ja selle ükski-

kuid harusid aineliselt subsideerivaks keskkohaks olnud Eesti Karskusliit. Senni kui üldine tegevus kitsapiirilisem ja ainelised võimalused küllalt soodsad olid, ei olnud tal just väga raske oma ülesandega hakkama saada. Kuid järjest arenev ja süvenev tegevus on välja kutsunud spetsialiseerimise tarbe, vajaduse tööd juhtida elukutsete, seltskondlike, ilmavaateliste rühmituste järele vastavate eriteadlaste kaudu, et võimalikult suuremaid hulki aktiivsele tegevusele saada ja osa võtma panna. Nii on meil juba tekkinud eriline naiste karskusliikumine, mis püüab taotleda naiste erinevaid hingeelulisi omadusi ja eeldusi kodude karskendamise ja tervendamise alal. Sarnane erilist korraldust nõudev tegevusala on ka karskuskasvatustöö alaealiste hulgas. Suur osa sellest tööst tuleb teha kas otsekohe koolis või kõige lähemas ühenduses kooliga. Selle juures on loomulik, et tegevus, mis areneb koolis, kujuneks õpetajate-kasvatajate otsekohele juhatusel ja korraldusel. Paraku pole see käesoleva ajani nõnda olnud, sest karskuskasvatustööd alaealiste hulgas, muu seas ka koolis, on pidanud vastava, õpetajast koosneva tegeletakogu puudumise pärast, juhtima Eesti Karskusliit, s. t. organisatsioon, kes asub väljaspool kooli ja koolitegelasi. Et tal selle juures raskusi tekib, on täiesti loomulik, mõnelt poolt on jõutud koguni avalikkude etteheideteni, et Karskusliit tikub korraldada koolitööd segama j. n. e.

Kõik sarnased etteheited ja raskused jääks ära, kui noorsoo karskuskasvatustööd juhiks õpetajaist koosnev organisatsioon, kes otsekohe ühenduses kooliga. Siis ei tarvitseks enam vahejaama kaudu tegevust korraldada, vaid vahetumalt, otsekohe, siis oleks võimalus ka isetegevuse põhimõttel tegelaval noorsool omaile tarvilist hooldajat valida, kuna nüüd Noorsoo Karskusliit kui vastavate püüete keskendus peab Eesti Karskusliidu vastutusel ja hooldamisel töötama, s. t. Eesti Karskusliidu kui koolidest eemalseisval asutusel tuleb reguleerida üksikute koolide sise-misi asju-vahetõrvi pedagoogika nõukogude ja noorsoo karskusringide vahel, mida täiesti loomulikult nähtuseks ei saa pidada. Palju paremini saaks seda

teha ja korraldada ikkagi õpetajaist koosnev organisatsioon.

Ja kui tuletame meele, millal läks hoogu Soomes laste karskustöö ja lootsuulituse liikumine, siis näeme et see sündis 1870-ndail aastail, kui Õpetajate Tervis-ja Karskusühendus asja omaks võttis ja oma saadikuil -proua Alli Trygg-Helenius-Seppäläl ja Dr. Matti Helenius-Seppäläl — maa risti ja põike laskis läbi käia (a. 1895—1898).

Kõigest sellest järgneb, et meilgi on vajaline sarnane kasvatustegelast koosnev noorsoo karskuskasvatustööd juhtiv keskkoh, kes kooliga otsekohe ühenduses ja keda kooli- ja kasvatustegelased oma asjana ja oma ettevõttena võtaksid, mida paraku ei tehta ega saadagi teha Eesti Karskusliiduga nende funktsioonide täitmisel.

Milline oleks selle soovitava organisatsiooni administratsioon, sellel pole esimese järgu tähtsust. Kas töötab ta iseseisvana Õpetajate Karskusliiduna, või praeguse Õpetajate Liidu Karskusosakonnana, see on peaaegu ükskõik. Tuleb valida see, mis tundub vähem teoreetilisena ja osutub rohkem elulise-maks, paenduvamaks.

Palju tähtsam on see, millised ülesanded ta enda peale võtab. Tema ülesandeks peaks kõige pealt olema karskusõpetuse korraldamine, selleks tarvisminevate õppevahendite, abinõude ja käsiraamatute soetamine, õpetajate ettevalmistamine karskuskasvatustööle kursuste kaudu j. m. teel, laste ja noorsoo karskustöö juhtimine, vastava ajakirja väljaandmine ja üldse karskuskasvatusküsimuste selgitamine isiku, ühiskonna, riigi ja rahvuse seisukohalt kõnede, kongresside, kursuste, kirjanduse, aastaraamatute, lendlehtede, raamatukogude, lugemistubade, näituste, muuseumide jne., kaudu ja vastavate eriteadlaste tööjõude-professionaalide ametisse võtmise teel. Summad selleks tööks peaks tulema Vabariigi Valitsuselt riigieelarve korras. Muidugi peaks ka alati kestma vaimline kontakt Eesti Karskusliiduga, mis eriti tarvilik üldülesannete, nagu karskuspühade, hääletuste jne. teostamise puhul.

Ülesanded ootavad. Olgu tervitatud need, kes neid lahendama asuvad.

Organisatsioonide teated.

E. Õp. Liidu asemikkudekogu koosolek

peeti 19. aprillil s. a. Tallinna Ühistehnikagümnaasiumi ruumes.

Osa võtsid 36 asemikku, nende hulgas Võrumaa Õpetajate Liidult — 2, Virumaa Õp. Liidult — 6, Järvamaa Õp. Liidult — 4, Petserimaa Õp. Liidult — 1, Läänemaa Õp. Liidult — 1, Harju maakoolide Õp. Liidult — 1, Tallinna Õp. Seltsilt — 7, Sartu Õp. Seltsilt — 2, Narva Õp. Seltsilt — 2, Pärnu Õp. Ühin, gult — 1, Vene Õp. Keskliidult — 1, Rootsi Õp. Ühingult — 2, E.-Õp. Liidu juhatuse liikmeid 7.

Juhatajaks valitakse *E. Martinson* ja *J. Kana*, sekretärideks *J. Tamm* ja *J. Sihver*. E Karskusliidu esitaja ettepanekul täiendatakse päevakorda õpetajate karskus-kasvatuse liidu küsimusega.

Esimesena arutusel E. Õp. Liidu liikmeksastumine Baltiiriikide Õpetajate Liitu. Aruandjaks A. Janson. Baltiiriikide Õpetajate Liidu põhikiri on väljatöötatud lätlaste poolt põhimõtetel, mis heaks kiideti läinud aastal Kaunases peetud rajariikide õpetajate konverentsil. Põhikirja järele võtab see Liit endale õige laialdased ülesanded, mis ulatuvad üldisest kultuurettevõtetest kunni üksikliigete majanduslikkude ja ja vaimliste huvide kaitsmise ja rahuldamiseni. Koosolejate poolt avaldatakse kahtlust, kas jõuab Liit kõigi nende ülesannetega toime saada, kuna temal kui rahvusvahelisel organisatsioonil (liikmeina mõeldud Läti, Leedu, Soome, Eesti õp. organisatsioonid) viljaka ja nii detailidesse tungiva tegevuse avaldamiseks tõsiseid raskusi ees on. Lätlastelt kokkuseatud põhikiri jätab ka mõndagi soovida; selle esitatud kujul vastu võttes tekiksid mõnes osas sekeldused ja arusaamatused. Enamik asemikkudest kaldub arvamisele, nagu mõttevahetustest selgus, et Rajariikide Õpetajate Liit peaks võtma endale peamiseks ja tähtsamaks ülesandeks vastastikuse informatsiooni; see ülesanne oleks reaalsem ja tema teostamine

otsekohe võimalik. Peale pikemaid mõttevahetusi selle küsimuse kohta jõuabki asemikkudekogu otsusele anda Rajariikide Õpetajate Liidu põhikiri E. Õp. Liidu juhatusele ümbertöötamiseks, kusjuures Liidu juhatusel tuleb arvestada koosolekul heakskiidetud seisukohtadega; Rajariikide Õp. Liitu astumise tunnistab asemikkudekogu põhimõttelikult tarvilikuks; tegelik liikmeksastumine langeb muidugi kunni vastuvõetavama põhikirja väljatöötamiseni edasi.

E. Martinson esitab õpetajate VII. üleriikliku üldkongressi kava (ilmus „Kasvatases“ Nr. 2 s. a.) Kongressi aeg ja koht (18,19 ja 20 juunil s. a. Tallinnas) kinnitatakse ühel häälel asemikkudekogu poolt, kuna kava juure vähemaid sooviavaldusi tehakse. Referendi puudusel tuleb kavast välja jätta pt. 2 — s. o. meie poliitiliste erakondade, avaliku arvamise ja laiemate rahvahulkade seisukoht alghariduse süvendamise asjus. Õp. Pedisson kriipsutab alla selle punkti tähtsust ja avaldab soovi, et Liidu juhatus sellele teemile püüaks tingimata referendi leida.

Õp. Rõbakov leiab meie kongresside üldiseks veaks nende ülikoormatuse referaatidega; arwab, et ka selle kongressi kavast võiksid mõned referaadid välja jääda.

Aruandja E Martinson väidab, et ei ole liiaks koormatud kongressi kavva referaate — kongress kestab ju kolm päeva, seega tuleks iga päeva peale keskmiselt 3—4 referaati, mida paljuku ei saa pidada.

G. Öllik arwab, et „Kirjutama õpetamine algkoolis“ võiks kongressi kavast välja jääda, kuna see referaat kohane on ettekandmiseks sügisesel pedagoogilisel nädalal.

Asemikkudekogu jätab kava lõpuliku kujundamise E. Õp. Liidu juhatuse hooleks, kes võimalikult arvestaks siin esiletoodud sooviavaldustega.

Edasi informeerib A. Janson koosolejaid tänavu jaanipäeva aegu Riias peetava õpetajate kongressi asjus. Tunnistatakse tarvilikuks kongressile amet-

likke esitajaid mitte saata, kuna esitajad sõidaksid sinna enam informatsiooni otstarbel. Jseendast tahab see kongress olla enam Läti olusid puudutav, Eestist aga oodetakse sinna suuremal arvul külalisi.

Mõnes maakonnas on tõusnud küsimus, kas ei oleks otstarbekohane kaotada maakonna õpetajate liidud. Sarnaseid soove on senni kuuldavale tulnud Pärnu-, Lääne- ja Virumaalt.

Peale läbirääkimisi leiab asemikkudekogu, et nüüd veel ei ole vajadust praeguse seisukorra muutmiseks õpetajaskonna organisatsioonilises ehituses. See otsus võetakse vastu ühel häälel.

Aineõpetajate üleriiklikkude toimkondade asutamise küsimuse arutamisel E. Õp. Liidu juhatuse juure tekivad pikemad mõttevahetused. Tallinna Õp. Seltsi asemikke arvavad, et sarnaste toimkondade ellukutsumine annab teatud määral tõuke eriõppeainete õpetajate seltside asutamisele. Teiselt poolt näidatakse, et sarnaste toimkondade asutamine just iseseisvate seltside tekkimise ärahoidmiseks tarvilik on, kuna tarvidus aineõpetajate üldkeskkoha järele õpetajate poolt mitmel puhul on alla kriipsutatud. Liidu vastavas toimkonnas väljatöötatud kodukord vajab mõningaid täiendusi ja ümberredigeerimisi.

Läbirääkimiste tulemusena tunnistab asemikkudekogu üleriiklikkude eriõppeainete toimkondade ellukutsumise E. Õp. Liidu juhatuse juure tarvilikuks; toimkondade kodukorra maksmapanemine jääb E. Õp. Liidu juhatuse hooldeks.

Järjgmisena põhjendab õpetajate karskus-kasvatusliidu ellukutsumise vajalikkust karskus -- kasvatusinstruktor J. Elango. See liit peaks tegutsema ülemaalse asutusena koondades endasse üksikliikmeid kogu riigist. Mõttevahetusel leitakse, et pole olulist tarvidust, et Õpetajate Karskusliit töötaks orgaanilises ühenduses E. Õp. Liiduga. E. Õp. Liit on kutseühing ja töötab laialisemate ülesannetega; siis tuleksid moodustada analoogiliselt ka eetika, esteetika jne. arendamise liidud; oleks küllalt, kui E. Õp. Liidu juures töötaks karskus-kasvatus toimkond ühel alusel teiste

toimkondadega; arvatakse ka, et sarnane toimkond võiks töötada Karskusliidu juures, kus siis temasse püütakse koondata eestkätt õpetajaid. Referent J. Elango kaitseb iseseisva õpetajate karskus- kasvatusliidu asutamist ja esitab lõpuks resolutsiooni, et E. õp. Liidul pole midagi selle vastu, kui Eesti Karskusliit kutsub ellu õpetajate karskus-kasvatusliidu. Selle ettepaneku puhul sõna võttes juhitakse tähelepanu asjaoalule, et sarnast ettepanekut üldse hääletada ei saa, kuna temast võib välja lugeda, justnagu oleks Eesti Õp. Liit kunagi karskus-kasvatusliidu asutamise mõtte vastu seisnud, kuna ju ometi õpetajaskond senni karskustöö edendamisel suurt osa on etendanud. Lõpuks võtab asemikkudekogu vastu otsuse V. Peedi esitisel: Karskus-kasvatustöö süvendamiseks koolides tunnistab E. Õp. Liit soovitavaks karskus-kasvatuse ühingu asutamise.

J. Piiskar tutvustab asemikke õpetajate valimise, ametisse ja ametist-registreerimise küsimuse selgitamiseks korraldatud ankeedi tulemustega. Ankeetlehed saadeti õpetajate organisatsioonidele ja selles paluti vastuseid mitmesugustele küsimustele sellelt alalt. Ankeedi vastustest ei saa aga mingit kindlat seisukohta — vastused on seevõrra erinevad, kuipalju vastajaid. Aruandja ei saa esitada sarnaste andmete tõttu mingit kindlat ettepanekut, ja asemikkudekogu lähebki päevakorras edasi.

(Järgneb)

Järvamaa õpetajatepäev

peeti Järvamaa õpetajate liidu juhatuse korraldusel 1. ja 2. märtsil s. a., Paides, Ühisgümnaasiumi ruumes. Osavõtjaid oli 180, mis Järvamaa õpetajate üldarvust on 65%. Päevakorras oli ette nähtud 10 kooli- ja õpetajate elusse puutuvat referaati, millest aga aja puudusel suudeti ainult kuus läbi võtta. Esimesena refereeris J. Kana kooli juhtivatest isikutest ja nende tegevusest. Referent leiab, et kollegiaalsete asutuste tegevus piirdub enam-vähem ainult nõuandva tegevusega, kuna tähtsam osa seisab üksikute juhtivate isikute käes. Juhib õpetajate tähelepanu neile

ülesannetele, mis õpetajate peal lasuvad koolivalitsuse asutuste ja neid juhtivate isikute valimiste puhul. Ei tule arvesse võtta valitava isiku poliitilisi vaateid, vaid seda, kuidas tema tegevus võiks mõjuda koolielule. Et kooli peale mõjub ka riigi- ja omavalitsuste rahaline seisukord, siis tuleb õpetajail ka siin oma nõuga abiks astuda.

Eesti Karskusliidu esitaja hra J. Elango näitab omas referaadis „Karskustöö koolis ja kodus“, kuidas alkoholism Eestis hoogsasti laiali on hakanud lagunema ja soovitab selle vastu võitlemises rohkem rõhku panna laste karskuskasvatusele. Ära kuulates h-ra Elango referaadi, võtab koosolek resolutsiooni vastu, milles pööratakse J. Õp. Liidu juhatuse poole sooviavaldusega asutada liidu juhatuse juure toimikond, kelle ülesandeks oleks karskuskasvatustöö organiseerimine Järvamaal ja kontakti pidamine Eesti Karskusliiduga.

Paide linna kooliarst dr. K. Sööt kõneles tiisikuse hädaohust koolis. Referent teeb ajaloolise ülevaate tiisikuse levimisest ja peatus tiisikuse pisielukate kirjelduse ja selle haiguse hakkavuse juures. Võetakse resolutsioon vastu, millega tunnistatakse tarvilikuks iga kooliaasta algul õpetajate arstlik läbivaatus samal alusel kui õpilastelgi ja iga lahtist tiisikust põdeva õpilase kui ka õpetaja koolist korraldamist, paigutades neid sellekohastesse sanatooriumidesse.

H-ra H. Ruubel refereerib õpetajate organisatsioonide kooperatiividest. Kõneleja poolt kogutud andmete järele tarvitavad õpetajad ja õpilased kokku iga aasta umbes 180 miljoni marga eest õppevahendeid. See on summa, mille ärakulutamise viisi juures maksab peatada. Õpetajate kui ka õpilaste kooperatiivide kaudu oleks võimalik õpilastele kõige õiglasemate hindadega kaupamüüa ja ühtlasi oleks sellel suur kas-

vatusline väärtus. Koosolek tunnistab tarvilikuks Järvamaa Õpetajate kooperatiivi asutamise ja palub J. Õ. Liidu juhatust selleks vastavaid samme astuda.

Hariduspoliitika suhetest üldpoliitika referereerib h-ra J. Aan. Statistiliste andmete põhjal näitab referent, et meie teiste Euroopa riikidega võrreldes keskkooli õpilaste ja üliõpilaste protsent suurem on ja sellepärast kardab haritlaste üliproduktiooni. Et sellest pääseda, soovitab propageerida kutsekoolide võrgu suurendamist.

Koolinõunik h-ra M. Ulki referaat „Kooliolud Austrias ja Baieris“ — jääb seekord pooleli, sest koosolejad peavad rongile tõttama, et järgmiseks tööpäevaks koju jõuda. Otsustatakse järgmine õpetajatepäev kokku kutsuda veel sama aasta kevadel, kus poolelijäänud küsimuste arutamist võiks jätkata.

Aukohtunikudeks J. Õ. Liidu juure valiti liidu üldkoosolekul 2. märtsil s. a. järgmised õpetajad: J. Meerits, A. Eglon, J. Laane, J. Timson ja M. Vaim; neile kandidaatideks: E. Liigman, M. Kivistik, A. Alber, A. Mangelson ja M. Rõuk.

Hiiumaa Õpetajate Liit.

Viimaks ometi tuleb Hiiumalt teade et Hiiumaa õpetajaskond Läänemaa Õpetajate Liidu pealekäimisel 7. märtsil s. a. on Kuriste preestri majasse kokku tulnud, kus konstateeritud Hiiumaa Õpetajate Ühingu loomulikku surma ja otsustatud asutada uus *Hiiumaa Õpetajate Liit*, millel omaette ühingud oleksid. Liidu põhikirja kokkuseadmiseks valiti 3-liikmeline komisjon. — Järgmine Hiiumaa Õpetajate päev otsutati ära pidada Kärklas 19. ja 20. apr. s. a. Ainult vist puuduvad Hiius omad kirjasaatjad ja kroonikerid, kes sellest kirjutaksid, sest ajakirjanduses pole selle üle senni sõnagi kuulda olnud.



Seadusi, määrusi ja korraldusi.

14. III. 25, Nr. 2.884 — *ha=mi kooli-
osakond palub* maakonna- ja linnakooli-
valitsustelt *teateid* vaimuliku seminari
lõpetanud *õpetajate kohta* juurelisatud
vormi järele.

17. III. 25, Nr. 2.670 — *ha=mi kooli-
osakond teatab* maakonna- ja linnakooli-
valitsustele ning riigikoolide juhatajaile,
et Riia õpperingkonna juures *võimlemis-
õpetajate kursuste lõpetajad* arvatakse *pal-
gasaamisel* I järgu II liiki ja 1921—22 a.
Tartus peetud võimlemisõpetajate kur-
suste lõpetajad, kellel vähem kui kesk-
kooli, kuid vähemait keskkooli IV klassi
haridus — II järku arvates 1. jaan.
1925. a.

17. III. 25, Nr. 2.825 — *ha=mi kooli-
osakond teatab* maakonna- ning linna-
koolivalitsustele ning riigikoolide juha-
tajaile, et „Riigi Teatajas“ Nr. 41—42
on avaldatud ministeeriumi korraldus
*õppetöö vaheaegade ning klassikursuse
lõpetamise kohta* 1925. a., mis R. T. Nr.
koolidel muretseda tuleks.

18. III. 25, Nr. 2.947 — *ha=mi kooli-
osakond palub* maakonna- ning linna-
koolivalitsustelt ja riigikoolide juha-
tajaile ettepanekuid praeguste keskkooli
õpetajate kohustefäitjate määraliseks kesk-
kooli õpetajaiks *registreerimiseks* Vaba-
riigi Valitsuse 2. märtsil vastuvõetud
„Keskkooli õpetajate registreerimise eri-
määruse“ alusel.

21. III. 25, Nr. 2.755 — *ha=mi kooli-
osakond teatab* Viru maakonnavalitsusele,
et haridusministeerium on *tagandanud*
jäädavalt õpetaja ametist alates 8.III.25
Jõhvi valla Puru algkooli õpetaja Vol-
demar Veltbachi.

23. III. 25, Nr. 2.948 — *ha=mi kooli-
osakond palub* maakonnakoolivalitsusi
õpetajaile soovitada abiks olla *kaitse-
liidu maksu välja kirjutamisel*.

25. III. 25., Nr. 21.033 — *ha=mi määrus*
merikoolidesse vastuvõtmise, eksamite
sooritamise jne. tingimuste kohta.

26. III. 25., Nr. 2.508 — *ha=mi kooli-
osakond teatab* maak.- ja linnakoolivalit-
sustele ja riigik. juhatajaile, et *Karskus-
liidu tööjõududel* A. Elangol, J. Rosen-
talil, J. Adamtaul, R. Hanssonil ja E.

Venderil on lubatud koolides koolijuha-
taja nõusolekul *karskustunde anda* ja
muud karskust edendavat toimida nii-
palju, kui see ei sega harilikku õppe-
tööd.

27. III. 25., Nr. 21.063 — *ha=mi koo-
liosakond lubab* maakonna- ja linnakoo-
livalitsustele *vabastada* õppetööst peale
II tundi juudi soost õpilasi 1. aprillil —
Jerusalemma *Hebrea ülikooli* avamise
puhul.

1. IV. 25., Nr. 5.995 — *ha=mi majan-
dusosakond palub* ülikoolilt, riigi kesk-
arhiivilt, riigikoolidelt ja usaldusarst
Dr. Reimannilt arvamise avaldamist
Tervishoiu Peavalitsuse juhataja kirja
kohta, milles andmeid soovitakse amet-
nikkude ja teenijate arvu ja olukorra
kohta.

31. III, 25, Nr. 21.041 — *ha=mi koo-
liosakond saadab* maak.- ja linnakooli-
valitsustele G. Gnadebergi ja E. Lei-
deni *kooliapteekide müütamise teated*.

31. III. 25., Nr. 21.135 — *ha=mi koo-
liosakond teatab* maakonna- ja linnakoo-
livalitsustele ja riigikoolide juhatajaile
isikute nimed, kes õpetajate kohta soovi-
vad.

2. IV. 25., Nr. 51.009 — *ha=mi ma-
jandusosakond palub* teateid, palju vaja-
takse *välisvaluutat* mai, juuni, juuli ja
augusti kuus.

3. IV. 25., Nr. 21.180 — *ha=mi koo-
liosakond teatab*, et õpilasi, kes usuõpe-
tust ei õpi, ei tohi *sundida* palvest ehk
usuõpetuse tunnist osa võtma.

3. IV. 25., Nr. 51.017. — *ha=mi ma-
jandusosakond palub* maak.- ja linna-
koolivalitsusi nõutada ja saata teateid
neilt organisatsioonidelt ja koolidelt,
kes riigilt 1926 a. soovivad *toetust* saada.
Teated saata 15. maiks s. a.

6. IV. 25., Nr. 21.131 — *ha=mi kooli-
osakond saadab* maak.- ja linnakvl. ja
riigik. juhatajaile. „Lühikese juhatus
taime-fenoloogiliste vaatluste toimetä-
miseks.“

9. IV. 25., Nr. 2.781 — *ha=mi kooli-
osakond seletab* maakonna- ja linnakoo-
livalitsustele *tiisikust põdevate õpetajate*
tööst eraldamise, neile palgamaksmise

korra ja haiguse kindlakstegemise küsimusi.

11. IV. 25., Nr. 21.265 — *ha-mi haridusnõunik teatab koolinõunikkudele ja riigikoolide juhatajale ha-mi kooliraa- matuse komisjoni poolt tarvitamiseks soovitavaks tunnistatud raamatuid.*

16. IV. 25., Nr. 51.158 — *ha-mi ma- jandusosakond annab juhtnõure Tartu Üli- koolile, Riigi keskarhiivile ja riigikooli- dele, kuidas arveraamatuis ära märkida natuuras antava korteri üür.*

18. IV. 25., Nr. 21.329 — *ha-mi koo- liosakond teatab maak- ning linnakooli-*

valitsustele ja riigikoolide juhatajale isikuid, kes õpetaja kohta soovivad saada.

18. IV. 25., Nr. 21.332 — *ha-mi koo- liosakond teatab maakonna ja linnakooli- valitsustele haridusministeeriumi kor- ralduse tööstusõpilaste koolide klassi- ja koolikursuse lõpetamise korra kohta.*

20. IV. 25., Nr. 2.825 — *ha-mi kooli- osakond teatab mõningad täiendused maak- ja linnakooliv., seminaridele, kesk- ning kaubanduskoolide juhata- jale kooli- ning klassikursuse lõpetamise kohta 1925. a.*

Üleskutsed ja teadaanded.

Üleskutse!

Õpetajate Liidu korraldusel 1923. a. Tallin- nas ärapeatud I käsitööõpetajate kongressi ot- suse põhjal kutsutakse II üleriiklik käsitöö- õpetajate kongress kokku käesoleval aastal Tartu.

Tartu Õpetajate Seltsi käsitööõpetajate sekt- sioon, kelle kätte on usaldatud kongressi kor- raldamine koha peal, otsustas kongressi ära pi- dada augustikuu keskpäivil, käsitööõpetajate suvekursuste lõpul.

Kongressi korraldav toimikond kutsub seega üles õpetajaid kongressi heaks kordaminekuks kaasa aitama. Kõiki, kes kongressil soovivad esineda referaadiga, palutakse sellest teatada hiljemalt 20. maiks k. a. saates ühtlasi referaadi lühendatud sisu kokkuvõtte. Kuna eeltu-

leval kongressil arutusele tulevad töööpetuses tarvitavad oskussõnad, oleks soovivat, et Tartu Õpetajate Seltsi käsitööõpetajate sektsi- ooni poolt kogutud oskussõnadele lisaks saade- tak ka teiste seltside kui ka üksikute õpetajate poolt kogutud oskussõnu, juhtides tähelepanu ka nendele oskussõnadele, mis täiesti uued tuleksid luua, võimalust mööda juure lisades tegevust kujutava joonistuse. Kogutud oskus- sõnad tuleks veel enne kongressi asjatundjale ja keeleteadlastele läbivaatamiseks ja ühtlus- tamiseks anda.

Kirjad saata: Tartu Õpetajate Seltsi Käsi- tööõpetajate Sektsioon Tartu, Jaani tän. 14.

Kongressi korraldav
toimikond.

Küsimused.

Küsimine 1. Nimede kirjutamisest. Õpetajail tuleb tihti õpilaste nimede õigekirjutuse reeg- lite kohaselt kirjutamise juures pead murda. Asja tähtsust tõstab oma kord veel see, et kooli kaudu inimesed harjumuse saavad oma nime nii ehk teisiti kirjutada. Mis teha, kui inimese enese kirjutusviisi ja ametlikkudes dokumentides tarvitatud viisi vahel on lahku- minekud? Kuidas oleks kõige õigem kirjutada nimesid: Laman, Lepperg, Riiberk, Perkmann, Massmann, Hallmann Allmann, Neivelt, Heppu, Kustavson, Neidorf, Treilop, Wreintal, Aava- kukk, Treimann, Söönberg, Kesküla jne.? Ehk eesnimed: Heinrich või Heinih, Feodor või

Theodor, Ruudolf või Rudolf, Mariie või Marie, Ida või Iida, Eliisabet või Elisabeth, Eliise või Elise, Aliide, Rosaalie, Elfriide, Karoliine jne.

— u.

Küsimine 2. Kuidas on eesti keeles „hefti silt“? Kas mitte „vihiku laik“?

— u.

Küsimine 3. Kui õpilane, kes korra järele val- vab klassis, on korrapidaja, kuidas nimetada õpilast, kelle kord on ühisköögis kartulaid koorida, toidunõusid pesta, toitu lauale kanda j. n. e.

— u.

Küsimine 4. Kuidas on õigem: kas tunni- plaan või tunnikava?

— u.

Käesolevaga on au lugupeetud koolijuhatajatele, kui ka õpetajaskonnale teatada, et meie trükikojas (Lühikejalg nr. 4, telefon 9-24, Tallinn) **saadaval on kõik koolide tarbed** trükitööde alal, nagu:

Tunnistused

Teatelehed

Tervislehed

Kooliealiste laste registreerimise raamat.

Koolilaste päevaraamatud

Klassi päevaraamatud j. n. e.

Igas paksuses liht- ja contoraamatud.

Kirjastusel on ilmunud

muude seas järgmised õpperaamatud:

- 1) **Mooses ja prohvetid**, dots. Ed. Tennmann.
- 2) **Tsiviil-õigus**, vannut. adv. Mikfelt.
- 3) **Eesti tsiviil-protsess ühes administrat. protsessiga**, vannut. adv. Mikfelt.
- 4) **Колокольчики**, I jagu, Дормидонтова.

Ühtlasi valmistame kõikisugu trüki- kui ka köitetöid — vastavalt aja nõuetele.

Nimetame lõpuks, et kõiki tarbeid otse trükikojalt ostes vastuvaidlemata **odavamalt saate** — kui jällemüüjatelt.

Soovi järele täidame tellimised ka postiteel.

J. Zimmermann'i trükikoda, Tallinnas,
Lühikejalg nr. 4. Telefon 9-24.

Kasvatusteaduslik ajakiri „KASVATUS“

ilmub Eesti Õpetajate Liidu väijaandel 1925. a.
igal kuul kahe suure trükipoogna suuruses.

Sisult tahab „Kasvatus“ kinni pidada võetud sihtjoonest: panna pearõhk pedagoogiliste, meetodiliste ja tegelikkude koolielu küsimuste lahendamisele.

Uute osadena on „Kasvatuses“ 1925. aastal:

1) Kooli- ja haridustöö alal antavate määruste, korralduste ja juhtnõõride sisulised kokkuvõtted, kui viimased on enam vähem üldise tähtsusega; kitsamaid ringkondi puudutavaist korraldusist tehakse ainult loetelu mõnesõnalise sisu äramääramisega.

2) Perioodilised ülevaated ajakirjandusest kooliellu ja haridustöhe puutuvas osas iga 3—4 kuu järele.

3) Koolitoast. Siin tuuakse vaatluseid ja tähelepanekuid tegelikust koolitööst.

4) Juhatused õppevahendite valmistamiseks kodusel viisil.

5) Küsimiste ja kostmiste osa, kui see leiab tarvitamist kaastööliste ja lugejate poolt.

„Kasvatuses“ kaastöölisteks on meie silmapaistvamad koolimehed ja teised haridustegelased.

„Kasvatuses“ tellimishind on:

aastas 500 marka, poolaastas 250 marka, üksiknumber 50 marka.

Tellimisi võtavad vastu kõik postkontorid. Üksikud numbrid saadaval paremais raamatukauplusis.

Endiste aastakäikude hind (kergekes koites):

1919. a. — 120 mk., 1920. a. — 350 mk., 1921. a. — 450 mk., 1922. a. — 450 m.
1923. a. 450 mk., 1924. a. 450 mk.

Suuremal arvil tellijaile 25—30% hinnaalandust.

Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel on ilmunud ja saadav igast raamatukaupl.

Vaateõpetus ehk kodulugu I. J. Kühneli järele tõlkinud K. Mihelson-Silde.

Vaateõpetus ehk kodulugu II. Ketty Mihelson-Silde.

Tarvilik koolivalitsustele! Asutava Kogu poolt 7. mail 1920 a. vastuvõetud.

Avalikkude algkoolide seadus

Ühes vabariigi valitsuse poolt 17. sept 1920 a. vastuvõetud määrusega seaduse elluviimise kohta.

Riigikogu poolt 13. mail 1921 a. vastuvõetud

Et „Kasvatusel“ lugejaid üle maa, on kulutustel otstarbekohasem paik „Kasvatuses“, eriti kirjastus-, kooli-, ning sporditarvete valmistusäridel ja raamatu- ning kirjastusmaterjaalikauplustel, sest „Kasvatus“ viib nende äriteated otsekohe kõige püsivamaile tarvitajatele — kodumaa koolidele kõigis nurkades. Samuti leiavad — õpetajate valimiskulutused „Kasvatuses“ kui õpetajaskonna häälekandjas kõige sündsama koha

Kulutuste hinnad: terve lehekülg — 2000 m. 1/2 lehek. — 1000 m., 1/4 lehek. — 500 m., 1/8 lehek. — 250 m. Õpetajate valimiste ja kohaotsimise kulutused 1/8 lehek. suuruses — 200 mkr. Mitmekordselt kuulutajaile hinnaalandus.

„Kasvatuses“ toimetis ja talitus.

Address: Tallinn, Rataskaevu t. 22, kõnetraat 14-63.