

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

---

---

## TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. ALTOA

J. KÄIS

E. MURDMAA (TOIMETAJA)

H. ROOS



**Nr. 8**

**17. AASTAKÄIK — 1935**

ESTI  
RANVUS-  
KLAASIKOOL

**PARIM  
PÜHADE-  
KINK ON:**

MOODNE KLEIDI- JA MANTLIRIIE,  
PARIMAD KODUMAA COTTON-SUKAD,  
ELASTNE INTERLOKK-TRIKOO-PESU,  
PESUPITSID, SIID- JA KUMMIPAEALAD JNE.

**A.-S. O. KILGASE**

VABRIKU SAADUSIST

Majanduslikest muredest  
vabu vanusepäevi

Töövõimetuse puhul  
rahalist abi

Surma korral perekonnale  
rahuldavaid elutingimusi



Seda võimaldab

KINDLUSTUSE SELTS

**„EKS-MAJA“**

**ELUKINDLUSTUSE POLIIS**

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK  
AJAKIRI

Nr. 8

Tallinn, 20. detsember 1935

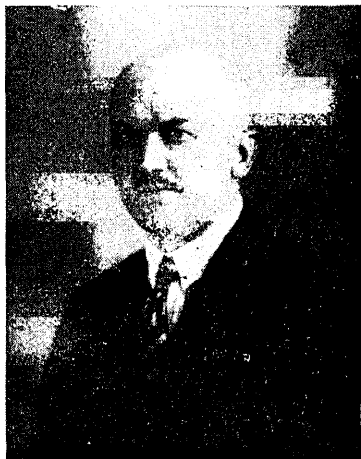
17. aastakäik

SISU: Johannes Käis 50-aastane — E. Murdmaa. Meie kooliuuenduse isa ja kandja — R. Taba. Kas on meie kooliuuendustöö moeelement? — B. Rea. Koolitervishoiu-  
lisi küsimusi — dr. M. Püüman. Tööõpetus kooli teenistuses — Veera Kuriks.  
Kooliuuendusnurk: Karistuse ja karistamise psühholoogiast — R. Taba. Hõimu-  
nurk: Menetelmä oppilaaan toimintaa tähtäävänä — K. K. Mäkinen. Kirjanduse  
ülevaateid ja arvustusi: Joh. Käis, Isetegevus ja individuaalne tööviis — B. Rea.  
Kroonika. Toimetusele saadetud kirjandus.

## Johannes Käis 50-aastane

E. Murdmaa.

Käesoleva aasta 26. detsembril saab meie ajakirja viljakaim kaastööline Johannes Käis 50-aastaseks. J. Käis on lõpetanud Peterburi ülikooli loodusteaduskonna 1917. aastal. Pärast seda ta on töötanud kolm aastat õpetajana mitmes kohas. 1920. aastal ta asus tööle meie haridusministeeriumi riigikoolinõunikuna. Ühe aasta pärast ta valitakse Võru seminaridirektoriks, millises ametis püsib kuni 1930. aastani, millal Võru seminar Vabariigi Valitsuse poolt likvideeritakse. 1930—1931 J. Käis on Paldiski gümnaasiumi direktor ja pärast seda kuni siiani E. Õ. Liidu pedagoogiline sekretär. Eriti viljakas on juubilari töö olnud Võru seminaridirektorina ja E. Õ. Liidu pedagoogilise sekretärina. Ka välismaal on J. Käis'i töö tunnustust leidnud, eriti Soomes. Meie kooliuuendustöö kandvaimaks jõuks on J. Käis. Suure energia ning visadusega ta on suutnud võita laialdast poolehoidu kooliuuenduspüüetele meie õpetajateperes, eriti algkooliõpetajate hulgas.



Soovime ustavale töömehele jõudu ja edu edaspidiseks tööks!

# Meie kooliuuenduse isa ja kandja

R. Taba.

Kui õppursõdurid ja õpetajad koos teiste vabadussõjalastega pöördusid tagasi pärast sõja võidurikast lõpetamist, polnud neil võimalik vahetada mahapandud relvi kooli ja raamatutega. Sõjaga olid nad peletanud eemale vana korra koos kooli, raamatute ja õppeviisidega. Selleks sõda peetigi. Kõike tuli otsast alata uues vaimus, uute tähiste poole.

Tsaristliku riigi käsin-keelan kord asendati demokraatlikuga, kus igal kodanikul tuli iseseisva mõtlemise ja otsustamisega kaasa aidata riigi heakäigule. Koolil, kui rahva vaimujõu kujundajal ja suunajal, tuli seda arvestada. Uus riik andis igale kodanikule raske kohustuse: valitse iseennast. See ei ole kerge ülesanne, kui arvestada rahva minevikku ja olukorda, kust tuli alata. Enesevalitsemine, omaalgatus ja juhtimine nõuab palju kõrgemat intelligentsi, distsipliini, ettenägelikkust ja enesekriitikat, kui seda nõudis Vene tsaaririik oma alamailt. Endisest passiivsest alamast pidi saama aktiivne, teguvõimas ja selgelt mõtleja vabariigi kodanik.

Revolutsiooni ja sõjaga kadus küll vana kord ja vaim, kuid kõigi tühikute täitmise osutus siiski raskeks. Ei leidunud silmapilgul inimesi, kes oleksid suutnud kiirelt taibata olukorda ja määrata õigeid sihtjoni. Eriti raskeks osutus kooli põhimõtete rajamine. Mida nõuab tulevane riik oma kodanikelt? Kuidas tulakse toime uute riiklikkude kohustustega? Kuidas rakendada uus kool riigi teenistusse? Need küsimused nõudsid kiiret lahendamist. Me teame, et esialgne koolitöö oma tööviisilt erines väga vähe ennesõjaaegsest. Võis märgata vaid uue vaimu sisseimbumist, kuna meetodiliselt tallati veel täiesti vanu radu.

Meie juubilaril jätkus julgust ja jõudu asuda uue kooli põhimõtete rajamisele, eriti tööviisides. Ta pilk ulatus kaugemale ja tunne ütles: aktiivset inimest ei saa kasvatada passiivselt. Uus kool peab olema töökoos, kus noor kodanik saab rakendada kõik võimed jõukohaselt hariduse ja oskuse omandamiseks. Need ei olnud paljad magusad sõnad, mida paljudki armastavad poetada üle huulte, vaid nende järele kasvas uuenduslik töö, mille algkoduks võime julgesti nimetada Võru seminari. Uuendustööle asudes oli J. Käis teadlik raskustes, mis seisavad ees. Riiklik-ühiskondlik areng oli revolutsiooniga teinud suure hüppe, millele tuli kooli järele aidata. Kool kui konservatiivse iseloomuga organisatsioon ei ole nii painduv, et suudaks teha kaasa rööbiti ühiskondliku eluga võnkeid ja revolutsioonilisi hüppeid. Kool armastab käia evolutsiooni teed. Selle tee pikaldase tempoga ei oleks suutnud meie kool kaasa sammuda

tegeliku eluga; tuli lisada tublisti uuendusliku töö kvantumit. Võiks koguni ütelda, et poliitilisele revolutsioonile järgnes meil kooliuuenduslik revolutsioon, mille õhutajaks ja juhiks oli J. Käis.

Kahekordne töö: vana lammutamine ja uue loomine on endast väga raske, eriti elavas organismis, nagu kool. Igal, kes astub välja ükskõik missuguse uuendusega, tuleb arvestada mitut argumenti: umbusku, harjumust, veendumust, traditsioone, konservatiivset kriitikat, armsakssaanud vanast lahkumise momenti, uute kohustuste võtmist ja nendega kohanemist. J. Käis asus teadlikult frondile. Võru õpetajateseminar kujunes kooliuuenduslikuks sepikojaks, kus taoti rauda ja õhutati leeki. J. Käis suure haamriga alasi taga, seminarilased vähematega ümberringi. Sädemeid lendas siia-sinna. Palju neid kustus leeki tekitamata, paljud aga hakkasid võimsalt leegitsema.

Umbusu müürid, mis takistasid uute põhimõtete levikut, olid liiga paksud, et neist läbi murda kerge vaevaga. Seda tundis J. Käis. Kes tahaks loobuda aastakümnetega juurdunud harjumustest? Kes tahaks tunnistada oma töö kohta, et selles on eksitavaid lünki? Ja kui meie natuke teravama pilgu heidame enesetunde varjupaika, siis sealtki ütleb üks tundemeeleke: see oleks sinu alandamine, kui tunnistaksid oma töös puudusi. Ära lase ennast alavääristada! Vahest ongi õigem, kui õigustame vastupanu puhul just psühholoogilisi momente. Tööle asudes hindas J. Käis seda täiesti õieti. Uuendusliku pealesurumisega ei oleks ta mitte midagi võitnud. Mulle meenuvad didaktika tunnid, kus alati rõhutati, et hea eeskuju on palju rohkem kui tuhat tundi ilusaid sõnu. Töö väärtus olgu see, mis tasandab tegijale tee. Nii asuski J. Käis kõigepealt tegelikult uuendusliku töö kallale, et sellega aeg-ajalt pehmenada umbusklike südameid ja nende enesetunnet riivamata neid tõmmata kaasa.

Võru seminar loodi uue koolina. Tal puudus vana eelkäija, kes oleks võinud pärandada vanu harjumusi. Sihiks seati: uue seminari kasvandikud kujunegu aktiivseteks teoinimesteks, nende töö kasvagu isetegevuse kaudu esimesest koolipäevast alates, nende vaimus leegitsegu alati tööind ja algatusvõime, mille lõppvormiks olgu reljeefse isiksuse kujunemine. Isiksusi vajab noor riik, uus kool ja seltskond. Isetegevust ja omaalgatust nõuti noore riigi igalt kodanikult eelseisvas ülesehitamistöös. Ja tulevase õpetajaid tuli selleks ette valmistada. Nii rakendati seminari õppetöö puht töökooli põhimõtetele. Algas vaikne töö täis seesmist pinget ja ootusi. Meie, Võru seminaristid, nägime lähedalt, missuguse koorma oli võtnud vedada J. Käis, pealegi kohati vastu voolu. Ainult meie nägime tema väsimatut tegevust, tema lühikesi puhketunde, kuid needki vist koormatud uute plaanide ja ideedega. Ta sukeldus kooliuuenduslikku tõhe kogu hingega ning pidas vankumatult kinni võetud põhimõttest: ise-

seisev riik vajab selgelt kujundatud isiksusi, mille arendamiseks on sobiv vaid isetegevuse põhimõte.

Võru seminar kujunes teataval määral õpetajaskonna tähelepanu keskuseks: kes ootas sealt uut missiooni, kes vangutas pead ja jäi eemale, kes aga laskis ennast kaasa kiskuda uuenduspuhan- guist. Oodati.

Vist oli see esimesel seminari õpilastööde näitusel, kui esimesed tõsised tunnustussõnad kooliuuenduse kasuks ulatusid Käis'i kõrvu. See oli esimeseks trumpide väljamängimiseks ja avalik- kuse ette astumiseks. Alles nüüd selgus paljudele, milles seisab uuenduslik töö ja kuidas seda rakendada. Õpilaste töödega avati uued väravad ja lasti puhuma uuendustuuled üle maa. Oma sil- maga nähtu äratas paljude vaimu vanast tardumusunest ja kooli- uuenduse frondisõdurite arv tõusis tunduvalt.

„Kool on alati uuendus seisundis“, lausub J. Käis oma raa- matu „Isetegevus ja individuaalne tööviis“ eessõnas. Kool on ümbritseva elu teenistuses, ja ta ei võigi jääda tardunud olekusse. Kaasaegse elu rüht, uuestivormimised, olukordade ümberhinnan- gud peavad kajastuma koolis, kui see tahab pidada sammu eluga. Võru seminar püüdis seda teha. Kaasaegse ühiskonna eksistee- rimine on võimalik vaid tiheda kontaktipidamisega kogu inim- konna kultuurisaavutistega. Ka kool ei suudaks edukalt töötada, kui piirduakse ainult kodust nähtava silmaringiga. Seepärast näemegi Käist suvevaheaegadel rändamas mööda välismaa koole küll Austrias, Šveitsis, Inglismaal ja Saksamaal, et tuua koju sealseid uudiseid koolitöös. Vist kõige rohkem mõjutust ja hoogu on ta saanud Austria kooliuuendustööst, kus töökool oli õige reljeefselt kujunenud. Seal oli suudetud süveneda põhjalikumate katsete ja uurimuste kaudu uutesse psühholoogilistesse tõdedesse ja neid kasutama hakata pedagoogilises töös. Tookordsele Aust- ria koolile võlgneb meiega kooliuuendus teataval määral tänu. J. Käis'i ergas vaim ja sügav pedagoogiline meel nägi kiiresti, mida võõrsilt tuua koju ja kuidas seda siin kohandada.

Võru seminar ja harjutuskool oli üheks neist katsepõldudest Eestis, kus hakati teostama kõiki neid põhimõtteid, mida dikteeris sõjavaremeilt tärkav uus elu pedagoogika alal. Kuuldus ettehei- teidki selle kooli üliuenduslikule tegevusele. Iga ümberhinnan- gut ja endise põhimõtte muutmist arvustati küllaltki valjult, kuigi alati mitte avalikult. Räägiti moderniseerimise äärmusest, tegeliku töö mänguks muutmisest ja muist liialdusist. See on nii alati olnud ja seda paratamatust peab arvestama iga uuenduse teostaja. Eks tundunud see tõesti liialdusena, kui tunni aktiivne tegelane — õpetaja — sunniti asuma tegelikus õppetöö käigus enamvähem passiivsesse olukorda, kuna aktiivne osa anti õpilas- tele. Psühholoogiliselt on täiesti mõistetav õpetajaskonna esi- algne protest selle vastu. Selles nähti kaudselt õpetaja asetamist endisest asendist õpilaste suhtes madalamale, järelikult tunti ka

enese alandamist ja õpilaste tõstmist. Ei olnud veel täiesti selge õpetaja olukord uues koolis. Kaheldi ka õpilaste omaalgatuse võimeis, kuna neid seni ei oldud rakendatud õppetöhe nii laias ulatuses. Ei oleks meist keegi vahest siis visanud hukkamõistvaid pilke Võru seminarile, kui meie oleksime arvestanud selle uuendusliku juhi osa, mis alati peab olema täiuslikem, et oleksid täielikud ta järelkäijad.

Uuendustöhe tõi usku ja andis julgust seminari ja harjutuskooli töö, mis tõrjus tekkinud skepsise igauhe hingest, kes heitis tõsise pilgu tegelikku töhe. Uudiste otsijate arv kasvas päev-päevalt. Koolis võis näha iga päev uusi inimesi hospiteerumas, kelles oli tärgranud uuenduslik vaim. Eriti vilgas oli seda kasutama algkooli õpetajaskond. Neid juhtus sinna igast riigikaarest. J. Käis'i uuendustöö leidis varsti tunnustuse ka kõrgemalt poolt, mida kviteeriti ettepanekuga Võru seminaril esineda Londonis korraldatud koolinäitusel Eesti koolide esindajana. Võru seminar suutis seda teha väärikalt, juhtides välismaade koolimeeste tähelepanu noore riigi kooli edule nii lühikese aja kestel. Kooliuuendus oli võitnud autoriteetse positsiooni, omandades ühtlasi ka selgema kuju. Oma luigelaulugi laulis kooliuuenduse häll võimsalt üleriigilisel kooliuuenduse näitusel pärast seminari sulgemist. Siitpeale algab J. Käis'i intentsiivne töö kooliuuendusliku kirjanduse alal ja rändava uuendusapostlina E. Õ. L. teadusliku sekretärina üle riigi küll kursustel, õpetajatepäeval, kongressidel ja muil koosolekuil. Asudes puhkepalgale, ei saa töötajaks sündinud inimene aastate kestel hetkekski puhkust. Uuenduslik töö on ajanud oma juurde iga metsatagusegi koolitöö põllule, ja selle juhtimine ja õhutamise nõuab J. Käis'ilt kogu vaba aja. Juba seminari päevil hakkas J. Käis'i eestvõttel siginema meie pedagoogilise kirjanduse täiendamiseks ka kooliuuenduslikku. Sari „Teel töökoolile“ Võru õpetajateseminari väljaandel oli esimeseks sellesarnaseks. Iga raamat sarjas haarab teatud aineala laiemas ulatuses ja kogusummas sisaldavad läbilõike nii ainete metoodilisest käsitlest kui ka isetegevuslikust rakendamisest. Puht-individaalsuse põhimõtte teostamist meie neis raamatuis veel ei leia. Kuuluvad ju nimetatud raamatud kooliuuenduse varajasse ikka, millal meil ei olnud selgunud individaalse tööviisi põhimõtted. Küll aga juhatavad need raamatud täielikule isetegevusele. Raamatud ilmusid kõik tegeliku koolitöö kokkuvõtetenä, andsid hoogu neile, kes veel vaatasid töökoolile kui teoreetiliselt teostatavale. Pioneeridena suutsid need raamatud suurel määral aidata kooliuuendusliku tööd ka seal, kust ei küünitud seminari otsest tööd vaatlema.

Meie õpetajad tundsid ammugi, et õppetöö senisel kujul kipus tuimenema. Leidus mõnidgaidki uuenduslikke katsetamisi ka varematal aegadel, kuid ükski neist ei pääsenud suuremale mõjuvusele: neil puudus õieti mõistetud psühholoogiline alus ja

süstemaatilisel ulatuslikum ülesehitus. Käis'i kooliuuendusliku edukuse pandiks on just lapse hinge õieti mõistmine ja selle süstemaatiline arendamine. Kas ei patustanud endine kool ja õppeviisid just kõige rohkem siin?

„Uuenduspedagoogika sihiks on isiksuse kujundamine. Seepärast on pedagoogiline huvi uues koolitöös juhitud õpilaste jõudlusele ja saavutiste individuaalsusele, loomupärasusele ja ehtsusele. Õpilase algatus, leidlikkus, huvi ja iseseisvus on töökorralduse raskuskeskmeks. Niisuguseile juhtlauseile rajatud koolitöö muudab kooli lapsele meeldivaks tegevuspaigaks, kus tal ei tule karta, et ta oma lapseliku ebatäiuslikkusega kedagi häirib, vaid laps märkab, et seal tema eest ka hoolitsetakse. Niisuguses olukorras kasvab ja tugevneb lapse eneseteadvus, eneseusaldus, laieneb tema individuaalne elu, aga laps tunneb siin ka, et ta võtab osa üldsusest, objektiivselt elusisust ning täidab oma elu sotsiaalset ning kultuurilist ülesannet.“

Nende lausetega (J. Käis — Individuaalne töö ja isetegevus, lk. 6) J. Käis on väljendanud uuenduspedagoogika aksioomid, mis tugenevad kahele põhimõttele: individuaalsusele ja sotsiaalsusele. Võrreldes neid endise kooli psühholoogiliste alustega, ei leia meie kuigi palju sarnasust. Vanas koolis asetati kõik lapsed ühtlasele platvormile, kõigile jagati võrdse moodsuga ja nõuti võrdselt. Õpilasi klassis võis võrrelda pika lauaga, mida meister tahab hõõveldada täitsa siledaks, lükates hõõvliga ühtlasele üle laua. Õpilaste võimete erinevust ei arvestatud muuga, kui hinnanguga koolitunnistusel. Ülekohus toimus kahelt poolt: heade võimetega õpilaste töö oli pidurdatud, nõrgemate oma halvatud. Pealegi olid nõrgemad alalisteks süüdlasteks ja noomitavateks oma nõrga edasijõudmise pärast. Mis ütles küll niisuguste õpilaste enesetunne? Alaline hukkamõist, kinniistumine nüristas viimsegi töötahte raasukese. Ainult elumõis võis rõõmustuda tulevaste moonameeste järelkasvu puhul, kes lepivad teistelt ülejäänud raasukestega, tundmata endaloomingu rõõmu. Alaväärsusetunne arenes neis õpilastes nii tugevaks, et nad rõõmustusid, kui said moonamehegi koha elurestides. Sellele valusale kohale asetati individuaalse töö rakendamiseiga pehmendav plaaster ja loodetavasti väheneb tulevikus elurestidest elatuv inimeste hulk. Praegune uuenduse teel rühkiv kool tahab pakkuda igale jõukohast ja meelepärast tööd, äratada igas kasvandikus väärikat enesetunnet, siirdugu ta tulevikus mistahes alale. Nende põhimõtete õiget mõistmist ja elluviimist tuleb kõrgelt hinnata nii riiklikust kui rahvuslikust seisukohast, kuigi nende tulemusi meie praegusel silmapilgul täiel määral ei märka.

Teiseks allakriipsutamiseväärsaks psühholoogiliseks momentiks uuenduspedagoogikas tuleb lugeda eluligiduse, ajakohasuse, keskustuse põhimõtte ja alamais



klassides üldõpetuse arvestamist. Algkooli ülesandeks ei ole kasvatada filosoofe, kes toidavad endid vaimukõrguste stratosfääridest, nägemata ümbritsevat elu. Meie algkool peab olema kodusele kasvatusesele täiendajaks ja sama kodu uute juhtide kasvatajaks. Sellepärast kogu algkooli õppekavagi sisaldab peamiselt kodumaalt võrsuva ainekiku, millele on rakendatud teaduslikku ainult niipalju, kui see tarvilik kodupõllule tagasipöörduvale inimesele. Elu ei anna meile kunagi koolisõpitavaid aineid üksikult lahendada, vaid paiskab neid meie ette koos sündmustikude ja elupöörangutega korruga. On's koolis neid mõtet eraldada üksteisest? Oleksime siis võimelisemad nendega toime tulema elus? Keskustuse põhimõtte teostamisega on kool asetatud palju elulähedasemale positsioonile. Lapsed ei leia enam luupaljaid sündmusi ja fakte, vaid neid kõiki tuleb tal otsida käsiteldavaist aineist. Õpilased ei tegele üksikute sündmustega, vaid peavad haarama neid terve aheliku, et mõista üksiku olemasolu. Keskustuspriintiibil töötades saavad õppeained vere oma soontesse ja liha luudele; nad muutuvad elavaiks, pakkudes tükikese elust endast.

Kõik toodud üldpõhimõtted on J. Käis'i poolt korraldatud ja koolile käsitamiseks jaotatud tema suurteoses „Uusi teid algõpetuses“ koos mitmekümne lisaga. Ma ei tea naaberriikides olevat praktilise koolitöö kohta vastava ulatusega teost. Meie kool on tehtud õnnelikumaks teistest selle raamatu ilmumisega. See teos on praegu meie kooliuuenduse kandesambaks, ja meie võime tõesti rõõmustuda, et selle korraldajaks ja teoksviijaks on olnud meie oma koolimees. Meie kooliuuendus ja selle teed on siin kõik koos. Selle teosega on J. Käis ja tema lugupeetud kaastöölised viinud meie kooliuuenduse tüki maad ette naaberriikide omast. Meie, õpetajad, oleme aga vabastatud suurest töökoormast selle koordineerimisel, mille eest vaevanägijale siinkohal aitäh!

Ma olen jõudnud J. Käis'i 50. sünnipäeva puhul tema suurema teoseni, mis oma uususelt ja põhjalikkusega ulatub kaugele ja sügavale tegeliku töö pisiajusse. Töökool on arendatud siin puht-individaalsuse põhimõttel. Selleks on peale üldjuhiste ja kavade kõikide õpetatavate ainete läbitöötamiseks ilmunud lisadena üksikasjalised tööjuhatused, õpperaamatuid ja tundide konspekte. Meie kool on vabanenud endisest tardunud passiivsuskooli vaimust ning lubab igal õpilasel täita oma kohustused vastavalt jõule. Kui meil tänapäevani on kurdetud, et koolist elluastuvad õpilased ei ole suutelised kaasa sammuma eluga, siis peaks see hädaldamine varsti vaibuma. Kui kooli seinte vahele tuuakse elav elu, antakse see niisugusena õpilaste ette, siis peaksid nad oskama ka edaspidi seda käsitada. Individaalsusele rajatud kool ei loo õpilastes teise abile lootmise pretentsi, seal pole võimalik kopeerida teise tööd, vaid

igaihel tuleb loota üksnes oma jõule ja seda arvestada. See aga tagab tuleviku-inimesele kindla endausu, omal jõul läbilöömise tahte ja kavakindla töötamise printsiibi. Need väärtused otse kohustavad meid rühkima sinna poole, kui meie mõttes kanname paremat tulevikku.

\* \* \*

J. Käis, kui nende ideede kandja ja teostamise juht, on jõudnud oma eluea 50-dale aastakünnisele. Olgugi et halligi on pugenud juustesse, olgugi et eluteest on hulk käidud, meie võime ikkagi rõõmustuda, sest aastatega pole vananenud uuenduslik vaim, pole jahenenud hõõguv leek ja väsinud uuendussepa taguv käsi. Käigu see edaspidigi hästi!

## Kas on meie kooliuuendustöö moe- element?

B. Rea.

„Eesti Kooli“ s. a. 5. numbris ilmus E. Kull'i kirjutis „Moe element kooliuuendustöös“, milles autor arvustab meie kooliuuendustööd ja võitleb südikalt individualisatsiooni vastu kasvatuses ja õpetuses, eriti aga individuaalse tööviisi vastu. Kirjutis kubi-seb mitte-midagi-ütlevaist kõnekäändudest, vastuoksusist ning arusaamatusist ja poleks vist küll trükimusta näinud, kui autor oleks vaevaks võtnud veidi põhjalikumalt tutvuda „süüalusega“, s. o. meie kooliuuendustööga ehk moodse pedagoogikaga. Autorit šokeerib nimetus moodne pedagoogika, sest „inimhinge elemendid on ikka suuremalt osalt muutumatud ja kasvatuses kui hinge harimises ei tohiks rääkida selliseist ajaga muutuvaist moevõttest, s. o. „moodsest pedagoogikast“ ja „kas käesoleval aastakünnel tuleks kasvatada lapsi üht viisi, järgmisel aga hoopis teisiti, milles ilmestuks tõekspidamiste muutuvus ja perioodilisus nagu riietuse moes?“ On õige, et kasvatusvõtteid ei vahetata kui riietuse moodi igal aastal või kindlaksmääratud „kümneaastakute“ järel, kuid veel vähem on usutav, et autor kasvatab oma õpilasi Aadamaegsete kasvatusvõtetega. Kasvatusteadus ikkagi areneb, s. o. muutub ajaga, ja nimetus „moodne“ eraldab tänapäeva pedagoogilisi tõekspidamisi eelmistest kasvatusteaduse „arengufaasidest“. Sõna „moodne“ ei oma ka kaugeltki vaid kergekaalulise varjundi mõistet ja seda varjundit ei tarvitse ka külge pookida moodsele pedagoogikale. Meie kooliuuendustöö pole kunagi laskunud fanatismi: jõudsid ju kooliuuenduslikud voolud meile suure hilinemisega, olles juba vabastunud „liiglihast“, ja neid on meil võetud

alati kainelt, kriitiliselt ning kohandatud meie oludele. Ei ole ka kuigi vaimurikas nii üleolevalt suhtuda sesse pedagoogilisse suur-saavutisse, mis seadis õppe- ja kasvatustöös esikohale lapse hinge. Meil pole kunagi lapse hinge muudetud „ebajumalaks, kelle ees kasvataja pidi oma põlvi nõtkutama“, pole ka „hinge kasvatus-radadele puistatud vaid lilli“.

Tõsi on, et laps vabastati endiste ebajumalate orjusest: didaktilisest materialismist, õpetajast-diktaatorist ja klassikollektiivi liigsest ebasotsiaalsest mõjust. Ja kuigi äärmise individuaalpedagoogika edustajad tõstsid vaid kirjanduses omal ajal lapse hinge liiga kõrgele „ebajumala“ kohale, siis oli seegi paratamatu ja vajalik samm nende endiste, meie silmis nii võimsate ja hiilgavate, väärrjumalate purustamiseks. Millal aga on lastud last „vabalt areneda ja tõusta lumiste kõrguste poole“, millal oli „igasugune ohjatõmme „mina“ arengusuunas vägivald, isiksuse jalge alla tallamine“ jms.? Autor väidab autoriteetselt, et „selline individualisatsioon on andnud kõige pahemaid tagajärgi: „Ühiskond oli viidud äärmise lõhestuseni, ei mõistetud üksteist, puudusid ühised teednäitavad paleused“ jne. Selline olukord õppe- ja kasvatustöös ühes loendatud tagajärgedega on vaid autori mõttekujutluse vili. Äärmine individuaalpedagoogika ei ole kuski leidnud tõsist kajastust tegelikus koolitöös. Kui 19. sajandi algul tõusis kõigil aladel esikohale individualism, siis vaid üürikeseks ajaks. See oli vaid lühike protestikisa, millele järgnes sotsiaalse mõtlemise võidukäik, mis iseloomustab kogu 19. sajandi eluavaldusi. Kasvatusteaduses luuakse tugev alus sotsiaalpedagoogikale ning 19. sajandi teise poole kool on täiesti „õppekool“ kollektiivsete õppeviisidega. Sotsiaalse elemendi ületunnustamine teeb juba 19. sajandi lõpul uuesti akuutseks vana tülüküsimuse: kas indiviid või ühiskond? Kooliuuendus lahendab selle küsimuse, autori sõnadega „sammudes tõenäolise keskmise poole“, luues uue mõiste — „isiksuse“, mille individualiteeti ta tunnustab ja arendab täiel määral, kuid kui sotsiaalse elu loomulikku ja hädavajalikku aluskivi. Kui autor vaataks meilgi ringi lahtiste silmadega, siis veenduks ta, et meie avaliku, eriti poliitilise elu tegelased on ju enamuses „vanad“ inimesed, kel pole aimugi individuaalsest kasvatusest, vaid kes on saanud nn. „sotsiaalse“ kasvatuse. Kas pole see selgeim tõendus, et see „sotsiaalne“ kasvatus, mis ei lubanud ühtki kõrvalekaldumist musternivoost, mis armutult astus õpilaste „individuaalsuse kannale“, on andnud just vastupidi säärase ebasotsiaalse ühiskonna. Individuaalsest tööviisist on autoril ühekülgne ja väär arusaamine. Peamiselt tunneb ta individuaalset tööviisi kui ühekülget töötamist tööjuhataste abil, arvestamata ühistunde ja teisi töökorralduse meetodilisi nõudeid. Näib põhjendatud olevat Joh. Käis'i kartus, et nimetus „individuaalne tööviis“ võib põhjustada arusaamatusi, kui teda küllaldaselt ei tunta. Autor peabki individuaalset tööviisi sotsiaalse kasvatuse vastan-

diks. Meie kooliuuendus ja individuaalne tööviis aga ei eita kaugetki sotsiaalse kasvatuse tähtsust ja tarvidust, kuid on teadlikud, et tõelise sotsiaalse kasvatuse eesmärke ei saa saavutada meetoditega, mis sotsiaalsuses nägid vaid ühetaolisust, nivelleerimist ühele tasemele. Autor nõudis pateetlikult: „Isik teenigu ühiskonda, kollektiivne mõtlemine esikohal, suuremat sisemist ühtlust“, mõtleb selle all endist „massikasvatust“, mida taotlesid kollektiivsed õpetamisviisid. Meie ei või endale lubada, praegu nii moodsaks saanud, mõningate suurrahvaste luksust jagada rahvast juhitatavaks massiks ja juhtideks-eliidiks, vaid meil kui väikerahval peab iga kodanik olema juht omal kohal. G. Reial kirjutises „Ühiskondlikust kasvatusest koolis“ (Eesti Kool nr. 1, 1935) lausub: „Ei saa unustada, et tõsise ühiskonnaliikmena saab teotseda ainult arenenud isiksus. Õigusega ütleb Dewey: „Kõrgele tasemele võib tõusta ainult väärtisikuist koosnev ühiskond. Riik ei vaja nulle, vaid kodanikke.“ Seepärast ei saa nüüdisaja pedagoogika olla ainult individuaal- (sõna otsest tähenduses) ega ainult sotsiaal-pedagoogika. Ja kasvatus peab silmas küll isiksuse arendamist, aga isiksust ühiskonnas ja ühiskonnale, on seega ühtaegu individuaalne ja sotsiaalne kasvatus, täiusliku karakteri kasvatus.“ (Autori sõrendused). Seepärast ei ole ka õigustatud nõue arendada vaid „sotsiaalse looma tundeidusid“ ja suruda alla teised hingeelemendid.

Individuaalne tööviis taotlebki mitte ainult individuaalse, vaid vähemalt sama võrra ka sotsiaalse kasvatuse eesmärke. Kui ta aga rõhutab peamiselt individuaalse töö tähtsust, siis seepärast, et individuaalne töö on olnud seni rõhutatud „vaeslapse“ osas. Teiseks, hoolitsedes individuaalse töö eest täidab ta ühtlasi ka sotsiaalseid nõudeid, sest ühiskonna väärtus on üksikliikmete väärtuste summa. Eriti ilmneb see ühistundides, mille sisuks on individuaalsele tööle järgnevad ühised kokkuvõtted, aruanded, vaba õppejutt. Neis tundides liituvad individuaalselt sooritatud töötulemused tõeliseks ühistööks, mitte aga šablooniliseks massitööks. Igaüks laob siin oma iseseisva kivikese klassi ühistöösse. Ja säärane tõsine ühistöö, kus ükski ei tunne end liigsena, kus igaühel on võimalus väärtustada ühiskonda oma võimete kohaselt, on kasvatuse mõjuvaimaks vahendiks.

Loomulikult kasutame individuaalset tööviisi eriti õppetöös — teadmuste ja oskuste hankimisel —, kuna kooli üldises kasvatustöös on jällegi rohkem väärtuslikke elemente sotsiaalseks kasvatuseks. Põgusa ülevaate kooli kasvatustöö momentidest, mida võib ja tuleb kasutada ühiskondlikuks kasvatuseks, pakub juba mainitud G. Reial'i kirjutis „Ühiskondlikust kasvatusest koolis“.

Autori kõnelused kasvatuse „punasest pliiatsist“, mis katsub retušeerida hinges halba sirgeldust, astumisest lapse „individuaalsuse kannale“ ja „liigliha ära näpistamisest“ on paljas „ilukõne“. Keegi ei ole mõtelnud arendada negatiivseid omadusi. Teine

küsimus on kuidas neid negatiivseid omadusi „retušeerida“ ja seda „liigliha“ ära näpistada. Kas lubab siingi autor tarvitada moodse pedagoogika abinõusid, või tuleks mõista „punase pliatsi“ all põlvili panemist, ihunuhtlust ja teisi sääraseid mõjusamaid ja moelementidest puutumatu vahendeid?

Omapärane on ka autori vaade raamatule, mis olevat vaid „leppemärkide kogu, mis aitab meenutada ununevat“. Oleks kuri-tegu, kui kool käsitaks raamatut vaid „surnud“ trükisõnana, trükimustana. Ometi on raamat, eriti küpsemas eas, tähtsaim kultuuri-varade allikas ja sellisena tuleb teda käsitella ka koolis. Kui laps võib iseseisvalt lugeda raamatukogust võetud raamatuid, miks ei või ta siis ka õppetunnis seda teha! Loomulikult peab õpetaja hingestama raamatut, kuid mitte selle ümberjutustamisega, mida õpilased siis kordavad „leppemärkide“ kogu järgi. Individuaalse tööviisi juures jääb õpetaja samuti vahelülis raamatu ja õpilase vahele, kuid seal, kus see osutub tõesti vajalikuks. Ja see külm, „hingestamatu“ tööjuhatus muudabki õpperaamatu lapsele elavaks teaduseallikaks. Tööjuhatus õpetab last leidma raamatust vastuseid tärgranud küsimusile, õpetab raamatut tundma ja armastama, õpetab lugema arusaamisega, mille kohta Goethe ütles: „Ich habe achtzig Jahre dazu gebracht und kann noch jetzt nicht sagen, dass ich am Ziele wäre.“

Ning see paljukiidetud õpetaja elav sõna! Kui teda tarvitada peamiselt vaid „leppemärkide kogu“ ümberjutustamiseks ja nii ohrasti kui seni, siis on ta veel elutum ja igavam kui trükimust, sarnanedes äraleierdatud grammofoniplaadiga. Ja kas õpetaja elavaks sõnaks lugeda vaid jutlust tervele klassile? Kas on see elav sõna kui kõik peavad kuulama seda, mis võib olla arusaamatu ja vajalik vaid üksikuile? Kas ei ole see tõeliseks elavaks sõnaks, kui õpetaja individuaalses klassitöös aitab ja kõneleb üksikute õpilastega? „Õpetaja on klassis selleks, et ta hingestaks ümbritsevat maailma ja transformeeriks seda lapsepäraseks ning kallaks selle oma hinge kaudu lapse omasse“, kuid seda hingelist kontakti ei saavuta me kollektiivselt, vaid just individuaalselt. Nõustub ju autor ise, et lapse hing pole puhas leht, ometi tahab ta kirjutada kõigile hingele hile ühesuguse punase pliatsiga, ühesuguse retsepti järgi. Individuaalses tööviisis on õpetaja tõelisel elaval sõnal tähtis koht. Peale juba mainitud ühistundide kokkuvõteteks ja vaba õppejutu ning üksikute õpilaste aitamise on veel küllaldaselt juhu-seid, kus võib esineda see elav sõna ja hingestada ümbritsevat maailma. Ja ainetes, millel on peamiselt sotsiaalne väärtus, on ju prevaleerivaiks ühistunnid, kollektiivne töö, kus laps viiakse elamuste lätsesse, emotsionaalse maailma juurde. Autori väide: „Seada jooksev klassitöö täiesti abstraktseile tööjuhatusile, see on liialdus“ on tarbetu, sest individuaalne tööviis ei ole seda propageerinud ja vaevalt on keegi seda ka teinud. Ja kuidas üldse on tekkinud selline arusaamine, mida on korduvalt väljendatud, et

individuaalne tööviis ja töötamine tööjuhatuste abil on „kaugene-mine lapse minast“, ei lähenda õppe- ja kasvatustööd õpilasele, et selle juures puudub õpetaja hing, mis teeb õpetuse elavaks! See on ekslik ja hädaohtlik individuaalse tööviisi mõistmine. Iga tööviis on iseenesest surnud, seni kui teda ei hingesta ja ei muuda elavaks õpetaja elav isiksus. Ega individuaalne tööviis pole mingi universaalne patentitud õppe- ja kasvatustöö abinõu, mille teostajaks võib olla elutu robot. Siin on veel rohkem kõikeelustavat hinge, veel rohkem lähenemist õpilasele, sest õpetaja ei kohtle õpilast kollektiivse karjana, vaid õpib tundma ja läheneb igale lapsele üksikult. Ta astub õpilasega kontakti mitte ainult kui klassikollektiivi liikmega, keda eraldab teistest samasugustest vaid nimi, järjekorra number, vaid otseselt, seda muidugi siis, kui mõistame ja teostame individuaalset tööviisi õieti. Üksikute võtete, nagu tööjuhatuste ühekülgselt tarvitamist, ei saa lugeda veel individuaalseks tööviisiks. Mul on põhjendatud kahtlus, et ka autor on tarvitanud tööjuhatusi ühekülgselt. Sellele viitab näide, millega autor tahab illustreerida tööjuhatuste järgi töötamise puudusi. Tööjuhatustele peavad järgnema, eriti kirjandusõpetuses, kollektiivsed suulised kokkuvõtted ja aruanded. Seda aga autor nähtavasti praktiseerinud ei ole, sest ega muidu polnud õpilane üllatatud, kui autor palus teda iseloomustada teose peategelast: „Õpilane vahtis mulle suuril silmil otsa, nagu küsides — ei tea, miks õpetaja nõuab seda kõike temalt, see on ju seal kirjandis.“ Ja alles nüüd juhib autor õpilase tähelepanu, et „see kõik oli ikka tarvis jäädvustada ka mällu.“ Autor jätab nimetamata ka teose ja võib olla, et see oli pikem teos ja õpilasel tuli pikemat aega töötada vaid tööjuhatuste järgi. Selle võtte tarvitamise eest hoitakse kooliuuenduslasi M. Sakk (vt. „Kooliuuenduslane“ nr. 10, 1934), sest kirjandusõpetuses, kus on palju sotsiaalse väärtusega momente ja kus on tähtsad elamused, on vajalik suuremat ruumi anda sagedamatele ühiste arutlustele. Siis ei ole ka karta, et „faabulast tabatakse vaid üksikud niidid“ ja „ei hääldata sõnu, kõrv ei kuule.“ Näide ise on abitu ja tundub otsituna. Autor ei püüagi analüüsida avastatud vea tekkimist õpilase enda kaudu, vaid sukeldub enesevaatlusse ja sinna takerdubki. Võib olla ei olnudki see töö isetegevuse vili, vaid ärakirjutus? Õpilase tähelepanu võis tugevamini kõita ka teose faabula või mõni muu tegelane. Autor ei selgita, kui palju ja mida see õpilane üldse teadis mainitud teosest, ta vaid konstateerib peategelase nime unustamist. Selleks võis aga ka palju muid puht-psühholoogilisi põhjusi olla. On ikka suur vahe tõlkeromaani, võib olla ainult ajaviiteks, lugemise ja tööjuhatuse järgi teose läbitöötamise vahel. Lihtsal lugemisel ei ole meil ühtki instruksiooni tähelepanu kontsentreerimiseks ja tavaliselt pöördub tähelepanu faabulale, tööjuhatus aga juhib meie tähelepanu just neile küsimusile, mida vaja mällu jäädvustada. Üheks tööjuhatuse järgi töötamise

äpardumise põhjuseks võib olla ka autori ülestunnistus: „Mina õpetajana klassis olin tähtsusetu isik.“ Lõpuks, kas autor vastutab, et selle teose suulisel, kollektiivsel läbitöötamisel kõik õpilased mäletavad peategelase nime? Igal õpetajal on vist sadandeid juhte, kus tema tunnipikkusele „elavale sõnale“ järgnenud küsimused on avastanud mitte ühe, vaid paljusid õpilasi, kes üldse ei tea, millest oli jutt.

Veidrana tundub ka hädaldamine intellektuaalse töö alahindamisest, sest individuaalse tööviisi tarvitamisel, kus õpilane töötab isetegevalt, kus on võimaldatud ülesannete valik ja arvestatud õpilase võimeid ja huvi, omandatakse teadmusi mitte passiivselt ja mehaaniliselt, vaid sisemise huviga, aktiivselt. Seepärast on loota, et need teadmused osutuvad püsivaiks ja kindlaiks ja ei ole õhtu, et paari aasta pärast on õpilaste pead vaid „tühjad, läikivad vaskkatlad“.

Autor väidab imperatiivselt: „Individuaalse tööviisi rakendamisel saavutame küll välist aktiiviteeti õpilaste poolt, kuid sise maailm on passiivsus ise.“ Tuntumad kasvatusteadlased väidavad, et elamusküllase õpetuse aluseks on õpilaste isetegevus. R. Seyfert (Gesammelte Aufsätze) leiab, et rõõmu tugevamaks aluseks on teotsemine ja isetegevusele rajatud õpetuses peituvad suuremad ja rikkamad lõbutunde allikad. H. Gaudig (Didaktische Präludien) lisab juurde, et elamusküllase õpetuse saavutamiseks peab õpetaja tundma õpilaste võimeid, et vältida liigpaljut ja liigvähest. Ei saa ju autor eitada, et individuaalne tööviis just arvestab õpilaste võimeid ja võimaldab isetegevust laiemas ulatuses. Kas autor ei ole tõesti kunagi näinud lapsi tõelises isetegevus individuaalses töös? Kas on see vaid väline aktiivsus, kui nad ise mõeldavad, arvutavad, loevad, pärivad üksteise käest, tihti vaidlevad omavahel ja pöörduvad õpetaja poole tõe selgitamiseks? Kas autor ei ole kordagi näinud rahulolevat, isegi võidurõõmsat helki lapse silmas, kui ta lõpuks on lahendanud ülesseatud probleemi? Ma ei kõnele esimesist katseist kogenemata õpetaja poolt, liiatigi lastega, kes ei ole harjunud töötama iseseisvalt.

Kahe käega kirjutan alla autori mõtteavaldusile: „Väsitavaks muutub pakkumise meetod ja töövõte; me ei oska avada neid luugikesi, kust saaks mälusalvedesse kühveldada tarkuse kuldteri, vaid me taome suurhaamriga vastu kolpa, uimastame last valemõtetega. Jälgides koolitööd klassis võime tähele panna, et õppetöö sisult ei ole õpilasile koormav, kuid just istumine ja halvad töövõtted väsitavad neid äärmuseni.“ Nendeks halbadeks ja väsitavaks töövõtteiks on aga just endised dotseerivad tööviisid, mis nõudsid peamiselt vaikset istumist ja kuulamist, ning selleks „suurhaamriks“ oli õpetaja „elav sõna“. Seda jagasime ühesuguste annustena kõigile õpilasile, küsimata, kas kõik suudavad seda ühel määral vastu võtta. Sellega tagusime vastu õpilaste kolpa ühesuguse jõuga, ühe ja sama taktiga päevast päeva. Individuaalne

tööviis sisaldab aga mitte ainult tööjuhatusi, vaid väga mitmesuguseid võtteid, igaiht aga omal kohal. Ei saa salata, et koolipraktikas on töötamine tööjuhatusete abil — individuaalse tööviisi üksikvõttena — leidnud kõige laiemat levikut. Kui aga ei tunta küllaldaselt individuaalse tööviisi olemust, siis sageli liialdatakse nende tarvitamisega. Võib-olla leidub ka õpetajaid, kes tarvitavad neid „moeelemendina“. Seepärast ei või aga süüdistada individuaalset tööviisi ja kogu kooliuuendustööd, nagu teeb autor. Lõppeks ei ole ka ühekülgne tööjuhatusete tarvitamine üksikvõttena suurem patt kui endiste iganenud töövõtete tarvitamine. See võte on oma olemuselt õigem ja lapsepärasem ja ei anna halvemaid tulemusi. Ja õpetaja, kel on vähegi pedagoogilist intuitsiooni, avastab varsti esialgsed paratamatud väärtused ning puudused.

Autor kinnitab, et „ei tahaks hukka mõista kooliuuendustööd“ ja ta mõttemõlgutused „ei tahaks olla kooliuuenduslaste tööle kaigaste kodaraisse pildumine“, ometi hõõgub kirjutisest varjamatut sallimatust kooliuuendustööle. Autor ei näe või ei taha näha seda suurt ja põhjalikku ümberhinnangut meie õppe- ning kasvatustöö ülesannetes ja sihtides, mis nõuab tungivalt ka ajanõuetele vastavaid uusi, neid ülesandeid ja sihte taotlemaid õppeviise. Autori kooliuuendusmeelsus rahuldub mõne individuaalse tööviisi üksikvõtte tarvitamisega meelelahutuseks ja vahelduseks õpetajale ja õpilasile. Asudes otsima vaid moeelementi kooliuuendustöös, ründab ta tegelikult kogu kooliuuendustööd.

Vastuvaieldamatult on õpetaja isiksusel, tema pedagoogilisel intuitsioonil ja kunstimeel määrav tähtsus õppe- ning kasvatustöös. Samuti on õige, et tihti inimene, kes ei tunne õpetamiskunsti tehnilisi võtteid, osutub siiski heaks pedagoogiks. Kuid see hea pedagoog õpib kindlasti ära ka need tehnilised võtted, kui tahab saavutada suuremat edu oma töös. Ükski kunstnik, olgu luuletaja, maalikunstnik, kujur, laulja, ei saa läbi teatavate tehniliste võteteta. Meetodi tähtsust ei tohi alahinnata. Pestalozzisiid ei kasvatata, nad sünnivad, õige ja otstarbekohane meetod võimaldab aga ka keskpärasele õpetajale, mida me valdavas enamuses oleme, saavutada rahuldavaid tulemusi õppe- ja kasvatustöös.

Mulle näib — sellele vihjab autor artikli algul — et artikli kirjutamise peamiseks tõukejõuks on olnud püüe jäädvustada 12. märtsi meie koolitöös. Kuid kas on õigustatud „revolutsioon“ meie koolitöös? Kuigi „elu kõigub teatavate piiripunktide vahel, kaldudes tihti äärmustesse, ja kool sotsiaalse elu funktsioonina lohiseb kaasa“, on kool õnneks siiski alalhoidlik asutis, mis arenedes evolutsiooniliselt, pikkamööda, jätab niimõnegi tarbetu kääna ja eksirännaku tegemata. Meie sisemises õppe- ja kasvatustöös ei ole ilmnenud ühtki neist väärnähtustest, mis esinesid 12. märtsi eel meie avalikus, eriti poliitilises elus. Meie õppe- ja kasvatustöö on arenenud normaalselt ega vaja mingit puhastust. Ma ei eita mõningate järelduste tegemist meie avalikus elus



sündinud muutusest. Kuid kui 12. märtsi-eelne olukord avastas teatud ühistunde lõtvust laiemais rahvakihtides, siis avastas ta sama selgesti, et need, kes nii pimesipäi lasksid endid vedada demagoogia ohelikust, ei olnud arenenud isiksused, ei olnud iseseisvalt mõtlejad kodanikud. Peame senisest intensiivsemalt rõhutama kooli kasvatustöös sotsiaalset külge. Vajame sotsiaalselt meelestatud kodanikke, tõsiseid ühiskonnaliikmeid, ent nendeks võivad olla vaid arenenud isiksused, kellel on ka midagi anda ühiskonnale. Sääraste ühiskonnaliikmete kasvamine on individuaalse tööviisi sihiks ja seepärast sammume edasi alatud rada ja viljeleme individuaalset tööviisi. Püüame kasvatada oma riigile mitte „nulle“, vaid kodanikke.

Arvustavast artiklist nopime välja järgmised tõeterad:

1. Tööjuhatuste menetlus, kui see sünnib ühekülgselt ja ebaõieti, ei ole veel kaugeltki individuaalne tööviis.
2. Individuaalse tööviisi rakendamisel on õpetaja elaval isiksusel, kõikeelustaval hingel, vähemalt sama primaarne tähtsus kui teistegi õpeviiside juures.
3. Individuaalne tööviis vajab veel intensiivsemat propageerimist ja üksikasjalisemaid selgitusi, et vältida võimalikke eksitusi ning väär mõistmisi ja tõusta meie õppe- ja kasvatustöös valitsevale kohale.

## Koolitervishoiulisi küsimusi

Dr. M. Püüman.

Üldine tervishoid ühes oma üksikute osadega, kuhu muu seas kuulub ka koolitervishoid ühes karskusõpetusega ja esmasabi andmisega õnnetusjuhtumite ja äkiliste haiguste puhul, on kahtlemata see osa arstiteadusest, mis oma praktilise iseloomu tõttu ikka rohkem ja rohkem on levinud ja pinda leidnud laiemate rahvakihtide seas. Selle tagajärjeks on üldise tervishoiulise taseme tõusmine, haigustumise ja suremise vähenemine.

Kõik kultuurriigid on hakanud tervishoidu elanikkude seas propageerima, tehes tervishoiuõpetuse sunduslikuks õppeaineks mitte üksi kesk- ja kõrgemais kooles, vaid ka algkooles.

Mis puutub eriti kooliealiste laste tervishoiusse, siis ei saa teda praegusel ajal käsitleda enam kui omaette tervikut, vaid teda tuleb vaadelda kui üht lüli üldises lastetervishoius, millel on oma iseärasused, mis seotud kooliskäimisega. Tähtis ei ole üksi see, et laps koolis käies terve oleks ja võimalikult häis tervishoiunõudeile vastavais tingimuses oma haridust saaks, et temale koolis käies tervishoidu õpetatakse, mis temale vajalik tema edaspidises elus, vaid tuleb selle eest hoolitseda, et laps esimestest eluaasta-

test peale, või õigemini ütelda, emahust peale, kasvaks tervishoiunõuete kohaselt. Haiglane kooliealine laps on tihtipeale oma haiguseidud saanud juba esimesil eluaastail, mis tingitud ebatervishoiulisest elukorterist, toitmisest jne.

Nagu sellekohased uurimused näitavad, ei sünni lapse kasvamine mitte ühetasaselt esimestest päevadest peale, vaid üksikuil aastail laps kasvab rohkem pikkamisi, kuna teisel aastail kasvamine on väga kiire. Siin on omad tõusud ja mõõnad, millede välitel lapse organism võib väga tundlik olla välistele mõjudele ja vastuvõtlik igasugustele haigustele. Ka nakkushaigused on levinud enim just eelkooliealiste ja kooliealiste laste seas, ja osa nn. koolihaigustest ongi tingitud sellest, et kooli mõju lapsesse ei olnud kõige parem. Ainult heades, kõigile tervishoiunõudeile vastavais koolimajus puuduvad koolilaste seas koolihaigused. Nii võivad näiteks väita kooliarstid Šveitsis üksikuis kantoneis ja üksikuis Põhja-Ameerika Üh. osariiges, et sealne koolinoorsugu ei kannata enam nn. koolihaiguste all ja et koolitervishoiu alal on jõutud niikaugale, et ta võib edasi areneda vaid siis, kui rahva üldine tervishoiuline tase tõuseb. Nii koolimajade ehitamine kui ka hoolitsemine koolilaste tervise eest on viidud nii-ütelda täiuseni.

Kui kooliealiste laste tervise eest hoolitsemine on tihedalt seotud eelkooliealiste laste omaga ja sisult on vaid viimase jätkamine, siis on loomulik, et lapsed jäävad peale algkooli lõpetamist arstliku järelevalve alla. On ju õige, et meie algkoolilõpetajaist läheb edasi õppima teistesse koolidesse ligi 50%, mis võimaldab teostada nende üle ka arstlikku järelevalvet. Kuid teine pool algkooli lõpetajaist jääb vaid algkooli-haridusega. Üksikud neist leiavad mingisuguse teenistuse õpilastena, kuid paljud jäävad ilma kohata ja teenistuseta, eriti tööpuuduse aegadel. Niisugused noored võivad sattuda kergesti teele, mille tagajärjed annavad ennast tunda kogu eluaeg; sellepärast on ka mõned riigid pikendanud koolisundust kuni 16. eluaastani. Möödunud juunikuul oli arutusel noorte küsimus ka Genfis töökonverentsil, kus küsimust kaaluti peamiselt tööpuuduse vastu võitlemise seisukohalt.

Genfi konverentsil otsustati üksmeelselt pikendada koolisundust kuni 15. eluaastani ja need noored, kes algkooli on lõpetanud ja mujale edasi õppima ei lähe, peavad oma haridust jätkama ka siis, kui nad mingisuguse koha on leidnud, vastavas täiendus- või tööstusõpilastekoolis kuni 18. eluaastani, kus võimalik ka nende üle teostada arstlikku järelevalvet. 18-aastased noored on juba palju küpsemad elluastumiseks kui 13—14-aastased.

Nii et sundusliku kooliaja pikendamine ei ole üksi tähtis pedagoogilisest ja tööleidmise seisukohast, vaid temal on veel suur tähtsus noorte vaimse ja kehalise tervise seisukohalt.

Kuid jättes kõrvale muud küsimused, peatume lähemalt nn. koolitervishoiu juures kitsamas mõttes ja peamiselt algkooli juures sellepärast, et algkooliealise lapse juures tekivad mitmesugused

terviserikked ja haigused palju sagedamini kui peale algkooli lõpetamist.

Siin tulevad esmajoones vaatlusele koolimaja ühes koolimööbliga. Ma ei taha peatuda enam meie üldise koolimajade tervishoiulise seisukorra juures: on ju see teada meile enamvähem kõigile. Kuid tahaksin koolitegelaste tähelepanu juhtida mõnele asjale, mis koolitervishoiu seisukohalt väga tähtis ja mida võimalik teostada hea tahtmise juures.

Praegusel ajal ei pooldata enam algkooli jaoks suuri maju, kuhu mahub mitu kooli. Puht-tervishoiulistel kaalutlustel ehitatakse nüüd väikesi koolimaju, kuhu mahub vaid 1 kool kõigi tarvilikkude klassitubade ja kõrvalruumidega. Klassiruumid mahutatakse võimalikult alumisele korrale, mis võimaldab lastele kiiret väljapääsu vahetundidel kooliõuele. Igal juhul ei tohiks algkooli maja kõrgem olla kui kahekordne. Kõige parem materjal koolimaja ehitamiseks on telliskivi.

Väikestes koolides haigustub nakkushaiguste puhul võrdlemisi palju vähem lapsi kui suurtes koolides, sellepärast et tervete laste kokkupuutumise oht haigetega on palju väiksem kui suurtes koolides, kus palju lapsi koos.

Koolimaja võib olla kohaks, mis aitab nakkushaiguste levimisele kaasa, eriti veel siis, kui klassitoad madalad, väikesed ja halvasti õhutatavad, ja kui lapsi on palju ühes klassitoas. Sellepärast nõuab ka koolitervishoid, et klassitubadel oleks  $9 \times 6 = 54$  m<sup>2</sup> põrandapinda ja nad oleksid vähemalt 3,5 m kõrged ja 40 õpilast võiks olla üle m ä ä r a k s niisuguses klassis. Ka süsihapu gaasi rohkust, õhurõhkust ja õhutamperatuuri klassiruumes silmas pidades ei tohiks laste arv klassis suurem olla ja klassiruum väiksem, olgugi et see oleks soovitav kokkuhoiu mõttes, kuid tervishoiu mõttes ei ole see lubatav. Meie ei tohi teostada kokkuhoidu meie noorsoo tervise arvel.

Suurtes koolimajades, kus palju lapsi üksteisega kokku puutub, on nakkushaigusi palju rohkem kui väikestes. Võiksime sel puhul meenutada ka möödunud aasta sügisel kurgutõve (difteeria) levimist. Tallinna linna 21. algkoolis, kus õpilaste arv oli ligi üks tuhat, haigustus kurgutõppe 30 last, kuna nn. pisilaste kandjaid oli niisama palju, ja võrdlemisi raske oli haigusele piiri panna.

Ka teisis kooles, kus laste arv ületas normaalarvu, kus klassitubades liiga palju lapsi ja kahe vahetusega töötati, oli haiguste arv võrdlemisi suur. Selsamal ajal oli meie väikestes normaalsetes koolides, kus laste arv 6 kl. kohti ei ületanud 240, ükskaks juhtu ja mõnes koolis ei olnud ühtki juhtu. Sedasama võib ütelda sarlaki ja teiste nakkushaiguste kohta.

Kui meie, kooliarstid, seame üles nõudmise normaalsete klassiruumide kohta, et see ei tohiks langeda alla  $6 \times 9 \times 3,5$  ja et koolilaste arv ei tohiks ületada 40, siis ei ole see ju mingisugune

uus nõudmine, vaid lihtsalt vana nõudmise kordamine. Mis eriti klassitubade kõrgusse puutub, siis on ta muu seas ka läbi viidud Soomes, kus algkooli klassiruumide kõrgus on 3,4—3,6 m. Ka teistes põhjamaa riikide kooles on klassiruumide kõrgus niisamasugune. Üks põhjustest, miks klassituba kõrgus ei tohiks olla madalam 3,5 m, on talvine madal õhutemperatuur, mis raskendab klassiruumide õhuvahetust tunni ajal. Igatahes on meie ehitusmäärustes ettenähtud klassituba kõrgus 3 m liiga vähe, see vastab ainult hariliku elamu tubade kõrgusele.

Mis puutub klassitubade valgustuse pinnasse, siis on ka see liiga väike meie määruste järgi ja ei vasta praegusaja nõudeile. Akende ja põrandapinna suhe on kindlaks määratud 1:7.

Kui meie oleme 1 m kaugusel niisugustest akendest, siis on küllaldane see valgus, mis meid lubab silma pingutamata lugeda, kirjutada, joonistada ja käsitööd teha. Kuid meie ei või unustada seda asjaolu, et mida kaugemale meie eemaldume akendest, seda vähem saame meie valgust ja seda raskemaks muutub meile lugemine, kirjutamine jne. ja seda rohkem peame koolitöö juures silmi pingutama, mis ei jäta avaldamata oma mõju nägemisse.

Peame meeles pidama, et valguse pind väheneb vastuproportsionaalselt kauguse ruudule, näiteks aknast 2 m kaugusel istuvad lapsed saavad 4 korda vähem ja aknast 4 m kaugusel istuvad lapsed 16 korda vähem valgust kui aknast 1 m kaugusel istuvad lapsed.

Kui akende pind on väike, siis ei saa teise ja kolmanda rea pinkidel istuvad lapsed küllaldaselt valgust ja silmi pingutamata oma koolitööd teha.

Meie klassitubade halba valgustust arvesse võttes ei ole ime, kui meie algkoolides on lapsi 15—18%, kelle nägemisteravus on alla normaalse.

Viimaseil aastail kostavad tervishoiu- ja koolitervishoiuteadlasilt üha valjumini hääled, et kooliklassiruumid on liiga pimedad. Nende poolt on juba esitatud nõudmised, et klassitubade põrandapind võib olla vaid kaks, või halvemal juhul 3 korda suurem akende pinnast. Ei tohiks liialduseks pidada, kui meie, oma olusid silmas pidades, seame üles nõudmise, et klassitubade põrandapind võib olla akende pinnast vaid 4 korda suurem.

Suurem ja parem valgus on vajalik mitte ükski nägemisele, vaid valgus mõjutab ka lapse organismi. Mida rohkem valgust ja päikest pääseb elamuisse ja klassitubadesse, seda tervemad on lapsed, mis peegeldub nende koolitöö edukuses.

Klassitubade kunstliku valgustamise kohta jääb püsima nõue — 400 normaalküünla valgus normaalse klassituba kohta ( $6 \times 9 \times 3,5$ ).

Nagu eespool tähendatud, on klassituba õhutemperatuuril laste tervisele suur tähtsus. Kõige parem on inimese tervisele, kui ta oleks alati ümbritsetud õhuringiga, mille t<sup>o</sup> kõigub vaid 15—25<sup>o</sup>

piirides C järele; kuid suurem osa aastast meie oleme sunnitud elama õhkkonnas, mille  $t^{\circ}$  on palju madalam. Seepärast peame koolimaju soojendamakütma kas ahjude või keskkütte abil, mis aiatab koolitöa õhutemperatuuri nõutaval kõrgusel pidada.

Meie algkoolimajade ehitusmääruste järgi peab klassitoas olema soojust C järgi  $16^{\circ}$ . Siin tulevad paratamatult teatavad temperatuuri võnkumised esile, kuid need ei tohiks nii ühele kui ka teisele poole liiga suured olla. Klassitoa temperatuuri võnkumised võiksid kõikuda talvel külmal ajal  $13$ — $19^{\circ}$  C piirides. Temperatuur alla  $13^{\circ}$  ja üle  $19^{\circ}$  C mõjub laste tervisesse halvasti ja võib haigusi tekitada. Kui lapsed liiga soojust klassitoast talvel välja külma kätte lähevad, võivad nad niisamuti külmetuda ja haigustuda, nagu kauemat aega külmas klassitoas viibides.

Et puhtal õhul ja korralikul õhuvahetusel klassitubades ja kõigis teistes koolimaja ruumides, niisamuti ka üldisel kooliruumide — eriti põrandate — puhtusel on koolilaste tervisele suur tähtsus, sellele oleme juba varemalt tähelepanu juhtinud.

Kuid siin tahaksin peatuda teiste ruumide juures, mis praegusel ajal igale koolimajale niisama tarvilised kui klassiruumidki.

Igal koolimajal peavad olema söögituba ja köök, õppeköök, kus tütarlapsed — ka poeglastele ei oleks see ülearune —, kes algkooli lõpetavad, õpiksid vähemalt lihtsamaid toite ise valmistama. Aga seal kõõgis peab igapäev ka lastele sooja toitu valmistatama, eriti neile, kes internaadis elavad. Praegune algkoolimajade hoonete ehitamismäärus näeb ette, et selleks otstarbeks võib tarvitada kooliteenija kööki. See oli võimalik mõni aasta tagasi, kuid praegu on see täiesti võimatu, kui arvesse võtta ühelt poolt suuremat nõudmist toiduvalmistamise asjus algkooli lõpetajailt ja teiselt poolt sooja toidu andmist koolilastele. Koolil peab täiesti oma köök ja söögituba olema, mis täidaks kooli enese vajadusi. Köök ja söögituba olgu palju suuremad, kui nad praegu on. Nad võivad ka ühes ruumis asuda, nn. köök-söögituba, kuid siis peaks selle ruumi suurus vastama vähemalt hariliku normaalklassi suurusele. Peale köõgi ja söõgitoa on suur tähtsus võimlale. Meie peame kord vabanema vaatest, et kehaline kasvatus, kuhu kuulub ka võimlemine, on 2. või 3. järgu tähtsusega õppeaine võrreldes teiste õppeainetega. Just vastupidi — kehaline kasvatus kuulub esmajärgulise tähtsusega õppeainete hulka, ja sellepärast peame hoolitsema, et see ei toimuks kuski kõrvalruumis, nagu see kahjuks praegu väga sageli sünnib (tolmustes koridorides, väikestes jalutusruumides jne.), vaid ruumis, mis vastab kõõgile tervishoiunõudeile. Kui ilmastik vähegi lubab, siis on see iseenesestki mõista, et võimlemine toimuks väljas, puhtas õhus; kuid vihmastel ja külmadel ilmadel peab võimlemine ilmtingimata toimuma tervishoiunõudeile vastavais ruumes, et mitte kahju tuua noorte tervisele.

Võimlemine ja võimlate küsimus oli ka arutusel II üleriigili-

sel kooliarstide päeval möödunud maikuul, kus võeti üksmeelselt vastu vastav otsus, mille asja tähtsuse tõttu toon siin:

„II kooliarstide päev konstateerib, et võimlemine meie kooles on küll õpilastele sunduslik õppeaine, kuid enamikus meie kooles puuduvad tervishoiunõudeile vastavad võimlemisruumid, mille tõttu võimlemise kasulikkus muutub vägagi küsitavaks, eriti meie kliimas, kus võimlemine peab toimuma suurema osa õppeaastast ainult kinnistes ruumides.

Silmas pidades aga võimlemise ja spordi suurt osatähtsust noorsoo kehalises kui ka vaimses arengus, tuleb nõuda:

1) et riik ja omavalitsused asuksid süstemaatiliselt ehitama kindla kava järgi koolidele aasta-aastalt uusi ajakohaseid võimlaid, mis vastaksid koolitervishoiunõudeile, mil teel looksime noorsoole soodsad eeltingimused kehaliseks arenguks.

2) et praegusi võimlemiseks kasutatavaid ruume, mida suuremas osas kooles kasutatakse ühtlasi ka õpilaste julutusruumideks, tuleks tõsta koolitervishoiuliselt paremale järjele: puhastades põrandat kas märja lapiga, või muu tolmu tekkimist takistava viisiga ja tuulutades ruume põhjalikult jne.

3) et peale võimlemistundi oleks õpilasil võimalus ennast pesta; seda tuleks tingimata nõuda järjekindlalt vähemalt õpilase käte ja jalgade suhtes; praeguste enamvähem korralikkude koolivõimlate juurde tuleks ehitada tingimata duširuum ühes dušsidega.

Teistest ruumidest algkoolimajas on tähtsad veel käsitööklass ja maa-alkkoolides internaadiruumid.

Käsitööklassile vaadatakse samuti kui teisejärgu ruumile: tihtipeale on tema teistest klassiruumidest madalam ja pimedam; ka meie uutes koolimajades võib seda sageli näha. See seisukord ei ole õige: käsitööklass, kus töö iseloomu tõttu tekib rohkesti tolmu, peab loomulikult palju suurem, kõrgem ja valgem olema harilikust klassitoast, kuid mitte kuidagi väiksem. On aeg hakata seisukorda õieti hindama ja sellekohaseid järeldusi tegema.

Mis internaadiruumidesse puutub maa-alkkooles, siis jätavad ka need väga tihti palju soovida.

Maa-alkkoolivõrk on enamvähem välja kujunenud ja nagu 1930./1931. õppeaasta statistikalised andmed näitavad, oli 79,2% maa-alkkoolide õpilaste kooliskäimise kaugus kuni 3 km ja 20,8% õpilasist oli kooliskäimise kaugus üle 3 km. Need 79,2% ehk 53 915 maa-alkkoolide õpilast, kes elavad kuni 3 km kaugusel koolist, võivad igapäev kodus käia. Kuid 20,8% ehk 14 150 õpilasel, kes elavad üle 3 km kaugel, on seisukord halvem. Siin võiksid kodus käia vaid viimase klassi õpilased kui kehaliselt tugevamad, kuna nooremate klasside õpilased, kes elavad üle 3 km kaugusel koolimajast, peaksid koolimaja internaati kasutama.

Kui internaatideruume vaadelda, siis on üle riigi vaid 20,6% internaatidest, kus magamisruumes ühe õpilase kohta tuleb 10 ja

rohkem  $m^3$  õhuruumi, mida tervishoiu seisukohalt võib rahuldavaks pidada.

Peagu pooltes (49,7%) internaatideruumes on õhuruumi ühe õpilase kohta 3,5—6,9  $m^3$  ja internaate, kus õhuruumi 1 õpilase kohta vähem on kui 3,4  $m^3$ , on meil maa-algkoolides isegi 8,4%. Niisuguseid internaate on eriti Petserimaal (30,4%) ja Võrumaal (29%) kohutavalt palju. Jättes kõrvale muud internaatide puudused, juhin vaid tähelepanu sellele, et 8,5% internaatides toimub õhuvahetus veel ukse kaudu.

Kuid siin tuleb veel seda arvestada, et enam kui pooltes koolimajades (56,8%) ei ole internaate olemas ja lapsed peavad tarvita magamiseks klassiruumi.

Kõik see näitab, et koolimajade internaadi küsimust meie peame väga tõsiselt käsitlema ja kõik abinõud tarvitusele võtma, et siin võimalikult ruttu parandust tuua.

Et edukamalt kõigi nakkushaiguste vastu võidelda, peaksid mitte üksi võimlad, vaid ka klassitoad varustatud olema kätepesemise abinõudega, mis võimaldaks lastele igal ajal käsi pesta, kui õpetaja seda tarvilikuks peab. Pesemiseks peab tarvitama ka seepi. Harilikult kaovad seebitükid ruttu. Et seda vältida, oleks kõige parem tarvitada väikestes kinnistes paksust klaasist või plekist nõudes, mis seina külge kinnitatud, vedelat seepi, mis nõu ümberkeeramisel annab kätele küllaldaselt seepi. Nii oleks seep kätepesemise juures alati saadaval. Kätepesemise abinõude juures ei tohiks puududa puhas käterätt.

Teiseks tähtsaks abinõuks nakkushaiguste vastu võitlemisel on joogipeekrite kõrvaldamine. Ühe ja sellesama jooginõu tarvitamine paljude laste poolt soodustab nakkushaiguste edasiandmist ja seepärast on see täiesti lubatamatu. Kõigis koolimajades peavad jooginõud olema varustatud seadeldisega, mis võimaldab lastele ilma peekrit tarvitamata oma janu kustutada. On ülim aeg joogipeekri tarvitamisele lõpp teha nii linnas kui maal.

Lõpuks ei saa puudutamata jätta õpetaja elukorterit küsimust. Linnades on võimalik kergemini seda küsimust lahendada kui maal. Linnades ei ole tarvilik, et koolijuhatajagi koolimajas elab. Tallinnas on näiteks algkoole, kus koolijuhatajad isegi Nõmmel elavad ja ei ole märgata olnud, et koolitöö selle all oleks kannatanud. Maal on aga hädavajalik, et mitte üksi juhataja ei elaks koolimajas, või kooli läheduses, vaid ka teised õpetajad. Tuleb ainult meenutada kooli internaati.

Tervishoiuliselt oleks parem kui õpetajate elumaja asuks koolimajast täiesti lahus, kuid tegelikult on see kujunenud maal suuremalt jaolt sellaseks, et õpetajate ja koolijuhataja elukorterid on koolimajaga ühe katuse all. Ühel või teisel juhul ei ole ükskõik, kui suur see elukorter on. Ei saa kuidagi kujutella, et perekonnaga koolijuhataja, või perekonnaga õpetajal oleks väiksem kui

3-toaline korter ühes köögi ja teiste tarvilikkude kõrvalruumidega; ka vallalisel õpetajal peaks elukorter koosnema 2 toast ja köögist.

Tahaksin loota, et praegusel ajal, kus meie rahvaarvu juurdekasvamise küsimused on päevakorda kerkinud ja kavatsus on raamatuaasta järel tervishoiuaastat korraldada, et siis kõigi teiste tervishoiuliste küsimuste seas ka kõigi koolimajade ruumidele ja muu seas ka kõigile elamuile ja õpetajate elukortereile väärilist tähelepanu pööratakse, et Avalikkude algkoolide hoonete ehitamise määrusi, mis antud 1933. a., muudetakse ja 1924. a. kinnitatud määrused uuesti maksma hakkaksid. On ju viimases määruuses kõik koolimajasse puutuvad küsimused tervishoiuliselt palju soodsamat lahendamist leidnud.

## Tööõpetus kooli teenistuses

Veera Kuriks.

„Inimese töö ja hariduse, kutse ja saatuse ühendamine on meie aja elu-reformi suur probleem, milles sisaldub meie aja kultuuri traagika, kuid milles on varjatud ka teed ja abinõud inimese taassünniks.“

(„Õpet. kooliuuenduse kandja“,  
mag. A. Kurvits.)

Tööõpetus on uusimaid õppeaineid meie kooli praegustes õppekavades. Kasvatustliku käsitöö sissetoomine koolidesse on olnud omal ajal põnevamaks päevaküsimuseks kooli- kui ka hariduselus. Seepärast pole ka imestuda, kui veel aastate eest selle õppeaine väärtuse üle avaldati arusaamatusi ja eksiarmusi. Oli pedagooge, ja leidub veel praegugi neid, kes ei saanud üldse aru tööõpetuse tarvidusest, veel vähem tema pedagoogilisest väärtusest. Osa pedagooge nõudis, et tööõpetuse tunnid valmistaksid ette spetsialiste, annaksid õpilastele oskusi, millega nad võiksid teenida elus leiba ja ülalpidamist. Kolmas osa pedagooge tähendas, et tööõpetuse tunnid on ainult selleks, et õpilasi vabal ajal hoida logelemisest ja „hukkaminemisest“, mispärast pole tähtis kogu talvel õpilastele käsitööd õpetada. Tähendati isegi: „On nad sellegagi töö, kui lahendavad oma ülesandeid ja kirjutavad.“ Selline arusaamine ei valitsenud mitte üksinda õpetajaskonnas, vaid ka enamikus selleaegses haritud seltskonnas oldi arvamusel, et töötahet ja armastust kui sellist ei saa üldse noortes kasvatada, kui seda neil loomupäraselt pole. Vahest nälg ja häda võivad inimese tööle panna. Naerdi isegi pedagooge, kes püüdsid noori kasvatada töö vaimus ja ristiti neid „suurteks idealistideks“, kes „...tühjas



laanes raiuvad teed oma ideaalide levikule.“ Niisugune oli meil arvamine tööõpetuse tähtsusest noorsoo kasvatamisel.

Alles siis, kui suures ajaloo-raamatus pöördusid uued leheküljed: tuli iseseisvus ja vaba enesemääramisõigus ning üheväärsus, millal rahvas raputas endalt suure tööpõlguse, mis polnud muud, kui pika orjaaaja vili, hakati ka koolides enam ja enam hindama töö kasvatuslikku mõju. Meie oma huvid, meie heakäekäigu kindlustamine, riikliku iseseisvuse arendamine ja püsimine hakkasid nõudma meilt enam, kui ühekülgselt mõistuse harimist. Tekkis muuhulgas tõekspidamine koolikorralduste alal, et „õppimine“ tuleb asendada „tööga“. Siit levib juba töökooli põhimõte. Juba sõna „töökool“ osutab oma nimega sellele, et pearõhk koolis peab langema tööle, s. o. töötamisele.

Jõuti selgusele, et inimene pole ainult mõtleja, arusaaja olend, vaid palju suuremal määral tegija ja töötaja — tahtejõuga varustatud olend. Ja et eriti lapseeas on tegevustung suurem kui mõtlemisvõime, seda teadis ka vana kool, kuid jättis kasutamata lapse teotsemispüüde. Nii kadus tahtejõu, iseloomu ja kehalise jõu arendamine mõtlemisvõime arendamise varju. Viimase järeldusena tekkis õpilasis tuimus ja aegamööda ka õppimishimu kaotus. Selle suure väärnähtuse vältimisele põhjenevad meie praeguse kooli nõuded ja sihid.

Kui tänapäeva kooli esimene ja tähtsaim ülesanne on kasvatus, ei mitte maateaduse, ajaloo või mõne muu aine oskuste andmine, siis loomulikult peavad kooli õppekavva võetud ained omama eeskätt teenivat tähtsust, et taotella seda kõrget sihti. Kasvatuslikul käsitööl on selleks domineeriv tähtsus. Tööõpetuse tundides on oskuste andmise kõrval seatud esiplaanile ka tunnelised elamused, mis ühelt poolt on kõikjal töötahte toukejõududeks ja loovad samal ajal sooja tagapõhja sellele, milles teostub objektiivsete väärtuste muutmine subjektiivseiks, mille kaudu inimene saab alles kultuuriväärtuste kandjaks. Sellest lähtudes on hakatud vaadata üksikuile õppeaineile sootuks teise pilguga kui varem: mitte aine ise pole nii tähtis, kui võimalused, mis meid selle aine kaudu lähendavad kõrgele kasvatuslikule sihile.

Enne kui asume lähemalt vaatlema, millise osa evib tööõpetus kooli üldiste sihtide taotlemisel, meenutaksime lähemalt tänapäeva kooli ülesandeid ja sihte üldse. Nagu juba eespool nägime, on praeguse kooli esimene ja tähtsaim ülesanne kasvatus. Tuleb kasvatada eeskätt tublisid ja teovõimsaid kodanikke, kes suudaksid ületada kõiki raskusi, mida elu neile ette veeretab. Viimase teostamiseks peab iga üksik õppeaine teatud määral taotlema kooli üldisi sihte ja ülesandeid. Esijoones tuleb igast õpilasest kasvatada inimene — indiviid — ja teises joones alles varustada teda sellega kaasaskäivate üldiste teadmustega. Formaalselt on meil teada ka kasvatusel siht: tahame kasvatada kehaliselt ja vaimselt tugevaid, kõlblaid kodanikke. Viimasega loome aluse selge ilma-

vaate, kindla ning hea iseloomu ja teovõimsa isiksuse kujunemisele (algk. õppek.). See on võrdlemisi laiaulatuslik ülesanne ja nõuab selleks küllalt avaraid võimalusi, millede kaudu seda teostada.

Sama laiaulatuslikke sihte taotleb aga ka tööõpetus: „arendab nägemismeelt, kujutlusvõimet, elavat fantaasiat, käelist väljendusoskust, ilutunnet ja puhtust.“ Kõigele sellele lisaks ergutab tööõõmu ja -tahet. Õpetuslik osa on siin veel oskuste omandamine.

Vaadeldes käsitöö kasvatuslikke sihte, leiame, et ka seal esitatud omadused on küllalt olulised selleks, et aidata kaasa õilsa ja teovõimsa indiviidi kujunemisele. Võtame näiteks kujutlusvõime ja fantaasia elavuse arendamise. Kas ei võimalda pea iga liiki tööd käsitöö alal nende kahe võime arendamist tööõpetuse tundides. Kuid kas ei ole viimased ka küllalt olulise tähtsusega üldiste kasvatuslikkude sihtide taotlemisel, kus figureerib teiste hulgas ka isiku teovõimsus, nagu juba eespool tähendasime. Mis aitab see, kui inimesel on kõik ideaalsed omadused, ent puudub hea kujutlusvõime ja fantaasia elavus. See on niisama kui teooria ilma praktikata. Juba igapäevane elugi seab tihti meile ette olukordi, millede ületamiseks ja ümberkorraldamiseks tuleb leida kiiresti uusi teid. Puudub meis aga kujutlusvõime ja fantaasia sügavus, oleme teovõimetud. Võtame näiteks kas või praeguse majandusliku kitsikuse: on tarvis igal hetkel olla võimeline looma midagi uut, või ümber korraldama seniolnut, et teostada kokkuvõidu ja kooskõla. Milline aine aitab kõige enam süvendada viimast õpilasis, kui mitte tööõpetus? Materjali valik, otstarbekohase eseme kombineerimine, kaunistamine jne. on olukorrad, mis tingivad kujutlusvõime ja fantaasia püsivat ergutamist ning süvendamist. Ainult siis on võimalik üldisel kasvatustööl koolis läheneda nende ülesannete teostamisele, mida seab meile ette tänapäeva kool. Ilutunde ja puhtuse arendamine, mis ka esimesi nõudeid tööõpetuse tundides, omab ka erilist seisukohta isiksuse kujundamisel. Ei aita üksinda tugevast töötahtest ja -võimest, kui puudub ilutunne ja puhtuse hindamine. Esimene neist aitab luua kõikjal ilu, mis teatud määral avaldab mõju ka iseloomule (kui inimene oskab igal hetkel enda ümber luua ilu ja kooskõla, siis on ta rahul endaga, mis põhjustab ka rahuliku ja lepliku iseloomu). Ja puhtuse hindamine omakorda aitab kaasa peale ilutunde ja korralikkuse täiendamise ka kehalise tugevusele. Teame, et puhtus on üheks parimaks relvaks haiguste ja üldise kehalise nõrkuse vältimiseks. Kehaline tugevus aga omakorda tagab vaimse tugevuse.

Et käelise väljenduse osavus on erilise tähtsusega üldises kasvatusprotsessis, seda teab küll iga pedagoog. Vähemasti peaks seda teadma. Kui meil tänapäeval räägitakse noorurist, et ta on saamatu, siis võib selle põhjustamise otsingul küll kõige enim näidata sõrmega koolile, kust õpilane on saanud elementaarse ettevalmistuse elule. Õpilane, kellesse vähegi istutatud ja süvenda-

tud töötahet ja -rõõmu, ei avalda elus iialgi saamatust. Kui ta ka oma ülesandega hakkama ei saa alati, siis vähemasti püüab ja katsetab ta uuesti ühel või teisel teel läheneda oma eesmärgile. See küsimus on üldise kasvatusel alal suurima tähtsusega. Juba Fröbel ja Montessori püüdsid oma meetodite kaudu juhtida erilist tähelepanu muuhulgas ka käelise tegevuse ja väljendamise arendamisele. Viimasel ajal võetakse, töökooli põhimõtteil, käelist tegevust tööõpetusena isegi teoreetiliste ainete tundidesse, et süvendada õpilasisse töö kaudu teatud kasvatuslikke omadusi ja oskusi, mida ei suuda teha aine teoreetiline käsitlemine.

Meil alatakse tööõpetuse õpetamisega juba algkooli esimesest klassist, isegi lasteaedades tehakse sellega esimesi katseid. Alatakse tööd õige lihtsate võtetega — peagu mängimisega. Õieti põhjendab kogu tööõpetus Fröbeli lasteaia töödele, muidugi kõrgemal astmel. Sellised tegemised ja toimingud kergendavad lapse üleminekut kodusest elust kooliellu ja saavad ta rõõmsal meelel ühest klassist teise, ikka raskusi oma jõu kohaselt võites, ikka sügavamale tungides. Sellest näeme, et tööõpetus ka suurel määral aitab kaasa kasvukoha muutmise mõjude tasandamisele, mis omab suurt kasvatuslikku tähtsust õpilase hilisemal hingeelu kujunemisel.

Tööõpetuse liikidest on papitöö see, mis annab eriti mitmekülgeid võimalusi nii kasvatuslikuks kui ka hariduslikuks mõjutamiseks. Tema abil saab õpilane oma vaimseid ja esteetilisi tarbeid parimini rahuldada. Pea kõikide teiste õppeainetega võib teda siduda, neile ettevalmistamiseks ja kaasabiks olla ka puht-kasvatustlikkude sihtide teostamisel. Lugeses ka välismaa kooliolude kirjeldusi, leiame pea igalt poolt tööõpetuse kavast papitöö esemeid. Ka sellest võib järeldada, et tal teatud kasvatuslik mõju peab olema. Enne papitööd tehakse harilikult veel paberitööd, mis võimaldavad värvimeele ja ilutunde arendamist pindade kaunistamise puhul mitmesuguste värviliste paberite lõike- ja voltimisvormidega. Oskuslikust küljest paberitööd nooremates klassides omavad vähest väärtust, ent kasvatuslik külge neis on võrratu. Usun, et niimõnigi pedagoog, kes on sattunud töötama algkooli, kus I ja II klassis paberitööd on kavast välja jäetud, on leidnud sealt eest esteetilise tunde ja loomisvõime haigutava tühjuse. On tõesti kurb näha selliseid õpilasi, kes juba jõudnud algkooli III kl., asetamas väriseval käel üht värvilist paberitükikest teise kõrvale. Loomulik ilutunne on neis jäänud kangu, ent enesekriitika kasvab aasta-aastalt, mis tekitab teatud argusetunde. Kas pole see suur ülekohus kooli üldiste kasvatuslikkude sihtide teostamise vastu. See on meile isegi tõenduseks, et ükski teine aine pole suutnud asendada selle tegemata jäetud töö puudusi kasvatusprotsessis.

Kõigi ülalmainituga ei taheta sugugi üht ainet eelistada teisele, sest igal neist on oma kasvatuslik väärtus. Tahan vaid anda

teatava ülevaate, millist osa etendab tööõpetus kooli üldiste ülesannete ja sihtide taotlemise teenistuses.

Teatud momentidel siiski tööõpetus omab vähest väärtust selleks, et taotella kasvatuslikke sihte. Oleneb palju sellest, kas tegevus tööõpetuse tunnis on tahteline või tahtetu. Et teha edukat tööd tunnis, selleks on tarvis töötahet, seesmist aktiivsust, mida enam, seda parem. Seda seesmist aktiivsust saame luua ainult tundmuslikkude tööelamuste elustamisega, töörõõmu loomisega. Peitub ju tundmustes see tõukejõud, mis on aluseks tahtelisele tegevusele. On aga psühholoogiline tõde, et töö, mis teatud hetkel huvi ei paku, kuid siiski peale sunnitakse, meile iialgi töörõõmu ega rahuldust ei paku. Seetõttu ei oma selline tööõpetuse tund ka mingit kasvatuslikku väärtust. Võtame näiteks lihtsa teema: suka nõelumise. Niimõnelegi õpilasele on see vastumeelseim toiming tunnis. Kui aga lähemalt ja lastekohaselt selgitada selle vajadust ja töövõtteid käsitleda vastavalt lapse eale, tekib varsti väikene huvi teotsemiseks. Ent seda suuremaks kasvab huvi, kui panna nähtavalt kohalt nõelutud sukad õpilasele jalga ja siis lasta teatud kauguselt otsida osal õpilasil eesseisvate õpilaste sukkades nõelutud kohti. Uhked on need, kelle sukas nõelutud koht laseb end kaua otsida — veel uhkemad aga need, kellel seda pea üldse ei leita. Tõepoolest pole see ju mingi rumal uhkus, vaid täieline rõõm oma tööst. Ja selle töörõõmu algatajaks on kindlasti õpetaja, kes suudab õpilasi sellise elamuseni viia. Järgneval nõelumismomendil teostab õpilane juba kindlamini enesekontrolli oma töö juures, sest nüüd on ta teadlik selles, et ainult ta enda käsi ja silm suudab siin viia sihini: teha korralikku ja ilusat tööd. Protsess, mis toimub aga enne n. ü. korraliku tööni jõudmist, on mitmepalgeline. Õpilane elab siin läbi terve rea momente: püüdlikkuse, korralikkuse, ilutunde jne., mis erilise tähtsusega üldises kasvatuses, kui neid õieti juhtida ja süvendada.

Kasvatusliku osa sisendamise puhul tööõpetuses peame kandma hoolt ka selle eest, et laps saaks vajalisi töövõtteid harjutada, mis annab talle töökiiruse ja kindluse. Selle harjumusega muudame tahtetoimingud oskusteks. Tasuks selle eest võidame suure kokkuhoiu tööajast ja jõus, nii vaimses kui ka kehalises. Vaadeldes 3-a. last näiteks jalgade riietamisel, näeme kui palju aega ja jõudu nõuab see temalt. Laps on tihti kogu ihu ja hingega töö juures, kuid tagajärg on tihti ikkagi see, et jalad jäävad paljaks. Jõuab laps aga siiski oma sihile, on see võtnud temalt hiigla jõukulu ja aja. Suuremaile lastele, kes sellega juba harjunud, ei sünnita jalgade riietamine enam raskusi — see on neile vaid harjunud käte ja muude kehaosade liigutuste kordamine, ilma et nad sellele mõtleksid. Viimasel juhul ikka mainitakse, et laps oskab seda või teist tööd teha. Selliste oskuste eest tuleb ka tööõpetuse tundides tõsiselt hoolitseda. Ainsaks abinõuks oskuste omändamisel on korduv, vahelduvates oludes, harjutamine. Vahelduvates

oludes seepärast, et töö ei muutuks mehaaniliseks. Ütleb ju vanasõnagi: „Harjutus teeb meistriks“. Ja kes meist ei ole veendunud seselle vanasõna suures, sügavas tões!

Eespool nägime, et osa tänapäeva kooli ülesandeist on kõlbla kodaniku kasvatamine. Teame aga ka, et tööõpetuse tunnis tehtaval töö (ka töö üldiselt) ei puudu mõju tahte n. ü. seesmise, kõlbla külje kujundamisel. Vooruste hulka, mida taotleb tööõpetus, kuulub kõigepealt püsivus — kindla iseloomu põhijoon. Teistest voorustest, millised osalt juba eespool mainitud, võiksime kokku võttes märkida: hoolsust, kannatlikkust, täpsust, puhtust, põhjalikkust, rahulikku meeleolu, eneseusaldust, tööarmastust ja töötahet. Need kõik pole mitte ainult tugeva tahte erikujud, vaid kalduvused kõlblaks teotsemiseks. Suur osa neist voorustest kordub, või vähemalt peaks korduma igas tööõpetuse tunnis. Sellisel kordumisel muutuvad need kalduvused harjumusteks ja: „Harjumus on teine loomus.“

Tööõpetuse tundides on võimalus otsese töö kaudu arendada ka enesevalitsemist. Kuulus saksa kasvatusteadlane Foerster hindab töö kasvatavat mõju ja väärtust järgmiselt: „Töö juures peab vahetpidamata teostama enesekontrolli, järele valvama, et kindlustada töö edu. Ei ole kahtlust, et töö meie valvelolekut kasvatab ja seega karastab meid võitluseks oma tungidega. Näib nii, et rahulik ja hästikorraldatud töö mõjub organiseerivalt kogu hingeelule. Ja see on tervenemine mitte ainult seest väljaspoole, vaid ka väljast sissepoole.“ Juba nendest ridadest näeme, millist väärtust omab tööõpetus ka kõlbla isiku kujundamisel koolis.

Lõppkokkuvõttes peame konstateerima, et tööõpetusel on järgmised kasvatuslikud momendid, mis asetavad tema väärilisele kohale teiste kasvatuslikkude õppeainete kõrval:

#### 1. Füsioloogiline tähtsus:

- a) liikumine arendab lihaseid;
- b) kergendab vereringvoolu;
- c) arendab ja harjutab meeli: kompamist, nägemist ja lihastunnet;
- d) hästi kordaläinud tööle järgneb rahulik karastav uni.

#### 2. Psühholoogiline tähtsus:

- a) töötavad lihased närvide juhatusel, siis areneb töö juures ka mõistus;
- b) töö kinnitab tahtejõudu ja ettevõtlikkust;
- c) töö lahutab rõhutatud meeleolu ja sunnib unustama muid raskusi.

#### 3. Kasvatuslik tähtsus:

- a) tööõpetus sisendab õpilasisse voorusi, arendab neis ausust, ettevõtlikkust, kindlustab tahtejõudu, pakub puhast kõlblat lõbu ja julgustab eluraskuste ületamist.

#### 4. Sotsiaalne tähtsus:

- a) tööarmastus kaotab vaheseinad „härra“ ja töölise vahel;

b) töö ise õpetab õpilasi armastama tööd ja töötajaid ja sisendab lugupidamist ka kõige lihtsamast, aga ausast tööst.

5. Majanduslik tähtsus:

a) tööõpetus annab oskusi, mis võimaldavad õpilasil hiljem igapäevases elus omi tarbeid rahuldada ise, sellega ainelisi sissetulekuid suurendada ning väljaminekuid vähendada.

Nii leiame tööõpetuse tundide protsessis kasvatus-ideaali olulise tunnuse, ent leiame neis ka tolele kõrgele ideaalile lähenemiseks paratamatu vahendi. Töö on meile siin eesmärgiks, millele tahame jõuda, on aga ka vahend, mille kaudu võime sinna jõuda. Töötades õpime töötama. Sellepärast enam tähelepanu kasvatuslikule tööõpetusele meie koolides, et vältida osaltki meie praeguse tööta intelligentsi kurbloolust. Tuleb asuda veel enam eluliseimate ja otstarbekohasemate töövõtete ja vormide juurde juba koolides, et mitte kasvatada tööpõlgureid, vaid tööarmastajaid isikuid.

Tööd nõuab meilt meie riik ja ühiskond — töös leiame endile ka väärika elumõtte. Kool on meie tulevase riigi heaolu algteguriks — tööõpetus tema teenistuses aitab seega kaasa ka meie riigi hea tuleviku kindlustamisele.

## **Kooliuuendusnurk**

# Karistuse ja karistamise psühholoogiast

R. Taba.

Meie karistame koolis neid, kes meie tundmise järgi on eksinud kas kooli korra, kaasõpilaste, õpetajate, või eetiliste normide vastu. Karistades loodame lõigata seda kasvatusel vilja, mida ei ole saavutanud karistamiseta. See ei ole üksnes koolis nii, vaid sellele baseerub kogu maksev karistamissüsteem väljaspool kooli. Kurjategijat karistatakse vangistusega usus, et ta enam ei lähe vargile; meie paneme õpilase nurka, jätame ta pärast tunde või räägime vanematega lootuses, et tema halvad ülesastumised enam ei kordu. Sellega rahuldub seltskond, rahulduvad kaasõpilased, rahulduvad ka lastevanemad ning meie ise, sest karistamine peab mõjuma parandavalt. See on karistuse otstarve ja olemasolu põhjus.

Karistamisega ei taheta karistatavale teha kahju ega valmistada mõttetuid piinu, vaid karistused taotleavad inimese parandamise, moraalsest või sotsiaalsest hukkumisest päästmise sihte. Selles mõttes ei ole karistamine vastuolus kasvatusel, vaid kuulub selle vahendite hulka. Iseküsimus on, kas karistamine niisuu-

gusel kujul, nagu ollakse teda harjunud tundma ja kasutama, saavutab temale pandud lootusi. Uuem kasvatuspsühholoogia väidab, et iga ebasotsiaalne nähtus või toiming võrsub toimijal tundmatuist motiivest. Nende tundmaõppimine muudab aga karistamise viisi ja selle mõtte sootu teiseks.

Ma karistasin üht õpilast hooletu kirjutamise ja õppimise pärast „kinnijätmisega“. Kui tegin talle märkuse, et su töö on väga määritud ja korratult kirjutatud, vastas ta: „Mis sa sellest tahad!“ Need sõnad tulid äärmise vihaafektiga. Ma ei reageerinud sellele, vaid jätkasin juttu tema koduste töötingimuste üle. Selgus, et vanem vend alati teda irvitab töö juures, eriti kirjutamisel. Seepärast ta ei saavat teha tööd kodus. Ta saavat alati vihaseks, kui vend talle ligineb irvitavate märkustega, ja määrivad oma töö lõplikult. Minu seekordne märkus tuletas talle meelde venna märkust ning vihapurse, mille ta mu peale valas, oli ainult ülekanne vennalt minule. Seda kinnitab minu kohtlemine sõna sina-ga. Hiljemini palus poiss lubada tal koolitööd teha pärast tunde koolis. Nii oli siis minu karistamine vastutulek poisil amusele soovile.

Kasvatuslikult lapse hooletusse jätmine ja halbade kalduvuste tekkimine käivad harilikult käsikäes. Nende kõrvaldamisel käiakse tavalisest kaht teed. Ühed otsivad väärnähtuste ürgpõhjusti lapse ümbrusest, näevad neid majanduslikes ja sotsiaalseis tingimuses, sõnaga — väliseis tingimuses. Teised aga piirduvad ainult indiviidiga, otsivad põhjust ainult kurjategijast endast.

Lähtudes indiviidi vaatluse seisukohast ja ümbruse mõjust sellesse, peame silmas järgmist asjaolu:

Lapses tema kvaliteedilt, kvantiteedilt ja pärivuselt on originaalne vajadus anda oma sünnipärastele võimeile eluline väljendus. See ürgne olemine kasvab kokku ümbrusega, mis endast kujutab uut otsustavat tegurit. Lapses võib leida tihti niisugust käitumist, mis jäljendab sünnipäraste võimete esiletulekut.

Käitub laps ühiskonnas enamvähem õiglaselt, aktsepteerib seal maksvaid norme, ei muutu vanemaile ega ümbrusele tülikaks, siis võetakse seda kui endastmõistetavat asja. Need lapsed ei kuulu käsitledavasse küsimusse.

Peale nende on aga palju niisuguseid, kes oma originaalseid võimeid ei lase vabatahtlikult arendada vastavalt ühiskonnas maksvaile normidele, vaid tõrguvad juba varakult ning kuuluvad perekonnas üleannetute kategooriasse. Need ongi tavalisest karistatavad koolis kui ka kodus.

Karistamine on lisandiks mingile eksimisele mõne isiku poolt eetilise või mitte-eetilise normi vastu. Karistuse valmisolek, karistada-saamine kui ka iseendakaristamine küpseb lapses ühtaegu kasvatajalt saadud esimeste kombeliste ja moraalseste keelamistega. Siitpeale katsub laps mõista kasvataja karistamisvõimu ja nõudmisi, hoidudes käitumisega karistusest. Ta identifitseerib

ennast kasvatajaga, võttes omaks kasvataja omadusi ja käitumisviise. See tekib esialgu teadmatult loomulikust kontakti ja toetuse vajadusest, aga ka armukaotuse ja karistuse hädaohust ning armastusest. Sarnastamise või assimilatsiooniprotsessis võtab laps kasvatajast ja karistamisest vajadust kui enda isikus peituvat loomulikku tungi. Samal ajal elab ta üle kehalises kui ka vaimses abituses passiivselt kasvatajast ja karistamisest. Side lapse „mina“ ja karistatava ning kasvatajast ümbruse vahel muutub lõpuks üheks pingeks tema minas; lapse kihuline mina eraldab osa minast, ühes sellega ka osa kasvatajast. Tulemuseks on, et laps tunneb ennast vaheldumisi vahet kui tahtja-mina, vahet kui kihumina, vastavalt tema bioloogilisele, sotsiaalsele ja vaimsele tingimusele. Esimene neist vastab karistavale kasvatajale, mis astub vahele õigluse, moraali ja kultuuri mõttes, viimane aga primitiivile, ebasotsiaalsele kihulendile, ning sõidib võõra vahelesegamise vastu.

Olles teadlik karistamises, laps ise püüab hoiduda keelatust; ta on endale teatavate kasvatusmeetodite ja kasvatajate puhul isegi liiga karm karistaja. Kasvataja ülikarmus ja liigne pehmus on seejuures äärmusteks, mis mõjutavad ka lapse oma karmust ja pehmust tema enda suhtes. Mida rohkem ühelt poolt lapsega käitutakse pehmelt, luues sellega järeleandlikkust tema kihudele, teistest küljest aga näidatakse võitluses nende vastu liigset agarust, seda järeleandmatumaks muutub lapse südametunnistus. Need on lapse teadliku ja alateadliku käitumise juhtijaiks.

Õpetajate-kasvatajate hingeline erinevus, vanemate omavahelelised või vanemate ja koolivahelised tülid kutsuvad lapses esile mingi ebaharmonilise tunde harmoonilise ja healoomulise arenemise vahel. Ümbrusest on aga sõltuvad isiklikud järeldused ning nende asetamine oma moraali vaekausile. Lapse vaimses arenemises ei ole mõõtuandev mitte üksnes objektiivne tõekspidamine, vaid tähtsat osa etendab siin ka fantaasia. Lapse arenemisel on olemas mingi magiline aste, mis on võrreldav täiskasvanute primitiivide omaga.

Sellest võib panna tähele ainult järgmist: laps eraldab aeglaselt oma individuaalse mina ümbrusest. Ta on kui ühtesulanud sellega: ümbrus, loomad, taimed, inimesed ja maastikulised pildid on saanud kõik omaseks. Lapseliku mina puudulikkus eraldamist teistest isikutest ja objektide ilmast kergendab identifitseerimine ja mina fantastiline muutumine, kõige rohkem aga eraldamiskaldumus. Nii, kuidas ta tunneb kogemuste kaudu halba ja head ema, teda vihkab ja armastab, nii räägib ta ka endast kui heast ja halvast lapsest. Näiteks olgu üks Scupini tähelepänek, milles on märgata ka enesekaristamise motiive:

Kui Peeter oli omavoliliselt kalkanud teed ja kahtles, kuidas suhtuvad teised sellesse, lausus: „Peeter on kalkanud mulle tinti!“ — rääkides korraga endast esimeses ja kolmandas isikus. Varsti



hakkab ta härdasti nutma ja vastab teiste küsimusele — mis on juhtunud? — läbi nutu: „Peeter kiskus mind juustest,“ rebides ennast sel ajal juustest. Selgesti on näha selles poisis kaht isikut: üks hea ja pai poiss, teine õel, kes ainult soovib halba ja kiusab head „mina“.

Enne tõelisuse tundmist objektiivse tähelepaneku ja väärtuse mõttes fantaseerib laps isiklikkude soovide täitumise mängu ja vallatusega.

Nagu primitiiv või teatud liiki vaimuhaigegi, laseb laps mõjuda ümbruse inimestel arusaamatuil juhtudel palju tugevamini kui täiskasvanud kultuurinimene; võõra inimese pilk ütleb lapsele tihti palju selgemini, kui selle jutt, kas maksab talle läheneda või hoiduda temast eemale. Millised sümpaatia ja antipaatia tunded on talle vastuvõetamatud, neist on tema pettumus, ja tagajärjeks on pettumuse paisumine ekspulsiivseks aktsiooniks, mis on karistatavad kasvatajate poolt. Isegi objektiivne ja viie meelelega juhitud kasvataja suhtumine mõjub lapsesse sootu teisiti kui suhtumine mõnda lemmikloomaga, kelle osa laps armastab fantaseerida mängus. Selle eeskujuga ta sulab kokku, nagu primitiiv oma samastatud loomaga. Otto Rühle esitab selle kohta iseloomustava näite:

„Olin külas sõbra perekonnas. Istusime kuuekesi teelauas ja minu juurdetulekuga oli paisatud segamini harilik lauastumise kord. Isa kohal istus parajasti kelmika ilmega perekonna „pesamuna“. Isal, kes oli natuke närviline, oli harjumuseks kõnelemisel sõrmitseda näpitsprille, asetades neid aeg-ajalt ninale ja võttes neid sealt. Seejuures pilgutab ta vasakut silma ja tegi suuga grimasse. Keegi ei tohtinud sellest midagi rääkida, ühtki märkust teha ta virila näo kohta, ja nii ei olnud keegi juhtunud tähelepanu tema koomilisele väljanägemisele. Seda ei sõandanud teha isegi abikaasa hea vahekorra säilitamise mõttes. Lapsed muidugi ei julgenudki.

Lauas märkasin, et väike „pesamuna“ hakkab kõõritama, pilutab silmi ja moondab nägu. Teda tabas ema hoiatav pilk. See ei aidanud. Isegi poolehäälne korralekutsumine jäi tagajärjetuks.

„Aga mis see siis tähendab?“ . . . ütles lõpuks ema. „Mis grimassid need on?“

Väike kelm vaatas emale otsa ja rääkis sügav-tõsise häälega: „Mina olen täna isa!“

Naersime kõik peale ema. Isegi isa kviteeris vahejuhtumit mõnusa huumoriga.

Sellest momendist jättis isa näomoonutamise.

Eespool on juttu seosest lapse minas asuvast kihu-mina ja osa-mina vahel, mis tugeneb lapse omandatud moraalsele kasvatusel ja kujuneb kasvataja järeleaimamiseks. See muutub lapse südametunnistuseks. Mõlema mina vastastikuse pingel vahel võr-

sub vaikselt süütunde idu. Selle karaktersem funktsioon nii kasvatamisel kui ka iseloomu kujundamisel on — takistada üleliigset kihude nõudmist. Mida rohkem laps õpib tundma seltskonna nõudeid, seda rohkem kujuneb lapse südametunnistus sotsiaalsemaks.

Inimliku karistamise kui instruktiivse katse eeskujul säilitada harjunud eluviise, seda kirjeldavad paljud loomade uurijadki, nagu Bengt Berg. Inimlik karistamine aimab tundmatu looduse jõu mõju ja toimib nõnda seda rohkem, mida targem ta on. Isikliku katse kaudu tunneb laps tule ja põletatud sõrme olenevust valu kaudu. Hädast ja valust hoidumiseks peab laps loobuma mõnestki soovist, sest selle täitumine on sageli seotud karistusega, nagu tule katsumisel sõrme põletamine.

Edaspidine lapse bioloogiline, vaimne ja ühiskondlik arendamine asetab ta alati niisugusesse vägivalla olukorda. Nendele lähenemiseks on tal valida kaks teed. Üks neist on tung jääda lapseks, kellel pole tarvis kanda vastutust oma tegude eest, teine aga — tung saada täiskasvanuks ja olla ise enda peremeheks, käskjalaks ja keelajaks.

Niisugune vastuolu võrsub karistava ja andestava kasvataja vastupidisest mõjudest, kurjast ja heast emast. Nii kasvab laps pea edasitormava iha, pea tagasikiskuva tunde mõju all. Mingi tänamatu ja kalk südametunnistus on tekkinud ja loob süütunde, karistuse eelduse. Siin on ka täiskasvanute karistusvajaduse kodu, kuid nende hea ja kurja tahe on surutud sügavasse alateadvusse. Konfliktide algmed aga ilmuvad peatselt. Palju jääb teadmatuks, nad ei jäta mingeid jälgi lapse teadvusse.

Enne süütunde pedagoogilise väärtuse juurde asumist peatume veel kahel asjaolul, mis kergendavad lapse ja kasvataja mõistmist kasvatusprotsessis. Esiteks peame arvestama, et lapsel kulub palju aega enne, kui ta suudab mõelda täiskasvanu taoliselt ja reguleerida kihude mõju ning tundeid. Siiani on temal süü ja karistuse suhtes maksvad hoopis teissugused loogilised sõltuvused. Teine tuntud asjaolu on, et bioloogilisest seisukohast vanus, millal mingi elamus või sündmus läbi elatakse, otsustab selle mõju. Kas laps on 4- või 10-aastane, toob asjasse suure erinevuse. W. Stern toob ühe analoogia, mis kinnitab arenemisfaaside tõelist mõju eeltoodud väite suhtes:

„Indiviid on esimesil elumomentidel temas valitsevate kihuja refleksseluga imetajate loomade staadiumil. Esimesel poolaastal ta jõuab ahvide staadiumi. Teisel poolaastal, kui hakkab omandama kõne ja käimise võimeid, jõuab ta inimese olemiseni. Järgmise viieaastase mängu- ja muinasjutu-perioodil jõuab ta loodusrahva ajajärku. Sellele järgneb koolimine, ühiskonna karmide kohustuste, töö ja sunduse keskele. Keskmised kooliaastad on unistavate meeleoludega sisustatud ja puberteediga algab igasugune vaimne ja kultuuriline arenemine, diferentseerumine, mis

vastab uuemale kultuuri ajastule. Puberteedi-aega võiks nime-  
tada „indiviidi selgumisperioodiks.“

Nii näeme, et karistamine ja andestamine on ajalooliselt olnud  
tihedas seoses, on arenenud rööpselt ja siit mõistame, et lapsele  
on karistamine hoopis midagi muud kui täiskasvanule.

On lapsi, kes elavad teiste karistamist nii tugevalt kaasa, et  
nende eneste süütunne sellega kasvab. Tihti laps justkui meelitab  
kasvatajalt karistamist, alateadlik süütunne sunnib teda märka-  
matult seda tegema. Siin seisabki kasvataja karistamine suure  
ülesande ees. Ükski karistus ei vii tõelisele lepi-  
tusele ja paranemisele, kui ta ei suuda last  
vabastada seesmisest piinast, vaid mõjub vastu-  
pidi: kasvatab uut mässuvaimu ja südamepiina. Laps peab ennast  
märkamatuks pahuraks.

Kui laps ise ennast põlgab ja sama ootab kasvatajalt, siis pei-  
tub selles karistusigatsuse sümptoom, et pärast karistamist jälle  
olla hea ja pai. Karistamisel esiletulevate reaktsioonidega (hir-  
mutunne karistuse vastu, sellest eemalehoidmine jne.) ei pöörata  
tähelepanu lapse iseloomu arenemisele, nagu seda loodab kasva-  
taja, vaid masohismile. Mis karistusena peaks tekitama mee-  
le-paha, äratub paljudes lastes just psüühilist ja füüsilist lõbu. Kes  
seda jälgib hoolega, näeb seda pea. Teadmatu enesekaristamine  
ilmneb kergesti ja selgelt laste mängus. Kui seda tõlkida täis-  
kasvanute keelde, kõlaks see umbes nii: mulle näib see nii, palun  
mind võtta tõsiselt ja tähele panna — mind karistada või armas-  
tada mind karistamata. Kõik väljendusviisid: miimika, liigutu-  
sed ja kõne rakenduvad ühel ja samal ajal ähvardustega keelatud  
kihude kui ka karistatava südametunnistuse teenistusse. Selle ava-  
likukstulek ja sisu jääb lapsele teadmatuks. Ta toimib teadmatu  
sunni mõjul. Laps kannatab ühel ja samal ajal süütunde ja karis-  
tuse hirmu all. Süütunde, karistusevajaduse ja ülestunnistamise  
(avaldamise) vajaduse kutsuvad esile tugev vanemate ja lapse vahe-  
line tundeside. Laps, armastades teisi, on osa oma isiksusega seotud  
teiste külge. Tal nagu oleks mingi lepinguline vahekord kas-  
vatajaga, identifitseerib ennast kasvatajaga ja elab üle kannatusi,  
mida ta valmistanud kasvatajale, nagu omi. Sellest järeldus, et  
igasugune kasvatus ja igasugune karistus on palju mõjuvama tagajärjega, kui aktiveeri-  
takse lapse armastus. Selles peitubki kasvatus tuum ja mõju, lapselikest kihudest arusaamine, — sellega ühes ka süda-  
metunnistuse või üli-mina mõistmine. Lapse armastus leidku  
kasvatajalt õiglase ja õige arenemise, vaba igasuguseist hirmu  
sidemeist. Iga kihudest ohutatud toiming laadib hinge uute afek-  
tidega. Süütunne pakitseb juba esimese laituse või kiituse puhul  
spontaanselt tühjendamisele kas sõnade või tegudega. Reik nime-  
tab seda avaldumissundi karistamisvajaduse rahuldamise ten-  
dentsiks.

Esimestes enesekaristamise avaldustes pole märgatav lepitustung, kuid selle eeskuju on olemas. Juba kaheaastastel lastel võib märgata enesekaristamise algmeid. Lapsel on eelaine, et karistus võib leida aset, ja ta peab sellele mõtlema ja valmistuma. Enesekaristamise puhul peab lapse mina olema kättemaksu impulsi subjektiks ja objektiks. W. Stern toob selleks järgmise näite: „Kui 2½-aastane Hilda on tõrkjas, nutab või kisendab, viiakse ta teise tuppa või pannakse nurka. Siis juhtub sageli, et Hilda ise nõuab: nurka panna! Kui ta oli korranud sama soovi nuttes ja enda juba asetanud nurka, küsisin ma: „Kas Hilda on üleannetu?“ Vastus oli — jah! Küsisin uuesti: „Kas Hilda tahab olla korralik laps?“ Vastus — jah! Ma lubasin tal lahkuda nurgast, mida ta tegi suure rahuldusega.

Autor arvab, et karistuse vastuvõtlikkusel on kolm järku. Karistuse alge asetseb teoga assotsieeritud meelepahas, karistus elatakse üle kui hariliku teotsemise konsekvents ja sellele järgneb lepitusmoment — tegelik karistamine. Niisugusele vaimsele protsessile vastab bioloogiliselt ürgne kättemaksu ja demonlik hirm nii reaalse ümbritseva kui ka fantaseeritava looduse vastu. Laps on selles veendunud, — siin kui primitiivi sugulane, et tema mõtteid nähakse, et neid võidakse võtta temalt (Piaget).

Kihuilma ja välisilma konfliktide sunnil tekib lapses „südamehääle“ avaldamise vajadus; ta tahab pihvida oma patte, niipea kui temas on tekkinud karistusväärtuse tunne või on sellele juhtinud tähelepanu kasvataja. Iga lugeja leiab ehk endagi varemast või hilisemast lapsepõlvest juhtumeid, millal ülestunnistamise sund on avaldunud liiga selgesti ja tugevasti.

Selle illustratsiooniks järgmine tähelepanek tänavalt: Poisid mängivad. Nende hulgas on ka kohaliku konstaabli poeg. Mängust tekib tüli ja konstaabli 4-aastane poeg peksab kaaslaste abiga ühe mängusõbra läbi. Lahkudes ütleb ta peksetule: „Ma teen sulle protokoll ja lasen sind isal karistada!“ Mis tähendas seekord protokoll ja kelle isa pidi selle põhjal karistama? Siin on selgesti näha ülestunnistamise tahe ja karistuse-valmisolek.

Niisugused juhud selgitavad väga hästi mängu tagamõtet, nad on „ersats“-pihtimused, millele järgneb ka tõeline ülestunnistamine. Koolis leiame niisuguseid juhtumeid väga tihti, eriti noorematel õpilastel, ja nad on õpilase käitumise originaalseks peegelpildiks. Neid õieti lahendades lahendame õigeid ja mõjuvate tulemustega kasvatuslikke küsimusi.

Lapse kultuurivaesus kahaneb kindlasti, kui ta käitumine pole piiratud lõpmatute mõttetute keeldudega. Igaüks peab õppima loomulikke reaktsioone taltsutama ja paljude tähelepanekute veendel laskma tunnete asemel võidule mõistuse. Igal omakssaanud reaktsioonil on juures sünnipära joon, mis muutub ümbritseva miljöo mõjul. Küsimus on selles: kuidas äratada lapses kasulikke

reaktsioone, iseseisvat teotsemist ja elurõõmsat käitumist? Enamalt jaolt on siiani seda tehtud keelu ja karistamisega...

Kasvatamine ei saa olla afektiivne toiming, vaid kihulist last tuleb püüda arendada teadlikult kultuurinimeseks. Pealiskaudsel vaatlusel näib, et kasvatus peaks astuma püsivasse võitlusse lapse kihusoovidega. Kasvatuse ülesanne seisab sellega kihusoovide allasurumises esialgu võimuga, hiljemini lapsesse sisendatud seemise jõuga. See aga asetab lapse pidevasse hädaohtu. Välise või seemise keelatud olukorra võivad aga murda kihutormid ja avada lapsele ebasotsiaalse tee. Kui kasvataja juhib oma tööd nii, et laps saab aru keelu põhjustest, mõistab kihude taltsutamise vajadust, siis võime viia ta nii kaugele, et ta ise seda suudab teha teadlikult. Nii saab ta rakendada oma kihulendi kultuurväärtuste loomingle.

Kasutatud kirjandus:

A. A i c h h o r n, Kann der jugendliche strafföllig werden?

H. M e n g, Zur Psychologie der Strafe und des Strafens.

## **H ö i m u n u r k**

### Menetelmä oppilaan toimintaa tähtäävänä

Kouluneuvos **K. K. Mäkinen.**

1. Opettaja on kasvattavassa opetuksessa omakohtaisesti opetusmenetelmiä harkitseva, elävä persoonallinen tekijä, joka suhtautuu arvostellen koulutyön eri tilanteiden johtoon. Hänen psykolooginen käsityksensä oppilaan työasenteesta vaikutta tähän perustavin ja ratkaisevin arvoin, sillä perustuvathan opetuksen menetelmät yleensä ajankohtaiseen psykoloogiseen käsityskantaan ja oppilaasta kuvastuvaan pyrkimysperään. Oppilaan työskentelyn voimia, tietoa ja taitoa kehittävä arvo ovat määrääviä menetelmän valinnassa ja käytännöllisessä suunnittamisessa. Tästä nyt tässä yhteydessä mainittakoon vain muutamia viitteitä, kuitenkin siinä mielessä, että opetustyön menetelmälliset näkökannat ovat myöskin kehityksenalaisia aivan kuin yleensäkin kulttuurielämän todellisen edistymisen piirteet määräperäisen, kokeilevan ja tutkivan työn kehittyessä keinoihinsakin nähden vilkkaassa rytmissä.

2. Menetelmällisistä perusteista on ensiarvoinen oppilaan johtaminen yksilölliseen omatoimisuuteen tai yksilölliselle aktiivisuudelle pohjautuvaan ryhmätyöhön. Tämä menestyy sitä paremmin, mitä täydellisemmin oppilaan ja opettajan kesken vallitsee personaalli-

nen suhde koulutyössä ja kouluelämässä sekä mitä selvemmin oppilas tuntee opettajansa luottavan hänen hyvään tahtoonsa ja kykyynsä suoriutua tehtävistä ja mitä enemmän suorituskeinot perustuvat hänen oman elämänsä kokeilevaan edistymiseen ja ovat luonnollisia. Oppilasta kannustaa silloin myös luottamus omaan suoriutumiskykyynsä ja siihen, että opettaja avustaa häntä tarvittaessa. Omaalotteisuuskin pääsee näin viriämään, ja spontaaninen eli omakohtainen elämyksellinen työasenne on silloin todellinen ja elämän vastaiseen käytäntöön yhtenäisesti voimia kehittävä. Harkitsevassa tiedon hankinnassa ja sen esittämisessä, mitä mielessä liikkuu ja elää, elää silloin oppilaskin.

3. Luontaisen energian tuottava eli luova käyttö vaatii myös omat esityseli ilmaisemiskeinonsa eikä vain tavanmukaisina yleistyneitä välineitä.

Edellisten lisäksi a siällisen todellisuuden näkökanta vaatii toisaalta aineksen todellisuutta, toisaalta, niinkuin jo on viitattu, psykologista todellisuutta oppilaan kehityskantaa tajuavassa mielessä arvioituna. Oppilaan työ on hänelle oman ajankohtaisen elämänsä kehityksen toteutusta eikä vain suoriutumista läksystä kerrakseen. Moraalinen luonteen kanta, sitova vastuuntunto työstä ja käyttäytymisestä, kasvavat näin hänessä.

4. Lyhyesti sanoen yksilösisyys, omatoimisuus, mahdollisesti oma-alotteisenakin, sekä eläytyvä, tunnesävyinen työskentely eli suoriutuminen sekä tekijän omaan elämään kuulumisen tarpeentunto ovat niitä metoodillisia perusnäkömäämiä, jotka yhäti lukuvuodesta lukuvuoteen, lukukaudesta lukukauteen, viikosta viikkoon, päivästä toiseen kehittävät, avartavat ja suuntaavat kasvattavaa koulutyötä sivistyselämän vaatimusten ja sen kehityksen tasolla pitäen. Ja tällaisissa uomissa etenevänä löytää alkeellinen kasvatustyö lähtökohtansa siitä elämänpiiristä, missä kasvatettava on päivänvalon nähtyään ja tajuntaan herättyään kehittänyt elämänsä asteesta toiseen ja mitä oman kansan ja sen elämänhengen vaikutukset ovat häntä koskettaneet virittäen luonnesävyä.

Työkirjan käyttökin, joka nyt on koulujamme valtaamassa, saa ensimmäiset aineksensa kotiseudun piiristä ja perusteensa mainituista opetuksen menetelmällisistä pyrkimyksistä.

Seletus: 1. *Menetelmä* — öppeviis, menetlus; *tähdätä* — sihtida, *tähtäävänä* — sihtijana. *kouluneuvos* — haridusnöunik; *omakohtaisesti* — endakohaselt, *harkita(-tsen)* — järele kaaluda, *tilanne(-nteen)* — olukord, *johto* — juhatus, juht (sisseütl. *johtoon*), *käsitys* — käsitus, arusaamine; *käsityksensä* — tema oma käsitus; *vaikuttaa* — möjutada, möjutab; *tähän* — sellesse; *perustava* — põhjanev; *ratkaiseva* — otsustav; *arvo* — väärtus (lõpp-in on instruktiivis); *sillä* — sest et; *-han* — ometi, ju; *yleensä* — üldse; *kanta* — seisukoht; *kuvastua* — kajastuda, peegelduda; *-perään* — järgi; *voima* — jõud, võim; *kehittävä* — arendav; *käy-*

*tännöllinen* — tegelik; *tästä* — siit, sellest; *tässä* — siin, selles; *näkökanta* — vaatekoht; *aivan* — täiesti, just; *määräperäinen* — tahtlik, teadlik; *kokeileva* — katsetatav; *tutkiva* — uuriv; *keino* — vahend; *keinoihinsakin nähden* — oma vahendite suhtes.

2. *Yksilöllinen* — individuaalne; *omatoimisuus* — isetegevus; (*-seen, -suuteen, -työhön* on sisseütlevas käändes); *luottaa* — usaldada; *kyky* — võime; *suoriutua* — toime saada; *luonnollinen* — loomulik; *avustaa* — abistada, abistab; *alotteisuus* — algatus; *näin* — nõnda, nii; *viriyämään* — elustuma; *eli* — ehk.

3. *Luontainen* — päritud; *tuottaa* — toota; *vaatia* — nõuda; *aines* (*-neksen*) — aines; *toisaalta-toisaalta* — ühelt poolt — teiselt poolt; *arvioida* — hinnata; *toteutua* — tõeks saada; *läksy* — (õppe)ülesanne; *kerrakseen* — korraks.

4. *Mahdollisesti* — võimalikult; *eläytyä* — sisse elada; *sävy* — toon; *tarpeentunto* — tarvidustunne; *yhäti* — üha; *luku-vuosi* (*-vuoden*) — kooliaasta; *lukukausi* — semester; *viikko* (*viikon*) — nädal; *sivistyselämä* — kultuurelu; *uoma* — rada, vagu; *valo* — valgus; *tajunta* — tajumine, teadvus; *siitä* — sellest; *nähtyään* — nähes; *herättyään* — äratades; *luonne* — iseloom; *koskettää* — puudutada; *käyttö* — tarvitamine; *koulujamme* — meie koole.

## Kirjanduse ülevaateid ja arvustusi

Joh. Käis. **ISETEGEVUS JA INDIVIDUAALNE TÖÖVIIS.**

Teel töökoolile VII. Pedagoogilise Ühingu „Võru Seminar“ väljanne. Võrus 1935. 243 lk. Hind 3 kr.

B. Rea.

On rõõmustav, et just raamatuaastal rikastus meie pedagoogiline kirjandus Joh. Käis'i uue väärtteosega. Meie pedagoogiline kirjandus ei ole rikas, eriti teoste poolest, mis tutvustaksid tänapäeva akuutsemate pedagoogiliste probleemidega. Võorkeelset pedagoogilist kirjandust loevad vaid üksikud ja nii on enamikul pinnapealsed ja puudulikud kujutlused niimõnestki uuenduspedagoogika põhimõttest. Joh. Käis'i teos võtab vaatlusele küll ainult ühe, kuid uuenduspedagoogika kesksema ja otseses õppe- ning kasvatustöös praktiliselt kasutatavama ala — isetegevuse ja individuaalse tööviisi. Selle teose ilmumist oodati eriti kooliuuendustlaste poolt pikisilmi. Igapäevases praktilises kooliuuendustöös tekkis raskusi, arusaamatusi, ebaõnnestumisi. Ja niimõnegi usk lõi kõikumata, niimõnigi hakkas kahtlema valitud suunas, niimõnigi leidis end põdevat „moehaigust“ jne. Õppe- ja kasvatustöö detailide, praktilise töö pisisajade rägastikus ei nähtud sihete, puudusid üldised põhimõtted ja kindel alus. Autor, kui praktilisele õppe- ja kas-

vatustööle lähedal seisja, on teadlik selles. „Kui see raamat suudab kaasa aidata meie uuendusliku koolitöö sihtide selgitamisele, et vältida võimalikke eksisamme, suudab äratada huvi uue, pedagoogiliselt väärtusliku tööviisi vastu ja pakkuda abi raskuste võitmiseks neile, kes on juba astunud uuenduslikule teele, — siis oleks ta oma eesmärgi saavutanud“, ütleb ta eessõnas. Kui seni oli meie kooliuuendustöö enamvähem katsete ajajärgus, siis selle teose ilmumisega pöörame uue lehekülje: asume teoreetiliselt põhjendatud sihi- ja kavakindlale individuaalse tööviisi viljelemisele.

Teos jaguneb 6-de ossa. Esimene osa selgitab individuaalsuse põhimõtte domineerivat osa nüüdisaja kasvatuses. Ses osas autor, olles küll konspektiivne (10 lk.), suudab meid veenda, et tänapäeva pedagoogika — isiksuspedagoogika — on kuldseks keskteeks individuaal- ja sotsiaalpedagoogika äärmuste vahel. Ning veel enam: „Individaalsus ja ühiskond, nende puhta mõiste järgi, ei piira ega täienda, vaid tingivad ja edendavad teineteist vastastikku. Ehtne pedagoogika-sotsialism on ka ehtne individualism, ja ümberpöörduvalt“ (lk. 14, P. Natorp'i vaateid). See osa on meile eriti eluligidane, sest leidis meilgi inimesi ja pedagooge, kes esimeses moetusarvasid, et sotsiaalse printsiibi rõhutamisega meie riigi ja avalikus elus on paras aeg surmakella lüüa individuaalsusele. Ent meie riigijuhid on korduvalt selgitanud, et meie riik püsib kindlana ja elujõulisena vaid demokraatliku riigina. Ja sellisena ei vaja ta passiivseid „malevigureid“, vaid sotsiaalse elu loojaid ja kujundajaid, ning „mida tugevam on individuaalsus üksikini-meses, seda rikkam on ka ühiskond“ (lk. 8).

Teises osas autor käsitleb individuaalsuse põhimõtte didaktist külge. Siin on eriti tähtis isetegevuse mõiste analüüs, sest autori toodud tsitaat (lk. 16) G. Kerschensteiner'i teosest „Grundfragen der Schulorganisation“: „Küll voolab pedagoogide huultelt nagu mesi isetegevuse nõue, kuid see, mida koolides näeme, on enam masina isetegevus kui produktiivne töö“ on suurel määral maksev ka praegu. Ikka mõistetakse isetegevuse all enamasti vaid välist aktiivsust ja tihti peamiselt manuaalsel alal.

Mõlemad osad on rikkalikult varustatud säärase pedagoogiliste suuruste tsitaatidega, nagu G. Kerschensteiner, E. Dewey, P. Natorp, H. Nohl, H. Parkhurst jm. Autor on osanud valida lühidat, kuid kujukad ja tabavad väljendused, mis lubavadki tal olla konspektiivne, kaotamata selgust ja arusaadavust. Mõningaid näiteid: „Nagu kristall kujuneb oma telje ümber, nagu puu aastaringid kasvavad tema südamiku ümber, nii peab haridus liituma individuaalsusega“ (W. Rein); „Tõsine haridus ilmneb vaid seal, kus haridusained kohandatakse vaimuannetega“ (Fr. Paulsen); „Mida individuaalsem, seda sotsiaalsem“ (H. Parkhurst); „Kui meie tahame arendada kasvatusuuendustööd teaduslikul alusel, siis peame iga hinna eest individualiseerima kasvatus- ja õpetustööd. Individualiseerima ja sotsialiseerima — üks toob enda järel teise“ (A.



Ferrière); „Üksikinimese kasvatus areneb sotsiaalselt, ühiskonna kasvatus individuaalselt, s. t. üksikisikute kaudu“ (W. Rein).

3. osa imponeerib mulle isiklikult kõige enam: see on vana ja uue kooli võrdlus. Ka veenvaim individuaalse tööviisi vastane, lugedes seda, peab tunnustama tõde: olgu uus kool ja tema meetodid millised tahes, kuid vana kool oma meetoditega ei vasta tänapäeva kasvatusede ideaalile, ei suuda rahuldada nüüdisaja nõudeid ning peame juhtima oma mõtted uutele radadele. Kirurgi halastamatusega ja teadlase objektiivsusega lahkub autor vana kooli n. ü. laipa. Dotseerivad õppeviisid, küsimus-kostmismeetod, mis praegugi tahab kohati olla „õpetuse päikeseks“, meile nii tuntud eeskujulikud „elavad“ tunnid, kus õpetaja hiilgab oma kõneanniga ja aktiivsusega — kõigilt kaabitakse hoolega maha endine „kassikulla“ kooruke. Ja autor on järjekindel ega jäta ühtki pisiasja vahele, kaalub kõik „pro“ ja „contra“ punktid, paneb kõigile „i“-dele täpid. Ning meile avanevad kõik vana kooli puudused ja nõrkused oma ilustamata katmatuses. Oleme pahasedki autorile ta liigse „pealetükkivuse“ eest. Eks meiegi viibime veel niimõnegi vana kooli kõlbmatu pärandi kammitsas ja ei ole ilus, kui sind vastu seinale surutakse! Autor sunnib meid tähelepanu pöörama ka oma kasvandikele, kas ka nende isetegevus pole suundunud pinkide lõikamisele, juturaamatute lugemisele tunnis ja „spikerite“ valmistamisele! Kätt südamele pannes, kas leidub meie hulgas palju neid, kes ei tarvita autorilt toodud lauset (lk. 77): „Istu rahulikult, seni kui teised ka lõpetavad“! Ei ole siis ime, kui paljud neist ka pärastises elus ja töös „istuvad rahulikult“ seni kui teised lõpetavad. Vana ja uue kooli erinevused võtab autor kokku kahes põhimõttelises küsimuses: õpetaja ja õpilase ning klassikollektiivi ja üksiku õpilase töö suhe. Need suhted olid vanas koolis ebaõiglased: üksikõpilane kannatas nii õpetaja kui ka klassikollektiivi surve all. Uue kooli peatulesannet näeb autor õige suhte leidmises õpetaja, klassikollektiivi ja õpilase töö vahel.

4. osas käsitletakse individuaalset tööviisi, mille abil saavutamegi eelmainitud õige suhte: arendades esijoones õpilaste individuaalsust, tõstame seega ka klassikollektiivi tööväärtust, jättes ka õpetaja tööle õige ja väärrika osa. Peatükis „Ühistunnid“ kirjutab autor: „Individuaalne töö ei saa tõusta ainuvalitsevale kohale õppetegevuses ja teda peab siduma ühise töötamisega õppetunnis.“ See on võib olla üllatuseks paljudele, kes kujutasid individuaalset tööviisi mingi „tööjuhatuste orjusena“. Tööjuhatuste menetlust — kui individuaalse tööviisi iseloomustavat võtet — selgitab autor üksikasjaliselt, peatudes ka kordamise, tööde kontrolli ja testide küsimusil. Peatükis „Individuaalne ja ühine töö üksikuis õppeaineis“ antakse tulusaid näpunäiteid, millised tööliigid on kohased individuaalseks ning millised ühiseks käsitlemiseks. Väärtuslik on peatükk „Kahtlusi ja raskusi“. Siit leiame „rohtu“ oma kahtlusile ja ka ebaõnnestumiste põhjusi.

Viies — praktiline — osa sisaldab tööjuhatusete ja õpilastööde näiteid 3.—10. õppeaastani. See on asjatundlik valik meie oma koolide igapäevasest tööst. Esitatud on kõik õppeained iseloomustavamate tööjuhatusete liikidega. Neist töönäiteist selgub, et tööjuhatusete menetluse lapsehaigus — „liigkirjutamine“ — on meil läbi põetud.

Kuues osa tutvustab meid üldjoontes Dalton-plaaniga, millesse autor suhtub arvustavalt. Raamatu lõpus on antud ülevaade tarvitatud kirjandusest ning töö- ja abiraamatute nimistu õpilastele individuaalseks tööks.

See on terviklik ja küps teos. Joh. Käis'ile omase selge, valjult loogilise mõtlemisviisiga, rikas konkreetseist selgitavaist näiteist, otstarbeka ainejaotusega. Tundub küll, et 1. osa võrreldes teistega on liialt konspektiivne, kuid teised on suurema praktilise väärtusega ning individuaalsuse põhimõtte psühholoogilised ja sotsioloogilised alused on küllalt kujukalt selgitatud.

Keel on lihtne, kergesti loetav, seejuures elav ja kujukas. Puuduvad tarbetud venitamised ja kordamised ning olulisem on alati esikohale tõstetud. Ka trükitehniliselt korralik, stiilse kaanega Joh. Lillmaa'lt. Hind — 3 kr. — 243 lk. eest — on odav.

Teos on ja jääb pikemaks ajaks tähtsamaks juhiks meie koolitöös. Ja sellisena on ta koht mitte ainult iga kooliuuenduselase, vaid iga õpetaja laual, sest õieti oleme kõik kooliuuenduslased — erinevad vaid tempo ja võtete küsimuses. Isegi dotseeriva- ja küsimuskostmismeetodi harrastajatele pakub ta väärtuslikke näpunäiteid nende töövõtete eluligidasemaks ja produktiivsemaks muutmiseks.

See ei ole ka viimne pedagoogiline moekarje, vaid nagu rõhub autor eessõnas: „On kasvanud välja tegelikust tööst eesti koolides“ ning teda läbib autori siiras soov ja kindel tahe, kasvatada meie riigile teovõimsaid kodanikke, kes suudaksid luua, kanda ja arendada meie rahva omakultuuri. Ja autori julge optimism manab lugeja silme ette: „Kaugel näen kodu kasvavat“.

Kõigile, kelle tegevusalaks on pedagoogiline tööpõld, ja neile, kes on huvitatud meie nüüdisaja koolist, võib seda raamatut soojalt soovitada.

## Kroonika.

### IV üleriikliku ajalooõpetajate kongressi kava.

IV üleriiklik ajalooõpetajate kongress peetakse 28.—29. dets. Tallinnas Eesti õpetajate Liidu ja Eesti Keskkooliõpetajate Kogu ühisel korraldusel.

#### Kava:

Esimene tööpäev 28. dets. Algus kell 10 homm.

- I. Kongressi avamine. Hariduse- ja sotsiaalministri N. Kann'u sõna. Kongressi tööle rakendamine.

- II. Eesti ajaloo probleeme. Dr. J. Vasar.  
 III. Küsimusi Eesti asustamisajaloo alalt. Dr. P. Johansen.

Vaheaeg k. 3 p. 1.

- IV. Ajalugu ja rahvuslik kasvatus. J. Adamson. Algatajad: A. Pedussaar, R. Stockeby.  
 V. Kunsti ajalugu ühenduses ajalooõpetusega. A. Neumann. Algatajad: E. Kuusik, G. Ney.  
 VI. Sotsiaäljalugu ühenduses ajalooõpetusega. I. Madisson. Algatajad: prof. P. Tarvel, M. Töldsepp.

Teine tööpäev 29. dets. Algas k. 9 homm.

- I. Alg- ja keskkooli ning gümnaasiumi õppekavad. A. Kivirähk. Algatajad I. Adamson, A. Mölder.  
 II. Töö sektsioonides: algkooli sektsioonis: „Kuidas käsitella algkoolis ajalugu kahe- ja mitmeklassilises komplektis“. Koolinõunik M. Ulk. Algatajad: A. Freiberg, H. Närkska. Keskkooli sektsioonis: „Kuidas käsitella humanismi aega keskkoolis“. H. Kauri. Algatajad: M. Kaer, E. Susi.

Vaheaeg. Üldkoosolek jätkub k. 13.

- III. Ajaloo käsitlemine õppeainete kontsentratsiooni seisukohalt. P. Hinnov. Algatajad: F. Klement, G. Kõösel, E. Peterson.  
 IV. Ajalooõppekorralduse toimikonna tegevuse aruanne.  
 V. Kongressil püstitatud küsimused. Resolutsioonide hääletamine. Ajaloo korralduse toimikonna liikmete valimine. V ajalooõpetajate kongressi kokkukutsumise küsimus.

Teateid:

1. Läbirääkimised peetakse pärast referaate.
2. Sõna- ja hääleõigus on kutsutud külalistel ja E. Õp. L. ning Ekkesko liikmetel.
3. Vabariigi Valitsuselt on palutud kongressist osavõtjale sõiduks raudteel 50% hinnaalandust.
4. Kongressi ajal korraldatakse teadusliku ja õppekirjanduse näitus ja demonstreeritakse valguspiltide seeriaid Eesti arhitektuuri ja etnograafia alalt.

Osavõtjail registreerida kuni 20. detsembrini EKESKO-sse, V. Pärnu mnt. 19-a, Tallinn.

## Üldkoolinäitus tuleval suvel.

Järjekordne soome-ugri kultuur-kongress peetakse tuleval suvel Eestis 26.—28. juunini. Kongress oleks arvult viies. Ühel ajal kultuurkongressiga korraldatakse Tallinnas suurem koolinäitus, milleks E. Õ. Liidu pedagoogiline toimikond eeltöid asunud tegema, astudes kontakti teiste Eestis asuvate õpetajate organisatsioonidega. Esialgse kava kohaselt, mis koostatud J. Käis'i poolt, haaraks näitus kõiki koolitüüpe Eestis ja pakuks ülevaate peale õpilaste tööde ka õpilaste vabaharrastusist, õpikäikudest, õpetaja loominguist ja organisatsioonidest, kooliaianudusest, koolitervishoiust, koolisiseseadest, koolikirjandusest jm. Näitus kavatakse oma laiaulatuslikule kavale vaatamata mahutada ühte koolimajja, kusjuures sobivamaks osutub Tallinna l. tütarl. kommertsgümnaasium, kus näituse alla saab võtta umbes 20 ruumi.

Soovitav on, et koolid ja õpetajad, kes kavatakse esineda näitusel, juba aegsasti arvestaksid seda ja kõrvale paneksid õpilaste töid.

Näitus, mis kavatakse avada juba 20. juuniks, tohiks huvi pakkuda ka lastevanemaile ja laiemale publikule.

## E. Õ. L. esindajad peaministri asetäitja jutul.

3. dets. viibisid E. Õ. Liidu esimees E. Murdmaa ja abiesimees A. Roos peaministri asetäitja K. Eenpalu jutul. Kõnelused keerlesid peamiselt õpetajate koja küsimuse ümber. Peaministri asetäitja ei vaielnud selle vastu, et ka õpetajail oleks oma esindus avalik-õiguslikul alusel. E. Õ. Liidu poolt esitatud põhialustele, millega koda tuleks luua olemasolevatele õpetajate organisatsioonidele, ei vaielnud peaministri asetäitja vastu. Kõneluselt, mis kestis tükki aega, lahkusid liidu esindajad rahuldatusel.

## Emakeele-õpetajate kongress 1936. a. jõulude ajal.

E. Õ. Liidu eesti keele õppekorralduse toimikond pidas uuendatud koosseisus esimese koosoleku 1. detsembril Tallinnas. Toimikonna esimeheks valiti A. Õunapuu, abiks H. Rajamaa, sekretäriks J. Väinaste. Koosolekul koostati toimikonna töökava. Muuseas otsustas toimikond asuda emakeele-õpetajate kongressi ettevalmistamisele, mis tahetakse korraldada jõuludeks 1936. a.

## 3-klassilised keskkoolid jäävad.

3-klassiliste keskkoolide saatus, mis uuesti teraval kujul päevakorrale kerkis EKESKO viimasel kongressil, on saanud elava tähelepanu osaliseks ka ajakirjanduse veergudel. On vaieldud nende poolt ja vastu, kusjuures enamuse sõnavõtjaid on asunud pooldavale seisukohale. Küsimus leidis lahenduse viimasel koolinõunikude päeval, kus haridusminister esines pikema ettekan- dega meie koolielu päevaküsimustest. Minister tähendas, et ekslik on see arvamus, nagu kavatakse ministeerium sulgeda 3-klassilised keskkoolid. Kas ja kui võrd need keskkoolid on elujõulised, see küsimus selgub ligema 4—5 aasta kestel.

Ühtlasi on ministeerium teinud dir. A. Veiderma'le ülesandeks 3-klassiliste keskkoolikavade põhialuste koostamise. Dir. V. kavade koostamisel läh- tus seisukohast, et kolme- ja viieklassiliste keskkoolide lõpetajad peaksid omandama ühesugused teadmused ja saaksid seega koolide lõpetamisel ühe- sugused õigused.

## Uus õppejõudude teenistuse seadus.

HSM-is on valminud uue õppejõudude teenistuse seaduse eelnõu, mis näeb ette mitmeid muudatusi võrreldes maksva seadusega. Nii on eelnõus lahendatud lasteaednikkude kutse küsimus, liigitatud õppejõudude kutsed vastavalt meie kujunenud koolistüsteemile. Samuti tuleb muudatusi ka õppe- jõudude ametisse seadmise alal. Edaspidi toimuks õpetajate kohaleasetamine valimiskeskuse kaudu, milliseid oleks üks maakonna kohta.

## Ühepikkused jõulud nii maa- kui linnakoolides.

Jõulupühade puhul lõpeb tänava õppetöö kõigis koolides laupäeval, 21. detsembril kell 12 ja algab uuesti teisipäeval, 7. jaanuaril. Seega tänava esimest korda jõuluvaheaeg on ühepikkune nii linna- kui maakoolides, nimelt 16 päeva.

## Täienduskoolide õpetajate kongress 29. ja 30. dets.

Jõuluvaheajal, 29. ja 30. detsembril k. a. korraldab Täienduskoolide õpe- tajate Ühing Tallinnas 2. ülemaalse täienduskoolide õpetajate kongressi.

Kongressil esineb hariduse- ja sotsiaalminister N. Kann ja teisi hariduselu tegevlasi ettekannetega meie täienduskoolide ja koolireformi aktuaalsemaid päevaküsimusist.

## Täienduskoolide õpetajate kongress

astub kokku Tallinnas 29. ja 30. dets. 1935. a. I linna tütarl. gümnaasiumi ruumes, Narva 1. Kongressi kavas:

p ü h a p ä e v a l, 29. dets.:

kell 10 — osavõtjate registreerimine;

kell 11 — kongressi avamine ja töölerakendamine.

Haridusministri tervitus.

Rahvusliku kasvatuse põhijooni — J. A d a m s o n.

Kodumajanduslikkude ainete käsitlemisest — pr. A. M a r t i n, prl. E. V i i b u r, prl. H. O t t e n s o n.

Suviste praktiliste tööde korraldamisest — E. A a r v e l l.

e s m a s p ä e v a l, 30. dets.:

kell 10 — Täienduskool Eesti koolisüsteemis, olenevalt teostatavast koolireformist — haridusnõunik J. K i i v e t.

Õppe- ja kasvatustöö viljastamine täienduskoolis — koolin. H. S u m m e r.

Õpetajate organiseerimine avalikõiguslikul alusel — F. R a s k a.

Kongressist osavõtt sõna- ja hääleõigusega on kõigil kutsutud külalistel ja täienduskoolide õppejõududel. Osavõtjad saavad raudteesõidul 50% hinnaalandust T. O. Ühingu juhatuselt väljaantud tunnistuste põhjal, mis tulevad nõutada Tartust, Kuperjanovi 38-A.

### „Kasvatuse“ 1935. a. kaasanne.

J. K e n t s i „Kooligeograafia“ ilmub kohe pärast jõulupühi ja saadetakse tellijatele kätte uue-aasta esimestel päevadel.

### Trükivigade parandus.

K a s v a t u s nr. 7 — lk. 319 joonealuses 3. reas: on „mis aga ei takista“, — peab olema: „mis aga ei tarvitse“; lk. 322 — 7. rida ülalt; on: Missugune — peab olema: Niisugune.

## Toimetusele saadetud kirjandus

K. A. H i n d r e y: Meie koduloomad. Elav teadus nr. 47. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. Hind 1 kroon.

K. H a m s u n: Maa õnnistus. Nobeli laureaate seeriast. K.-Ü. „Loodus“. 472 lk. Hind Kr. 2.50.

A. F r a n c e: Kuningatar Hanejala praeköök. Nobeli laureaate seeriast. K.-Ü. „Loodus“, Tartus. 302 lk. Hind Kr. 3.00.

J. h. H i e m e t s: Augustinus. Suure usuvõitleja elu ja vaated. Suurmeeste elulood nr. 28. 139 lk. Hind 1 kr. 50 s.

A. i. n. K a l l a s: Mare ja ta poeg. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. Hind Kr. 1.25.

F. r. T u g l a s: Hunt. K. A. Hindrey ilustused. Rahvajutt. „Noor-Eesti Kirjastus“. Hind Kr. 0.50.

M. a. r. i. e. U n d e r: Kivi südameilt. 10. kogu luuletusi. „Noor-Eesti Kirjastus“. H. Mugasto kaas. Hind Kr. 7.40.

A. Jakobson: Reamees Mattias. Novellikogu. Kaas ja tekstiillust-ratsioonid E. Järvelt. „Noor-Eesti Kirjastus“. Hind broš. 3.75, köites 4.50, iluköites 5.25.

Bernhard Sööt: Stilistika ja poeetika koolidele. „Noor-Eesti Kir-jastus“. Hind Kr. 0.75.

K. A. Hindrey: Armastuskiri. Novellid ja miniatüürid. „Noor-Eesti Kirjastus“. Hind Kr. 2.50.

Rich. Janno: Vutimehed. Noorsoojutt. R. Tiituse illustrat-sioonidega. Eesti Kirjastuse Kooperatiivi väljaanne, Tartus. 1935. a. 150 lk. Hind Kr. 2.50.

**Toimetuse ja talituse aadress:** Tallinn, Pühavaimu 11, kõnetraat 458-52. Tellimishind 1936. aastaks: 4 krooni aastakäik, 2 krooni poolaastas, üksik-number 50 senti; „Õpetajate Lehe“ ja „Kasvatuse“ koos aastatellijale kr. 3,50 aastas („Õp. Lehega“ kr. 7,50).

Vastutav toimetaja: **Enn Murdmaa.** Väljaandja: **Eesti Õpetajate Liit.** Eesti Ühistrükikoda, Tallinnas, Narva m. 27. 1935.

Meie kutseteadliku õpetajaskonna häälekandja

# ÕPETAJATE LEHT

läheb vastu uuel aastal 7. aastakäigule. Eesti õpetajaskond on tõen-danud, et ta vajab oma häälekandjat.

Alates 1. aprillist k. a. ilmub „Õpetajate Leht“ ühistegelise Kir-jastusühisuse „Õpetaja“ väljaandel.

Tellimiste vastuvõtmine 1936. aastale on alanud.

Tellimishind on jäänud endiseks: Kr. 4,50 aastas, Kr. 2.25 poolaastas (ühes „Kooliuuenduslasega“).

**Arge jääge erakuks ühises töös. Veel täna tellige „Õp. Leht“!**

## EESTI KUNSTIMUUSEUM

TALLINN,  
NARVA MNT. 4

Avatud publikule: äripäevadel kella 10—15  
pühapäevadel „ 11—15  
Suvekuudel on muuseum avatud kella 13-ni

*Õpilasgruppidele õpetajate saatel sissepääs tasuta*

KALEVID  
PUUVILLASED RIIDED  
S I I D  
KUNSTSIID  
NIIDID

## »KREENBALT«

BALTI PUUVILLA KETRAM. JA KUDUM. VABRIKU A/S  
KREENHOLMI PUUVILLASAAD. MANUFAKTUURI O/Ü  
SINDI TEKSTIILVABRIKUTE ÜHISUSE  
EESTI NIIDIVABRIKU O/Ü

TOODETE SUURMÜÜGI KESKKOHT

*Väikemüük kõigis paremais riide- ja segakauplustes linnas ja maal*

EESTI OMAVALITSUSTE JA ÜHISTEGELISTE ASUTUSTE  
KINDLUSTUSETTEVÕTE  
KINDLUSTUSSELTS

## »OMA«

PEAKONTOR TARTUS,  
Riia tänav 41, oma majas

OSAKONNAD:

Tallinnas, V. Karja t. 3, tel. 437-59,  
ja peale selle veel Rakveres, Pärnus, Vil-  
jandis, Võrus, Kuressaares ning Tõrvas ●

*E. O. ja Ü. A. Kindlustus-A.-S. «OMA»  
Tallinna osakond*

Iga loodussõbra, loodus- ja maa-  
teaduse õpetaja ning edasipüüdja  
kodaniku raamatukogus peab olema

## LOODUS- VAATLEJA

populaär-teaduslik ajakiri.

Väljaandja *dr. G. Vilbaste.*

Aadr.: TARTU, KASTANI T. 119.

## Kaalutööstus

Firma **KASK & Ko.**

TALLINN, S. Tartu mnt. 75, tel. 306-82

Soovitab tuntud headuses mitmesuguseid

## kaale, vihte

ja teisi mõõtusid.



## Maitsekale pühadelauale

ETK kohv, vein, maitseained ja tubakatooted.

Rahva ühissettevõtte ETK tooted on parimad pühadelauale ja uhkuseks Eesti kodule.