

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU

KASVATUSTEADUSLIK

AJAKIRI

MARGIT BORG. Raskesti koheldavad lapsed // E. OISSAR. Maakool // J. PARIJÕGI. Koduloo kaitseks // H. RAJAMAA. Eepilise pala käsitlusmeetod // A. VAIGLA. Draama käsitlus üldhariduslikus koolis // H. RATASSEPP. Lüürika õpetuse ülesanded // J. KÄIS. Eesti keele õppekavade ühtlustamise küsimus 5. ja 6. õppeaastal alg- ja keskkoolis // KOOLIUENDUSNURK — Näide tööst tööjuhatuste abil // JOH. LILLMAA. Käekiri // KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID — Yrjö Ora ja Eino Jutikkala. Suomen historia. V. ORAV // Võru õpetajateseminar. E. OISSAR // KROONIKA // VÄLISMAILT.

Möödapääsmatult vajalikud
igas majapidamises on:

Lodix

kingakreem

Sidol

metalli ja aknapuhastaja

Sigella

poonimisvaha

Sirax

küürimispulber

Soliid

küünlad

A/S. SIDOL COMPANY, TALLINN

**Körting
Radio**



TALLINNA MANUFAKTUUR-
JA KAUBANDUSE A/S.

RAADIO-LADU

RAEKOJA PLATS, VAEKOJA TAGA :: TEL. 426-56 :: PK. 231

K A S V A T U S

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 2

Veebruar 1937

19. aastakäik

MARGIT BORG

Soome sotsiaalministeeriumi lastekaitseõunik

Raskesti koheldavad lapsed

Ennevanasti kõneldi „headest“ ja „pahadest“ lastest. Hea sai kiitust, paha vitsu. Nüüd kõneldakse „raskeist“ lastest, otsitakse raskuste põhjusi ja püütakse neid kõrvaldada. Lapsemaailma raskused võivad esineda jämedamate käitumisvigadena nagu kuritegevus, või nad ilmnevad väljastpoolt vaadates kergemate käitumishäiretena. Kesteb on su kooliklassiski mõni väike Katri, kes mossis, endasse sulgenuna elutseb oma elu, kaasa tegemata sõprade mängu. Või mäletad Pekat, kellest kõneldi kogu õue hirmuks, et ta vedas väikesi tüdrukuid keldrisse. Või kurdavad naabrid Mati üle, kelle jonnihogude kisa kostis naaberkorterini. Või nuttis sinu õpilase ema oma lapse lõpmatu valetamise pärast. Kasvatajale on süütumadki eksimused ja kõrvalekaldumised tähtsaks hädaohusignaaleks, häiremärkeideks sellest, et midagi on uskik korras ära.

Me võiksime niisuguseid lapsi jagada üldjoontes kolme rühma: 1) ebanormaalsed lapsed ebanormaalses, mõistmatus ümbruses, 2) ebanormaalsed lapsed normaalses ümbruses ja 3) normaalsed lapsed ebanormaalses ümbruses. Olgu siin küsimus nõrgaandelistest või andekaist, olgu küsimus närvilistest, psühhopaatidest või normaalseist lastest, olgu küsimus konstitutiivseist tegureist või ümbrusereaktsioonidest, — võtame kõik need lapsed vaatluse alla nimega: rasked lapsed, probleemlapsed.

Probleemlapsed on probleem-täisealiste eelkäijad. Paljud on neist saanud vangla ja vaimuhaiglate elanikeks või väljaspool neid asutisi elavaiks ühel või teisel viisil ebaõnnestunuiks, oma ümbruskonda sobimatuiks isikuiks. See muudab küsimuse raskeist lastest palju kaugeleulatavamaks. On ju rasketè laste sotsialiseerimistöö noorsoo kuritegevuse takistamine ja hingetervise eest hoolitsemine. Üle maailma levinud meditsiin-sotsiaalne ja psüühilise hügieeni liikumine ongi nüüdisajal ikka rohkem keskendanud oma tegevust laste ümber. Ja see ongi loo-

mulik. Pidurdava toimingu parim aeg on lapsepõlv. Me tunneme ju kõike seda, mis teeb lapsepõlve nii tähtsaks. Tunneme lapsepõlve kui füüsiliste, psüühiliste ja sotsiaalsete kommete kujundamisaega. Meil on teada väikese lapse haruldase matkimisvõime ja matkimissoovi sotsiaalne tähendus. Tunneme lapsehinge plastilisust, kujundatavust ja sugestiivsust, vastuvõtlikkust. Kõigest sellest johtub, et raskeiks lasteks, kuritegelisteks ja hingeliselt tasakaalutuks ei saa ainult need, kellel on pärivuslik koormus, dispositsioon, mitte ainult need närvilised psühhopaatsed ja mõistuselt puudulikud lapsed, vaid terve, harilikki laps võidakse teha raskeks lapseks.

Ma ei taha küll siin liiga rõhutada ümbruse ja kasvatusvigade tähtsust raskete laste arengus. Me ei pääse ju kuhugi sellest, et inimlikud omadused ja reageerimisviisid on viimases järjekorras konstitutiivselt, hinge ja keha sünnipärasest ehitusest määratud. Kuid nagu põllumees, selleks et saada head vilja, tunneb tarvitatava hea seemne kui ka hea maa omadusi, nii meiegi ei tohi jätta arvestamata ei pärivust ega ümbrust. Kogu vaidlus pärivuslikest või ümbruse mõjudest on õieti täiesti mõttetutu, kuna need on ikka kaks ühtaegu toimivat tegurit. Kuid jätame teooriad! Ümbrus on ainuke, mida võime mõjutada. Seepärast vaadeldes sotsiaalsel alusel töötava seisukohalt ümbruse- ja pärivuseküsümisi, saab kaks asja tähtsaks: kõigepealt toetada ja kõvendada kasulikke, eemaldada mittekasulikke tegureid, ja teiseks püüda saavutada seda õigeaegselt, enne kui ümbruse poolt põhjustatud reageerimisviisid on püsivaiks fikatsioonideks muutunud.

Ümbruse mõistes endas tuleb meeles pidada, et hea ja halva ümbruse määratlemine pole sugugi lihtne. Laps, kes elab rikkas, karskes, haritud kodus, ei ole veel iseenesest paremas ümbruses sõna tõsisemas mõttes kui see laps, kes elab vaeses, viletsas agulikodus. Hoopis tähtsusetuina näivad ümbrusetegurid võivad mõjuda väga palju, sageli on otsustav vanemate ja õpetajate suhtumisviis lapsesse. Raskete laste hulgas näeme tihti ses suhtes kahe äärmuse tüübi esindajaid: armastusega üleküllastatud ja armastuse puudusest nälgivaid lapsi, äärmise hellituse ja äärmise külmuse ning karmuse õhkkonnas kasvanud lapsi. Teame, kui raske on neid kaht tüüpi koolis koos kasvatada. Väike näide sellest, mida mõteldakse „tähtsusetuina näivate ümbrusetegurite“ all. Matti kuulus armastusega üleküllastatud raskete laste hulka. Mati ema oli kaotanud mehe armastuse ja pööras nüüd seda innukamalt kogu oma helluse Matile, oma elu ainukesele tugipunktile. Poissi ümbriseti alatiste kallistustega. Ema tegi kõik tema eest: riietas teda veel 6-aastasena, viis kooliukseni 10-aastasena. Ta õppis Mati ülesanded ja riidles tema riidlemised. Ta ei tulnud mõttele, kui saatuslikult hädaohustas ta poja arengut, sidudes poja oma „põlle paeltesse“ ja takistades teda tegemast iseseisvumise tähtsat sammu. Ta ei mõistnud sa-

muti, kui palju meelead ja rahuldust tootis temale, emale, poja kestev abitus ja rippuvus. Matist sai loomulikult kaaslaste naeruese. Kuid mis halvim, pojast arenes abitu olevus, kes aina otsis ema ja ema asemiku kaitset. Nii võib mitmel eri viisil pinnapealselt vaadates „heaks ümbruseks“ peetud kodu ollagi täis vastuoksuste ja raskuste põhjustajaid lapse tundeelu arengus.

Ühiskond, kes koolisunduse ajajärgul kutsub ja sunnib iga last oma juurde vähemalt kuueks aastaks, võtab mitte ainult lapse mõistuse kasvatamise, vaid ka tema keha ja hinge harmoonilise arengu eest vastutuse enda peale. Laps on tulnud ju kooli t e r v i k u n a, niihästi oma tunnete ja instinktidega kui ka mõistusega. Kuid kool toobki lisakonflikte laste ellu. Mõteldagu näiteks, mis tähendab tegevuse, mängu ja liikumise takistamine tundide kaupa — väikese lapse tegevusihast pulbitseval ajajärgul. Seepärast võibki õpetaja ja närviarsti arvamus sellest, m i s s u g u n e käitumine on halb, missugune hea, sattuda mõnikord üpris vastuollu. „Halb käitumine“ võib olla bioloogiliselt hea terve keha ja hinge normaalne protest sobimatu klassikorra vastu. Tänapäeva lasteuurimine on toonud õnneks endisest palju mõistvama suhtumise raskete laste maailma. Varem ajal koolis meelepaha ja raskusi sünnitanud laps oli õpetaja silmis lihtsalt halb ja last koheldi sellekohaselt. Kui siis õpilane rikkus oma käitumisega koolikorda, sai ta ilma pikemate kaalumisteta teokohase karistuse, sama hea, kui keegi nikastaks jala ja abiks kutsutud arst nendiks: „Kannaluu on katki, hüvasti.“

Nüüdisaja õpetaja teab: kui tahad edukalt ja püsivalt halba käitumisviisi parandada, peab tundma selle taga olevaid p õ h j u s i. Koolist jalgalaskmine, valetamine, vilets ülesannete oskamine jne. on ainult t u n d e m ä r g i d. Ei ole kasu, kui jääda parandama välisnähtusi, karistama ainult tundemärke. Kui saavutatakse tihti palja kariga sümptomilises käitumises muutust, ei ole see veel iseenesest püsiv tõendus sellest, et sees peituv probleem on lahendatud. See lause ei tähenda aga kaugeltki karistusele vastuseismist. Tuleb ainult rõhutada karistuse nõrkust, kui sellega ei käi kaasas sügavale põhjustesse tungiv uurimine ja mõistmine ning sellega liituv põhjuste kõrvaldamine.

Nii jõudsimegi lõpuks peaküsimuseni: me ei suuda aidata raskeid lapsi, kui me ei taba probleemi juuri, ei näe välisnähtuste taga olevat põhjust või õigemini põhjusi. Peab pääsma nägema, mis otstarvet just selle lapse s e e tegu teenib. Otstarve, see ongi meile lahendussõna. Nii nagu kogu inimese käitumine on sihipärane, nii nagu see teenib üksikisiku tarbeid ja eesmärke, nii rahuldab asotsiaalne ja üleannetugi tegu mingit olulist tarvet lapses. Selles valgustuses näemegi, et näit. karistus kui paljas repressiivne abinõu ei suuda sellisena kindlasti elimineerida käitumisviga, mis on ainult seesmise konflikti väline aval-

dus. Anda varastavale poisile ilma milletagi nahatäis või saata ta jalamaid kasvatusasutisse, on sama arutu kui saata palavikuhaige välja end jahutama või üritada verevaesust põdev laps parandada sellega, et tõmmata minki ta põsile.

Vaatleme selles valguses mõningaid käitumisvigu, näit. valet. Suuremal määral esinedes õigustab see meid last nimetama „raskeks lapseks“. Lapsevale aga on kõike muud kui ühtlane mõiste. Maija jutustus kassist, kes vestles temaga, on hoopis eri asi kui Kalle seletas õpetajale kadunud vihust. Maija on kolmeaastane; on alles õppinud kõnelema; see, mida ta kujutluses läbi elab, on tõsi; mälestus mingist sündmusest, uni, mäng, lootused, — need segunevad paratamatult sellega, mis on toimunud. Seepärast võivad kassidki kõnelda, lilledki kõndida ja kalad tantsida vihmapiiskades. Tõde on selles eas veel liiga abstraktne mõiste. Seda tuleb õppida kogemuse tulemusena, omandada puhtuse, korra ja täpsuse kaudu.

Kuid Kalle on juba 10-aastane ja mõistab väga hästi vale põlgamisväärust. Aga ühelt poolt on kodus hirmus kuri ema, kes aina keelab kõike, mida Kalle palub, karistab väga karmilt pisimagi eksimise ja üleastumise puhul, takistab pidevalt loomuliku tegevusiha teostumist — ja nii provotseerib valetamist. Teiselt poolt on Kalle isa, kes lubab viia teda kinno (mille ta aga siis täiesti unustab), kui Kalle vaikib sellest, mida ta nägi ema reisil olles isa toas Berta-tädi külastuse puhul. Kui siis niisugune valede, ettekäänete ja murtud lubaduste õhkonnas kasvanud Kalle tabati vale pealt, sai ta arusaadavalt aususe nimel isa käest peksta.

Kuid siis on veel väike Heikki, kes kuulub eideetikute hulka, kes järelikult näeb visuaalseid mäluvilte aistmistugevaina. Nad, isa ja Heikki, tulevad sõites kirikust koju. Kodutänavale lähenedes noogutab Heikki innukalt tee äärde. Isa näeb ainult mõnd põõsast kraavi kaldal. Heldene aeg, kas isa siis ei näe, seal on ju Peeter, ta hea sõber. Nii, isa mäletab: Peeter on juba kaua kummitanud lastetoa nurgas, õues, supelrannas nägematu mängusõbrana — kuid Heikile näiva tõelise olevusena.

Või jälle psühhopaat Pekka, pataloogilise vale juhtum, et laps ei oska orienteeruda tõelisuses ja me ei näe vales mingit otstarvet ega eesmärki. Või on küsimuses keegi alamalgkooli õpilane Arvi. Ja Arvi on meistervaletaja. Kui Arvi on ka see erakordselt inetu, vaene, küürakas poiss. Arvit ei palu ükski kooliõpilane juhuslikult mänguselliseks, keegi üldse ei mäletagi ta olemasolu. Kuid siis kord on Arvigi ümber kooliõues poisse kui kärbseid. Ja poisteparve keskelt kostab Arvi nüüd vaimustatud hää: Onu, tema oma onu, viis ta lennukiga eile koju, ja tuleval suvel pääseb ta sellega Saksamaale ja Hispaaniasse. Arvi ei tarvitsenud enam olla ükski. Kes võib teada, ehk tuleb see onu ja viib

neidki... Selline kaitsemehhanism, aseainereaktsioon, millega laps püüab teadmatult kompenseerida, korvata oma halvustust, on meile kindlasti tuttav nähtus. Raskete laste, valetajate, kooli jonnipunnide ajaloos etendab see suurt osa.

Nii võiksime muudki käitumisvead — varastamise, kangekaelsuse, seksuaalsed häired jne. käsitada valedena ning näha nende taga põhjuste mitmekesisust. Igal üksikjuhul võivad olla omad, teistest erinevad põhjused. Tõsi küll, võime näidata mõningaid erilisi põhjusterühmi, mis rohkem kui teised korduvad peategureina paljudel juhtudel. Aegade jooksul ongi lapsepsühholoogide poolt neid põhjusterühmi tihti lubamatult üldistatud. Kunas on rõhutatud kehaliste puuduste mõju, kunas vaesust ja laostunud kodu, kunas sisesekretsioonihäireid, kunas alaväärsuskompleksi, kunas hingelist ebanormaalsust. See viimane põhjusterühm on niivõrd üldine, et tuleb hetkeks sellel peatuda. Meil on siin lapsepsühhosooside, epilepsia ja muude kõrval — mida ei tule siin kõneste — kaks tähtsat sünnipärase ebanormaalsuse rühma: nõrgamõistuselisus ja psühhopaatia. See asjaolu, et nõrgamõistuselisi on vanglais ja hoolekandeesutistes suhteliselt palju rohkem kui rahvaarvus üldse, kõneleb ju oma selget keelt. Rasketegi laste hulgas on suur hulk nõrgamõistuselisi. Nende hulgas eraldame idiotidena need, kelle vaimne areng ei pääse 5—6-aastase tasemest kõrgemale, imbetsillidena need, kes on arenemisvõimelised, kuigi nende mõistuse tase ei tõuse umbes 13-aastase omast ülespoole, ning debiilidena need, kes normaalmõõtu täitmata ületavad siiski eelmise piiri. Just need, kergemini mõistuselt mahajäänud moodustavadki praeguse koolisunduse ajal tõelise probleemi koolile. Idioodid ei kuulu ju hariliku kooli raamidesse.

Imbetsillidel ja debiilidel on omad abikoolid, mis küll kahjuks meil liiga madala õpilastaseme tõttu ei sobi käesoleval ajal tihti neile järgmistele, kergemaile juhtudele. Ainult vähestes algkoolides on nende jaoks eriklasse. Ja nii jäävad nad võistlema tavaliste algkoolide tavalistesse klassidesse. Kui võhikugi silm juba eraldab jõugust idioodi ja imbetsilli, võib seevastu debiil jääda andekagi õpetaja poolt tähele panemata, eriti esimestel kooliaastail, kuni alles 12 aasta paiku tema piiratus on tulnud karjuvalt esile, kui ta on juba igasuguseid kannatushetki sünnitanud õpetajaile ja vanemaile. Juhtub sedagi, et mõni niisugune õpilane on oma hea mälu ja kujutusvõime puudusega olnud vanemate ja õpetajate uhkus, eeskujulikult hea õpilane. Sageli need vaiksed, endassesulgunud, tahaksin meeeldi ütelda — patoloogiliselt sõnakuulelikud lapsed, vajasid sama palju tähelepanu ja abi kui päris pahad lapsed.

Mõistuseliselt aeglaselt arenenud lapsed moodustavad sageli raskete laste materjali klassis. Kõigil neil ei õnnestu papagoidena pingutada teistele järele, kõik ei rahuldu vähemväärsse asendiga, paljudel

tekib raske alaväärsuskompleks kõikide sinnakuuluvate häirivate tagajärgedega. Niipalju kui koolisüsteem ei võimalda neile eriklasse, või niipalju kui klassikava ei salli erandeid, ei anna tavaline kool tihti niisugusele lapsele mingisugust „seaduslikku“ võimalust eduks. Seal nad on, klassi rumalaimad: aina kinniistumine, aina nurgasseisimine, aina teiseks aastaks istumajäämine. Ja nii sünnib, et nad loobuvad võitlusest, jätavad ülejõu käiva ürituse saavutada edu õppimise teel ja tasuvad selle kuski teisel võitlusväljal. Siit on pärit need nõrgaandelised klassihäirijad, vargad ja valetajad, kelle normaalne soov saavutada edu sundis neid ebasotsiaalseile teile. Sest edu suhtes on lapsel võrratu nälg.

Ja siis paar sõna psühhopaatseist lastest, kes moodustavad eelmise, nõrgamõistuseliste laste rühmaga võrreldes suurema protsendi raskest lastest. „Psühhopaat“ on saanud lööksõnaks ju vähikutegi hulgas. Kuid see on raskesti määrateldav mõiste. Psühhopaat on nagu terve ja nõdrameelse piiril. Tavaliselt mõeldakse psühhopaatia all normaalse intelligentsusega ühenduses esinevat tunde-, tahte- ja tungielu anomaaliid, erandjuhtumeid. Koolide alatised klassihäirijad on sageli just need lapsed, kes ei oska riiuta teistega mängida, kes ei suuda end keskustada millelegi, kes väsivad kesk toimingut, kelles reaktsioon on tihti täiesti liialdatud ärrituse suhtes, nii et väikseimgi laitus põhjustab suure tormi ja väikseimgi kiitus vaimustab pilvedeni. Psühhopaadil toimub kõik suurtes joontes, tunnete kõikumised kõrgeimast rõõmust mustima mureni, vilkusest väsimuseni jne. Ei ole kerge aidata psühhopaatset last. Aga palju on juba võidetud, kui mõistetakse, et lapse laitmisväärne käitumine johtub tema hingelisest rippumatusest, sünnipärasest iseloomu erandlikkusest. Seda sünnipärasest haiglust ei suuda parimgi kasvatus hävitada, kuid midagi võib siiski saavutada — karastada ja kaitsta niisugust last, kohandada ja harjutada. Võidakse ta ümbruses mõjutada neid tegureid, mis ebasoodsaina tõukavad haige põhikalduvused vallale või vastupidiselt soodsaina summutavad need. Tihti võidakse laps viia niisugustesse olukordadesse, kus neiski peituv parim pääseb tugevnema, ning teiselt poolt vältida niisuguseid olukordi, kus erandlikkus tugevneb. Ümbruse vahetus, sihipärane kasvatus, sobiv ajaviide jms. on mitmeti kandnud head vilja. Loomulikult on tingimuseks, et abi tuleb küllalt vara ja et sünnipärane psühhopaatia ei ole liiga tugev.

Nii olemegi viimaks jõudnud teraapia alale, küsimusele: mida võidakse teha raskete laste, niihästi „normaalsete“ kui haigete, raskelt koheldavate laste heaks? Vastuseks püüame anda lühidalt pildi sellest tegevusest, mida psüühilise hügieeni liikumise piires toimivad raskete laste kasvatus nõuandepunktid teevad.

Kasvatuse nõuandepunkte pahakombeliste, närviliste ja nii või

teisel viisil kasvatusprobleeme tootvate laste jaoks on olnud tegevuses eri paigus maailmas ju üle veerandsaja aasta. Esimene niisugune asutati Ameerikas aastal 1909.

Kasvatuse nõuandepunktid tegutsevad loomulikult eri maades erinevate olude kohaselt teataval määral eri meetoditega, olenedes ka sellest, missugune ühing või teaduslik või ühiskondlik asutis on selle oma hõlma võtnud. Ometi on sel tegevusel üle maailma mõningaid üldisi ühiseid põhimõtteid. Kõikjal võetakse nõuandepunkti toodud laps täpsa, individuaalse uurimise esemeks, et avastada põhjuse ja tagajärje seose lapse elus. Uurimine on harilikult neljasuunaline:

1) Füüsiline uurimine, milles nõuandepunkti lastearst — või kui sellist eraldi ei ole — psühhiaater pühendab tähelepanu peale üldolukorra ja taudide eriti ka võimalikele kehavigadele, meeleeelundite ja vere uurimisele. 85% nõuandepunkti lastest ongi leitud vajavat otseselt kehalist hoolitsust.

2) Psühhiaatrilises uurimises, mille sooritab loomulikult nõuandepunkti närviarst, kes on ka asutise juhataja, — püütakse tundma õppida lapse närvikava, tunde- ja tungielu, temas esinevaid vastuolusid ja raskusi. Psühhiaatriline uurimine ei ole ainult diagnoos, vaid see on juba esimene samm raviks.

3) Psühholoogilises uurimises katsub kliiniku psühholoog eriliste testidega ja vestlustega jõuda selgusele lapse mõistusetasemes, tema reageerimisviisis, erivõimetes, puudulikkuses jne.

4) Sotsiaalne uurimine on ajaliselt õieti enne neid teisi. Et saada pilt ümbruse tegureist ja ümbruse võimalusist, käib nõuandepunkti sotsiaalne juhataja lapse kodus tutvumas selle olukorraga, milles laps elab, kodurahva suhtumisviisiga lapsesse, eriliselt tema raskustega ja vigadega, samuti tema arengu, taudide, harrastustega, suhetega sõpradesse jne. Sotsiaalne anamnees võetakse ka kodurahvast. Selles sotsiaalses uurimises tuleb hankida ka teated koolist, samuti neist ringidest, tööpaikadest, lastekaitse- või hoolekandekomiteedest, kus last vahet tuntakse.

Kogu uurimise mõte on katsuda leida vastus kahele küsimusele, kõigepealt: mis on selle lapse ebaterve ja laidetava käitumise taga ehk „kust king valusamini pigistab“; teiseks: mida on selles lapses ja tema ümbruses niisugust, millele võib kõige paremini kasvatuslikult ja meditsiiniliselt mõjuda?

Kuid hoolekannet ise? Arusaadavalt ei leidu mingit universaalravimit raskete laste jaoks. Iga erijuht nõuab oma erilist hoolekannet ja järelvalve-meetodit. Mõnedel juhtudel võib küsimusse tulla vannide, proteeside või pillide muretsemine; teistel juhtudel konfliktide seletus arutluse abil, mujal jälle päevakorra muutmine või kooli vahetus, siirdumine abikooli või kutsekooli. Tihti võib tarvilik olla ümbruse vaheta-

mine. Skautide ja ajaveeteringide abi tarvitatakse paljudel kordadel edukalt. Kõige sagedamini tuleb küsimusse kasvatajate kasvatamine. Aga milleks loendada siin kõiki eri võimalusi. Paar mulle tuntud näidet kõnelgu ka enda kasuks.

1) Varas-Ville oli „hea kodu halb laps“. Koolis oli ta igasuguste vigurite sangar. Lõpuks tabati ta vargasalga juhatajana. Villele oli ilusasti kõneldud. Ville oli saanud maitsta vitsa. Kõik asjata. Uurimine tõi esile järgmist: Ville oli mõistusest maha jäänud, 12-aastasena oli tal 9-aastase mõistus. Mitu korda istuma jäädes pidi ta suure poisina lootusetult võistlema ebavõrdses võistluses temast nooremate kaaslastega. Nii ei saanud ta mingit rahuldust koolitööst, millega ta toime ei tulnud. Ikka oli ta kõige pahem. Samuti kodus. Ema võrdles Villet alati noorema, andeka ja elava käitumisega vennaga: „Vaata ometi, kuidas isegi Paavo, kuigi on sinust noorem“. Isa, kes oli omaaeg soovinud saada kohtumikuks, kuid majanduslike olude sunnil sattunud ärialale, on haavunud poja ebaõnnestumisest koolis. Temal, isal, on nüüd hea majanduslik seisukord. Alateadlikult soovib ta enda elu elada uuesti oma poegades: neist peavad saama ametnikud. Isa ei taha lihtsalt alistuda poja mõistuse puudulikkuse tunnistamisele. Nii ajab isa probleem poja probleemi teravaks. Nii nagu sagedastel juhtudel, kui vanemad ei ole saanud teostada oma unistusi ja nüüd püüvad neid teostama lastes hoolimata sellest, et lastel puuduvad eeldused selleks.

Ville probleem siis aina teravnes: ta ei kõlvanud kuskil kuhugi. Kõlbas ometi kuskil kooliüleannetuste kangelaseks, poisiks, kes julgelt vande kajama panna koolikoridoris, kes julges vastu hakata õpetajale ja koolikorradele. Ta algab juba kaaslaste hulgas saavutama lugupidamist, mida ta, nõrk ja piiratud, ainult sel teel suudab endale muretseda. Viimaks saavutas ta tõelise kangelase poiste vargasalga eduka juhatajana. Ta oli ometi kord kuskil tubli, — tubli varas. Kui nüüd Ville oleks pandud ilma pikemata kasvatusasutisse ja jäetud varguse sügavaimad põhjused selgitamata, ei oleks vist asja suudetud põhjalikumalt parandada. Proovitigi muid abinõusid. Ville vanemaile tehti olukord selgeks ja paluti neid oma kohtlemist muuta. Ville viidi abiklassi võistlema temale võrdsemate õpilastega. Ja seal anti temale praktilisi ülesandeid, kui isa oli aru saanud, et on parem, kui Villest saab õnnelik puusepp kui õnnetu ametnik. Peale selle tuli tarvitada positiivses järelevalves abina Ville ainukest pluss-poolt: jooksuoskust ja -harrastust. Ta viidi poisteringi liikmeks, kus ta sai varsti esimese auhinna jooksus. Saades nüüd normaalsel teel enda esiletõstmise kaudu rahulduse, ei olnud tal enam tarvet muretseda seda ühiskonnale ja temale endale ebatervel teel.

2) Paavo on kooli kiusuvaim. Pinginaabreid kiusates, õppetööd häirides, harva kätt üles tõstes või vastates oli ta päris tülikas õpilane.

Õpetaja oli püüdnud asja parandada algul karistades järeleistumiste ja märkustega. Paavo õppimine aga halvenes aina. Siis arvas õpetaja poisi olevat nõrgamõistuseline, mille tõttu — kuna selles koolis ei sooritatud intelligentsuse mõõtmist — viidi ta abikooli mõistuselt mahajäänute hulka. Kui asja tagantjärele jõuti läbi uurida, leiti Paavo olevat lühinägevuse ja halva kuulmisega. Istudes klassis kõige viimasel pingil ei suutnud ta jälgida õppetööd. Seepärast olid ta oskused nõrgad ja seepärast kulutas ta oma aega mujal, näit. kiusamisega. See, et Paavo kõrvade eest hoolitsus, prillid ja tagasimineku normaalkooli esipingile kõrvaldasid poisi käitumisvead, tõestab, et selle õpilase suhtes oli analüüsitud põhjus-side õige. Niisugused eksimused on nüüdisajal kooliarsti ja kooliõe tegevuse kaudu kõrvaldatud päevakorrast. Valesti nõrgamõitsetelise abikooli viidud või laiskadena karistatud õpilased saavad nüüd koolis asjakohase silma-, kõrva-, näärme- või närviravi.

Olen valinud need nii lihtsad ja tähtsusetuina näivad näited osalt seetõttu, et nende selgitus on olnud napis ajas hõlpsam, osalt seetõttu, et raskete laste kasvatus nõuandepunktil tuleb tegelikult tihti selgitada ja abistada just niisuguseid, esimese pilgu järgi otsustades väikesi raskusi. Kuid kas pole tõsi, et piskasjad mässivad just kõige rohkem me elulõngu nende sõlmede ümber, kuhu siis komistame.

Nõuandepunkt loomulikult ei saa toimida 100%-se eduga. Parimigi olukorra analüüs ei suuda alati just valusaimat kohta esile tuua. Parim järelevalve kava ei vii alati sihile ega võida sellele alati järgidagi. Liigne optimism ei ole tõelisuse kohane. Kuid enda ja teiste kogemusest tean, et mitmed sajad varas-Villed ja klassihäirijad-Paavod on niisuguse töö abil saanud abi e n n e kui on olnud liiga hilja.

„Kansakoulun Lehti“.

EDGAR OISSAR

Maakool

Kui kõnelda maakoolist, siis tuleb eeskätt käsitleda maa-alkooli, puudutades ka maataienduskooli, ehkki sel on täita oma erilised ülesanded, kuna keskkool kogu ulatuses jääb kõrvale, sest ta pole suutnud meil maal kasvada ja areneda. Just maa-alkoolis tuleb maakooli iseseisev ülesanne ja omapärane asend koolikorralduses palju selgemalt ja teravamalt nähtavale kui keskkoolis, sest ta ei saa oma töös ja olemuse õigustuses rakendada neid vaimseid jõude, mis võimaldub raskusteta keskkoolis. Alkooli, eriti maa-alkooli erinevad jooned tulevadki allpool selgitusele.

Statistilised andmed näitavad, et 1934./35. õppeaastal töötas üle riigi üldse 1218 avalikku algkooli, neist asus maal 1106, linnades — 112. Õpilaste üldarv samal aastal oli 108.841, neist õppis maakoolides 75,6%, linnades — 24,4%*. Need arvud näitavad, et kaugelt suurem osa algkooli asub maal ja neis saab haridust suurem osa eesti noorsugu — maa-alkool on tõeline rahvakool. Kandvamale enamikule jääbki siin saadud haridus ainsaks koolihariduseks, sest ainult veerand algkooli lõpetanud siirdub keskkooli. Suhteliselt väike on ka nende arv, kes läheb kutsekooli. Üldse lõpetas näiteks 1932. a. kevadel algkooli 8955 last, neist jätkasid õppimist keskkoolis sama aasta sügisel (1932./33. a.) 2297 ehk 25,7% (1931./32. a. 2302 = 26,3%**). Maa-alkool on sellega üldises koolikorralduses ja hariduspoliitikas suurima tähtsusega. Kuid peab mõnna, et huvi maakooli vastu pole alati olnud selline, nagu seda väärrib ta osatähtsus hariduses.

Kui üldine koolikorraldus oli jätnud tähele panemata maakooli ja maakasvatuse küsimuse, siis noorsugu ise on võtnud üles need probleemid: maanoorte liikumine on kasvanud suureks, haaranud palju noori ja liitnud nad ühisesse organisatsiooni. Kuid nende töö piirub peamiselt väljaspool kooli asuvate aladega, pakkudes väärtuslikke lisandeid ja täiendeid koolitööle, mis loomulikult ei suuda ega saagi koolitööd asendada. Juba varemini on ka ÜENÜ arendanud oma osakondade võrgu üle maa. Ehkki ta on võrsunud teisest juurest ja taotleb teissuguseid sihte kui maanoorte liikumine, tulevad nad mõlemad siiski kõrvuti mainida, sest maaelu kultuuristamise töö ühendab neid mõlemaid.

Mis puutub maa- ja linnakooli otsemasse pedagoogilisse töösse, siis näitavad ka siin statistilised andmed erinevusi ja nimelt maakooli kahjuks. Maa-alkooli õpilaste edasijõudmine on nõrgem kui linnaalgkooli õpilastel; õppetöö korralikkuses jääb maa-alkool linnaalgkoolist maha: nende õpilaste protsent, kes tuleb sügisel kooli hiljem ja lahkub kevadel varem, on maal suurem kui linnas. Koolimajad on maal üldiselt halvemad kui linnas, maakoolid on õppevahenditega halvemini varustatud kui linnakoolid. Sageli puuduvad vajalikumad õppevahendid, raamatukogud on üldiselt väikesed. Kõik need asjaolud takistavad edukat koolitööd maal. Ka majanduslik kriis puudutas teravalt maakooli — kärbiti õpetajate palku ja sunniti liitma klasse, mitte ainult 2-, vaid ka 3-, 4-kaupa. Kahtlemata on liitklassides töö raskem ja tulemusi vähem kui üksikklassides. Liitklasside õpilaste teadmised ja oskused on nõrgemad kui üksikklassides***.

* Eesti Statistika, detsember 1935.

** Eesti Statistika, veebruar 1934, lk. 64.

*** G. Reial. Maa-alkooli päevaküsimusi. Pedagoogiline aastaraamat I, lk. 67. Nimetatud artikkel on sisukamaid ja huvitavamaid, mis meil maakooli kohta on ilmunud.

Kui maakooli näha ainult sellelt seisukohalt, siis jääb alus tema hinnanguks ja positiivseks ülesehitamiseks liiga ahtaks. Maakoolil on ka teisi ülesandeid kui teadmiste ja oskuste õpetamine; need ülesanded ilmnevad, kui tungida sügavamale maakooli küsimusse.

Meil on palju kõneldud ja kirjutatud majandusliku produktsiooni kvaliteedi tõstmisest ja on näidatud, mis tähendab rahvamajandusele toodangu kvaliteedi tõstmine mõne punkti võrra. Maakooli ja maakasvatuse küsimused on seotud eeskätt põllumajandusliku produktsiooniga. Tuntud agrarpoliitik F. Aereboe on neid sõltumusi selgelt näinud ja esile toonud. „Rahvakasvatuses ja rahvahariduses tõusevad lõppudelõpuks haripunkti rahvamajanduslikud küsimused, maarahva kasvatuses ja hariduses — agrarpoliitilised probleemid“*. See programmiline lause taotleb maahariduse tõstmist, haarates maahariduse ja maakooli probleemi suurema tervikuna, kuhu nad on paigutatud.

Majandusliku kriisi raskused annavad ennast kõige valusamini tunda tööstuses ja tabavad kõige suuremal määral linnu. Rahutud ja rahulolematud rahvahulgad, kes on produktsiooniprotsessist välja tõugatud, on käärimiste allikaks ja võivad saada avalikule julgeolekule ohtlikuks. Kuna puudub võimalus neid peatselt jälle tootmisprotsessi viia, siis suunatakse neid rahvahulki maale, et neid siin asetada rahvatervikusse ja anda neile tööd. Liikumissuund on vastupidine sellele, mis oli varem, kui rahvast voolas linnadesse. Arvati, et linnad võivad kasvada piiramata, ikka suurenedes maa-alalt ja neelates uusi inimhulki. Aga ka linnade arengul on piirid, sest peab olema terve tasakaal maa ja linna vahel. Reagrariseerimine on raske ühiskondlik ja poliitiline probleem, sest raske on maaelust võõrdunud inimest jälle maale tagasi viia ja siin püsivalt asustada. Inimesi uuele eluvormile kasvatada ja ettevalmistada — see on suur pedagoogiline ülesanne, mida peab lahendama. Kahtlemata on ka maakoolil siin oma osa täita.

Pedagoogiline uuendusliikumine on ühes oma kandvamas osas suhtunud heatahtlikult maakoolisse. Juba J. J. Rousseau ja J. H. Pestalozzi taotlesid maakasvatust, koolide asutamist maal, ilusas ja terves ümbruses, kuhu ei ulatu linna hävitav mõju. Talupoeg on õige inimene, maa-inimene on ideaaliks, mille poole püütakse. Linn pole loomulik sotsiaalse elu vorm, vaid neelukeeris, kus rahvad kõdunevad ja hävivad, nii et on vaja värsket verd. Aga see tuleb maalt. Uuemal ajal on maakasvatuse küsimust arendanud Hermann Lietz Saksamaal, kusjuures ta väljus Inglismaal saadud kogemustest. Paranemist polnud aga loota seni, kuni algkool oli korraldatud keskkooli sihtide järgi ja kasutas keskkooli meetodeid, nii et algkool muutus isegi keskkooli koopiaks. Jätkates Fr. Schleiermacher'i traditsiooni määritles Fr. Paulsen kasvatust kui kul-

* F. Aereboe. Agrarpolitik, 1928, lk. VII jj.

tuuromandi ülekandmist vanemalt generatsioonilt nooremale. Niikaua kui kasvatus näeb oma ülesannet selles, et säilitada ja edasi anda kultuurvarasid, ei saa maakooliprobleem kogu ulatuses üles tulla, sest see määritlus on tulnud hoopis teissugustest eeldustest kui need, mis võimaldavad maakooli kasvu ja arengut. Suur teadus, kunst ja kirjandus on keskkooli ja ülikooli jõuallikaks, maakool peab aga teisi teid otsima. Kui algkool piirdus lugemis- ja kirjutamisoskuse õpetamisega, võis hädavaevalt rahulduda ülaltoodud võõraste vormelitega. Aga kui algkool sai rahvakooliks, jäid need vormelid kitsaks ega võimaldanud pedagoogilist tööd kogu ulatuses arendada. Astuti samme didaktilise materialismi, eriti aga selle liialduste vastu. Hädapääsuks võis olla paradoksaalne ja omapärane definitsioon, et haridus on see, mis jääb inimesele siis, kui teadmised ununevad. Jääb siis järgi tühi vorm ilma sisuta? On tõsi, et teadmised ununevad, ja sageli tuleb imestuda, kui kiiresti ja põhjalikult see toimub. Aga mis jääb siis, kui haridussisu on oma ajaloolise ülesande inimese elus täitnud? See on probleem, millesse siinkohal kahjuks pole võimalik süveneda.

Inimesele pole ainult vaja anda abstraktseid teadmisi, vaid teda on vaja õpetada oma elu korraldama. Vana kool arvas, et omandatud teadmised saavad iseenesest elavaks jõuks, mis viib inimese kõrgemasse vaimsesse ilma, kujundades ka tema argipäevast elu, ehkki suurte piiramistega. Inimese hinges peitub deemonlik kiring, mis tahab kõik tunnetada, kõik läbi uurida ja igale poole tungida. Tugev avantüristlik joon on sellele omane, — inimene läheb laia maailma, et võidelda ja võita, — rahu ja mugavus on siin ebavoorused. Teadus, kunst ja kirjandus on inimhinge faustliku püüde väljendus. Kuid maakoolile on selline mõttelend liiga kõrge, sest silmaring on siin piiratud ja elu horisont väike. H. Nohl on välja töötanud ja üksikasjalikult arendanud kaks iseseisvat elutunnet, nimetades üht faustlikuks, teist idülliliseks*. Viimane neist on maakoolis kodus. Siin tunneb inimene rõõmu väikeulatuslikust eluringist, ta ei püüagi laia maailma, vaid jääb koju. Siin on ta voorused töökus, hoolisus, kokkuhoid, säästlik ajakasutamine, korralikkus, ausus, mald — hoopis vastandid faustliku inimese heroilistele vourustele. Inimene tahab olla õnnelik oma perekonnas, kasvatada lapsi ja hoolitseda nende tuleviku eest. Kahtlemata aheneb sellega eluring, kuid see ei tähenda mitte ainult negatiivset piiramist, vaid omab produktiivset tähtsust. Igaüks tahab olla õnnelik ja luua väikese rahuliku ringi, kus ta saaks seda õnne maitsta. Noores Tolstois elas deemonlik kiring ja sellepärast nimetas ta kord rahu hingeliseks alatuseks. Abiellunud elas ta kaua aga suurimas mugavas rahu, kasvatas lapsi ja juhtis majapidamist, kuni

* H. Nohl. Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, 1933, lk. 51 jj.

vanades aastates rahutus ta sellest ringist lahkuma sundis. Naise töö keskuseks jääbki peamiselt kodune ring — Pestalozzi on seda kõige sügavamalt kirjeldanud, — kuna mehe tegevusväli on väljaspool. Meie peame nägema ja õieti hindama neid vaimse elu vorme, milles mitte ainult suur kirk, vaid ka vaikne töö elusisu omab. Maakasvatus ja maakool piirdub peamiselt idüllilise elutunde arendamisega, selle vaimseks ja kultuuriliseks tegemisega, kuid sellejuures peab ka neis huvi teaduse, kunsti ja kirjanduse vastu äratama. Silmas pidades idüllilist eluvormi ei saa selles töötada valemitega, mis on laenatud faustlikust elutundest. Neil eeldustel on W. Flitner juba varem, peamiselt rahvaülikooli töös saadud kogemuste põhjal andnud rahvahariduse mõiste määritelu, millega ka maakoolis ja maakasvatuses saaks produktiivselt töötada: „Mõiste rahvaharidus tähendab vaimse elu sisaldust argipäevases ja harilikus.“ Sel vaimsel ilmal peab olema metafüüsiline jõudu ja sügavat tõsidust, aga ta saavutamiseks pole vaja suuri õpinguid ja pikka koolitust, vaid igäiks, kes on töömees ja teeb oma tööd ning täidab oma kohused, elab vaimset elu. Inimene liigub elus eneses, elust kasvab välja traditsioon. mitte raamatuist või mõnest eelnenud kultuurist, mis kui klassikaline peamiseks haridussisuks jääb. Aga kui töötada W. Flitner'i valemiga, ei saa salata, et on tegemist suurte raskustega. Tööstuse areng ja linnaelu mõjud on hävitanud selle vana rahvakultuuri, nagu see argipäevaseist toiminguid välja kasvas. Maal on vana rahvalaul kadunud, selle asemele on tunginud lööklaulud operettidest ja kinofilmidest. Rahvapärane murdekeel on kadunud, moodne haridus on nivelleerinud vahed, mis olid kihelkondade ja maakondade vahel keelelt. Riietuses pole vahet maa ja linna vahel. Kas on nüüd veel võimalik mõelda mõnesugusest traditsioonist maarahva kultuuris? Tahta elustada kogu vana rahvakultuuri, nagu see arenes maal, on võimatu teostada ja tähendab romantilist igatsust, ehkki üksikud võtted siin suurima kultuurilise tähtsusega on, nagu muinsuskaitse, rahvalaulu ja rahvariietuse harrastus. Meie maailma on läbi põiminud tehnika, igal sammul tungivad ellu teadusliku uurimistöö saavutised ja täpsed kalkulatsioonid, mille eest ei saa põgeneda mineviku romantikasse, vaid neid peab tundma. Maakooli probleemi lahendus on raskenenud, sest siia tungivad sisse linnakultuuri mõjud. Ajaloo käiku aga ei suuda meie ümber pöörata, vaid peame aja vaimses asendis leidma pedagoogilise ülesande ja selle lahenduse.

Oma lähemas minevikus võime näha liikumist maalt linna. Hans Kruus on näidanud neid majanduslikke põhjusi, mis viisid inimesi välja maaeluringist, näidates ka ühtlasi ideoloogilisi suundi meie kirjanduses, mis kaitsesid maaelu linnastumise kui pahe eest. Tükike maaelu idealiseerimist peitub neis ideoloogias. Kuid ühes sellega, kuidas inimesed linna koonduisid, pidi maaelu kultuuriliselt vaesuma, sest julgemad,

andekamad ja ettevõtlikumad lahkusid maalt. Maaelu vaimne tase langes. Kui tänapäevgi kestab vool maalt linna, siis on selle üheks ja peamiseks põhjuseks maa kultuuriline vaesus, mis praegugi võitmata. Rahvamajad ja rahvaraamatukogud on siin suure kasvatusliku töö teinud, aga suured ülesanded on siin ka koolil, sest on ju kooliõpetaja tõsiseks rahvavalgustajaks. Maarahval on tung teaduse järele olemas ja igasugune haridustöö kannab rikkalikku vilja, kui on leitud õige meetod ja rahvapärane sisu.

Meil on kõneldud põllutöö vähesest tasuvusest. Kas tuleb nüüd põlluharija jätta ta enda hooleks ja lasta kaduda? Ei, ka siis kui põllutöö ennast ei tasu majanduslikult, tuleb maarahva kiht säilitada, et juurdumisest kodumaises mullas võiks kasvada uus terve elutunne ja et ta kaugelenägelikult suudaks täita ajaloolist ülesannet rahva elus. Sellepärast on õigustatud hoolekanne selle kihi eest ja sellega ühenduses peaks olema ka suurem huvi maakooli vastu, sest see on tegureid, mis maakultuurile kandvama aluse loob.

Nii on toodud mõned motiivid, mis sunnivad sügavamalt ja lähemalt maakoolile mõtlema. Kui maakooli probleemi selles ulatuses arendada, nagu see on vajalik tänapäev, siis ei saa teda isoleerida suuremast tervikust: kultuurilised, majanduslikud ja ühiskondlikud probleemid lähevad siin koos. Sellepärast on vaja silmaring avar hoida, et mitte aheneda kitsalt mõistetud pedagoogilises käsitelus. Sellepärast jääbki siin põhiliseks probleemiks: kuidas saab kooli kui kunstlikku moodustist lülitada maaellu ja maaühiskonda?* Õnnestub leida sellele rahuldav vastus, siis saadud kooliharidus ei ole enam maainimesele võõras, vaid aitab elu vallutada ja kultuuristada: kooli kannavad maaelu nõuded ja jõud. See lähtekoht on ju iseenesest mõistetav, aga ta sunnib eemalduma sellest üldmaksvast teadusest, mida vana kool nii ohtrasti pakkus. Aga ühtaegu on selge, et maakooli küsimust pole võimalik lahendada meetodi parandamisega, vaid ainult uute haridussisudega, mis peavad kooli uue vaimuga täitma. Need uued haridussisud peavad tulema maaelust enesest, maakool peab olema maainimesele kohane kool. Sellepärast ei suunduta siin mitte niivõrra üldinimsusele, kui maainimese argipäeva elule. Niihästi hariduse siht kui ka haridussisud peavad arvestama maainimest — see nõue jääb maksuma alati. Sellepärast võib öelda, et esmajoones polegi niivõrra tähtis, näidata maalapsele suurt kultuuri ja teadust, pole ka mitte tähtis formaalne haridus, vaid tähtis on leida temale omapärane haridusväärtus ja avardada ta väikest silmaringi. Metoodiliselt peaks see teostuma algõpetuses, kus iga algelement ei ole isoleeritud üksus, vaid kus selguvad

* Vt. J. F. Dietz. Das Dorf als Erziehungsgemeinschaft. 2. Aufl. 1931, lk. 130.

põhisuhted, milles noor inimene ümbritseva maailmaga asub. See algõpetus ei tohi mitte pakkuda vesistatud teadust, mis on lahjendatud noore inimese jaoks, vaid ta peab andma elava plastilise pildi neist põhisuhteist — sellepoolest erineb ta ka teadusest, mis tahab anda abstraktseid üldmaksvaid seadusi. Nii on maakooli metoodilise töö aluseks eriline kiht teaduslikus töös, mille õpetaja sageli ise peab välja töötama. Nii viisi õpetades antakse lapsele kätte põhilised mõisted, mis ta asendi selgitavad ja mille kaudu ta ümbritsevat elu võib vallutada.* Nii peaks kool lapsele saama lähedaks ja peaks olema elulähedane, vastates lapse vaimsete jõudude arengule ja valgustades ta asendit maailmas. Kui siin lapse tegevust õieti juhtida, võib hoiduda labastusest ja lapse teadmise kordamisest, millistesse raskustesse nii sageli satutakse.

Õpetuse vormiks jääb üldõpetus, mis kõik ained püüab haarata kokku üheks tervikuks ja neid sellisena käsitleda. Nagu lapsemaailmas veel kõik üheks tervikuks kokku sulab — inimesed, loomad, taimed ja elutud esemed, — nii püüab üldõpetus ka üksikud kooliained kokku sulatada. See on ürgne filosoofiline püüd, kõrgemast seisukohast isoleeritud üksikteadmised ühendada. Seepärast ei ole üldõpetus ainult metoodiline võte, vaid haarab sügavamalt algõpetuse substantsi.

Selline haridus on elulähedane: teadmine ja hoiang põimuvad teineteisega, selles hoiangus õpib noor inimene hindama elunähtusi, väljudes maainimese eluasendist. Aga ta nõuab õpetajalt sageli ainepiiramist ja selleks peab tal julgust olema.

O. Berthold, kes üldõpetuse põhijooned välja töötas, toonitas, et algatus peab väljuma õpilasest, kes tungib maailma kui tervikusse. Teatavasti on siin maalastega raskusi: nad on raske, aeglase mõtlemisega, sõnakehvad ja vähese kõneoskusega — sellepärast nõuab see meetod õpetajalt pingutusi. Kuigi algatus ja küsimus väljub õpilasest, ei tohi õpetaja end lasta juhtida laste meelevaldsest küsitelust, vaid ta peab oskama seda juhtida neile radadele, mis on vaja süstemaatiliseks edasiminekuks õpetuse käigus. Kuigi maalaps esimesel pilgul vähearenenu lapse mulje jätab, ei tohiks siiski unustada seda, et sel lapsel on oma kogemusi, mis ta kogunud kokkupuuteil loodusega ja loomadega — ta tunneb looduseelu lähemalt kui linnalaps. Neid kogemusi ei tohiks jätta kasutamata. Juba selle kaudu põimub õpetaja töö lähimalt kooli ümbrusega, millest lapsed kogemusi on saanud. Olenevalt asupaigast võib ümbrus ja seega ka laste kogemused olla mitmesugused: mereäärne kaluriküla, metsakuru, teede- ja linnalähedane asustus annavad isesugust materjali ja võimalusi, mida õpetaja avastama peab. Sellepärast on tähtis ja vajalik maaelu sotsioloogia tundmine.

* Saksa keeles on selle märkimiseks sõna *Kunde*. Vt. E. Hess. *Die Kunde in der Pädagogik*, 1934.

On korduvalt näidatud maakooli põimumist maaeluga. Seda erilist asendit silmas pidades saab kodulugu maakoolis isesuguse ülesande. Teatavasti on maarahvas paigalpäisivam, elukoha vahetus esineb siin harvemini kui linnainimestel. Maainimene on seotud oma kodupaigaga kindlamalt kui linlane, ta juurduv sõna tõsisel mõttes kodumaises mullapinnas. Linlane on nagu koduta: miski ei seo teda elupaigaga, ta võib seda muuta ja muudabki sagedasti. Kodulugu kui koduse ümbruse tundmaõppimine on siin problemaatiline aine, kuna maakoolis võib ta olla põhiline, millest õppetöö kogu ülesehitus ürgselt võib väljuda. Millised haridusvõimalused maaelus peituvad, on elavalt ja plastiliselt kirjeldanud Friedrich Paulsen, kes seda väikest, aga rikkalikku ringi, milles laps elab, tõsiselt *universitas artium humanorum* nimetab. Maaelu kogu oma raskusega tuleb siin õppetöösse, mis ümbrust rohkem arvestama peab. Kodukoha tundmaõppimine, muinsuste, rahvakommete ja -tantsude, rahvakeele ja rahvalaulu säilitamine, need saavad siin konkreetseiks eluülesandeks. Nii mõnegi eelarvamusega tuleb siin võidelda, sest vaadatakse nendele rahvaeluvormidele põlastavalt ülalt alla, nähes selles kultuurilise mahajäämise tunnuseid ja võttes neid kui nähtusi, millel puudub haridusväärus. Kool aga saab äratada armastust ja lugupidamist nende väheste riismete vastu, mis kunagisest rikkalikust varandusest on säilinud, et neid täitsa teadlikult kultiveerida, et nad saaksid haridussisuks ja eluväärtuseks.

Maakool on seni vähe või ei ole peaaegu mitte sugugi arvestanud maaelu ja tal on olnud vähe huvigi maainimese vaevarikka elu vastu. Sellepärast on kool võõrdunud elust, maainimesed pole rahul kooliga ja osutavad isegi vastupanu kooli kultuurilistele püüetele. See lõhe pole aga terve nähtus, ta tuleb kõrvaldada. Võimaldub see sel teel, et kool võtab maaelu oma õppetöösse, kasutades seda täies ulatuses oma hariduslike eesmärkide saavutamiseks. Ühes sellega peab aga maakool ka vabanema võõrastest linnamõjudest ja neist töövormidest, mis on linnadest välja kasvanud ja rakendatavad edukalt linnakoolis.

Maainimese peamiseks tööalaks on põllutöö, mis ka maaelule omapärase iseloomu annab ja linnast ning tööstusasustusest eraldab. Põllumajanduslik tegevus on kõige kindlamas ja lähemas sõltumuses loodusega, mille tõttu kogu protsess ei paindu täielikult inimese tahte alla. Tööstuslikku protsessi võib inimene korraldada oma tahte järgi, kasutades masinaid oma sihi saavutamiseks. Põllumees on aga seotud loodusega, ta rütmi ja perioodisusega. Maapinna harimine oleneb selle koostisest, külv on võimalik ainult väikeses ajavahemikus. Oluliselt ei saa põllumees taimede kasvukiirust muuta, vaid üsna väikeses ulatuses väetuse kaudu. Masinad ei saa siin kunagi sellist otsustavat osa etendada kui tööstuses. Inimese kogu töö on maal seotud looduseeluga, mis inimese hingelaadisse sügavaid jälgi avaldamata ei jäta. Ta teeb

inimese ettevaatlikuks, järelemõtlejaks ja kaalujaks, sunnib hoidma saavutatud poisitsioone ja sisendab umbusku kõige uue vastu, jooned milliseid tunneme konservatiivse mõttelaadi all. Põllumees on oluliselt konservatiivne, mis muidugi ta oma arenguvõimalusi kitsendab.

Maaelu üldine areng on rahulik, ilma suurte murranguteta. Sellele vastavalt toimub ka generatsioonide vahetus sama loomulikult kui looduseski, ilma suurte konfliktideta. Kuigi praegu see ürgne pilt on muutunud, toimub nüüdki generatsioonide vahetus maal kaugelt rahulikumalt kui linnas. Selle arengujoone positiivne tähtsus on selles, et lapsed kasvavad maaihiskonda ilma raskusteta oma töö läbi, täites järjest tõsisemaid ülesandeid. Töö tõsidusega ja tööetikaga harjub maalaps üsna varakult; sageli näib, et mängu jaoks, mis peaks moodustama lapse eluvormi, jääb üsna vähe võimalusi ja aega. Kui lapsed selletõttu kaotavadki liikuvuses ja osavuses, võivad nad iseseisvuses ja oskavad end aidata. Kui maakool tahab oma sihti saavutada, siis peab ta need elemendid oma töösse põimima, sest siis jääb ta elulähedaseks, hädaohtlik lõhe elu ja kooli vahel jääb eemale.

Inimeste hõre asustus maal annab koolile erilaadi. Maakool oma tüüpilisel kujul ei ole hulga õpetajatega ja suure klassidearvuga töötav kool. Liitklassid on tavaline nähtus, üks õpetaja töötab sellises koolis mitme aastakäiguga. Vana kool nägi selles ainult puudusi, kuna uus pedagoogika leiab selles maakooli algupära, mida ta igapidi kasutada püüab. Kahtlemata nõuab see õpetajalt palju pingutavat tööd, aga hea meetoodiline ettevalmistus aitab seda vaeva suuremal määral vähendada. Mõnel maal on soovitatud loobuda väikestest maakoolidest ja nende asemele asutada suured tsentraalkoolid, mis eriti Ameerika Ühendriikides *consolidated schools* nime all on laialdaselt levinud ja maakoolile eriilme annavad. Kuid selline lahendusviis ei aita edasi. Kool ja maa kuuluvad ühte. Koolide koondamine võtab nii mõneltki kohalt viimase hariduse allika, mispärast selline samm viib möödapääsmata maa vaimsele vaesumisele. Tsentraalkool pole enam maakool ja ta on võimalik vaid Ameerikas, kus vahe maa ja linna vahel pole terav. Maakool, kus ta ürgne ja eht on, jääb väheastmeliseks rahvakoolis, olles hariduse kandjaks viimases metsakurus.

Kas maakool oma ülesannet suudab teostada või ei, oleneb otsustaval määral õpetajast, kes siin kogu kasvatustöö korraldab. Koolitöö edu oleneb õpetaja meelsusest ja tahtest. Sellepärast on küsimus: misugune peab maakooli õpetaja olema? On arvatud, et noor õpetaja sobib maakoolile, kui ta maal on sündinud ja üles kasvanud. Kuid see ainuüksi ei kindlusta veel häid tulemusi, sellega peab liituma sisemine suhe maaga ja maainimesega. Suurema tähtsusega on sisemine tahe, mis teda otse sunnib maal töötama. Maalt päritolu võib aidata oma üles-

ande leidmisel ja taktilisel lahendamisel, võib kohaneda maaelu vormidega ja maainimestes usaldust äratada oma töö vastu. Teoreetiline ettevalmistus aitab seda tahet tõsta ja selgitada. Sisemisele meelsusele peab lisanduma kogu rahvaelu tundmine, ta omapära, murede ja raskuste mõistmine, mis saadakse elavast kogemusest ja isiklikust läbikäimisest mitmesuguste sotsiaalsete kihtidega, mitte aga ainuüksi raamatute kaudu. Pedagoogilised põhiteadmised peavad võimaldama selgesti pedagoogilist olukorda näha ja mõista. Tehnika tundmine peab võimaldama käsitöö tegemist ja katsetamist bioloogia ja füüsika alal. Peale kõige muu peab ta oskama kasvatustlikult ja sotsiaalselt tegutseda, et ühiskondlikku elu arendada ja koondada. Need nõuded sunnivad praegusest suuremat rõhku panema maaelu sotsioloogiale, maainimese ja maalapse-psühholoogiale ja maapedagoogikale, üldse oludele, mis maa-kooli erilist asendit selgitada ja mõista aitavad.

J. PARIJÕGI

Koduloo kaitseks

Iseseisvuse algupäevil, kui asuti looma oma, eesti kooli, toodi algkooli uus õppeaine — kodulugu. Vanad, raamatukoolist tulnud õpetajad ei suutnud alul uue ainega kohaneda ega selle sisu ja olu mõista. Seepärast oldi selle uue aine koolitoomise vastu. Nimetati koduloo tunde lobisemise või tühja-tähja tundideks ja kodulugu „rumalaks tegemise“ aineks.

Sellest ajast on palju muutunud, küsimust on selgitatud suvekursustel, pedagoogilises kirjanduses, noor õpetajate generatsioon, kes seminarides vastava ettevalmistuse saanud, on tööle asunud, — nii et tänapäeval kodulugu valdavale enamikule õpetajaist ei ole enam probleem. See nähtub muu seas ka sellest, et viimase nelja-viie aasta jooksul suvekursustel kodulugu päevakorrale pole võetud. Seda võõrastavam on nüüd kuulda, et algkooli uute õppekavade koostamisel tahtakse kodulugu hoopis välja jätta.

Mis on siis kodulugu? Seda on — võib-olla — raskem defineerida kui talle sisu anda. Me teame, et õppetöö aluseks algastmel peavad olema lapse enda elamused ja tähelepanekud. Need on ühenduses lapse huvidemaailma, perekonna ja kodukohaga. Siit avastamegi koduloo kui aine reaalse sisu: kodulugu käsitleb kõiki neid nähteid perekonnast, kodukoha loodusest, inimestest, ühiskonna — kogu ümbruse voolavast elust, mis ulatuvad lapse huvidemaailma.

Siit peaks küllalt selge olema, et kodulool kui ainel on oma reaalne sisu. Rõhutama seda eriti, sest koduloo vastased püüavad alati tõendada, et kodulool puuduvad materiaalsed väärtused, puudub reaalne ainesisu. Öeldakse edasi, et mis sellest perekonnast, lapse kitsast kodust ja kodukohast ikka õppida, seda näeb laps vahetult isegi ja teab ilma õppimata. Kas ei ole tegemist siin sama vaatekohaga, mida võidi kuulda oma kooli algupäevil mõnelt lapsevanemalt: miks asjata eesti keelt koolis nii palju õpitakse, seda oskab laps isegi?

On ju teada, et kooli tulles lapse ümbrusetajumine on ebatäppis, sageli luulega läbi põimitud, tundeelu rikas, mõtlemine meelelis-asjalik. Nende võimete arendamine ongi koduloo esimene ja tähtsaim ülesanne, kuid kodulugu on ka kogu õppe- ja kasvatustöö alus ning keskus.

Siin jõuame koduloo kui õppeprintsibi juurde. Ja me võime väita, et sellisena — õppeprintsibina — ei saa kodulugu välja heita. Ta on koolis ja jääb sinna, kui me üldse tunnustame lapsepärasuse nõuet — õpetus ja kasvatus algastmel peab lähtuma lapsest, tema kitsast kodust ja kodukohast. See ei ole miski moevoolu nõue ega uuenduslik „metooditsemine“, mille vastu nüüd vaenulik ollakse, seda on rõhutanud juba Comenius oma „Orbis pictus“es“, Pestalozzi, Fröbel jt.

Praegu kehtivate õppekavade järgi võiksime jagada koduloo kahte kontsentri: I ja II kl. — kodulooline vaateõpetus ja III kl. — kodulugu kui looduseõpetuse, maateaduse, ajaloo ja kodanikuõpetuse eelkursus.

Esimese kontsentri sisu moodustab n. n. vaateõpetus, mis oma aine võtab lapse perekonnast ja kitsamast kodust. See on peamiselt arendav õppetegevus, ta peab kavakindlalt harjutama ja teritama lapse kõiki meeli, peab juhtima tähelepanelikule vaatlemisele, arendama fantaasiat, loogilist mõtlemist, tunnete- ja tahteilma. Kuigi kavad kätte näitavad selle kontsentri ainealad, ei sea nad koduloole sel astmel ülesandeks kindlaksmääratud teadmiste ja oskuste andmist. Ometi julgeme väita, et koduloolisele vaateõpetusele antud arendavad ülesanded on väärtused, mis õigustaksid sellele iseseisva aine koha.

Kui tunnustada kodulugu ainult õppeprintsibiina, siis võiks see arvesse tulla ainult esimeses kontsentris, algkooli I ja II klassis, kuna III klassis, kus kodulugu evib propedeutilise kursuse ilmet, talle kindlasti peaks jääma iseseisva aine koht tunnikavas praeguse tundide arvuga. Mainitagu siinkohal, et Soome sellekohane komisjon oma töös „Maalaiskantsakoulun opetusunnitelma“ omistab koduloole kahesuguse väärtuse, niihästi õppeprintsibiina kui ka eriaina.

Rõhutaksime eriti propedeutilise koduloo allesjätmist seepärast, et ainult kodukohas esinevate nähete vahetult vaatlemisel ja tundmaõppimisel pannakse kindel ning püsiv alus eriainetele. Kuigi iga eriaine seab endale ülesandeks lähtumise lapse kodukohast, lähemalt kau-

gemale, tuttavalt tundmatule, ometi ei suudeta eriainetega anda kogu kodukoha loodusest ja elust tervikulist kogupilti, nagu seda võimaldab kodulugu.

Kui esimese kontsentri koduloole heidetakse ette täpsema ainesisu, oskusliku ja teadmusliku külje puudumist, siis ei saa seda kuidagi teha III klassi koduloole.

Siin on kogu kodukoht oma maastikulises ja looduslikus ilus lapse ees lahti, kogu kodukoha voolav elu täies mitmekesisuses vahetult kättesaadav. Meie ei hakka siin tooma lähemat III klassi koduloo kava, seda oleme teinud mujal ja seda annavad üldjoontes ka praegu kehtivad õppekavad, piirdume ainult ainealade näitamisega, mis küllaldaselt peaksid tähistama koduloo kui ettevalmistava aine sisu ja teadmuslikku külge. Märgime kõigepäält orienteerumist kodukohas, mis algab juba esimesel õppeaastal ja võtab laiema ulatuse kolmandal. Siia kuuluvad kodukohta läbistavad teed, liiklemine ja keskused kodukohas. Edasi tuleksid mäed, orud, sood, järved, jõed, kodukoha maastikuline ilu ja loodusekaitse. Kodukoha elu muutub, endistel mõisapõldudel asetsevad nüüd asundustalud. Kodukoht jutustab Vabadussõja mälestusmärkide, lahingukohtade, muistsete linnuste ja rahva pärimuste kaudu kodukoha ja kodumaa minevikust. Kodukoha elanikkude tööalad ja suhtlemised pakuvad ainet küla ühiskonnakorra vaatlemiseks ja loovad aluse riigikorra mõistmisele.

Meie arvates ei saaks kuidagi ütelda, et III kl. kodulool puudub ainesisu ja teaduslik külge. Meie arvates ei suudeta kõike ainet III kl. koduloos äraagi kasutada, kodukoht õppeprintsibiina peaks kehtima jääma ka vanemais klassides. Ja see printsipi pääseb täies ulatuses mõjule alles siis, kui koduloos kodukoha tundmisele kindel alus on pandud.

Edasi ei saa rõhutamata jätta, et kodulool juba I klassist pääle, ja seda sääli eriti, on suur tähtsus kogu õppetöö keskustuse mõttes. Just kodulugu, kuigi tal siin on peamiselt arendav tähtsus ja puudub oskuslik ning teadmuslik külge, loob ometi selle tuuma ning keskuse, millest aluse saab kogu õppetöö ja kasvatuslik tegevus. Ükski teine aine seda ei võimalda sellel määral ega selles ulatuses. Kui meie selleks aineks tahaksime võtta emakeele, siis peaksime sellega ometi liitma vaateõpetusliku osa, mida ka mõnel maal tehakse, kus kodulooline vaateõpetus eriainetena tunnikavas ei eksisteeri, küll aga õppeprintsibiina tunnistust on leidnud. Sisuliselt on sel juhul tegemist ikkagi kodulooga, kuigi nimetus puudub.

*

Siiamaani vaatlesime koduloo kui aine materiaalseid väärtusi, nüüd heidame mõne põgusa pilgu koduloo kasvatuslikkude väärtuste vaatlemisele. Need on kahtlemata suuremad kui materiaalsed.

Mainigem kõigepäält, et meie nõuame koolilt riigimeelse, oma rahvast ja kodumaad armastava kodaniku kasvatamist. Rahvustunne, kodumaa-armastus ja riigimeelsus on aga pääleehitused, mis baseeruvad perekonnaarmastusel ja kodumeelsusel. Kuidas saab ehitada tugevat hoonet, kui puudub püsiv alus, vundament? Ei maksa algkooli alamates klassides tühje sõnu teha isamaast ja kodumaa-armastusest, kui selleks dispositsioonid alles puuduvad. Lapse kodumaa-armastus on armastus perekonna vastu, tema isamaa — kodukoht, riigimeelsus — kodumeelsus.

Neid algelemente, koduarmastust ja kodumeelsust, saab kool siis arendada, kui ta kogu õppe- ja kasvatustöö rajab kodule ja sellega kogu aja tihedasse ühendusse jääb, tema rõõmudest ja muredest osa võtab, temas väärtusi leiab ja hindab. Meil on kõneldud: rohkem kasvatust, rohkem iseloomusid, vähem teadmisi! Kuidas sobib siis see nüüd, et meie kasvatusliku õppeprintsibi ja kasvatuslikult väärtusliku aine koolist välja heidame lihtsalt seepärast, et mõned selles küllaldaselt ei hinda teadmuslikku külge?

Koduloo kasvatuslikud väärtused ongi eeskätt selles, et ta tulipunkti tõstab esimesel kontsentril lapse perekonna ja kodu, teisel kontsentril — kodukoha. Sügav-kasvatuslikud väärtused peituvad ka teises kontsentris igas aineelemendis. Kodukoha lähem tundmaõppimine avab lapse ees kodukoha maastikulise ilu: kusagilt mäekünkalt nähtud maastiku perspektiivid, metsade ja kinkude siluetid eemal taevarannal jäävad meelde kogu eluajaks, nad ei kustu võõrsilgi, vaid kutsuvad tagasi kodukohta. Kodukoha minevikuga, ajalooa tutvumine õpetab hindama esivanemate tööd ja piüdmisi, annab kodukohale ajalisel kaugemaleulatava sisu. Huviga kuulatakse näit. jutustusi sellest, milliste raskustega tuli vanaisal võidelda talu ostmisel või kuidas ületasid asumisraskused asunikud pärast Vabadussõda. Õpitakse hindama tööd ja tahetakse suureks saades ka omalt poolt kodus midagi ära teha. Siit järgneb praeguse ühiselu nähete vaatlemine ja hindamine.

Nende ridade kirjutaja on võinud jälgida endisi õpilasi seminari päevilt, kes õpetajatena kodukoha uurimise ja kirjeldamise alal — kooli seisukohalt — on palju ära teinud. On valmistatud suuremõeteline kodukohakaart, kodukoha maastikud, minevik, praegune seisund, — need kõik on õpilaste abiga sõnas, pildis ja tabelleis kokku kogutud ja näitlikult väärtuslikuks õppevaraks tehtud. Õpetaja ise ütleb, et ta sellest tööst sama palju rõõmu on tundnud kui õpilasedki. Jah, isegi lapsevanemad olevat imestanud ja kodukohta rohkem hindama hakanud, muidugi ka kooli ja koolis tehtavat tööd.

Kodulugu on eeskätt meelsusaine. Selle väljajätmine algkoolist nüüd, millal kooli kasvatuslikku osa eriti rõhutatakse, tähendaks kodumeelsuse mitte küllaldast mõistmist ja hindamist.

H. RAJAMAA

Eepilise pala käsitusmeetod

Eepilise lugemispala käsitus ei saa olla täpselt ühesugune üheski klassis. Ühelt poolt õpilaste arenemisaste ja teiselt iga koolitüübi erinevad ülesanded määravad eepilise pala käsitusmeetodi alused, laadi ja ulatuse.

Lugemispala käsitluse pea-eesmärgiks on õpetada mõistma selle sisu. Sel teel saab lugeva isiku sisemisele arenemisele kaasa aidata, tema seesmisele kujunemisele uut materjali ja vajalikku tuge anda, ta saab uusi teadmisi, teiste tähelepanekuid, elukogemusi, vaateid, tõekspidamisi, elamusi.

Peamine küsimus on kõigil kooliastmeil selles, *kuidas* jõuda niikaugele, et kohe esimesel lugemisel või kuulmisel loetust või kuuldust aru saada, tarvilikul määral selle sisu käsitada, et oleks saavutatud lugemispala pea-eesmärk.

Esimeseks ning tähtsaimaks sammuks on lugemispala või teose või selle osa *lugemine*. Loeme *valjusti* või *vaikselt*. Nii olemegi jõudnud probleemi ette: kuidas lugeda klassis? Kas leppida ainult valjusti-lugemisega? Või tarvitada mõlemaid ja kuidas? Need küsimused on tegelikus koolitöös ikka akuutsed olnud ja on seda tänapäevalgi.

Neis algkooli klassikomplektides, mis koosnevad ainult ühest klassist, on seni enamasti kasutatud kogu algkooli ulatuses peamiselt valjusti-lugemist. Vaikset lugemist on harrastatud enam nagu paratamatuse sunnil neis koolides, kus töötatakse kahe või enama klassiga ühes komplektis. Sellest on tekkinudki säärane arvamine, et normaalselt loetagu koolis ikka ainult valjusti ja vaikne lugemine koolis on mõeldav ainult hädaabinõuna, paratamatusena. Küsimust kõigekülgselt kaaludes selgub, et eelpoolmainitud seisukohti tuleb tõsiselt revideerida. Vastavalt järjest suurenevale nõudeile, mida seatakse järk-järgult õpilastele nende edasijõudmisel või pärast iseseisvas elus, tuleb nende õppimistegevust juba algkooli nooremaist klassidest alates korraldada mitmekesiselt. Rääkimata sellest, et tegelikus elus kasutame mõlemat lugemisviisi — vaikset lugemist kindlasti palju enam —, tuleb noorel, edasipüüval inimesel kõigis koolitüüpides, lõpetades ülikooliga, omandada uusi teadmisi või süvendada juba omandatud vaikselt lugedes. See on niivõrd eluline nõue, et sellest ei tohi klassiski mööduda. Küsimus seisab vaid selles, kuidas ja mil määral seda rakendada koolis. Kumbagi lugemisviisi ei tohi kasutada huupi, sest mõlemal viisil on oma eriesmärgid, mis muutuvad vastavalt õpilaste edasijõudmisele ja kooli-

tüüpidele. Peatun valjusti-lugemisel siin ainult niipalju, kui see kuulub üldiselt lugemispala käsitusse.

Niipea kui õpilased on omandanud lugemisoskuse hädavajalikus ulatuses, s. o. nad juba *oskavad* lugeda, tuleb hakata ühelt poolt intensiivselt süvendama lugemisoskust kui niisugust ja teiselt poolt loetava sisust arusaamist. Märgitud ülesannete saavutamiseks tuleb kasutada mitmesuguseid süstemaatilistelt korraldatud võtteid. 1. õppeaasta kestel tuleb õpilasel pea-tähelepanu suunata puhtamal kujul lugemisoskuse omandamisele ja seepärast tuleb selles klassis esijoones rõhutada valjusti-lugemist. Aga osalt juba I klassis, kuid eriti alates 2. õppeaastast, tuleb lisandada uusi momente üksikute lugemispalade käsitlusele, mis võiks olla järgmine.

1. *Lähenemine palale* ehk sissejuhatus palasse. Seda momenti on nimetatud ka *häälestamiseks*, s. o. vastava *meeleolu loomiseks*. Viimane nimetus on mõeldav ja mõnikord teostatav ainult puhtlühiriliste palade käsitusel, millede arv, arvestades lapsepsühholoogiat, võib olla üsna väike. Muidu võib olla lugemispalale lähenemine õige mitmekesine, arvestades lugemispala iseloomu ja õpetaja käsutada olevat nappi aega. Enamikus piisab mõnelauselisest vihjest loetava pala põhiprobleemile või ainekule, sidudes seda kas õpilaste tähelepanekuga elust või varem läbivõetud lugemispalaga, millega uus on kuidagi ühendatav. Need vihjed õpetaja poolt olgu peamiselt õpilaste huvi äratamiseks uue lugemispala vastu. Igasugused pikad arutlused on siin täiesti tarbetud.

2. *Lugemine*. Algkooli nooremais klassides (I—II, osalt III ja IV klassis) loeb algul *õpetaja*. *Õpilased* kuulavad mitte jälgides teksti. Sellelega pääseb õpetaja hea ettekande mõju paremini maksvusele. Pärast õpetajat loevad algul paremad õpilased, et üleminek õpetaja lugemiselt oleks loomulikum. Alates 3. õppeaastast (liitklassides vahest juba 2. õppeaasta lõpul) võivad õpilased kohe asuda iseseisvalt *vaiksele* lugemisele. Kohe valjusti lugema hakata pole igakord mõtet, sest iga valjusti-lugemine peab olema *ilmekas*, s. o. vastav sisule. Seda saab nõuda õpilastelt (pealegi algkoolis) alles siis, kui nad lugemispala sisuga on tutvunenud või kui õpetaja on (tarviduse puhul) selle neile ette lugenud. Välja arvatud luuletused, on õpetaja ettelugemine ikka tarvilik ainult säärase lugemispalade puhul, mis on eriliselt määratud ilmeka lugemise harjutamiseks ning süvendamiseks või mõne ilmeka lugemise võtte illustreerimiseks.

Ühine vaikne lugemine annab korruga kõigile õpilastele tegevusvõimaluse, mida tuleb kõrgelt hinnata. Kui õpilased hakkavad kohe üksikult valjusti lugema, siis jäävad kõik teised õpilased klassis passiivseiks pealtkuulajaiks, mispuhul ei tule sugugi imestuda, kui nende mõtted ja tähelepanu mujale kanduvad või massilisi korrarikumisi ette tuleb. Seda peaksid arvesse võtma alevi- ja linnaalgkoolide õpetajad, kellel on

küll käes üksik-klassid, kuid selle eest väga suurearvulised (paiguti kuni 53 õpilast). Ka vaiksele lugemisele n. ü. maast madalast harjutamine on nende vältimatuks kohustuseks. Tõsi küll, seegi vajab harjumist ja harjutamist, mis nõuab pikka aega, et tekiks selleks soodus tööõhkkond klassis. Muidu pole see teostatav. Vaiksel lugemise vastu on mõnel pool seistud väitega, et õpilaste lugemistempo ei ole ühtlane: osa õpilasi loeb ruttu läbi kättejuhatatud lugemispala või selle osa ja siis ei olevat neil midagi teha. 100-protsendiselt seda pahet kõrvaldada pole tõesti võimalik, kuid kui vaikne lugemine siduda mõnede ülesannetega (millest lähemalt alamal), siis saab osa õpilaste võimalikku tegevusetusse sattumist suurel määral vältida.

Loetava lugemispala sisulisest mõistmisest saab alles siis juttu olla, kui selle keeleline osa, eriti *sõnavara* ei takista arusaamist. Sellepärast tuleb iga lugemispala lugemisel kohe võtta selgitamisele selle sõnavara ja üldse väljenduslik külg. Selleks tuleb lasta õpilastel üles kirjutada kõik neile vähetuntud või tundmatud sõnad ja vahest koguni terve lause, kui see neile tundub täiesti uudsena ning arusaadamatuna. Selleks tuleb tarvitusele võtta erivihikud, kuhu õpilased vaikselt lugemisel kirjutavad tundmatu sõna või lause või selle osa, millest nad aru ei saa ja mida ei ole lugemispala või raamatu lõpus antud „sõnaseletustes“. Mõnedes koolides lastakse õpilastel kirjutada neile tundmatu sõna ka *tahvile* (muidugi niisamuti vaikse lugemise ajal). Viimane moodus on rahuldavalt teostatav ainult siis, kui klass on väike nii ruumilt kui ka õpilaste arvult ja õpilaste koosseis parem harilikust keskmisest. Muidu võib kergesti tekkida liigselt segavaid ja asjatuid tahvile kirjutamisi, millest on vähe kasu. Eitada tuleb tundmatute sõnade *allakriipsutamist raamatus*, sest seda ei saa pidada lubatavaks *didaktelistel* ja *esteetilistelgi* kaalutlustel. Niisamuti puhtdidaktiliselt on lubamatu, kui tundmatuid sõnu püütakse selgitada valjusti-lugemise ajal, s. o. õpetaja peatub ise lugemisel või peatab õpilast lugemisel mõne sõna juures, mis *õpetaja* arvates ei ole tuttav neile. Veelgi vähem on lubatav see, kui õpilane mõne tundmatu sõna puhul hüüab vahele ja soovib seletust. See segab lugemist ja hajutab õpilaste tähelepanu, mis niikuinii on kergesti hajumisele kalduv. Pärast pala lugemisele järgneval sõnade selgitamisel tuleb kõigepealt kasutada õpilaste kaasabi, õpetaja astugu vahele ainult vajaduse puhul. Iga seletust vajava sõna puhul tuleb anda natuke aega saadud seletuse (võimalikult ühe-, kahe-sõnalise) üleskirjutamiseks. Seletuste andmisel ei tohi alati piirduda ainult sõnadega, verbaalselt, vaid tarviduse ja võimaluse puhul selgitada *näitlikult*. Kui pole võimalik klassi tuua õpilastele tundmatut asja või selle osasid, selle mudelit, pilti (joonistist), siis tuleb õpetajal see tahvile joonistada (näit. *koot*, *vart*, *pootshaak* j. t.). Lihtne joonis teeb asja õpilastele palju tajutavamaks kui pikad seletused. Kui sõnade või lau-

sete selgitus teostub asjalikult ning süstemaatiliselt õpilaste vastavale eale ja arenemisastmele kohaste abinõudega, siis on õpilased täie innuga asja juures ega ole karta asjatuid küsimusi. Niisamuti pole siis palju karta küsimata jätmist. Muidugi tuleb kahtluste puhul kontrollida, kas on tundmatuid sõnu vahele jäetud. Vähetuntud ja tundmatud sõnad tulevad hiljem uuesti aeg-ajalt kõne alla võtta, põimides neid võimaluse puhul keelelistesse harjutustesse ja etteütlustesse¹⁾.

Meie õpilaste sõnavara suur kehvus jäetakse pahatihti kahe silma vahele, see ei tule ka kergesti ilmsiks, ja nii võib jääda mulje, et kõik on korras. Ometi vajab õpilaste sõnavara järjekindlasti süstemaatilist uurimist ja rikastamist. Sel viisil toimub elava keele tegelik õpetamine. Seni on kahjuks keeleõpetamise all mõistetud ainult grammatika ja õigekeelsuse õpetamist. Kuivõrd tarvilik on lugemispalades esineva sõnavara selgitus, see ilmneb sellestki, et meie alg- ja keskkooli õpilastelegi serveeritav lektüür on osalt pärit ärkamisajast või sellele järgnevast ajajärgust, ja need sisaldavad kohati suuri erinevusi tänapäeva laste keelest (eriti linnades). Ka otseselt maaelu alasid ja murdelisusi sisaldavad lugemispalad tekitavad linnalastele üsna suuri raskusi. Teiselt poolt me ei tohi silmast lasta *tänapäeva* eesti keelt, mille küllaldane tundmine peab olema saavutatav juba algkooli lõpetamisel.

Neil kaalutlustel tuleb sõnavara j. m. selgitust teostada algkooli lõpetamiseni, kaasa arvatud ka keskkooli I ja II klass.

Pärast sõnade selgitamist järgneb valjusti-lugemine õpilaste poolt vaikselt loetud osa vähemasti ühekordseks läbilugemiseks. Algkooli vanemal astmel (samuti keskkooli nooremal astmel) võib mainitud vaikne lugemine ka ära jääda ja kohe asuda loetu *sisulisele arutlusele*.

3. *Aruthus*. Loetud (või loetava) lugemispala *sisu* tuleb analüüsida, arutella, selgitada. Selle edukamaks teostamiseks tuleb enne lugemisele asumist õpilastele kätte juhatada vastavaid *tööjuhatusi*. See hõlbustab pärastise arutluse teostamist, sest õpilastel on olnud võimalik mõnest asjast järele mõtelda, valmistuda sõnavõtuks, omalt poolt uute küsimuste esitamiseks jne. Õpetajal tuleb aga loetava pala arutlemisel silmas pidada selle iseloomu ja arutella ainult kõige olulisemat, mis on ühenduses või ühendatav sellega. Igatahes tuleb hoiduda pinnapealsusest või õpilaste „surnuks küsimisest“. Nagu oli tarvilik sõnade seletamise puhul vastavate esemete (või mudelite, piltide, joonististe) kohalolek, nii on see kehtiv samavõrra sisulise arutluse puhul.

Kui pala on läbi aruteldud, siis tuleb veel võimalust ja tarvidust mööda üks või enam kordi valjusti läbi lugeda. Peetagu mees, et alles pärast loetava sisulist arutlust saab õpilastelt nõuda ilmekat lugemist, sest ilmekas lugemine ilma selle sisu mõistmiseta pole mõeldav.

¹⁾ Sõnade seletamisel võib õpetaja kasutada „Väikest õigekeelsus-sõnaraamatut“ (5. tr.) ja allakirjutanu „Kuidas tarvitada uusi sõnu?“.

4. *Jutustus*. Loetud ja aruteldud pala *jutustamisel* on oma eriline ülesanne ja see ei või olla puhtal kujul *ümberjutustus*, millel pole mingit otstarvet. Õpilase jutustus peab olema *loov*, kombineeriv, aga mitte loetu „vurinal ülesütlemine“ ega kirjaniku sõnade ja lausete kohmakas ja abitu ümberütlemine õpilase poolt. Jutustada andmisel tuleb esile tõsta mingi uus moment või teatud *teisendus* ette võtta, siis saab õpilane omalt poolt midagi kombineerida, luua nagu *oma* jutustuse. Siis on tal rohkem vabadust jõukohasema ning isikupärasema sõnastuse kasutamiseks. Kui näiteks on loetud Fr. Tuglase „Asunikku“, siis anda õpilastele jutustada Jaagu seisukohalt: Jaak ise jutustab oma elust mõisas ja igatsusist oma maalapi järele, teisele grupile antagu jutustada (Jaagu suu läbi) sellest, kuidas ta oma talu rajas põlismetsa, kolmandale grupile — kombineerida uus jutustus „Jaagu talu 10-ne aasta pärast“. (Loetud jutustus lõpeb Jaagu pulmadega, aga talu rajamine oli veel pooleli, kuid õpilased teavad, et Jaak oli usin ja edasipüüdlik, siis tekib loomulik küsimus: missugune oli Jaagu talu 10-ne või enama aasta pärast?) Et siin on peidus häid võimalusi õpilaste meelsuse kujundamiseks, üldse kasvatustööks, on selge. Teise näitena mainiksin Ed. Vilde „Kupja-Kaarli adjustaadid“ (mis muide oma masendava lõpu tõttu ei kuulu lastele kohaseimate lugemispalade hulka). Siin on võimalik lasta Kupja-Kaarlil endal jutustada enne surma oma elust. Minu tähelepanekute järgi annavad õpilased uuele jutustusele üsna huvitava kuju ja sõnastuse.

Analoogilisi ja teissuguseid võimalusi jutustuse teisendamiseks ja kombineerimiseks on peaaegu kõigi lugemispalade puhul. Teiseks on säärase suuliste kombineeritud ja teisendatud jutustuste kirjalikku vormi valamine, s. o. *kirjandite* kirjutamiseks kasutamine vägagi soovitatav. See on palju tulusam kui otsene ümberjutustamine kirjalikult (nagu suuliseltki).

Algkooli V ja VI klassis ja keskkooli I ja II klassis tuleb peajoonis jätkata sama käsitusviisi. Valjusti-lugemist klassis tuleb redutseerida enam luuletuste, dramaatiliste teoste (või dramatiseeringute) ja selleks valitud proosapalade lugemisele. Mõned lugemispalad või nende osad tuleb anda kodus lugemiseks, kaasa andes ka vastavaid tööjuhatusi. Klassis jääb selgitada sõnavara ja sisu.

Pikemate teoste käsitusel tuleb selles eas aluseks võtta selle *üksik*, võimalikult tervikuline osa, s. o. neid lugeda ja arutella *järk-järgult*. Nende üksikosade lugemine toimub kodus või klassis (enamasti vaikselt, valitud kohad valjusti). Arutlusel tuleb esikohale tõsta *olulisem* osa selles osas ja see, mis on kandvaks lüliks läbivõetuga (sündmustik, tegelased, peaided jm.), sellega pudeneb iseenesest teelt vähem-oluline, kõrvaline, millega saame vältida õpilaste tähelepanu laialikiskumist ja võita aega olulisemate asjade esiletoomiseks ja kaalumiseks. Igatahes

tuleb loobuda pikemate teoste käsitlemisest *pärast terve teose läbilugemist*. See ei anna, ei saagi anda soovitavaid tulemusi. Ei saa kuidagi mõelda, et näit. „*Vari*“ (mis kuulub nüüd ka keskkooli III klassi sundusliku lektüüri hulka) enne *tervena* läbi loetakse ja siis alles arutlema hakatakse!

Keskkooli vanemal astmel (III—IV kl.) tuleb eepiliste teoste (novellide ja romaanide) käsitusel kasutada sedasama menetlusviisi kui nooremalgi astmel (samuti algkooli nooremais klassides), s. o. teost vaadelda ja uurida *osade kaupa*. Vastavalt õpilaste eale saab seda teha palju *sügavamalt*, rohkem hinnata ja kaaluda eri momente, andes rohkem võimalusi õpilaste kriitilisile hinnanguile (positiivses mõttes). Muidugi järgneb üldine kokkuvõte arutluse lõpule jõudes. Säärane käsitus on mitmeti viljakam ja pakub õpilastele võimalusi oma tagasihoidlike hinnangute ja seisukohtade tekkimisele ja edasikujunemisele. Sellega seoses tuleb esikohale juhtida teoste *eetilised väärtused* ja kaugemale nihutada ja miinimumini redutseerida kõik andmed teoste päritolu, saamisloo, tegelaste algkujude jne. kohta. Viimasel ajal on hakatud küll ka (uues) keskkoolis neid külgi esikohale nihutama, kuid see on eksitus. Selles eas säärase küsimustega tegeldes tekitame õpilastes *tüdimust* kirjanduse vastu. Iga teos peab ju olema esijoones suure *kasvatava* mõjuga!

Avatavais uuisis gümnaasiumes ja (kavatsetavais) 4-klassistes *õpetajate seminarides*, samuti teistes kõrgemais kutsekoolides, kus käsitletakse eepilisi teoseid (romaane, novelle), tuleb viimaseid analüüsida ja hinnata kõigepealt kirjanduse*eetilisest* seisukohast. Edasi tuleb kõne alla võtta kirjandusesteetilised ja -loolised (-ajaloolised) seigid. Peame silmas pidama, et gümnaasium ega teised selle astme koolitüübid pole veel kirjanduse uurimiseks määratud. See jäägu ülikooli ülesandeks.

Kõigepealt tuleb juhatusi õpilastele anda *enne* teose lugemisele asumist. Neist jutustades seada esikohale eetilised mõõdupuud. Neid tuleb noorel kõigepealt õppida nägema ja hindama. Sellega paneme aluse ja avame tee kirjandusliku teose kasvatajamissioonile. Edasi õpime tunda teose *keelt* (sõnastust), *stiili* ja *kompositsiooni*. (Kui tihti just viimane seatakse ikka esikohale!) Ja lõpuks tuleb teos vaatlamisele kirjandusloolistest (-ajaloolisest) j. t. seisukohtadest (saamisloo, tegelaste võimalike algkujude jne. alalt). Soovitamam on küll neist võimalikult vähem juttu teha või hoopis vaikida, kui uurida tegelaste ebamääraseid algkujusid ja uurida ning joonistada kaarte tegevuskohtadest jne., nagu seda tehtavat Vilde „*Mäeküla piimamehe*“, Tammsaare „*Tõe ja õiguse*“ j. t. käsitusel. See on teoste käsitlemise vääriti mõistmine ja rakendamine.

A. VAIGLA

Draama käsitus üldhariduslikus koolis

1.

Draama õpetamise eesmärk pole põhiliselt erinev ilukirjanduse õpetamise üldeesmärgist. Märgitagu siiski, et draama mõjustab enim noorte tunde- ja tahteelu, mõjustab enim nende tegusid ning iseloomu, aitab juhtida nende kõlbla mina kujunemist. Elu põhilisimad nähtused — eesmärgistatud *liikumine*, sihikindel *tegevus* ning ülesandepärane *võitlus* — avalduvad draamateoses konkreetsemalt ning reljeefsemalt kui teistes sõnakunsti liikides. Eluhoogu ning eluväärtuste otsiskelu sisaldav kirjandusteos on noortele lugejaile väga meelsaks vaimutoiduks. Draama dünaamiline ainestik, motoorsed motiivid, pinev probleemiasetus, keskendatud ning tihendatud tegevus, esteetiliselt huvitavad kujud jne. on kunstilis-psühholoogilises mõttes hääks ning mõjukaks käsitlusainestikuks igal üldharidusliku kooli astmel. Näidend võimaldab mitmesuguseid väljendusharjutusi noortele, sest ta pole mitte ainult sõnakunstiline teos (nü. must-valgel-kunstiteos), vaid avalikkusele esitatava *lavateosena* pakub ta *sünkronistlikult* palju kunstilisi ning kasvatuslikke lisaväärtusi õppijaile. Seepärast tuleb draamakirjandust käsitleda kõigil meie üldharidusliku kooli astmel: algkoolis, keskkoolis ja gümnaasiumis.

2.

Meie 6-klassise algkooli õppekava loomulikult ei sisalda minimaalset poetika ega stilistika kursust. Ometi tutvustatakse õpilasile kõiki ilukirjanduse liike ühenduses esinevamate ala- ja eriliigi nähtustega. Seega ei jää näitekirjanduse käsitus algkooli ametlikust kavast orvuossa. Ka sellele on antud oma aeg ning oma koht 4. õppeaastast alates. Aga kui me juba algkooli astmel loeme mitmesuguseid ilukirjanduse eriilmelisi (s. o. eriliigilisi) palasid, siis peab klassikäsitlusel selgitama ka nende palakeste liigilisi erinevusi, — nende liigitunnuseid ning olemissisu tuleb siis ühenduses nende lugemisega selgitada. Ainult teose sisundilise (s. o. faabulalise materjali) külje esiletõstest ning arutlusest allakirjutanu arvates algkoolis vanemal astmel ei piisa. Paratamata tuleb valgustada mõnd põhijoont kirjandusteooriast, sest muidu ei saa me noort lugejat ilukirjandusliku teose täielisemale maitsmisele juhtida. Meie algkooli ametlus ja tegelus rõhutavad täie õigusega elamusprintsipi ning kunstilise maitsmise kasvatust kirjanduse metoo-

dikas. Peab ütlema, et *kunstilise maitsmis- ning kunstimõjude vastuvõtmisvõime kasvatamine* ongi algkooli kunstilise kasvatuse päämine ülesanne. Seda ülesannet pidagu silmas ka dramaatika käsitus algastmel.

Draama liigitunnuste ning mõiste selgituseks lähtugu algkooli draamakäsitus *mängudest* (laste- ja rahvamängudest), dialoogirohkeist ning dialogiseeritud jutundeist ja dialoogilisest õppeviisist. Me teame, et kunstdraama oma arenemise kõrgsaavutiste eest võlgneb väga palju rahvadraamale (rahvamängudele — mitmesugustel aladel, kultustele jne.). Rahvadramaatilised elemendid võivad väga viljastavalt mõjuda näit. meie kunstdraamale (vrd. kas või „Mikumärdi“ vastavaid mängusugemeid). Rahvamäng on loomulikuks aluseks, algastmeks draamale (nagu seda on rahvalüürika kunstlüürikale ja rahvaeepika — muinasjutt jm. — kunsteepilisele teosele). Seepärast on täiesti loomulik, kui me lapse enese mängusugemete najal juhatame teda dramaatilise kirjandusliigi olemuse ning tunnuste tundmaõppimisele. Lisaineks sobiks dialoogirikas või dialogiseeritud jutund, mida leidub tavalisest igas koolilugemikus (neid võib muidugi ka täiendavalt valida). Dialoogi-vormi konkreetsemaks väljatõsteks tuleks õpilasil lugemisel teatavat osa „etendada“. Elavust osade täitmisel toob õpetaja osavõtt lugemisest ning sellejärelisest kõnelusest. Dialoogilise õppeviisi primitiivseima näite saame Lutheri käsuõpetusest (õpetaja küsib: *Mis see on?*) Seda meetodit võib muidugi laiendada peagu igale sõnalisele ainele, eriti oleks see aga rakendatav ilukirjandusliku pala käsitusel.

Kõiki neid dialoogilisi piselemente metoodiliselt rakendades hakkab draama erinev esitusvorm noorele näitlikult (nagu iseenesest) selguma, põnda et pikad teoretiseeringud peaksid olema siin tarbetud. Nagu draamas eneses ei *jutustata* millestki (olnust), vaid *näidatakse* kujutatavat sündmust, samuti tuleks ka draamaõpetuses noortele näidata selle liigi erinevusi ning kujundamistehnikat.

Kui on jõutud juba draamanäite lugemiseni, siis tuleb ühenduses nende „vormiliste“ elementide tundmaõppega endastmõistetavalt jälgida kogu aeg ka draamateose *sisundilist külge* ning *psühholoogilist väärtustuumat*, sest algkooli kirjanduskursuse käsitusel langebki päärõhk teatavasti just sisuväärtuste (aine, tegelaste, juhtmotiivide jne.) tundmaõppimisele (analüüsile) ning vastuvõtule (maitsmisele).

Rud. Reiman oma teoses „Kirjandus algkoolis“ väidab: „Kunstilis-psühholoogilise eepika ja dramaatika õppimise ülesanded on: 1) teose sisu, aine, 2) tegelaste karakteristikad (jutustav-kirjeldavad) nende tegevuse ja väljenduse alusel, 3) juhtivad motiivid ja ideed, 4) miljöö — ühiskondlik-ajalooline foon, millel areneb sündmustik, 5) esteetiline otsustus kujutuse, piltide, stiili ja keele üle, 6) autori isiku ja elu kajastus teoses.“ Nende 1926. a. avaldatud ülesannetega võib

üldjoontes tänapäeva draamakäsitluseski leppida*, kuigi me ei poolda mingisugust formalistliku poeetika mehaanilist *šabloonkava iga teose ühtsaks analüüsiks*. Iga teos nõuab omamoodi uut ning vastavat käsitlust. Kuid lähtepunkte, aluseid vajame igal käsitusel kummatigi. Seepärast leiavad õigustust mõned raamkavad (ning näidisanalüüsid) ilukirjanduse metoodikas. Muidugi ei tee ainult kava meid ega lapsi õnnelikeks, vaid õnnistuseks on elav ning elamusrikas ainekäsitus, kus õpilased saavad end ning oma mõtteid väljendada.

Kuidas korraldada oma tööd, et kirjandustund oleks tõeliseks elamuseks õpilastele?

Sellele küsimusele on raske vastata, sest see kuulub väga „subjektiivse kunsti“ valdkonda, kus õpetaja isikul on oluline osa. Ometi võib märkida, et sügavat kunstilist *elamust* on tarvis, muidu kõnelus kirjandusteose üle võib osutada asjatuks lobisemiseks, külmaks sõnade tegemiseks. Õpilastel peab midagi pakitsevat olema ütelda kunstiteose kohta. See pakitsus, need teosest saadud tõuked ning kunstimuljed peavad olema nii võimsad, et neist tekivad avaldustarbed, et nende jagamine on paratamatu.

Kui seesugusesse mõjumaailma suudame noort ilukirjandusliku teose lugemisel juhtida, siis võime teose käsitusel maksimaalsele kasule ning väärtuslikele tulemustele loota.

Tõsisemasisulisel draama (tragöödia) käsitusel selgub juba algkoolis, et inimeste elusis on pinev *tegevus* ning sihipärastatud suurte ülesannete täitmine, kusjuures kangelasel tuleb oma tahet pingutada vastujõule, vastutahtele. Kui isik ei ole suuteline võitlema ega oma põhilisi ülesandeid sooritama, siis hääbub ta õnnetuna („Libahunt“: Margus, Mari; nendega ühes ning nende pärast ka — Tiina). Kui inimene oma inimväärtust tahab säilitada ning püüab olla vaba, taotleb olla parem ning paremas olundis kui loom, siis võib ta langeda tooreste vastujõudude ohvriks („Bernhard Riives“ — draama nimisangar**). Nendest dünaamilisest algmotiividest tuleks lähtuda draamateose sisulisel käsitusel juba algkoolis. Siia lisanegu: olund, ainestik, tegevustik, tegelaskond, võitlusvahekorrad, lahendusviis jne. Ning igas punktis esineb mitte ainult *mis*-küsimus, vaid ka *kuidas*. Kuidas autoril on õnnestunud probleemiasetus ja lahendus? Kas mõnd episoodi poleks võimalik esitada kuidagi teisiti, võib-olla paremini? Mõnel puhul saame pärida noortelt: Mis oleksite teinud *teie* vastava tegelase asendis (näit. Bernhard Riivese puhul)? Seesugune mitmesuunaline sisukäsitus viib

* Järjekord võiks ka teisiti süstematiseeritud olla; 6. punkt küsitavana — võiks ära jääda.

** „Bernhard Riivese“ käsitus peaks olema väga tänuväärne ning viljakas, sest meil on mitmed huvitavad astmed sellest ainestikust: A. L a i p m a n — Bernhard Laipmani kurbloolus (memuaarina), A. K a l l a s — Bernhard Riives (lühijutuna ja näidendina).

noori arutlejaid huvitavate ning eluliste probleemide juurde, mille lahendus pole viljatu.

Kuid päälle passiivse maitsmise ning aktiivse mõtetevahetuse (teosesse sisseelamise puhul) on tarvis algkooli draamakäsitlusel pisut viljata ka kunstilise *hinde* ja *järeloomingu* võime kasvatust. Selle nõudega ei tohiks liialdada, kuid täiesti ignoreerida seda võimalust ka ei maksaks. Liiatigi pakub näidend seks väga soodsaid võimalusi, eriti kunstilise järeloomingu (reproduktiooni) alal.

Mida selle all siin mõeldakse ning mida on võimalik sel alal meie koolis saavutada?

Kunstilise järeloomingu piirkond on kaunis avar. Näitekunst esineb ühe seesuguse kunstialana. Draamateoset tekitatud elamusi, tahtmusi ning tegusid väljendada *kehastatud* kangelaste kaudu ongi näite kunsti reprodutseeriv ülesanne. Sellealaliste harjutustega tehakse meie algkoolis õigustatud algust. Kuigi sünnib see vahest enam koolielu otseseist tarbeist (vastavad kavanõuded piduõhtuil jne.), on siin paiguti palju huvitavat algatatud ja korda saadetud. Tuleks aga veel laiendada, julgemini viljelda dramaatilist reproduktiooni algkooli vanemal astmel. Ei pruugi ju igakord vastavat noorsoonäidendit „lavastada“, vaid seda võib väga häa eduga jaotatud osades ka deklameerida. Näidendi deklamatsioonilist esitust võib võimaluste piires saata ka mänguga (mii-mikaga, žestidega jne.).

Lisaks olgu vihjatud, et draama käsitluse puhul on võimalus harastada ka ühissetekannet ehk *koorkõneharjutusi*. Häälte kokkukõlastus oleks häaks vahendiks mõjukuse tõstmisel mitte ainult massstseenides, vaid repliikideski. Liikumisülesandeidki saab rühmiti sooritada: rühm esindab üht teatavat isikut.

Kuid lubatagu juhtida lühidalt tähelepanu veel ühele võimalusele, kuidas saaksime elustada näidendit ning ligistada seda kunstiliiki noorsoole — reprodutseerivalt.

Kõige paremini mõistab laps ilukirjandusliku teose sisuväärtusi alles siis, kui selle teose sisu avaldub konkreetselt, s. o. nähtavalt ja kuuldavalt, kui esitame teose tegevustiku tegevuse kandjate kaudu, kui anname tegelastele „liha ja vere“. Tegevuses elustuvad kujud, silm ja kõrv võivad astuda tegevusse, sekundaarsed tajuelemendid asenduvad primaarsete tajuelementidega, teose süžee olevikustub ning inkarneerub. Nõnda on draamateose lavastamiskatsete nõue kõigiti põhjendatud ka meie koolipraktikas.

Aga primitiivse näidendi (lastenäidendi) tegevuse kandjaiks võiksid olla ka nukktegelased. Nukumängu rakendamine näite kunsti teenistusse algelisel kujul poleks ülejõukäiv meie algkoolile (vanemal astmel). Sedakaudu saaksid lapsed huvitavat tegevust ka käsitöö alal (mänguasjade valmistamine on programmiliselt ette nähtud). Nuku-

mäng sunnib lapsi näidendi olemussisusse tungima, neil tuleb siin kõik järele vormida ning ümber luua. Leidlikkus, fantaasia ja tegevusind saavad siin suurt tuge oma tiibadele. Nooruslik fantaasia ei haara siin tühja, vaid loob eesmärgistatult rakendatavaid kujusid (asju). Palju elamuslikku vilgast tegevust jätkub selle ettevõtte kaudu klassi noortele (lavastaja, dekoraator, tegelaste loojad ning mängitajad — käivitajad jne.). Seepärast võiksime kõrvalabinõuna ning ainekäsitlust elustava tegurina *nukkteatrit* meie koolile tungivalt soovitada*.

Viimaks lisame mõned *harjutustööd*, mille õiendamisest võiks olla tulu algkooli draamakursuse käsitusel.

1. Lastemängu iseseisev üleskirjutus (joonistega varustatud).
2. Jutundi ja dramatiseeringu võrdlus (näit. „Ülemiste vanake“, „Bernhard Riives“).
3. Kahekõne koostus.
4. Lihtne dramatiseeringuharjutus (dramatiseerida valm, muinasjutt, lühijutt, ballaad).
5. Üksiku kuju läbimõeldud esitus — kas lühikarakteristikana või loodud kujuna (näit. vanaema, onu, sulane, ajalehepoiss jne.).

3.

Keskkoolis värskendatakse ning süvendatakse algkooli kogemusi ning teadmisi. Kõik, mis algastmel on talletatud, tuleb teise kontsentrina uuendamisele ning avardamisele. Nii toetub keskkooli kirjandusõpetus algkooli alusele, on selle loomulik laiem ning süvem aste. Seepärast tuleb ka draamakäsitusel algkoolis omandatud algvara toetusel edasi ehitada.

Kui algkooli draamakursus piirdub paari näidisteose (maitselise) lugemisega ja (elamusliku) arutlusega sisutuuma osas, siis keskkoolis tuleks siirduda juba sügavamale ning teadlikumale analüüsile. Kunstilise maitse ning osalt juba ka hinde kasvatus on seega keskkooli kirjandusõpetuse eesmärgiks, mida peame draamakäsituselgi silmas pidama. Algkooli draamakursus ei sisalda stiiliperioodilisi (kirjandusvoolulisi) küsimusi, keskkoolis tuleb aga tegelda ka nende aladega. Siia lisaneb ka lühike (kirjandus)ajalooline ning kultuurilooline taustapilt. *Teose tekkelugu* on samuti võimalik siin ligemalt jälgida (näit. „Libahundi“ puhul). Draamateose analüüsil keskkoolis tuleb selgitada ka draamateoreetilisi põhimõisteid (monoloog, dialoog, repliik, remark; vaatus, pilt, stseen jne.). Analüüsi päärõhk langegu aga *sisundi* ja *kujundusvõtete* jälgimisele, põhjendamisele ning selgitamisele. Eriti

* H. K e m p i n s k y oma teoses „Erlebte Dichtkunst“ (Leipzig, 1927) soovita nukumänguga elustada valmi, muinasjutu, novelli jm. eepilise lühiteose sündrustikku.

tuleks mitmekülgselt valgustada draama tegelaste karakteriseerimisvõtteid (teokaudne karakteristika) ühenduses tahtedünaamika avaldustega ja sellest sõltuva konfliktiga ning võitluspingega — intriigiga.

Me õpetame oma noorsugu välislooduse nähtusi teravasti vaatlema ning hindama: me pöörame tähelepanu kivi-, taime- ja loomariigile. Kõige selle tarviliku kõrval jääb kahjuks aga mõnigi nooruk inimese tegevuse ja sisemaailma vastu pimedaks. Kuid see inimese südame *mare tenebrarum* on väga oluline, hingelised väljendused ning karakteristlikud toimingud ei pea moodustama vöörmaailma noortele. Sinna on valguskiirt tingimata tarvis. Selgust inimese elusammude, maailmakäsituse ning eluplaani alal ei suuda pakkuda ainult välisloodus, vaid meil peab olema päälle enese sisevaatluse veel mõni vahend, mis soodsa piluna lubab valgustada meie hinge tagamaid. Parimaks elu ning inimhinge sügavuste peegliks on ilukirjandus, eriti draama. Seepärast peame draama käsitusel keskkoolis panema päärõhu kujusid hindavale analüüsile ja võitluse problemaatikale, kuid ka draama *kompositsiooni võtmed* ning vahendid (elementide ahel ning ühendus) ei peaks meie keskkoolikursusele vööraks jääma. Neidki küsimusi valgustame vastava näidisteose kaudu.

Draama stiili detailsem käsitus (analüüs) keskkoolis, allakirjutanu arvates, tuleks kitsamas (sönastusstiili) mõttes kõnesse ainult ühenduses kujude iseloomustamisega. Tüüpide ja karakterite väljatöötamisel tuleks analüüsida ka nende keelepruuki, jälgida sönastuse vastavust sisundile, olukorrale, iseloomule. Rohkemat siin nõuda oleks vahest asjata (mis vöiks sundida õpilasi tarbetule ning ebaproduktiivsele forsseerimisele).

Reprodutseerivas osas tuleks keskkooliski viljelda rohkem dramatiseerimis- ning lavastamisharjutusi. Ka nukkteatri harrastusi vöiks jätkata keskkoolis.

Harjutuste osas vöiksid esineda järgnevad tööd:

1. Rahvamängu üleskirjutus.
2. Originaali ja dramatiseeringu võrdlus.
3. Dramatiseering (lihtne).
4. Näidendi tegelaste karakteri analüüs.
5. Mõne tegelase ilukirjanduslik kujundus.
6. Võitluse jälgimine mõnes draamateoses.
7. Iseseisev katse draamaloomingu alal.

4.

Üldharidusliku kooli kolmas kontsenter — gümnaasium peab oma kirjandusõpetuse eesmäärke avardama ning süvendama. Arvan, et kunstilise hinde võime arendamine on meie tulevase gümnaasiumi (kui

üldharidusliku kooli ülemastme) esteetilise kasvatuse pääeesmärk. Nõnda peaksime gümnaasiumi draamakäsitlusel õppijaid enam teadlikustama näitekunsti sügavaist väärtusist, sisu ja stiili olemusest ning esteetilisest mõjust. Teadlik ning kriitiline suhtumine draamakunsti teosesse saab oma täiskäigu gümnaasiumis. Esteetiline hinne lähtugu aga siingi isiklikust elamusest (mitte „kuivast“ teoreetilisest targutusest ega dogmaatilisest tõlgendusest), kõik õpilaste avaldused olgu läbi elatud, läbi tuntud, läbi kaalutud ning (individuaalselt) põhjendatud. Teose sügav mõistmine viib noori selle (ja ka autori) teenitud austamisele, hindamisele ja armastamisele. Ning kui noor inimene armastab kunstiteost, siis tema avaldused sellest on veendumusrikkad, kindlad, selged ning — hingestatud. Siis on kunstiteosed juba noorele õppijale ning hindajale inimese vaimsete võimete kõrgeimad kehastised.

Kui küsime, millele tuleb draama käsitlusel gümnaasiumis eriti rõhku panna, siis vastus peaks väljenduma, et selle kirjandusliigi täielikumaks mõistmiseks (mis on õiglase hinde loomulik alus ning eeldus) oleks tarvilik mõne näite üksikasjalik analüüs kuni stiilidetailideni. Kõik teose komponendid (algidee, mõtte- ja tundevarjundid, karakterid, võitlus, kompositsioonitehnika, stiilstruktuur jne.) on siin jälgimiseks tähtsad. Lisaks (sissejuhatusena) vaadeldakse teose tekketingimusi, ajajärgu ideoloogia kajastust (miljöö mõjuulatust, ajaloolist sidumust ning sõltumust või sõltumatust).

Seesugune põhjalikum draamateose käsitus eeldab aga kirjandusajaloo laiemat tundmist. Seepärast tuleb gümnaasiumis käsitleda draamat *süsteemiliselt* ajaloolis-kultuuriloolisel ning vooluloolisel taustal. Näitekunsti ajaloolisi põhijooni (draama ning teatri teke ja üldarenemine) tuleb lühidalt ühenduses vastavate näidetega käsitlusele. Näiteid tuleks valida tähtsamaist stiiliperioodidest.

Draamateose mõistmiseks on tarvilik ka draama teooria üksikasjalikum käsitelu ja esteetiliste nähtuste avaldusvormide — ilusa, üleva, traagilise, koomilise jne. mõistete selgitelu. Erilist rõhku tuleb gümnaasiumis panna näidendi kompositsiooniteooriale. Tuleb vastava näite varal selgitada draama ehitustehnika huvitavat erinevust eepilise teose ehitusest, mille kohta Friedr. Hebbel tabavalt on sõnutsenud:

„Draama on minu meelest nagu käik paljajalu üle hõõguva raua; jumalapärast mitte peatust, — mis kiirkäigule kaasa ei tule, ei kuulu asjasse. Eeposes peab aga kõik kaasa võtma: asja ja varju, mille ta heidab.“

Kuid uues gümnaasiumis peaks leiduma mahti ka kirjandusteose stiilielementide täielikumaks tundmaõppeks. Motiivide seostamise printsiipide (parallelismi, võrdluse, kontrasti, gradatsioon) selgitamise ja üldise ehitusliikumise jälgimise kõrval tuleks anda ruumi ka detailsemale vaatlusele sõnastusstiili alal. Loomulikult ei tarvitse stiiliana-

lүүsil pūūida haarata kāsītlusse kogu teost, vaid piisab mõnest iseloomustavamast fragmendist, mis omab teatavat tervikuilmet (näit. mõni konfliktjärk, mõni tegevusaste või -pöore jne.). Stiilianalüüsi eriülesandeks oleks selgitada autori väljendusvahendeid ning kujundusvõtteid ja tajuda ning määrata teksti (või teose) esteetilist mõju ning väärtust.

Olgu veel täiendavalt lisatud, et endastmõistetavalt ei käsitleta iga draamateost ühteviisi, vaid teose käsitus sõltub ainst, aja- ning olu- tingimustest jne.

Reprodutseerivalt võiksime gümnaasiumis harrastada näitlemist ning lavastamist ja episoodilist deklamatsiooni (ka ühisdeklamatsiooni). Meie kool peaks võimaluste piires lavandust kultuurinimesele ligistama, teatritarvet elustama ning teatrit propageerima.

Harjutusiks võiksid siin sobida:

1. Draamateose (kriitiline) analüüs.
2. Lavastuse arvustus.
3. Dramatiseering.
4. Üksikasjalik draama põhiplaan.
5. Iseseisev draamakats.

5.

Draama on kunstialaks, milles näeme inimese elu suurimaid saavutisi tegude alal, inimese jõu kõrglained avalduvad draamas, elu sügavaimaid kutsumusi võib kuulutada draama. Seepärast on tarvilik dramaatika käsitus — vastavalt noorte vaimsele vastuvõtuvõimele — igal kooliastmel. Draamateose jõukohase käsitluse puudumine meie koolis tekitab kaotatud kunstiparadiisi olukorra. Seda paradiisi ei aitaks hiljemini avastada elu, vähemalt täiel määral mitte.

Algkoolis langeb draamateose käsitluse päärõhk toote jõupärase kunstilis-psühholoogilise sisu-tuuma ja välise tegevuse jälgimisele, kuna kirjandusajalooline ning vooluline külg jääb kõrvale.

Keskkooli draamakäsitus süvendab selle kirjandusliigi olemuse ja põhitunnuste tundmaõppimist näidisteose kaudu ja teiste liikidega võrdlevalt. Päärõhk langeb siin tegelaste karakteristikale ja nende tegevusserakendamise võtteile (tegevuse käik ja tulipunktid).

Gümnaasiumi kursuses tuleb viimistella ning süvendada dramaatika käsitluse koguulatuses. Kui algkooli draamakäsitluse eesmärgiks on noorte kunstilise maitsmisvõime viljelus, kui keskkoolis rõhutatakse juba kunstilise hinde kultiveerimise algust, siis gümnaasiumis tuleb eriti tegelda õpilaste kunstilise kriitikavõime lõplikuma väljaarendamisega. Seepärast peab kirjanduskunstilise eruditsiooni huvides käsitlema gümnaasiumis draamat *süsteemiliselt* kirjandusloolis-voolulisel taustal. Erilist rõhku tuleb panna näidendi *ehitustehnikale* ja *stiilvarjundeile*.

Draama õping meie kooli astmeil peaks rakendamist leidma. Lavakunsteosena pakub näidend noortele väga palju harjutus- ning katsetusvõimalusi. Ta on produktiivse kunstilise elamuse toode ja ühtlasi reproduktiivse elamuse allikas ning tegur. Seda taastavat (reproduktiivset) kunstilist elamust peaksime rohkesti soodustama oma noorsoole, sest *esteetiline* kasvatus on parim tee *kõlblale* kasvatusel. Teose meeleolu, tundevarjundite, tegelaste pulsirütmi ja mõttepingutuste tabamine, kaasaelamine ning taastekitamine nõuab noortelt palju hingelist aktiivsust ning võimaldab tegevusrõõmu. Seepärast peame draamakursusega ühendatult *noorte näitekumsti* viljelema; nooremal astmel ootab meid tänuväärt töö *kooli nukkteatri* organiseerimisel.

Pürgides põhjalikkuse ja elustamiskatsete poole kirjandusõpetuses, võtkem siiski deviisiks belgia pedagoogi O. J. Decroly' õpetus:

„Lõpliku meetodi ning kasvatusliku süsteemi fikseerimine on utopia! Võttes ajutiselt omaks teatava meetodi, peame jätma endile võimaluse selle ümberhindamiseks, et kohaldada seda olukorratingimusele.“

H. RATASSEPP

Lüürika õpetuse ülesanded

Keskkooli õppekava seletuskirjas on eesti keele ja kirjanduse õpetamise ülesandena muu seas märgitud „õpilase mõtte- ja tundemaailma, kujutlusvõime ja tahtejõu arendamine“, ja „kirjandusõpetuse eriülesandeks keskkoolis on viljastada õpilaste esteetilisi ja eetilisi elamusi... arendada õppiva noorsoo kunstimaitset ning stiilitunnet, mõtlemis- ning kujutlusvõimet.“

Sama on vähe teises sõnastuses öeldud ka endises gümnaasiumi õppekavas.

Õpilase esteetilise meele ja tundemaailma arendamises on lüürikal tähtis osa. Lüürika õpetamine aitab arendada vaimuharidust vastukaaluks intellekti arendamisele.

Kuidas korraldada lüürika käsitlus koolis, et need ülesanded teostuksid?

Lüürika käsitlemine on raske ülesanne. Kõigepäält tuleb arvestada õpilaste iga kooli eri astmetel. Algkooli nooremais klassides tuleb käsitlusele lihtne lauluke, mille sisu mõistmine ei tee raskusi ja mida saab laulda. Algkooli vanemate klasside iga ei ole vastuvõtlik lüürikale, eriti silmapaistev on see poiste juures. Poisi-eas eelistatakse seiklusi, põnevast sündmustikku, dünaamikast, asjalikus sõnastuses. Sellepärast

paigutatagu algkooli vanemate klasside, samuti keskkooli nooremate klasside kavasse enam eepikat. Kuna aga algkooli lõpetanuist vähesed edasi õpivad, suuremal osal aga hiljemini üldse pole kokkupuuteid lüürikaga, siis ei saa seda osa kirjandusest täiesti välja jätta algkooli kavast. Küll aga peaks valima enam jutustava elemendiga lüürikat aladelt, mis lastele lähemad — lapsed, vanemad, kodu, kodumaa-isamaa. Sõnastus ei tohiks olla väga keerukas.

Üldse on ju fantaasia tegevuses ja suhtumises kunstisse teatav kõrguspunkt 7—8-aastaselt, siis algab seisak või koguni tagasimineku, kuni küpsus-iga toob uue tõusu. Selles eas ongi õpilane kõige vastuvõtlikum lüürikale ja seda tuleks arvestada lüürika pakkumisel. Kuid igas klassis on ka õpilasi, kes kuuluvad nn. realistide hulka, teoinimesi, kellele lüürika alati jääb enam-vähem võõraks. Kuid nagu mittemusikaalseid inimesi ei ole palju, ei võiks ka nende arv, kes sõnakunsti vastu on indiferentsed, olla suur. Ja teatava primitiivse kunstielamuseni peaks võima viia iga normaalselt arenenud õpilase. Muidugi on siin teed mitmesugused ja igauks saab elamuse, milleks tema on võimeline.

Kui teiste kirjandusliikide käsitlemise kohta võis öelda, et iga tund ei saa ega tarvitsegi olla elamustund, siis lüürika käsitluses peab küll maksma elamusprintsipi.

Elamustunniks saab teha luuletuse käsitlemise kunstimeelne õpetaja. On neid, kes väidavad isegi, et kirjanduseõpetaja peaks ise tegelema luulega. Kuigi see on liialdatud, ei saa õpilases kasvatada, arendada esteetilist meelt, kunstimaitset õpetaja, kellel puudub kunstimeel.

Kuidas käsitleda lüürikat?

Luuletus saab tervikuliselt mõjuda siis, kui õpilased on häälestatud selle vastuvõtuks. Tihti on loonud meeoleu parajasti loetud teos, sündmus, seda peaks õpetaja kasutama sobiva luuletuse ettekandeks. Sage-damini tuleb aga meeoleu luua, kasutades selleks loodust, teist luuletust, jutustust, luuletuse saamislugu, pilti, muusikat. Vähem sobiv on vestlus, see virgutab küll mälestusi, kuid ei loo meeoleu. Häälestamine ei tohi venida pikaks, see olgu vaid preluudiumiks järgnevale luuletusele. Säärast häälestamist kasutab algkool, kuid ka keskkoolis on see kohane.

Tähtsaimaks momendiks on aga luuletuse ettekanne. Luuletuse vaikne lugemine ei anna kunagi seda, mis kunstipärane ettekanne. Inimese hääl on siin muusikainstrumendi osas, mis paneb helisema tummad noodid. Luuletuse riim, rütm, kogu kõlaline külg pääseb maksvusele ettekandes. Ja kui lugeja oskab hingestada ettekande ja ära kasutada kõik luuletaja väljendusvahendid, siis suudab ta haarata enamikku ja nende mõjul (massipsühholoogia!) ka neid, kes muidu jääksid külmaks.

Sagedasti laseb õpetaja selleks valmistunud õpilasel ette kanda luu-

letuse. Kuid vaevalt saaks õpilase ettekanne lühikese ettevalmistuse järele rahuldada kõiki neid nõudeid. Luuletuse peaks ette kandma õpetaja, kes niisugusel korral pääle kunstimeele peaks omama veel hädad kõnetehnikat. Kuid kas olekski liigne nõuda seda emakeeleõpetajalt, kes peab õpetama hädad ettekannet? Õpetajate ettevalmistuse asutistes tuleks ka sellele panna senisest enam rõhku.

On metoodikuid, kelle vaatekoha järgi lüürika käsitus lõpeb ettekandega. Teiste arvates võiks järgneda ettekandele selgitav kõnelus, sest analüüs kui intellektuaalne tegevus, „lahkamine“, hävitaks elamuse. On ka neid, kes pooldavad analüüsi, kuid see järgnegu teisel tunnil. Kuigi neid vaatekohti ei saa täiesti eitada ja kuigi mõnikord luuletuse ettekanne võiks lõppeda ettekandega, on enamail juhtudel ometi vajalik analüüs või vähemalt selgitav kõnelus. Juba lüürika kui sõnakunsti väljendusvahend — sõna — tingib selle. Vormi vaatlust aga ei saa ära jätta, kuna lüürikas on olulisem „kuidas“ ja mitte „mis“.

Mida, kuidas ja kui palju analüüsida? See on tingitud luuletusest, klassist ja õpetajast. Üldiselt tuleks analüüsimisele sisu ja vorm. Sisu alla kuulub kujutus-, mõtte- ja tundesisu, vormi alla rütm, kõlaline külg, stiil.

Algkoolis piirdugu luuletuse analüüs selle kujutus-, mõtte- ja tundesisu leidmisega; vormi vaatlusega, kusjuures ei tule arvesse kirjandusteoreetilised teadmused ühes terminoloogiaga, vaid ainult tutvumine nähtudega, nagu keele- ja kõlakujundid, riim, rütm.

Keskoolis tuleb omandada kirjandusteoreetilised algmõisted, mida rakendatagu ka luuletuste analüüsimisel. Lisaks sisu ja vormi analüüsile tuleks siin tutvuda ka luuleliikidega. Ka tuleks sellel astmel enam rõhutada luuletaja biograafiat.

Gümnaasiumis ei tule vaatlusele üksikluuletused, vaid luuletuste rühmad — luuletuskogud, luuletaja kogu luulelooming. Muidugi ei saaks iga kavas ettenähtud luuletaja loomingut võtta vaatlusele täies ulatuses, vaid tuleks kasutada selleks valimikke. Vaatlus toimub siin kirjandusloolisel taustal. Kirjandusteooria süstemaatiline õppimine võimaldab siin luuletuste süstemaatilist analüüsi, kuid ka siin tuleb silmas pidada, et analüüs ei ole siht, vaid abinõu. Analüüs ärgu olgu ka siin kuiv, akadeemiline, vaid võimaldagu sügavamat luule mõistmist. Gümnaasium arendab õpilaste kriitilist meelt ja ka luuletuste vaatlusel tuleb siin lisaks sisu ja vormi analüüsile suuremal määral hindav moment — kuidas on õnnestunud luuletus, sisu ja vormi vastavus, ta oma- ja algupärasus ja ta saavutatud koht meie luuleloomingus.

Analüüsile järgneb tavaliselt õpilaste ettekanne. Kui see alguses on õpetaja imiteerimine, siis analüüsi järele peaks see olema kaasaalav ettekanne. Õpilane peab ise leidma (klassis ühiselt arutades, arvustades ettekannet) õige väljendusviisi, ja see ilmekas, hingestatud ette-

kanne ongi õpilase järelooming. Ei tule hinnata teatraalset deklameerimist, õõnsat paatost, vaid kaasaelavat ilmekat ettekannet, ja seda kõigil kooli astmeil. Pääle üksikettekande on hääks võimaluseks kogu klassi või vähemalt suuremate rühmade tööle rakendamiseks kõnekoor. On õpilasi, kes vaatamata võimele kaasa elada luuletusele ei oska seda väljendada ettekandes. Kõnekooris aga koos teistega on ka neil selleks võimalus. Sobival korral on hää kasutada laulmist, eriti algkoolis.

Valus küsimus on luuletuste päheõppimine. Meie õpilased ei tea kuigi palju luuletusi pääst. Juba teadmine päheõppimise vajadusest segab tihti luuletuse nautimist. Kas on üldse vajalik luuletuste päheõppimine? Saab ju ka raamatu abi kasutades luuletust hästi ette kanda, kuid täiesti vaba ja vähem „raamatuline“ on ettekanne siiski, kui luuletus on pähe õpitud. Soovitatakse luuletuste päheõppimist mälu-treeninguks, kuid selleks oleks siiski luuletusest kahju, võib ju ka proosat pähe õppida. Kuid see, mis meie oleme pähe õppinud, on ka meie omandus ja püsiv elamus. Päheõppimine ei peaks aga olema reeglilik, ja mis õpilastele meeldib, õpivad nad häämeelega. Vanemates klassides võiks päheõppimine sündida vabal valikul. Teatavat hulka parimat meie luulevarast peaks iga õpilane teadma peast.

JOH. KÄIS

Eesti keele õppekavade ühtlustamise küsimus 5. ja 6. õppeaastal alg- ja keskkoolis

1.

Keskkoolireformiga üles kerkinud õppekavade ühtlustamise küsimus 5. ja 6. õppeaastal alg- ja keskkoolis (1. ja 2. klassis) oli elavaks arutlusaineks juba viimasel õpetajate üldkongressil 1935. a. Siis jõutigi üksmeelsele otsusele, et „rahvahariduse üldise taseme tõstmiseks ja ühtluskooli põhimõtte säilitamiseks on tarvilik keskkooli 1. ja 2. klassi õppekavade ühtlustamine algkooli 5. ja 6. klassi kavadega sel määral, et kavade erinevusist ei tekiks 6-klassise algkooli lõpetanuile raskusi edasiõppimiseks keskkoolis, alates 3. klassist.“*

Tänapäevani ei ole see küsimus tegelikku lahendust saanud, sest et on tekkinud uusi kavatsusi eesti koolisüsteemi kujundamisel ja õppekavade probleem on edasi lükatud ajani, mil hakatakse teostama uusi

* „Kasvatus“ 1935 — 7, lk. 325.

ümberkorraldusi koolisüsteemis — kesk- ja kutsekoolide alal. See aeg on nüüd lähenemas ja juba järgmise õppeaasta alguseks võib oodata uusi seadusi koolikorralduse alal ja seoses nendega ka uusi õppekavu.

Vahepeäl aga on selgunud tarvidus revideerida ka algkooli õppekavu, et kõrvaldada neist mõned liigseks muutunud osad (võõrkeel), teha mõningaid tarvilikke muudatusi ja vastavalt sellele redigeerida ka seletuskirjad. Teatavasti on eeltööd selles suunas haridusministeeriumis juba käimas.

Seega osutub õppekavade probleem jällegi aktuaalseks, kuid siin tuleb loomulikult piirduda vaid eesti keele kavadega ja nende ühtlustamise küsimusega alg- ja keskkoolis. Tegelikude ettepanekute põhjenduseks ei saa siiski mööda minna ka mõningate üldiste psühholoogiliste ja pedagoogiliste küsimuste selgitusest.

Eesti keel kui emakeel on niihästi alg- kui keskkoolis keskse tähtsusega õppeaine. Tähtsad on emakeeleõpetuse kasvatuslikud eesmärgid — arendada lapse kujutlus-, mõtlemis- ja tahtevõimet, õilistada tema tundeelu ja kasvatada armastust oma keele ja kirjanduse vastu, kujundades seega ühiskonnale kõlblikku, kasulikku ja teovõimelist liiget, aga ka inimest, kes oskab kasutada kultuurvarasid ning suudab tunda ja mõista oma ligimest.

Mitte vähem tähtsad pole emakeeleõpetuse oskuslikud ülesanded — varustada õpilasi korraliku ja tegelikus elus küllaldase keeleoskusega, milleks on tarvis mitmekülgne sõnavara, iseseisev selge, ilmekas väljendus sõnas ja kirjas, aga ka hää lugemisoskus. See, mida annab emakeeleõpetus, on õieti võtmeks, mis avab võimaluse kõigi teiste kultuurvarade juurde pääseda, on aluseks inimese kogu vaimsele tegevusele.

Emakeeleõpetuse eesmärkide saavutamiseks tuleb väga tõsiselt selle eest hoolitseda, et õppekorralduses, seega ka õppekavades, oleksid täidetud võimalikult kõik, vähemalt aga tähtsamad kaasaegse kasvatus-teaduse nõuded. Üks tähtsamaid kasvatus-teaduse juhtmõtteid teeb möödapääsmatuks lähtuda õpetuses lapse huvide- ja mõttemaailmast, kohastada õpetust lapse arenemise ja võimetega. Selle nõude ignoreerimine, mis on just vana kooli ja temalt päritud õppeviiside pääpuuduseks, teeb õpetuse tulemused, eriti kasvatuslikust küljest, petlikeks ja puudulikeks. Seepärast ei ole ka ülekohus nimetada halvaks, uues koolis ebasobivaks õpetust, kui õpetaja ei suuda mõista õpilase mõtte- ja elamustemaailma antud vanuses, kui ta võtab õpilast enne küpsus-iga täiskasvanud inimesena väiksemal kujul ja tahab teda õpetada ja kasvatada enda kui täiskasvanud inimese arusaamise ja huvide kohaselt, jättes tähele panemata, et lapse vaimne olemus erineb tunduvalt küpsusealise noore ja täiskasvanu omast.

5. ja 6. õppeaasta 12—13-aastased õpilased, õppigu nad alg- või keskkoolis, kuuluvad veel lapseikka ja alles lähenevad murdeaastale.

Oleks suur kasvatusviga, pedagoogiline väärsamm, mille kahjulikke tagajärgi ei tunne vaid nõrga psühholoogilise koolitusega õpetaja, kasutada neil aastail samu õppeviise, mis osutuvad kõlvulisteks vaid küpsusealiste noorte õpetuses. Tahtmata kellelegi midagi ette heita, pean siiski arvama, et algkooli õpetajaskond paremini tunneb lapsepsühholoogiat ja seda ka arvestab õpetuses, sest just keskkooliõpetajad töid reformitud keskkooli 1. ja 2. klassi, s. o. 5. ja 6. õppeaastale samasuguseid õppeviise kui neid kasutatakse keskkooli vanemais klassis ja gümnaasiumis. Tegelikult ei võiks õppeviisid 5. ja 6. õppeaastal algkoolis ja keskkoolis tunduvalt erinevad olla.

Sama on lugu õppeaine sisuga, järelikult õppekavaga. Mõõtuandev ei või olla koolitüüp — keskkool või algkool, — vaid ikkagi laps, tema tarvidused, huvid ja arusaamine. Eriti peame seda rõhutama emakeeleõpetuses, mis on kasvava noore kogu vaimse elu aluseks.

Viimasel üldkongressil tõi üks sõnavõtjaist praeguse keskkooli õppekava kaitseks sellise väite: alg- ja keskkooli õppekavad peavad ometi erinema, sest muidu ei oleks mõtet keskkooli luuagi. Jättes kõrvale selle väite lõpposa — kas ja mil määral tõesti oli mõttet luua 5-klassine keskkool — peab aga täiesti ekslikuks tunnustama väite esimese poole, millega ignoreeritakse õpilase arenemisastet, tema huvi- ja mõtte maailma. Õpetajad, kes ei suuda või ei taha mõista selle pedagoogilise põhinõude tähtsust, nimetavad halvustavalt uue kooli töökorraldust mänglemiseks, lodevuse edendamiseks, uusi õppeviise modernitsemiseks. Selles väljendub aga selgesti puudulik arusaamine kaasaegsest kasvatus- ja arengusteadusest ja sellele rajatud õppekorraldusest, sest õppetöö nagu iga töö võib ainult siis viljakas olla, kui ta on hästi kohastatud töötegija, s. o. õpilase arenemise ja vaimse jõuga. Kuidas lapse võimed järkjärgult arenevad, seda näitab lapsepsühholoogia. Ebaproduktiivseks muutub õpetus ega vasta lapse arenemisastmele vaid siis, kui vanemasse arenemisjärku jõudnud lapsele pakutakse tegevust, mis oleks huvi- ja jõukohane nooremal astmel; see oleks küll mänglemine. Et üksikuil juhtudel selliseid vigu õppetöös esineb, on väga tõenäoline, kuid sellest ei tohi teha mingit põhimõttelist üldistust ega halvustada uut kooli ja uut kasvatust.

Veelgi halvem on vastupidine meetodiline viga, kui nõutakse lapselt seda, mida ta antud arenemisastmel loomulikult ei suuda teha, pakutakse talle seda, mida ta ei suuda omandada. Seegi viga tuleb psühholoogilise koolituse ja pedagoogilise mõtlemise puudulikkusest. Ta ise loomustab just vana kooli ja tema kaitsjaid (kellel muide ei ole aga mingit õigust arvata, nagu hoolitseksid ainult nemad koolitöö kõrgema taseme eest). See on ekslik ja kahjulik arvamus, mis väärriks samuti halvustavat nimetust.

Nii jõuame pedagoogilis-psühholoogilistel kaalutlustel järeldusele,

et 5. ja 6. õppeaastal, seetõttu et õpilased niihästi alg- kui keskkoolis kuuluvad ühte ja samasse vanus- ja arenemisjärku, lapsea viimasesse järku, eelküpseusa aastasise ja seega tunduvalt erinevad küpsusealistest noortest keskkooli kõrgemal astmel ja täiskasvanuist, — peaks kõigepäält emakeele õppekava kõigis olulistest punktides ühtima. Erinevused võivad tekkida kohalikest tingimustest (linnas ja maal, suurlinnas — väikelinnas jne.), aga ka õpetaja enda huvilaadist, kuid need erinevused ei võiks kuigi ulatuslikud olla ega tekitada raskusi näiteks haridustee jätkamisel pärast algkooli lõpetamist. Viimane asjaolu puudutab ühtluskooli põhimõtet, mis on püsinud eesti koolikorralduses kuni 1934. a. reformini ja mille tunnustamine uues koolikorralduses tooks vaid kasu kogu meie hariduselule.

Õppekava ühtluse kasuks kõneleb ka see seik, et keskkooli 1. ja 2. klass kuuluvad veel sundusliku hariduse astmele, kui õpilane oma vanuse tõttu pole koolikohustusest vabanenud. Siin võidakse ehk väita, et keskkoolis haridustee ei lõpe 2. klassiga, sest seda jätkatakse kõrgemale, ja seepärast pole tähtis, kas keskkooli 1. ja 2. klass annab tegeliku elu jaoks kõike seda, mida annab algkool, või ei anna. See väide vajab siiski korrigeerimist, sest statistiliste andmete põhjal 1. klassi lõpul katkestab jäädavalt õppimise keskkoolis 17% sisseastunuist ja 2. klassi lõpul moodustab õpilaste kadu 27%*, teiste sõnadega iga neljas õpilane jätab pooleli õppimise keskkoolis juba 1. ja 2. klassis. See arv tohiks küllaltki suur olla, et seda ka silmas peetaks õppekavade koostamisel, kõnelemata ühtluskooli põhimõtte tähtsusest.

Lõppeks oleks 5. ja 6. õppeaasta emakeele õppekava ühtlustamisest alg- ja keskkoolis seegi kasu, et muutuks hõlpsaks koolisüsteemi kujundamine, näiteks 3-klassiste keskkoolide õppekava koostamisel. Ei pea küll seda viimast tegurit kaaluvaks, kuid mainimist ta väärib siiski.

2.

Kooli õppeaineid võiks selle järgi, missugune osatähtsus on antud õppeaine kasvatuslikel ja õpetuslikel, oskuslikel ülesandel, jagada 3 rühma: 1) peamiselt õpetuslikud ja oskuslikud ained (käsitöö, joonistamine, aritmeetika), 2) eeskätt kasvatusliku tähtsusega õppeained (usuõpetus) ja 3) õppeained, milles mõlemad ülesanded on tasakaalus; need on ühtlasi tähtsaimad õppeained. Emakeel kahtlemata kuulub viimaste hulka ja temas olgu kasvatuslikud ja oskuslikud ülesanded tasakaalustatud.

Tegelikus koolitöös võidakse kergesti sattuda ühekülgsusse ses mõttes, et alahinnatakse emakeeleõpetuse kasvatuslikku väärtust ja pan-

* Eesti Kool, 1936 — 4.

nakse liialt rõhku ainult keeleoskuse arendamisele. Seda ühekülgsust ei tohiks töökorralduses esineda.

Pikemata peaks selge olema, et emakeeleõpetuse kasvatuslikkude eesmärkide teenistuses on kirjanduspalade käsitus, kirjanduseõpetus, kuigi ei puudu kasvatuslikud väärtused ka lugemisõpetusel, kirjandeil ja muil tegelikel harjutusil. Et kirjanduseõpetus suudaks täita oma tähtsat ülesannet koolis, peab tal ka väärikas koht olema tunni- ja õppekavas, seepärast tuleb arvustavalt suhtuda viimasel ajal esile tulnud mõtteavaldustesse kirjanduseõpetuse taandamise mõttes.

Emakeeleõpetuse oskuslikud ülesanded on lühidalt öeldult — korraliku ja tegelikus elus küllaldase keeleoskuse omandamine. Pole mõeldav, et 6 õppeaastaga suudetaks anda õpilastele täielik keele valitsemine, juba seepärastki, et laste keel ses vanuses, mil nad lõpetavad 6. klassi algkoolis või 2. klassi keskkoolis, erineb täiskasvanute keelest. Korralikkuse nõue seega tähendaks vaid selgust ja arusaadavust väljenduses, sõnas kui ka kirjas, ja õigekeelsust tarvitataivate väljenduste piires.

Siinkohal ei saa ka mainimata jätta, et nn. tegeliku elunõude, aga ka pedagoogilise põhinõude — eluligiduse tõlgendused on sageli ebamäärased, koguni võimatuseni ühekülgsed ja liialdatud. Näiteid sellest võime nii mõnigi kord lugeda ajalehist, kui kurdetakse selle üle, et kool ei valmistavat õpilasi küllaldaselt elule. Ja mida selle „elule ettevalmistuse“ all mõistetakse, võis hiljuti lugeda ühest ajaleheartiklist „raadioonu eksami“ tulemuste kohta.

Nagu nähtub juba selle kirjutise tekstist, olid katse tingimused erilised, ülesanded kunstlikult kokku seatud, sisaldades peaaegu kõigis euroopa keeltes esinevaid nimesid, kitsa tähendusega oskussõnu, lühendeid jm., sest eksamineerijail tuli 150-st eksaminandist 149 „läbi kukutada“ ja ainult 1 valida.

Kas võib siis säärase eksami tulemustest midagi tõsisemat järeldada üldharidusliku kooli puuduste kohta? Kahtlemata kukuks lugejaistki suurem osa hiilgavalt läbi, kui tuleks katsuda oma võimeid säärasel ainulaadsel eksamil. Ja siiski tehti sel puhul koolile tõsiseid etteheiteid.

Oleme muidugi kaugel mõttest, et koolitöö tulemused on ideaalsed, kuid siiski võime küllalt objektiivseks pidada koolinõunikkude hinnanguid viimaste uurimuste põhjal algkooli lõpetajate teadmuste kohta, mis osutusid täiesti rahuldavaiks.

Väga laialdaselt (ja nähtavasti ka koolitegelaste keskel) on levinud ekslik arusaamine koolitöö ja õppekavade eluligidusest ses mõttes, nagu peaks juba algkoolis õpetatama ainult või peaaegu ainult seesuguseid teadmusi ja oskusi, mida vajatakse pärast tegelikus elus. Kuid seejuures unustatakse, et algkool, kasvatades lapsi elule, ei valmista ega saagi valmistada neid mingile kindlale elukutsele, kus vajatakse hoopis erilisi teadmusi ja oskusi: see on täiendus- ja kutsekooli üles-

anne. Algkool ei õpeta seda, mida vajab ainult põlluharija, kaupmees, kontoriametnik, kingsepp, autojuht jne. oma elukutselises tegevuses: algkool (ja vastavad klassid keskkoolis) varustavad kõigi kodanike lapsi selle ja ainult selle vaimuvaraga ja nende põhioskustega, mida vajab iga Eesti kodanik oma elutegevuses.

Need oskused on — lugemine, suuline ja kirjalik väljendus, teataval määral ka käelise väljenduse oskus; see vaimuvara on — selge mõistus, arusaamine ümbritsevast elust, tahe ja võime osa võtta sellest elust. See on eluligidane õpetus ja kasvatus, see on, mida algkool peab andma õpilasele tulevaseks eluks, nagu sõjaline kasvatus rahuajal annab sõdurile seda, mida ta vajab sõjas. Igasuguste kitsaste praktilis-tehniliste ülesannete võtmine algkooli õppekavva oleks eluligiduse nõude väär mõistmine.

Nii siis jääks emakeeleõpetuse oskuslikuks ülesandeks küllaldase keeleoskuse andmine igapäevase, hariliku elu jaoks, mitte aga ettevalmistus mõnesugustele kitsastele eriülesannetele.

Selle ülesande täitmisel tulebki õpetust korraldada vastavalt õpilase üldarenemisele ja mõtteviisile. Rõhuv enamik emakeeleõpetajaid on jõudnud veendele, et vajalik keeleoskus saavutatakse peamiselt elava keele vaatlusel ja vastavate harjutuste abil, harjutustega niihästi korralikus kõnes kui kirjalikus väljenduses. Keeleõpetuse seadused ja juhised omavad ainult teenivat tähtsust, aidates selgitada raskemaid nähtusi, kuid grammatikat ei saa võtta kõnesoleval astmel keeleoskuse aluseks ja lähtekohaks. Ometi leidub keskkooliõpetajate või keeleteadlaste seas neid, kes nähtavasti ei tunne küllaldaselt emakeele õpetamise psühholoogilisi aluseid ja usuvad ise ning tahavad ka teisi veenda, et keeleoskuse tõstmise päävahendiks peaks olema grammatika. Kuuldavasti on ka viimasel koolinõunikudepäeval algkooli emakeeleõpetuse suhtes valitsenud loosung — rohkem grammatikat! Kui säärane vaade pääseks mõjule ka õppekavade tegelikul revideerimisel ja koostamisel, siis võiks see ebasoovitavaid tagajärgi anda ja kahju tuua meie kooli arengule. Seepärast vaatleme pisut ligemalt grammatika osatähtsuse küsimust 5. ja 6. õppeaastal.

Kõigepäält lubatagu tutvustada nende vaadetega, mis valitsevad mujal keeleõpetuse, grammatika kohta emakeeleõpetuses. Eriti õpetlikuks osutub Soome õppekavade komisjoni kokkuvõte oma 12-aastase töö tulemustest*:

„Keeleõpetuse koht algkoolis on meil kindlasti vaieldavamaid küsimusi õppekavas. On juba ammu tähele pandud, et keeleõpetus selles ulatuses kui see oli veel paarikümne aasta eest tarvitusel, oli siiski viljatu töö. Paremalgi juhul selleks oli nii vähe aega, et laialdast õppekava ei suudetud tõeliselt õppida: kuni üks koht oli õpitud, oli teine juba ununenud; kunagi ei jõutud

* Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki, 1925.

omandada vormi- ja lauseõpetust sel määral, mis oleks võinud grammatikale anda mingit tegelikku väärtust.

Samuti on keeleõpetuse üle keskusteldud teisest seisukohast: tema paratamatu juhisena emakeele kirjalikuks tarvitamiseks on tehtud enam-vähem küsitavaks. Ja peagi jõuti üksmeelele selles, et laiad osad keeleõpetusest on sama vähe tarvilikud õpetamiseks, kui neid on võimalik kõige muu kõrval õppida ajapuudusel.

Komisjon arvab, et grammatikat ei saa algkoolis pidada nõ. formaalseks õppeaineks, s. t. algkoolis ei ole tarvidust õpetada grammatikat palja mõtlemise koolitamiseks. Sel peab olema siin selge praktiline eesmärk. Grammatika tähtsuse ja koha algkoolis määrab see abi, mida ta võib anda keele tarvitamisele.

Et keel ise on sündinud enne grammatikat ja et grammatika ei ole muud kui keele tarvitamise peituvate seaduste väljendus, siis on iseendast selge, et keelt võidakse õppida ilma grammatikata ja et keel on saanud peaaegu kõige oma täpsuse ja selguse ilma teadliku keeleõpetusliku mõtlemiseta.

On samuti selge, et emakeeleõpetuses tuleb toetuda esikohal ja päämiselt sellele keeletundele ja järeleaimamistungile, samuti harjutustele, mis on sündinud keele ja mille abil laps on varemini oma keeleoskuse saavutanud. Ja kui laps kooli tülles kõneleb veatut või vigast keelt, siis tuleb see sellest, et ta on k u u l n u d sellist keelt.

Parim ja tõhusam keeleõpetamine on siis see, et laps koolis kuuleb ja loeb õiget kirjakeelt. Võidakse ehk tähendada, et grammatika tahab teenida päämiselt keele kirjalikku, mitte suulist tarvitamist ja et kirjalikku keeluskust tuleb ikka õpetada, sest see ei edene iseendast. Selles on teataval määral tõtt, nimelt niipalju kui kirjutamises on kõnekeelele võõrast, koolipärast või kunstlikku, ja võib küsida, kas ei tule selle õppimiseks tarvitada mõnevõrra grammatika reegleid. Kuid siingi kehtib sama psühholoogiline seadus, mis suulises keeleõpetuses: mõlemal tuleb õppida eeskätt harjutuste kaudu — kirjutamine lugedes ja kirjutades, samuti kui kõnelemine kuuldes ja kõneldes. Mõlemal juhul on hää eeskuju tingimata tarvilik.

Milline koht selles käsitlusviisis tuleb anda keeleõpetusele, on tõesti raske ütelda. Tuleb vist jõuda otsusele, et samuti kui õige ja ilus kõnekeel saavutatakse ilma grammatikata, samuti võiks aega mööda saavutada õige ja ilus kirjakeel ilma grammatikata. Kas võivad grammatikareeglid hõlbustada ja lühendada õppimise teed ja kui palju selleks tarvitatakse grammatikat, — need küsimused ongi kesksed algkooli keeleõpetuses.

Kuid seda küsimust on raske teoreetiliselt lahendada. On tarvis kogemusi, kuid mitte seda tavalist koolikogemust, mida on kogutud aastasadu, ilma et oleks jõutud asja lahendamisele, vaid korrapärast, täpset katsetamist.“

Niisuguseid katseid korraldatigi vastavais katsekoolides Soomes ja nende katsete põhjal ongi esitatud ülaltoodud põhimõtted. Ei ole kahtlust, et Soome õppekavakomisjoni väited grammatika vähese väärtuse kohta emakeeleõpetuses on asjalikud, hästi põhjendatud ja kokkukõlastatud psühholoogia ning kasvatusteaduse põhimõtetega. Ka teiste maade algkooli õppekavu vaadeldes leiame neis üldiselt samasuguste põhimõtete teostamist: lähtutakse elavast keelest ja järjekindlate harjutuste kaudu jõutakse vajalikule keeleoskusele.

Millega siis seletada mõne eesti keele- ja koolimehe suurt usku (õigmini on see küll eksiarvamus) grammatika tähtsusse emakeele õppimisel, nii et isegi kaldutakse ilmsesse liialdusse, seades keeleõpetamise päänõudeks: rohkem grammatikat! Mulle näib, et ekslikud ja ühekülgsed vaated ses küsimuses pärinevad vanast koolist, vene ajal valitsenud õppekorraldusest. See oli tõeline vana kool, kus ei tuntud ega peetud tarvilikuks tunda lapse- ja noorsoopsühholoogiat õppeaine sisu ja õppeviiside valikul, kus kogu õppetöö ainsaks määrajaks oli õpetaja kui täiskasvanu ja tema arusaamine õpetuse sisust ja viisist. Sellest koolist on tulnud meie õpetajaskonna vanem generatsioon ja, nagu elu näitab, paljud neist ei ole seda unustanud ega suutnud midagi juurde õppida kaasaegsest kasvatusteadusest.

Kuid unustatakse siiski see asjaolu, et meile, eestlasile, vene kooli õppekeel — vene keel — oli ometi võõrkeeleks. Võõrkeele õppimisel kindlasti vajatakse rohkem grammatikareeglite abi kui seda tarvis on emakeeleõpetuses, mis suurel määral, eriti kõnesolevas vanusastmes, põhineb laste loomulikul keeletundel ja tegelikus elus omandatud keeleoskusel. Võõrkeeleõpetuses seda ei ole. Nii on täiesti põhjendamata mingisuguseid võrdlusi tööviisi ja töötulemuste kohta otsida veneaegsest koolist ja vene keele õpetusest selles.

Seepärast jääbki meie veendeks, et 5. ja 6. õppeaastal niihästi algkui keskkoolis ei saa anda kuigi suurt erikaalu grammatikale ja süstemaatiline keeleõpetus sel astmel ei ole kokkukõlas ei üldise ega keeleõppimise psühholoogiaga, samuti mitte pedagoogiliste põhimõtetega.

3.

Emakeele õppekavade ühtlustamise küsimuses tuleb ligemalt vaadelda praegu kehtivaid algkooli 5. ja 6. õppeaasta ja keskkooli 1. ja 2. klassi õppekavu. Kuigi on ühelt või teiselt poolt tehtud mõningaid ettepanekuid emakeele õppekava muutmiseks algkoolis, ei saaks selles kavas mingisuguseid olulisemaid muudatusi ette võtta, kui ei taheta tarbetult häirida koolitööd. Kavades on täie selgusega esitatud emakeele kasvatuslikud eesmärgid ja oskuslikud ülesanded, samuti keskustuse võimalused teiste õppeainetega, mida õppekorraldus kuidagi ei tohiks unustada. Keeleõpetuse alal on küllaldaselt rõhutatud keeleharjutusi ühenduses lugemise, kõne ja kirjanõuetega, keeleoskuse süvendamiseks. Samuti on keeleõpetuse alalt näidatud kõik tähtsamad küsimused, mis vajavad seletust ja harjutust korraldiku keeleoskuse omandamiseks. Hääliku-, vormi- ja lauseõpetusest käsitletakse niipalju, kui see on vajalik õigeks kõnelemiseks ja kirjutamiseks. Ka ei ole unustatud tuletus- ja tähendusõpetust ega võõrsõnade eestistamist, kõike aga mitte teoreetilis-süstemaatilises käsitluses, vaid sel määral, et kindlustada tegeliku keeleoskuse omandamist.

Ei leidu peaaegu midagi liigset, ei ole ka unustatud midagi sellest, mis vastavas vanuses keeleõpetuse eesmärkide saavutamiseks vajalik. Algkooli emakeele õppekavade otstarbekust tõestavad ka 1934. a. korraldatud testi tulemused. Nende kokkuvõtte on teinud koolin. M. Meos sarjas „Eesti algkooli lõpetaja“. Säält loeme muu seas järgmist: „Ankeetlehtedel koolid märkisid ka oma arvamusi emakeele õppekava kohta. Enamik koole peab seda otstarbekaks. Nad on enamikus koolides teostatavad ja õpilasile jõukohased. Koolide märkmed emakeele õppekava kohta ja tähelepanekud sel alal näitavad, et ei ole tarvidust muuta õppekava (minu sõr. J. K.), eriti vahepeal muutunud oludes, kus nõrgad õpilased vanuse tõttu vanematest klassidest välja langetavad.“

Võib ju testide väärtuse kohta erinevaid arvamusi olla, kuid igal juhul võime seda kokkuvõtet ja hinnangut pidada objektiivsemaks ja õiglasemaks kui mõningaid subjektiivseid arvamusi algkooli taseme kohta. Sama kokkuvõtte tohiks teataval määral väljendada üldse koolinõunikude seisukohta emakeele õppekava suhtes; seepärast tundub täiesti põhjendamatuna ja vägagi imelikuna just viimasel koolinõunikudepäeval ülestõstetud nõue muuta algkooli emakeele õppekava. 8 a. jooksul on senised õppekavad osutunud otstarbekaiks ja nende muutmine ilma küllaldase vajaduseta oleks väärsamm, üks neist pidevate juhtmete puuduse ja ebastabiilsuse avaldusist meie koolielu korraldusis, mis tõsiselt häirivad ja kahjustavad kooli kasvatuslikku tegevust. Subjektiivsed hinnangud ja seisukohad ei tohi mõõtuandvaks saada õppekavade küsimuses, sest need seisukohad on kõikumavad ja üksteisele vastu käivad. Seda mainitakse ka testide kokkuvõttes*.

Seepärast olgu meie seisukoht: algkooli emakeele õppekavas ei tule mingisuguseid olulisemaid muudatusi teha, need võiksid olla vaid redaktsoonilist laadi.

Seevastu aga leiame suuremaid puudusi keskkooli 1. ja 2. klassi ajutises õppekavas. Kõigepäält tuleb vääraks pidada süstemaatilise keeleõpetuse nõuet 2. klassi õppekavas, sest seda ei saa ei psühholoogiliselt ega pedagoogiliselt põhjendada. Ka 1. klassi keeleõpetuse osa on ülekoormatud ja vajab lihtsustamist.

Kirjanduseõpetuse kava aluseks on võetud kirjandusliigid, nii et 1. klassis (s. o. 5. õppeaastal) pannakse päärõhku muinasjutule, muistendile, vanasõnale, valmile, eluloole, reisikirjeldusele, lühijutule, ja legendile, 2. klassis — eluloole, memuaarile, novellile ja ballaadile.

Selles, nagu üldse keskkooli ajutistes õppekavades, väljendub päris selgesti nn. süstemaatilise käsitlemise põhimõte juba 12—13-aastaste lastega, mis aga osutub sel vanusastmel ebapsühholoogiliseks ja ebapeda-

* Eesti algkooli lõpetaja oskused ja teadmised emakeele alal, lk. 20—21.

googiliseks. Kirjanduspalade valikul peab lähtuma laste lugemishuvidest. Neid huve märkab iga emakeeleõpetaja üsna kergesti selle järgi, mida õpilased eelistavad vabaks lugemiseks. Täpsema pildi saaksime vastava ankeedi kaudu. Mitmel pool ja mitmel korral on niisuguseid ankeete teostatud. Siingi on ühe (isiklikult korraldatud) ankeedi kokkuvõtted ja need näitavad, et 5. õppeaasta lastel, niihästi poistel kui tütarlastel on suurim huvi ajalooliste jutustuste vastu (keskm. 92%), teisel kohal osutuvad seikluslood ja reisikirjeldused (88%), kolmandal kohal on muinasjutud (80%) ja neljandal kohal reaallainelised raamatud, näiteks loomajutud (75%). Ka näidendeid loetakse meeeldi (82%). Peaaegu samasuguse pildi laste lugemishuvidest andis ankeet 6. õppeaastal. Ei saa küll väita, et need andmed on absoluutse tähtsusega, nad võivad muutuda aja ja kohaga, aga üldpildi laste huvidest nad siiski annavad.

Lugemisanket oli korraldatud ka algkooli 6. klassis 1934. a. üht-aegu mainitud testiga. Sellegi andmed on üldjoontes samasugused kui eelmises ankeedis: lugemissageduse järjekorras esinevad järgmised raamatud: Bornhöhe „Tasuja“ (90%), Lutsu „Kevad“ (82%), „Kalevipoeg“ (76%), „Reinuvader rebane“ (75%), „Käkimäe kägu“ (65%) jne.*

Et 5. ja 6. õppeaasta huvid tunduvad ei erine, on täiesti arusaadav, sest mõlemad klassid kuuluvad ühele ja samale arenemisastmele. Kui niisuguseid, tegelikult koolitööst saadud andmeid tahetakse vähegi arvestada, siis tuleb küll keskkooli 1. ja 2. klassi kirjanduseõpetuse osa põhjalikult ümber korraldada.

Kirjanduspalade valiku kohta niihästi alg- kui keskkoolis ei saa siin üksikasjalikke ettepanekuid teha ja piisabki vaid mõnest üldnõudest, mille teostamine jäägu juba õppekava koostaja hooleks. Põhinõudeks olgu lapse mõtte- ja huvimaailmale lähedased, sisult kaasakiskuvad ja muidu kirjanduslikult väärtuslikud palad. Nende nimestikku ei tule aga õppekavas kindlaks määrata, sest palade tegelikul valikul peab õpetaja arvestama mitmesuguseid asjaolusid. Kõigepäält on selge, et linnalaste jaoks peaks vähemalt osaltki valima teissuguseid palu kui maakoolides, et palad oleksid oma sisult lastele lähedased. Meremeestelood, mis võivad väga huvitavad olla näiteks Saaremaa koolides, ei oma kaugeltki sama väärtust Võru- ja Petserimaal. Ja vägagi soovitav oleks pakkuda erinevat, laste sisemistele huvidele ja elamustele vastavat ainet tütarlastele ja poeglastele. Ses mõttes nõuavad tõsist tähelepanu ankeedi andmed mainitud brošüüris „Eesti algkooli lõpetaja“. Säält leiame, et ajaloolise sisuga „Tasuja“, muinasjutuline „Reinuvader rebane“, samuti „Kalevipoeg“ huvitavad tütarlapsi ja poeglapsi ühel määral. Seevastu aga poisid eelistavad seiklusrikkaid ja põnevaid raamatuid, nagu näit. „Robinson Crusoe“ (vahe 16%, poisid 70%, tütarlapsed 54%), „Nahk-

* Sama, lk. 20.

suka jutud“ (vahe 14%, 48—34), „Julged meremehed“ (vahe 18%, 43—25). Tüdrukuid aga köidavad rohkem raamatud, mis vastavad nende õrnamale tundelaadile: „Kevad“ (vahe 9%, 84—75), „Käkimäe kägu“ (vahe 10%, 70—60), „Oma tuba, oma luba“ (vahe 16%, 66—50), „Väike lord Fauntleroy“ (vahe 9%, 40—31), ka „Külmale maale“ (vahe 4%, 63—59), „Veli Henn“ (vahe 8%, 47—39). Need arvud näitavad päris selgesti, et kõnesoleval vanusastmel tuleb valida o s a l t erinevaid kirjanduspalu poiste ja tütarlaste jaoks. Kui kool on lahuskool, siis peaks see eristamine kindlasti teostuma, aga ka ühiskoolis, ühisklassis on hästi teostatav õpilaste rühmitamine ja indiv. tööviisi kasutamine kirjanduspalade käsitlusel.

Senistes õppekavades niihästi alg- kui keskkoolis ongi kirjanduspalade valikus võimaldatud teatavat vabadust õpetajaile ja koolidele, sest kirjanduspalade loend esineb vaid seletuskirjas. Õppekavade seletuskirjas on päälle selle selgesti väljendatud mõte, et näiteid ei tule võtta kui 5. ja 6. klassis läbivõetava lugemisvara sunduslikku kvantumit ja et õpetajal on vabadus tarbe korral täiendada seda nimestikku.

Ja mis põhjus võiks olla valiku vabaduse kaotamiseks? Et õpetaja ei oska ise kohast ainet valida? See oleks liiga halb ja õigustamatult ülekohtune atestatsioon meie õpetajaskonnale. Hariduselu juhtide kõnedest oleme kuulnud, et õpetajaskonda usaldatakse, et tahetakse näha õpetajaskonna iseseisvat, julget, kuid asjalikku otsustamist, soovitakse näha tema isetegevust. Need mõtted on tervitatavad, sest seni ongi eesti kool seesmiselt kasvanud ja arenenud just õpetajaskonna kohusetruu ja anduva töö läbi ja kellelegi ei võiks põhjust olla kahtluseks, kas suudab õpetajaskond ka edaspidi viia eesti kooli edasi uutel teedel, uutele eesmärkidele.

Nii jäämegi kindlale seisukohale ka kirjanduspalade valiku suhtes — selles jäetagu õpetajaile ja koolidele küllalt vabadust, seletuskirjas antud näited olgu vaid hõlbustuseks tegeliku töökava koostamisel.

Võidakse ehk küsida: kuidas niisugust valikuvabadust tegelikult teostada: on ju õpetaja seotud ametlikult tunnustatud lugemikega? Kuigi see küsimus pole põhimõttelise tähtsusega õppekavade koostamisel, võiks siiski vastata, et juba praeguseski olukorras on valiku võimalus olemas, sest koolid võivad kasutada mitmesuguseid lugemikke ja ka üksikteoseid, mida on kooliraamatute turul olemas. Muidugi on selge, et mõnelt poolt soovitatud kooliraamatute standardimine võtaks igasuguse võimaluse kirjanduspalade valikuks emakeeleõpetuses ja seegi on üks põhjusi, mis sunnib eitam a õ p p e r a a m a t u t e s t a n d a r d i m i s e t a r v i d u s t j a o t s t a r b e k u s t.

Lõpuks peab arvama, et kuigi kirjanduspalade valik tuleb teha päämiselt eesti kirjanduslikust varasalvest, ei oleks õige täiesti hüljata

väärtuslikke palu ka välismaakirjandusest. See põhimõte ongi teostatud algkooli õppekavas ja peaks teostuma ka uutes keskkooli õppekavades.

Mõlemad kavad, õigemini nende seletuskirjad teevad kohuslikuks ka õpilaste vaba lugemise juhtimise ja kontrollimise. See on tarvilik ja otstarbekas ning jäägu õppekava seletuskirja.

Kirjandeist mainitakse keskkooli õppekavas 1. klassis esikohal ümberjutustusi ja kirjalikkude harjutuste hulgas — diktaate. Algkooli õppekavas seda ei ole ja täiesti põhjendatult: üksikuid meetodilisi võtteid, päälegi niisuguseid, mille kohta koolimeestel pole ühtlast, positiivset hinnangut, ei saa õppekava ette kirjutada: see jäägu juba iga õpetaja enda otsustada, missuguste meetodiliste võtetega ta tahab jõuda kavas näidatud eesmärkidele. Huvitav on märkida, et ka keskkooli õppekava seletuskirjas ei mainita üksikute kirjandite ega kirjalikkude harjutuste liike. Säält loeme vaid: „Kirjandite peaülesandeks on kirjaliku väljendusoskuse harjutamine ja arendamine. Kirjandi aluseks ja eelduseks olgu õpilase isiklik elamus ja muljetekogu. Seepärast tuleks kirjandis eriti väärtuslikuks lugeda noorte väljenduse omapära, iseseisvust ja tabavust. Kuid kõige muu kõrval arvestatagu tõsiselt kirjandi kompositsiooni, stiili ja keelepõhinõudeid ja välist korralikkust.“ Need mõtted on täiesti õiged ja asjakohased, kuid kava nõuded on nendega teataval määral vastuolus, mis tuleb kõrvaldada.

Tarbekirjade suhtes nõuavad algkooli ja keskkooli õppekavad pea-aegu üht ja sama.

Lõpeks veel üks tõsine soov õppekavade ja mitte ainult emakeele, vaid kõigi õppeainete kavade suhtes: välditagu neis didaktilist materialismi, ülekoormamist ainega — pahet, mis kahjustab kõige rohkem kooli kasvatustöö tegevust. Kui koolidel tuleb joosta võidu ainehulga omandamisel, mõnelt poolt väga lihtsameelselt soovitatud memoreerimise ehk äraseletatult tuupimise teel, siis võib küll palju sõnu teha kooli kasvatustöö tähtsusest ja selle süvendamise vajadusest, kuid tegelikult midagi mainimisväärtset paremat kui vanas koolis sel alal ei saavutata. Et kool vabaneks kord sellest aastasadu kestnud ühekülgsusest, on tarvis 1) et õppekava oleks ja jääks rohkem juhtmõtete, põhisuuna näitajaks, põhinõuete väljendajaks, — kava tegelik, üksikasjalik sisustamine jäägu õpetajate ülesandeks; 2) koolitöö järelevalve teostajad, koolinõunikud ärgu hinnaku õpetajat ja kooli ainult selle järgi, kui palju fakte, nimesid ja arve õpilased teavad (nagu see tavaliselt selgesti esineb testides), vaid hinnaku tunnustavalt ka seda kasvatavat ja arendavat tööd, mida õpetaja on teinud aine tõsise läbitöötamisega, samuti uute, isetegevuslike tööviiside rakendamisega. Seni seda ei ole küllaldaselt hinnatud, kahjuks just kooli kasvatustööle.

KOOLIUUENDUSNURK

Näide tööst tööjuhatusete abil

Tööjuhatusete menetlusel, mille eluline väärtus õpilaste iseseisvas töötamises, eriti aga liitklassis on pedagoogiliselt täiesti kindel, võib siiski liialdusi ilmnedada, nimelt liigse kirjutamise ja joonistamise poolest. See oht pole küll kuigi suur, kui õpetaja tunneb individuaalse tööviisi metoodikat ja kasutab hästikoostatud tööjuhatusi, mis ei anna tõuget liialduseks. Kuid kasulik on ka tutvuda üksikute õpilastõdega üheit või teiselt alalt.

Alljärgnevalt toomegi näite Antsla alevi algkooli 6. klassi õpilase tööst füüsikas, säilitades täpselt töö sisu (parandatud on vaid õigekirja-vead). Töö võtab brošüüris 4 lehte ja on tehtud 1 nädala jooksul. Tööjuhatusena on kasutatud: Joh. Käis. Looduseõpetus. Tööjuhatusi iseseisvaks indiv. tööks. 6. õppeaasta (lk. 16—19).

LIIKUMISNÄHTUSI.

1. Vaatlusi ja katseid.

Asetasin lauale: pliiatsi, sule, kummi ja sullepea. Nihutasin sule teistest nimetatud asjadest eemale. Järeldus: sulg liikus — muutis oma asukohta pliiatsi ja kummi suhtes. Teiseks nihutasin pliiatsi ja sulle nimetatuid asjadest eemale. Järeldus: pliiats ja sulg muutis oma asukohta kummi ja sulle suhtes. Panin sulle teistest asjadest eemale, siis lasksin kaasõpilasel liigutada tema kohta, ise aga pigistasin silmad kinni. Avades silmi ja vaadates sulge, kas on omal kohal, aga ei saanud aru, kas oli kohal või ei. Iga-kord ei saa otsustada, mis ta sullega tegi, sellepärast et pole teisi asju ligi-dal. Sulle ümberpaigutus on siis kindlasti märgatav, kui tema kõrval on teine asi.

2. Liikuvad ja paigalseisvad kehad.

1. Liikuv keha	2. Paigalseisvad kehad, mille suhtes esimene liigub
Auto Rong Inimene Laev Lennuk	Maantee, tänav, majad Jaamad, raudtee, majad Majad, tänav Sadam Siht, õhk

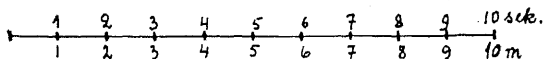
Lükkumis- nähtusi



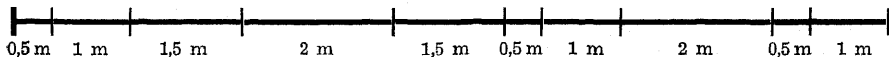
Liikuv keha	Paigalhiivad kehad, mille suhtes
Rong.	Telefoni-postid, majad, puud.
Aut.	— " — " — " — " — "
Lennuk.	Majad, linnad, puud.
Hobusemees.	Kivi, maja, puu, maantee.

Esimene lehekülg õpilase tööst (brošüürist) samale teemale (Saduküla algkool; vähendatud 1,5 korda).

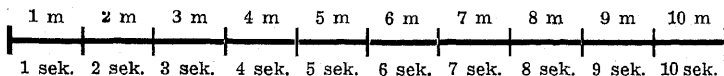
Ühtlane liikumine.



3. a) Ühtlane liikumine: maakeral ja kella-osutil.
b) Ühtlusetu liikumine: inimese käik ja rongi sõit.
4. Mitteühtlane liikumine.
1 sek.



Ühtlane liikumine.



5. Kiiruse valem:

$$\text{Kiirus} = \frac{\text{käidud tee}}{\text{aeg}}$$

Siit järeldame:

$$\text{käidud tee} = \text{aeg} \cdot \text{kiirus.}$$

Näit.: Kahe telegraafitulba vahe on 52 m. Rong tarvitab selle maa ärasõitmiseks 4 sek.

Rongi kiirus on:

$$52 \text{ m} : 4 = 13 \text{ m sekundis}$$

$$\text{ehk lühidalt } 13 \frac{\text{m}}{\text{sek}}$$

6. Tee pikkuse valem:

$$\text{käidud tee} = \text{aeg} \cdot \text{kiirus.}$$

Näit.: Rong sõidab kahe telegraafitulba vahe 4 sekundit —
4 · 13 m = 52 m

8*. Koridoris möötes samme 10 m pikkusel saime 14 sammu; see on meetrites

$$10 \text{ m} : 14 = 0,71 \text{ m}$$

100 m käimiseks tuleb teha 140 sammu.

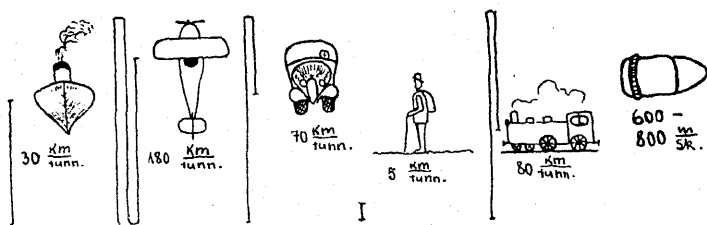
9. Tallinnast väljub rong kell 0.30 ja jõuab Elva kell 5.50. Vahemaa 215,3 km.

Rongi keskmine kiirus on:

$$215,3 \text{ km} : 5 \text{ t. } 20 \text{ min.} =$$

$$21530 \text{ km} : 533 = 40,3 \frac{\text{km}}{\text{tunn.}}$$

10. Vt. joonis.



Kiiruste piltlik kujutus (Saduküla algkool; vähendatud 1,5 korda).

11. (Ülesannete lahendusi õpperaamatu järgi — 4 ülesannet — ruumi säästmiseks siin toodud ei ole.)

12. (Valitav ülesanne — on välja jäetud.)

Peaa meeles:

1. Keha liigub siis, kui ta muudab oma asukohta mõne teise keha suhtes.
2. See liikumine on relatiivne ehk suhteline.
3. Kiiruse järgi võib liikumine olla: 1) ühtlane, 2) ühtlusetu.

* Tööjuhatusse punkt 7 on „mõtlemiseks“.

4. Iga liikumist iseloomustab kiirus, s. o. ajaühikus käidud tee.
 5. Elus kõneldakse peamiselt keskmisest kiirusest. Keskmise kiirus arvutatakse järgmiselt: käidud tee : ajaga.

Harilikumad kiirused on: Jalakäija $5 \frac{\text{km}}{\text{tun.}}$; kiirrong $80 \frac{\text{km}}{\text{tun.}}$;

auto $70 \frac{\text{km}}{\text{tun.}}$; aurik $30 \frac{\text{km}}{\text{tun.}}$

JOH. LILLMAA

Käekiri

Õpilaste käekirju võib jagada kolme pearühma: head, saamatud ja hooletud. Nendega võib seltsida veel mingisugune eriti individuaalselt veider kiri, mida võib aga arvata ka saamatute käekirjade hulka, kui see kiri ei vasta ilunõudeile ja on raskelt loetav.

Headest käekirjadest tunneme aina rõõmu, saamatud käekirjad ja nende omanikud valmistavad meile palju hoolt ja muret, sest hooletud käekirjad vajavad harimiseks eriti kindlat kontrolli ja pidevat tahtepingutust õpilaselt endalt, kuid rohkem veel õpetajalt.

Head käekirjad võivad esineda juba algklassides, kuna vastandjuhul mõni õpilane ei saa jagu oma viletsast käekirjast isegi lõpuklassis. Üldiselt võib aga öelda, et hea tahte ja sihiteadliku harjutamisega võib väga palju korda saata käekirjade parandamiseks. Mäletan ise üht ja sellega kaasas ka palju teisi poisse ja tüdrukuid, kuid see üks on jäänud eriti meelde oma võrratult halva käekirjaga — mäletan, jah, seda üht, kuidas juba paari kuuga tema käekiri oli muutunud nii ilusaks, et koolijuhataja ei tundnud teda enam käekirjast ära ja ei uskunudki, et see poiss võis nii ilusasti kirjutada, enne kui nägi oma silmaga, kuidas mees maalís oma ilusaid tähti.

Kuid ka hea käekirja omanikke ei või me hooletusse ja tähelepanematusse jätta, sest ilus kiri on väga kerge käest libisema. Kuid sama kerge on teda jälle kätte saada, kui õpilane vähemalt on näinudki juba, kui hästi ta saab kirjutada. Muide aga me peame heade käekirjade omanikke vahetevahel pisitasa kiitma, et neil säiliks see hästikirjutamise püüe ja vaim, et nad ei muutuks teiste halval eeskujul kergeiks ruttajaiks ja — hooletuiks. Head käekirja peame ka eeskujuks seadma teistele, mitte nii headele, ergutades sellega häid veel paremaile tagajärgedele ja noid mitte nii häid — ka paremusel.

Saamatute käekirjade omanikke peame kohtlema väga isalikult ja olema neile kõigiti nõu ja jõuga abiks käekirja parandamisel. Sest tihti

mõne sellise saamatu käekirja põhjuseks võib olla hirm, mingisugune alaväärsustundest tekkinud või tingitud häire või mõni muu defekt, mis ei salli karmi kohtlemist ja võib muutuda selle tagajärjel veel palju halvemaks. Ja ei ole mõtetki siin karmiks kohtlemiseks, sest ühelgi juhul see ei anna maksimaalseid tulemusi. Eriti siin võib karm kohtlemine muuta asja hoopis hulluks ja tuua kasu asemel aina kahju.

Saamatute käekirjade omanikke peame troostima ja julgustama, et küll käekiri ükskord paraneb, kui kirjutaja ise kasvab suuremaks. Selles juures püüame vähehaaval anda ravi üksikute tähtede parandamiseks. Tasapisi ja aegamööda tuleb edu, saabuvad kindlus, julgus ja rõõm. Istume ise mõnikord poisi või tüdrukukese kõrvale, näitame rahulikult kirja või üksikuid tähti ette, laseme siis lapsel ka endal kirjutada, aitame juhtida ta kätt, selgitame põhjalikult sule-, paberi- ja kehahoidu, ning julgustame ja troostime kannatlikult ikka, et küll juba hakkab asi edenema, et küll juba kiri nagu muutukski paremaks. Kindlasti aga nõuame rahulikku ja kas või aeglast kirjutamist, sest ruttamine on just suure kurja juureks halva käekirja puhul. Ja asi peabki pikapeale nihkuma paremuse poole. Jätta õpilast üksikult istuma pärast tunde, et sellega harida tema kehva ja saamatut käekirja, ei ole mõtet, sest kinnijätmine muudab vaese saamatukese meeleolu üsna kehvaks ja ühes sellega ei tule ka käekirja parandamisest midagi välja. Kui tahame saavutada tagajärgi, peame kindlasti istuma kannatlikult tolle saamatukese juures, või laskma tal kirjutada vähemalt koolitunnis oma kindla järelevalve all, et tal ei tekiks endaalahindamise-tunnet. Me peame siis säärasel juhul käekirja ja selle omanikku sõna tõsisel mõttes ravima, mitte ainult nõudma ilusat kirja ja halva, saamatu käekirja parandamist.

Hoopis teine lugu on aga hooletu õpilase käekirjaga, või nn. hooletu kirjaga. Kui saamatule kirjutasime õigeid ja ilusaid tähti eeskujuks ette, siis hooletuult lihtsalt nõuame ilusat kirja. Laseme tal halva ja korratu kirja kindla kontrolli ja järelevalve all korralikult ja ilusasti ümber kirjutada, ja nõuame sellise ilusa ning korraliku kirja kirjutamist järelejätmatult ning ühtki erandit tegemata. Ka nn. mustad tööd peavad olema igal juhul kirjutatud ilusa käekirjaga, mitte aga selliselt, et kirjutaja isegi oma kirja ei oska enam lugeda, vaid pöördub õpetaja poole abi saamiseks.

Ka hooletu peame istuma juures, nõudma iga tähe ja iga tähe osa õieti kirjutamist ja, kui tarvis, teeme tähe ette ning näitame kirja ette. Aga kui selline hooletu poiss või tüdruk on kord juba saavutanud oma ilusa käekirja ja uuesti laskub ruttamisse ning sellega ühtlasi oma hooletusse ja mitteilusasse käekirja tagasi, siis lihtsalt tuletame talle meelde tema ilusat kirja ja nõuame, et ta kirjutaks mitte halvemini kui tol rahulikul ja püüdlikul momendil. Ja kui õpilane näeb, et halva või hoo-

letu käekirjaga kaugele ei jõua, siis ta lõpuks võtabki enda käsile ja — parandab oma käekirja. Mõnikord on juhtunud aga ka koguni nõnda, et õpilane ise pole teadnudki, et ta suudab ilusasti kirjutada. Õpetaja ei ole seda nõudnud nii valjusti, kaasõpilased on olnud sellega harjunud ja tema varesjalgadele on vaadatud nagu loomulikule asjale. Kui aga nüüd poiss on leiutanud oma ilusa käekirja, siis ta on vägagi uhke sellele, tänab koguni, kui mitte avalikult, siis vähemalt oma südameski — olen seda kuulnud oma õpilastelt — õpetajat, et see on avanud tema silmad ja vabastanud tema käed ilusaks, korralikuks, eeskuju-likuks kirjaks.

Ükskõik, milline ja kui halb ka ei oleks õpilase käekiri, hea tahte, järjekindla nõudmise ja lakkamatu püüdmisega saavutame palju. Olen seda kogenud ise oma koolitöös, ning julgen arvata, et see on ikka saavutatav kas lühema või pikema aja jooksul, kui võtta käekirja parandamine eesmärgiks oma koolimajas ja koolitöös.

KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID

Yrjö Ora ja Eino Jutikkala — Suomen historia. Lukioluokkia varten. 90 kuvaa, 18 karttaa ja 5 taulukkoa. Helsingissä 1936.

Soome rahva ajalugu Soome koolides on mitmeti õnnelikumas olundis kui eesti rahva ajalugu Eesti koolides. Omakultuuri pikema kestuse tõttu soomlasil on välja kujunenud oma kindlad traditsioonid, oma emakeelne koolikirjandus ja teadus. Seetõttu on neil koolides kasutada õpperaamatud, milles ei leidu jämedaid vigu, vaid aine on hoolikalt kontrollitud ja rajatud põhjalikele uurimusele.

Ka on soome õpperaamatute, eeskätt käesoleva ajaloo õpperaamatu keeleline külg viimase võimaluseni viimisteldud. Stiil on jutustav või kirjeldav; katsetamist novellistliku käsitlusega ei tunne Y. Ora ja E. Jutikkala õpperaamat.

Ei ripu soome autorid krampplikult kinni rootsi ega saksa kultuuri küljes, mispärast vanemat ajajärku soome rahva arenemises riivatakse möödaminnes. Sõdadest on toodud vaid rahulepingud ja nende tulemused.

Illustratsioonidele on antud väärikas koht käesolevas ajaloo õpperaamatus; neist kaardid ja tabelid on paigutatud teksti vastavasse kohta, pildid aga (arvult 90) — raamatu lõppu.

Sisult pakub Ora ja Jutikkala raamat pikilõike Soome ajaloost, alates kõige vanema ajaga („kiviajaga“) ja lõpetades suure maailmasõjaga. Ajaloolise arenemisprotsessi üksikalade — tulunduse, vaimse kultuuri, riiklik-ühis-

kondliku arengu — pikilõige võimaldab kordamise juures kasutada ristilabi-
lõiget kõikidest arenemisprotsessi külgedest teatud ajavahemikul.

Sündmustest pärast suurt maailmasõda ei ole juttu, sest soome autorid on
teadlikud ajaloo ja kroonika vahetegemises ja raskustes, pakkuda tõetruu pilt
kaasaegseist, veel elavaist isikuist.

Vennasrahva, sisult, keelelt, välimuselt ja trükitehniliselt hästi õnnestunud
ajaloo-õpperaamat võib olla eeskujuks eesti ajaloo-õpperaamatute koostajaile.

V. Orav.

Võru õpetajateseminar. Tegevus ja uuenduspüüded. Pedagoogilise Ühingu
„Võru Seminar“ väljaanne, 1936. 282 lk., hulga piltidega. Hind 4 krooni.

Käesolev koguteos kõneleb üksikasjalikult ja põhjalikult sellest pedagoog-
ilisest tööst, mida tehti Võru õpetajateseminaris. Tõsi küll, ta tegevus polnud
pikk ja lõpetanute lende polnud palju, kuid seda intensiivsem ja produktiivsem
on olnud tehtud töö. Võru õpetajateseminar ümber liikus mitmesuguseid kuul-
dusi. Nüüd on antud objektiivne ülevaade seminaris tööst ja tegevusest, mida
on tehtud suure innu, sügava tõsiduse ja täie vastutusega, et noored õpetajad
saaksid ajakohase ettevalmistuse. Kui Võru õpetajateseminar töötama hakkas,
põlnud tal võimalik kasutada neid meetodeid, mis olid olnud tarvitusel õpetaja-
teseminarides vene ajal. Demokraatlik Eesti vajas teissuguseid inimesi kui
tsaariaegne Venemaa. Sellega pidi ka õpetajate ettevalmistamise sisemine kül-
g põhjalikult muutuma. Oli vaja otsida võimalusi ja teid rahvakooli uute ülesan-
nete teostamiseks. Võib arvata, et ei jõutud otsekohe nende pedagoogiliste põ-
himõtete juurde, mille koldeks oli Võru õpetajateseminar. Toimus intensiivne
ja produktiivne otsimine, mis vahest mõnelegi õpetajale pidi tunduma väsitava
ja ehamugavana. Neist katsetusist kristalliseerus aegamööda individuaalne
tööviis, mille põhimõtete ja rakendusvõimaluste üksikasjalik väljatöötamine
Võru õpetajateseminaris jäädavaid teeneid on. Nagu nähtub koguteosest, on
Võru õpetajateseminar väljunud tol ajal moodsast töökooli-põhimõttest, mis
siis ka eesti kooli tungis. Siit saadud aluseid edasi arendades kujunes õpilase
isetegevusel põhjeline individuaalne tööviis. Tuleb märkida, et nähti ka indivi-
duaalse tööviisi piire ja ta täienduse vajadust sotsiaalsete põhimõtetega. Neil
alustel kujunes koolitöö ja õpilaste omategevus.

Teiseks tähtsaks põhimõtteks, mille lahendust Võru õpetajateseminar
otsis, oli — ületada õppeainete isoleerimine üksikainest ja leida seoseid nende
vahel, nii et tuleks õppeainete terviklik ja ühine kogus. Kontsentratsiooniprobleem,
mis taotleb nende küsimuste lahendamist, on raskemaid oleviku pedagoogika-
s. Võru õpetajateseminar on heade tulemustega viljelnud seda probleemi
ja näidanud võimalusi, mida siin saab teostada.

Siinkohal pole võimalik lühidaltki puudutada Võru õpetajateseminaris tege-
vust hõimutöö alal, osavõttu koolinäitustest, kus seminar alati üldise tähele-
panu osaliseks sai, kasvatustöö üldist korraldust, vaid tuleb ainult esile tuua
kaht ülalmainitud põhimõtet, sest nendega sai Võru õpetajateseminar eesti koo-
liuuendusliku liikumise peamiseks kandjaks, esitades laiematele ringidele oma
töötulemusi koolinäitustel ja vastavates teostes („Teel töökoolile“ j. t.).

Võru õpetajateseminaris hingeks oli väsimatu dir. J. Käis. Ta ei jõudnud
oma tööd seminaris lõpule viia, kuid tema hilisemad teosed on välja kasvanud

Võru seminari tööst. Sellega jõudis alles siis Võru seminari pedagoogiline töö lõpule.

Meil on liikumas mõte seminaride taaselustamisest, olgugi et teisel kujul kui varem. Uute seminaride sisemises töös ei tohi jätta kasutamata neid kogemusi, mis varem saadud. Sellepärast on koguteos Võru õpetajateseminari kohta teretunud teos, millega peaks põhjalikult tutvuma igaüks, kes hakkab uues seminaris töötama. Endistele pere liikmetele on ta meeldivaks mälestuseks ilusaist kooliaastaist.

Dr. E. Oissar.

KROONIKA

2. Eesti-Soome õpetajapäeva eeltööd alanud.

Päevad toimuksid Helsingis 15.—19. juunini s. a.

22. jaanuaril toimus Helsingis esimene nõupidamine 2. Soome-Eesti õpetajapäevade korraldamise asjus. Nõupidamisest võtsid osa Soome Koolivalitsuse rahvahariduse osakonna abijuhataja A. Salmela, dr. K. Sorainen Suomen Kasvatusopillisen Yhdistys'est, dr. A. Huuskonen ja õp. N. Oksanen Kansakoulun Jatkoopintoyhdistys'est, H. V. Santala ja J. Kemppinen Suomen Kansakoulunopettajain Liitto'st ja juhataja H. Myllylä Suomen Alkukoulunopettajain Liitto'st.

Nõupidamisel jõuti üksmeelsele otsusele, et 2. Soome-Eesti õpetajapäevad tuleksid tänava pidamisele Helsingis juunikuu keskel (algusega umb. 15. juunil) ja kestaksid 4 päeva, mille jooksul tehakse ka ühine väljasõit Porvoo'sse. Sellele järgneks ringmatk Ida-Soomes või Hämes. Nõupidamisel peeti soovitatavaks, et päevadest võtaksid osa peale alg- ja keskkooliõpetajate ka kevadised seminaride lõpetajad.

Päevade kava koostamiseks valiti toimkond koosseisus A. Salmela — juhatajana, J. Kemppinen ja N. Oksanen. Toimkond esitas üksikasjaliku kava 4. veebruaril peetud uuele nõupidamisele.

On veel selgunud, et päevade ajal korraldatakse Helsingis õpilastööde näitus. Selle korraldavas toimkonda valiti arh. Toivo Salervo, koolinõunikud Sievä Karttunen ja Aarne Saarensivu, joonistusõpet. Anna Liisa Saalas ja juhat. H. Myllylä. Veel otsustati ellu kutsuda majutus-, keskkoolija matkatoimkond.

Eesti poolt tulevad päevadest osavõtu küsimused arutusele Eesti Õpetajate Liidu pedagoogilises ja Soome toimkonnas.

Tallinna pedagoogiline muuseum 15-aastane.

18. jaanuaril täitus 15 aastat sellest päevast, mil Tallinna linnavolikogu 1922. a. otsustas asutada pedagoogilise muuseumi. 15 aasta jooksul on väikesest asutisest, mis mahtus kahte tuppa, arenenud muuseum, mis võtab endale maja kaks korda, kuigi ka need ruumid kipuvad jääma kitsaks. 1935./36. õppeaastal laenutas muuseum 6801 eset, 15.919 diapositiivi, 3913 piltpostkaarti j. m. esemeid. Muuseumi auditooriumis anti aasta jooksul 535 tundi.

Aasta jooksul külastas muuseumi 46 õpilaste ekskursiooni. Ka on muuseumi juures pedagoogiline ja teaduslik raamatukogu 9932 köitega ja lugemislaud 32 pedagoogilise ajakirjaga. Peale selle on muuseumi juurde ellu kutsutud mitmesuguseid õpilasringe ja -ühinguid.

Tallinna lastevanemate soovid koolisüsteemi kohta.

19. jaan. s. a. korraldas ühing „Kool ja Kodu“ Tallinnas koolide, lastevanemate, lastevanemate komiteede ja hoolekogude esindajate koosoleku, kus arutati õpilaste edasiõppimise võimalusi seoses koolireformi teostamisega.

Koosolekul võeti vastu järgmised resolutsioonid:

1. Lastevanemad leiavad, et vähemalt tänavu tuleks töötama jätta seni- sed gümnaasiumid. Gümnaasiumide koondamisele ärgu asutagu enne, kui kindel kutsekoolide võrk on välja kujunenud ühes tarviliku ettevalmistuse saanud õppejõududega ja sobiva koolikirjandusega.

2. Lastevanemad leiavad, et algkool tuleb säilitada 6-klassine. Tuleb sulgeda algkoolide klassidele vastavad paralleelklassid keskkoolide juures. Selle koondamisega kokkuhoitud summad määratagu gümnaasiumide ülalpidamiseks.

3. Eesti koolivõrgu koostamisel olgu eesti lastele kindlustatud mitte väiksemad edasiõppimise võimalused kui vähemusrahvuste lastele.

4. Koolide õppekavades valitsegu ühine ja kindel süsteem.

Otsuste teatamiseks haridusministrile valiti eridelegatsioon.

270 kohata õpetajat.

Haridusministeeriumil on valminud kokkuvõtted alg-, kesk- ja kutsekoolide õpetajate kohta, kes praegu on kohata. Sellest kokkuvõttest nähtub, et 1. jaan. 1937. a. oli kohata 215 algkooliõpetajat, neist naised 195. Kohata õpetajaist on abielus 162, kuna 53 on vallalised. Kesk- ja kutsekoolide õpetajaid on kohata 55, neist 46 naisõpetajat.

Täiendus- ja kodumajanduskoolide arv 1936.-37. a.

Käesoleval õppeaastal töötab Eestis 50 täienduskooli (45 avalikku ja 5 erakooli) 1871 õpilasega, neist poeglapsi 469, tütarlapsi 1402. Asukoha järgi jagunevad avalikud täienduskoolid järgmiselt: Harjumaal — 16 (neist Tallinnas 4), Pärnumaal — 5, Järvamaal — 4, Viru- ja Läänemaal kummaski 3, Tartu linnas, Tartu-, Saare-, Viljandi-, Võru-, Valga- ja Petserimaal igalpool 2.

Kodumajanduskoole töötab 13, kokku 678 õpilasega. Neist koolest on riigikoole 5, omavalitsuste koole 6, erakoole 2.

Eesti kooli olukord.

Haridusministeerium on valmistanud koolinõunikkude aruannete põhjal kokkuvõtte revideerimise tulemuste kohta kõigis koolides. Algkoolest osutus häid koole 174, rahuldavaid 987 ja nõrku 51. Avalikest täienduskoolest oli häid 10, rahuldavaid 34 ja nõrku 1. Kutsekoolide hulgas nõrku ei olnud. Keskkoolest osutus häädeks 30, rahuldavaiks 26 kooli ja nõrgaks 1 kool.

VÄLISMAILT

Soomest.

Koolikohustuse pikendamise ja täienduskoolide küsimus päevakorras. Käesoleval ajal on Euroopas vähe riike, kus koolikohustus piirdub 6 aastaga (6-aastase algkooliga). Enamikus riikidest kehtib 7—8-aastane koolikohustus, kõrgema kultuuriga maades kestab see 9—11 aastat (vt. „Kasvatus“ 1937, nr. 1).

Nende väheste riikide hulgas, kus kohuslik haridus piirdub 6 aastaga, on ka mõlemad hõimumaad Eesti ja Soome. Soomes aga on juba kaalumisel koolikohustuse pikendamine ühe aasta võrra. Selle küsimuse harutusel peetakse silmas kaht teed: 7-aastase (-klassise) algkooli teostamine ja kohusliku täienduskooli (jatkokoulu) korraldamine.

Päahuvi on esialgu koondunud täienduskoolile. Seni olid täienduskoolid Soomes peamiselt vaid 1—2-päevased ja töötasid õhtul, pärast algkooli tööpäeva lõppemist. Viimasel ajal on jõutud seisukohale, et niisugune täienduskool ei ole suuteline andma algkooli-lõpetanuile täiendavat haridust sel määral, et see rahuldaks elunõudeid. Seepärast ongi kaalumisel täienduskooli ümberkorraldus nii, et see võiks anda tõhusat, kohuslikku haridust neile noortele, kes ei õpi kesk- või kutsekoolides.

1936. a. võiks nimetada jatkokoulu-aastaks Soomes, sest selle aasta jooksul tehti sääli suurt selgitus- ja ettevalmistustööd täienduskoolide ümberkujundamiseks.

Peaaegu kõigi algkooliõpetajate edasiharimiskursuste ja muude suuremate koosolekute tähtsaimaks küsimuseks oli just täienduskool ja selle korraldus, sest esialgu peetakse tarvilikuks siduda täienduskooli algkooliga. Sama küsimust on harutanud ajakirjandus, maakondade liit, koolinõunikkudepäevad jne. Haridusministeerium on moodustanud erikomisjoni täienduskooli ümberkorralduse aluste väljatöötamiseks. Alles enne jõulu olid koos Helsingis linna-koolinõunikud, kes võtsid vastu rea resolutsiooni sama küsimuse kohta. Neist võiksid meiegi koolitegelasi huvitada järgmised:

Kutseharidus annaks paremaid tulemusi, kui kutsekoolidesse võetaks vastu vaid neid õpilasi, kes on käinud 1 aasta täienduskoolis; ka oleks see soovitatav kodanikukasvatuse seisukohalt.

Algkooli täiendushariduse menestusele ja koolikohustuse täitmise järelevalvele oleks kahjulik, kui täiendushariduse eas olevaid noori kohustataks ka 2. aastal käima päeva-täienduskoolides.

Neile täiendushariduse eas olevaile noortele, kes teenivad võõraste juures või aitavad oma tööga vanemaid, tuleks anda õigus sooritada haridusekohustus, nii kui nad soovivad, kas õhtu-täienduskoolis või kutsekoolis.

Linnadele võib anda õigus korraldada algkool 7-klassisena; seitsmes klass vastaks siis täienduskooli esimesele klassile.

Kui koolikohustus on 8-aastane, tuleb eelmise muudatuse järgi nende koolikohusliku laste jaoks, kes ei käi kesk- ega kutsekoolis ja kellel ei ole koolikäimiseks takistusi kutsele valmistuse või teenistuse tõttu, korraldada sun-

duslik 1-aastane täienduskool, mille põhitüübiks oleks päevakool vähemalt 30 nädalatunniga.

Päris kutseõppimise alale siirdunud koolikohuslikud lapsed peavad täiendukoolis käima kuni 14-aastaseks saamiseni (Soomes algab koolikohustus 7. eluaastaga, toim.).

Päälle nende üldiste küsimuste käsitledi samal koolinõunikudepäeval ka täienduskooli tegelikku töökorraldust.

Et asja vastu veelgi rohkem huvi äratada, korraldas Soome õpetajate Edasiharimisühingu häälekandja „Kansakoulun Lehti“ 1936. a. lõpul „rahvahäälituse“ (ankeedi) oma lugejate keskel järgmiste küsimuste selgitamiseks:

1) kas täienduskool peab olema rohkem kutseaineline või üldhariduslik kool?

2) kas õpetus peab jääma sääl algkooliõpetajate hooleks või tuleb see anda erilise ettevalmistusega õpetajate kätte?

3) kas tuleb korraldada täienduskool õhtukoolina (näit. 2 õhtut nädalal 25 nädala kestel) või lühemaajalise päevakoolina (näiteks 3 nädalat pidevat õpetust sügisel, jõuluvaheajal või kevadel)?

4) kas pooldada 7-aastast algkooli ja sellele järgnevat 1-aastast täienduskooli või 6-aastast algkooli ja 2-aastast täienduskooli?

Sellegi ankeedi tulemused on määratud materjaliks mainitud komisjoni tööle. Kõigest sellest nähtub, et Soomes on koolikohustuse aja pikendamine ja täienduskoolide korraldus tõsiselt päevakorras.

Tehnilise ja majandusliku hariduse kongress 28.—30. dets. 1936. a. Roomas.

Rahvusvahelise tehnilise ja majandusliku hariduse kongressi 28.—30. dets. 1936. a. Roomas kutsus kokku Pariisis asuv Rahvusvaheline Tehnilise Hariduse Büroo, kongressi tegelikuks korraldajaks aga oli Itaalia tehnilise hariduse päävalitsus. Kongressist võttis osa umbes 1600 esindajat 27 riigist. Eestit esindasid kongressil haridusministri abi V. Päts, õpetajate Koja esimees dir. V. Neggo ja pr. A. Varma.

Kongressi töö toimus 5 sektsioonis. Üldkoosolekul, enne sektsioonide tööle asumist andis Itaalia tehnilise hariduse juhataja prof. Scanga ülevaate kongressi päevakorda võetud küsimustest. Esimene neist oli tehniline haridus ja majanduselu. Tehniline haridus ei ole tänapäev ainult majanduselu tegevusvorm, vaid selle arenemise oluline eeldus. Mitmekülgselt haritud tehnilisi jõude on tarvis majandusliku elu nõuete tõttu, aga ka sotsiaalsete sihtide taotluses. Eri maadest kogutud andmete põhjal võib väita, et kutseharidus on soodsalt mõjunud noorsoo tööpuuduse vähenemisele.

Kutsenõuandes on alatud omistama üha suuremat tähelepanu psühholoogilis-füüsilisele uurimisele, et selgitada õpilaste töö- ja algatusvõimet, julgust, ühtekuuluvustunnet jne. Itaalias näiteks teostatakse uurimisi umbes 5 miljoni noore suhtes kuni 18. eluaastani. Uurimise andmeid kasutatakse kutsenõuandes.

Kongressi töökavas oli ka küsimus naiste majanduslikust haridusest. Valitsev seisukoht oli see, et naist tuleb valmistada eeskätt perenaise tegevusele.

Itaalias on kavatsus teha kutseharidus naistele kohuslikuks, nagu meestele on seda sõjaväeteenistus.

Tähtsaks küsimuseks oli kongressil ka võitlus noorsoo tööpuudusega, eriti nende noorte meeste ja naiste keskel, kes on küll valmistunud teatavale ametile, kuid majandusliku kriisi tõttu jäävad tööta.

Lastekaitse ja Rahvasteliit.

Rahvasteliidu lastekaitse komitee on senini lastekaitse küsimustega peamiselt kehalise ja sotsiaalse arenemise seisukohalt tegelnud. Leidub õpetlasi, kes arvavad, et esimestel eluaastatel, kuni 6. eluaastani, laps vajabki ainult kehalist kaitset. Sellejuures ei arvestata aga moodsaid psühholoogilisi uuringuid, mis iseloomu kujunemisel otsustava tähtsuse annavad esimestele eluaastatele. Täiesti õigustatud on nõue, et lastekaitse algaks juba raseda ema kaitsega. Selles mõttes võttis Rahvasteliidu tervishoiu toimikond oktoobris 1931. a. vastu emade kaitse ja imikute ning eelkooliealiste laste tervishoiu aruande. Selles aruandes jaotatakse lapsed vastsündinuteks kuni 7 päeva vanuseni, imikuteks kuni aasta vanuseni ja eelkooliealisteks lasteks kuni viienda aasta lõpuni.

Komisjon on eriti põhjalikult tegelnud hooldamata ja moraalselt ohustatud noorsoo kaitseks. 1931. a. ilmus ülevaade noorsookohtute organiseerimise ja nende tegevuse tulemuste kohta eri riikides. 1934. a. korraldati ankeet muude abinõude kohta alaealiste kuritegevuse vastu võitlemisel. 54 riigist, kes ankeedile vastasid, evivad 23 riiki peale noorsookohtute veel muid, noorsookohtute tegevust täiendavaid ettevõtteid. Need on kõigis Euroopa riikides, peale Albaania, Rumeenia, Soome, Eesti ja Skandinaavia riikide. Skandinaavia riikides on aga olemas asutised, mis tegelevad sotsiaalselt ohustatud lastega kohe pärast nende sündimist (Rootsis ja Norras — eestkostenõukogud, Taanis — lastekaitsekomiteed). Peale Bulgaaria, Luxemburgi ja Rumeenia otsustavad alaealiste süütegude üle erikohtud, osalt harilikkuude kohtude erilised koosseisud, osalt noorsookohtud. Venemaal on alaealiste süütegude jaoks erikomisjon, mille koosseisu kuuluvad esimehena üks pedagoogidest ja kaks liiget: üks kohaliku rahvakohtu kohtunik ja üks arst. Poliitiliste tööliste ja talupoegade nõukogude esindajad võivad nõuandva häälega kohtuistungist osa võtta. Teistes maades otsustab noorsoo süüasju kutseline noorsookohtunik või kollegiaalne noorsookohus, mis koosneb kutselisest esimehest ja kahest vande-kohtunikust.

Järgmine number ilmub 15. märtsil s. a.

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik kr. 3.— (ühes kaasandega kr. 4.—), ½ aastakäiku kr. 1.75. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas kr. 6.50. Üksiknumber 40 senti.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Pea- ja vastutavtoimetaja: E n n M u r d m a a. Tegevtoimetaja: J o h. K ä i s.

Trükitud Eesti Ühistrükikojas Tallinnas 10. veebruaril 1937.

Mag. W. Wieckmanni



LUMIVALG

on parim pesemisvahend

Suur pakk 20 s., väike pakk 15 s.

KIVITRÜKIKODA

J. MÄNNIK

VALMISTAB
IGASUGU VÄRVILISI

TRÜKITÖID

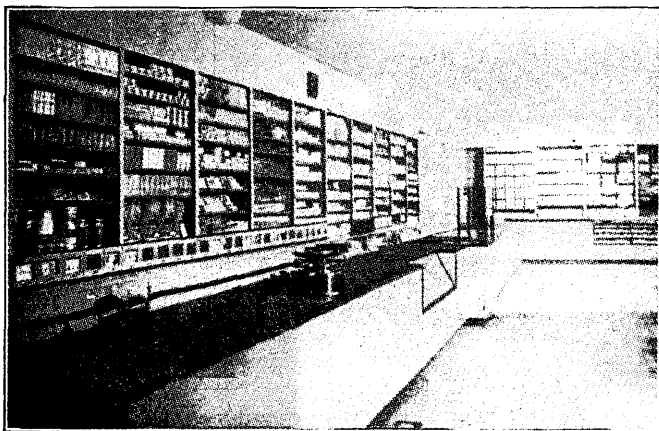
Töö kiire ja korralik

Tallinn, Soo 23

Telefon 436-86

**Tallinn,
Õuna t. 18**

Tel. 475-28



**Mehaaniline
puutööstus**

Elmar Sulbi

valmistab igasugu **mööblit** äri,
korterit ja kooli sisustamiseks.

TALLINNA MAJAJOMANIKKUDE PANK

Harju tän. nr. 45
Kodune keskjaam 478-50
Juhatuse telefon 443-67

Uues varakambris
TERASLAEKAD (SEIFID)
mitmesuguses suuruses

VÄLISRAHA HOIUSUMMAD JA LAENUD

Avatud igapäev kella 9—2-ni
Laupäeviti kella 1-ni

T I G A S U G U S E D K U M M I - J A M E T A L L - E M P L I D

šabloonid, metsakirved.
Numeraatorite parandus

A. TARGAMA

TALLINN, NUNNE TÄN. 18
(S. Kloostri nurgal). Tel. 473-69

Õpilastele

NÄGUSAD VORMIKLEIDI-
JA ÜLIKONNARIIDED

A.-S. Tēkla'st

RIIDEKAUPLUSED:

Tallinn, Suur Karja 15

Tallinn, Pärnu mnt. 6

Haapsalu

Kuressare

Mustvee

Narva

Petseri

Pärnu

Rakvere

Valga

Viljandi

Võru

„ÜHISELU“ TRÜKIKOJA

JUHTLAUSEKS ON:

**hea töö, täpne ja
kiire tellimiste täit-
mine, mõõdukad hinnad**

Sellepärast aktsiaselts „Ühiselu“
trükikoda ongi see asutis, mida
Teie vajate oma trükitööde täit-
miseks.

Tellimiste täitmine trükikoja kontoris **Pikk 42, Tallinnas.**

Telefonilised tellimised — tel. 432-04.



AHTO ✚ KULD MEDAL

*Alati värskendavad
ja tujuloovad!*

ETK tubakatehas

1.5