

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

E. BAKIS. Individuaalpsühholoogia põhiküsimusi // **M. ARIKE.** Memoreerimine usuõpetuses // **V. TOOM.** Üks ringsõit maa-kooliaedadesse // **KOOLIUUENDUSNURK** — **B. REA.** Õppejutt ühenduses individuaalse tööviisiga // **KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID** — **JOH. KÄIS.** Soomekeelse koolikirjanduse uudiseid // **A. SEPPEL.** Eesti kool rahvusvahelises pedag. ajakirjas // **VÄLISMAILT** — **H. RAJAMAA.** Reformitaotlusi Soome keskkoolikorralduses // **A. SEPPEL.** Õpetajate organisatsioonid Leedus // **KROONIKA.**

NR. 7

SEPTEMBER

1938

Huvitavalt ja lapsepärast on koostatud meie tuntud koolimehe

Joh. Käisi Esimesed vaod

AABITS

Müügil köidetult ja liikuvlugemikuna. Hind: köidetult 90 senti ja lahtiste lehtedena 80 senti.

AABITS on varustatud kunstnik R. Kiviti rohkete värviliste illustatsioonidega ja kirjatehnika harjutuslehega.

AABITS on lubatud koolides kasutamiseks HM-i kirjaga 30. aug. k. a nr. 1938-A all.

Joh. Käisi Ilmunud ka uues trükis aabitsa järg

ESIMESED VAOD

Emakeele lugemik ja tööraamat. I õppeaasta — süglselt jõuluni. Hind köidetult 50 senti, vihklugemikuna 40 senti.

J. Käisi **Arvutusvihkude** uued trükid I õppeaastale vihk I-A II õppeaastale vihk I, IV õppeaastale vihk I

Samuti

J. Käisi „**Emakeele töövihud**“ I ja II õppeaastale
on Haridusministeeriumi kirjaga 31. aug. k. a. nr. 2328-a koolides tarvitamiseks lubatud:

K. K. Ü. „TÖÖKOOL“ Tallinn, Pärnu mnt. 28
Rakvere, Tallinna t. 24

EESTI OMAVALITSUSTE JA ÜHISTEGE-
LISTE ASUTISTE KINDLUSTUS-A.-S.

„O M A“

**Suurem ja edurikkam
kodumaa kindlustus-
asutis.**

Seltsi põhi-tagavarakapital ja reser-
vid üle kr. 1.000.000.—

Seltsi valitsus: Tartus, Riia tn. 35,
tel. kodukeskjaam 3-44 ja 16-12.

P e a e s i n d u s e d :
Tallinnas, Rakveres, Võrus, Vil-
jandis, Pärnus, Tõrvas, Kures-
saares ja Petseris.



Juba 4 inimpõlve kestel on osutunud ületamatuks
SINGER ÕMBLUSMASIN
SINGER-MASINATE paemustega tutu rügu
igäiks lähemas Singer-kaupluses.
Soodsad maksutingimused

*Õmmelge
elektriga*



EESTI ÜHISTRÜKIKODA

TALLINN, NARVA MNT. 27
TELEFON 477-40, ETK 33

VALMISTAB IGASUGU TRÜKITÖID
KIIRESTI JA MINIMAALSETE
HINDADEGA

Kes hindab

hääd pliiatsit,

see ostab

**Van-Dyke-Eberhard
Faber'i pliiatsi,**

millised on hääduselt
ületamatud

joonestusel № 600 - 913 - 94
keemiline № 702

Pääladu

K/M. JÜRI KODRES

Tallinn, Viru 3, tel. 478-60

VAN DYKE



***Rikkalik valik kõigist joonestus-
tarvctest ja koolikaupadest.***



ORIGINAL-VICTORIA
õmblusmasinad

on täiuslikumad maailmas!

Koolidele erisoodustus! • Nõudke tasuta demonstratsiooni

LIER & ROSSBAUM

Tallinn, Viru tän. 7



Nüüd ja tulevikus ainult
hääletu

CONTINENTAL-SILENTA
kirjutusmasin

KASVATUS

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 7

September 1938

20. aastakäik

ED. BAKIS

Individuaalpsühholoogia põhiküsimusi.

1. Õpetaja ja psühholoogia.

Küsimus, mida võiks õpetajale anda psühholoogia, on viimasel aastakümnetel üle elanud mitmesuguseid muudatusi, mis tingitud suurelt osalt psühholoogia arengust. Kuulus ameerika psühholoog William James seletas õpetajaile, et ainult psühholoogia põhimõisted saavad olla kasulikud õpetajaile. See oli ajal, mil psühholoogiat huvitasid probleemid hingeelu üldistest seadusepärasustest. Viimasel ajal on niipalju pingutusi tehtud mitmesuguste praktiliste probleemide lahendamiseks, on kogutud palju materjali katsete ja vaatluste kaudu, nii et me võime lisaks üldistele mõistetele saada ka konkreetseid andmeid spetsiaalsemate küsimuste lahendamiseks.

On raske täpselt ütelda, mida kõike psühholoogia võiks anda õpetajale, sest alati on nii, et kõige uuemate saavutuste ja vaadete kohta alles praktilised kogemused saavad lõplikku otsust anda, kui võrd õpetajad saavad neid rakendada igapäevase koolielu tingimuses. Sellepärast ma võin siin ainult juhtida tähelepanu asjaoludele, mis psühholoogia praeguse seisukorra juures näivad pakuvat rakendusvõimalusi pedagoogidele. Missugusel määral igaüks neist küsimusist võib kasulik olla, selle kohta igakord ei ole võimalusi mujal saadud kogemusi esitada. Kuid meie kool ei tarvitse ju tingimata teiste eeskujusid ära oodata, vaid võib ja peab ka ise vahetult ammutama teaduste uuematest saavutustest näpunäiteid arengule, kohandama neid oma vajadustele ja tingimustele.

On vana tõde, et edukaks kasvatamiseks ja õpetamiseks peame tundma oma õpilasi, eriti nende hingeelu. Siin on kahte liiki probleeme: ühelt poolt vajame andmeid mõningate üldiste seadusepärasuste kohta, et seada õpetamisviise ja kasvatuslikke nõudeid

nii, et see oleks kõige kohasem üldise taseme tõstmiseks. Teiselt poolt aga iga õpilane esitab meile omapäraseid kasvatuslikke probleeme, meie peame oskama õppida tundma üksikuid õpilasi, neid mõjutada igauht eri teel.

Selles osas on meile kõigepealt kasulik James'i näpunäide, et võtaksime psühholoogialt mõningaid üldiseid mõisteid, millede abil mõelda ja kujutleda enesele õpilase hinges sündivaid protsesse. Sealjuures peame arvesse võtma asjaolu, et psühholoogilised mõisted on õieti keerukatel kaalutlustel loodud hüpoteesid ja seega muutlikud, samuti kui teistegi teaduste omad. Seal, kus saame lihtse vaatlusega kindlaks teha asjaolusid, ei ole suuremaid kahtlusi. Kui me konstateerime lahkamiste põhjal, et inimesel on näit, süda, kopsud, peaaegu jne., siis selles lihtses asjaolude konstateerimises ei ole mõeldavad suured muudatused. Samuti nagu näit. faktis, et päike tõuseb idas ja loojeneb läänes. Niipea aga kui tahame mitmekesiseid nähtusi tuletada vähestest põhiprintsiipidest, et edukalt käsitleda ka seni mitte esinenud juhtumeid, võime oodata aeg-ajalt põhjalikke muudatusi. Need tuletavad meelde sõnakese „on“ hoopis teiselaadse iseloomu hüpoteeside vallas. Tuletagem meelde pööret, mis tekkis meie ilmapildis Kopernikus'e süsteemiga. Psühholoogias on paratamatu küsida iga olemasolu väite, iga „on“ puhul: mil määral, kui sagedasti on, millistel tingimustel on?

Praktiliselt tähendab see õpetajale esmajoones nõuet, et ta hoiaks silmad lahti nendele asjaoludele, mis ei s o b i t e o o r i a g a. Olgu siis see teooria lihtne, „kodukootud“ teooria, või eriteadlaste poolt kõigi ettevaatusabinõudega konstrueeritud süsteem. Kuna meie ees pole mitte vasarat vajav raud, vaid inimhing, mis võib alistuda sugestioonidele just seal, kus meie seda ei oska aimatagi ega tahakski seda, — peame eriti ettevaatlikud olema kord heakskiidetud teooriate rakendamisega. Hea teooria on nagu hea aparaat: juhtudel, milleks ta konstrueeritud — asendamatu tööriist, väljaspool seda piirkonda aga kohmakas, isegi takistav leiutis. Selles suhtes ehk hädaohtlikumate hulka kuuluvad psühhoanalüütilised teooriad, kuna siin on neurootiliste isikute vaatluste põhjal tuletatud teooriaid, millega tahetakse seletada kõigi inimeste hingeelu.

Teine alguses nimetatud probleemidest — üksiku isiku omapärasuste tundmaõppimine — oli tol ajal, mil James väljendas

oma arvamusi õpetaja ja psühholoogia kohta, veel välja arenemata ega suutnud pakkuda kuigi palju. Vahepeal on mitmeti püütud läheneda üksikule isikule. Karakteroloogia, differentsiaalne psühholoogia, psühhoanalüüs, kujupsühholoogia, psühhograafia, mõistev psühholoogia, eesmärgiline psühholoogia, personalistlik psühholoogia — need kõik on katsed rakendada teadust mitte ainult üldiste hingeelu seadusepärasuste tundmaõppimisele, vaid ka tõlgitseda üksikute isikute käitumist ja saavutusi. Nende pingutuste tulemusi kokku võttes võime praegu esitada mõndagi praktiliselt tähtsat.

Et siin teadus on kaua lasknud oodata, jättes vaba välja igasugustele vähe põhjendatud spekulatsioonidele, selles on teataval määral süüdi siin esilekerkivad erilised probleemid. Me oleme harjunud mõtlema, et teadus käsitleb ainult üldisi seadusepärasusi, seda mis kõigil ühine. Siin aga nõuame temalt vahendeid, et seletada iga inimese omapära, ka seda, mis ei olegi korduv, mille käsitlemiseks oleme harjunud nõudma kunstilisi võimeid. Arusaadav, et sarnasel korral peame analüüsima teaduse fundamente, vaatamata, kas ei pea meie lõppude-lõpuks toimetama teaduse mõiste laiendamist, umbes sarnaselt, nagu matemaatika on pidanud korduvalt laiendama arvu mõistet.

Millised oleksid konkreetsed probleemid, kus võime rakendada seni mainitud vaatlusviise ja sealt saadud reegleid?

Meie kasvatame inimesi eluks. Teame, et paljas üldharidus, eriti puhtteoreetiline, ilma kindlamate spetsiifilisemate teaduste ja oskusteta, ei võimalda elluastujale, ilma suurte raskusteta, leida enesele kohta ühiskonna organismis. Teiselt poolt aga kitsas kutseharidus võib jätta teda just niisama poolikuks mitte kuhugi sobivaks inimeseks, kui meie ei arenda inimesel neid isiksuse omadusi, mis vajalikud üldiste eluprobleemide käsitlemiseks, kaasinimestega käitumiseks, oma töö otstarbekohaseks korraldamiseks. Siin kohtume probleemidega, mida käsitlevad rakenduspsühholoogia harud, nagu vaimutervishoid ehk teise nimetusega kohanemispsühholoogia, tööpsühholoogia ja, koolis eriti tähtis, selle osa õppimispsühholoogia.

Millest inimesel hiljem tuleb puudus koolis õpitust, näitavad osalt probleemid, mis kerkivad vaimutervishoiu- ja majanduspsühholoogias. Kui näit. abielu osutub paljudel oodatud paradiisi asemel psühhoterapeutide ja sotsiaalpsühholoogide andmetel närvi-

lisust suurendavaks teguriks, siis sagedasti võib põhjuseks olla oskamatus õiget suhtumist võtta uute probleemide esilekerkimisel. Rakenduspsühholoogidel käitistes on tegemist, et korraldada inimlikke vahekordi. Ülikoolides, majanduspsühholoogia kursuse raamidest, tulevased käitiste juhid peavad tutvuma inimeste kohtlemise reeglitega. On arusaadav, et mõndagi sellest vajab ka õpetaja, ja otstarbekohane on sellest õpilasele mõistetavat temas süstemaatiliselt arendada. Mõni uurimus on selgitanud, et näit. inseneril sagedasti isiksuse omadused võivad olla suurema tähtsusega kui spetsiaalsed oskused oma erialal.

Kuna meil ainult väike osa rahvast töötab viimseni mehhaniseeritud ja ratsionaliseeritud käitistes, suurem osa aga peab ise otsima ökonoomsemaid ja ratsionaalsemaid töötamisviise vahelduvas olukorras põllu- ja käsitööl, siis oleks väga tähtis, eriti meile kui väikerahvale, et inimesed juba maast madalast harjuksid psühhotehniliste põhimõtetega. See on, et tähtis pole mitte ainult usinasti rühkida tööd teha, vaid tähtis on osata oma jõudu, aega ja materjali kasutada otstarbekohaselt ja mitte ainult materjaalsete tulemuste suurendamiseks, vaid ka enese suuremaks vaimseks rahulduseks.

Ülaltoodust selgub ka meie kava: peame omandama põhimõisteid ja põhiprintsiipe isiksuse tundmaõppimiseks ja kirjeldamiseks, vaatama, millised sümptoomid võivad meile selleks kasulikud olla. Ja käesoleva aasta lõpuloengutes käsitleme sihte, kuhu praktilise psühholoogia andmetel peame inimest juhtima: nimelt mõningaid küpse, eluvõimsa isiksuse omadusi.

Järgnevaiks aastaiks jääksid tööpsühholoogia, eriti õppimispsühholoogia ja teised probleemid.

2. Isiksus.

Konkreetsete käitumisprobleemide käsitlemisel üldise psühholoogia mõisted ja seadused ei anna meile küllaldast abi, kuna siin on tegemist just üldisest reeglipärasusest kõrvalekaldumisega, sagedasti ainulaadsetega. Säärastel juhtudel on meie tähelepanu suunatud kõigepealt õpilase isiksusele ja peame vaatama, mida saab meile anda isiksuse-psühholoogia.

Isiksuse mõiste on üks vanimaid ja mitmekesisemaid. G. W. Allport¹⁾ loetleb 50 tähtsamat isiksuse definitsiooni vii-

¹⁾ G. W. Allport, Personality. New York, 1937 Pt. II.

mase 2000 aasta jooksul. Suur osa neist on mitte-psühholoogilised — filosoofilised, juristilised, eetilised, teoloogilised, sotsioloogilised, populaarsed, biosotsiaalsed jne.

Kokku võttes kaasaja psühholoogia käsitlusviise leiab Allport, et psühholoogiline isiksuse definitsioon peab rõhutama järgmist:

Isiksus on midagi, mis avaldub üksikutes toimingutes, „seisab nende taga“, põhjustab neid. Isiksuse elemendid on nii siis determineerivad tendentsid, mis määravad tegude ja väljenduste sisu ning kuju.

Tähtis pole mitte ainult kõigi üksikasjade ja elementide loetelu („omnibus-definitsioon“ Allporti järgi), vaid nende seose ja vastastikkuse sobivuse määramine. Seega isiksuse mõiste peab sisaldama organisatsiooni mõistet ja selle kaudu meenutama ka disorganisatsiooni võimalust mõningates isiksustes. See organisatsioon on kogu aeg muutuv ja arenev — dünaamiline.

Uurimused näitavad, et ka puht psüühiliste protsessidega käivad kaasas teatavad protsessid peaaegu ja isegi kogu organismis. Meie ei saaks mõista kõiki isiksuse jooni, jättes tähele panemata füüsilist külge. Sellepärast isiksuse definitsioon peab sisaldama psühhofüüsilise süsteemi mõistet.

Isiksuse oluline tunnus: ainulaadsus peab loomulikult leidma koha ka definitsioonis.

Isiksuse tegevust võime kirjeldada kui kohanemist ümb-rusele, meeles pidades, et inimese kohanemine ei ole mitte alati passiivne, vaid ka loov, „valitsemine“.¹⁾

Kõike seda arvesse võttes, annab Allport järgmise isiksuse definitsiooni:

„Isiksus on indiviidi psühhofüüsiliste süsteemide dünaamiline organisatsioon, mis määravad tema ainulaadset kohanemist ümbrusele.“

Milles seisneb isiksuse ja iseloomu erinevus? Iseloomu mõistetakse tavaliselt isiksuse komponendina intelligentsuse ja temperamendi kõrval. Kuna aga iseloomu tugevuse hindamine tahtaktide tugevuse ja püsivuse järgi on õieti juba moraalne hinnang

¹⁾ Vt. Woodworth, Psühholoogilisi eluküsimusi. Noor-Eesti Filosoofiline seeria. Tartu, 1937.

isiksuse kohta — tahteaktid ei ole iseseisvad, vaid tihedalt seotud kogu isiksusega — siis ütleb Allport: iseloom on isiksus hinnanguga, isiksus on iseloom ilma hinnanguta. Ja kuna eetilise hindamine ei ole psühholoogia ülesanne, siis niiviisi defineeritud iseloomu mõiste ei kuulu psühholoogiasse.

Temperamendi all mõistetakse indiviidi emotsionaalseid omapärasusi — tundmuste tekkimise kergust, kestust, tugevust, — mis sõltuvad kehaehitusest ja on seega suurelt osalt pärivuslikud.

Kuidas peaksime kirjeldama ja analüüsima inimeste omapära, nii et see siiski oleks teaduslik? Tundub, et siin võime jääda teaduslikkuse piiridesse vaid siis, kui laiendame teadusliku seadusepärasuse mõistet: selle asemel, et otsida ainult seda, mis ühine kõigil inimestel, otsime ka ühe ainsa isiksuse piirides seadusepärasusi¹⁾, kuidas seletada nii kordumisi kui ka näilikke vastuoksusi inimese tegudes.

Siingi on meil kaks võimalust: 1) leida millisesse tüüpi keegi kuulub ja 2) otsida temas eneses elemente, millele relatiivne mõjukus ja vastastikune sõltuvus annaks võimalusi seletada ja ennustada isiku käitumist.

Kahtlemata, — tüübi määramisega, kuhu keegi kuulub, on juba nii mõndagi väärtuslikku öeldud isiku kohta, samuti kui kunstiteose stiili nimetamisega (Utitz). Eriti kui klassifitseerime kesksete huvide ja elufilosoofia seisukohalt. Kuid sel teel väljendame peamiselt seda, mille poolest üks isik võib sarnaneda teisele, kuna tõesti ainulaadset (mis praktiliselt ongi sagedasti just probleemi tuumaks) ei saa meie niiviisi väljendada. Pealegi väiksem osa inimesi kuulub mingisse puhtasse tüüpi, suurem osa aga segatüüpi või keskpäraste hulka. (Näit. ühes uurimuses täpsuse kohta osutus, et 20% hilinevad, 20% saabuvad varakult, kuna 60% on muutlikud). Lisaks sellele praegused tüpoloogiad haaravad isiksuse üksikuid omadusi, mille tõttu klassifikatsioon ühe autori süsteemi järgi ei anna veel täielikku iseloomustust.

Kuid ka mitte kõik elementide mõisted, mida psühholoogia on loonud, ei ole võimelised kirjeldama isiksuse ainulaadset seadusepärasust. G. W. Allport toob näitena järgmisi mõisteid, milledest ei ole suurt kasu isiksuse ainulaadsuse kirjeldamisel:

¹⁾ Vt. Allport, Personality, Ptk. 1.

Anormaalsus, keskmine, kultuurne mõju, dimensioon, faktor (matemaatilise analüüsi abil leitud), tema, ülimina, Oidipuse kompleks, sugutung (psühhoanalüütilistes teooriates), intelligent-suse-kvotsient, instinkt, vaimsed võimed, tüüp, normaalne haju-vus, keskmine hälve, iseloomu omadused, arenguastmed ja mõned teised mõisted.

Sellevastu järgmised mõisted, otstarbekohaselt defineerituina, võiksid abi pakkuda isiksuse ainulaadsuse kirjeldamisel:

suhtumine, huvi, elu-ülesanne, mina-ideaal, mina-süsteem, juhtiv kujutelm, subjektiivne väärtus, diferentseerumine, integreerumine, osa, struktuur, stiil, isiksuse-joon, isiksuse põhijoon, eneseteadvus, intuitsioon, elulugu, funktsionaalne autonoomia, fokaalne dispositioon jne.¹⁾

Osa isiksusse puutuvaid probleeme käsitleme lähemalt tuleval aastal ühenduses õppimise ja ümberõppimise küsimustega. Siinkohal olgu lühidalt hädavajalikumat.

Suhtumiste, huvide, isiksuse joonte püsivus ning järjekindlus ei tarvitse olla absoluutne. Viimasel juhul inimene kaotaks iga-sugu kohanemis- ja arenemisvõime võrdlemisi varakult, mis ei ole soovitav ega ka normaalne. Teiselt poolt jälle mõningad näilised vastuoksused käitumises — nagu näit. äärmine korralikkus isikliku raamatukogu korraldamises — võivad olla seletatavad õieti leitud iseloomujoonte abil. Toodud näitel võiksime oletada, et on tegemist ainult enda eest hoolitseva isikuga.

Isiksuse-joonte nimetamiseks võib tarvitada igapäevases keeles leiduvaist sõnadest kõigepealt neid, mis kirjeldavad püsivamaid kohanemisviise ilma erilise hinnanguta. Allport toob näitena: hajameelne, täpne, aktiivne, esteetiline, aggressiivne, apaatiline, anarhistlik, kiitust otsiv, üleolev, askeetiline, nõudlik jne. jne.²⁾ Mõnikord saab ka tabavaid iseloomustusi anda, võrreldes mõne ajaloolise või kirjandusliku tüübiga, nagu Napoleon, Byron, Don

¹⁾ G. W. Allport, op. cit. lk. 561.

²⁾ Sääraseid sõnu leiduvat inglise keeles $4\frac{1}{2}$ tuhat, üldse mitmesuguseid isiksuse omadusi kirjeldavaid sõnu on ligi 18.000. Oleks tänuväärt töö teha meilgi säärast kokkuvõtet ja haruldasemate terminite kohta anda ka seletusi, ühtluse saavutamiseks tarvitamisel.

Juan, Oblomov, Don Quijote, Shylock, Tolstoi, Jannsen, Toomas Nipernaadi jne.¹⁾)

Kuivõrd selgepiirilisel võime kujutleda isiksuse-jooni, on küsimus omaette. Võime arvata, et praktilises elus igapäevaste mõistete abil antud isikukirjelduses leiduvad jooned osaliselt kattuvad ja näitavad pidevaid üleminekuid.²⁾) Nii et nimetustega on väljendatud kõigepealt teatav tsentraalne tendents, isiksuse-joon on „fokaalne dispositioon“.

Kuidas peame kujutlema isiksuse-joonte dünaamilist jõudu, mõju indiviidi tegevusele? Mõned isiksuse-jooned on samal ajal ka motiivid, mitte aga kõik motiivid ei ole isiksuse-jooned. Mõned isiksuse-jooned ei mõju teatavaid tegusid algatava motiivina (nagu näit. seltskondlik isik otsib pääsu üksindusest), vaid ainult neid suunavalt (viisakus ei sunni meid otsima inimesi, et olla nende vastu viisakas, vaid seda lihtsalt ollakse juhul, kui muul põhjusel on tegemist teistega).

Kuigi üksikud mõjuvad sündmused võivad esile kutsuda tugeva kriisi, traumaatilise isiksuse muutumise, nagu neurooside puhul, usuliste „ärkamiste“ ja muu puhul, üldiselt siiski ei tule üle hinnata ühe sündmuse mõju. Nende mõju on Allport'i tabaval kirjeldusel enam ajalooline kui funktsionaalne. Näit. Mahtra sõda või orjaaeg on teatavat mõju avaldanud Eesti arengule, kuid kummaline oleks kujutella, et praegugi need sündmused pidevalt mõjutavad meid — vahepeal on olnud mitmesuguseid teisi mõjusid, ja lisaks mineviku pärandusele mõjuvad ka tuleviku sihid. Toimingud, mis tekkinud mingi erakordse sündmuse puhul, võivad saada autonoomseks, — isegi nende tekkimise põhjuste teadusse toomine ei tarvitse enam vabastada neist. Seega oleks raske kõiki ilmnevaid isiksuse-jooni seletada väheste põhiinstinktidega või varajase lapsepõlve mõjudega, vaid paljudel, kui mitte kõikidel juhtudel me võiksim e rääkida funktsionaalsest autonoomiast: et toiming või huvi on „lahti kistud“ esialgsest motiivist või situat-

¹⁾ Vahe tüüpide õpetusega seisneb asjaolus, et siin meil ei tule mõttesegi iga inimest võrrelda byron'likkuse või nipernaadilikkuse suhtes, samuti ei ole tüüpide arv ka piiratud.

²⁾ Matemaatilise analüüsi abil püütakse leida küll täiesti eraldatud isiksuse faktoreid, kuid näit. Allport küsib, kas see ongi kõige otstarbekohasem ja teadaolevatele faktidele vastav.

sioonist ning korratakse juba ta enese pärast. Nii ütleb Jastrow, et kuigi mõtlemine võis omal ajal olla hädaabinõu mõne orgaanilise tungi rahuldamisvõimaluse leidmiseks, praegu peaaegu vajab mõtlemist niisama nagu kopsud hingamist või jalad käimist ¹⁾).

Järelikult isiksuse-jooni determineerivaid tendentse jne. ei tuleks kujutleda väikeste iseseisvate demonitena, kes peituvad inimeses ja muudkui kihutavad teda tegutsemisele, igauks omal erialal. Vaid käitumine oleneb nii situatsioonist kui ka olemasolevaist tendentsidest, mis pidevalt muutuvad, kusjuures isik koon-dab enam-vähem kogu oma energia järjekordsetesse käitumisaktidesse.

Isiksuse terviklust kirjeldame kõige täpsemalt üteldes, et see on relatiivne: alati muutuv asenduses ei suuda kõik tendentsid alati harmoniseeruda, võivad jääda ajutised või lahendamatud dissonantsid, mida meie ka teoreetiliste konstruktsioonidega ei suuda olematuks teha.

Lõpuks olgu tähendatud, et isiksuse-jooned, millede abil püüame anda isiksuse ainulaadsuse kirjeldust, võimaldavad seda mitmesugusel „nivelleerimistasemel“: on mõisteid, mis kirjeldavad õige haruldasi isiksusi (nagu ehk dantelik), on teisi, milledega püüame võrrelda kõiki inimesi. Aga ka viimastel juhtudel võib olla, et ainult osal on neid, teisel mitte, nagu ülal toodud näites saabumise täpsuse kohta. Nii siis ainulaadsus on õieti ainult relatiivne — on isikuid, kes peaaegu millegi poolest ei erine paljudest temataolistest, on teisi, kes näitavad mitmekülgseid kõrvalekaldu-misi psüühilisest ühetaolisusest ²⁾).

¹⁾ J. Jastrow, *Effective Thinking*. London, 1932, lk. 7.

²⁾ Kapitaalsemaks teoseks isiksusepsühholoogia alal osutub praegu üldmainitud Allport'i raamat.

M. ARIKE

Memoreerimine usuõpetuses.

Oli aeg, mil memoreerimisele anti õppetöös väga tähtis koht kõigis õppeainetes. Ka usuõpetuses, või isegi eriti usuõpetuses. Õpiti pähe võimalikult palju laule, katekismust, piiblisalme jne. Selle juures olevat, nagu tol ajal koolis käinud inimesed väidavad, võrdlemisi vähe tähelepanu pööratud õppija arusaamisele päheõpitavast tekstist. Siis järgnesid aastad, mil arusaadava reaktsioonina eelnevale ilmnes äärmine vaenlikkus ning põlgus kõige vastu, mida võib nimetada memoreerimiseks. See tuli nähtavale jälle kõigis õppeainetes, samuti ka jälle eriti usuõpetuses. T u n n e ja e l a m u s said nüüd lööksõnadeks usuõpetuse alal. Kõik muu näis olevat kurjast.

Kui nii tees ja antitees olid kulmineerunud, siis jõuti sünteesini. Muidugi jälle kõigis õppeainetes ja ka usuõpetuses. Nii öeldakse praegu, et mõistlikul määral ja viisil memoreerimine ei ole mitte ainult lubatav, vaid on koguni hädavajalik. Seda nõuavad õppekavad kui ka õppetöö järelevalvet teostavad isikud.

Samal seisukohal on üldiselt ka uuem pedagoogiline kirjandus. Leitakse, et inimesele peab jääma igast aimest teatud raudvara, mis tema hariduses nagu mingi kondikava või ehituse kandvate osade ülesannet täidab. Nii muidugi ka usuõpetuse alal. Et kõige elamusliku ja muu säärase kõrval haritud inimene, veel enam haritud kristlane, lihtselt peab teadma teatud tõsiasju ristiusust ja tema ajaloost, see ei vaja tänapäeval enam pikemat põhjendamist. Näiteks tõsiasjad, et Jeesus ja tema jüngrid elasid I sajandil, aga mitte XI-ndal, et Piiblist on kaks suurt osa, Uus ja Vana Testament, et Jeesuse elu kohta saab teateid viimasest, et esimene eestikeelne Piibel ilmus 1739. a. jne. Selles asjas on usuõpetus ühesuguses olukorras teiste õppeainetega. Küsimusi ja vaidlusi võib tekkida küll usuõpetuse teatud materjali kohta, mida senini on päheõpitavana arvestatud: kirikulaul, katekismuslik aine (käsud, usutunnistus jne.) ja piiblisalmid, või koguni pikemad katkendid Piiblist. Et teatud arvu koraale — sõnad ja viis — peab osatama peast, ka selles ei ole palju kahtlusi. Nagu ilmalikkude laulude hulgast peab iga eestlane oskama teatud laulud kas

või ainult selleks, et oleks neid võimalik ühiselt laulda pidudel, koosviibimistel, aktustel, nii on see loomulik ka vaimulikkude laulude kohta. Tegelikult vajatakse neid juba koolis usuõpetuse tundides ja hommikupalvustel laulmiseks. Vastavalt sellele on ka Haridusministeerium, vähemasti algkooli osas, kindlaks määranud õpitavate laulude arvu ja valiku iga klassi jaoks.

Rohkem kahtlusi, küsimusi ja vaidlusi võib tekitada katekismusliku aine, samuti piiblisalmide ja katkendite memoreerimine. Näiteid: 4. käsk — „austa oma isa ja ema“; võime küsida: kui õpilases meie kasvatusliku ja õpetusliku töö tulemusena on tekkinud tahteotsus — „püüan alati oma isa ja ema austada sõnades, tegudes ning kogu käitumises“ — kas ei jätku siis sellest? Milleks peab õpilane teadma veel peast vastava kindla sõnastuse, käesoleval juhul 4. käsu? Või isegi veel käsu juurde kuuluva Lutheri seletuse? Samuti: oletame, et õpilastel lastakse pähe õppida 121. Taaveti laul „Ma tõstan oma silmad mägede poole...“ Võime jälle küsida: kui oleme vastavate vahendite, mõne jutu, piiblitoo jne. abil äratanud õpilases kindla veendumuse, mis sisuliselt vastab ülalmainitud laulule (mul ei tarvitse karta, sest usaldun Jumalale), kas ei jätku siis sellest? Miks peab õpilane veel memoreerima selle Taaveti laulu?

Püüan vastata mõne sõnaga nendele kahtlustele ja küsimustele. Pedagoogilises kirjanduses, ka just uuemas, leiame sageli mõtteid selle kohta, et ka veendumus ja meelsus õpitakse pähe. (Eggersdorfer „Jugendbildung“.) Nad kinnitatakse inimesse nende sisu tundetooniliste jaatamiste arvu abil. Keeleline formulatsioon on siin hingelise elamuse rõivas. Rõhutatakse küll, et sõnad on vaid meediumiks, nad ei ole mitte ise selleks, millel on jääv väärtus. Jääv väärtus on nendega seoses olevatel veendumustel, ideedel, väärtustel. Arvatavasti sellistel kaalutlustel lastakse näiteks ka noorkotkastel ja Saksamaal Hitlerjugendil oma käsud ja töötused pähe õppida. On selge ka muidugi, et selline õppimine võib kujuneda sageli ainult sõnade õppimiseks ja ei muuks millekski paremaks. Millisel juhul seda on karta, sellest hiljem mõni sõna.

Kui siit üldise teooria regioonidest laskuda usuõpetuse ja usu lihtsa tegelikkuse juurde, siis peab rääkima inimeste kogemustest.

Millised need on? Esimene on see, et inimesed kõik, mitte ainult lapsed, vajavad kõigis asjus kindlust, selgust, lihtsust ja konkreet-sust. See, mis meie hinges on olemas tunnete, elamuste ja veendumuste näol, jääb niikauaks siiski laialivalguvaks ja ebamäära-seks, kuni ta ei ole vormitud teatud kindlasse ja selgesse sõnas-tusse. Selle sõnastuse abil me väljendame oma hinges tekki-nud elamusi ja veendumusi, aga see sõnastus — kui ta on pealegi ilus ja võimas, süvendab, selgitab ja kinnitab üht-lasi meie hinge vastavat olukorda.

Teine tegelik kogemus on see, et kui selline päheõpitud või iseenesest meeldejäänud sõnastus meenub inimesele mõnel kriti-lisel hetkel, siis võib ta temas tekitada uuesti sama hingelise olukorra, millega ta alguses sai seotud. Päris konkreetseid näiteid: inimene on raskes haiguses, kiusatuses, kurbuses või ahastuses. Tema sees on sellisel korral sageli nagu kaos, ei ole mingit pidet, millest kinni haarata, ta on nagu lainetes, udus või soos. Nii-suguses olukorras ei jätku enamasti mitte vaid mingist ebamäära-sest mõttest Jumala abile või tahtele, vaid teatud kindel konkreetne lause mõjub palju enam: „... kui ma käin surmavarju orus, ei karda ma kurja, sest et Sina oled minuga...“ Selline lause on ebamäärasest mõttest palju jõurikkam ja teravam. Tundub, nagu ütleks seda kellegi suu. Inimesed, kes tavaliselt palvetavad vabalt, oma sõnadega, vajavad ahastuses, surmavoodil, sageli kind-laid vormuleid. Jeesuski tarvitas ristil Vana Testamendi sõnu. Ka kiusatuste võitmisel on teatud teravalt vormuleeritud autoriteet-setel sõnadel, mis meenuvad kriitilisel hetkel, sageli otsustav tähtsus. See kajastub ka kirjanduses. Nii laseb Helmi Pöld oma romaani „Sõduri kast“ peategelasele Jegorile meenuda hetkel, mil ta tahab kättemaksu teostamiseks lõmastada oma vihamehe kolpa, Meie-Isa palve sõnad: „Päästa meid kurjast... anna andeks meie võlad, kui meie andeks anname...“ Nende ridade kirjutaja mäletab näiteks, et võimsamalt muist mõtteist ajasid teda külas-tama üht haiget, kes juba aastaid oli põdenud, ikka jälle uuesti Jeesuse sõnad: „...mina olin haige ja teie ei tulnud mind vaa-tama...“

Kõike ülalöeldut võib kokku võtta Hans Dittmer'i sõnadega: „Religioon ei ole mitte ainult mingi ebamäärane lainetav tunne, vaid ta vajab keskusi, mille ümber ta võiks kristalliseeruda. Selle-

pärast on lühikesed salmid nagu kellukesed, mis noorusepäevil lapse hinge kinnitatakse, et nad hiljem, elu tormihoogude mõjul, helisema hakkaksid.“ (Hermann Werdermann „Religionspädagogische Schulungsbriefe“ 1936.). On andmeid, et maailmasõjapäevil isegi sõdurid said tunda nende kellukeste mõju, mis kaua olid väikinud, kuid just tolle hirmsa sõja koledustes helisema hakkasid. (D. F. Wilson „Child Psychology and Religious Education“ 1936.)

Muidugi, peame möönma, on neid „kellukesi“, mis kunagi ei helise. Mõnelgi juhul võib selle põhjuseks olla ka, et neid on niisugustus tingimustes ja oskamatult kinnitatud, et tormihood nad inimese hingest välja rebivad. Sellepärast siin paar sõna selle kohta, kuidas, millal jne. Paljude uurimuste tulemusena peetakse kõige soodsamaks memoreerimise ajaks aega 8. ja 12. eluaasta vahel. Õieti mitte sellepärast, nagu oleks memoreerimine tol ajal eriti kerge, vaid sellepärast, et tol ajal õpitu püsib kindlamalt mälus kui hilisemal ajal õpitu. Päheõppimisvõime ise kasvab koguni kuni vähemasti 25. eluaastani, kuid mälus püsimine näitab alates 12. eluaastast languse tendentsi. Sellepärast on memoreerimise jaoks algkooli-iga üldiselt keskkooli-east soodsam. Eriti algkooli nooremate klasside iga. Vanemates klassides, näiteks 6. klassis, ei memoreerita ka enam nii heameelega, kuid nooremate klasside õpilased teevad seda sageli isegi rõõmuga. See ei tähenda muidugi mitte, et keskkoolis ja gümnaasiumis üldse ei oleks enam memoreerimisel kohta. Ka seal on see võimalik ja vajalik.

Õppimiseks valime usulise sisu poolest rikkad, mõttetihedad, sõnastuselt lihtsed, kujukad ja ilusad laulud ning piiblisalmid. Ärgu jäägu õpetaja — eriti piiblisalmide alal — kord juba valitute juurde, vaid otsigu ja katsetagu vahel uutega, ka vastavalt sellele, millised kohad Piiblis temale enesele mõne elamuse mõjul enam sisu ja värvi on hakkanud omandama.

Kas kõik see, mis õpitakse pähe, peab ka õpilasele arusaadav olema? Muis õppeainetes ei tuleks see küsimus tõsiselt arvesse, kuid usuõpetuses küll, kuna öeldakse, et Piiblis on aastatuhandete usuline kogemus, — kuidas võibki laps sellest aru saada? Õpetame talle selle siiski selgeks, küll ta hiljem, elukogemuste poolest rikkades ja usuliselt kasvades sellest aru saab. Nende ridade kirjutaja asub küll seisukohal, et mis lapsele on täiesti hiina keel, seda meie temale ka ei õpeta. Täiesti arusaamatut, lapsele mõttetut

asja tuupides seotakse sellega ainult norutunded, mis hiljem, õpitu meenudes, taaselustuvad ja selle usuliselt viljatuks muudavad. Teiselt poolt aga peame teadma, et a m m e n d a v a l t m õ i s t a j a t u n d a s e d a , m i s o n p a i g u t a t u d ü h t e p i i b l i s a l m i , l a u l u v õ i k a t e k i s m u s e l a u s e s s e , l a p s k ü l l e i t a r v i t s e . S e d a e i s u u d a k a õ p e t a j a a l a t i . L o e m e n ä i t e k s t ä n a ü h t e p i i b l i s a l m i : „ . . . k e s o m a e l u t a h a b p ä ä s t a , s e e k a o t a b s e l l e , a g a k e s o m a e l u k a o t a b m i n u j a a r m u õ p e t u s e p ä r a s t , s e e p ä ä s t a b s e l l e . . . “ T a v õ i b m e i l e s e l g e o l l a j a m e i e v õ i m e t e m a s i s u v e e n d u m u s e g a j a a t a d a . K u i d e h k m õ i s t a m e m i n g i e l a m u s e v õ i m u u t õ t t u a l l e s 10 - n e a a s t a p ä r a s t , m i l l i n e t õ d e , s i s u j a r i k k u s n e i s s õ n a d e s p e i t u b . S e l l i s t m õ i s t m i s t , m i d a e l u a n n a b — u s u i n i m e s e n a k õ n e l d e s : J u m a l a n n a b — e i s a a a n d a ü k s k i õ p p i m i s e l e e e l n e v s e l e t u s e g a e t t e v a l m i s t u s . S e l l e p ä r a s t t a r v i t a v a d s a k s l a s e d o m a m e t o o d i k a r a a m a t u t e s k a h t e s õ n a , „ E r k l ä r e n “ j a „ Z e r k l ä r e n “ , n i n g h o i t a v a d s e l l e e e s t , e t m e i e ü h e a s j a p u h u l n i i k a u a e i s e l e t a k s , k u n i s e e t o i m i n g m u u t u b j u b a m i n g i k s k ä s i t e l d a v a p a l a r ä b a l a t e k s r e b e s t a m i s e k s . K u i d t e i s e l t p o o l t p e a b h o o l i t s e m a s e l l e e e s t , e t l a p s e l m i n g i v ä h e m a s t i e s i a l g n e , k u i g i v a h e s t p e a l i s k a u d n e j a l a p s e l i k a r u s a a m i n e a s j a s t o l e k s . O n n ä i t e k s v ä ä r l a s t a õ p i l a s t e l õ p p i d a v a n a i l u s a t j õ u l u l a u l u „ Ü k s r o o s i k e o n t õ u s n u d “ , k u i n e i l e i o l e a i m u g i , k e s v õ i m i s o l i s e e J e s a j a , k e l l e k u u l u t a m i s e s t l a u l u s r ä ä g i t a k s e . P e a b k a a r v e s t a m a s e d a , e t l a p s e l v õ i v a d t e k k i d a v a h e l k u m m a l i s e d a r u s a a m a t u s e d . N i i õ p p i s õ p i l a n e k o r a a l i , m i l l e s e s i n e s „ s o ' g a “ (p r o „ s i n u g a “) j a m u r d i s i s e e n e s e s p e a d , m i k s k ü l l v a i m u l i k u s l a u l u s r ä ä g i t a k s e m i n g i s u g u s e s t „ s o g a s t “ . S e l l i s e i d n ä i t e i d v õ i b t u u a p a l j u .

On üldiselt tuntud tõsiasi, et õpitavaga seotud tunded ja elamused mõjutavad meeldejäämist. Ei piisa sellepärast õpitava aine arusaamisest, vaid peab hoolitsema ka selle eest, et lapse hingemale omasel viisil õpitava tõtt ja väärtust mingil määralgi tunneks ning läbi elaks. Seda saab teostada memoreeritava sidumise-ga muu ainega, näiteks piiblilooga. Piibliloo jutustamise abil äratatud tunded, elamused ja tahteotsused leiavad laulus, piiblisalmis või katekismuse lauses sõnastuse, mis selle tõttu on ka täidetud sisuga, elamusega, veendumusega. Kui selline sisuga täitmine õnnestub, siis on kolmveerand memoreerimise tööst tehtud.

Tähendab: meie ei ütle mitte alles tunni lõpul, kella helisedes, suure rutuga, et õppige järgmiseks tunniks ära ka veel see või see laul, käsk, piiblisalm, leiate sealt ja sealt raamatu leheküljelt. Vaid: võtame asja ühiselt klassis käsile, esimene mulje memoreeritavast on tähtsam, õpetaja loeb esimesena ette jne. Nooremate klassidega teemegi suurema osa memoreerimise tööst klassis, koju jääb veel vaid lõpulik viimistlemine.

Väga tähtis on siingi muidugi kordamine. Usun, et üks põhjus, miks näiteks käske, hoolsale õppimisele vaatamata ei teata, on see, et ei ole korratud, või ei ole k a v a k i n d l a l t korratud. Mõningate uurimuste järgi ununevat kõigest päheõpitud $\frac{2}{3}$ juba paari päeva jooksul, kui ei korrata. Väga suur tähtsus antakse esimesele kordamisele ning nõutakse, et see oleks võimalikult ruttu pärast esimest õppimist. Selleks esimeseks kordamiseks osutub tavaliselt õpitu kontrollimine õpetaja poolt. Sellepärast on vajalik, et sellest võtaks osa kogu klass võimalikult intensiivselt, et mitte ainult üks või paar järjekordset „õnnetut“ ei vuristaks õpitu maha õpetaja laua ees, kuna teised taga ajavad muid asju. Hiljem järgnegu veel kordamisi a) juhuslikult, seoses muu ainega, b) teatud kindlal ettenähtud ajal, ka veel aastaid pärast esimest õppimist. Nõnda korratagu näiteks käske ja nende seletusi reformatsiooni käsitluse puhul. Laulude kordamine on muidugi juba sellega teostatud, et neid lauldakse tundide algusel ja lõpul ning hommikpalvustel.

Tavaliselt esitavad õpetajad küsimuse katekismuse õppimise kvantumi kohta: Kui palju sellest peab õpilastel laskma memoreerida? Kirikutegelased nõuavad enamasti rohkem kui õpetajad tahavad õpetada ja rohkem ka kui kirikutegelased ise usuõpetajatenä õpetavad. Ka õpetajaskonnas erinevad seisukohad ja praktika. Algkooli õppekava nimetab: 2. klassis — Meie-Isa; 2. ja 3. klassis — 10 käsku; 4. klassis — Meie-Isa uuesti, seekord lapsepäraste seletustega (kas peab sellest järgnema, et 2. klassis täiesti ilma seletusteta?!); 5. klassis — usutunnistus; 6. klassis — 10 käsku, apostlik usutunnistus ja Meie-Isa seletustega. Sellega nõuab õppekava katekismust umbes 3 esimese peatüki ulatuses. Tavaliselt ei vaielda 10 käsu, Meie-Isa ja usutunnistuse memoreerimise vastu. Mõtete lahkumineku tekivad aga nende juurde kuuluvate Lutheri seletuste memoreerimise

küsimuses. Õppekava järgi näib, et nooremates klassides õpitakse seletusteta, 6. klassis aga koos Lutheri seletustega. Seda ei ole küll õppekavas otseselt öeldud, kuid järeldada võib seda sõnastusest, kuna nooremate klasside õppekavas on tarvitatud väljendust „lapsepärase seletustega“, 6. klassis aga lihtsalt „seletustega“. Kui ülalesitatud õppekava interpretatsioon õige ei ole, siis peab õige olema see, et õppekava Lutheri seletuste memoreerimist üldse ei nõua.

Käesolevate ridade kirjutaja esitab mitmete ametikaaslaste ja enda praktika põhjal järgmisi põhimõtteid selles asjas:

1) Katekismuslik aine on võrdlemisi raske memoreerida, raskem kui laulud ja piiblisalmid. Kuid ta ei tee siiski ülepääsematuid raskusi, kui asja võetakse tõsiselt ning korduvalt korratakse. Kuid selle aine keel on siiski vanamoeline ja sageli kuiv, laused pikad ja keerulised, sellepärast ei maksa lasta memoreerida seda, mis ei ole tingimata vajalik.

2) 10 käsu seletused on üldiselt asjatundjate otsuse järgi väga väärtuslikud järgmistel põhjustel: a) käsud on enamasti negatiivselt formuleeritud, nad räägivad sellest, mida ei tohi teha. Käsu seletus lisab aga juurde positiivse ja aktiivse osa: m i d a p e a b t e g e m a. Kristlase elu ei tohi seisneda vaid selles, et jäetakse hulk asju tegemata, mida teised teevad, vaid ta peab seisnema peamiselt selles, et tehakse seda, mis on Jumala tahtmine. Prof. J. Kõpp kirjutab („Usuline kasvatus koolis“. Toimetanud Tartu Linna Pedagoogilise Muuseumi Usuõpetuse Toimkond, Tartus 1937) selle kohta: „Väga hästi on just Martin Luther tabanud seda, et Uue Testamendi usulis-kõlbline meelsus ei rahuldu mitte selle tegemata jätmisega, mis keelatud, vaid on tõepoolest aktiivne. Vaadatagu ainult tema seletusi 10 käsu üle.“ b) Seletustes antakse käsus esinevatele mõistetele väga konkreetne sisu. Nii öeldakse 7. käsu seletuses, mida varguse all mõista: kaval kaup ja petis töö. Nii peab selle alla mahutama kõik kavalad äritehingud, kuni õpilaste vanade sulgede uute vastu vahetamiseni. c) Käskude seletused näitavad kõik juurele, millest kasvab välja igasugune Jumala tahte järele teotsemine: „Sina pead J u m a l a t k a r t m a j a a r m a s t a m a, et...“

Kõige ülalöeldu tõttu peaks käskude seletusi algkoolis õpetama. Kuid milleks lükata seda edasi kuni 6. klassini, nagu õppe-

kava näib soovivat? Seal on õpilased kõige paremast memoreerimise eest juba väljas ja kava on enam ülekoormatud kui nooremates klassides. Paras aeg selleks on 3. ja 4. klassis. Nii võiks näiteks 4. käsk õpetada juba 1. klassis, sama käsk ühes Lutheri seletusega aga 3. või 4. klassis.

3) Usutunnistuse Lutheri seletusi õpilastele tutvustame raamatu või vihiku abil, kuid memoreerimist ei maksaks nõuda.

4) Meie-Isa palve Lutheri seletused võiksid päris ära jääda. Nad on memoreerimiseks liiga pikad ja neil ei ole seda väärtust, et nende pärast lasta õpilastel memoreerimise vaeva näha. Selle asemel oleks kasulikum õpetada paar ilusat laulu. Muidugi võib selles asjas ka erinevaid seisukohti olla.

Keskkkooli uues õppekavas, milles algkooli 5. ja 6. ning keskkooli 1. ja 2. klassi kavad pidid olema ühtlustatud, jätab kahjuks katekismuse osas ebamäärase mulje. Nii näiteks esineb õppekavas nähtus, et 3. klassi osas nõutakse III peatüki seletust, ilma et sellele kusagil oleks eelnenud I ja II peatüki seletusi (pealegi nõutakse eelmise klassi kavas täpselt sama, ainult teiste sõnadega), samuti II õpetuse seletust, ilma et sellele kusagil oleks eelnenud I õpetuse seletus. Ka üldiselt jätab praegune keskkooli usuõpetuse õppekava äärmiselt tükeldatud ja tüütava kordumise mulje. Parandus oleks siin hädavajalik.

Keskkkooli vanemates klassides v o i k s kavas mainitud katekismusliku aine hulgast lasta memoreerida ehk ainult (I?) II ja III õpetuse seletused, muude osade seletused tuleksid arvesse ainult tundmaõppitavatena.

Ühenduses memoreerimise küsimusega võiks rääkida ka usuõpetuse hindamisest. Nimelt võetakse hindamisel arvesse ka seda, kui võrd õpilane ära õpib ja teab ülesantut, ka memoreeritavat materjali. On loomulik, et kui õpilane selle korduvalt õppimata jätab, peaks ta saama hinnangu alla rahuldava. Õpetajad kaebavad aga sageli, et mõned õpilased sellisel juhul, teades usuõpetuse olevat vabatahtliku õppeaine, ähvardavad selle õppimisest loobuda. Seetõttu ei söanda mõned usuõpetajad üldse hinnata alla rahuldava, keskkoolides ja gümnaasiumides isegi mitte alla hea ja väga hea. Oma teguviisi õigustatakse väitega, et usuõpetuses ei hinnatavat mitte teadmisi, vaid meelsust ja usku, kui tähtsa-

maid selles aines. Leidub ka õppenõukogusid ja koolijuhatajaid, kes sellisel arvamisel on ja usuõpetaja poolt alla rahuldava väljapandud hinnanguid vähemasti äärmise imestusega tervitavad. Selle vastu võib väita, et algkooli õppekava usuõpetuse kohta käivas seletuskirjas öeldakse selgesti, et usuõpetust hinnatakse teiste ainetega ühisel alusel. Teisiti mõtlejatelt võib ka küsida, millise küsimise, testi või kontrolltöö abil nad usku ja meelsust hinnata suudaksid? Õppetöö järelevalvet teostavad isikud väidavad üksmeelselt, et usulise kasvatuse tulemusi (see täh. õieti: usku ja meelsust) on revideerimiskäikudel äärmiselt raske hinnata. Pealegi — ja see on tähtsaim — rikuks usu hindamine kergesti ausaavameelsuse õhkkonna klassis, mis aga on eduka usuõpetuse vajalikuks eelduseks. Kujutlegem vaid ausat kahtlejat poissi, kes õpetajale mõnel juhul tunnistab, et ta isegi Jumala olemasolusse ja ristiusu kõlblate põhitõdede rakendatavusse ei suuda uskuda! (Teame, kui loomulik ja paratamatu selline eitamine või kahtlemine mõnel juhul ja mõnes eas on!) Sama poiss võtab aga klassitööst korralikult osa ja õpib samuti ka ülesantu. Hinnates usku peaks õpetaja kirjutama temale vähemasti nõrga tunnistusele. Selle tagajärjel oleks aga tee varieerlikkusele avatud. Kurioosumina meenub, et üks õpilane jutustas, kuidas tema usuõpetaja olevat hinnanud väga heaga neid õpilasi, kellel usuõpetuse tunnis silmad märjad olid! Kiusatus teatud järelduste tegemiseks võis õpilastel igatahes väga suur olla, vähemasti sama suur kui kiusatus mahakirjutamiseks jne. Sellepärast võtku usuõpetaja enesele põhimõtteks: usku hindab Jumal, minu väikestest võimetest piisab vaid tunnis tehtava kaastöö ja teadmiste hindamiseks. V a h e teiste õppeainete ja usuõpetuse hindamisel võiks ehk ainult selles olla, et usuõpetuses peaksid vähemasti rahuldava või isegi hea saama kõik püüdlikud õpilased. Matemaatikas, näiteks, ei tarvitse see vist alati mitte nii olla. Tavalise hooletuse ja lohakuse pärast halvasti õppijaid oleks aga normaalne hinnata ka hinnanguga alla rahuldava. Kui õpilane sellepärast ähvardab usuõpetuse õppimisest loobuda, siis teeb õpetaja äärmise vea, kui ta seetõttu oma nõudmises järeleandlikuks muutub. Õpilastes ei tohi iialgi see tunne tekkida, et usuõpetaja on valmis kõik lubama ja tegema, kui nemad aga suvatsevad usuõpetust edasi õppida! Üldse ärgu tundku õpetajad usuõpetuse vabatahtlikkust puudusena, vaid privileegiumina. Piigi ots tuleb

lihtselt ümber pöörata ja õpilastele sisendada päris vastupidine tunne: usuõpetus on vabatahtlik õppeaine, peab olema ettevaatlik, õpetaja võib mind selle õppeaine tundidest nähtavasti ka hoopis kõrvaldada! Nõudlikkus, kui ta ei ole liialdatud, suurendab alati aine prestiiži. Sellepärast nõutagu — eriti keskkooli osas — õpilastelt, kes mõnes klassis usuõpetuse õppimisest loobunud ja siis uuesti õppimist jätkata soovivad, Haridusministeeriumi vastavate eeskirjade põhjal ka eksameid vahelejäetud kava ulatuses jne. Muidugi on usuõpetajal koolides, kus enne on valitsenud vastupidine mentaliteet, alguses raskusi, kuid pikkamisi ohje enam ja enam pingule tõmmates saavutatakse viimaks normaalne olukord. Igatahes ei tohi usuõpetuse tundide kvaliteet kannatada usuõpetuse kvantiteedi huvides. Võib kinnitada, et ülalöeldu ei ole mitte teooria, vaid nende ridade kirjutaja kogemuse tulemus töö põhjal mitmetes koolides rea aastate kestel.

V. TOOM

Üks ringsõit maa-kooliaedadesse.

Et anda väikest ülevaadet maa-kooliaedade praegusest olukorrast E. Ö. L. täienduskursustel Tartus, tegin neljapäevase ringsõidu Järva-, Viru-, Tartu- ja Viljandimaa kooliaedadesse. Nimeetatud ringsõidul tutvusin 24 kooliaiaga, milledest 50% Järvamaal. See eriline sümpaatia Järvamaa kooliaedade vastu ei olnud mitte tingitud muist põhjusist, kui kuulduisist nende parema korralduse üle, võrreldes teiste maakondadega.

On avalik saladus, et kooliaedadele lõpliku korraldatud kuju andmisel ei ole toime tulnud Haridusministeeriumi poolt määratud kolmaastakuga. Ja kuigi määrus kõneleb lõplikust kujust, on sellega nähtavasti tahetud ära märkida suuremat hoogtööd, millele järgneb veel arendamine ja viimistlemine aastate kestes. Ja nagu arvata võis, oli pilt üldiselt veel üsna kirju. See on ka arusaadav, sest eriti õppeaedade sisustamise küsimus ei ole praegugi veel lahendatud, kõnelemata kooliaedade rajamisaastaist. Igal koolil tuli ise sihte ajada ja kooliaiale kohast sisu leida, sest ees-

kujusid ei olnud. Muidugi ilmusid mõnedki teoreetilised kirjutised meie pedagoogilises kirjanduses kolmaastaku kestes, milliseid püüti võimalikult ära kasutada, mõnikord nähtavasti isegi ilma kriitikata, kuna puudusid igasugused kogemused ja kriitika lähtekohad.

Teame aga, et ideed ja kavandid ei tarvitse alati sobivuses olla tegeliku eluga. Tegelik elu surus läbi meie algkoolis elulähedase printsiibi tunnustamise senisest suuremal määral. Uued õppekavad, eriti looduseõpetuses, on tunduvalt erinevad endisest ja suunavad meie õppetöö lähemale ümbritsevale elule, lähemale maa-kamarale. Vastavalt õppekavas märgitud ülesannetele tuleks ka kohandada enamvähem väljaarendatud kooliaedu, kui ka nende aedade korraldamist, milledele ei ole suudetud veel kindlat ilmet anda. Kooliaedadele asetatud õppe- ja kasvatusülesanded on küllalt selgepiirilisel märgitud looduseõpetuse õppekavas ja selle seletuskirjas.. Selle järgi kooliaed peab võimaldama tutvumise taimedega aias ja põllul ühes nende kasvatamisega ja tegeliku aiatöökuse andmisega.

Seletuskiri rõhutab veel põllu- ja aiatöö vastu huvi äratamist ja lugupidamise kasvatamist füüsilise töö vastu. Mitte ainult aianduslikkude, vaid ka põllumajanduslikkude küsimuste käsitlemine tuleb rajada tegelikkudele kogemustele ja vaatlustele ja tööle kooliaias ja koduses majapidamises. Siin tutvutakse taimedega, nende kasvutingimustega, siin tehakse harimis- ning väetuskatseid jne. jne. Siin pole toodud mitte ainult sihtjooned, vaid ka märgitud üksikud ülesanded.

Üldiselt on koolide ümbrus viimase 4—5 aasta kestel, mil neist on kooliaedade korraldamise ja kodukaunistamise hoogtööd üle käinud, palju muutunud. On kadunud nõgeste ja umbrohtude metsad koolide ümbert, on kadunud läbisõiduteed koolide muruplatsidel, on kadunud köiesolevad veised ja tuhnivad sead koolimaja esiselt ja palju muudki ebameeldivat. Selle asemel on peaaegu kõikjal leida nägusaid tarasid kaitsmas kaunistatud koolimaja ümbrust. Kahju ainult, et leidub veel kohti, kus ümbruskonna elanikud kodukaunistamise hoogtööd „liiga tõsiselt“ võtavad ja koolimaja kaunistamiseks istutatud lillede juurikad öösel ja varahommikul omade kodude kaunistamiseks viivad. Ka kooli-

majade eneste välisilme on paljudeski kohtades tolle aja kestel kultuursemaks muutunud.

Asudes üksikute kooliaia osade vaatlemisele leidsin külastatud koolides järgmised kooliaia alaosad: puiesteed, põõsastarad, lilleaiad, ilumuru, õpetajate tarbeaed, puukool paljunduspeenardega, köögivilja katseaed, lavad, põldtaimede katseosakond, heintaimede sordiosakond, põldtaimede sordiosakond, arstirohutaimed, süstemaatiline osakond, bioloogiline osak., korvipajustik, vabaõhuklass, kivitaimla, maitsetaimede osak., meetaimede osak. jt.

Parema ülevaate saamiseks jaotan kõik toodud osad kolmeks aiaosaks, s. o. ilu-, tarbe- ja õppeaed.

Esimese osa, s. o. iluaia korraldamisel on tehtud edusamme juba selle mõne aasta kestes. Maitseka kaunistamise mõttes jääb ju mõnikord mõndagi soovida, kuid siin on peaaegu igal kevadel uued kombineerimisvõimalused, millised suurendavad kogemusi ja arendavad maitset.

Mõnele praktilisele kui ka pedagoogilisele veale, mis ilmnesid sagedamini, tahaksin siinkohal tähelepanu juhtida. Ei ole õige kaunistamiseks vajaolevaid lilletaimi valmilt osta lähemalt aednikult. Üks kool tellib neid igal aastal koguni aiaäärilt Tartust. Esiteks lähevad taimed kalliks (ühes koolis üle 20 kr.) ja teiseks jäävad õpilased ilma kasulikkudest kogemustest taimede kasvatamisel. Neis kooles puuduvad ka lavad. Põhjuseks toodi ette väga õieti sõnnikupuudus. See on aga osaline põhjus, sest kasutatavad on ka külmlavade soojendamiseks puulehed. Paljusid lilletaimi võime kastides ette valmistades sellises külmlavas eduga kasvatada. Edaspidi tuleks muidugi võimaluse piires asuda püsikute kasutamisele.

Teiseks on väga vähe levinud oma lilleseemnete kogumise moodus, mida tuleks võimalust mööda kindlasti kasutada, mitte ainult majanduslikus mõttes, vaid sellepärast, et kohapealsetes oludes kasvanud seeme on parema idanemisvõimega. Sama võib öelda ka puude ja põõsaste seemnete kogumise kohta.

Kui lillede kasutamisel tehtud vigu on kerge järgneval aastal parandada, siis enam ettevaatust nõuavad valikul puud ja põõsad. Nii näiteks on Järvemaal miskipärast madalhekkideks sageli kasutatud mahooniad, mis meie oludes aga nägusat hekki ei moodusta ja katet nõuab. Leidus aga ka nägusaid ligustri madalhekke.

Muidugi tuleks taimed võimalikult kohapeal paljundada, sest muidu läheks ta väga kalliks. (Ühes koolis oli korraga ostetud 40 kr. eest ligustritaimi.) Võiks enam ära kasutada näit. magesõstart, mis kergesti kättesaadav ja odav jne.

Ilumuru rajamisega on oldud üldiselt tagasihoidlik, kuna see nõuab mitte ainult palju tööd, vaid läheb ka suuremas ulatuses üsna kalliks.

Teine osa, õpetajate tarbeaed, leidis eranditult igas koolis. Majanduslikel kaalutlusil on need ka korras hoitud. Muide on ju õpetajaskonna oskused selle aiaosa korraldamisel kõige suuremad. Soovida jätab siin aga külvikorra puudumine enamikus kooles.

Kolmandas osas, s. o. õppeaias on pilt palju kirjum. Iga kool on käinud enamvähem ise rada. Kõige enam korraldatud õppeaedu leidsin Järvamaa koolides, kus aga õppeaia all enamasti mõistetakse puhtbotaanilist aiaosa süstemaatilise, bioloogilise ja morfoloogilise osakonnaga, milledele lisandub veel arstirohutaime osakond. Peale selle on soetatud sellesse ossa mõningaid võõramaa puude ja põõsaste liike. On ka puukoole. Nii on õppeaia osa siin kujunenud ühekülgses ega teeni küllalt praeguse õppekava alusel tehtava õppetöö nõudeid. Ainult botaanika-aeda õppeaiaks pidada ja selle korraldamisel suurt vaeva näha, on algkooli seisukohalt asjata. Säärane õppeaed kõigi osakondadega sobib suurepäraselt keskkooli ja gümnaasiumi juurde, mitte aga algkooli. Üks paremaid selletüübilisi aedu on Albu algkoolis Järvamaal. Sellist botaanika-aeda suudab luua ainult isik, kes on asjast eriti huvitatud, kes ei põlga vaeva ega isiklikku kulu suureks, et sõita ühele taimele Järvamaalt Saaremale järele. Mujal peaaegu puudub õppeaed, kui mitte arvata, et osa õppeaia ülesandeid on täitnud ka õpetajate tarbeaed.

Kehtivate 1937. a. algk. õppekavade nõuetele enam-vähem vastav kooli õppeaia korraldamise kavand on toodud allakirjutanu poolt „Eesti Koolis“ nr. 7 — 1935. See kavand on muidugi üheks võimaluseks asja lahendamisel ega saa olla mingiks šablooniks, pealegi on ta ilmunud enne õppekavu.

Saadud muljetest tundub, et meie kooliaedade arenemist on pidurdanud peale loetletud põhjuste veel õpetajate aiatööskuse puudus, kui ka üksikasjalise ülevaate puudus kooliaia ülesannetest ning kasutamise võimalustest õppetöös. Pealegi kui need üles-

anded on viimasel ajal tunduvalt muutunud. Edasi on takistava tegurina mõjunud asjaolu, et vallavalitsused kustutavad kooliaedade krediidi eelarvest, kuna maavalitsused kinnitavad eelarve ilma nende summadeta. Maavalitsused ei võiks kinnitada eelarveid, kus on kustutatud kooliaia krediit.

Igas algkoolis esitasin ka küsimuse õppeaia kasutamise kohta õppetöös ja sain (peale ühe) vastuse, et kasutamisevõimalused on väikesed.

Näiteks mõningaid vastuseid:

1) Mis kasu on õppeaiast, kui minu õpilased teavad looduseõpetust ilma selletagi üle maakonna kõige paremini.

2) Õppeaiast on $\frac{4}{5}$ paraad ja $\frac{1}{5}$ koolitöös kasutatav.

3) Kasutatav? Väga vähe, kuna õpilased suvel ei saa regulaarselt kokku tulla.

4) Õppeaeda on võimalik üsna kenasti kasutada, kui õpilased käivad pühapäeviti ka suvel kooliaias.

Toodud näited selgitavad, kui võrd on kooliaia ülesandeist aru saadud ja kui võrd on kooliaiad praegusel kujul ja praegustes tingimustes kasutatavad.

Et meie kooliaedu vastavalt nende ülesannetele edasi viia, selleks oleksid esijoones vajalikud vastavad kursused igas maakonnas looduseõpetuse õpetajaile. Kursused oleks kohuslikud. Vastava summa eelarvesse võtmine olgu kohuslik vallavalitsustele. Muidugi tuleks eelarves summa kasutamine üksikasjaliselt näidata. HM lubagu õppenõukogudel kutsuda IV—V kl. õpilasi suvel kooli juurde, näit. 3 korral.

KOOLIUUENDUSNURK

B. REA

Õppejutt ühenduses individuaalse tööviisiga.

Mis on õppejutt? See on ühes ruumis õppivate õpilaste omavaheline vaba keskustelu antud probleemi või teema ümber, kus igal õpilasel on võimalus väljendada oma mõtteid, arvamusi, kogemusi ja tõekspidamisi iseseisvalt ja individuaalselt, sundimatult, ergutatud vaid sisemisest huvist. See toimub õpetaja juuresolekul, kes esineb kaasvestlejana, kogenud aitajana ja kõneluskäigu juhtijana.

Õppejuttu alustatakse tavaliselt õpetaja juhtlausega. Olgu näiteks teemaks „Haigus“, siis alustab õpetaja juhtlausega: „Igaüks meist on kas kordki oma elus haige olnud“. Selline juhtlause kutsub õpilase vaimus esile terve rea isiklikke kogemusi ja elamusi, mida nad tõttavad väljendama, teistele avaldama. Juhtlause peab olema valitud selline, mis oleks lähemas seoses laste elamus- ja kogemusringiga. On hea, kui juhtlause ei ole üldlause ja abstraktne, vaid konkreetne juhtum õpetaja enda, mõne kaasõpilase või kooli elust. Kui on mõni õpilane haige, võib alustada sellest: „Leidat ei ole täna koolis, ta on haige“. On õppejutt kassist ja õpetajal teada, et kass on Vello kätt kriimustanud, alustab ta umbes järgmiselt: „Eile kriimustas kass Vellot. Jäljed on praegugi näha.“ Kes õpilasist ei ole veel näinud neid jälgi, asub kohe neid vaatama ja oma arvamusi ja juhtumeid hakatakse jutustama ühegi sunduse ja käsuta. Vahel ei ole tarvidustki juhtlause järele, teda asendab klassitoodud näitlik abinõu, näiteks seinapilt, mudel jm.

Veel parem on tarvitada õppejuttu alustamiseks küsimusprobleemi, sest küsimusprobleem annab õppejutule juba algusest kindla sihi, koondab õpilaste huvi ühte tulipunkti ja mõtete laialivalgumist ja teemast kõrvalekaldumist on siis palju vähem karta kui juhtlause korral. Juhtlause on kohasem noore-

otsuse tõepärasust, tema vastavust või mittevastavust antud faktidele ja põhjendustele, ilma et ta otsiks uusi lisafakte ja vaatlusi. Õppeküsimumise puhul tekkiva mõtlemise viljaks on seetõttu tavaliselt pealiskaudsed arvamused, nn. eelarvamused. Küsimise-kostmise ja õppejutu vahe ei seisne niipalju küsimuste vormis, nende sõnastuses kui töökorralduses. Tõeline küsimus-probleem esinedes küsimise-kostmise õppeküsimumuste tihedas reas mandub samuti õppeküsimumuseks, kuna vastamiseks ei anta küllaldaselt aega ja vabadust. „Mitteküllaldane aja ja vabaduse andmine viib harjumusele teha kiireid, kuid põhjendamatuud ja pealiskaudseid otsuseid“ (J. Dewey). Eks ole küsimis-kostmisviis just selliseks võtteks, mille kohta J. D e w e y lausub: „Iga õpetamisvõte, mis harjutab õpilast hea vastuse või päheõppitud teadmiste demonstreerimiseks liuglema tõeliste probleemide õhukesel pinnal, paiskab ümber mõtlemise kasvatamise õige meetodi.“

Õppeküsimumuses jääb ära ka teine tähtsam reflektiivse mõtlemise element — tehtud, vastuvõetud otsuse analüüs, tõestus, s. o. mõtlemisprotsessi deduktiivne osa. Õpilane teeb järelduse, võtab vastu otsuse, aga kas on see õige või vale, seda otsustab õpetaja. Kui mõtte arendamine sünnibki, siis viiakse see protsess läbi õpetaja poolt, kes võtab enesele vastutuse tema eest. Terviklik mõtlemisakt nõuab aga, et isik, kes teeb oletuse, oleks ka vastutav selle oletuse tõestuse eest, et ta ise kontrolliks, kas vastab see oletus antud probleemi tingimustele.

Nii on küsimis-kostmismeetodis väga vähe reflektiivse mõtlemise elemente ja tema kohta võib tarvitada D e c r o l y hinnangut: „Õpetamine sel kujul, nagu teda tänapäevalgi veel praktiseeritakse, on sageli õpetaja enda arusaamiste ja veenete pidev sisendamine lapsesse. See sisendamine summutab, otse hävitab lapse oma mõtlemistahte ja kutsub esile äärmise passiivsuse ning mõtlemisloiduse.“

Viibisin tundidel ühes koolis, kus olid tarvitusel äärmiselt šabloonilised ja passiivsed tööviisid: ära kirjutamine, lugemine ja ümberjutustus, ja peaaegu kõigis aineis. Esitades selle kooli II klassi õpilasile probleemi, kumb kahe loetud jutu kangelastest neile rohkem meeldis ja miks, sain kohe vastuseid ja vestlus kujunes elavaks. Esitades samasisulise probleemi lõpuklassile, ei tõusnud algul ühtki kätt üles. Õpilased olid (seda võis lugeda nende nägudest ja käitumisest) täiesti harjumatud iseseisvalt mõtlema

Täiesti õieti märgib J o h. K ä i s (Isetegevus ja individuaalne tööviis, lk. 70), et korra küsimus õppejutu tarvitamisel ei sea õpetajale suuremaid nõudeid kui teisedki tööviisid. Samuti võib ütelda, et õppejutu korraldamine ei nõua õpetajalt erakordseid võimeid ja oskust. Kui õpetajal on vähegi pedagoogilist intuitsiooni ja, peaasi, kui ta suudab vabaneda endistest harjumustest (see on aga juba raskem), siis õnnestub tal varsti õppejutu edukas korraldamine. Üheks eeltingimuseks on aga ettevalmistus tunnile: õppejutu siht, õpilaste oletatavad sõnavõttud, tunni üldkäik peavad olema õpetajale selged. See ei eita muidugi, et vahel võib õppejuttu juhtida täiesti ettevalmistamata ootamatult üles kerkinud probleemi korral või hoopis uuest vaatenurgast käsitleda. Kuid tavalise võttena võib seda endale lubada ainult vilunud pedagoog, kel on rikkalikke kogemusi endisest praktikast. Ent kindlasti annab ka tema töö veel paremaid tagajärgi, kui ta on siiski tunnile ette valmistunud.

Õppejutu näiteid leiame J o h. K ä i s i raamatus „Isetegevus ja individuaalne tööviis“ (lk. 63—67), „Teel töökoolile“ annetes ning teoses „Üldõpetus Rakvere õpetajaseminari harjutuskoolis“.

Õppejutt tahab asendada seni koolipraktikas domineerinud ja tänapäevalgi veel laialdaselt tarvitusel olevat küsimis-kõnetamis-meetodit. Selle meetodi puudusi analüüsib üksikasjalikult J o h. K ä i s („Isetegevus ja individuaalne tööviis“, lk. 44—53). Tähtsamad puudused oleksid: 1) Meetod koosneb kunstlikest õppeküsimustest, millele õpilased leiavad vastused kas otsestest vaatlustest, varem omandatud teadmistest, loetud pala lauseist, esitatud küsimuse loogilise järeldusena või sisaldub juba küsimuses endas, nagu „kas“-küsimuse vormi juures. 2) Seega vastused ei nõua sugugi iseseisvat mõtlemist või nõuavad seda liiga vähesel määral ja ei laienda kuigi palju õpilaste silmaringi. 3) Õppeküsimus haarab väga kitsast vaatlus- ja mõtlemisainet ja tunnis tuleb tarvitada pikki küsimusteahelaid. 4) Vastus õppeküsimusele ei ole õpilase iseseisev otsus, vaid nõutava mõiste, asja või nähtuse mehaaniline lülitamine õpetaja poolt sõnastatud küsimusse ja seepärast on ta ühesõnaline, katkendiline ega suuda arendada ka kõneoskust. 5) Õppeküsimus ei ole seotud õpilase enda mõttekäiguga ja ei liiguta kuigi palju õpilase vaimu. 6) Kunstliku, puhtkoolilise võttena teeb õppeküsimus õpetuse tüütavaks, huvituks ja tunni ele-

vuse tõstmiseks küsimuste ja vastuste tempo kiirendamisel ei suuda aeglasema iseloomuga õpilased üldse kaasa töötada. 6) Õppeküsimus ei suuda arendada mõtlemisoskust, eriti ära hoida mõtete laialivalgumist, mis esineb tavaliselt suurema puudusena ka täiskasvanuil, sest viimase põhjuseks on puudulik kujutlusvara, huvi- puudus ja sellest tekkinud mõtlemise pinnapealsus. See oleneb inimese kogu vaimsest struktuurist, õppeküsimus suudab aga paremal juhul suurendada ja selgitada ainult kujutluste rohkust, apertseptsioonimassi.

Milles peituvad nüüd õppejutu eelised? 1) Käsitluse juhtimine õpetaja juhtlausetega, ergutavate märkustega ja juhatustega on psühholoogiliselt õigem kui õppeküsimusmeetod, kus õpetaja küsib õpilaselt seda, mida ta ise juba ette teab.

2) Õpilased võivad tarvitada oma individuaalset mõtte- ja väljendusviisi.

3) Õpetaja juhib ja täiendab õpilaste mõtteid ainult seal, kus õpilased ise peatuvad raskuste ees, seega on õpetaja sõnavõtt oodatav, huviäratav, vaimset pinget lahendav.

4) Õppejutt edendab konkreetset ja elulähedast mõtlemist, kuna iga osavõtja kõneleb iseseisvalt omandatud teadmiste ja kogemuste põhjal ega tugine paljale arvamusele või õpetaja (õppe- raamatu) autoriteedile.

5) Õppejutt soodustab emotsionaalsete tunnete tekkimist.

6) Õppejutt annab võimaluse arendada kõneoskust, kuna õpilane võib väljendada oma seisukohti pidevamas, pikemas sõnastuses.

7) Õpilaste vabas eneseväljendamises õpib õpetaja tundma oma õpilasi, mis on eduka kasvatustöö tähtsamaks eelduseks. Seda viimast punkti tuleks eriti rõhutada. F r ö b e l ütleb kujukalt ja tabavalt: „Ma olen lastelt kõigiti õppinud ja õpin ikka veel. Ma annan selle neile tagasi, mida olen neilt omandanud.“ Tänapäeval veendume veel enam, et tõeliseks kasvatus- ja õpetustööks peame tundma oma kasvandikke kui individuaalseid, erisuguseid ja täiesti omapäraseid olevusi. J o h n D e w e y, Columbia ülikooli professor, sotsiaalpedagoogika silmapaistvamaid esindajaid ütleb („How we think“. — Mõtlemise psühholoogia ja pedagoogika —, venekeelne tõlge, 1915): „Kasvatus peab tuginema pärilikkude võimete esialgsele ja sõltumatule olemasolule. Võib kõnelda nende juhtimisest, mitte aga nende loomisest“. Ta võrdleb õpetamist ja

õppimist kui paralleelseid toiminguid, nagu müümine ja ostmine:

„On sama vähe võimalik tõendada, et on midagi müüdnud, kui keegi pole ostnud, kui seda, et on õpetatud, kui keegi pole ära õppinud. Õpetuse ülekandeaktis kuulub õppijale veelgi suurem initsiatiiv kui kauplemise juures ostjale. Õpetada teisi võib tuginedes ja pöördudes jõududele, mis neis juba tegutsevad. See on aga võimatu, kui õpetaja pole tuttav olemasolevate harjumustega ja kalduvustega, loomulikkude abinõudega, millistega ta peab opereerima.“

Nii peaks selge olema, et küsimis-kostmisviis ei avanda pea sugugi võimalusi õpilaste tundmaõppimiseks, kuna õpilane ei väljenda oma kogemusi ja sisemist ilma, vaid ta vastused, mitte ainult sisult, vaid ka vormilt, on õpetaja küsimustega juba ette dikteeritud ja sugereeritud. Piltlikult kujutades sammub õpilane õpetaja küsimustelõa otsas täielikus pimeduses, sest tunnikäik on vaid õpetaja teada ja määrata, õpetaja on siin mõtteprotsesside algataja ja arendaja. Küsimis-kostmise juures sunnitakse nii siis lapsi mõttetöle õpetaja isikliku autoriteediga, õppejutus on aga mõtteprotsesside stiimuliks aine ise. J. Dewey hoiatab:

„Õpetaja enda mõtlemisvõtete tarvitamine, kui selle järgi ei valvata hoolsasti ega juhita, viib selleni, et sunnib õpilast tundma õppima õpetaja omadusi rohkem kui ainet, mida ta nagu õpiks. Õpilase peamiseks mureks on kohanduda sellele, mida soovib temalt õpetaja, mitte aga energiliselt anduda õpitava aine probleemidele. „Kas on see õige?“ tähendab siis: „Kas rahuldab see vastus või tegevus õpetajat?“ — selle asemel, et tähendada: „Kas rahuldab see vastus probleemi sisemisi tingimusi?“ Oleks ju mõttetud eitada inimliku looduse tundmaõppimise vajadust ja tähtsust, mida lapsed koolis sooritavad, kuid oleks kahtlemata ebasoovitav, et õpilastele oleks peamiseks intellektuaalseks probleemiks koolis vaid vastused, mis oleksid õpetajalt heaks kiidetud, ja edukuse kriteeriumiks oleks teise isiku nõudmistest jo soovyde omandamine.“

Vaatleme veel lähemalt, kuidas rahuldavad küsimine-kostmine ja õppejutt üht tähtsat kasvatuset ja õpetuset üldprintsipi — teadusliku mõtlemise arendamist. John Dewey (enne mainitud teoses) peab seda printsipi ülitähtsaks tänapäeva koolitöös. Ta lausub oma teose eessõnas:

„Meie koolid on ülekujutatud ainete rohkusega, millest igauks omakorda moodustab hulga materjale ja printsipe. Õpetajate ülesanne on keerukamaks muutunud tänu sellele, et nad on veendumusele jõudnud tarviduses tegutseda iga õpilasega individuaalselt, mitte aga nende massiga. Et tulevikus need teed ei läheks iserada, tuleb leiutada ühine suund, kõike ühendav printsip. Tarvilik põhiline ja ühendav faktor seisab tunnustamises lõpusihina sellist mõtlemise arendamist, sellist mõtlemisharjumust, mida me nimetame teaduslikuks, ka reflektiivseks mõtlemiseks.“

Võiksime teaduslikku mõtlemisviisi nimetada veel eksperimentaal-kriitiliseks, selle nimetuse all propageeris tema arendamist kooli kaudu kadunud dr. A u d o v a. Mida mõistame teadusliku ehk reflektiivse mõtlemisviisi all? J. D e w e y defineerib nii: „Ükskõik millise arvamuse või oletatava teadmisevormi aktiivne, järjekindel ja tähelepanelik vaatlus, mis sünnib nende põhjenduste valguses, millele toetub, ja edaspidiste otsustuste analüüs, millistele ta viib — moodustabki reflektiivse mõtlemise.“ Teisal selgitab ta veel: „Mõtlemine sisaldab endas oletuse otsusest, mis tuleb vastu võtta, kuid ka otsinguid ja katseid oletuse väärtuse uurimiseks, enne kui lõplikult vastu võtta selle otsuse.“ Reflektiivses tegevuses on 2 peaprotsessi: a) julgusetuse, kahtluse, kõikuvuse tunne, b) otsimis- ehk uurimisprotsess, sihitud sellele, et valgustada edaspidiseid fakte, mis vajalikud tekkinud arvamuse tõendamiseks või eitamiseks. Mõtlemise algus seisab nii siis mingisuguses takistuse, kahtluse või kohmetuse tundes, mis tekib inimese vaimus. „Mõtlemine,“ ütleb D e w e y, „ei esine isesüttimise juhuna; ta ei teki „üldprintsipiide“ pinnal. On midagi spetsiifilist, mis tekitab ja kutsub esile mõtte. Üldsõnaline sisendamine lapsel mõtelda, kui tema isiklikus kogemuses puudub takistus, mis teda viib tasakaalust välja, on sama kasutuks nõuandeks, kui nõuanne tõsta end üles saabaste kõrvust.“ Eriti tähtis on reflektiivse mõtlemise esimene osa — takistuse, kohmetuse tunne. „Heade mõtlemisharjumuste kasvatamise kõige tähtsamaks faktoriks on võime tagasi hoida järelduse tegemist ja mitmesuguste meetodite omamine uue materjali leidmiseks, et tõestada või tagasi lükata esimesed meelde tulevad mõtted. Alal hoida kahtluse olekut ja arendada süstemaatilist ning aeglast uurimist (minu sõrendus), — sellised on mõtlemise olulised elemendid“ (J. Dewey).

Küsimise-kostmise õppeküsimused ei suuda õpetaja võõra mõttena ja oma piiratuse tõttu äratada õpilases loomulikku ja tarvilikku huvi, mis on eelduseks uute katsete ja faktide kogumiseks täienduseks olemasolevale materjalile. Õpilane „mõtleb“ küll vastuse ka õppeküsimusele, kuid see ei ole kriitiline mõtlemine, sest õpilane ei ole huvitatud oma vastuse põhjendustest, jääb ära reflektiivse mõtlemise olulisem moment: tehtud oletuse aktiivne, järjekindel ja tähelepanelik vaatlus. Õpilase otsuseks on juhuslik, esimesena meelde tärkav oletus, ilma et ta kontrolliks selle

male astmele, vanemal astmel aga küsimus-probleem. Aga ka algklassides on võimalik ja kasulik tarvitada õppejutu alusena küsimus-probleemi. Mõned küsimuse-probleemi näited: Millised tagajärjed olid talupoegade vabastamisel pärisorjusest? Kuidas mõjutab Golfi merehoovus Lääne-Euroopa kliimat? Kumb on inimesele kasulik, kass või koer? Kas Juku (jutu peategelane) oli halb või hea poiss? jne.

Õppejutu alustamisel peame vältima, nagu igal õppetegevuse alal, šabloonilist. Seepärast on otstarbekohane õppejuttu alustada võimalikult mitmekesisel viisil. Olulisemaks nõudeks on õppejutu läbiviimisel, et õpetaja võimalikult vähem ise kõneleks ja kõne ning teema arendajaks oleksid lapsed. Õpetaja on rohkem asja tehniline korraldaja: valvab, et kõnelejaid ei segataks, määrab kõnelejate järjekorra, ergutab sõna võtma. Samuti on tema hooliks vältida teemast kõrvalekaldumist, asjatut venitamist ja korramist.

On loomulik, et õpetajal tuleb, algastmel võrdlemisi sageli, ka oma arvamusi ja kogemusi teatavaks teha. Õppejutu õigeis rööpais hoidmiseks ja juhtimiseks tarvitab õpetaja peale isikliku sõnavõtu — mitte niipalju vahekohtunikuna või ülemusena kui kaasvestlejana — juhatusi, järelepärimisi, ergutus- ja leidlikkus-küsimusi. Olgugi, et õppejutt on suurel määral õpilaste kõne-õskuse arendamise teenistuses, tuleb õpilaste väljenduste parandamisega olla väga tagasihoidlik. Peaasi on ju, et laps harjuks vabalt, korralikult väljendama oma mõtteid. Üksikud vääratused ja keelevead parandame emakeeletunnis. Õppejutt on kohaks, kus õpime aktiivselt tarvitama seda, mida oleme omandanud keeleõpetuse tundides. Õppejutu lõpul võib ju arutusele võtta peetud kõneluste keelelise külje ja juhtida tähelepanu jämedamatele eksimustele.

Võib tekkida kahtlus, kas ei kujune ka õppejutt šablooniliseks ja vähetulutoovaks lobisemiseks, nagu seda väideti alles hiljuti koduloo kohta, mille kandvamaks osaks oligi õppejutt. Kuid iga õppeviis ja võte võib rutineeruda viljakandmatuks ajaviiteks. Oleneb see õpetaja armastusest ja huvist oma kutsetöö vastu ja töötingimustest. Võrreldes aga objektiivselt kõiki teisi töömooduseid, nagu küsimis-kostmismeetodit, õpetaja ettekannet ehk loengusüsteemi, peame tunnustama õppejutu väärtuslikke eeliseid.

ja hämmastunud, et neile esitatakse küsimus, millele ei leidu valmis vastust raamatust. Alles pika kauplemise ja julgustamise ning ergutamise järele hakati avaldama aralt ja häbenedes oma arvamusi. II klassi õpilastel oli säilinud veel loomulik lapseõlve huvi ja iseseisva mõtlemise tahe, lõpuklassis aga, kus oli aastate kestel harjutud vaid matkima õpetajate ja õpperaamatute valmis mõtlemisšabloone, oli see huvi nüristunud ja huvipuudus, harjumus mittetähelepanemiseks, loidus oli tekitanud vastikust mõtlemispingele.

Õppejuttu juhtlause kutsub õpilaste vaimus esile terve rea läbielatud, kogetud ja iseseisvalt omandatud fakte ja kujutusi, mis esitatakse oma iseseisva otsusena. Sageli, enne kui väljendada oma otsust, revideeritakse veel kord tema tõepärasust, elatakse läbi viimane kahtlusmoment. Seejuures on igal võimalus väljenduda vabalt, oma seesmise huvi tahtel, oma mõtlemistempo kohaselt. Tähtis on ka see, et õppejutt harjub õpilane hankima kaasõpilasilt ja õpetajalt uut täiendavat materjali oma kogemuste- ja teadmistetagavarale. Et õpetaja ei mõjuta siin oma autoriteediga, vaid esineb rohkem kõrvaltvaatajana, siis sageli tekivad mõne küsimuse kohta vaidlused (kestab kahtlusetunne ja järjest kõveneb tarvidus selle kahtluse lahendamiseks, mis on reflektiivse mõtlemise alaliseks juhtivaks faktoriks). Nende vaidluste kestel avastatakse uusi andmeid ja fakte, mis aitavad probleemi valgustada, neid analüüsitakse, tehakse oletusi ja tõestatakse.

Meenub üks õppejutt. Käsitlesin IV õppeaastaga kassi looduseõpetuse tunnil. Õpilased teadsid, et kassi silmaava on pimedas ümmargune, päeval aga muutub ta kitsaks piluks. Üks õpilastest joonistas tahvlile, milline kuju on silmaaval öösel ja milline päeval, ent mitmed leidsid, et viimane kujutis on vale, sest pilu asetsevat mitte horisontaalses, vaid vertikaalses asendis. Puhkes vaidlus ja pean tunnistama, et ka mina seda ei teadnud (vahel on siiski hea, kui õpetaja ka mõnda asja ei tea, sest vastasel korral öelnuks ma kohe, kellel oli õigus) ja tunnistasin seda ka avameelselt. Tekkis hetkeline paus, ent kohe hüppas paar poissi üles hõigates, et majateenijal on ju kass, meie läheme otsime ta üles. Kass toodi klassi ja küsimus lahendati. Kirjeldatud juhul tõusis teadmatuse- ja kahtlusetunne haripunktini, olevatest andmetest ja faktidest ei piisanud probleemi lahendamiseks ja tarvis oli leida

uusi tõestavaid fakte. Need poisid leidsidki uue asjaliku tõestuse. On vist selge, et tavaliste õppeküsimumuste saju all ei teki kunagi sääraseid üliväärtuslikke momente reflektiivse mõtlemise harjumuste omandamiseks.

See „segadus“, mis tekkis kirjeldatud tunnis, on palju väärtuslikum, kui kümme eeskujuliku küsimis-kostmismeetodi tundi, mis veetlevad pealtvaatajaid oma elavuse ja välise efektsusega. Ka õppejutus jääb õpetaja kõrgemaks kohtunikuks, kes otsustab, mis on õige ja mis vale, kuid seda ainult n.-ö. viimasel minutil, häda korral. Sageli tuleb aga õpilasel endal kaitsta ja tõestada oma väiteid, kui kaasõpilaste poolt esitatakse kahtlusi ja vastuväiteid. Kui õppejutu aluseks on küsimus-probleem, siis toimub reflektiivne mõtlemisprotsess veel täielikumalt ja selgemalt, sest siin on probleem määranud selge mõtlemissihi ja see kindel siht kontrollib mõtlemisprotsessi. Individuaalse tööviisi tarvitamisel on küsimis-kostmisviis täielik võõrkeha, sest ta pole kooskõlas individuaalse tööviisi põhimõtetega ja me peame tema tarvitamisest loobuma õppejutu kasuks.

Didaktilistest nõuetest on õppejutu kohta maksivad üldtunnustatud, iga õppetunni kohta kehtivad nõuded, kuid on ka oluline erinevus. Kui ettekande ja küsimise-kostmise tarvitamisel nõutakse õpetajalt selget ja kõlavat häält, vastavat diktsiooni ja miimikat jne., s. o. väliseid tähelepanu- ja huvikõitvaid abinõusid, siis õppejutus, kus õpilastes on äratatud seesmine huvi, ei ole nende järgi vajadust, need on isegi kahjulikud. Püüd neid väliseid tähelepanuäratavaid abinõusid täita teeb õpetaja käitumise ja kõnelemise teatraalseks, afekteerituks. See pidulik, kirikus, deklameerimisel ja muil avalikel esinemistel tarvitav paatos peab kaduma klassitoast ja maad andma kodusele, perekondlikule õhkkonnale. Enesekontrolliks tarvitseb vaid võrrelda oma kõnelusviisi ja käitumist kodus ema ja lastega ja koolis õppetunnis. Loomulik, et vahe saab ikkagi olema, seda tingib auditooriumi suurus, kuid mida minimaalsem on see vahe, seda soodsam on õhkkond produktiivseks tööks.

Erilise positsiooni omandab õppejutt seoses individuaalse tööviisiga. Individuaalse tööviisi eesmärgiks on mitte ainult individuaalsuse põhimõtte teostamine, vaid individuaalse ja sotsiaalse kasvatuses kooskõlaline süntees. Individuaalne tööviis tunnustab seepärast individuaalse, vaigse töötamise ja kollektiivse,

ühistöö samaväärsust, hoolitseb mitte ainult kirjaliku väljenduse, vaid ka suulise väljenduse arendamise eest. Algkooli-astmel on õppejutt üheks tähtsamaks vihiks, mis peab hoidma tasakaalus kasvatus erinevaid kaalukausse. See, mida üksikud õpilased on individuaalselt, vaikselt tööjuhatuste läbitöötamisel omandanud, see peab kujunema klassi kui sotsiaalse terviku ühiseks väärtuseks, omanduseks. Õppejutt peab andma individuaalselt omandatud teadmiste kokkuvõtte sünteesi. Siin selgub õpilasele, et tema individuaalne töö on ettevalmistuseks ühistööle, et tema töö kaudu rikastub ühiskonna töö ja üldine edu. Õppejutt peab ka kinnitama veel kord omandatu tähtsama osa, siin õiendatakse ja parandatakse individuaalses töös juhtunud vead ja väärmõisted, mis iseseisva mõtlemise ja töö viljana on visad püsima õpilaste mälus. Õppejutt peab andma ka täielikuma selguse ja ülevaate huvitavast teemast sellega, et arutame teda uutest vaatekohtadest, teistest seisukohtadest. Sellejuures tekib soodus moment vana ja uue sidumiseks, enne omandatud teadmiste sidumiseks õpitavaga. Õppejutt Inglismaast kui tähtsast mereriigist tuletame meelde ka teisi mereriike, näiteks V õppeaastal käsitletud Jaapanit. Värskendame teadmisi selt alalt, leiame mõlemate analoogilisi jooni, kuid märkame ka erinevusi. Seega oleme tugevdanud oma teadmisi Inglismaast uute assotsiatsioonidega.

Individuaalse tööviisi tarvitamisel on õppejutt tihti tarvilik ka ettevalmistusena iseseisvale individuaalsele tööle, peamiselt küll algklassides õpilaste kujutluste, teadmiste ja kogemuste tagavara selgitamiseks kodulootundides. Aga ka vanemais klassis võib ja on vahelduse mõttes väga kasulik tarvitada vahel õppejuttu sissejuhatuseks tööjuhatuste täitmisele, uue sihi selgitamiseks ja huvi äratamiseks. Kuid õppejutt sissejuhatuseks peaks sel astmel jääma ikkagi vaid vaheldusvõtteks, kuna tavaliselt töö tööjuhatuste abil ei vaja erilisi sissejuhatusi.

Algklassides, s. o. I, II ja III õppeaastal ei ole õppejutt nii võrd tähtis sotsiaalse kasvatus tegurina kui kõneoskuse, suulise väljenduse arendamisabinõuna — tarvitame ju algkoolis individuaalset tööviisi ainult põhioskuste omandamiseks.

Kõneoskuse resp. suulise väljenduse arendamine kooli kaudu on nii välismaal kui ka meil akuutseks saanud. Mainigem kas või viimaseil aastail korraldatud abiturientide kõnevõistlusi. Alg-

kool peab andma kõneoskuse elementaarastme. Selleks ei kõlba — vähemalt ei piisa nendest — passiivsete tööviiside säärased võtted, nagu õpperaamatuline ümberjutustus ja vastamine õpetaja küsimusile, sest tõelist jõudu ja abinõusid annab lapse keelelisele väljendusele vaid see, mida ta on läbi elanud, mis on pannud liikuma ta tunded. Emotsioonid on need, mis süütavad lapse vaimus loomistulukese, ja siis on lapse kõne ilus, kujukas ja värvirikas. Grammatika ja ümberjutustused üksinda, kui puuduvad seesmine liigutus ja elamused, on jõuetud kõneoskuse arendamises. Õppejutt aga, nagu nägime, tuginedes lapse kogemustele ja huviringile, ergutab mõttetegevust, paneb liikuma emotsioonid, mis otsivad ja nõuavad sõnalist väljendust. Alklassides on õppejutt eriti kohane koduloo käsitlemisel, emakeele tundidel ettevalmistusena uue kirjandusliku pala käsitlemisele, loetud palade arutusel, keelelistel vaatlustel. Isegi matemaatikas on õppejutt kohane. Huvitava näite õppejutust matemaatika alal toob J o h. K ä i s ka „Isetegevuses ja individuaalses tööviisis“ (lk. 66). Joonistamise tunnis läheme välja ja vaatleme näiteks sügislooduse värviküllust. Ka siin ei tarvitse õpetaja esineda ainukese seletajana ja näitajana. Alustame õppejutu lausega: „Sügislooduses on väga ilusaid ja mitmekesiseid värvitoone.“ Ma ei eksi vist, kui kinnitan, et lapsed reageerivad sellele omapoolsete seletustega, nagu: Kasid on päris kollased. — Haavad punetavad. — Aga allpool on nad ka kollased. Jne. Õpetaja täiendab ja täpsustab laste määranguid, juhtides neid eraldama peenemaid värvide nüansse. Ka valmistööde näitusel (tööõpetuses, kujutamises) ja hindamisel on kohane tarvitada õppejuttu. Alustada võime loomuliku ja psühholoogiliselt põhjendatud järelepärimisküsimusega: „Missugune töö (tööd) meeldib teile kõige enam?“ Ei ole tarvidust esialgu küsida ka põhjendusi, sest neid tuuakse tavaliselt iseendast, tundes tarvidust põhjendada ja õigustada oma valikut: See pilt meeldib mulle kõige rohkem, siin on taevas nagu päris taevas. — Aga see on ka ilus, taevas võib ka niisugune olla —, kuuldu teisalt. Vaidlusesse võib astuda veel kolmas, neljas, ja kõikide tähelepanu pöördu taeva väljanägemise ja kujutamise probleemile. Ent võidakse ka üle minna teiste arvamuse kuulamisele, teistele küsimustele. Oleneb suurel määral õpetaja suunamisest. Asjatu on vist hakata tõendama või loendama sellise õppejutu väärtusi. Tund, mida on võimatu kujutella õppejututa, on uudselt tunnikavva võetud

klassijuhataja-tund, mis oma elulähedase ja konkreetse ainekuga pakub eriti tänulikku materjali õppejutuks, vanemal astmel arutlusteks ja ettekanneteks.

Rõhutan veel üht olulisemat momenti kõneoskuse ravis, nimelt sõnavara omandamist, sest küllaldane aktiivne sõnavara on rahuldava, nii suulise kui ka kirjaliku, väljendusoskuse oluliseks eeltingimuseks. Tähelepanekud näitavad, et meie õpilaste sõnavara ja nimelt aktiivne sõnavara suureneb väga aeglaselt tempos, vahe algklasside ja lõpuklasside sõnatagavaras on vähene. Seepärast peab õpetaja õppejutu eel kindlaks määrama, milliseid uusi sõnu on tarvilik ja kohane põimida õppejutusse ja harjutada neid aktiivselt tarvitama. Seda peab tegema järjekindlalt ja emakeeletundides aeg-ajalt kontrollima sõnavara seisu.

Nagu eelpool mainisin, on õppejutt vanemal algkooli astmel tähtis kui ühistöö, kui sotsiaalse kasvatuselise abinõu. Ent mitte väiksem tähtsus pole tal sel astmel ka kõneoskuse arendamise mõttes. Toimub ju vanemais klassides töö peamiselt individuaalselt tööjuhatajate menetlusel ja vähenevad seega suulise väljenduselise võimalused. Seepärast peaksime valvama, et individuaalse tööviisi tarvitamisel meie ei asetaks oma püüdluste ja töö raskuspunkti ainult tööjuhatajate täitmisele, vaid jagaksime raskuspunkti võrdselt tööjuhatajate ja õppejutu vahel, mis moodustab kandvama osa ühistöövormidest, seda enam veel, et erilisi kõneharjutustunde soovib korraldada ka J o h. K ä i s („Iset. ja individ. tööviis“, lk. 165—167), korraldatakse aga neid meil minu teada väga vähe. Huvitav on veel võrdluseks tuua, et Nõukogude Vene silmapaistvam emakeele metoodik prof. A f a n a s j e v soovib eri kõneharjutustunde korraldada juba alates algkooli esimesest õppeaastast. Alguses oleks nende sisuks õige lühikesed teadaanded klassile, harjutused ühe või teise asja palumiseks õpetajalt ja kaasõpilastelt jms. Seda tehakse ka meil, ent mitte pidevalt ja süstemaatiliselt. Ei ole meil ka tarvidust varuda seks eritunde, sest see kuulub õieti klassijuhataja-tunni kavva.

Vanemais klassides tööjuhatajate tarvitamisel ei ole meil õieti tegemist enam õppejutuga, vaid v a b a a r u t l u s e g a. On raske piiritella, kus lõpeb õppejutt ja algab vabaarutlus. Välises korralduses on erinevus selles, et vabaarutluse aluseks on küsimusprobleem, mitte enam juhtlause, sageli ka õpilase ettekanne või muu algatus. Tarvidus õpetaja juhtimises jääb vabaarutluses väik-

semaks, kuna õpilased on sihteadlikumad, vanemad ja kogenumad vestluse korraldamises. Õpilaste mõtteavaldused on üksikasjalikumad, seotumad ja pikemad. J o h. K ä i s ütleb („Isetegevus ja individuaalne tööviis“, lk. 70): „Ühine arutlus õppetunnis sarnaneb sisult ja ka töökäigult küsimuste harutusega töökoosolekuil elus ja veelgi rohkem vabahariduslikekude õpiringide tööga.“ Eriti on vabaarutlus ligidane kõneharjutustunniga. Võib öelda, et õppejutt täieneb ja muutub õpilaste vanuse tõusuga märkamatuks vabaarutluseks. Vabaarutlust tarvitame peamiselt individualiseeritud õppeaineis, nagu keeleõpetuses, ajaloo, maa-teaduses ja looduseõpetuses, aga ka meelsusaineis, nagu usuõpetuses, laulmises (arutlusi heliloojate loomingu kohta).

Lõpuks lubage juhtida tähelepanu veel ühele asjaolule. Koolitöö nõuab meilt, eriti tänapäeval, intensiivset vaimset pinget ja see ületootamine ruineerib meid varakult, varemalt kui teisi töötajaid. Üheks põhjuseks on ka see, et meil harva õnnestub näha oma töö otseseid tagajärgi, tunda rõõmu töösaavutustest ja pealegi on need saavutused väga väikesed, võrreldes kulutatud vaeva ja energiaga. Kool on vaid üks faktor kasvatuses ja sageli mitte kõige tähtsam, kodu ja ümbrus nivelleerivad suure osa meie pingutusist. Sellest tulebki, et paljud meist kiiresti pettuvad omis ootustes, kivinevad ja kibestuvad. Siiski on meie pealt näha üksluises töös küllalt noid hektid, mis võivad tõsta meie töö rõõmu, indu ja tahet. Kas ei rõõmusta see meid, kui Ants, see alati aeglane ja sõnaaher ning vähese otsustusvõimega „mammapoeg“ üllatab meid oma iseseisva ja teistest erineva arvamusega, kui väike Silvi mehiselt ja osavalt kaitseb oma seisukohta, kui Eedi jutustab mahlakalt ja piltlikult oma naljakat juhtumit karjusepäevist. Laste ilusast, rikkalikust ja omapärasest sisemisest maailmast ammutame loomisrõõmu ja moraalselt tasu. Tarvis vaid osata avada neid peidetud varandusi ja seks vaja kohelda lapsi individuaalselt, võimaldada neile vabadust ja isetegevust. Seda teed me käime ka tarvitades õppejuttu.

KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID

Soomekeelse koolikirjanduse uudiseid.

Meie hõimumaa, Soome, koolielus, eriti aga alg- ehk rahvakoolis võib märgata tugevat uuendusliikumist. Kooli õppe- ja kasvatustöö elustamine kaasaegse kasvatusteaduse ja tegeliku elu nõuete kohaselt on kujunenud tähtsaks küsimuseks, mida käsitletakse õpetajate edasiharimiskursustel, koosolekuil ja pedagoogilises kirjanduses.

Ka koolikirjanduse turg kajastab selgesti seda uuendusliikumist. Paari viimase aasta jooksul on Soomes ilmunud palju uusi õpperaamatuid (standardõpikute küsimus on küll seal kunagi kõnes olnud, kuid on kõrvale heidetud), mitmesuguseid uuetüübilisi käsi- ja tööraamatuid, töövihke, tööjuhataste kogusid jne. Õpetajate täienduskursustel Tartus oli kursuslastel võimalus oma silmagagi näha Soome rikkalikku ja huvitavat kooli- ja pedagoogilist kirjandust. Alljärgnevas tahaksin peatuda vaid mõnel uuemal väljaandel, mida pole seni meil kirjanduse ülevaadetes nimetatud:¹)

Kaks uut aabitsat. 1) M. Haavio — A. Konttinen — O. Oksala. **Iloinen aapinen.** Werner Söderström O/Y. 2) A. Penttilä. **Aapis-kukko.** K. J. Gummerus O/Y.

Kõigest kolm aastat tagasi ilmus Soomes hästi koostatud eeskujuliku välimusega moodne aabits ja esimene lugemik (A. Salo, Meidän lasten aapinen, Otava), mis kiiresti levis algkoolides. Tundus nii, et paremat aabitsat ja esimest lugemikku nagu ei saaks enam soovida. Kuid nüüd on Soome õpetajail kasutada veelgi kaks uut aabitsat, milles leidub ikkagi uusi erinevaid jooni. Kõik kolm aabitsat näiteks lähendavad eri viisil sõnade silbitamise küsimuse. Teatavasti tarvitatakse Soomes üsna laialdaselt silbitilugemist, enne terve sõna lugemist. Selle lugemisviisi otstarbekuses võib kahelda ja uuemad meetodid eelistavad sünteetilist terviksõna lugemisviisi. Sõnade poolitamine (ettevalmistusena reast reale üleviimiseks) tuleb õpetusse vaid analüüsiva võttena, mis arendab teadlikku, korralikku lugemist. Et lugemise algõpetuses on tähtis tabada just sõna tervikpilt, näitavad ka mainitud kolm aabitsat. Neiski püütakse säilitada sõna tervikpilt, kuid tahetakse ühtaegu ka näidata sõna silbiline koosseis. Salo annab silbid erivärvilistena (sinine-punane, sinine-must), Iloinen aapinen jagab sõnad silpideks lühikeste sidekriipsude abil, Aapiskukko tarvitab silpide eristamiseks heledamat ja tumedamat tagapõhja. Et esimeses ja viimases aabitsas jääb sõna tervikuliseks ühikuks, on selge, kuid tegelikkus peab näitama, kas ei häiri lugemispinna kirju pilt lugejat ega väsita silma.

¹) Vt. „Kooliuuenduslane“ 1937, nr. 2, 6, 8, 10.

Illoinen aapinen sisaldab ka nn. normaalsõna-meetodi järgi, sest iga uue tähe puhul on antud rida pildikesi — asjade kujutisi, mille nimetus algab vastava tähega. Ka on selles aabitsas vanemaist aegadest säilinud tähtede kuju „näitlikustamine“ päkapikumeeste veidrate võimlemisfiguuri-dega, loomadega, asjadega jne. Aabitsa lisana on antud eri vihik, mis sisaldab kõigi piltide äärjooned. Laste tööks oleks siis nende kujutiste värvimine. Samuti on ette nähtud selles vihikus aabitsa teksti jäljendamine. Uusi võtteid leidub Penttilä aabitsas. Selle autor on Jyväskylä pedagoogi-lise ülikooli professor, kuid on töötanud aabitsa koostamisel koos sama üli-kooli harjutuskooli õppejõududega. Aabitsas ei ole kinni peetud kindlast meetodist häälikute käsitlusel — leidub niihästi elamusmeetodi (fonomii-milise meetodi) kui normaalsõna meetodi võtteid, kuid esitatakse uusi (heli-tuid) tähti ka kergetes sõnades tuttavate tähtede keskel. Hästi on esitatud üleminek suurteilt tähtedelt väikestele. Leidub ka harjutusi kõneorganite kiire liikumise arendamiseks. Neli lehekülge sisaldavad 70 pildikest, mille kirjeldus oleks arenemistestiks. Veel üks väline erinevus selles aabitsas — suur formaat (17×22,5 cm). Aabitsaosas on see hea, sest lehekülje pind mahutab rohkem teksti. Kuid lugemiku osas („aabits“ on terve 1. õppe-aasta jaoks) osutuvad read liiga pikaks. Lehekülje jagamine kaheks vee-ruks parandab seda viga, kuid praktika peab näitama, kas kaheveerune lehekülg on lugemise algõpetuses otstarbekas. Välimuselt on kõik 3 aabitsat head ja suurepäraselt illustreeritud. Aabitsa-osas on pildid mitmevärvilised, lugemikus aga kahevärvilised (must + üks värv). Sellest hoolimata on aabitsad-lugemikud hinnalt odavad — meie rahas u. 1 kr. Meie trükitööde ja paberi hinnad ei võimalda nii heade ja siiski odavate raamatute kirjas-tamist.

Uus võimlemise käsiraamat. O. J. Vainio. **Kansakoulun voimistelu.** Werner Söderström O/Y. 130 lk.

Koolivõimlemise alal on Soomes rohkesti käsiraamatuid (mõned neist vt. „Kooliuuenduslane“). Neile lisaks ilmus hiljuti Pori linna koolinõuniku O. J. Vainio teos „Kansakoulun voimistelu“. Raamat on määratud rahva-kooli vanemale astmele (3.—6. õppeaasta) ja jätkokoulule. Sissejuhatavas metoodilises osas autor käsitleb uue võimlemise põhiküsimusi. Selle järele annab ta iga klassi jaoks 10 tunni üksikasjaliku töökava, igas tunnis 9—10 harjutusvõtet. Eri peatüki moodustavad keppharjutused ja vollei-palli-mäng. Harjutusvõtteid selgitavad rohkearvulised pildid (102 pilti). Kõige selle tõttu on käsiraamat ülevaatlik, värske ja huvitav igale võimlemis-õpetajale.

Kaks uut loodusloo õpikut. 1) J. Reinilä — J. S. Koponen. **Oma-toimisen koulun luonnontieto.** Otava. 367 lk. Hind 20 Smk. 2) Luotola — Miettinen — Rannisto — Saari. **Kansakoululaisen luonnontieto.** Werner Söderström O/Y. 254 lk.

Juba esimese raamatu pealkiri näitab, et ta taotleb uue kooli põhi-sihti — õpilaste isetegevust. Tõepoolest ongi see õpik moodne tööraamat, mis vastab isetegevusliku õpetuse nõuetele. Ta annab rohkesti ülesandeid, katseid ja küsimusi, mida õpilane ise peab lahendama. Need lahendused

ja lühikesed seletused ning kokkuvõtted tuleb kirjutada töövihku, millena Soomeski peetakse kõige otstarbekamaks lahtistest lehtedest koostatud brošüüri.

Kuigi Soome koolide looduseõpetuse kava erineb meie koolide omast üsna tunduvalt (sisaldab rohkesti küsimusi põllundusest, aiandusest, metsa- ja loomakasvatusest), oleks siiski Eesti õpetajalgi kasulik tutvuda meie hõimumaa tööraamatutega sel alal. Silmapaistev on ka raamatu välimus: 402 hariliku pildi kõrval on veel 10 värvilist tahvlit ja 20 tahvlit sügavtrüki.

Teine õpik samuti tahab edendada isetegevuslikku õpetust õpilase iseisivate vaatluste, katsete ja ülesannete lahendamise abil. Samuti on seegi õpik välimusest kõrgel tasemel.

Kui võrrelda neid uusi tööraamatuid seniste õpikutega, siis ilmneb suur vahe uute raamatute kasuks. Kindlasti võib arvata, et nende tarvituselevõtt omakorda annab tõuke uue kooli edaspidiseks arenguks.

Tähelepanu väärivad veel järgmised raamatud:

1) E. W. Juva — K. Merikoski — Alfred Salmela. **Isänmaan historia**. Otava. 232 lk. Hind 16 Smk.

2) V. Auer — K. Merikoski. **Maantieto**. Otava. 325 lk. Hind 17 Smk.

Mõlemad raamatud sisaldavad rohkesti pilte ja värvilisi kaarte.

Isänmaan historia toob murrangulise uuduse Soome koolide ajalooõpetusse: ta seab otsustavalt esikohale oma maa ja oma rahva ajaloo. Teatavasti ei ole Soome algkoolidel ametlikult määratud õppekavu, nii et õppe- raamatul on mõõtuandev tähtsus õppeaine käsitlusel. Üldajalugu käsitellakse uues õpikus vaid niipalju, kuivõrd see on tarvilik ja tähtis oma rahva ajaloo mõistmiseks. Käsitlusviisilt taotleb see õpik samuti töökooli põhimõtete teostamist ja on, Soome õpetajate endi hinnangul, teretulnud töö- raamat algkoolile.

Ka Auer-Merikoski Maantieto tahab ajakohaselt lahendada küsimuse: mida ja kuidas tuleb õpetada Soome lastele maateaduse alalt. Siin esitatakse seisukoht, et pole tähtis nimede ja faktide rohkus, vaid palju tähtsam on maateaduslike põhjussidemete mõistmine. Õpilast tuleb viia rahvaste ja riikide elava elu keskele! Loomulikult on maateaduseski eriline tähtsus kodumaa tundmaõppimisel, mida selgesti näeme ka uuest õpikust.

Raamat on silmapaistvalt rikkalikult illustreeritud, sisaldades 371 pilti ja kaarti. Et selle 372-leheküljelise raamatu hind siiski on vaid u. 1 kr. 40 senti, võiks seletada muuseas sellegagi, et raamatu kirjastamisest (nagu eelmise raamatu puhulgi) on võtnud osa 2 suurt kirjastust — Otava ja Valistus.

Lõpuks veel joonistamise ja kujutamise alalt algastmel paar tähtsat uudist, mis olid esitatud Tartuski. Need on:

1) A. Sainio. **Alakansakoulun askartelun opetus**. 32 värvilist tahvlit, mis sisaldavad suurepäraseid näiteid paberilõikamistöökdeks, joonistamiseks ja voolimiseks, seoses üldõpetusega. Tõepoolest ainulaadne töövahend algõpetuses. Hind 110 Smk. Valistuse kirjastus.

2) A. Sainio. **Kansakoulun piirustusjärjestelmä. I—II.** Esimene sari sisaldab 40 tahvlit joonistusi 3. ja 4. õppeaastale, teine — 48 tahvlit joonistusi 5. ja 6. õppeaastale. Kumbki sari on varustatud selgitava vihuga õpetajale. Hind I — 80 Smk. II — 90 Smk. Valistuse kirjastus.

3) L. Kaisla. **Kansakoulun veistopiirustuksia.** I sari — 44 tahvlit, I sari — 38 tahvlit puutööde joonistusi. Hind: I — 90 Smk. II — 80 Smk. Werner Söderströmi kirjastus. Silmapaistev teos omal alal. Ta sisaldab 262 eseme joonised, esemete ja töövõtete valik on mitmekesine, huvitav ja jõukohane õpilastele. Joonised on varustatud seletustega töökäigu ja -võtete kohta, nii et õpilased võivad suures määral iseseisvalt töötada.

Kõik kolm teost väärivad Eesti õpetajate tähelepanu ja võivad kasulikud olla meigi koolide käsitöö- ja joonistusõpetuse sisustamisel ja metoodilisel teostamisel.

Joh. Käis.

Eesti kool rahvusvahelises pedagoogilises ajakirjas.

Ülemaailmne Esperantistide-õpetajate Liit (Tutmonda Asocio de Geinstruistoj Espenrantistaj, lühendatult TAGE), mille asukohaks Holland, pühendas oma pedagoogilise ajakirja „Internacia Pedagogia Revuo“ maikuumumbri erinumbrina Eestile. Kuna sellesse liitu kuulub arvukas õpetajatepere üle maailma igast riigist, on meil küllalt põhjust olla huvitatud sellest, mida meie maast, rahvast ja kultuurist neile serveeritakse.

Erinumbrri toimetaja on TAGE esindaja Eestis õpetaja Ain Vahuri, kes sissejuhatuses märgib erinumbrri pühendatuks Eesti iseseisvuse 20. a. juubelile. Toimetaja sulest järgneb asjalik ülevaade Eesti maast ja ajaloost, mis kokkuvõtlikult märgib kõik olulisemad seigad nendelt aladelt.

Eesti algkoolist kirjutab E. Õ. L. teaduslik sekretär Joh. Käis. Erinumbrri ulutuslikumas artiklis ta annab tõhusa ülevaate eesti rahvakooli sünniloost ja arengust, koolikohustusest, koolivõrgust ja õpilastest, koolimajadest, õppevahenditest, kooli administratsioonist, õppekavast, õpilaste edasijõudmisest, õppetöö järelevalvest, kooliuuendusliikumisest, õpilasorganisatsioonidest, õpetajaskonnast, selle ettevalmistusest ja majanduslikust olukorrast, täienduskoolist ja järelkooli elluviimise kavatsusest ning eelkoolist. Artikkel on kirjutatud autorile omase põhjalikkuse ja objektiivsusega. Veidi kõhe tunne jääb, et meie kooli nõrgem koht — lühike koolikohustus — avalikult tervele maailmale on paljastatud.

Selgesõnalise asjaliku ülevaate keskkoolide, gümnaasiumide ja kõrgemate õppeasutuste kohta annab õp. H. Tulp. Õp. V. Raukas kirjeldab haridusnõunik J. Kiiveti andmeil kutsekoolide olukorda.

Eesti erinumbris on toodud pildid modernse maa-koolimaja näitena Kanepi uuest koolimajast ning vana- ja uueaegse koolimaja võrdlusena Põlgaste koolimajadest. Lisaks neile on piltidest veel ülesvõtted Vabadsõjas langenud Tallinna õpetajate ja õpilaste mälestusambast ja ühe Tartu kooli mandoliin-orkestrist.

Eesti koolisüsteemi ülevaatlikumaks tegemise mõttes oleks võinud küll olla lisatud mõni selgitav diagramm, mis juba põgusa pildi kestel oleks aidanud välismaalastele selgitada meie kooli olemust.

Eesti Haridusliidu sekretär N. Ruus märgib vabaharidustöö üle kirjutatud artiklis eestlaste suurt lauluarmastust ja paljude laulu- ja muusikakooride tegutsemisest. Edasi puudutab artikkel asjaarmastajate näite-truppide tegevust, avalikkude raamatukogude olukorda, õpiringide ja rahvaülikoolide tegevust ja populaarteaduslike loengute korraldamist.

Muusikapedagoog M. Pung kirjutab eesti rahvamuusikast ja laulupidudest. Muuseas ta teeb propagandat XI laulupeole.

E. Ö. L. sekretär annab ülevaate eesti õpetajaskonna organisatsioonidest ja nende tegevusest.

Üldkokkuvõttes peab märkima, et kõnealoleva rahvusvahelise pedagoogilise ajakirja eesti erinumbri korraldamisega on meie kodumaa tutvustamiseks tehtud hulk tänuväärt tööd.

A. Seppel.

VÄLISMAILT

SOOMEST

Reformitaotlusi Soome keskkoolikorralduses.

Soome tänapäeva koolikorralduse juured ulatuvad tagasi palju kaugemale iseseisvuse saavutamisest. 1905. a. antud korralduse põhjal seati keskkooli sissepääsu tingimuseks algkooli 4 õppeaastat või sellele vastavad teadmised. See korraldus on Soomes veel praegugi kehtiv. Kuid juba 1893. a-st peale on sealgi käinud lakkamatu võitlus ühtluskooli kasuks, s. o. et algkool tervikuna saaks põhikooliks keskkoolile. Seda probleemi on korduvalt püütud lahendada (osaliselt või katseliselt) nii halduslikul kui ka seadusandlikul teel. Selle kõrval on seal pidevalt püütud probleemi uurida ja uurimistulemusi trükitud aruannete näol avalikult sõeluda. Mitmesugustel asjaoludel on küsimuse lõplik lahendus järjest edasi lükkunud. (Soome keskkoolireformi kohta vt. lähemalt „Kasvatus“ 1935, lk. 213—220.)

Möödunud aastal kerkis keskkooli reform ja ühtlustamine uuesti akuutselt päevakorda. Riiginõukogu määras dr. Yrjö Ruudu eesistumisel komitee, kelle ülesandeks jäi kogu kesk- ja kutsekoolide nii välise kui ka sisemise struktuuri ulatuse ja kuju selgitamine ja vastavate läbikaalutud ettepanekute ja seisukohtade esitamine (selle kohta vt. „Kasvatus“ 1937, lk. 508—509). Nim. komitee on pärast põhjalikke kaalutlemisi langetanud oma otsuse ühtluskooli kasuks, s. t. 6-klassiline algkooli eksisteerigu põhikoolina kesk- ja kutsekoolile. Ainult paralleel-võimalusena on nähtud ette siirdumine algkooli 4. klassist (õigemini: ülemalgkooli 2. klassist) keskkooli. Seega on Soomes lõplikult võidule pääsemas ühtluskooli põhimõte.

H. Rajamaa.

LEEDUST

Õpetajate organisatsioonid Leedus.

Leedu õpetajaskonna kutseteadlik liitumine algas võrdlemisi varakult. Juba 1905. aasta revolutsioonilistes keerutustes sündis õpetajaskonna esimene kutseühing. Kuna Leedu kool tol ajal oli vene võimude poolt eriti tagakiusatav, võis õpetajate ühinemise ametlikuks eesmärgiks olla vaid nende majandusliku olukorra kindlustamine vastastikuse abiandmise näol. Ühinemise varjatud sihiks aga oli Leedu kooli õiguste, eeskätt emakeelse kooli eest võitlemine.

Maailmasõja käärinas, mis Leedumaad hoopis raskemalt raputas kui meie kodumaad, soikus õpetajate esimese kutseorganisatsiooni tegevus. Kui aga rahva vabadus ja riiklik iseseisvus oli kindlustatud, loodi 1919. aastal endise kutseorganisatsiooni järelejäanud tegelaste poolt liidu põhimõttele tegutsev *Lietuvos Mokytoju Profesine Draugija* — Leedu Õpetajate Kutseühing.

Noores liidus ilmnesid juba esimesel tegevusaastal sisepingelised hõõrumised, milliseid põhjustasid õpetajate ridadesse kuuluvad katoliku vaimulikud. Hõõrumised lõppesidki sellega, et osa õpetajaid LMPD-st lahkusdes asutasid uue liidu, mis kandis nimetust *Lietuviu Katoliku Mokytoju Sajunga* — Leedu Katolikuusuliste Õpetajate Liit. Mõlemal liidul olid allorganisatsioonid kohtadel.

LMPD liikmete arv tõusis parematel aegadel üle kolme tuhande. Tal on oma maja Kaunases — Mickevičiaus 20-b — ja kirjastusettevõtte „*Mokytoju Knvygynas*“ ühes raamatuäriaga, mis kaunis edukalt tegutsevad. Liit annab välja pedagoogilist kuukirja „*Mokykla ir Gyvenimas*“ (Kool ja Elu).

Katoliiklaste organisatsiooni LKMS liikmete arv ei ole palju üle tuhande tõusnud. Sinna kuuluvad peamiselt vaimulikud, kes Leedu koolides õpetavad usuõpetust. Tegelikult pole sellel organisatsioonil Leedu koolielule ega õpetajaskonnale suurt mõju olnud. Küll on ta aga kõlapinda otsinud ja leidnud usklikkudes kihtides. LKMS organiks on kord kuus ilmuv „*Lietuvas Mokykla*“ (Leedu Kool).

Kuna eelpoolnimetatud liidud kandsid demokraatlikku ilmet, ei elanud nad 1926. ja 1927. aastal autokraatlikus vaimus toimunud riigipöördeile küllalt innukalt kaasa. Et õpetajaid uues vaimus organiseerida, selleks asutati 1927. aastal ülemalt poolt tulnud algatusel uus poolametlik õpetajate organisatsioon *Lietuviu Mokytoju Sajunga* — Leedulastest Õpetajate Liit. See organisatsioon kannab, nagu nimigi näitab, kindlat rahvuslikku ilmet. Liikmeiks võetakse vaid leedu rahvusesse kuuluvaid õpetajaid. Muulasist õpetajaid on Leedus aga umbes 10%.

LMS-is valitseb juhprintsiiip. Liidu esimehe määrab haridusminister. Praegune esimees on haridusministri abi. Liidu asemikekogu valib kaheks liiget, kes esimehega koos moodustavad liidu juhatuse. Esimehel on aga vetoõigus. Maakonnaliitude (neid on 20) esimehed nimetab liidu esimees. Neile lisaks valitakse jälle maakonnaliitude asemikekogu poolt kaheks juhatuseliiget. Kohapealsete ühingute juhatuse valitakse otseteed liikmete poolt.

Kümme aastat tegutsesid need kolm liitu kõrvuti. Uus liit sai küll riiklikkude toetuste ja soodustuste osaliseks, õpetajatepäevad ja kursused korraldati tema nimel, kuid organiseeritud õpetajate enamus ja õpetajate üldise enamuse sümpaatiat kuulus siiski vanematele liitudele.

Möödunud aastal dekreedina antud seltside ja nende liitude seadus nõudis kõigi olemasolevate seltside ja liitude uuesti registreerimist. Ühtlasi nõuti ka, et üksikliikmed annaksid organisatsiooni kuuluvuse soovi väljendamiseks uued liikmeksastumise sooviavaldused. Kahele vanale õpetajate liidule ei antud enam liidu õigusi, s. o. nad võivad küll tegutseda üleriiklikus ulatuses, kuid allorganisatsioonid tulevad likvideerida. Tulemuseks on, et LMPD liikmete arv on sulanud ainult viiekümnele ning liidu tegeledas kardavad, et seltside ja nende liitude seadus veel edaspidigi neile tuska toob, sest selle normid lubavad paralleelset tegevust avaldavaid seltsi ja liite sulgeda. Katoliiklased on siiski õnnelikumas olukorras. Neil on liikmeid alles paarisaja ümber ja katoliikliku organisatsiooni sulgemine Leedus ei saa tulla küsimusse.

LMS liikmete arv on praegu umbes 2700—2800. Majanduslikult on liit kaunis kindlal järjel. Ta omab neli puhkekodu, neist kaks Leedu merekuurordis Palangas. Liidu häälekandjaks on kaks korda kuus ilmuv suurekaustaline pedagoogiline ajakiri „*Tautos Mokykla*“ (Rahvuslik Kool).

Leedu algkoolides tegutses k. a. 1. jaanuaril 5491 õpetajat. Kuna kutse- ja keskkoolide õpetajaid, kel Leedus eriorganisatsioonid puuduvad, on 2797, saame ümmarguselt 8300-liikmelise õpetajatepere, millistest kutseorganisatsioonidesse kuulub ainult 36%. Ühtekuuluvusetunne pole aga Leedu õpetajaskonnas sugugi nii madalal järjel, nagu nendest arvudest võiks järeldada. Pigemini võiksime olukorrast järeldada, et kutsealaline organiseerimine ei salli kõrvalmõjutusi.

A. Seppel.

KROONIKA

Õpetajate edasiharimiskursusi augustis.

Eesti Õpetajate Liidu täienduskursused 1.—13. aug. Tartus.

E. Õ. Liidu pedagoogiline toimkond on välja töötanud 3-aastaste edasiharimiskursuste kava, mille teostamisele asuti käesoleval aastal Tartu täienduskursustega. Selle kava kohaselt käsitletakse igal aastal üldloengute sarjas tähtsamaid küsimusi tänapäeva pedagoogikast ja kasvatuspsühholoogiast. Kõigi kursuslaste osavõtul harutatakse mõningaid aktuaalseid koolielu küsimusi (noorsoo-organiseerimine, kool, kodu ja ühiskond, koolikord, õpetaja autoriteet, karistused). Vabatahtliku aინena õpetatakse soome keelt.

Suurem osa tööst toimub aga erirühmades. Neid on 5: humanitaarühm, reaalinete rühm, algõpetuse-rühm, mees- ja naiskäsitöö rühm, inglise keele rühm. Peale selle võimaldatakse ka vabaharrastusi, näit. 1. kursusel töötas nukuteatring.

Sellise süstematiseeritud edasiharimistöö järele osutus väga suur vajadus. Oli kavatsetud võtta kursustele 300 õpetajat, kuid juba lühikese aja jooksul tõusis sooviavalduste arv eelregistreerimisel üle 500. Eelregistreerimine kuulutati lõpetatuks, kuid palveid saabus järjest juurde. Et kursuste jaoks saadi avaramad ruumid kui esialgselt määrati, siis võidi vastu võtta kursustele 560 inimest. 120 sooviavaldust jäeti esialgu rahul-



Kursuslaste tihedad read üldloengul.

damata. Kuid kursustele ilmus siiski üle 100 õpetaja, kes nõustusid sellega, et neile võimaldataks vaid üldloengute kuulamist. Osa neist registreeriti hiljem osavõtjaks, sest mitmed eelregistreerimisel arvestatud õpetajad ei ilmunud kursustele. Lõplikult kujunes kursuslaste arv järgmiseks:

	Naisi	Mehi	Kokku
I — humanitaarrühm	92	50	142
II — reaalarühm	22	65	87
III — algõpetuse-rühm	151	41	192
IV — käsitöörühm	61	27	88
V — inglise keele rühm	67	24	91
Kokku	393	207	600

Peale selle võtsid osa kursuslastest alaliste kuulajatena 3 Soome õpetajat: Suoma Koivulehto, Aino Tavio, Vilho Hänninen.

Vabakuulajate arv oli üle 60.

Praktilise iseloomuga ainetes (füüsika-katsed, keeled, käsitöö, võimlemine), kus osavõtjate arv oli hoopis piiratud, tuli moodustada hulk kõrvalrühmi, nii et üldse oli 28 töörühma 38 lektori juhatusel.

Üldloengutega esinesid: prof. A. Koort — „Pärilikkus ja kasvatus“, mag. A. Elango — „Valitud küsimusi kooliealiste laste psühho-

loogiast“, mag. E. Bakis — „Individaalpsühholoogiast“, Joh. Käis — „Isetegevuse pedagoogilised ja psühholoogilised alused“, koolijuh. B. Rea — „Õppejutt seoses indiv. tööviisiga“, J. Rummo — „Kooliraadiost“. Üldloengud toimusid Tartu ülikooli suures auditooriumis, Aia 46.

Humanitaarrühmas käsitleti eesti uemast kirjandust (lektor K. Mihkla), keeleõpetust (mag. H. Rajamaa), kirjatehnikat (koolijuh. J. Jänes). See rühm töötas Tartu linna 5. algkoolis.



Naiskäsitöörühm hoogsas töös.

Reaalrühmas oli rida loenguid uemast füüsikast (lektorid E. Kilksion, mag. E. Aruja, V. Koern). Füüsika-praktikumi juhatasid samad lektorid ja insp. J. Lang. Töötati ülikooli füüsika-instituudis. Selle rühma töökavva kuulus ka aiatöö. Metoodilisi ettekandeid pidasid õp. H. Kõiva, koolijuh. V. Toom ja A. Vainola. Praktilised tööd toimusid Tartu linna koolide aias H. Kõiva juhatusel.

Algõpetuse-rühma töökavas oli: üldõpetuse põhimõte õppetöös (lektor Joh. Käis), üldõpetuse teemade läbitöötamist (õp. O. Tunón ja koolijuh. V. Ordlik, samad lektorid andsid ka näitetunde), aabitsa-kursus (Joh. Käis), lugemise psühholoogiast (mag. H. Rajamaa), joonistamine (J. Vahtra), kirjatehnika (koolijuh. A. Mölder). Tööruumiks oli suur auditoorium.

Naiskäsitööd juhatasid seminariõpetaja L. Päril ja prl. H. Ivask, meeskäsitööd — õp. H. Vammus ja Peterson, abiõuna töötas õp. A. Lepik. Naiskäsitööks kasutati 5. algkooli ruume, mehed töötasid Tartu linna käsitööklassis.

Inglise keele rühma lektoreiks olid mag. J. Estam ja J. Silvet. Tööruumid olid õpetajate seminaris.

Võimlemist oli kavakohaselt I, IV ja V rühmas, kuid kursuslaste soovil võimaldati võimlemist, eriti aga ujumist ka teistele rühmadele. Võimlemist juhatasid pr. G. Ein ja spordinõunikud A. Kalamees ja J. Laidvere. Võimeldi 5. algkooli ja 2. gümnaasiumi võimlais, kus kasutati ka dušši.

Soome keelt vabatahtliku õppeainena õppis 300 kursuslast lektorite Kerttu Mustose (Helsingist), J. Käosaare ja J. Viireti juhatusel.

Nukuteatriringi juhatas õp. L. Skomorovska.

Kursuslastel oli kogu aeg kasutada 2 lugemistuba, kus oli välja pandud lugemiseks pedagoogilist kirjandust eesti, soome, saksa, inglise, vene ja prantsuse keeles. Üsna täielik (peale eestikeelse kirjanduse) oli soome osakond, mis ka kursuslasi huvitas.

Õp. M. Isak Pärnust korraldas oma õpilaste joonistuste näituse, andes ka seletusi oma tööviisi kohta (tööjuhatusel põhimõttel). Peale selle oli näitusel ka õpilaste brošüürtöid mitmes aines.

Kursuste kestel sooritati hulka õppekäike Tartus. Suurem ekskursioon oli Kaagvere lastekodusse. Kõik õppekäigud ja -reisid korraldas eritoimkond kursuslasist J. Voites'i juhatusel. Teistest toimkondadest on mainitavad meelelahutuse toimkond (koolijuh. V. Marveti juhatusel) ja lõppkoosviibimise toimkond (õp. E. Looga juhatusel).

Kursuste täielik töökava, osavõtjate nimestik, ühislaulud ja mitmesugused muud korraldused tehti kursuslastele trükitult teatavaks kursuste „Teadete“ kaudu, mida ilmus 3 numbrit. Neljas vihik ilmus 10. sept. ja tõi tööjuhatusi iseseisvaks tööks eeloleva õppeaasta kestel. Teemad on avaldatud Teadetes nr. 3. Tööd tuleb lõpetada 15. maiks 1939. a. Siis vaadatakse nad läbi vastavate lektorite poolt ja arvestatakse kursuslaste edaspidises töös. Iga kursuslane peab valima 2 tööd, ühe kasvatuspsühholoogia alalt, teise aga oma rühma ainetest. Need teemad on märgitud osavõtukaartile, mis tagastati kursuste lõpul säilitamiseks E. Ö. Liidu büroos. Samadel kaartidel on registreeritud ka osavõtt igapäevasest tööst, vabad tööd jne. Nii on selgunud, et tegelik osavõtt tööst oli 99,3%, sest puudumisi üksikuil päevil oli vaid 0,7%.

Kursuslased täitsid ka ankeedi, milles võisid avaldada oma soove II ja III kursuse kohta.

Kursuste loengud avaldatakse osalt „Kasvatuses“ ja „Kooliuuenduslases“, osalt aga koguteos „E. Ö. L. täienduskursused Tartus 1938 a.“, mis valmib paari lähema kuu jooksul ja saadetakse kõigile kursuslasile kätte (hind 1 kr.).

Kursuste juhatusse kuulusid: Joh. Käis — juhataja, insp. J. Lang ja H. Rajamaa liikmetena. Kursuste juhatusel oli abiks vanematekogu — kõigi rühmade vanemad ja nende abid.

Täienduskursused Võrus.

Võrumaa koolivalitsuse ja õpetajate Liidu korraldusel toimusid täienduskursused Võrus 8.—20. aug. Omaette kursuse moodustas õppevahendite valmistamine E. Araste juhatusel. Kuid töökava oli nii koos-

tatud, et kõik kursused võisid võtta osa ka eesti keele kursusest (lektorid A. Vaigla ja H. Rajamaa) ja võimlemisest, mida juhatas spordinõunik A. Kalamees. Osavõtjaid oli 180.

Kodumajanduse õpetajate kursused Tallinnas.

Õpetajate Koja korraldusel toimusid 8.—13. aug. Tallinnas, linna kodunduskooli ruumides, kursused kodumajanduse ala õpetajaile. Käsiteldi järgmisi teemasid: Kodumajanduse ala metoodika ja kodukorrastus — A. Martin; uusimaid teooriaid toitlustamises — dr. med. A. Määr; õppevahendid kodunduse alalt — A. Viidang; konservimine plekktoosidesse — E. Tiling; oskussõnadest toitlustamise alal — M. Koppel; mahlade valmistamine — E. Laido.

Eesti ajaloo kursused Tallinnas.

Haridusministeerium korraldas Eesti ajaloo ja etnograafia kursused 15.—20. aug. Tallinnas, Raua tän. algkooli ruumes. Kursuste kavas oli: Eesti uuem ajalugu — peatoim. E. Laaman ja peainspektor M. Raud, Vabadussõda — kol. A. Traksmaa, Eesti etnograafiast — dr. F. Linus, Eesti arheoloogiast — prof. H. Moora. Kursuslasile korraldati ka väljasõit Iru linnusele. Kursustest osavõtjaid oli 100.

Täienduskursused kutsekoolide õpetajaile.

Täienduskursused naiskutsekoolide, tööstusõpilaste koolide ja kodutööstuskoolide õpetajaile korraldati 15.—20. aug. Tallinnas, linna naiskutsekooli ruumides. Kursustel käsiteldi praktilist materjaliõpetust (lek. L. Luiga), töökodade arvepidamist ja kalkulatsiooni (H. Mikas) eesti keelt ja kirjavahetust (J. Jaanisto). Muljeist ja kogemustest Berliini rahvusvahelisest käsitöönäituselt kõneles kursuste juhataja pr. A. Varma.

Saaremaa kooliuuendusnädalal Kuressaares.

Saarte Õpetajate Ühingute Liit korraldas 18.—24. aug. Kuressaares kooliuuendusnädala, millest võttis osa 130 õpetajat. Avaaktusel viibisid ka peainspektor Joh. Aavik, maavanem H. Otstaväl ja koolide inspektor J. Koppel, kes soovisid kooliuuendusnädalale head kordaminekut. Töökavas olid järgmised teemad: Kooliuuendustöö põhiküsimusi ja isetegevuse teostamise võimalusi — Joh. Käis'ilt, kasvatuspsühholoogiast — mag. A. Elango'lt, noorte organiseerimisest — nõunik J. Maisma'lt, üldõpetuse teemade läbitöötamist ja näitetunde — V. Ordlik'ult, kunstsarvetöid juhatas H. Vammus. Nädala kestel oli korraldatud ka väike brošüür-tööde ja kooliuuendusliku koolikirjanduse näitus. Samuti võisid nädalast osavõtjad näha viimasel tööpäeval ka kursustel valmistatud kunstsarvetöid.

Õpetajate suvikursused Rakveres.

Virumaa Õpetajate Liit korraldas edasiharimiskursused 22.—25. aug. Rakveres. Kursustel käsiteldi valitud küsimusi noorsoopsühholoogiast (lektor A. Elango), kirjatehnika õpetamisest (insp. M. Meos), algkooli ajaloo õpetamisest (koolijuh. J. Parijõgi), matemaatika õpetamisest (insp. H. Linsi ja koolij. A. Vihtma), küsimusi maateaduse õpetamisest (õp. A. Leht). Osavõtjaid oli 200.

Täienduskursused Petseris.

Petserimaa Õpetajate Liit korraldas täienduskursused õpetajaile 22.—27. aug. Osavõtjaid oli 160. õpet. Kursuste kavas olid järgmised ained ja teemad: eesti keel (lektor õpet. A. Vaigla), joonistamine ja kirjatehnika (õpet. M. Oinas), füüsika-katsed (insp. J. Lang), Eesti kooli ideoloogia (insp. V. Viilup, kes oli ka kursuste juhatajaks), kooliapteek ja esmaabi (dr. Niinemaa). Õppevahendite valmistamise töid juhatas õp. P. Nesterov. Kursuste ajal korraldati ka ekskursioone tutvumiseks Petserimaa parimate koolimajadega.

Eesti keele õpetajate VI kongressi eelteade.

E. Õ. L. eesti k. õppekorralduse toimikond kavatseb korraldada järjekordse eesti k. õpetajate kongressi 1939. a. augustis. Toimkonnas on käsil sellekohased eeltööd, mille puhul oleks tähtis kuulda õpetajaskonna soove ja ettepanekuid. Viimaste fikseerimiseks ja üldse kongressi kavva kuuluvate tähtsamate küsimuste eelarutamiseks oleks soovitav korraldada kohal referaate ja avaldada vastavaid artikleid meie pedagoogilistes ajakirjades.

Kuna eelmiste kongresside töö on olnud keskendatud mingi ühe tähtsama emakeeleõpetuse ala ümber (kirjanduse, käekirja õpetamine), siis on VI kongressiks selliseks võetud keeleõpetus. Toimkonna poolt esialgselt ettenähtud referaatide teemad:

1. Keele osa ja ülesanded inimese arenemises.
2. Keele arenemine ja selle täiendamine (loomulik ja kunstlik).
3. Keeleõpetuse alused ja lähtekohad.
4. Õpilase keele ravi.
5. Stiiliõpetamisest keeleõpetamisel.
6. Kirjandus keeleõpetuse vahendina.
7. Grammatika ja harjutustik keeleõpetuse vahendeina.
8. Õigekirja alused ja meetod.
9. Õigekirja reform.

Ettepanekud ja sooviavaldused kongressi korraldamise ja esialgse kava kohta saata toimkonnale E. Õ. L. sekretariaadi kaudu.

Käesolevas numbris on E. Bakise, V. Toomi ja B. Rea artiklites esitatud autorite poolt Tartu täienduskursustel peetud loengute kokkuvõtted.

Õiendus.

Eelmises numbris lk. 323 puudub artikli autori H. Rajamaa nimi.

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik kr. 3.—
1/2 aastakäiku kr. 1.75. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas kr. 6.50. Üksik-
number 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.

Toimetuse kolleegiumi liikmed A. V a r m a, H. J ä n e s.

Soodustus õpetajaile

Et ärid nõuavad järelmaksu puhul ordineid või vastutajaid, mis on tülikas eriti maaõpetajale, siis

Tallinna tuntud valmisriiete äri **R/M. L. Karschenstein** Harju 23

on õpetajaile teinud erisoodustused järelmaksu puhul:

- 1) õpetajaile 10% lisamaksu juurde ei arvata.
- 2) Ostmise lihtsustamiseks vajatakse ainult isikutunnistust ja tõendust kohalikust koolist või kohaliku õpetajate ühingu liikmekaarti. Vastutajaid ei nõuta. Järelmaks on võimaldatud kuni 7 kuud.

Soodustus on maksev nii valmis- kui ka tellitud riiete ostmisel.

O/Ü. TILGA & Ko.

Tallinn, Harju 23.

Telef. 467-98, 482-83.

Suurel arvul kvaliteet **elektriarmatuure**

kabinettidesse,
elutubadesse,
söögitubadesse,
magamistubadesse ;

kirjutuslualampe,
büroolampe,
taotud rauast
armatuurid.

Meeste kübarad, karusnahad ja koolide vormimütsid

saadaval suures valikus

TH. PERT

Tallinnas, Vana Posti tän. 2

Tellimiste ja paranduste vastuvõtmine. Töö kiire ja korralik. Õiged värvid ja vormid.

Valmistame :

Koolipoistele —
Vormitükondi, -pluuse,
-pahlituid ja kiltleid.

Tütarlastele —
Vormikleite, -pluuse ja
kiltleid.

Äri või tellija riidest. — Hinnad mõõdukad.

W. WAGNER

Tallinn, S. Karja 18, kauplus 7

Fa Adolf Klaff

Päber-, kirjutusmaterjali
ja koolitarvete kauplus

Harju tän. 21, Tallinnas
tel. 436-51.

Vigastatud Sõjameeste Uhingu

Tallinna osakonna rätsepa- ja
kingsepa-töökodad

Tallinn, Nunne 7. Tel. 470-59

Tellimised äri kui ka tellija
materjalist.

Töö hääduus garanteeritud.

Juhatus.

Ü./K. EESTI RAHVAPANK

Tallinnas, S. Karja nr. 19. // Telefon 425-55.

*

Toimetab kõiki pangaoperatsioone
nii liikmetega kui ka võõrastega.

*

Ostab ja müüb välisraha ja iga-
suguseid kindlaprotsendilisi väärt-
pabereid.



„ÜHISELU“ TRÜKIKOJA

JUHTLAUSEKS ON:

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

Sellepärast Aktsiaselts „Ühiselu“
trükikoda ongi see asutus, mida Teie
vajate oma trükitööde täitmiseks.

Tellimiste täitmine trükikoja kontoris **Pikk 42, Tallinnas.**
Telefonilised tellimised — tel. 432-04.



*Elame keset
põnevaid
sündmusi . . .*

Teie oma huvides on
lugeda nüüd iga päev

„UUS EESTI“

rohkeid ja mitmekesi-
seid uudiseid, et olla
teadlik kogu maailma
sündmustes.

Õppetarbeid

kooskõlas õpetajate ja õpilaste soovidega

valmistatakse ajakohaselt sisustatud ETK tehaseis.

ETK valmistab:

kirjutuse-, joonistuse- ja noodivihke
(värviliste kaantega, kaantel pildid),
kaustikuid, kirjutuse- ja joonistuse-
blokke, märkmikke, taskuraamatuid,
kooli- ja dokumendi tinti, vesivärve
„Vikerkaar“, kontoriliimi, kooliranitsaid,
kohvleid ja portfelle. ★ Peale selle on
ETK koolitarvete laos müügil igasugu-
sed muud koolitarbed ja käsitöövahen-
did, kooliraamatud ja noorsookirjandus.

*Rikkaliku tagavara ja valitud
artiklite tõttu on ETK parimaks
sisseostukohaks õpetajate- ja õpi-
laskooperatiividele.*

ETK peakontor:

Tallinnas, Narva mnt. 27.

Harukontorid:

Tartus, Kuperjanovi 21.

Narvas, Posti 63.

Rakveres, Kauba 8.

Viljandis, Tallinna 4.

Valgas, Võru 6.

Kuressaares, Veski 9.

Abjas, raudteejaama juures.

Pärnus, Tallinna mnt. 8.