

# KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI  
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

---

---

Nr. 5

14. AASTAKÄIK. — MAI 1932

# Erakordselt kasulik võimalus!

Aastate jooksul on „Kasvatuse“ üksikutest aastakäikudest jäänud teatud hulk eksemplare ladusse seisma. Kuna nende aastakäikude mahukad köited osutuvad väärtuslikuks varasalveks, kust iga õpetaja võib ammutada rikkalikku materjali pedagoogiliste, metoodiliste, tegelikkude koolielu ja õpetaja kutsehuviliste küsimuste igakülgseks valgustamiseks ja selgitamiseks, siis otsustas E. Õ. Liit need aastakäigud õpetajale kättesaadavaks teha äärmiselt mõõduka hinnaga.

Selleks korralduseks kohustab E. Õ. Liitu ühelt poolt tarve aastakäikude alla seisma jäänud summasid katsuda vabaks teha, teiselt poolt vajadus eriti noortele õpetajatele vastu tulla, kes käesoleval majandusliku surutise ajal ei suuda üheaegselt tellida lisaks värskete aastakäigule täie hinnaga.

E. Õ. Liidu korralduse kohaselt

## „Kasvatuse“ aastakäigud

aastatest 1919—1927 maksavad nüüdsest peale

**1 kroon**

aastakäik.

Tellida on võimalik ka üksikute aastakäikude kaupa. 1928. aastakäik on täiesti otsas. 1929. ja hilisemad aastakäigud maksavad à 5 kr.

Kes tellides raha ette saadab, sellele saadetakse aastakäigud E. Õ. Liidu kulul koju kätte.

Tellimised adresseerida: Tallinna, Tatari 3—4, „Kasvatuse“ talitus.

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 5.

Mai 1932.

14. aastakäik.

SISU: 27. V 1917.—27. V 1932. — *E. Martinson*. Georg Kerschensteiner'i arengutee — *Juhan Torik*. Võrdlevaid andmeid laste vaimsest arenemisest — *Meinart Meusi*. Isikutunneta- misest koolis — *mag. A. Ritso*. Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maatea- duse alalt — *J. Kents*. Keskkoolinurk: Külalisena kahes Ameerika Ühendriigikoolis — *Helmi Metsvahi*. Kooliuuendusnurk: Individuaalne tööviis ajalooõpetuses — *Joh. Käis*; Üleskutse kooliuuenduslastele — *Joh. Käis*; Maateaduse näitlikustamise võimalustest — *Joh. Lillman*. Kirjanduse arvustisi ja tulevaateid: Vastuseks M. Meos'e „Märkmeile Vaatlusi ja harjutusi arvustuse puhul.“ — *Rud. Reiman*; Elav Teadus — *August Palm*. Organisationsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt. Õiendus. Uusi raamatuid.

## 27. V 1917. — 27. V 1932.

*E. Martinson.*

27. mail s. a. sai Eesti Õpetajate Liit 15-aastaseks. Päris suur poisijõmpsi- kas teine juba — on algkooli lõpetanud ja seisab keskkooli lähel. Mis saab te- mast tulevikus? Kas teostab ta lootus- ed, mida hellitanud oma südameis te- ma kasvatajad ning kandjad? Kes teab?..

Tulevad meelde Eesti Õpetajate Liidu algupäevad: julgelt, uhkelt, hoogsalt tõmmati esimesed vaod. Organi- seerunud õpetajaskond, Eesti Õpetaja- te Liit oli agarasti töös Vaba Eesti ülesehitamisega. Iseteadvalt deklareeri- ti ülemaailisel koosolekul 1917. a. 29. detsembril Tallinnas:

„Eestimaa rahvas on ainuõig- guslik oma tulevase poliitilise seisukorra kohta otsust tege- ma... Tulevane Eesti Asutav Kogu, mis rahva vabal valimisel kokku astub, on ainuke täisõig- guslik täisvõimeline Eestimaa rahva esindus, mille vaba tege- vust ükski muu võim ei tohi takistada.“

Eriti suur tähtsus oli Eesti Õpetajate Liidul rahva haridustempli ülesehitami- sel. Juhtisid ju esimest Eesti Hari- dusministeeriumi Eesti Õpetajate Liidu juhtivad tegelased: Liidu esimene esimees Peeter Pöld oli esimene Eesti haridusminister ja tema abilisteks olid Liidu esimese juhatause liikmed Fried- rich Volrad Mikkelsaar ja nende ridade kirjutaja. Samal ajal Liidu esimese juhatause liige Jüri Annusson südi pio- neerina organiseeris õpetajaskonda ja pildus sädemeid tema ridadesse. Kah- ju, lõpmata kahju, et need kolm tü- sedat koolimeest on meie hulgast lah- kunud!..

Hiljem on haridusministeeriumi juh- tinud isikud, kes igakord ei ole poolda- nud Eesti Õpetajate Liidu seisukohti haridus- ning koolielu korraldamisel. Kuid ka siis ei ole Liidu tegevus olnud tagajärgedeta. Tuletagem meelde kas või „hädakoolide“ asutamise kavatsust. Õpetajate Liit võttis selles küsimuses kategooriliselt eitava seisukoha, ja „hä- dakoolid“ kavatsatud kujul jäid asuta-

mata. Samuti on Liidul alati korda läinud hariduse- ning koolielu korraldavaisse seadustesse kas haridusministeeriumis või Riigikogu komisjonides sisse viia parandusi, mis Liidule on näitunud hädavajalistena. Ja kui tabasid karmid saatuselöögid paljusid õpetajaid kas vallandamise või mõnel muul näol, siis on Liit kas majandusliku toetusega või juriidilise nõuandmisega nii mõnegi õpetaja kurba saatust suutnud kergendada.

Kuid Eesti Õpetajate Liidu tegevus ei ole piirdunud ainult negatiivsete nähtuste paraliseerimisega, vaid tema tegevuse alaks on olnud väga suurel määral positiivne ülesehitamistöö.

Tuletagem ainult meelde Õpetajate Liidu poolt korraldatud kongresse, päevi, kasvatusteaduslikke nädalaid j. m. s. Eks ole need olnud peaaegu ainsamaks kohaks, kus avalikult ja laiaulatuslikult on sõelutud kooli- ning hariduselu küsimusi. Kui meie vabaduse esimesil päevil veel haridusministeeriumi poolt kokku kutsutud hariduskogu koosolekuil kooli- ning haridustegelasil oli võimalus oma arvamusi avaldada kooli- ning hariduselu küsimustes, siis nüüd on need ajad juba ammu ununenud ja ainult organiseerunud õpetajaskonna poolt korraldatud üldkõpi ka õppeainete kongressidel ja muudel säärastel koosolekutel on võimalus olnud laiaulatuslikult-avalikult arutada kooli- ning hariduselu küsimusi. Ja neid on peetud väga palju. Tühi koht oleks olnud sel alal, kui Eesti Õpetajate Liit ja temale alluvad organisatsioonid ei oleks siin energiliselt teotsenud. Kes aga suudaks eitada säärase koosolekute suurt tähtsust?

Või kas pole küllalt suur tähtsus Eesti Õpetajate Liidu üritistel õpetajaskonna edasiharimise alal? Ja sellel alal ei ole vähe korda saadetud. Eks anna rohkearvulised õpetajate edasiharimiskursused, pedagoogilised nädalad, kooliuuendusnäitus, ekskursioonid kodu- ning välismaal, ekskursioonijaamad, kasvatusteadusliku ajakirja „Kasvatuse“ ning mitmete pedagoogilisi-metoodiliste teoste väljaandmine, keskkoolikursused j. m. tunnistust elavast tegevusest sel alal?

Kuid mitte ainult õpetajate edasiha-

rimist ei ole taotelnud Eesti Õpetajate Liit. Ka meie koolinoorsoo vaimset arenemist on ta silmas pidanud, millest annab tunnistust noorsoo ajakirja „Noorusmaa“, „Noorusmaa“ almanahhide ja hulga noorsooraamatute väljaandmine, milleks teotseb juba kauemat aega Liidu juures Noorsookirjanduse Toimkond.

Ei saa jätta mainimata ka karskuskasvatustööd, milleks Liit on rakanud tööle erilise toimkonna, kes on juhtinud lootusringide tööd, korraldanud üleriigilisi võistluskirjutusi, välja andnud koolikarskustöö ajakirja „Lootusringi Juht“ ja äratanud koolikarskustööle hulga õpetajaid.

Suur tähtsus on ka Eesti Õpetajate Liidu kontaktiastumisel Akadeemilise Pedagoogika Seltsiga, mille konkreetseks tulemuseks on juba käesoleval aastal pedagoogilise aastaraamatu väljaandmine. Jääb soovida, et seotud kontakt edaspidi ikka enam ning enam tiheneks.

Eesti Õpetajate Liidu poolt ellukutsutud majanduslikest üritistest ei saa vaikides mööduda. K. k. ü. „Töökool“ ja „Õpetajate Ühispank“ seisavad juba kindlal alusel ja töötavad edukalt.

Liidu tegevusala ei ole piirdunud ainult kodumaaga. On püütud sidemeid luua ka välismaaga, et ühisel jõul püüda õpetajaskonna kõrgete ideaalide poole. Nii on Liit juba kauemat aega Baltiriikide Õpetajate Liidu ja 1930. aastast ka ülemaailmalise „Federation des Associations d'Instituteurs'i“ liige. Soome-Ugri kultuurkongresside kaudu on ühendust peetud soome õpetajaskonna ning haridustegelastega. On korraldatud õpireise välismaale, osa võetud ülemaailmistest kongressidest ja kirjavahetust peetud välismaa koolitegelastega. Et Eestit tutvustada välismaalastele, selleks on välja antud Jüri Annussoni koostatud „Haridus Eestis“ ja ülesandeks tehtud Liidu pedagoogilisele sekretärile koostada samasisuline raamat, mis aga praegu veel välja andmata.

Näeme, et Eesti Õpetajate Liidu 15-aastane tegevus on olnud väga mitmekesine ja viljakas. Loodan, et ta suudab jätkata oma tööd sama viljakuse, visaduse ning järjekindlusega.

# Georg Kerschensteiner'i arengutee.

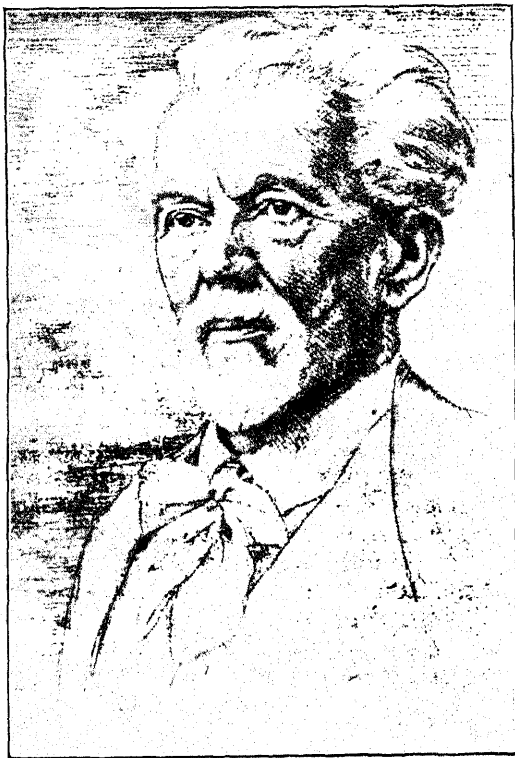
Juhan Tork.

„On haruldane nähtus, et loov isikus kogu oma tähtsuses kindla koha on võitnud tuntuna ja tunnustatuna juba oma kaasaegsete otsustes, kõrge-  
mal igasuguste erakondadesse suunatud tundmuste voolavusest ja igasuguste asjalikkude arvamuste mitmekesisusest, kuid nii sageli kui see juht esineb, kinnitab hilisem ajaloouurimiski, et sää-  
rane erand ei olene vaid tema mõtete, püüete ja loomingu asjalikkusest, vaid puhtinimlikust õnnistavast jõust, mis, kiirgades tema isiku olemusest, kõiki —  
tema püüete sõpru ja vastaseid, samal ajal lähedalseisvaid kaastöölisi ja kau-  
gelseisvaid vaatlajaid — ühendab ühes ja samas teadvuses, et see isiksus on kink, inimsoo rikastus ainuüksi enda olemasolu kaudu.“

Nii kirjutavad *Aloys Fischer* ja *Eduard Spranger* 1924. a. oma ühi-  
selt allakirjutatud eessõnas nendelt toimetatud teosele „Jugendführer und Jugendprobleme. Festschrift zu Georg Kerschensteiners 70. Geburtstag“ (Leip-  
zig, Teubner, 1924). Nüüd, kaheksa aastat hiljem, on G. Kerschensteiner silmad igavesti sulgenud. Püüdkem teadvusse tõsta mõningaid piirjooni tema isiksuse ja loomingu mõistmiseks.

G. Kerschensteiner sündis 29. juulil 1854. a. Münchenis vaesestunud kaup-  
mehe kaheteistkümnenda ja eelviimase võsuna. Perekonda toitis siis hea kas-  
vatuse saanud energiline ema turul kauplemisega. Hulkumine linna üm-  
bruses, markide kogumine, marionettide-  
teater, lugemine vähemagi valikuta peamiselt pakkimiseks ostetud vana-  
dest ajalehtedest — see oli *poisi* aja-  
viide, millele lisandus koolitöö ainult n.-õ. muu seas. Lõpetanud 11-aasta-  
sena algkooli, ei pooldanud poisikene õppimist preestrite seminaris, kuna sel-  
leks veel 12 aastat koolipingil istuda tundus temale väljakannatamatuna, vaid valis õpetajakutse, kuna sellele valmistumiseks kulus veel ainult 5 aastat. Need aastad möödusidki *semi-  
naris* ilma igasuguse teoreetilist või

praktilist laadi pedagoogilise huvita, kusjuures G. K. mängis andumusega klaverit, laulis vähese tasu eest — 15 kuni 20 guldnat aastas — poisikese soprani kirikus, kogus liblikaid j. n. e. Õppetöös, mis ei valmistanud mingisuguseid raskusi, köitsid poissi vaid ema-  
keelsed kirjandid. Sel ajal sõi ta neli



G. Kerschensteiner.

korda nädalas heade inimeste juures sooja lõunat, kuna kolmel päeval tuli leppida musta leivaga.

16-aastase poisikesena sammub värs-  
kelt seminari lõpetanud G. K. raudtee-  
jaamast Forstinning'i küla poole, kuhu ta määratud *abiõpetajaks*. Otsemat teed küsib ta ühelt suurelt laiaõnaliselt mehelt. „Nii, nii, väike mees“, küsib see omakord, „mis sa sealt õieti siis otsid?“ Saades vastuse, et tegemist uue abi-  
õpetajaga, kirub mees, kes osutus küla-

õpetajaks: „Olgu neetud, nüüd saadab valitsus minule pisikese lapse kooli pidama!“

Olles paar aastat algkooliõpetaja, tunnetab K. järjest selgemini oma hariduse puudulikkust, loobub ametist, õpib tundide varal, astub (Augsburg'i) gümnaasiumi, mille lõpetab 23-aastasena ja läheb edasi *üliskooli* (Müncheni) „mit dem einziger Ehrgeiz, in der strengsten Wissenschaft an der besten Schule der beste Lehrer zu werden“. Õppides andumuse ja eduga matemaatikat, lõpetab ta ülikooli 4 aastaga (1881), mille järelle on 2 aastat meteoroloogia jaama assistent.

Tosina aastaid (1883—1895) töötab K. *gümnaasiumi-õpetajana* (Nürnberg'is, Schweinfur'is ja München'is). Ta püüab tõsiselt kujuneda parimaks õpetajaks kuigi ilma pedagoogika, didaktika ja psühholoogia studiumita. Nende ainetega käsitlusviisi seminaris oli istutanud temasse võitmatu vastikuse nende õppimiseks, ülikoolis aga pedagoogikat ei õpetatud, kuna filosoofiagi elas üle langusajastut. Kui aga G. K. koolitöö oli tunnustatavalt edukas, siis leiab ta mõningaid selgitavaid põhjusi (nad leiavad m. s. põhjalikumalt käsitlust G. K. hilisemas huvitavas teoses „*die Seele der Erzieher und das Problem der Lehrerbildung*“, Leipzig, Teubner, 1921<sup>1</sup>, 1927<sup>2</sup>, 196 lk.): 1. Suur armastus läbikäimiseks noorsooga: tema õnnelikumad tunnid olid just õpetamise tunnid — mitte ainult koolis matemaatikas, vaid ka jään uisutamises, vees ujumises, reisel läbi mägede ja metsade, mänguplatsidel võimlemises j. m. 2. Katkestamatu läbikäimine õpilastega väljaspool õppetunde võimaldas tundma õppida õpilaste tõelist olemust palju paremini, põhjalikumalt ja mitmekülgsemalt kui õppetundidel. Vanemale mänguseltsilisele avastusid voorused mõneski õpilases, kel matemaatikaks vähe eeldusi. Armastusest ja usaldusest õpetaja vastu püüdsid aga säärased õpilased asendada oma andetust püüdumusega. 3. Energiline võitlus kasvatamata, laiskuse, respektierimatusega, mille juures möödunud vead ja karistused unustati, tundes rõõmu enam ühest patusest, kes meelt parandas,

kui üheksakümnest üheksast õigest. 4. Tähtsaks peab G. K. asjaolu, et ta õpetas matemaatikat, teadust, mille olemuseks on just tema meetod. Sellepärast ei vajanud ta loogilis-metoodilist ettevalmistumist tundideks. Alois Höfler'i suur teos „*Didaktik des mathematischen Unterrichts*“, nagu mõni teinegi samalaadne teos, jäidki lebama lugematult raamaturiulile. Küll valmistus ta igale tunnile psühholoogilis-metoodiliselt: siin oli aga aluseks põhjalik õpilaste tundmine.

Oma vaateid metoodika, resp. didaktika vajalikkuse suhtes parandas G. K. küll juba gümnaasiumi-õpetajana, kui ta hakkas õpetama looduslugu, kuigi tasuta kõrvalise ainenä. Selle õpetamist haarab ta huviga ja pühendub ühtlasi mõneks aastaks vabal ajal loodusteaduslikele õpinguile. Vabadena igasuguse programmi nõudest kujunevad õppetunnid peamiselt looduse tundmaõppimiseks looduses endas. Siit saabki baasi tema hiljem ilmunud teos „*Wesen und Wert der naturwissenschaftlichen Unterrichts*“ (Leipzig, Teubner, 1928<sup>3</sup>). Sel ajal korraldab Bayeri haridusministeerium humanistliku gümnaasiumi viies alamas klassis — igas üks tund — uue sundusliku ainenä looduse õpetamist. Ilmub ühtlasi vastav entsüklopeedilise karakteriga õppekava — zooloogias, botaanikas ja mineraloogias. G. K. võtab selle kohta ajalehes anonüümselt väga terav-arvustavalt sõna. Kui mõne kuu pärast alles selgub, et kava oli koostanud ministeeriumi ülesandel G. K. arstist vend, kui selgub selle arvustise autor, siis võisid vaenulikud vennad lõbusalt vastastikku leppida.

1895. a. valiti München'i koolinõunikuks Kerschensteiner'i hea tuttav gümnaasiumi vanade keelte õpetaja Nicklas. Sel tublil mehel oli aga üks suur viga — ta oli protestant. Katoliiklik erakond oli ägedalt vastu, ja lugu lõppes sellega, et ministeerium määras Nicklas'e gümnaasiumi direktoriks esimese protestandina München'i ajaloos koolinõuniku ametist loobumise tingimusel. Kui juhulisel kohtamisel tänaval G. K. avaldas kahetsust, et Nicklas pidi loobuma pedagoogiliste teotsemisvõima-

luste seisukohalt nii mõjurikkast ametist, küsis viimane, kas G. K. ei sooviks ise seda ametit. Kuus nädalat hiljem oli G. K. ühel-häälel valitud *Müncheni koolinõunikuks*.

Kolm esimest aastat kulus uuel koolinõunikul intensiivseks tööks uue *algkooli õppekava koostamisel*. Lähtudes tegelikku koolitöösse süvenemisest tuli paratamatult ühtlasi tutvuda vastava metoodilise kirjandusega. Kava koostamisel baseerus G. K. vaimse struktuuri ja mõtte ökonoomia printsiipidele ja sattus sellega vastuollu tolle aja pedagoogika peremeestega, herbartilastega, nende kontsentriliste ringide ideega kui ka meelsusõpetuse printsiibiga. Kuigi õppekava kinnitati, tunnistas väga elav opositsioon, „et juhulisemgi maa-koolmeister ei oleks suutnud koostada viletsamat õppekava“. Kui G. K. 1899. a. ilmutas selgituseks raamatukese „*Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans*“, kus ta sõandas herbartilaste vaateid nimetada teatavas osas „psüh-hopaatiliseks pedagoogikaks“, siis alles tekkis torm. Seda töökest peeti tunnuseks „des tief beklagenswerten Niederganges geistigen Lebens in Bayern“.

Torm vaikis aga korraga, kui 1899. a. Erfurt'i kuninglik teaduste akadeemia tunnustas auhinna vääriliseks G. K. võistlustöö (77 hulgast!) „*Die Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*“ (Erfurt, Villaret, 1901<sup>1</sup>, 1928<sup>9</sup>, 93 lk.) ja autor pea nimetati Preisi kuningliku teaduste akadeemia välisliikmeks. Kuigi riigikodanliku kasvatusprobleem üldisemal, teoreetilisel kujul leiab käsitlust hilisemas teoses „*Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*“ (Leipzig, Teubner, 1909<sup>1</sup>, 1929<sup>6</sup>), arendab G. K. esimeses teoses samal pinnal peamiselt täienduskoolide (Fortbildungsschulen) mõtet. Nende korraldamisel omandas ta üleilmalise kuuluse. G. K. lähtus siin aluselt, et poisse ja tütarlapsi kolmeteistkümnendate aastate paiku haaratagu nende egotsentriliste ja kutseliste huvide alal ja kogu õpetus tsentreeritagu sääras-tesse koolitöötubadesse, mis vastavad noorte kutsesele. Tol ajal oli Müncheni algkool 7-aastase kursusega. Osavõtt üksikutest kaheksandatest klassidest

vabatahtlikkudele oli aastaid üsna leige. Kui aga G. K. korraldas neis 6 tundi sunduslikku tööõpetust, tuli iga aasta avada juurde ca 7 uut klassi, nii et mõne aastaga muutusid kaheksandad klassid peaaegu iseenesest sunduslikeks. Samuti tähendas suurt edu õpetus kooliköökides tütarlastele. Koolide juurde korraldati kooliaiad, akvaariumid, tearaariumid j. m. Algkooli-lõpetajatele teostus väga mitmekesine *täienduskoolide võrk*, kus suurlinna olustikule vastavalt õpilased koondusid eri kutsetöö alade järgi, nii et kooliõpetus ja -töösulas loomulikuks orgaaniliseks tervikuks noore inimese kutselise eluga, täiendades, süvendades ja õilistades seda. Võrgu teostamine nõudis tunnustatavaid ohvreid linnavalitsusel, tööstureilt, kaupmeestelt, aga ka püsivat energiat koolinõunikult. 1906. aasta paiku oli see aga enam-vähem läbi viidud, vastavad hooned ehitatud j. n. e. G. K. vaated täienduskoolidele avalduvad peamiselt teoses „*Organisation und Lehrpläne der fachlichen Fortbildungsschulen für Knaben und Mädchen*“ (München, Gerber, 1912, 336 lk.).

Kogu sel perioodil juhtis Kerschensteiner'it elav püüd muuta koole õppeasutistest kasvatus- ja haridusasutisteks, muuta raamatukool töökooliks. Olgu märgitud, et töökooli mõtte arengukujunes G. K. loomule vastavalt eluliselt, konkreetselt pinnalt empiirilisel teel. Sihtide saavutamiseks tänuliku vahendina hindas ta siin ka joonistust. Kuna tal enesel oli vastavaid kunstilisi kalduvusi ja andekust, kuna ta oli harrastanud graafilisi kunste ja akvarelli, siis töötas ta suure huviga laste joonistuste uurimise alal, kogudes ja läbi töötades väga rikkaliku materjali ca 500 000 lastejoonist. Töö tulemusena ilmus teos „*Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*“ (München, Gerber, 1905, 508 lk.), mis omal alal kuulub kapitaalsete hulka. Teoses asetatakse ja püütakse lahendada olulisi probleeme: Missugune on graafilise väljenduse keskmine tase teatavas vanuses? Missugust produktiviteedi astet võib kunagi oletada? Kuidas suhtub laps dekoratiivsesse kunsti? Missugune võrdlev tähtsus mingisuguses

vanuses on joonistusel mälu, eeskirjade või looduse järgi? Kuivõrt võib süstemaatilise töö juhtimine soodustada tulemusi? Missugused differentid avalduvad vastavalt soole, päritolule, miljööle j. n. e.? Kõikide nende ning sarnaste küsimuste lahendamisel süvenes G. K. märkamatuult psühholoogilistesse probleemidesse.

Kerschensteiner'i südamel pakitses tol ajal rida ülesandeid: tööõpetuse levitamine algkooli teistes klassides peale kaheksanda; laboratooriumide sisseseadmine õpilastele praktilisteks töödeks füüsikas ja keemias algkooli kahes vanemas klassis ja vastavate ettevalmistuskursuste korraldamine õpetajaile; töökooli mõtte teenimiseks katsekooli avamine poeglastele kui ka tütarlastele; tütarlaste täienduskoolide ja keskkoolide reformimine; poeglaste täienduskoolide edasiarendamine; tsentraaljoonistusklasside korraldamine eriti andekaile algkooli õpilastele. Kuid 1907. a. tekkis tunduv opositsioon: ülesanded ei lahendunud kaugeltki nii hoogsalt kui seni. Kerschensteiner'i impulsiviteet nõudis mõnigikord taltsutamist.

Võitlus opositsiooniga soodustab aga omalt poolt seda, et G. K. isik ja reformid leiavad laialdast tähelepanu ka väljaspool Saksamaad Inglismaal, Ameerikas, Šveitsis, Rootsis j. m. Kerschensteiner'ist kirjutatakse, teda kutsutakse korduvalt välismaile kõnelema. München muutub pedagoogiliseks Mekkakaks, kus nähti *töökooli* suurejoonelist teostust. Selle juures nähti sagedasti töökoolis olulisemana just manuaalset tegevust, kuigi G. K. ise võttis seda ainult abinõuna, kunagi mitte otstarbena; samuti kalduti mõnigikord kooli tööõpetuses nägema töölise, mitte aga inimese, kasvatus vahendit. Tõsist arusaamist töökoolist püüab G. K. arendada eriti oma teosega „*Der Begriff der Arbeitsschule*“ (Leipzig, Teubner, 1909<sup>2</sup>; 1930<sup>8</sup>), kuigi ta seda püüdis teha teiste küsimustega kõrvuti juba oma varem ilmunud ja levinud teoses „*Grundfragen der Schulorganisation*“ (Leipzig, Teubner, 1907<sup>1</sup>, 1927<sup>5</sup>, 289 lk.).

Teatavaks murranguaastaks kujuneb a. 1911, mil G. K. liberaalse erakonna poolt valitakse riigipäeva saadikuks.

Seega pääseb ta ühtlasi eluvoolust, ülesannete koormatusest. Ilma vähe-magi „südametunnistuse piinata“ süveneb ta poliitiliste vaieluste ajal riigipäeva rikkaliku raamatukogu pedagoogiliste ja filosoofiliste teoste lugemisse. Loeb Pestalozzi't, Natorp'i, Windelband'i, Kant'i j. t. Nii siis vähe enne 60-dat ejuaastat jõuab G. K. oma arengus pedagoogiliste huvide kaudu filosoofiliste huvideni. Kuigi ta juba üle paarikümne aasta tagasi oli kord kuulunud oma noorpõlvesõbra Hans Corneliuse loengut Kant'i „Puhta mõistuse kriitikast“, oli see tol korral temast üle voolanud jälgi jätmata. Sisemine areng, võitlus vastastega, tarve süveneda endasse olid loonud temas suhtumiseks säärasesse teosesse sootu teise dispoitsiooni. Teoreetilisi huve elustasid omakord vestlused pedagoogilistest probleemidest Müncheneri pedagoogika professori Aloys Fischer'iga aastate jooksul, sagedasti õhtust hommikuni. Teoreetilist süvenemist soodustas ka asjaolu, et sõja surutis halvas algatus- ja uuendusvõimalused niisuguseiski ettevõtteis, mis ei sõltunud majanduslikust olustikust.

Kui 1918. a. G. K. kutsuti *Müncheneri ülikooli pedagoogika professoriks* h. c., siis loobus ta järgmisel 1919. a. koolinõuniku ametist kahekümneviendal teenistusaastal. Ülikooli töös ei hinnanud ta peamiselt teaduste edasiandmist, vaid just juhtimist uurimisele ja pedagoogilisele mõtlemisele, üliõpilaste innustamist nende tulevaseks kutseks, mis aga võimalik ainult elamuste põhjal. Sääraste ülesannete huvides andus G. K. oma probleemide rahulikule, süstemaatilisele läbitöötamisele, millepärast keelduski, austavale kutsele vaatamata, minemast Leipzig'i ülikooli tege-likkude ülesannetega koormatud ordinaarprofessoriks E. Spranger'i järglasena.

Kerschensteiner koolinõunikuna oli *pedagoogika ajaloo* perspektiivilt paiga omandanud:

1. Kõigepealt viimaste aegade elavaima voolu — *töökooli* — esitajana, paljude arvates ka selle suurejooneli-sema teostajana.

2. Ühe teise pedagoogilise voolu — *riigikodanliku kasvatus* — loojana ja

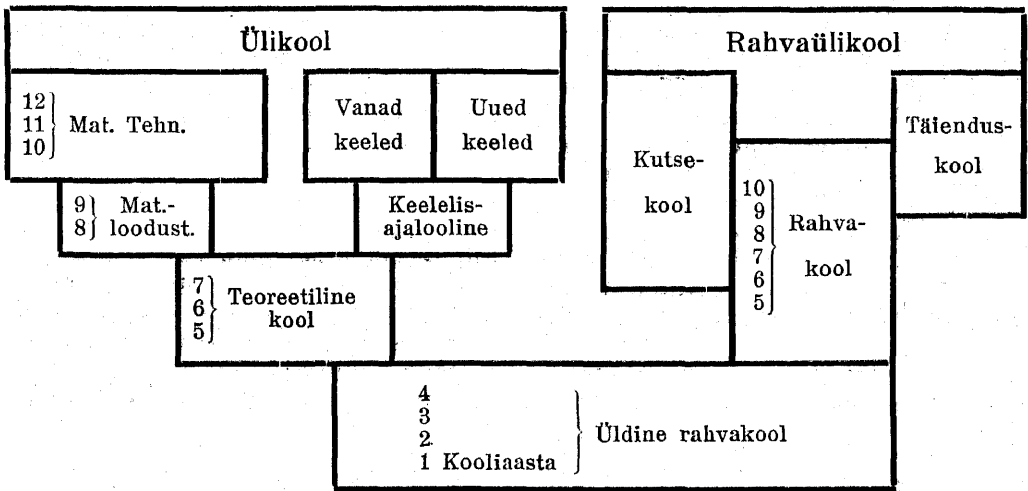


kandjana peamiselt oma võistlustööga (1899) ja teosega „Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung“. Kool tervikuna olgu riikliku organismi teenistuses. Ärgu leppigu enam kool absolutismi ideaaliga, et rahvakool annaks vaid sõnakuulelikke alamaid, kõrgemad koolid aga valitseva kihi liikmeid. Konstitutsioonilises riigis — veel enam aga demokraatlikus rahvariigis — on säärase sihi määramine kitsas ja madal. Kooli peatulesanne on kasvatada kindlaid, tahtejõulisi, täiskarakteriga, üldsusele teenistusvalmis riigikodanikke, kes riiki aitavad muuta järjest enam õiguse- ja kultuurriigiks. Ainult kultuurriigi kaudu võime jõuda kultuurinimkonnani. Kool andku selleks vajalisi teadmisi, kuid, mis peasi, kasvatagu riigimeelsust. „Die vordringlichste aller Schulreformen ist Umwandlung der Schule aus einer Stätte theoretisch-intellektueller Einseitigkeit in eine Stätte praktisch-humaner Vielseitigkeit, aus einer Stätte des rechten Erwerbes von Kenntnissen in eine Stätte des rechten Gebrauches.“

3. G. K. on tunnustust leidnud kooli-

korralduse teoreetikuna ühenduses *ühtluskooli* ideega. Tema vastavaid vaateid tunneme m. s. tema teose järgi „Das einheitliche deutsche Schulsystem“ (Leipzig, Teubner, 1916<sup>1</sup>, 1922<sup>2</sup>, 242 lk.). Selle teose järgi tunneme G. K. vaateid koolikorraldusele, kuigi ta teadupärast töötas viimaseil aastail just kooliorganisatsiooni teooria alal, kus oodati vastavat teost — Theorie der Schulorganisation — suure kärsitusega, kuna küsimus üsna läbi töötamata ja kuna just Kerschensteiner'ilt täielikult oldi õigustatud ootama siin kaalukamat sõna. Olgu märgitud mõningaid vastavaid mõtteid:

Kool on kultuurriigile kasvatusinstrumendiks. Lähtudes kodanikkude samaväärsusest demokraatlikus riigis, olgu elementaarne rahvakool kõigile lastele ühine, igal lapsel olgu õigus temas õpida, mis ühtlasi ka kohustuseks. Koolikohustusest sõltuvalt olgu algkoolis õpetus ja õppevahendid maksuta, keskkoolis aga ainult eriti andekaile, kuna andekust tuleks kogu koolikorralduses eriti arvestada. G. K. esitab ühtlasi järgmise *koolisüsteemi* kava.



Pedagoogilist mõtet on rikastanud *koolinõunik* Kerschensteiner veel *kahe teoreetilise teosega*.

„Charakterbegriff und Charakterziehung“ (Leipzig, Teubner, 1912<sup>1</sup>, 1929<sup>4</sup>) kuulub vastavas küsimuses edasiviivate ja mõjuavaldanute hulka. Karakteri mõistes eraldab ta siin n. n. intelligiibiilse osa bioloogilisest osast. Kuigi ka

intelligibiilne osa karakterist tugib psühhofüüsilistele eeldustele, eraldub ta ometi bioloogilisest selles, et allub otsest harivatele mõjutustele, karakterikasvatusele. Intelligibiilse karakteri tunnusena loendab ta, osalt John Dewey mõjul, neli omadust: tahtetugevus, otsustusselgus, peenetundelisus ja intellektuaalne kehutatus (Willensstärke, Ur-

teilsklarheit, Feinfühligkeit, Aufwühlbarkeit). Tahtetugevuse tunnuseks ei ole tahte affektiivne tõukejõud, vaid jõu püsivus ja ühtlane korduvus. Otsustusselgus põhjeneb mõistuse võimeil; peenetundelisus tähendab hinge haaratavuse kergust ja mitmekesisust, kuna intellektuaalse kehutatavusega märgib G. K. seda, kui tugevalt, avaralt ja püsivalt hinge suudavad vallutada tajumused ja kujutlused.

Teoses „*Das Grundaxiom des Bildungsprozesses* und seine Folgerungen für die Schulorganisation“ (Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1917<sup>1</sup>, 1929<sup>4</sup>, 117 lk.) avaldub G. K. pedagoogilis-psühholoogiline süvenemine. Ta püüab kasvatusesotsiaalseid ülesandeid sulatada individuaalse lähtekohaga oma põhiaksioomis: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist“.

Professor Kerschensteiner'i kirjutatud töö „*Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*“ (Leipzig, Oldenburg 1924<sup>1</sup>, 1927<sup>4</sup>, 140 lk.) esitab peent analüüsi nende kahe igivana pedagoogilise probleemi selgitamiseks ja lahendamise võimaluste näitamiseks tegelikus elus.

Kui lubatakse vaikides mööduda mitmekümnest väga mitmekesisest kirjutisest, mis ilmunud ajakirjades, koguteostes j. m., siis jääb veel nimetada Kerschensteiner'i kapitaalsem teoreetiline teos „*Theorie der Bildung*“ (Leipzig, Teubner, 1926<sup>1</sup>, 1928<sup>2</sup>, 515 lk.). Selle tänapäeva pedagoogika põhiteose sisu refereerimine kui ka kriitiline hindamine ületab siinkohal võimaluste piirid. Olgu vaid märgitud, et ta on G. K. süstemaatilise süvenemise edukuse ülla-

tavaks tunnuseks — eriti aksioloogiliste ja teleoloogiliste probleemide alal.

Kerschensteiner'i rikkalik elukogemus ei lubanud teda end petta arvamusel, nagu oleks pedagoogiline probleem kunagi lõplikult lahendatud, nagu oleks mõeldav pedagoogiline piibel või koraan, mille juures võiks igal juhul rahulise südametunnistusega vanduda. Kuid ometi tunnetas ta järjest selgemini, et on olemas *teaduslik pedagoogika*, mis ei ole ei rakenduseetika või esteetika, või rakendusfilosoofia üldse, vaid iseseisev filosoofia haru, mille põhilisteks mõisteteks on hariduse, huvi ja väärtuse mõisted. Kui alles 1930. a. märtsikuul ajakirjas „Die Erziehung“ Fritz Blättner asetab küsimuse „Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich?“ ja arvustab Kerschensteiner'i vastavaid vaateid skeptiliselt, siis vastab hallpea sama ajakirja maikuu numbris, kaitstes oma vaateid noorusliku värskusega ja mehise kindlusega.

Nüüd on G. Kerschensteiner juba sõitnud üle Stiksi jõest. Olgu esitatud mõni rida temale pühendatud järelhüüdest E. Spranger'ilt („Die Erziehung“ 1932, nr. 5, lk. 257).

„Kui teda võrrelda möödunud aegade suurte kasvatajatega, siis erineb ta enamikust igakülsuse poolest, mille on saavutanud temas kasvatuses vaim. Mitte üksnes kool pole teda askeldanud, kuid ka mitte üksnes kasvatus, mis sageli õpetusele vastu seatakse selle teise küljena, vaid see on rahvaharidus kui tervik kõigi oma väikeste ja suurte harudega, mis ta on ümber haaranud oma südame soojusega ja oma vaimu silma selgusega. Seepärast tohime nimetada teda kõrvuti Pestalozziga. Ja ei ole olemas kõrgemat au kasvatuses riigis.“

## Võrdlevaid andmeid laste vaimsest arenemisest.

*Meinart Meiusi.*

Käesoleva võrdluse aluseks on intelligentstestidega korraldatud katsete andmed 249 lapselt 4—13 a. vanuses, igas vanuses 25 last (12-aastasi 24), neist 13 tütarlast ja 12 poeglast (12-a. mõle-

maid 12), kokku 129 tütarlast ja 120 poeglast.

Katsed on korraldatud 1931. a. sügisel lasteaedades, koolides ja lastekodudes Viru-, Harju-, Lääne- ja Tartumaal,

Tallinnas, Tartus ja Narvas, kokku 17 asutises. Katsetatud lastest on 175 linnast, 33 maalt, 36 lastekodudest, 5 teadmata.

Niivõrt mitme asutise poole pöördumine oli tingitud enam tegelikult olukorrast kui põhimõttelisest seisukohast.

Katsealuseid on valitud suure ettevaatusega, ja selle tõttu osutus igas asutises ainult väike arv lapsi katsetamis-kõlvuliseks. Katsealuste kohta maksid järgmised nõuded:

1. Katsetatud on rahvuselt ainult eestlasi: isa ja ema mõlemad eestlased.

2. Välja on jäetud kõik need lapsed, kes olid suuremate füüsiliste defektidega, eriti meelegaorganite rikutega, põdenud pikemat aega rasket haigust või kannatasid katsetamise päeval mingisuguse haiguse all.

3. Vanuse suhtes maksis nõue, et katsealuse vanus oleks võimalikult ligilähedal tervele aastale. Kõrvalekaldumisi on lubatud ühele ja teisele poole kolme kuu võrra. Nii kuulusid näiteks nelja-aastaste lastena katsetamisele lapsed, kelle vanus langes vahemikku kolmest aastast üheksast kuust kuni nelja aasta kolme kuuni, viieaastastena, kelle vanus langes vahemikku neljast aastast üheksast kuust viie aasta kolme kuuni j. n. e.

Katseil on tarvitatud üldse 175 testi. Viimased jagunevad kuude sisult erinevasse seeriasse. Esimese seeria moodustavad tuntud Rinet'-Simon'i testide seeriast valitud 30 testi. Neid kõiki üksikult loendada ja kirjeldada võtaks liiga palju aega ja ruumi. Valikul on silmas peetud, et testid võimaldaksid objektiivset hinnangut ja ei nõuaks õpitut teadmisi, vaid et nende kaudu peegelduks lapse üldine vaimse arenemise tase.

Teine seeria koosneb 13 tehnilise sisuga testist. Iseloomustamiseks üks näide. Pika spiraali keskmisele keerule on asetatud väike rõngas, mida spiraali pealt äravõtmiseks tuleb keerdusid mööda nii kaua keerutada, kuni keerud lõppevad ja rõngas üle viimase keeru otsa ära tuleb. Ülesandeks on rõngas spiraalilt ära võtta. Vanemad lapsed näitavad oma tehnilisi võimeid puust kastikeste avamisega. Iga kasti kaa-

nele on konstrueeritud lukk, mis tuleb avada kõrvalisi vahendeid kasutamata. Veel vanemate laste jaoks on tarvitatud tehnilisi jooniseid.

Kolmandasse seeriasse on koondatud 60 matemaatilise-loogilise sisuga ülesannet. Näiteks: on antud arvrida 3, 7, 5, 9, 7 . . . , tarvis on leida reas valitsev printsiip ja selle printsiibi järgi rida jätkata. Väikeste laste jaoks on ülesanded natuke teissugused: tuleb ritta seada mitmesuguse täppide arvuga varustatud või mitmevärvilisi papist ruudukesi, näiteks sinine ja punane vaheldumisi ritta seada.

Neljas seeria koosneb mitmesugustest piltidest, mida lastel tuli kirjeldada ja seletada. Kokku 15 erisugust ülesannet.

Viienda seeria moodustavad täiendustestid: vanemete laste jaoks lünktekstid, nooremate jaoks skemaatilised pildid. Skemaatiliste piltide tarvitamise eesmärgiks on kindlaks teha, kui võrt primitiivse joonise järgi vastav ese ära tuntakse. Selleks on iga ese joonistatud mitmes variandis. Üldse on tarvitatud jooniseid üheksast esimest (kass, kuusk, laud, kala, tool, maja, kauss, pink, müts). Käesolevas võrdluses on arvesse võetud, mitu eset keegi esimese variandi järgi ära tundis. Lünktekstide täiendamine nooremate laste juures sündis suuliselt: katsejuhataja luges ette teksti, milles esinevad lüngad katsealune pidi täitma. Vanemad lapsed (11 a. alates) täitsid lüngad kirjalikult. Tarvitatud on nelja erisugust teksti.

Kuuendasse seeriasse kuuluvad absurdseid laused, milles on tarvis leida vigu. Näiteks: „Kass lendas puu otsa“. „Ema jagas koogi kahe lapse vahel täpsalt pooleks ja andis armsamale lapsele suurema poole“. Nooremate laste jaoks on nende asemel tarvitatud suggestiivküsimusi, nagu: „On sul kolm kätt? — on sul kaks kätt?“. Küsimused on korraldatud paariviisi: üks küsimus nõuab vastuseks „ei“, teine „ja“. Paar on loetud õieti vastatuks, kui mõlemad küsimused on vastatud õieti. Seeria koosneb kümnest suggestiivküsimuste paarist ja 33 absurdsest lausest.

Peale eelmiste on 7 a. alates tarvitatud n.-n. sõnavara-testi: ühes minutis nii palju sõnu lugeda, kui keegi jõuab. Õieti ei tulegi siin eeskätt sõnade tagavara kontrollimisega, sest sõnu jätkub iga ühel selleks küllalt, vaid tegemist on enam teatava leidlikkuse ja orienteerumisoskusega. Tuleb osata kuskilt peale hakata ja kiiresti ühe sõnade rühma juurest teise juurde üle minna. *Terman* näiteks peab seda väga heaks intelligentstestiks.

Testide valikul on silmas peetud viimase ajal üles tõstetud nõuet, et testid ei oleks liialt seotud keelega, vaid et keeleliste testide kõrval oleksid esitatud ka n.-n. tummad testid, kus oleks tarvis lahendada ülesandeid, mis ei nõua kõnelemist. Vastasel korral võiksid kõik teised võimed jääda peitu nõrga keelelise väljendusvõime taha. Säärast tummade testide nõuet rahuldavad käesolevate katsete puhul kaks seeriat: tehnilised testid ja ridade jätkamised.

Teise nõudena püsib päevakorral, et abstraktsete küsimuste kõrval tuleb testidena tarvitada ka konkreetse sisuga teste. Sellele nõudele on käesoleval juhul vähemalt osalt vastu tulnud sellega, et tarvitusele on võetud seeria tehnilisi teste.

Tarvitatud testidega on mõeldud proovida:

1. keelelist külge — lünktekstidega,

2. loogilist külge — absurdide ja ridadega,

3. matemaatilist külge — arvridadega,

4. tehnilist külge — tehniliste testidega.

Binet-Simon'i testide ja piltide vaatlemise kohta on raske öelda, millele seal langeb raskuspunkt.

Katsete korralduse suhtes võiks mainida, et katsed on teostatud iga lapsega eraldi. Katse nooremate lastega kestis umbes 30 min., vanematega 45 min.

Katsete tulemustest vaatleme kõigepealt tütarlaste ja poeglase vahel. Sellest annab ülevaate alljärgnev tabel. Tabelis on esitatud andmed iga testide seeria kohta igal vanuse astmel tütarlaste ja poeglase kohta eraldi. Kuna vanuse suhtes, nagu eelpool nägime, on lubatud teatavaid kõikumisi, siis on igale ligikaudsele vanuse astmele lisatud juurde täppis keskmine vanus. Aastad ja kuud on eraldatud semikooloniga. Üksikute testide seeriade kohta on tabelis näidatud, mitu testi vastavas seerias igal vanuse astmel lahendas keskmiselt iga tütarlaps ja mitu iga poeglaps. Lünktekstide juures on näidatud õieti täidetud lünkade arv. Et viimane mõnikord kõrgema vanuse astme juures on väiksem kui eelneva madalama astme juures, seletub tekstide vahetamisega. Kõrgemal astmel on tarvitatud raskemaid tekste. Arvud sõnavara kohta näitavad ühes minutis loetud sõnade arvu.

### Tütarlaste ja poeglase võrdlus.

Ligikaudne vanus	Keskmine vanus		Binet-Simon'i testid		Tehnilised testid		Ridade jätkamine		Piltide vaatlemine		Skemaat. pildid		Lünktekstid		Suggestiiv-küsimused		Absurdide kriitika		Sõnavara	
	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P
	4	4;1	4;0	6,4	7,9	2,0	3,5	1,8	3,0	2,3	2,4	2,2	3,1	—	—	2,9	4,6	—	—	—
5	5;0	5;0	10,8	10,5	3,7	3,8	6,0	3,2	3,7	3,5	4,1	5,4	—	—	5,7	4,2	0,9	0,3	—	—
6	6;1	6;1	15,7	14,2	5,0	5,5	8,9	7,1	3,8	4,0	6,0	5,7	5,4	5,4	6,8	7,4	0,9	1,7	—	—
7	7;0	7;1	16,1	17,6	4,5	6,2	11,8	16,2	4,5	5,9	—	—	8,2	8,1	8,0	8,5	2,6	4,3	9,1	15,2
8	8;1	7;11	18,5	18,8	5,7	6,6	22,0	19,6	5,5	7,4	—	—	9,4	9,4	8,5	8,8	4,8	5,2	14,5	17,2
9	8;11	8;11	21,0	21,3	6,6	7,9	30,3	31,5	6,6	9,9	—	—	12,4	11,8	—	—	9,8	12,7	20,9	23,9
10	10;0	10;1	23,4	23,0	7,7	8,2	37,2	36,8	9,3	9,8	—	—	13,7	13,1	—	—	19,4	17,9	28,4	24,8
11	10;11	11;1	24,2	25,0	7,9	9,7	37,2	43,7	10,2	11,7	—	—	9,0	11,1	—	—	17,6	14,2	24,5	27,5
12	12;0	12;0	27,0	25,5	8,6	9,7	40,9	46,6	11,9	12,1	—	—	15,9	11,6	—	—	21,6	22,5	33,8	30,6
13	13;1	13;0	27,6	25,9	8,5	9,4	43,4	44,6	10,6	14,0	—	—	14,6	13,4	—	—	22,4	23,0	31,4	28,2
Kesk.	8;6	8;6	19,1	19,0	6,0	7,1	24,0	25,2	6,8	8,1	4,1	4,7	11,1	10,5	6,4	6,7	11,1	11,3	23,2	23,9

Nagu tabelist näeme, on poeglastel üldiselt resultaadid paremad kui tütarlastel. Tütarlapsed on paremad ainult lünktekstide täitmises ja Binet'-Simon'i testide lahendamises, kuna kõigil muudel aladel on poeglapsed ees. Tähelepanu väärib tehniliste testide seeria, kus poisid on kõigil vanuseastmeil tütarlastest paremad, nagu seda oodata võiski. Muis seeriais on kord tütarlapsed, kord poeglapsed ees. Natuke ootamatu on poeglaste ülekaal piltide vaatlemises ja sõnavara-testis. Tütarlapsed teevad tavalisest piltidega enam tegemist ja armastavad rohkem rääkida kui poisid, oleks võinud seepärast oodata neilt ülekaalu vastavates testides.

Üldine kokkuvõte on silmnähtavalt poeglaste kasuks.

Kumb sugupool üksikuil eluaastail oma võimetega on ülekaalus, on käesolevate katsete järgi liiga vara otsustada. Selleks on katsealuste arv liiga väike. Samuti üldise arendamise kurvi koostamiseks on andmeid vähe.

Üldises arenemiskäigus tõmbab tähelepanu 13. eluaasta. Siin näeme 12-aastastega võrreldes koguni väikest tagasiminekut. Seejuures on katsealused 13-aastased enam kui ühe aasta võrra rohkem koolis käinud kui 12-aastased. Vaevalt usutav, et see tagasimineku on tingitud katsealuste juhulisest valikust. Nähtavasti on siin tegemist arenemisest tingitud takistustega.

Üldist kokkuvõtet, s. t. kõigi seeriaste keskmist poeglaste ja tütarlaste juures kahjuks näidata ei saa, sest summeeritavad üksused — testid — ei ole võrdse väärtusega. Näiteks minutis üks sõna lugeda ei ole võrdne ühe tehnilise testi lahendamisega. Kuid poeglaste ja tütarlaste võimete vahekorda on võimalik määrata teisel teel arvudega. Tarvitatud 175 testist on välja valitud 50 testi ja neist moodustatud testide skaala, iga aasta jaoks viis testi. Test on loetud teatavale vanuseastmele kohaseks, kui selle lahendavad 75% vastavas vanuses katsealuseist (50% keskpäraseid 25% andekaid). Sel teel iga aasta jaoks valitud testid on omavahel raskuselt enam-vähem võrdsed ja erinevad järgmise astme testidest samuti umbes võrdselt.

Nende testide tulemuste alusel on võimalik määrata arvudes poeglaste ja tütarlaste võimete vahekorda. Samuti on võimalik saadud vahekorda aja peale ümber arvata s. t. näidata, kas ja kui palju on üks sugupool oma vaimses arenemises teisest ees. Kuna iga aasta jaoks on nähtud ette viis testi, siis vastab iga test  $\frac{1}{5}$  aastale. Kui keegi lahendab näiteks ühe testi enam kui teine, siis on esimesel võimete tase  $\frac{1}{5}$  aasta võrra kõrgem kui teisel.

Käesoleval juhul vaadeldavaist 50 testist on poeglapsed suutnud keskmiselt ühe testi rohkem lahendada kui tütarlapsed. Üksikuil aastail on kord tütarlapsed kord poeglapsed ees samuti nagu nägime eelmises tabelis. Kuid nagu juba eelpool öeldud, on katseid selleks liiga vähe, et teha mingeid järeldusi üksikute aastate kohta. Kõigi aastate (4—13) keskmine lahendatud testide arv on poistel ühe võrra suurem. Kuna üks test vastab  $\frac{1}{5}$  arenmisaastale, siis on käesolevate andmete järgi poeglapsed 4—13 aasta jooksul keskmiselt  $\frac{1}{5}$  aastat või umbes kahe kuu võrra oma intellektuaalsete võimete poolest tütarlastest ees. See vahe on aga niivõrt väike, et tegelikult võime pidada mõlemaid sugupooli võrdseiks.

Võrdluseks teistes maades korraldatud katsete tulemustega toome *C. Burt'i* vastavad andmed<sup>1)</sup> (Inglismaalt). Tarvitades katseil Binet'-Simon'i teste, leidis Burt, et tütarlapsed on kolmandast eluaastast peale (nooremate kohta puuduvad andmed) oma võimete poolest poeglastest ees. Aegamööda jõuavad poisid tüdrukuile ligemale ja lähevad kümnendal eluaastal viimaseist ette. Sealt edasi kuni 14. aastani sammuvad tütarlapsed jälle esirinnas. Üldiselt on Burt'i järgi tütarlapsed poeglastest ees.

Erinevus Burt'i ja meil korraldatud katsete tulemuste vahel on seletatav sellega, et Burt'i poolt tarvitatud testid on eeskätt keelelise sisuga. Keelelistes küsimustes on aga tütarlapsed tugevamad kui poisid, nagu Burt seda ise väidab<sup>2)</sup>. Ka meil korraldatud katseist selgus, nagu eelpool nägime, et tütar-

<sup>1)</sup> Mental and Scholastic Tests, London, 1922, lk. 193.

<sup>2)</sup> sealsamas, lk. 196.

lapsed on keelelistes testides (lünktestides) paremad. Kui oleks tarvitatud rohkem keelelise sisuga teste, oleks ka meil tütarlapsed tulnud esimesele kohale. Kuid niivõrt ühekülgne testide valik on õigustamata.

Kuna Burt tarvitas Binet'-Simon'i teste, siis võime Burt'i katsete tulemusi võrrelda siinseil katseil tarvitatud Binet'-Simon'i testide tulemustega, ja leiame, et mõlemal korral on tulemused samad: tütarlapsed on mõlemal juhul esikohal. Samuti on tulemused ühtuvad üksikasjus. Piltide vaatlemises näitavad poeglapsed Burt'i andmete järgi väikest üleolekut<sup>1)</sup>. Absurdide kriitikas ja sõnavara-testis on samuti poeglapsed ülekaalus<sup>2)</sup>. Nagu eelpool nägime, on ka meil poeglapsed neil aladel tugevamad.

Mõnedes lastekodudes lubati ainult selle tingimusega — vahest küll naljatades — katseid korraldada, et saavad hiljem oma laste kohta andmeid. Kahjuks on lastekodudes katsetatud laste arv üksikasjalikumaks võrdluseks liiga väike. Mitmes lastekodus on katsetatud kokku 36 last. Kõik need on elanud lastekodus enam kui kaks aastat. Vähesed katsealuste arvu tõttu võib kõneste tulla ainult lastekodude laste keskmise intelligentsi protsendi (kvotsiendi) võrdlemine muude laste keskmisega. Kui katsealune lahendab täpsalt niipalju teste, kui see nähtud ette tema vanusele, on ta intelligents normaalne või 100%. Keskmiselt on lastekodude laste intelligentsi % 100-le kaunis lähedal. Eraldades katsetatud lapsed kolme rühma — linna-, lastekodude ja maalapsed — saame keskmistes intelligentsi protsentides järgmise vahekorra: 103:99,5:97,5. Esimesel kohal on linnalapsed, teisel lastekodude lapsed ja viimasel kohal maalapsed. Linnalapsed saavad oma üleoleku eeskätt nooremate laste arvel. Kolmel viimasel (11—14) on lastekodude lapsed esimesel, maalapsed teisel ja linnalapsed kolmandal kohal, vahekorraga: 102:99,5:98,5. Tähendab linnalapsed langevad hiljem esimeselt kohalt viimasele. Seejuures on linnalapsed keskmiselt kõige enam,

lastekodude lapsed kõige vähem koolis käinud. Nooremad lapsed, eriti nelja-aastased, on lastekodudes võrratult muudest lastest maha jäänud. See tuleb eeskätt kirjutada rinnalastekodude arvele. Nagu lastekodudes räägiti, ei oskavat rinnalastekodudest tulevad kolmeaastased lapsed veel rääkida, kuid õppivat siis kaunis kiiresti.

Teatavas mõttes huvitav on nähtus, et maalapsed hiljem jõuavad linnalastest ette. Säärane nähtus ilmneb mitmelt poolt. *Sassenhagen* on Saksamaal teostanud põhjalikuma uurimuse maa- ja linnalaste vahekorra kohta<sup>1)</sup>. Üldiselt on Sassenhagen'i uurimuse järgi linnalapsed maalastest ees. Kahjuks ei ole Sassenhagen ise sellele tähelepanu juhtinud, et iga aastaga vahekord paraneb maalaste kasuks, ega esita see pärast selle kohta küllalt andmeid. Andmed on esitatud ainult vaatlusvõime<sup>2)</sup> ja fantaasia<sup>3)</sup> kohta. Mõlemal alal jõuavad maalapsed 13. eluaastal linnalastest ette ja ületavad 15. eluaastal viimaseid tunduvalt.

Samasugune nähtus ilmneb meil maa- ja linnalaste vahekorras koolis edasijõudmise suhtes. Statistika kuukirja veebruari numbris s. a. leiame, et teiseks aastaks samasse klassi jääjate % on nooremates klassides maalaste juures suurem kui linnalaste juures, viimastes klassides aga ümberpöörduvalt. Linnalastel on edasijõudjate % esimeses klassis suurim, maalastel aga viimases klassis (lõpetajate %<sup>4)</sup>). Edasijõudjate % on linnalaste juures igas järgnevas klassis väiksem kui eelmises, keskmiselt 1926/27—1930/31 õp.-a.: 89,3; 87,5; 83,1; 78,8; 76,8; 75,6. Maalaste juures näeme teisel aastal tõusu, kolmandal ja neljandal aastal langust, kahel viimasel aastal jälle tõusu. 1926/27—1930/31. õp.-a. keskmine: 81,5; 83,4; 78,6; 76,6; 78,3; 85,6. Lehitsedes statistika kuukirja aprilli numbrit s. a. leiame, et ka hiljem täienduskoolis on maa-

<sup>1)</sup> R. *Sassenhagen*, Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes, Leipzig 1926.

<sup>2)</sup> sealsamas, lk. 101.

<sup>3)</sup> sealsamas, lk. 103.

<sup>4)</sup> Eesti statistika kuukiri, veebruar 1932, № 123(2) lk. 73.

<sup>1)</sup> sealsamas, lk. 194.

<sup>2)</sup> sealsamas, lk. 194.

lastel edasijõudmine parem kui linna-  
lastel.

Kas seda vahekordade muutuvust  
võib seletada ainult intellektuaalsete  
võimete vahekordade muutuvusega, on  
esialgu küsitav. Sinna poole viitavad  
vastavad uurimused.

Samuti on huvitav lastekodude laste  
tõus viimaseil aastail (11—13. a.) esi-  
mesele kohale. Kahjuks puuduvad võrd-  
lemiseks vastavad andmed teistest  
maadest. Muidugi maksavad siin esi-  
tatud andmed ainult käesoleval juhul  
katsetatute kohta.

## Isikutunnetamisest koolis.

Mag. E. Ritso.

(Järg.)

Osalt väljendusliigutustele põhjeneb  
ka *Wizenmann'i* temperamentide liigi-  
tus. Traditsionaalse nelja tempera-  
mendi juurde on võetud veel eetriline  
temperament. Vaadeldakse üksikute  
temperamentide tunnuseid laste juures,  
antakse kasvatusteaduslikke juhatusi.  
Sangviinilised lapsed on blondid või  
brünetid, sini- või helehallsilmalised,  
roosa nahavärviga. Liigutused elavad.  
Pilk ruttu libisev. Kergesti taipajad,  
kuid pealiskaudsed. Kergesti vihastu-  
vad, kergesti andestajad. Melankool-  
sed on kurvad, kartlikud. Räägivad  
tasa, viivitades. Kehahoius nagu kok-  
kuvajunud. Silmad ja juuksed tume-  
dad. Nahavärv tume või kahvatu. Tu-  
gev kondikava. Pilk unistav, kannat-  
ust väljendav. Sellel tüübil on enese-  
tunnet tarvis tõsta, muretseda lõbusat  
ümbrust. Koleerikuil on tahe esikohal.  
Nad on isemeelsed, trotslikud. Neile  
tuleb anda raskemaid ülesandeid.  
Flegmaatilised on aeglased, ükskõiksed,  
värvitud ja ilmetud. Eetriline tüüp  
on särav, armastusväärne. Tema põ-  
hijooneks on vabadus.

Hinnates väljendusliigutuste täht-  
sust, võiks korrata mõndagi kehakuju  
suhtes öeldut. Ka väljendusliigutused  
on psüühiliste omaduste sümptoomid.  
Väljendusliigutuste iseloomu põhjal ole-  
tame teatavate omaduste olemasolu, tu-  
genedes osalt intuitsioonile, osalt koge-  
mustele. Nii et ka siin ilmneb sümbool-  
ne intuiitiivne mõtlemine. Siiski side  
väljendusliigutuste ja psüühika vahel  
on arusaadavam ja näib olevat tihedam  
kui kindlate kehavormide ja psüühika  
side. Juba tugevate hingeliigutuste läbi  
esilekutsutud nähtused näoilmes, žesti-  
des panevad arvama, et tavalistele liigu-  
tustele psüühilised omadused annavad

omapärase ilme. Hingelised häiredki  
ilmnevad väljendusliigutustes, kuna nad  
ei avalda mõju kehavormidele.

Väljendusliigutuste tõlgitsemisel tu-  
leks ka tarvitada analüüsi ja sünteesi  
vahelduvalt. Raskusi tekib, et väljen-  
dusliigutusi ei saa fikseerida alalhoid-  
miseks, iseloomustada mõõtmise abil.  
Peamiseks alalhoidmisabinõuks on vaat-  
leja mälu. Uurijail on raskusi edasi  
anda oma kogemusi. Filmimine tuleks  
liiga kallis, filmitud liigutused võivad  
olla liiga „tehtud“. Raskusi tekitab ka  
*Rutz'i* poolt märgitud väljendusliigu-  
tuste tõelise tuuma väljakoormimine. Isik  
saab tahteliselt mõjutada oma väljen-  
dusliigutusi. Olev näoilme on sagedasti  
tõelise ilme maskiks. Kuulsamaid väl-  
jendusliigutuste ümberkujundamisjuh-  
tumeid on vana-kreeka kõnemehe *De-  
mosthenes'e* lugu. Siin ilmneb järje-  
kindel treening ebameeldivaist harju-  
mustest vabanemiseks. Praeguse-aja  
psühhogümnaastid igatahes soovivad  
vähem dekoratiivseid abinõusid enda  
treeninguks, kui oli Demosthenes'el õl-  
gade kehitamise kaotamise otstarbel  
ülesriputatud mõök. Võib oodata, et  
lapsed on vähem kogenenud, vähem aga-  
rad oma väljendusliigutustes ilmneva  
tõelise „mina“ varjamiseks kui selle  
varjamise tarvidust eluvõitluses tunda-  
saanud täiskasvanud. Kuid soovitav  
on väljendusliigutuste põhjal otsuseid  
langetama hakata alles pärast mõnd  
aega kestnud vaatlusi.

Mitmesugused võimlemissüsteemid ja  
kohased mängud soodustavad väljen-  
dusliigutuste vaatlusi. Sellejärele kui-  
das mõjus Dalcroze' süsteem 8—11-aas-  
tastele poeg- ja tütarlastele, leidis  
*H. Sesemann* („Der Kerl- (Schalk-)  
und Mutter- (Hetären-) Typus) neli

lapsetüüpi. *G. Frede* („Die Bedeutung der Gymnastik für die Heilerziehung“) uuris vastavust kohasuse mõttes võimlemisüsteemide ja lapsetüüpide vahel.

3. Uuema-aegne kooliõpetus, mis on vabam, vähem kindlaisse vormesse surutud kui enne ilmasõda, soodustab individuaalseid eneseväljendusi. Kujutavad, muusikalised ja keelelised väljendused annavad materjali isiku-uurimiseks. Need on enam kaudsed hingeelu väljendused. Tiheda sideme tõttu väljendusliigutustega vaatleme neid juba siinkohal. Sellele piirkonnale omaste kindlate väljendusvormide tõttu on siin paremisi uurimiste toimetamiseks. Neid küsimusi käsitleb osalt *H. Wolff*: Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe. Huvitav küsimus: kas on vastavust mainitud kaudsete väljendusvormide ja kehalise seisundi vahel? *Alois Legrün*, parimaid saksa lastekäekirjatundjaid, vastab sellele küsimusele jaatavalt: isegi teatud haigusi olevat võimalik ennustada käekirja põhjal.

Vaadeldavast alast peatume tema tähtsaimal harul — grafoloogial. Grafoloogia on väljenduspsühholoogia loodusrikkamaid võsuid. Omab — teiste aladega võrreldes — häid vaatlusmeetodeid. Grafoloogialgi on irratsionaalne tuum. Nagu kehakuju ja väljendusliigutuste vahel ühelt poolt ja psüühiliste omaduste vahel teiselt poolt pole tänini suudetud leida ratsionaalset sidet, nii ka käekirja ja psüühiliste omaduste vahel. Igatahes — käekiri on teda esile toonud käeliigutuste fikatsioon. Side psüühikaga on samalaadne kui väljendusliigutustel, eriti žestidel. Fiksatsioon tõttu on sel alusel ettevõetud psüühika uurimine põhjalikum. Siia juurde oleks veel tähendada, et nähtavasti ei maksa otsida otsust vastavust psüühiliste omaduste ja teatavate üksikasjade vahel kirjatähtede kujus. Sellise vastavuse mõttetust märkisime juba, vaadeldes kehaliste ja psüühiliste omaduste vastavust. Peaasi on ära tunda käekirja esiletoonud liigutuse iseloom. Esialgseks tutvumiseks grafoloogiaga on kohane: *Nöck Sylvius*: Lehrbuch der wissenschaftlichen Graphologie („Reclams Univ.-Bibliothek“ nr. 6976—6678).

Grafoloogia võimsuse proovina esitame kaks sama isiku käekirja suhtes tehtud grafoloogilist analüüsi. Esimese tegi 1926. a. tuntuimaid eesti grafologe. Teine on tõlge välismaa grafoloogilt poolt 1931. a. tehtud analüüsist. Kumbki grafoloog polnud käekirja omanikuga isiklikult tuttav, analüüs tehti kirjalikult. Välismaa grafoloogile oli peale käekirja veel teada käekirja omaniku vanus, sugupoosus, kas abielus või vallaline. Eesti grafoloog otsustas ainult käekirja põhjal.

I. „Olete tagasihoidliku, järelekaaluva loomuga isik. Suudate valitseda oma tundmusi, seega lasete end kirgedel vähe juhtida. Avaldate vähe oma mõtteid, kavatsusi ja plaane ümbritsevale isikuile. Olete vähe ettevõtliku vaimuga, olgugi et Te just ebapraktiline ei ole. Astute kainelt ja asjalikult välja. Teil on rohkem esinemas tõsine iseloom, vähe on leidumas Teil elavust. Rahulikult, kireta, aeglaselt liginete oma sihtide teostamisele. Olete umbusklik, pessimist. Majanduslikult olete Te kokkühoidlik. Südame poolest võib Teid rohkem järsuks inimeseks pidada. Puudub Teil uhkus ja auahnus. Andeid on Teil peaaegu igas harilikus tööalas, mida Te käekiri täpsalt ei väljenda, sest et kirjutate väga kalligraafiliselt, mis segab grafoloogilist analüüsi. Vaimsel alal ei suuda Te suurt ära teha.“

II. Käekiri Teie kirjas räägib esiteks fantaasiarikkast loomusest, isikust paljude omade ideede ja mõtetega. Teil on selge mõistus ja hea otsustamisvõime. Paljud tunnused räägivad peale selle arenenud intelligentsist; isik, kes mõtleb ja otsustab, sellejuures ka natuke püüab toetuda autoriteetidele. Olete õiglane ja heasüdamlik ja peajoonetes vaba teesklemisest. Ka paistab silma energia olemasolu. Teil on optimism ülekaalus ja võtate elu peamiselt heledamast küljest. Muidugi on Teilgi tunde, kus olete rõhutatud ja halvast meeleolus, kuid rõõmus loomus võidab pea need meeleolud. Olete peamiselt seltskonnainimene, otsite heale-meelel seltsi. Tuttavate ringkonnas olete hinnatud ja armastatud; kõlbate sõbraks ja seltsimeheks.



Mõned väikesed omapärasused Teie käekirjas räägivad teatavast kannatamatusest, mis näib olevat edasipüüdvat iseloomu tunnuseks. Mõned märgid näitavad vahelduse ja liikuvuse eelistamist. On olemas ka varjatud kalduvusi meelelahutusteks ja lõbustusteks. Kokkuhoidlikkus on olemas, kuid see ei arene iial kitsiduseks.

Nende analüüside võrdlust segab asjaolu, et kumbki neist on tehtud täitsa vabalt, ilma et just oleks peetud silmas teatud küsimusi. Siiski on kerge leida mõnesuguseid vastuolusid. Esimeses analüüsis rõhutatakse pessimismi, teatavat flegmat; teises optimismi, energiat, elavust ja edasipüüdu. Silmatorikav on suhtumine käekirjaomaniku vaimuandesse. Teises analüüsis ilmneva fantaasiarikkuse, arenenud mõtlemisvõime ja intelligentsi olemasolust peaks järgnema, et kõnesolev isik suudab edukalt töötada vaimsel alal. Esimeses analüüsis aga püütakse mööduda vaimuannete küsimusest, lõppeks siiski rõhutades vähest kõlblikkust vaimseks tööks. Teatav lahkumine analüüsidest võiks küll ka sellest tulla, et esimene analüüs tehti viis aastat varem. Kuid niipalju kui nende ridade kirjutajal teada, pole kõnesoleva isiku iseloomus ja võimeis nende aastate jooksul olnud suuremaid muudatusi.

Grafoloogilise analüüsi täpsus on olnud grafoloogi osavusest. Kuid ei maksa ka loota ainult oma kunstile, nagu teinud eesti grafoloog. Kasulik on peale käekirja muretseda analüüsiks veel muid isiku kohta käivaid andmeid. Näiteks kas vaatlusealune õppimisel harjutas püst- või kaldkirja. Enam harituile võib küsimuse õppimisel tarvitatud käekirja kuju kohta esitada otsekohe. Muidu tehakse isiku vanust teades kaudseid oletusi selle kohta, missugust käekirja ta omal ajal õppinud. Soovitatav on ka teada isiku sugupoolsust j. n. e. Kõrvalekaldumine õppimisel harjutatud käekirjast, „mehelikkude“ tunnuste ilmsikstulek naisisiku juures või ümberpöörduvalt, loetakse tunnusteks, et teatud omadused, olude kiuste ilmnedes, on eriti tugevad.

Pedagoogile tähtis on lapse käekirja analüüs. Lapse käekiri ei saa avaldada

niivõrt väljakujunenud tunnuseid kui täiskasvanu oma. Lapse käemusklid on lõplikult välja arenemata 12—16 eluaastani, liigutused abitud ka harjumata tõttu kirjutamises. Ta püüab kirjutama-õppimisel tarvitada niisuguseid käeliigutusi, nagu temalt nõutakse. Siin on huvitav, kuivõrt käekirjas ilmneb „end kasvatada laskmine“. Mõnel maal (näit. Baieris 1926. a.) on juba lubatud õpilastele rohkem käekirjalist omapära tingimisel, et käekiri olgu hästi loetav, meeldiv, jätkuvalt kätte harjutatud.

Laste käekirjas ilmnevad muude tunnuste kõrval teatavale eale omased tunnused. Puberteedi-ea kätte jõudmise tunnusteks peetakse käekirjas ilmneva hakkavat „taignasust“ (s. o. suletõmme on igalpool ühesuguselt laiajooneline, tähed omavahel seotud), liigseid illustusi. Laste kritselduslikke väljendusi uuriti easki, kus laps ei oska veel kirjutada. Arvatakse teatavaid iseloomu põhiomadusi ilmnevat juba siin (*H. Hetzer*: „Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit“, *M. Becker*: „Graphologie der Kinderschrift“).

Väljenduspsühholoogias tarvitatakse grafoloogilisel analüüsil mõõtabinõudena lineaali (mõõtüksustega), nurgamõõtjat ja luupi. On leiutatud ka grafomeetreid. Mõõdetakse väikeste tähtede kõrgust, pikkade tähtede alumist või ülemist reast väljaulatavust j. n. e. Pikkusmõõte võrreldakse omavahel. Nurgamõõtja abil mõõdetakse tähtede kallet rea vastu. Lineaal teeb silmanähtavaks kirjutuse sihi tõusu ja languse üksikuis ridades. Käekirja mõõdetakse mitmel real, määratakse keskmised mõõdud. Mõõtmiste tulemused võetakse aluseks käekirja iseloomu kindlaksmääramisel. Mõõtmistele järgneb üksikasjade kirjeldus, õigem tunnuste loendus, mida võib teha vastavast kirjandusest võetu või oma koostatud skeemi abil. Üksikasjadele kirjutatakse juurde nende psüühilised tähendused. Need võetakse kokku üldisemaks tõlgitsemiseks. Seejuures: üksikasjade tõlgitsemised mõjuvad üldsusele. Kuid alles üldsus annab üksikasjade tõlgitsemistele suurema või vähema tähenduse. Lõppeks mõnelauseline üldisem iseloomustus. Kõnesolevat tõlgitsemismeeto-

dit võib peajoonetes rakendada ka väljenduspsühholoogia teistel aladel. Suuremal vilumusel ehk polegi tarvis teda nii üksikasjaliselt läbi viia.

Vaadeldud väljenduspsühholoogia aladest on isikutunnetamisel koolis väljendusliigutused, eriti grafoloogia, kahtlemata väärtuslikud, kuna kehaehituse ja kehakuju suhtes tekib kahtlusi. Võib kergesti näida, et viimatimainitud alade uurimisel toimitavail vaevarikkail antropoloogilistel mõõtmistel ja kirjeldustel on siiski palju enam tervishoidlikku kui karakteroloogilist väärtust. Kuid pedagoogile on tähtis vähemalt teoreetiliselt, kirjanduse kaudu õppida tundma võimalikult kõiki meetodeid isikutunnetamiseks. Teritub pilk isikuuurimiseks. Annete kõrval on ka siin hoolas püüdmine tähtis.

Peale otsese väljenduspsühholoogia, mida vaatlesime, võiks veel rääkida kaudsest väljenduspsühholoogiast. Siin on intuitsiooni kõrval silmapaistev enam ratsionaalse iseloomuga „mõistmine“. Seda saavutatakse võimsa kuid distsiplineeritud fantaasia abil, kus oma isiku juures lähtepunkti võttes mõeldakse end teise isiku seisundisse. Palju aitab kaasa õieti mõistmiseks, kui vaatleja omapärasuses või tema elukäigus on analoogilist. Tähtis on ka arvestada miljööd, millest selgub mõndagi.

Kaudses väljenduspsühholoogias on uurimismaterjaliks isiku teod ja veendumused. Käitumine, seisukohavõtmine reaal- ja abstraktsete olukordade ja väärtuste suhtes. Huvi ja anded j. n. e. Seda ala isiku-uurimisest vaatlesime juba varemaltki, esitades sellest ühe osa isikut-kirjeldavate küsimuste näol. Vahekord otsese ja kaudse väljenduspsühholoogia vahel on järgnev. Otsese uurimise meetodiks on intuiitivne, ratsionaalsusest juhitud vaatlemine. Kaudse — intuiitiivsel vaatlemisel leitud ratsionaalse elemendi kasutamine. Otseses on eksperiment palju kergemini rakendatav kui kaudses. Varemmainitud psüühiliste nähtuste kohta käivaist teooriaist käivad mitmed just kaudse väljenduspsühholoogia kohta.

On tähtis, et isikuid uuritaks ootavalt, otsivalt, otsustega ruttamata.

Mitte niivõrt otsides kinnitust olevalle vaatele, kui vaadates, mis õieti peitub isikus, jättes kõrvale isiklikud sumpaatid ja antipaatiad. Vaatlusmeetodite mitte just suure usaldatavuse tõttu tuleb kasutada sama isiku suhtes mitut meetodit. Vaatlustel pole tähtis ainult see, mis näib peituvat isikus. Tähtis on ka see, mida isikus ei ole, kuigi kasvatus, hariduse, põlvnemise j. n. e. põhjal peaks ootama teatud omadusi. Sellisel korral on oodatavate omaduste suhtes olemas tugevad vastumõjud. Pole küllaldane ainult ükskord isikut tundma õppida. Inimlik omapära on *Huther*'i järgi muutuv kuni 75%. Eriti suur on muutuvus isiku arenemiseas. Siiski juba noorpõlves eriti tugevasti väljendavaid omapärasusi peab lugema jäädavaiks.

Tähelepanekuid üksikute õpilaste kohta peaks pandama kirja. Teha ülestähendusi iga õpilase kohta eraldi näib kohasem kui üldine päevik. Koostada monograafiaid õpilaste kohta oleks klassijuhataja kohuseks. Seks tuleks korjata õpilaste kohta andmeid kogu kooliajast õpetajailt, vanemailt j. n. e., edasijõudmine õppeaineis kaasa arvatud. Kutsenõuandelisi otsuseid, kusjuures kutsenõuandelist katset tuleks kooliaja kestes ette võtta enam kui üks kord. Iseloomustavaid töid. Karakteroloogilise eesmärgiga ettevõetud katsete, nagu intelligentsikatsed, käekirjaproovid j. n. e. tulemusi ja nende põhjal tehtud otsuseid. Päevapilte. Sellised kogud, otstarbekohaselt korraldatud, annavad kooliealiste hingeelu uurimiseks rikkalikku materjali.

Õpetajate poolt antud õpilaste isikut-kirjelduste kohta oleks veel tähendada, et maadel, kus seda nõutud, on märgata esimese vaimustushoo vähenemist nende kirjelduste suhtes. Et need sagedasti saavad liiga kuivad, väheütlevad. Ei suutvat rahuldada isikuid, kes tunnevad õpilasi lähemalt. Üheks põhjuseks on siin arvatavasti töö rohkus, mis tekib, kui selliseid kirjeldusi tuleb valmistada suuremal hulgal. Põhjuseks tuuakse veel ette vastava hingeteadusliku ettevalmistuse puudumist õpetajail.

(Lõpp.)

# Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt.

J. Kents.

(Järg.)

## III. Maateaduse õpetamise küsimusi V-dal õppeaastal.

Algkooli V-da õppeaasta maateaduse küsimuste käsitlemisel tuleb kõigepealt peatuda õppekava juures. Selle õppeaasta kavas on meil teadupärast välismaailmajaod. Selline aine paigutus on tingitud ja põhjendatud järgmiste asjaoludega:

„1. IV õppeaastal on õpilased omandanud lühikese ülevaate Euroopast; põhjalikum ülevaade Euroopast selle järele ei ole veel kohane, kuna Euroopa oma tähtsuse poolest nõuab sügavamalt käsitlust ja enam arenenud õpilasi, kui V klass seda pakub.

2. Ülevaatlikuks käsitluseks on just välismaailmajaod oma tüüpiliste laialdaste maastikuvööde, kultuuri lihtsuse ja välismaailmajagudes esinevate mitmekesiste loodusnähtete poolest V kl. õpilastele kohasemad.

3. Nende maade kirjeldus võib kohati omada kerget vestlusviisi, milline käsitlusviis muidugi V kui VI kl. õpilastele on kohasem.“

Need seisukohad oli omaks võtnud Loodusloo ja geograafia õpetamise toimkond. (Võrdle „Algkooli loodusloo ja geograafia õppekavad.“ Tartus, 1927., lk. 42.) — Algkooli ametliku õppekava koostaja hra J. Käis on neid seisukohti ainult osalt arvestanud. Nii näeme „Algkooli õppekavades“ (lk. 28), et esikohale on asetatud V-dal õppeaastal maateaduse *tuhenduslikud ja kultuurilised* küsimused. „Sissejuhatuseks“ on alguses lühike ülevaade maakerast ja kaardist, nagu: „gloobus; poolkerad, kaardivõrk; maa kuju ja suurus“. Selle järele välismaailmajagudest kohe „Põhja-Ameerika suured põllutuhenduslikud ja tööstuslikud riigid: Ühendriigid, Kaanada“.

Nii pole leidnud meie ametlikus maateaduse õppekavas kõnesolevatest seisukohtadest punkt teine väärilist tähele-

panu. Sellest on aga õpilaste seisukohast asjale vaadates siiski kahju. Kava koostaja on tahtnud maateaduses nähtavasti esikohale tõsta selle aine *praktilist väärtust* (teadmuste ja oskuste omandamist), kuna *kasvatustlikud ja arendavad* sihid peavad nagu leppima kõrvalisema seisukohaga. Vähemalt nii tundub see praeguse V-da õppeaasta kava juures. See on vist tingitud sellest, et ametliku õppekava koostajal hra J. Käis'el on nähtavasti eriline vaade ja arusaamine maateadusest. Nii loome tema artiklist „*Individaalne tööviis*“ (vaata „*Kooliuuenduse päevaküsimusi*“). Toimetanud E. Martinson, Tallinnas 1930. lk. 91), et maateadus kuulub nende õppeainete hulka, „mille üksikud osad ehk peatükid ei ole üksteisega kindlas loogilises seoses“. Sellest teeb ta ka sealsamas kohe järgmise järelduse: „Tõepoolest on loogiliselt täiesti ükskõik, kas enne käsitlеме Aasiat ja siis Ameerikat, Aafrikat jne., või ümberpöörduvalt. Samuti ei ole mingit loogilist vahet, kas algame Aasia tundmaõppimisel Indiaga, Jaapaniga või mõne muu maaga. Tähtsus võib siin olla *psühholoogilisel* momendil, nimelt huvil, mis määrabki aine valiku.“

Et pealiskaudselt ja kõige üldisimas joonis asjale vaadates üksikute suurte maateaduse kursuse osade vahel näib käega katsutav ja silmaga nähtav „*loogiline side*“ puuduvat, on ju tõsi. Kui vaadelda nende suurte osade käsitlemise järjekorra küsimust täiskasvanu seisukohalt, kellel on juba eelteadmused maailmajagude asendeist, nende asustamise ajaloost j. n. e., ning kõigist tähtsamaist üldmaateaduslikest mõisteist, siis on muidugi see „*loogiliselt ükskõik*, kas enne käsitlеме Aasiat ja siis Ameerikat, Aafrikat jne., või ümberpöörduvalt“. Kuid lapse juures, kellel puuduvad veel kõik ajaloolised ja loodusteaduslikud eelteadmused, kellel puuduvad veel väga, väga paljud üldmaateaduslikud

mõistedki, ning kes neid mõisteid peab omandama alles *käsiteldavates maades* esinevate nähete j. n. e. alusel, on siiski vist *lugu hoopis teine*. Nii ühel kui teisel juhul anname aine valikul peatähtsuse psühholoogilisele momendile — *huville*. Kuid lapsel võib ju teadupärast püsivalt huvi olla *ainult nende asjade vastu*, mis on temale *jõukohased* ja millest ta *kergesti võib aru saada*. Satub ta aga nüüd mõne kõrvalise asja läbi äratatud *huvi* alusel maateaduses näit. niisuguse maa lähemalt tundmaõppimisele, kus tal ette tuleb palju uusi üldmaateaduslikke, ajaloolisi, loodusteaduslikke j. n. e. mõisteid ja antud maa elust-olust arusaamiseks peab ta hakkama neid uusi mõisteid endale vähemalt üldjooneliseltki selgitama, siis on arusaadavalt tema *huvi antud maa vastu* haihtunud ning *asjasse süvenemise* asemel kujuneb töö *pealiskaudseks laialivalgumiseks*. See ei ole aga igatahes mitte tõsise kasvatus ja õpetuse eesmärk. Seda ei tunnista arusaadavalt ka „individuaalne tööviiski“ omaks. Hoopis vastupidine on aga lugu siis, kui laps eelpool näitena toodud maa tundmaõppimisele asub suuremate eelteadmestega ja üldmaateadusliku mõistete tagavaraga. Siis võib ta *huvi* koonnuda *püsivalt* antud maa eluolu, suhete, kausaalsuse j. n. e. tundmaõppeks. See pärast tuleb vähemalt õpetuse algastmel õpetajal individuaalsegi tööviisi juures ikka juhtida õpilaste huvi just nende maade käsitlemise vastu, mis olevate eelteadmestega juures võivad antud momendil anda vähima jõukulutusega suurimaid kasvatuslikke saavutisi.

Õppimise algastmel ei saa pidada Põhja-Ameerika Ühendriike „kergeks maaks“. See on vist selge igale tõsiselt mõtlejale pedagoogile. Tuleb ju Põhja-Ameerika Ühendriikide puhul õpilasele ette korruga liiga palju uusi keerukaid üldmaateaduslikke, loodusloolisi, ajaloolisi, kultuurilisi, rahvuslikke, tulunduslikke, poliitilisi j. n. e. mõisteid. Pealegi on ta kui *vaatlemise üksus* juba pindalalt ja oma mitmekesisuselt õppimise algastmel sobimatu. Seda enam veel, et sidemed ja suhted siinsete üksikute nähete ja olude vahel on palju sügavamad ja keerukamad kui paljudes teis-

tes välismaailmajagude maades ja mõnes Euroopa maaski. Õieti peaks Põhja-Ameerika Ühendriigid oma tähtsuse ja „raskuse“ suhtes tulema käsitlelele alles VI-dal õppeaastal. Selle asemel võiks näiteks Lõuna-Euroopa (Itaalia, Hispaania, Balkani poolsaare ülevaade) ja Ida-Euroopa (Venemaa) käsitlemine toimuda väga hästi juba V-dal õppeaastal. Neist võiks tulla Lõuna-Euroopa käsitlelele ühes teiste Vahemeremaadega Aasiast ja Aafrikast ning Ida-Euroopa ühes Siberiga. Praeguse õppekava piirides ei näi selline ainese ühest aastast teise ümberpaigutamine siiski kõige sobivam olevat — õpetajail võib tekkida soovimatuid sekeldusi kooli järelevalveasutistega ja -isikutega ning ka raskusi praeguste õpperaamatute käsitlemisel. Kuid Põhja-Ameerika Ühendriikide asendamine V-da õppeaastal alul mõne teise maa või maailmajaoga on siiski väga soovitav. Olen seda oma kogemustest tähele pannud. Pealegi ei takista seda ka õppekava. „Selektuskiri“ näeb isegi ette sellise võimaluse. (Võrdle „*Algkooli õppekavad*“, lk. 102 ja 103.)

Väga tänulikuks esemeks mõtete äratamise suhtes V-da õppeaasta maateaduse õpetamise küsimuste alal on E. Markus'e „*Maateaduse õpperaamat*“. Seda enam veel, et autoril, nagu „Eessõnast“ (lk. 3—6) selgub, on oma teose suhtes õige suured pretensioonid. Nii lausub ta: „Raamat vastab algkooli õppekavale. Täiendusena sisaldab ta ainult mõne üksiku küsimuse, ilma milleta on raske käsitleda välismaailmajagusid (Päikese tiirlemisest olenevad suvi ja talv)“ (lk. 5). Jah, nii on küll lugu *ainult väliselt!* Kui aga asja võtta *sisuliselt*, siis on lugu kahjuks väga mitmeski suhtes ja väga mitmeski küsimuses *hoopis vastupidine*, s. o., raamat ei vasta täieliselt algkooli nõuetele ega ka õppekavale. Ta sisaldab küll ka küsimusi, mis algkooli üldse ei peaks kuulumagi. Kuid puuduvad seevastu aga mitmed vägagi olulised küsimused ja seletused.

Oma raamatu koostamisel on autor võtnud aluseks ainekliku jaotamisele ja selle kirjeldamisele järgmise deklaratiivse iseloomuga lause õppekavade

„Seletuskirjast“: „Iga maa kohta tuleb esikohale tõsta see külg, mis teda kõige paremini iseloomustab“ („Algkooli õppekavad“, lk. 103). Selle lause mõttest saab autor aga nähtavasti ühekülgselt aru. Nagu „Eessõnast“ (lk. 3) võib järeldada, jälgendab hra E. Markus vististi neid umbes 15—20 aasta eest Saksamaal esinenud maateaduslikke voole, mille püüdeks oli maateaduse tunni sisu juba tunni alul kohe väljendada paaris sõnas või lühikeses lauses. See seisukoht ei taha sobida aga hästi kokku ühelt poolt praeguse aja *geograafia teadusliku iseloomuga* ja teiselt poolt ka *töökooli põhimõttega*.

Meie geograafid ühes härra E. Markus'ega toonitavad ju maateaduse õpetuses väga tähtselt ikka *maastikulist printsiipi*. Maastikus esinevad aga harilikult kõrvuti ja läbiseigi väga *mitmesugused maastikulised elemendid*. Neist nüüd iga maa kohta *ainult ühe elemendi* esiletõstmine ja teiste surnuksvaikimine, nagu teeb seda hra E. Markus, on vististi küll sõna tõsisel mõttes maastikulise printsiibi kätkestamine. Ka sealgi, kus silmnähtavalt üksik maastikuline element on domineeriv (näit. jää-, lume-, kalju-, liivakõrves, ulgumerel j. n. e.), ei saa meie teda teistest kõrvalistest või ajutistest elementidest ja tegureist siiski absoluutselt eraldada. Ammuks siis veel niisugustes alades, nagu on seda näit. Põhja-Ameerika Ühendriikide üksikud osad, Tšiile j. n. e. Nii saavad algkooli V-da õppeaasta õpilased, kelle iseseisev otsustamise võime alles väike, P.-A. Ühendriikidest hra E. Markus'e õppe- raamatu järgi (lk. 14—21) järgmise kujutluse: P.-A. Ühendriikide lõunaosas, „kagu-madalikul“, levivad puuvillaväljad („pidev *puuvillavöö*“); „piki 100. meridiaani levib pikk *preeriavöö*“ (lk. 17), kus praegu kasvab nisu („laidane *nisuvöö*“); „puuvillavööst põhjapoolle levib *maisivöö*“. Et neis vöötmeis ka mõnd teist vilja (peale mainitu) kasvatatakse, või et seal ka teisi töid toimitakse, sellest ei lausuta sõnagi. Seda ei puudutata ka raamatu lõpposa koondatud ülesandeis. Nii kujutleb siis hra Markus'e raamatu andmeil maaõpi-

lane endale Põhja-Ameerika Ühendriike nagu oma *isatalu krunti*: siin on rukkipõld, seal on kaerapõld, seal ristikkein j. n. e., vast ainult selle vahega, et siin kodutalus on väikesed põllud, Ameerikas vist aga ähmaselt suuremad. Linnaõpilase (näit. Tallinnas) kujutluse lähetekohaks oleks aga vist küll kapsaaed oma porgandi, peedi j. n. e. peenardega. Kas peaksime siis siit seda hakkama järeldama, et ka kapsaaedki võib olla geograafiline maastik (õigem: paigastik)?

Sama ebaõnnestunud on selle „paremini iseloomustava külje esile tõstmine“ ka näit. Tšiile puhul (lk. 40—41). Selgub, et Tšiile („Salpeetrimaa“) toodab ainult salpeetrit ja ka vaske. Et Tšiiles peale Atacama kõrve leidub ka metsi, viljakaid põllumaid, rohtaedu, istandikke, lopsaka rohuga karjamaid j. n. e., j. n. e., ning et seal ka arenenud on põllundus, aiandus, karjandus, metsandus j. n. e., j. n. e. — sellest ei lausu hra Markus'e raamat sõnagi. Säärast ühekülgsust ning pealiskaudsust leiame ka mitme teise maa kirjeldamisel (näit. lk. 68—71; 81—85; 96—100 j. n. e.).

Samuti vähe põhjendatud, vaieldavad ning meelevaldsed on ka paljude peatükkide nimetised või alapealkirjad või erikirjad tekstis, millega tähendatakse koondatavat ainekku. Nii näit. Lõuna-Aafrika on „kulla- ja teemandimaa“ (lk. 63—64) aga ka „villamaa“ (lk. 65), kuid Austraalia nähtavasti siiski „villamaa“ ei ole (lk. 96—99). Ometi selgub sama raamatu lõpposas toodud „Ülesandeis“, et Austraalia väljaveos 1928./29. a. on esikohal lambavill — 42,7% üldisest väljaveo väärtusest (ülesanne nr. 126, lk. 122), Lõuna-Aafrika väljaveos samal aastal moodustab aga lambavill kõigest 21,4% üldisest väljaveo väärtusest (ülesanne nr. 108, lk. 120). Seejuures on Austraalia villa väljavedu 1 110 milj. Ekr., Lõuna-Aafrika kogu väljaveo väärtus aga kõigest 1 400 milj. Ekr., seega ainult 290 milj. Ekr. võrra suurem kui Austraalia villa väljavedu. Sellest näitest vist selgub, et autoril eneselgi igakord kerge

ei ole leida „seda külge, mis antud maad kõige paremini iseloomustab“.

Sama vähe sobib see ka *töökooli põhimõttega*, kui meie käsitlusele võetava geograafilise ühiku ilme igakord tingimata juba *alguses kohe* „paari sõna või lühikesse lausega kokku võtame“. Kokkuvõte on muidugi vajalik. Kuid ta peab kujunema *õpilaste endi tööst* õpetaja juhatusel. Niisugune töö kokkuvõte võib ju aset leida *ainult siis*, kui käsitledav geograafiline ühik on õpilaste arenemise kohaselt igakülgset antud materjali alusel analüüsitud. Seega võiksid kokkuvõtted eripealkirjade all paremini sobida antud maa kirjelduse lõppu. Kuid siingi tuleks olla ettevaatlik eriliste nimetiste ja pealkirjade andmisega. Iga maa kui elav organism on oma eluavaldistes väga mitmekesine. Olulisemaid elemente, mis teda iseloomustavad, ei ole tal üks, vaid enamasti *ikka mitu*. Üks autor tõstab siin esile *ühe elemendi* (sagedasti koguni mõne ajutise), teine aga *teise*. Kummal on nüüd rohkem õigust? Nii näiteks on Eesti mõnede arvates „*kartuli vabariik*“, teised aga peavad teda „*salapiirituse maaks*“. On vist ilmseltki selge, et niisugune ühekülgne Eesti iseloomustamine ei oleks õige. Seepärast hoidugem ka teiste maade ühekülgsest iseloomustamisest!

Olgu siin veel mööduvalt tähendatud, et kadunud mag. J. Rumma käsitleb oma artiklis „*Uuemad voolud ja püüded maateaduse õpetamises Saksamaal*“ (vaata „*Kasvatus*“, 1921. a. lk. 313—317 ja 326—330) siin puudutatud küsimust pikemalt (eriti lk. 326—327). Küsimusest huvitatute tähelepanu juhivad siin sellele asjalikule ja ülevaatlikule artiklile.

Teiseks erialuseks oma raamatule on hra E. Markus võtnud õppekava „*Selektuskirjast*“ (lk. 102) lause: „Siin (V õppeaastal) ei ole tähtis läbivõetava materjali hulk, vaid pakutava üksikosade piltlikkus ning kujukas“. Paiguti on see tal ka päris kenasti õnnestunud. Võrdlemisi kena kirjeldus ja kujukas pilt on näit. Amatsoni „*Troopikalised ürgmetsad*“ (lk. 32—36), kui

arvata välja mõned keelelised vembud ja kukerpallitamised (neist kõneleme hiljem eraldi), samuti ka „*Kongo ürgmetsad*“ (lk. 60—63), „*Sahara kõrb*“ (lk. 44—49), „*Sudaani rohtlad*“ (lk. 55—60) j. m. t. Kuid kahjuks on enamus teistest „*piltidest*“ siiski liiga pealiskaudne ja seetõttu ka kahvatu.

Ka näib olevat hra E. Markus'e arusaamine „*pakutava ainese üksikosade piltlikkusest ja kujukusest*“ natuke liiga omapärane. „*Eessõnas*“ (lk. 3) kirjutab ta: „Nii käsitletes Hiinat, tuleb anda õpilastele kujukas pilt pea kogu Hiina rahvastikku enesesse mahutavast madalmikust („*Hiina häll*“), tollest vanaaegsest kõrgest kultuurist („*Vana kultuurimaa*“) ning praegu raskusis vaevlevast vabariigist („*Hiina nõrkus*“). Jälgite nüüd tekstis Hiinamaa kirjeldust (lk. 76—80), siis selgub, et „*Eessõnas*“ mainitud alapealkirjad on küll omal kohal, kuid nende alapealkirjade all leiate hoopis pealiskaudse ja paiguti liiga üldlauselise kirjelduse. Nii näiteks ei leia te siin ega ka mujal kuigi palju hiinlaste ega ka paljude teiste rahvaste eluviisidest, riie-tusest, ehitistest, pruukidest, kommetest j. n. e. Ja ometigi oleksid nende geograafiliste elementide lähemad kirjeldused kujuka pildi saamiseks teatud maast vägagi olulised. Nii õpime küll veidikese tundma selle „*Hiina hälli*“ geomorfoloogiat, mullastikku ja kliimatki ning kuuleme ka mööduvalt, et seal „*kasvavad ighalgjad taimed*“ (lk. 76—77). Kuid see „*Hiina häll*“ on hra E. Markus'e raamatu järgi ju *inimestest absoluutselt tühi!* Samasugune ähmane lugu on ka „*Vana kultuurimaa*“ (lk. 77—80). Ka siin kuuleme, et „*Euroopa omandas hiinlasilt kompassi, püssirohu ning trükikunsti tarvitamise*“ (lk. 79), et „*Hiina kiri*“ on 3000 aastat vana. Varsti peale Kristuse sündi hakkasid hiinlased avama külades *koole* ning andma oma lastele haridust“ (lk. 79). Missugune aga oli see „*hiina kiri*“ ja „*haridus*“, või mis oli see „*määratu hiina määür*“ (lk. 80), sellest ei ole sõnagi. Edasi kuuleme ka, et siin „*vana kultuurimaa*“ „*virk hiinlane ehitab jõgedele tammid*“, „*muudab*

iga jalataie maad lokkavaks alaks“ j. n. e., j. n. e., ning et siin „ühel ruutkilomeetril elab koguni üle 250 elaniku“ j. n. e. (lk. 79). Kuid neist „vana kultuurimaa“ maastikus omapäraselt esinevaist mälestistest — vanadest templitest ja teistest ehitistest, linnadest j. n. e. ei ole kahjuks mitte sõnagi. Samuti pole sellest ka mitte sõnagi, missugune suhe või side on sel „Hiina hällil“ „Vana kultuurimaaga“ — kas on nad erialad või on see üks ja sama maa-ala.

Tundub, nagu piisaks autori arvates sellest küllalt algkooli V-da õppeaasta õpilasele „kujuka pildi“ loomiseks, kui panna pealiskaudsele ning üldlauselisele kirjeldusele pealkirjaks „häll“ või mõni teine kuidagi enam silmatorkavam sõna. Õpetajad, kes lastega tõsiselt tegemist teinud, teavad väga hästi, et nii lihtne see asi siiski ei ole. Vaevalt on ka õppekava „Seletuskirja“ koostajad seda „kujukat pilti“ nii mõelnud, kui seda esitab hra E. Markus'e raamat.

Mina oma praktikas V-da õppeaasta õpilastega olen püüdnud „kujukat pilti“ luua teisel teel. Kõige sobivam näib olevat minule järgmine käsitusviis: kui olime kooli seinakaardi ja õpilaste kaardistikus oleva kaardi alusel määranud vaatlusel oleva maa asendi ja lugenud täpsalt tema piirisid ning naabermaid või rannikuid ning ka üldjooneliselt selgitanud selle maa pinnaehituse laadi, kliimalisi, taimkattelisi ja ka võimalikke tulunduslikke olusid ning rahvastikku, siis asusime vaatlema ja arutlema vastavaid pilte, mida mitmesuguseist õpperaamatuist j. m. globoskoobi abil seinale projektisime. Piltide vahelduseks lugesime väljavõtteid reisikirjeldistest ja ka ilukirjanduslikest teoseist, mis käsitlesid kas looduslike olusid, või rahva elu-olu ja tegevust. Materjali selleks pakkusid muu seas ka lõiked ajalehtedest. Sageasti tuli ka õpetajal kas saksa- või venekeelset teksti „oma sõnadega“ edasi jutustada. Olime tunni või paari-, kolme jooksul (muidugi selle järgi, missugune maa oli käsil ja kui suurel määral oli selleks pilte ja kirjanduslikku saateainet) teatud maa sellel vii-

sil „läbi võtnud“, siis kordasid ja õppisid õpilased seda maad lõpuks ka veel Sütt-Koppeli õpperaamatu järgi. Säärane käsitusviis näis pakkuvat õpilastele palju huvi. Nende teadmused kirjallikkude kontrolltööde ja ka hariliku kaardi kontrolliva lugemise andmeil osutusid paremaiks, kui seda olin tähele pannud teissuguse käsitusviisi puhul. Tulin veendumusele, et algkooli V-da aasta maateaduse õpperaamat peaks sisaldama iga vaadeldava maa kohta (muidugi tulevat selleks valida ainult tähtsamad ja üldtuntud maad) lühikese sissejuhatava kirjelduse, kokkuvõtteks peamiselt kasutada olevale kooli-kaardiainesele. Sellele järgneksid siis jutustava ja kirjeldava sisuga palad looduslikest oludest ja rahva eluviisidest, tööst, tegevusest j. n. e. Muidugi, niisuguse raamatu koostamine on võrratult raskem, kui on seda tavalise õpperaamatu koostamine. Sellist käsitusviisi esitavad teataval määral ka nüüd Tamme Kann'u-Kandi „Maailma maade ja rahvaste“ vihud. Nende näol on nüüd ka õpetajail olemas rikkalik varait maateadusliku saateainese ja piltide valikuks.

Hra E. Markus on paaril korral „Kasvatuse“ veergudel puudutanud kaardilugemist ja kaartide kasutamist koolis. (Vt. „Kasvatus“ 1930, lk. 124; 1931, lk. 24—25, ja 1932, lk. 1—11). Kuid oma raamatus satub ta V-da õppeaasta õpilastele sobivate kaartide ja profiilide ning kartogrammide valikuga õigelt teelt hoopis kõrvale. Nii näiteks on kõik tema raamatus leiduvad taimkattedekaardid V-da õppeaasta õpilasele liiga keerukad oma mõistete rohkuse suhtes (vaata joonised 6., 22., 31. ja 42.). Neil kaartidel leidub palju mõisteid, mida tekstis ei käsitatagi, nagu „alpiaasad“, „rannikumetsad“, „nahklehised metsad“, „monsuunmetsad“, „höre taimkate mägedes“, „lähistroopikalised põõsasstepid“ j. n. e. Mõttetu olekski ka algkoolis hakata kõiki neid mõisteid käsitama. Raskust omajagu teeb selliste taimekaartide käsitamine keskkooliski, rääkimata algkoolist. Üldjoones tuleb sedasama tähendada ka sademete ja rahvastiku tiheduse kaartide



kohta. Algkooli õpperaamatuis peaksid olema hoopis lihtsemad ja ülevaatlikumad kaardid.

Puudulik on ka „kliimavööde kaart“ (joon. 20). Siin puuduvad täiesti lähistroopikalised kliimavööd, kuna neist tekstis sagedasti on kõnet (lk. 52, 65, 77 j. n. e.).

Samuti ajast ja arust ning V-dale õppeaastale absoluutselt sobimatu on ka „Põhja-Ameerika kõrgusprofiil läänest itta“ (joon. 4.). Oma teravate pulgataoliste mäestikkudega annab ta õpilastele Ameerikast täiesti vale kujutluse. Pealegi puuduvad sellel profiilil nii kõrguse kui ka pikkuse mõõdud. Ja et hra E. Markus'e raamatu tekstis P.-A. Ühendriikide lääneosa ei käsitleda, siis võib õpilane antud profiili alusel tulla arvamusele, et seal ka keegi nende mägede järsu nõlvakuse tõttu üldse elada ei saagi. Hoopis parem on aga „Tiibeti kõrgusprofiil“ (joon. 44.).

Ka „kohvi kartogramm“ (joon. 24.), kui ringdiagramm, ei sobi sugugi V-dale õppeaastale. Raske on alama astme õpilasel kujutlust saada arvulistest suhetest ringide, ruutude või koguni kuupeide ja teiste kolmemõõteliste arvjooniste varal. Noorematele õpilastele sobivad arvuliste suhete näitlikuks tegijaiks ikkagi ainult jooned ja püstkülikud sama laiusega. Seepärast sobib siia küll „kulla toodangu“ kartogramm (joon. 39.). Olgu siin mõõduvalt tähendatud, et oma katseist arvjoonistega, mis korraldati mitmeaaliste õpilastega ja ka täiskasvanutega, huvitavalt kirjutab saksa geograafia metoodik dr. Julius Wagner brošüüris „*Zahl und graphische Darstellung im Erdkunde-unterricht*“, Gotha: Justus Perthes 1931.

Nüüd veel mõni märkus kaartide kasutamisest V-dal õppeaastal.

Oma raamatu eessõnas rõhutab hra E. Markus *kaardilugemise süvendamist*. Ning lisab sellele selgituseks: „Tungides füüsilise kaardi märkidesse, käsitlevad õpilased nende abil maismaa tähtsamaid pinnavorme. Kliima-, taimkatte- j. t. kaardid aitavad süvendada arusaamist maastiku muudest elementidest. Mainitud õppeaastal tuleb tutvustada õpilasi ka lihtsemate *põhjus-*

*sidemetega*, mis valitsevad maastikus... Põhjussidemete käsitlemisele pakub soodsat abi *kaartide kõrvutamise* üks-teisega ning muude harutlemisesemetega“ (lk. 4—5). Teoreetiliselt võttes on see ju kõik hea ja ka õige. Kuid hra E. Markus'el ei näi olevat õiget kujutlust V-da õppeaasta õpilase arenemisest ja töövoimest. Nii ei anna ta õpilasele poole sõnagagi juhatust ja selgitust kaardilugemise *alustest*, s. o. *kaardimõõdust* ja *kaardimärkidest*. Ainult kaardivõrgust lausutakse järgmist: „Võttes Eesti kaardi, näete seal meridiaane ja rööbikuid. Nad lõikuvad üksteisest ning moodustavad üheskoos *kaardivõrgu*“ (lk. 8). Aga mis otsustarve sellel kaardivõrgul on? milleks ja kuidas teda kaardi lugemise puhul kasutada? — sellest ei lausu hra E. Markus'e raamat poolt sõnagi. Samuti ei selgita ta poole sõnagagi neid *pinnavorme*, mida õpilased „tungides füüsilise kaardi märkidesse“, sealt peavad lugema. Neist kaardilugemise algeist, mida said õpilased IV-dal õppeaastal, ei piisa siiski teiste keerukamate kaartide lugemiseks. Loomulikult unustavad ka lapsed ikka palju sellest, mis küll eelmisel aastal õpitud. Seda asjaolu ei tohiks õpetajad unustada.

„Ülesanded“ hra E. Markus'e raamatu lõpposas kaardilugemiseks ja muudel aladel on enamasti väga ebamäärased. Näiteks: 12. ülesanne (lk. 102): „Seinal ripub Põhja-Ameerika kaart. „*Lugege kaarti*. (Autori kursiiv). Näidake, kus asuvad Ühendriigid. Käsitlege Ühendriikide piire. (Autori sõrendus). Mis piirab Ühendriike läänest? idast? j. n. e., j. n. e.; või 14. ülesanne (lk. 103): „Võtke Põhja-Ameerika *füüsiline kaart*. (Autori kursiiv). Harutlege Ühendriikide *maapinda*.“ (Autori sõrendus). Ja see on kõik! *Kuidas ja milleks* seda maapinda *harutella*, sellest ei lausuta mitte poolt sõnagi. Sellelaadsed on enamasti paljud teisedki kaardilugemise ja paljud muudki ülesanded. Näib, nagu oleks hra E. Markus'e arusaamise järgi V-dal õppeaastal „kaardilugemise süvendamiseks“ sellest juba küllalt, kui võtta ülikoolile määratud õpperaamatuist kaar-



did ja asetada need algkoolile määratud õpperaamatusse.

Mis puutub nüüd üldse raamatu lõpus toodud *ülesandeis* (neid on arvult 130), siis on paljud neist niisugused, mis algkooli V-da õppeaasta õpilastele pakuvad vähe huvi. Siia rühma kuulub palju neist „ülesandeist“, mis käsitavad kliimalisi elemente, kausaalsust j. n. e. (näit. „ülesanded“ 29, 32, 39, 72, 76 j. t.), samuti ka osa ülesandeid toodangu suurusest, millest mitmed esitatud kujul sobivad enam kesk-koolile kui algkoolile (näit. 35, 47, 51; 55, 66 j. t.). Mõned neist ülesandeist on vähe läbi mõeldud. Võtke näiteks 4-as ülesanne, mille järgi pimedas toas tuleb gloobus asetada ühte, põlev küünel aga teise nurka ning seejuures selgitada „öö ja päeva tekkimist“. Kui see tuba oma suuruselt pole just päris kilukarp ja gloobus on ka ikka harilik kooligloobus, siis oleks soovida, et hra E. Markus ise ka oma „ülesannet“ katsuks rahuldavalt lahendada... Hoopis mõtetetu algkooli V-dale õppeaastale on aga 26. ülesanne. Toon selle siin täielikult: „Mehhiko lahest voolab vesi Floriida väina kaudu vahetpidamata Atlandi ookeani. Ta moodustab Floriida väinas *jõe* (minu kursiiv. J. K.), mille laius on 70 km ning sügavus 700 m. Vee kiirus ulatub 6 kilomeetrit tunnis. See Golfi *hoovus* (autori sõrendus) *kallab* (?) (minu kursiiv. J. K.) iga tund Atlandi ookeani 90 miljonit tonni vett.

Emajõgi on Kvistentalis (Tartu lähedal) 60 m lai ja veidi üle 3 m sügav. 1925. a. märtsi keskel oli vee kiirus seal 1,3 km tunnis ning vooluhulk 30 tuhat tonni tunnis.

Võrrelge Emajõge ja merehoovust Floriida väinas. Mitu korda ületab Floriida väina hoovus Emajõe oma laiuse poolest? sügavuse poolest? Mitu korda vesi temas voolab kiiremini kui Emajões? Mitu korda on tema vooluhulk suurem?“ — Sellele oleks veel juurde lisada järgmised read tekstist (lk. 14): „Ekvaatorilt (?) voolab põhjapoolse soe merevesi ning tungib *Karibi mere* kaudu Mehhiko lahte. Siit liigub *soe merehoovus* edasi ja moodustab *Floriida väi-*

*nas* võimsa jõe, mis on  $\frac{3}{4}$  km sügav. Ta *kallab Atlandi ookeani* (minu kursiiv. J. K.) tunnis 20 korda rohkem vett, kui seda sama aja jooksul viivad ilmämerre kõik maakerajõe. — Nii, nii! Jääks sel puhul siiski küsida: kust on see vesi pärit, mida „võimas jõgi“ Floriida väinas alaliselt *kallab* (?) *Atlandi ookeani* (?) ning missugune suhe sel Mehhiko lahel enesel siis on Atlandi ookeaniga? — Muidugi, võidakse ju võrrelda vahel ka asju, mis isekeskis selleks sugugi ei sobi, kas või näiteks nõõpnõela elevandiga. Kuid õpperaamat peaks siiski ikka jääma asjalikkuse piiridesse. Ka pole ju kooli eesmärk absurdsete küsimuste arutamisega kasvatada *Seevaldi kandidaate*. Meie eesmärk on kasvatada *iseseisvalt mõtlejaid* ning *arukaid kodanikke*. Seda sihti tuleb õpetajal silmas pidada ka iga töö ja ülesande puhul, mis ta esitab õpilastele.

Mis puutub nüüd üldse raamatu keelesse ja stiilisse, siis on see väga rahutu ja karglev. Autor on nähtavasti olnud arvamusel, et see teeb asja ja pildi V-da õppeaasta õpilastele kujukaks ja huvitavamaks, kui pöörda mõisteid pahurpidi. Esialgu teeb see muidugi küll vast natukene nalja, kuid varsti muutub see siiski tüütavaks. Pealegi ei harjuta alaline kekslemine ja karglemine õpilasi *tõsisele töökusele*. Meie ajal suudab elus lõppude-lõpuks ikka see läbi lüüa, kes on harjunud tegema tõsist tööd. Ja seda tõsise töö tegemist tuleb muu seas harjutama hakata juba maast-madalast peale.

Hra E. Markus'e raamatu keele „omapärasustest“ ja mõistete pahurpidi pööramisest võiks näiteid tuua peaaegu igalt leheküljelt. Olgu siin ainult mõni juhuliselt võetud näide. Nii loeme lk. 28: „*Kanada kilp on suur kalju*. Ta koosneb raudkivist (pro: graniidist — J. K.). Raudkivist on *ehitatud kaljused* (minu kursiiv — J. K.) mäed. Raudkivi peitub mulla all. Raudkivisse on *rajatud jõesängid* (minu kursiiv — J. K.); raudkivile ehitatud külad, linnad“. Missuguse kujutluse võib nüüd saada õpilane sellest autori poolt suures kirjas rasvaselt trüki-

tud „suurest kaljust“? Või näiteks lk. 30: „Enamjagu ühendriikide ajalehti tarvitab paberit, mida valmistatakse Kanada metsast“ (minu kursiiv — J. K.); või lk. 66: „Aafrika kujutab keha ilma liikmeteta“. Vististi on autor tahtnud siin öelda: „Keha ilma jäsemeteta“. Või veel näiteks lk. 72: „Maapinda katavad (minu kursiiv — J. K.) kõrved või kõrbstepid“ j. n. e., j. n. e.

Õppekavas sissejuhatusena ettenähtud osa: „gloobus; poolkerad, kaardivõrk; maa kuju ja suurus“ on hra E. Markus'e raamatus kahjuks küll praegusel kujul täiesti ebaõnnestunud. See osa ühes maakera pöörlemise ja tiirlemise seletusega on V-da õppeaasta kursuses raskemaid ja abstraktsemaid. Kui seda osa õpilastele vähegi arusaadavaks teha, siis nõuab see aega vähemalt 6—10 tundi. Hra E. Markus on aga selle osa oma raamatus „koondanud“ kõigest kolmele leheküljele, kus arves veel 3 joonistki (vaata lk. 7—10). Pealegi on siin antud seletused sedavõrt pealiskaudsed ja paiguti ka ebaõiged, nii et kooliklassis nendega vist midagi pole peale hakata. Võtame või näiteks esimesed 4 rida lk. 7-dal: „Meie seisame mere kaldal ning vaatleme kauge nevat laeva. Pikkamisi hakkab laev vaatepiiri taha kaduma. Kõige enne kaob tema kere, siis laeva keskmine osa, ning viimaks kõrged mastid (joon. 1). See näitab, et maapind on kumer“ ( autori sõrendus). — Nii siis „merepind“ näitab, et „maapind“ on kumer! Aga kui õpilane merd ja laeva üldse pole näinudki, siis hoolitseb juba hra E. Markus'e raamatu 1. joonis (samal lk. 7-dal) selle eest, et õpilasel kuidagi viisi õiget kujutlust asjast ei saaks tulagi! Nii on hra E. Markus'e raamatu joonisel „maakera“ tubli lõngakera suurune (raadius 6,4 sm) ja tuletorn sellel „maakeral“ on vaateleja suhtes umbes 70° nurga all lāngus ning tema kõrgus on 1/3 kujutatud „maakera“ raadiusest. Joonisel on kujutatud laeva lähinemine tuletornile, kuid joonise all olev seletustekst kõneleb aga „laeva kaugenemisest“ ja seda korduvalt. Nii ei saa sel juhul olla vist mitte kõnet min-

gistki trükiveast, vaid pealiskaudsusest või lohakusest. Üldse jääb arusaamatuseks, mispärast hra E. Markus säärase noaegse joonise oma raamatu teksti esimesele leheküljele on paigutanud! Juba enam kui paarkümmend aastat kujutatakse õpperaamatuis laevade kaugenemist merel hoopis teisiti. Samuti puudulik on ka joonis nr. 3. Siin on kujutatud maakeral langemas ainult kaks kiirte kimpu; ka pole sellel joonisel märgitud pooluseid ega ka ekvaatorit, kuna joonise seletustekstis neist ometi kõneldakse.

Ebamäärane on ka maakera pöörlemise kirjeldus. Toon selle, kui iseloomuliku näite: „Gloobust läbib telg. Paneme gloobuse telje ümber pöörlema! Samuti pöörleb maakera oma telje ümber. Üks maakera külg (?) on pöördud Päikese poole ning seal on päev. Teine külg ei saa Päikeselt valgust ning seal on öö. Varsti aga pöördub valgustamata külg Päikese poole ning seal algab päev“ (lk. 8) ( autori sõrendused ja jäme-kiri). — Kõlab just nii, nagu teeb karjapoiss tule ääres — kord pöörab üht, kord teist külge tule poole! — Paar rida alamal lausub autor, et „sillega nähtavat telge maakeral loomulikult ei ole. Maakera telg on kujutatav sirgjoon, mille ümber pöörleb Maa“. Nii siis, maakeral on samuti telg nagu gloobuselgi, aga ei ole ka! — Edasi leiame samal leheküljel veel huvitavat: „Vaadeldes gloobust, näeme, et maakera pooluseid ühendavad kaared, mida nimetatakse meridiaanideks. Meridiaane on 360“. Üliõpilane võib ju sellest, kui tal tahtmist on, aru saada, mida siin professori härra tahtis ütelda. Kuid kas algkooli õpilane, kellel enne asjast aimugi ei ole, sellest ka midagi aru saab, on enam kui kahtlane! Nähtavasti on siin hra E. Markus meridiaanid ja rööbikud ära vahetanud geograafilise pikkuse- ja laiusekraadidega. Teadupärast on need siiski kaks ise asja.

Maakera pöörlemise, pooluste ja rööbikute tekkimise ning ka maakera telje olemasolu ja mitteolemasolu küsimuste selgitamisel olen mina esialgu gloobuse

asemel kasutanud ikka harilikku kummist mängupalli. Paneme mängupalli paraja käepõrdega laual pöörlema. Kohe tekib pallil pöörlemise ajal silmaga nähtav ülemine telje ots (poolus). Teine telje ots ehk poolus liigub laua pinnal. Pallile märgitud üksikud punktid kujutavad nähtavaid paralleelseid ringjooni (röõbikuid ja ekvaatorit). Jääb pall seisma, kaovad kohe ka kõik need nähtavad jooned ja pöörlemise telje ots. Siit üleminek maakera pöörlemisele ja selle kaasas käivate nähete selgitamine on kaunis kerge. Meridiaanide, röõbikute j. n. e. lähemaks selgitamiseks kasutame nüüd juba gloobust. Gloobuse „tõeline telg“ ei sega nüüd enam ka kuigi palju maakera „kujuteldavat telge“.

Ebamäärane on hra E. Markus'e raamatu järgi ka geograafiline laius ja pikkus. „Kaugust ekvaatorist nimetatakse *laiuseks*, kaugust nullmeridiaanist *pikkuseks*“ (lk. 8). — Kuidas peab sellest nüüd õpilane aru saama? Hra E. Markus armastab nähtavasti mingipärast teistest erineda. Nii kirjutab ta (lk. 8, 102 ja ka mujal) „Tartu põhjalaius on  $58\frac{1}{2}^{\circ}$ “ j. n. e. Järelikult kui kõnelda Tartu, Oslo j. n. e. „*põhjalaiusest*“, siis peab siit järeldama, et Tartul, Oslol j. n. e. on ka oma „lõunalaius“... Harilikult kõneldakse ja kirjutatakse ju meil, et „Tartu asub põhjalaiuse  $58\frac{1}{2}^{\circ}$  all“ j. n. e. Samuti on lugu ka „idapikkusega“. Milleks on vaja siis õpilastele seda keelelist ebatäpsust ja kahemõttelisust? Veel omapärasem on aga hra E. Markus'e raamatu päikene — ta ei „liigu“ vaid „seisab“ taevavõlvil. Ekvaatori ümbruses „Päike seisab seal kõrgel, sagedasti la g i p u n k t i s“ (lk. 9). Samuti korduvalt „seisab“ tal päike mujalgi (lk. 32, 60, 69 j. n. e.). See tuletab meelde piiblitlugudest: „Ja Josua ütles Israeli nähes: Päike, seisa paigal Kibeonis ja kuu Aijaloni orus! Ja päike seisis paigal“ j. n. e. (Josua, 10. pt., 12—13).

Liiga vabalt näib talitavat kõnesoleva raamatu autor ka ajalooliste andmetega. Ameerika avastamise loo kirjelduses (lk. 11) loeme: „Alles 1492. aastal avastas Kolumbus Ameerika. Tol ajal vahe-

tasid Euroopa maad elavalt kaupu *Indiaga*. Seejuures käidi Indias ümber Aafrika. Otsiti lühemat teed Euroopast Indiasse. Kolumbus teadis, et maakera on *ümmargune*“ (see viimane sõna minu kursiiv — J. K.).

Ajaloolised raamatud jutustavad aga, et esimene reis ümber Aafrika Indiasse *Vasco de Gama* juhatusel toimus 1498. aastal; seega 6 aastat pärast Ameerika avastamist. Et vana kaubatee Euroopast Indiasse käis Vahemere — Süüria kõrve — Mesopotaamia — Persia lahe kaudu ja et selle „tol ajal“ (s. o. Ameerika avastamise eel) türklased olid sulgenud, sellest ei lausu hra E. Markus'e raamat sõnagi.

Mis puutub nüüd lausesse „*maakera on ümmargune*“, siis on see mõttetu ning ebakohane. Sõna „*maakera*“ ise juba ütleb kuju. Et Maa on „*ümmargune*“, ketta- või sõõrikujuline — see vaade on primitiivsete rahvaste juures tänapäevgi veel ainuvalitsevalt levinud. Kultuuriliste rahvaste vaade Maa suhtes on teine, ja nimelt: *Maa on kerakujuline*.

Esitatud keelelised ja sisulised puudused ei ole hra E. Markus'e raamatus ainukesed. Neid võib leida pea igal leheküljel. Kuid pole mõtet neid siin rohkem esitada. Igasuguste eksiarmuste vältimiseks arvustaja erapoole tuse suhtes olgu siin veel tähendatud, et raamatu trükk ja paber on võrdlemisi head, jooniseid ka võrdlemisi rohkesti (62 joonist) ning nad on, peale eelpool mainitute, enamasti asja- ja sisukohased ning enamasti trükitehniliselt ka laidetamatud. Seletusteksti on jooniste all küllaldaselt. Keelelist kukerpallitamist esineb küll aga siingi rohkesti.

Nii on hra E. Markus'e raamatul omad plussid ja miinused. Kahjuks ei kaalu need plussid siiski miinuseid üles. Hra E. Markus'e töö on mitmes ja mitmes suhtes õpetlik. Õpilastele õpperaamatuks ta praegusel kujul küll ei kõlba, nagu see eelnevast ülevaatest vist juba iseenesestki peaks olema selgunud. Kuid mõtlejale ja otsijale õpetajale käsiraamatuks sobib ta väga hästi. Ta püüab

leida uusi võtteid ja uusi teid maateaduse õpetamiseks algkoolis. Seejuures tundub, et autor neid „uusi võtteid ja uusi teid“ vist küll mitte algkooli tege-likust tööst ei ole kogunud. Nad tunn-  
duvad olevat liiga teoreetilised. Seepä-  
rast võetagu neid ettevaatusega. Muu-  
seas olgu see raamat õpetajaile hoiata-  
jaks ja tagasihoidjaks kõigi nende ühe-  
kõlguste, pealiskaudsuste, mõistete pa-  
hurpidi pööramiste ja ettevalmistamata

aine käsitamise suhtes, millest oli eel-  
pool juttu. Hra E. Markus'e tee-  
neks tuleb arvata, et tal julgust on jätk-  
kunud esitada meile teataval määral  
*maateaduse õpetuse kõverat peeglit*.  
Oleme talle siis selle eest tänulikud  
ning ostame ja loeme järele mõteldes  
ja kaaludes seda raamatut. Mõnd koh-  
ta loeme sealt õpilastelegi ette ning la-  
hendame sealt ka mõne ülesande.

(Järgneb.)

## Keskkoolinurk.

### Külalisena kahes Ameerika Ühendriigi koolis

1931. aasta kevadel.

*Helmi Metsvahi.*

Astume avarasse eeskotta, milles põ-  
leb vahetpidamata tuli. Oleme ühes  
New-Yorgi õppeasutises, milles õpib  
tütarlapsi 12—18 aasta vanuses. Kooli  
nimi on Julia Richman'i kool ja ta kas-  
vandikkude arv on umbes 6000. On  
teisigi sarnaseid õpilasrohkeid kasva-  
tusasutisi selles maailma suurimas lin-  
nas, nii olevat Washington Orving'i  
koolis 5600 ja George Washington'i  
koolis 5000 õpilast. Tuleb ju niisuguse  
suure kooli ülalpidamine mitmeti oda-  
vam. Ka on vanemal võimalus val-  
lida endi lastele mõni erakool, millesse  
sissepääsu võimaldab õppemaks umbes  
\$ 300—\$ 550 aastas. Kuni 16. eluaas-  
tani on koolikäimine New-Yorgis sun-  
duslik — igal osariigil on hariduse alal  
ise seadused ja korraldused — ja see-  
pärast on siin sunduslik üldine kesk-  
kool, mis küll ulatuselt meie omast  
väikesem. See keskkool on tasuta;  
tasuta on ka õpperaamatud.

Siirdume eeskojas asuva informat-  
siooni laua juurde ja meid juhatakse  
kantseleisse. Kuna olime ette teatanud  
oma tulekust, ootas meid siin ka õpe-  
taja, kes pidi olema meile juhiks. Ena-  
masti igalpool koolides teadis kantselei  
kõigist tarvulistest korraldustest küla-  
liste puhul ja ei tulnud oodata direk-  
torit või ta abilisi — neid meie sageli  
ei näinudki. Kuulsas Lincoln koolis,

Columbia ülikooli juures asuvas kutse-  
koolis, andis kantselei külalise-kaardi,  
kui olid registreerinud oma ja koolile  
tuttava soovitaja nime külaliste raama-  
tusse. Siis võisid vabalt, ilma saatjata  
ringi käia õppeasutises, vaadata, mida  
tahad, viibida, kus soovid. Tahtsid  
pealt kuulata tundi, pidid minema enne  
tunni algust vastavasse klassi ja ist-  
uma külaliste laua taha. Siis ootasid  
ühes õpilastega tunni algust.

Julia Richman'i koolis juhtis meid  
inglise keele õpetaja, kes oli inglise  
keele sektsiooni juhataja. Inglise keele,  
s. o. emakeele õpetajaid oli selles koo-  
lis üldse 37. Õpetajate ja kooliarstide  
arv oli kokku 150 isikut. Et toibuda  
oma väsitavast tööst oli õpetajal neli  
mugavat puhketuba.

Oleme suures tõusva põrandaga ja  
lavaga varustatud saalis. Siin peetakse  
mitmesuguseid õpilaste koosviibimisi.  
Siia kogunevad lapsed ka individuaalse  
töö tarvis. Laudu ega pulte polnud.  
Väikestel lauakestel, mis kinnitatud  
tooli paremale käetoole, hoidis õpilane  
raamatut või vihku, viltu ja küürus  
katsudes toime tulla oma ülesannetega.  
Õhku tundus olevat vähe ja laelt hoo-  
vas ainult kunstlikku valgust.

Hoopis meelsamini viibisin raamatu-  
kogus. Lapsi asub üksikute laudade  
juures, loeb ja mõtiskleb. Mõni seisab  
raamaturiivli juures, võtab kätte raa-  
matu, vaatab ja valib; teine jälle uu-  
rib kaart-katalooge, mis koostatud õpi-  
laste endi poolt. Raamatukogu on  
kesksemaid asutisi koolis. Raamatu-  
kogutöö tundides tutvustatakse lapsi

raamatukogu ja lugemise põhimõtetega ja raamatukogu kasutamiskiividega.

Osa õppeaineid on siin koolis valitavad, osa sunduslikud. Sunduslikud on: inglise keel, kodanikuteadus, tervishoid ühes koduravimisega, sotsiaalne treening, ajalugu. Võib-olla pole see loendus päris täppis. Küll aga võis õppida koolis ja sellest lahkuda, ilma et oleks õpitud matemaatikat. Tunnistised anti kahesugused: ühed n.-n. State paper lubavad õppida edasi ülikoolis ja teised tunnistavad ainult kooli lõpetamist. Õpilane valib endale ained vastavalt oma võimeile ja huvidele. Iga õppeaasta alul iga õpilane peab sooritama oma töökava. Seda tööd juhatab eriline õpetaja-juhataja, kes õpetab tüdrukuid, kuidas töötada välja töökava. Kahjuks polnud mul võimalik jälgida lähemalt selle toimingu käiku kohapeal.

Käsitööklassis me midagi erilist huvitavat ei märganud, ei töökorralduses ega õppevahendeis. Tegeleti mitmesuguste õmblustega. Käsitööd ja majapidamist valivat enamasti vaimselt vähem arenemisvõimelised lapsed.

Siis viibisime sotsiaalse treeningu tunnis. See on uemaid õppeaineid ja nagu mulle näis, tõlgitseti selle ülesannet kaunis mitmeti. Siin öeldi, et nende tundide sihiks on kasvatada last seltskondlikult. 25 õpilast istus toolidel ringis. Keskel seisis kaetud söögilaud. Teemaks oli: „Laua katmine kevadpühil“. Õpilased arutavad, mida nad panevad lauale, mispärast ja kuidas. Sellises „treeningus“ peab sageli viletsast, tervishoidlikke ja viisakuse nõudeid ignoreerivast ümbrusest pärit-olev laps nägema ja kuulma, kuidas sööb ja käitub kultuuriline inimene.

Siis külastasime võimlemistundi avaras võimlas, milles koos üle saja õpilase. Õpetaja ütleb, et enamasti on tunnis 125—160 last — seega jälle ruumi täieline ära kasutamine. Võimlemistunde on 3—2 t. nädalas. Üks õpetaja seisab õige kõrgel alusel, teeb ette liigutused ja annab komandod. Teine õpetaja käib ringi ja parandab õpilasi. Harjutuste sihiks oli kogu keha läbitöötamine. Tarvitati Taani ja Bode süsteemi pingutus- ja lõdvenemisharjutustega, mängu ja mitmesuguseid rahva-

tantse, peamiselt kaasmaalaste neegrite rütmirikkaid sammude kombinatsioone. Tund oli väga distsiplineeritud ja rõõmus, oli tunda ja näha, et õpilased tegid kõike heameelega ja nad täitsid oma ülesanded õige hästi. Õpetaja tähendas, et püütakse eriti ka silmas pida korrektiivseid harjutusi. On mõnel õpilasel mingi eriline puudus, mis vajab erilist kohtlemist, saadetakse ta kehahoiu defektide tuppa. Seal on hulk erisuguseid ortopeedilisi riistu ja siin õpetaja juhatusel tuleb lapsel teha eriharjutusi. Iga defektiivse lapse kohta peetakse oma kaart, millele märgitakse töö tulemused.

Ka oli koolis bassein, kus lapsed kord nädalas käisid ujumas. Basseinid, defektiivsete laste toad, koolihaiglad vooditega j. n. e. on võimalikud muidugi ainult seal, kus on õige head ainelised võimalused ja kus tarvitajakonna suurus tasub kulud. Õpilaste haiglas lebas küllastamisel 4 õpilast voodites. Kooli tervishoiuosakond jälgib ja registreerib õpilaste tervislikku seisukorda, vaadates ka nende hambaid, juukseid, nahka j. n. e. Julia Richman'i kool ei andvat oma õpilastele enne kooli lõputunnistist, kui õpilane pole omandanud füüsiliselt temale vastava tervislike standardi. Arvatakse, et kuigi täitanud pea võib mõelda geniaalseid mõtteid ja äärmiselt verevaene inimene olla kasulik ühiskonnale, ei ole siiski õiglane tulevase kodaniku ja ühiskonna vastu, kui saadetakse inimene ellu puuduliku tervisega või igatahes tervisega, mis on puudulik, kui ta võiks olla. Kodanik, kelle annab kool, peab olema füüsiliselt ja vaimselt võimalikult hästi varustatud elu „võitluse“ tarvis.

Tervishoidu õppides, mis on sunduslik õppeaine, on tähtsaks aineiks koduravimine ja esimese abi andmine. Selles klassis on rida voodeid nukkudega, mille abil näidatakse, kuidas talitada haigeid. Praktiline töö on esikohal; selle kõrval on ka teoreetilist õpetust loengute näol.

Ebaterviseline oli aga maiustiste müük õpilastele vaheaegadel koridorides. Maiustisi ei müüdnud kõigis kooles, küll aga selles. Õpilastel oli ka võimalus

süüa lunch'i vaheajal toitvat head toitu kooli lunchiruumis, milles einestasid nii õpetajad kui õpilased.

Julia Richman'i ja ka enamasti teistes avalikkudes koolides hakkas silma, et naisõpilased olid tublisti värvitud, huuled karjuvalt punased, kulmud raaseeritud ja värvitud, maitsevaesest puderdamisest rääkimata; küüned olid kattunud tugeva punase lakikorraga, millel vahel eraldus must küünealune. Vormikleit ja põll on tundmatud asjad ja üldine riietus tundus kaunis maitsevaene. Erakoolides oli tüdrukute välimus tagasihoidlikum, mõnespool oli värvimine isegi keelatud.

Õpilaste koosseis Julia Richman'i koolis oli kirju. Koridorides, klassides ja liftidel liikus mitmevärvilisi ja mitmetüüli kogusid, nii et vahel oli tundmus, nagu oleksid pistetud suurde puuri võõrapäraste kinnipüütud olendite sekka. Keeleliste defektide paranduseklass näitas vast selgemini kui muu Onu Sami rahvaste sulatamisaparaati koolis. Selleks, et saada õigeks ameerikalaseks, pead kõnelema ameerikalikku keelt ja kool peab seda lapsele õpetama. Iseenesest väga õige nõue koolile. Selles klassis, kus viibisime, tõusis järgimööda rida lapsi, kes pärit eri maist ja erirahvastest. Oli paar hispaanlast, oli austerlane, sakslasi, itaallasi, paar segaverelist tütarlast ja teisi — kokku paarikümne ümber. Nad tõusid üksteise järele ja ütlesid aeglaselt, selgelt, ameerikaliku hääldamisega mis nende nimi, kust nad pärit ja kui kaua nad olnud Ühendriikides. Leidus siin ka puhtameeriklasi, keda paigutatud siia kogelemise, mõne hääliku halvasti hääldamise või muu keelelise defekti pärast.

Järgnes inglise keele tunni külastamine. Seda ainet õpetati teist aastat, teist semestrit. Töösihiks oli siin: spetsialiseerumine inglise kõnekeeles. Sel astmel iga õpilane pidi jõudma niikaugele, et ta suudab kõnelda täiesti vabalt 1—3 minutit igasugusele teemale, mis seatakse üles klassis ühenduses õpilasele tuttava materjaliga. Viimase õppeaasta lõpul iga laps peab suutma kõnelda 6—10 minutit. Õpetaja kirjutab tahvlile selles klassis, kus oli 40-ne õpilase ümber, järgmised teemad:

- 1) Aruanne viimati loetud raamatust.
- 2) Minu huviala.
- 3) Hääle tekitamine.
- 4) Standard inglise keel.
- 5) Vokaalide tabel.
- 6) Klassis või väljaspool õpitud luuletis (selle kommenteerimine).

Lapsed võisid valida teeme. Anti umbes minut ettevalmistuseks ja siis esinesid õpilased, kusjuures üks õpilane kontrollis kõne pikkust stopper-kellaga. Õpilased said ülesandega võrdlemisi hästi hakkama. Teema puhul „Vokaalide tabel“ asus õpilane tahvli juurde, joonistas tabeli ja seletas; oli näha, et ta oskab kasutada tahvlit ettekandes.

Huvitavamaid tunde oli ajakirjanduse tund III-dal õppeaastal. Kahjuks ei saanud ma tundi alguseks, vaid keset elavat mõttevahetust. Käsitlusel oli mingi omnibusese aset leidnud sündmus, ajalehe sõnumi põhjal. Arutati, kuidas reporter oli saanud materjali kirjutuseks, mille abil on suutnud ta teha selle loo huvitavaks kõigile, millest tuleb see, et sel jutul on „personal appeal“, et ta „puudutab“ igaüht. Nende tundide sihiks on arendada õpilastes arusaamist heast ja halvast ajakirjandusest, on ju ajakirjandus see, mida tänapäeval loetakse kõige rohkem, mille mõju kõige suurem. Ka on emakeele õpetaja ülesandeks jälgida koos õpilastega kõige uuemat kirjandust. Raamatute tutvustajate abil jälgivad õpilased ilmuvaid teoseid ja neid refereeritakse ning arutatakse klassis.

Ajaloo tunnis oli kõne all India küsimus, Gandhi püüded ja soola probleem. Õpetaja küsib, kas õpilased on lugenud ajalehti. Siis arendatakse ajalehe andmete põhjal sündmuste käiku ja nende tähtsust. Käsitlemisviis oli väga lihtne, kuid lastele näis töö meeldivat. Lõpuks õpetaja laskis lastel tunnis käsiteldud probleemi kohta teha kokkuvõtte: Sum up! Lastele muud tööd ei antud, kui öeldi: „Lugege aga edasi ajalehti ja jälgige eriti sündmusi Indias.“

Prantsuse keele tunnis viibisime ainult osa tunnist. Õpilastel olid kõigil grammatikaraamatud käes, mida nad lugesid vaikselt omaette. Märkuandmise peale kõik sulgesid raamatud. 6 õpilast läks tahvli juurde ja said eri paberilehel eri ülesanded õpetajalt. Iga-

üks kirjutas enne nime tahvile ja asus oma ülesande täitmisele. Töid parandasid üksikud õpilased, parandas õpetaja ja komando peale: „class!“ kogu klass. Siis õpetaja pani tavalisi grammatilisi küsimusi antud lausete kohta, millele õpilased vastasid. Selgitusteks tarvitati emakeelt.

Äriklassis olid õpilased ametis kartografeerimisega ja telefoni käsiteluga, praktiseerides telefonikõnesid, võttes mitmesuguseid ühendusi, kõnetades äri- ja osakondade juhte. Klassis seisis telefoniseadeldis, arve- ja kirjutusmasinaid j. n. e.

Joonistamisklass näitas kooli püüet arendada õpilaste tehnilist osavust joonistamise alal. Joonistatakse dekoratsioonide ja reklaame, kopeeritakse sageli raskeid kunstitöid, kusjuures tähtis on reprodutseerimise puhtus ja täpsus, kuid antakse õpilastele ka vabadus fantastiliselt kujutada hirmu, rõõmu j. n. e. mingisuguses „futuristlikus“ stiilis.

Õpilaste koduseks tööks arvatakse 2 tundi päevas. Õppida antakse neljaks aineks, millest ühele valmistatakse koolis.

Õpilaste ühiste isetegeliste ettevõtete, klubide ja huvirühmade tegevust juhivad klubide kantselei. Õpilastel on ka oma ajakiri, mis toob päevasündmusi koolielust, õpetajate ütelusi, nalju ja karikatuure — on elav ja huumoriküllane, kusjuures õpetajad ja ka „the Big Boss“ on noorte naerutuju ohvriks, tõsi küll — nende eneste sanktsioonina. Koolis töötav fakultatiivne õpilaste pank teatab kuulutustahvleil koridorides ja õpilaste ajakirjas, missugused klassid sammuvad esirinnas oma hoiusummade ja jooksvate arvete poolest õpilaste pangas ja kutsub õpilasi üles koguma raha ning paigutama panka kindlate protsentidega.

Samuti näeme klassides ja koridorides mitmesuguseid tabelleid, mis kuuluvad rekorde korraliku kooliskäimise, mittehilinemise ja edukuse aladel. „100% täpipealsus sel nädalal“ seisab valgel paberil mõne klassi uksele, teisel jälle muid autabeleid „honour roll“e.

See on, mida nägin ameerika koolielust ühel ennelõunal New-Yorgis. Nüüd kõneleksin ka mõnetunnilisest vii-

bimisest ühes Boston'i koolis. See oli Shady Hill erakool, milles käis õpilasi 6–15 a. vanuses.

Shady Hill kool oli saanud alguse sellest, et oli liitunud 10 lapsevanemat, kes oli tahtnud koos lasta anda õpetust oma lastele. Sellest õppe- ja kasvatusetegevusest oli arenenud nimet. kool, milles on praegu 150 õpilase ümber. Õpetajate ja lastevanemate vahel on lähedane koostöö. Vanemad võivad igal ajal liikuda kooli ruumes ja viibida õpetuseandmise juures. Eriti soovitatav on nende tulek sel puhul, kui lapsel on raskusi mõnes aines. Siis teatatakse vanemaile lapse puudustest ja palutakse neid tulla kooli vaatama oma lapse tööd pikema aja jooksul. Kool ei taha muutuda kunagi suurearvuliseks, kuna siis poleks võimalik nii lähedane koostöö. Siin õpib nii poisse kui tüdrukuid.

Shady Hill kool asub vähe eemal Bostonist, väljaspool linna, ja on n.-n. vabaõhu-kool. Üle võrdlemisi avara platsi asub väikesi puumaju, milles igaühes töötab kaks klassi. Peale selle on veel kasutada viie ameerika akriiline maa-ala. Mööbel majades on väga lihtne. Pinke ei ole, on ainult toolid ja lauad. Aknaid ja õhku on palju, aknad ja ukseid hoitakse võimalikult palju lahti. Õpilastel peab olema koolis teatud tagavara sooje ja otstarbekohaseid riideid et nad ilma jahedamaks muutumisel saavad riietuda soojemalt ja vihma puhul ei saaks märjaks.

Kell 9 hommikul toimub õpilaste ühine hommikune kogunemine. Siin peetakse mingi ettekanne, harilikult õpilaste poolt. Seekord kõneles aga keegi noormees väljastpoolt. Ta oli hiljuti käinud Labradoris ning kõneldes oma reisist, näitas ta ka filmi sellest poolsaarest. Ettekanne oli väga huvitav.

Külastasin kooli laste arenemise järjekorras. Läksin kõigepealt kõige väiksemate, 6-aastaste juurde, kes moodustasid eelklassi.

Avanes ääretult rõõmus pilt. Aknad, ukseid pärani lahti, päike paistab vabalt sisse ning väikesi poisse ja tüdrukuid asub usinalt mitmesuguse töö juures. Nad ei vaatagi külaliste poole. Mõnel on käes mõõdupuud, neil vaja

mõõta riuli pikkus, mida peavad tegema; teised on ametis saagimisega, kolmandad taovad madagi haamriga. Saevad ja taovad nii tüdrukud kui poisid ja töötulemusena on siledad lauakesed, millest valmivad riulid, nukumajad või muud tarvilised esemed. Mõtlesin, et oleks kasulik olla õpilane selles klassis, ei oska sa ju sageli niisuguste tarviliste asjadega nagu haamer ja saag midagi õieti peale hakata. Tähendaksin veel ühe elus vajalise oskuse ja nimelt toiduvalmistamise kohta, et seda õppisid mõnelpool ka poisid, kuna neil laagrielu arenemise tõttu peab olema osavust ja teadmisi ka sel alal. Eelklassis lugemist ja kirjutamist ei õpita. Kõik on käsitöö ja lihtsete toimingute kätteõpetamine. Lapsi õpetatakse korrapäraselt riietuma, korrapäraselt oma asju ja riideid ära panema. Igal lapsel on oma riietekapp. Neid õpetatakse sööma ühisel lunch'il, õpetatakse puhkama töövahetajal. Ka kuulevad nad jutte ja näitlevad. Laulmine, joonistamine, tants, mäng, rütmilised harjutused, millist tegevust neil kavas palju, toimub väljas, vabas õhus. Sel esimesel õppeaastal neil pole nii tähtis, mida tehakse, vaid kuidas tehakse, tahetakse õpetada lapsele koordineatsiooni ja konstrueerimist tema tegevuses.

Teisel õppeaastal ehk I klassis leidsin ees 7-aastasi, kes juba harjutavad lugemist, kirjutamist, aritmeetikat. Lauad ja toolid on asetatud vabalt sinna-tänna ja must koer jookseb ringi. Ka siin on uks lahti. Töö keskuseks on: primitiivne elu, eskimo ja indiaanlase elu. Õpetaja ütleb, siin pole karta ära kirjutamist, kuna igaüks kirjutab ainult seda, mis tal pähe tuleb. Tõid ei parandata, vigu ei märgita lehele, tõid ei hinnata, lapsi ei kiideta. Nii nad ei muutu araks oma väljendustes ega teki neis uhkustamist oma tööga, vaid nad vaatavad kirjutamisele kui teatud vajalisele tööle. Õpilaste vead peab õpetaja meeles ja annab igaühele oma vigade kõrvaldamiseks vastavaid harjutusi.

Järgmisel õppeaastal, 8-aastaste laste huvi keskkohaks on: Karjaseelu. Ainerühmi võib muuta, kuid kogemuse põh-

jal on nad muutunud enam-vähem kindlaks. Siin on lähedalt põimitud maadeteadus, ajalugu, laulmine, käsitöö. Sees lapsed harrastasid primitiivset kudemist, väljas õuel nad ehitasid primitiivset küla. Iga laps ehitab oma maja ja võtab selle aasta lõpul kaasa. Mitmed asusid parajasti vana paadi parandamisel. Siin oli klassil ka juba klassiraamatukogu.

III klassis, kus olid 9-aastased, oli huvikeskkohaks: Vikingid. Lastel oli käes vastavaid pilte, muist endi joonistatud. Nad olid ka ehitanud väikesi laevu.

IV klassis oli keskkohaks: Kreeka. Siin algas ka süstemaatilise loodusloo ja maateaduse kursus.

V klassis, 11-aastastel on peateemaks: „Uurijad“ (Explorers). Siin algab ka esimene võõrkeel — prantsuse keel. Jälgisin kauemalt tööd selles klassis. Õpetaja asus seisma tahaseina. Üks õpilane astus teiste ette ja hakkas neilt küsima asjade nimesid, värve j. n. e. prantsuse keeles. Siis laulsid kõik koos võõrkeelse laulu, tehes ka vastavaid liigutusi. Järgnes diktaat: üks õpilane dikteeris, teised kirjutasiid tahvlile ja paberile. Siis parandati kirjutasiid tahvil värvilise kriidiga ja kui kõik parandatud, tõmmati tekstist läbi suur C (corrected). Üks õpilane juhtis parandamist. Siis tulid lapsed üks teise järel teiste ette, ja näidates oma keha eriosadele, nimetasid neid prantsuse keeles; eksimise korral vaheldus nimetaja. Lõpuks veel üks laul, ja mööda oli see väga vaheldusrikas tund. Töö ajal lapsed istusid väga vabalt, poollamades, igapidi viltu vajudes; vahel nad istusid äkki lauale, viskasid õhku kummi, pliiatsit, kriiditükki, tegid imelikke hääli, ümisesid ja sisistasid, äkki hakkas mõni naerma. Lapsed mõjusid siin minusse õige närveerivalt. Klassis istus ka paar-kolm lapsevanemat. Võõrkeele hääldamine oli väga puudulik.

VI klassis, 12-aastaste juures, oli huvi tsentriks Ameerika ajalugu, VII klassis, Rooma ajalugu ja VIII kl., kesk-aeg. Loodusteadus ja geograafia olid kogu aeg kavas IV klassist peale. IX klassis õpitakse üksikuid aineid nagu: inglise keelt, prantsuse keelt, ladina keelt,



algebrat, muusikat, kunsti, käsitööd; loodusteadust siin ei ole, muist ained on valitavad. Lahkunud koolist, õpilased peavad õppima veel 3 a., enne kui pääsevad college'i. Selle kooli viimane klass oli juba High School'i esimene aasta.

Kolmapäeva pealelõuna on pühendatud erisuguseile harrastustele, millest õpilane võib vabaneda ajutiselt ainult direktori loaga. Siin ollakse ametis telliskivi valmistamisega, puutööga, raamatuköitmisega, aiandusega, mehaanikaga, talveti astronoomiaga, suveti lillede ja lindudega. Kui tekib mõnel õpilaste rühmal mingi eriline huvi, moodustatakse selle ala jaoks eriklubi, nagu aeronautiline klubi, Codak klubi, mis tekivad spontaanselt ja püsivad seni, kui õpilastel on huvi. Iga päev on õpilastel teatud aeg väliseid harjutusi ja peale selle on koolis mitmesuguseid sportlikke rühmi: jalgpall ja hockey, basepall ja korvpall, seltskondlikkude mängude ja rahvatantsude rühmi. Talvel on koolil oma uisutee. — Ka siin peetakse iga õpilase kohta oma kaart, millele märgitakse ta vaimne ja füüsilise seisund ja arenemine.

Õppemaks selle kooli eelklassis on \$ 250 aastas, mis summa tõuseb järkjärgult, kuni ta on IX klassis \$ 550. Õpetajate aastane palk selles koolis on \$ 1800—3000. Ühe New-Yorgi avaliku kooli kohta, milles oli 5000 õpilast, öeldi, et seal õpetaja aastane palk olevat \$ 2100—5400.

Peale eelpoolnimetatud koolide külastasin veel mõnd, kuid viibisin neis lühemat aega. Nähtu ja kuuldu on liiga pealiskaudne ja väheulatuslik selleks, et teha isikliku kogemuse põhjal üldisi järeldusi ameerika kooli kohta. Vesteldes ameeriklastega, imeteldi eurooplaste teadmisi ajaloo, maateaduse, kirjanduse, üldse üldkultuurilistel aladel, imeteldi meie keelteoskust ja öeldi: „Küll on meie koolid puudulikud!“ Kui vabad ja loomulikud olid aga esinemiselt lapsed koolis, täiskasvanud koosviibimistel ja kõnelustel! Võõras on meie Uus Maa ilma hiigelmõõtudele rajatud töös ja tegevuses ja, viibides seal, koged ka, et oled võõras neile oma euroopalise mineviku ja mõtteilmaga. Vastavalt peab erinema ja erineb ka kool.

## Kooliuuendusnurk.

### Individuaalne tööviis ajaloo-õpetuses.

*Joh. Käis.*

Individuaalses tööviisis on olulise tähendusega tööjuhatused. Sisult ja väliselt hästi koostatud tööjuhatused ergutavad õpilasi isetegevale tööle, hoiavad elavana nende tööhuvi ja tagavad seega edukat tööd. Halvad tööjuhatused aga võivad teha töö üksluiseks, koormavaks, igavaks. Niisuguse töö tulemused ei rahulda õpetajat ega õpilast, tekitades eksliku mulje, nagu oleks süü uues tööviisis endas. Seepärast peab õpetaja teadlik olema nõudeis, mida tuleb täita tööjuhatusete koostamisel või silmas pidada nende valikul.

Tööjuhatusete sisuline ja meetodiline

külg peaks olema „Kasvatuse“ luigejaile üldiselt enam-vähem tuttav<sup>1)</sup>. Seda eeldades, tahaksime seekord konkreetsete näidete varal selgitada tööjuhatusete koostamist ja neid vääratsusi, mis kergesti võivad esineda tööjuhatusetes ja vähendada individuaalse tööviisi edukust. Peatume nimelt ajalooõpetusel algkooli vanemais klassides.

Ajalugu on meie algkoolis seni ainus õppeaine, mille õpetamiseks individuaalse töö põhimõttele on ilmunud koguni trükitud tööjuhatused<sup>2)</sup>. Teistes ainetes on avaldatud vaid üksikuid näi-

<sup>1)</sup> „Kasvatus“, 1931, nr. nr. 6, 8—10.

„Kooliuuenduse päevaküsimusi“ E. Ö. Liidu kirjastus, lk. 81—150.

<sup>2)</sup> T. Adamson. Tööjuhatusi ajaloos individuaalseks töötamiseks IV õppeaasta, 1930. V õppeaasta, 1931.

teid, mis võiksid õpetajaid juhtida otsarabekohasele tööjuhataste koostamisele (Peale juba nimetatud kirjutiste: „Kasvatatus“, 1932, nr. 1, 3). Seda enam on ka põhjust analüüsida tööjuhataste ajaloos, et esile tõsta nende häid külgi kui ka hoiatada võimalikkude väär-sammude eest. See selguks vist kõige paremini, kui kõrvutada mitmesugused tööjuhataste tõe ja sama aineala läbitöötamiseks, kasutades mainitud trükis ilmunud tööjuhataste kui ka meie kooliuenduslaste algatusi ja isegi näiteid välismaa praktikast.

Esimese näitena võtame 5. õppeaasta tööst teema: „Suured maade-avastused.“

## I.

Loe: Sitska raamatust — esimene osa — peatükk „Maadeleid“. Materjali hoolega läbi lugenud, loe alljärgnevad küsimused läbi ja vasta neile kirjalikult oma vihikus. Küsimusi pole vaja kirjutada. Vajalised kaardid joonista lihtselt, mõne joonega. Nende kallal ära viida palju aega. Kui mõnele küsimusele ei oska vastata, loe materjal raamatust uuesti läbi. Jutustada tuleb sul tunnis mitte raamatu, vaid su oma töö järgi. Vasta korralikkude täislausetega. Mõnele küsimusele tuleb vastata mitme lausega. Töö pealkirjaks:

## Maadeleid.

1. Kas ja missuguseid võõramaa saadusi tarvitas Euroopa juba varemail ajul?
2. Missugust maad siis juba tunti ja kust need kaubad saadi?
3. Tolleaegsed tähtsamad meremehed-kaupmehed?
4. Joonista väike kaart (Vahemeri, Lõuna-Euroopa, osa Aafrikast, India ookean, India) ning näita punase joonega temal esialgne kaubatee Indiassa.
5. Selle kaubatee puudused?
6. Kust leidsid portugallased veidi parema kaubatee ja kes oli selle leiutaja? (avastaja! J. K.)
7. Joonista väike kaart (nagu esime-negi, ainult Aafrika juba tervelt) ja näita temal punase joonega

Vasko de Gama tee. Kaardil vastav pealkiri!

8. Kuidas arvas Kolumbus Indiassa pääseda? Ja kuidas ta sellele tuli?
9. Joonista Kolumbuse plaan!
10. Kes oli Kolumbus? Portugallane? Tema elukutse?
11. Kes ja kuidas toetas tema ettevõtet?
12. Millal (ainult aasta) sõitis ta välja, kui suur oli ta laevastik ja meeskond? Reisi lõppsiht pidi olema?
13. Mitme päeva pärast nägid nad maad? Arva!
14. Kolumbus arvas, et ta on sõitnud juba ümber maakera ja jõudnud kuhu? Kelleks pidas ta punanahkseid pärismaalasi?
15. Kelle eksituse tõttu nimetatakse praegugi Ameerika pärismaalasi „indiaanlasteks“?
16. Jälgi maakaardil (et oskaks pärast näidata), kuhu jõudis ja kus käis Kolumbus oma esimesel reisel!
17. Joonista Kolumbuse tegeliku sõidutee plaan.
18. Millal märkas Kolumbus oma eksitust?
19. Millal märgati üldiselt Kolumbuse eksitust ja hakati seda uut maad nimetama Ameerikaks?
20. Kes sõitis Ameerikast mööda, jõudis Indiassa ida poolt ja tegi seega tõesti esimese ümber maailma sõidu?
21. Loe üles, mis kasu ja mis tagajärjed olid Ameerika leidmisel. Aga tee seda õige lühikeste lausetega. (Töötamise aeg ei ole näidatud.)

## II.

Suured leiud ja avastised.

Tööjuhatus nr. 25<sup>3)</sup>.

Lugemiseks: J. Adamson V — lk. 150—155.  
Asson ja Möller, V — lk. 180—183.  
Sitska I — lk. 150—162.  
Jakob Tamme „Lugulaulud“ — lk. 429.

Vaatlemiseks: Seinakaart (poolkerad) ja atlased. Pildid raamatuis.

<sup>3)</sup> T. Adamson, Tööjuhatusi ajaloos algk. V õppeaastale,

Seinapiltidest: püssirohu leiutamine. Trükikunsti leiutamine. Kolumbuse maabumine Ameerikas.

1. Nimeta XIV—XV sajandi tähtsmaid leiutisi ja seleta lühidalt, missugune tähtsus neil oli.
2. Missuguseid sihte taotlesid humanistid?
3. Jälgi kaardil India veeteid, nimeta selle avastajaid ja seleta, missugune tähtsus oli India veete avastamisel?
4. Jälgi kaardil Kolumbuse teekonda Uus-ilma. Missuguste raskustega oli tal tegemist Ameerika avastamisel?
5. Missugune tähtsus oli Ameerika avastamisel Euroopa rahvaste elus?
6. Kirjelda lühidalt mõnd seinavõrraamatupilti.
7. Koosta küsimusi.

1 õppetund.

### III.

Järgnevad tööjuhatused on võetud Mr. Lynch'i töökavast 7. õppeaasta jaoks (teise astme kooli 3. klass). Nagu teistes õppeaineteski, on tööjuhatused ajaloos välja antud brošüüridena iga õppeaasta jaoks eraldi („The Individual History“, Contract 1—4. Vrd. tööjuhatused keeleõpetuses, „Kasvatus“, 1931, №№ 8—10. Töökorralduse õigeks mõistmiseks tuleb muidugi mõttes viibida Londoni koolis).

Esimene kuu.

Esimene nädal.

(Tunnikavas on ajaloole määratud 80 min. nädalas).

Briti maailmariik on maa, kus päike iialgi ei looju. Ta koosneb suurtest iseseivatest riikidest, nagu Kanada, Austraalia, Uus-Meremaa Lõuna-Aafrika; suurtest asumaadest, nagu India, Rodeesia, suurtest protektoraatidest, nagu Uganda. Kuidas aga asutati see suur riik? Täielise ja hea vastuse sellele küsimusele leiata käesoleva ajaloo sisust. Te leiata suurt huvi lugedes julgeist reisijuhtumustest, mis näitavad maadeavastajate ja asustajate kindlat tahet saada üle kõigist raskustest, nende õiglast vaimu, mis on nii iseloomustav briti rassile. Kõik, mis ühenduses vap-

rate tegudega ning kuulsate võitudega maal ja merel ja hiilgava valitsemisviisiga kodus, on aidanud kaasa Briti riigi ülesehitustööle. Väike Inglise emamaa on vaid vähe üle 130 000 km<sup>2</sup> suur, kuid Briti maailmariigi maa-alad ulatuvad 40 milj. km<sup>2</sup>. Briti maailmariigi olemasolu põhjened nimelt kontrolli saavutamisel merede üle, ja sellest järeldub, et teie ajalooõppimine peab algama selle ajajärguga, mil oli suur võistlus Inglismaa ja teiste rahvaste vahel mereteede leiutamisel uutele maadele.

Sel nädalal loete: „Chr. Kolumbus ja tema esimene reis Ameerikasse<sup>4)</sup>“. Seda arvestatakse 2 päeva tööna ajaloos.

Peale selle täitke järgmised ülesanded, mis arvestatakse 3 päeva tööna<sup>5)</sup>: 1. Joonistage viskeline kaart tuntud maadest enne Kolumbuse mereretke. 2. Andke lühike ülevaade Kolumbuse varajasemast elust. 3. Kes avastas Hea Lootuse neeme? 4. Millest sai see oma nime? Näidake oma tööd õpetajale enne vihku kirjutamist.

Teine nädal.

Sel nädalal jätkate Chr. Kolumbuse elulugu ja tema esimest retke Ameerikasse. Selles on palju, mis kütkestab tähelepanu. On tarvilik, et saaksite aru Ameerika avastuse tähendusest ja tähtsusest. Lugemist arvestatakse 2 päeva tööna, ülesannete täitmist 3 päeva tööna.

Ülesandeid: Joonistage kaart, mis näitaks Kolumbuse teekonda Ameerikasse. Kirjutage lühike kokkuvõtte tema Ameerika-retkest.

Kolmas nädal.

Tudorite aega nimetatakse ka „avastuste ajajärguks“. See oli retkede ajajärk, ja siis sai meie suurriik oma aluse. Inimesed muutusid vähem kartlikeks purjetades mööda tundmatuid meresid; uute mereteede ja maade avastamisega hakkas õitsema kaubandus; laienes maailma tundmine. Te märkate, et kõikide

<sup>4)</sup> Siin ja allpool vastavad peatükid ajaloo õpperaamatuid või lugemikest.

<sup>5)</sup> Inglise koolides on nädalas 5 õppepäeva.

tolleaegsete valitsejate huvi oli koon-  
dunud uutele maadele.

Lugeda: „Kaubandus ja avastu-  
sed“, see on 1 päeva töö. Järgmiste  
küsimuste vastamist arvestatakse 4  
päeva tööna.

Küsimused: 1. Miks nimetatakse  
Tudorite aega avastuste ajajärguks?  
2. Nimetage need kaks maad, kust  
taheti leida mereteed Indiasse. 3. Sele-  
tage, kuidas asuti selle ülesande täit-  
misele. 4. Miks olid uuet mereteed  
tarvilikud? 5. Mida teate Cabot'dest  
ja nende kuulsaist retkedest.

#### Neljas nädal.

Teie juba teate, et portugallased  
innukalt otsisid uusi maid ja esimes-  
tena purjetasid ümber Hea Lootuse  
neeme, avastades mereteed Indiasse.

Lugeda: „Vasco de Gama ja esi-  
mene retk Indiasse ümber Hea Lootuse  
neeme.“ Lugemist arvestatakse 2 päeva  
tööna.

#### Teine kuu.

##### Esimene nädal.

Sel kuul jätkate avastuste käsitlust.  
Pidage meeles, et tol ajal ei olnud veel  
suuri aurikuid ja kõik retked tehti  
väikeste purjekatega, mis tänapäev näi-  
vad kõlmatuina meresõitudeks. Nende  
liikumine oli aeglane, ja te võite kju-  
tella neid raskusi, mida pidid võitma  
vahvad meremehed, kui teate, et nad  
pidid purjetama tundmatuil meredel  
isegi kaartideta, mis oleks neid juha-  
tanud teel. — Õppimisel olgu kaart  
käepärast.

Lugeda: „Suurte avastuste aja-  
lugu“; „Hispaanlased ja mereröövli-  
d“. Sel nädalal kirjatöid ei ole.

#### Teine nädal.

Drake' kuulus merereis äratas ka  
huvi ja te imestasite tema julgust ja  
ettevõtlikkust.

Lugeda: „Drake' kuulus mere-  
reis ümber maailma“. Lugemist arves-  
tatakse 2 päeva tööna ja küsimuste  
vastamist 3 päeva tööna.

Küsimused: 1. Mida teate Drake'  
noorusel. 2. Millega näitas kuninganna

Elisabeth oma huvi Drake' merereisi  
vastu? 3. Kus röövis Drake Hispaania  
laevu? 4. Mida teate Filipp'i kae-  
busest Elisabethile Drake peale?

#### Kolmas nädal.

On tähtis tähele panna vahet avas-  
tusretkede ja nende retkede vahel, mis  
olid korraldatud maade vallutamiseks.  
Martin Frobisher otsis uusi maid, kuna  
Drake püüdis röövida Hispaania laevu.

Lugeda: „Uusi asustus- ja avastus-  
retki“. Lugemist arvestatakse 2 päeva  
tööna; iga järgmine küsimus on 1 päeva  
töö.

Küsimused: 1. Miks olid tolleaeg-  
sed merereisid nii ohtlikud? 2. Mille  
poolt erines Frobisher Drake'st. 3.  
Kirjutage lühike kokkuvõte sellest, kui-  
das Frobisher katsus leida tee Hiinasse.

#### Neljas nädal.

Te õppisite, et Drake oli esimene  
inglane, kes purjetas ümber maailma.  
Hispaanlased kutsusid teda mererööv-  
liks ja nõudsid tagasi tema röövitud  
varandusi. Nad kaebasid Elisabethile  
ja palusid kuningannat Drake välja  
anda või teda karistada. Aga Elisabeth  
oli uhke Drake' kangelastegude üle ja  
karistuse asemel ülendas ta rüütliks.  
Pärast seda tuntakse teda Sir Francis  
Drake nime all.

Sel nädalal on teil võimalus korda-  
miseks. On tarvilik meeles pidada täht-  
samate avastuste aastad.

Lugeda: „Drake' reis ja inglise  
avastusretked.“ Lugemist arvestatakse  
2 päeva tööna ja ülesandeid ka 2 päeva  
tööna.

Ülesanded: 1. Joonistage kaart,  
mis näitaks Drake' retke ümber ma-  
ailma. 2. Kirjutage mõnest huvitavast  
juhtumusest, millest olete hiljuti luge-  
nud ühenduses selle retkega.

Näidake kõik oma tööd õpetajale.  
(Järgmisel kuul algab Inglise tähtsa-  
mate asumaade ajalugu).

\*

Ülaltoodud näiteis võime märkida  
positiivsest küljest järgmisi mo-  
mente:

1. Käsitusaine juhatatakse täpsalt  
kätte (I, II, III); nimetatakse ka vajalisi  
õppevahendeid (II, III).

2. Ülesannete täitmiseks on antud ka tarvilisi tehnilisi juhatusi (I). Seega kõrvaldatakse vajadus õpetaja suulistest juhatustes töö tehnika kohta töö kestel. Kui õpilasel on tarvitamiseks trükitud tööjuhatusetekogu, siis muidugi pole vajadust korrata iga töö juures üldisi juhatusi, mis paigutatakse tööjuhatusetekogu algusse (II, III).

3. Sissejuhatusena tööle antakse lühike sihtimäärav seletus, mis vastab õpetaja suulisele seletusele antud teema käsitluse eel (III). See punkt on tööjuhatuses õige suure tähtsusega. Nii koolis kui elus mõjutab tööedukust sihtiteadvus. Psühholoogiliselt ei ole kaugeltki ükskõik, kas õpilast veetakse lõa otsas või ta sammub iseseisvalt teel, mille siht on tal selgesti silmis. Seepärast annab asjakohane „sissejuhatus“ ergutust ja äratab huvi. Ka tööjuhatusete koostajalt nõuab selline sissejuhatus selget sihtiteadvust ja kindlat ülevaadet käsiteldavast aineist.

4. Tavaliste kirjalikkude vastuste kõrval nõutakse ka kaardiviskeid (I, II, III), mis viitab üldse ka teissugustele väljendusvahendele kui kirjeldus või jutustus.

5. Paaril juhul peetakse silmas ka õpilase individuaalseid huve II, III-viimane ülesanne; esimesel juhul on sõnastus siiski ebaõnnestunud). Niisuguseid ülesandeid peaks olema rohkemgi igas tööjuhatuses.

\*

Nõrku külgi, kahjuks, paistab rohkem silma:

1. Küsimusi ja ülesandeid antakse liiga palju tungides ülearuseisse üksikasjusse. Esimeses näites on tegelikult 30 ülesannet, teises — 10. Kuigi esimeses tööjuhatuses pole näidatud töö kestvus, on siiski selge, et küsimused on liigselt kuhjatud; pooled nendest võiks julgesti välja jätta, ilma et selle läbi kannataks tööviljakus. Teises tööjuhatuses on tööks määratud 1 õppetund. Selle aja kestel peab 5. õppeaasta laps täitma kirjalikult 10 ülesannet ja lugema kuni 15 lehekülge teksti! See on mõõdu liialdus! Ses mõttes on otse eeskujud viimased tööjuhatused; keskmiselt

iga „tööpäeva“ jaoks (s. o. 16 min.) on antud üks küsimus või ülesanne ja lugemine on arvestatud eraldi. Ülesannete kuhjamine on tõsisemaid puudusi tööjuhatuses; küsimuste rohkus on siin veelgi vähem õigustatud, kui õpetaja küsimuste „mulin“ suulisel käsitlusel. Selles tunneme õpetaja „koolmeisterlikku“ nõrkust — ülesantud tükist „välja pigistada“ viimane „tarkus“. See on didaktiline materialism õige halval kujul.

Vaatleme veelgi ligemalt pahesid, mis tulevad niisugustest ülekuhjatud tööjuhatusetest: õpilasele jäetakse liiga vähe võimalusi iseseisvaks mõtlemiseks, isetegevaks tööks; tema töö kujuneb paljaks tüki ümberjutustamiseks, õigemini ümberkirjutamiseks; liigsete peenuste taha kaob oluline; õpilane ei suuda ainet omandada loomulikus töökäigus — lugedes ja mõeldes; tuleb tuupida, mis käib kõigi individuaalse tööviisi põhimõtete vastu; ülearuste küsimuste vastamine riisub palju aega, peab ruttama; see viib paratamatult pinnalisusele, vähendab tõelist tööviljakust.

Seepärast: individ. tööviisis ei ole mõõduandev küsimuste ja ülesannete hulk, vaid nende sisuline väärtus ja kandepind. Jätkub paarist-kolmestki ülesandest mõneleheküljelise teksti kohta, kui küsimused on nii valitud, et neid võib vastata alles kogu tüki tähelepanelikult läbi lugenult, iseseisvalt läbi mõelnult; siis arendab ka küsimuste vastamine iseseisvat väljendusvõimet ja -oskust.

Kui õpetajad kardavad, et individuaalse tööviisi juures õpilaste tööde läbivaatamine kujuneb liiga raskeks koormaks, siis tuleb see kartus otse sellisest puudulikkusest töökorraldusest. Igatahes oleks mõttetu töö — lasta õpilastel tööjuhatusete läbitöötamisel kirjutada „uut õpperaamatut“. Lühikesed, ülevaatlikud, sisukad kokkuvõtted saavutavad eesmärgi kõige paremini.

2. Didaktilisest küljest on halvad: kahe- ja kolmekordsed küsimused, mis segavad loomulikku selget

mõttekäiku (I 1, 2, 6, 11, 12, 14; II 1, 3); küsimused küsimussõnaga lõpus, kuna nende vastamiseks pole tarvis rohkem, kui ümber kirjutada pikk küsimus ja lisada ainult üks-kaks sõna (I 12, teine osa; 14, esimene osa); suggereerivad küsimused (I, 10, teine osa).

3. Küsimuste rohkuse ja nende sisulise ligiduse tõttu võib neid vastata mõnikord peast, antud teksti lugemata (I, 14, teine pool; 15).

4. Ebamääraselt sõnastatud ülesanded (II 3, 4): „Jälgi kaardil...“ Mis tagab, et õpilane tõesti „jälgib“ ja teeb seda õieti? Selle asemel peaks ülesandeks tehtama näit. visand-kaardi joonistamine ühes vastavate ülesmärkimistega.

5. Ülesanded ei arvesta õpilaste arenemist, käivad üle nende jõu: „Missuguseid sihte taotlesid humanistid?“ Paras ülesanne kesk-kooli 5-dale klassile. (Sama viga kordub sageli ka teistes T. Adamsoni „Tööjuhatuses“).

6. Vähe arvestatakse õpilaste individuaalseid huve. Ainult kahes kohas on seda silmas peetud: „Koosta küsimusi“ (II 7; ebaõnnestunud sõnastus!) ja viimane ülesanne mr. Lynch'i tööjuhatuses. Tegelikult peaks niisuguseid ülesandeid, samuti valitavaid palju rohkem antama, märkides neid tööjuhatuses eraldi.

7. Ainult paaris kohas leiab rõhutamist aine, mida tuleb eriti tähele panna ja meeles pidada (III, esimene kuu 2. nädal, teine kuu 4. nädal). Võiks ehk arvata, et kui tööjuhatused on lühikesed ja sisaldavad ainult olulist, siis tuleb ka kõik läbitöötatud aine kindlasti omandada. See on üldiselt õige. Kuid peale selle on soovitatav esitada ainek, mis tuleb kindlasti meeles pidada, ajaloos nimelt teatavad nimed, sündmused, aastad. Niisugune ainek võiks leida aset tööjuhatuses lõpus juhatuses: „Õppimiseks“ või „Meelespidamiseks“. Väga hea on jätta ka selle ainekuga valik õpilasele endale; õpetaja võib töö kontrollimisel nõuda täiendusi või kustutada üleaarused arvud, nimed j. m.

Oleks väga hea, kui meie arutus aitaks õpetajail tööjuhatusete koosta-

misel ja valikul seista õigel teel ja siis tegelikus töös näha kõiki individuaalse tööviisi paremusi.

## Üleskutse kooliuuenduslastele.

Möödunud sügisel kutsuti ellu kooliuuenduslaste rühm E. Õ. Liidu pedagoogilise toimkonna juures eesmärgiga — hoida sidet üksikute, üle kogu maa laialipillatud kooliuuenduse agaramate pooldajate vahel ja vastastikuse informatsiooni kaudu koguda kasulikke juhatusi ja näpunäiteid kooliuuendustöö arendamiseks. Arvuliselt ei ole see rühm veel kuigi suur: mõnikümme õpetajat seisab rühma nimestikus. Asja uususe tõttu võib sellegagi esialgu rahulduda, lootes, et eeloleval õppeaastal kooliuuenduslaste pere tublisti kasvab. Kasu sellisest koondumisest on silmanähtav. Mitmed küsimused on leidnud lahendust kirjateel ja isiklikel läbirääkimistel; vastastikune tutvumine töönaidetega on toonud värskust töösse; „Kasvatuse“ kaudu on kooliuuenduslaste töönaiteid viidud laiematesse õpetajate ringidesse. Teame, et need näited ei ole küll ideaalsed, aga nad on võetud eesti koolist, meie endi kaasvõitlejate tööst ja on seepärast palju väärtuslikumad, huvitavamad, elavamad, kui paljad „targad“ arutused välismaa koolidest (tegelikke näiteid sealtki ei ole me unustanud). Kaugeltki kõik materjalid ei ole veel kasutatud, need ootavad järjekorda.

Võime ka arvata, et paljudel kaasvõitlejail, kes polegi seni registreerinud kooliuuenduslaste rühmas, võiks leiduda õige mõnigi huvitav näide oma praktikast nii üldõpetuse kui individuaalse tööviisi teostamisel j. m. Niisuguseid töid ei tohiks mitte hävitada, vaid koguda ja saata E. Õ. Liidu pedagoogilisele toimkonnale, teades, et igal vähimalgi õnnestunud katsel on küllalt suur tähendus, kui aga tulemusi osatakse õieti kasutada. Nüüd, koolitöö lõpul, on soodsaim aeg koguda niisuguseid töid. Seepärast pöördun kõigi kaasvõitlejate poole, kes tõsiselt huvitatud kooliuuendustööst: 1) saata E. Õ. L.

pedag. toimkonnale mitmesuguseid töönaiteid, ülevaateid töökorraldusest, tööjuhatusi ja -kavu j. n. e.; 2) võtta edaspidi aktiivselt osa kooliuuendusrühmast, registreerudes rühma liikmeks. Ühine mine on jõud!

15. mail 1932.

*Joh. Käis,*

E. Õ. L. pedag. toimkonna teaduslik sekretär.

## Maateaduse näitlikustamise võimalustest.

*Joh. Lillman.\*)*

Maateaduse õpetamisel ei suudeta küllalt taotella näitlikkust, ei suudeta rakendada õpilasi isetegevusele ja äratada neis huvi iseäranis siis, kui on käsitlusel kauged võõrad maad, kui puuduvad projektsiooniaparatuurid diapositiividega ja teised kallid vähesearvulised õppevahendid sel alal. Verbaalne käsitlusviis reisikirjeldiste lugemisega võib luua küll elamusid ja anda müstilise pildi päikesekuuma padrikute ja jääkülmade legendide elust ja olust, kuid õige kujutelm maade ja linnade suurusest ning nende võrdlus meie kodumaaga kipub kahvatuks jääma. On aga tähtis, et saaksime ülevaatliku pildi maakerast ja meie seisukohast ilmariikide peres. Tahan siin esitada ühe võtte, mis püüab pakkuda kaasabi nende puuduste kõrvaldamisel, rakendada õpilasi isetegevale tööle, et õpetajal avaneks võimalus rohkem tähelepanu pöörata teistele klassikomplektidele, äratada huvi ja luua elavust maade õppimisel ja — mida saab kasutada suurte koolimajade avaruses kui ka talutared kitsuses.

Asudes tutvumisele võõra maa või riigi, õpilased kujundagu silmapaistva nõõri või paela abil selle maa piirid vabal suurele klassiseinale, kinnitades paela nõõrnaelte või -nõõltega ja vältides liigseid piiriköverikke, kui viimaseid rannajoone liigestuse allakriipsutamisel või muidu eriliselt tarvis ei ole. Sel teel võib maale anda sarnasuse mõne tatta-

va geomeetrilise kujundiga (kolmnurk, nelinurk, trapets), mis hõlbustab pindala arvutamist. (Seda võib teha ka matemaatika tunnis, sest kujutus jääb seinale järgmise maa käsitluseni.) Kõik maad tulevad kujundada aga ühise mõõtkava järgi (ühine mõõtkava on joonestatult seinal), pidades silmas, et ka suurim maa mahuks seinale. Kuid ei tee ka viga, kui mõne suurema riigi äärmised osad ulatuvad üle seinapiiride kas laele või põrandale. Seda meeldejäävama võrdluse annavad nad õpilastele, et näit. Ameerika Ühendriigid ei mahtunud seinalegi, aga Belgia ei ulatu üle kahe palgigi (talutaredes!) ja teda võib peopesaga kinni katta. Hoides sidet kodumaaga, olgu Eesti piirid alati kõrval — seinal võrdluseks teiste riikidega. Veel parem, kui Eesti on kujundatud papile või paberile, siis saab, asetades ta peale õpitavale maale, kindlaks teha, mitu korda see on suurem (või vähem) Eestist.

Kujundatud piiri keskele või üles selle kohale asetatagu vastava riigi lipp, mis õpilastel ise valmistatud joonistamistundidel. Ka piiri kujundamiseks võiks võimaluse korral kasutada riigivärvidest keerutatud nõõri — Eestil sini-mustvalget, Saksamaal must-kollane-punast, Prantsusmaal sini-valge-punast j. n. e. Nõõri aset võib täita ka värvitud paberilint.

Pärast piirijoone kujundamist täiendatagu „kaarti“ teiste märkidega. Esimajoones nendega, mis maale annavad tema omapärasuse ja erinevuse. Linnade iseloom (vabriku-, sadama-, kaubanduslinn j. n. e.) ja suurus rahvaarvu järgi tuleb esitada kindlasti piltlikult. Väga toredaid võimalusi seks pakuvad vastavate linnade vaatekaardid, mida võib muretseda rahvusvaheliste korrespondentsseltside („Mondo Ligo“ j. t.) kaudu. Üks vaatekaart võib kujutada miljonit elanikku (erandjuhtumel ka 500-, 200- või 100-tuhandet). Suurlinn moodustatakse sel juhul 1—7 kaardist, kuna väisemad linnad ainult kaardi osast: poolest, veerandist, kümnendikust. Mõni väiksem linn pakub aga palju huviesemeid, mille tõttu oleks tarvidus ja võimalus esitada rohkem vaatekaarte. Sel

\* ) Jatsmani algkool Petserimaal.

juhul võib kaardid asetada paberist või papist raamikesse üksteise alla, kust nad on õpilastele vaatamiseks kättesaadavad, ei sega aga kujutlust linna suurusest ja elanikkude arvust. Vastava arvu kaartide puudumisel võib tarvitada ka puhtaid kaardisuurusi paberilehti.

Vaatekaardid ühe riigi kohta antagu õpilastele kätte. Kaartidel leiduvate nimede järgi õpilased jaotavad kaardid linnade kaupa gruppideks ja asetavad need riigi piirisse vastavasse kohta seinale. Võõra teksti ja nimede veerimisega õpilased ergutuvad ka võõrkeele õppimisele.

Et vaatekaartide muretsemine on seotud mõningate raskustega ja kuludega, võib asja korraldada ka lihtsemalt. Kaartide asemel võib tarvitada ajalehist ja -kirjadest lõigatud vaatepilte, mida juba paariaastase kogumise järel võib saada vastava koguka arvu. Need pildid ei tarvitse olla mitmevärvilises ilutrükis, vaid lihtsemastki vaatest piisab, et luua õpilastes vastav kujutus. Kui iga linna kohta alul ei leidu pilti, võib sinna asetada ainult valge paberilehe linna nimega. Kuid õpilased ise tulevad appi ja muretsevad puuduvaid ja igasuguseid teisi pilte, mida saab kasutada aine süvendamiseks. Õpilased on väga aktiivsed, iseäranis poisid, sest nad leiavad selles riikide seinale kujundamises ka mängu. Pilte kasutades võib elanikkude arvu kujutamisel võtta miljoni elaniku kohta 1 dm<sup>2</sup> suurune pind, mis saadakse sel teel, et lõigatakse suur pilt väiksemaks või kleebitakse väike pilt suuremale paberilehele.

Iga linna juurde kirjutatagu ta nimi ja asetatagu vastav märk: vabrikulinna — vabrik, sadamalinna — laev või ankur, kaubalinnale — kaubanduse embleem j. n. e. Neid märke teevad õpilased ise ja nimesid kirjutavad plakati-kirjaga joonistamistunnis. Riigi nime kirjutamine minu kogemuste põhjal osutus tarbetuks, sest riigi nimi süüvib isegi õpilastele meelde, kuna iga päev vahe-tundidel nad seisavad omatehtud kaardi ees ja kõnelevad sellest.

Riigi kõrvale märgitagu selle pindala arvuline suurus ja elanikkude üldarv. Elanikkude üldarvu saab hästi kujutada

inimesena või inimestena. Esimesel juhul „inimese“ s u u r u s esitab vastava arvu, teisel juhul „inimeste“ hulk näitab elanikkude hulka. Teine moodus võetakse õpilaste poolt elavamalt vastu. Üks „inimene“ (inimesed valmistatakse kas joonistamise või tööpäetuse tundides) kujutab näit. 1 000 000 elanikku, ja õpilased asetavad neid väikesi „inimesi“ nii palju seinale, mitu miljonit on selle riigi elanikke.

Peale nende tähendatakse kaardil ka muud märgid. Mida konkreetsem märk, seda kindlam kujutus jääb õpilasel esitatud asjast. Nõnda võib kivisöe leiukohad tähistada kivisöetükikestega (kin-nitades neid traat- või niitvõrgukesega seinale) või musta paberiga, nafta leiukohad — naftapudelikestega, soola leiukohad soolateradega j. n. e. Inimestõud esitatakse piktidenä kas kaardil või elanikkude arvu kujutavas piltidiagrammis. Viimasel juhul on õpilastel võimalus asetada ritta vastav arv neegripoisse või võsainimesi. Ka sademete hulka, isoterme, tuulte sihte j. n. e. võib näidata vastavate märkidega, lindikestega või paberilaikudega. Isegi mäe kõrgusi võib kujutada kas koonustega, mis torgatakse koonuse aluses leiduva naelaga kaardile vastavasse kohta või mitmesuguse pikkusega naelakestega.

Et kaart ei muutuks liialt kirjuks ja ülekoormatuks esemeist, mis halvaks üldist näitlikustamise mõju, tuleb märke asetada kaardile vaheldumisi. Rääkides kliimast, õpilased tõmbavad kohe punase lõngaga samasoojuse ja sinisega — -kõlmuse joned üle kaardi ja asetavad sinised paberitükid sademetehulga märkimiseks. Kaardi juurde mahub tööle kuni kümme õpilast, kuna teised on ametis vastava materjali muretsemisega ja juhata misega seinakaardi, atlase ja raamatu järgi, kuhu märgid asetada. Pärast ilmastiku arutamise lõpetamist võetakse need märgid maha ja asetatakse uued: loomad, taimed, inimesed või muud.

Seinale jäetakse aga järgmise tunni ni need märgid, mis iseloomustavad vastavat maad või riiki: kas kõrged mäed, erakordsed sademete hulgad, suured lin-



nad, inimesed j. n. e., või need, mille juurde käsitus pooleli jäi.

Õpilased harjuvad mängides selle tööga. Õpetajal tarvitseb ainult kontrollida ja juhtida uue töö alustamist. On töö käimas, saab ta vabalt rakendada teiste õppeaastatega.

Õpitavasse ainesse süvenemiseks on tarvilik, et iga õpilane teeb vastavad joonised, kaardid ja märgid ka oma töövihiku. Siingi võib kasutada värvilisi lõngu, pabereid ja pildikesi, mis liimitakse kaustikulehele. Asja kiiremaks käi-

guks ja läbiviimiseks on kasulik, kui mõni erksam õpilane valmistab kodus uue maa kohta kaardi oma kaustikusse enne suure kaardi kujutamist. Sellega võidetakse asjatut aja-kulu, sest väikese kaardi omanik teab mõneski esilekerkivas raskuses head nõu anda.

Üldiselt aga see üritus annab üllatavaid tagajärgi. Kuigi alul ei saa kasutada kõiki võimalusi, iseäranis neid, mis puutuvad vaatekaartidesse ja piltidesse, kuid nööri, paberit ja värve on igas koolis ja igal õpilasel — ning nendegagi võib imet teha.

## Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

### Vastuseks M. Meos'e „Märkmeile Vaatlusi ja harjutusi arvustuse puhul“ (Kasvatus nr. 4 s. a.).

*Rud. Reiman.*

Ei ole mõtet avalikult vastata autorile, kes ise ruttab teatama (Kasvatus nr. 4 s. a.): „Vaatlusi ja harjutusi (ka esimesed jaod) on õigekirja õppimises kaasa toonud palju värskust, äratanud õpilastes huvi töö vastu ja suutnud juba parandada töötulemusi koolides, kus neid raamatuid tarvitatakse.“ Et aga autor heidab ette mulle sihilikkust ja valetamist, siis olen sunnitud oma arvustise väiteid kategooriliselt kinnitama.

1. Pean M. Meos'e Vaatlusi ja harjutusi III vana tüüpi käsiraamatuks 1. õigekeelsuseõpetuse puhtformalistliku käsituse ja 2. kirjutamisliialduse pärast, mis raskendavad tõsiselt algkooli elava tarbekeele-stiili õpetamist ja raiskavad õpilase aega ja jõudu eba-produktiivselt. Need motiivid ei ole minu „unistus“. Lubatagu tuletada meelde autorile Algkooli õppekavu: „Siiski ei saa õigekirja nii tähtsaks pidada, et seks tuleks kuldada suurem osa aega ning jätta lapse arendus ja kodanikukasvatus tagaplaanile. Õigekiri peab ilmuma kõrvalsaadusena, mida tohib nõuda ai-

nult neis keele piirides, mida laps ise igapäev tarvitab (lk. 63)<sup>1)</sup>. „Nii oleksid õigekirja lähtekohaks kõnelused, kirjandid ja lapsekohane kirjandus (ibid.).“ „Ta (keeleõpetus) olgu tihedas ühenduses kõnelustega, lugemisega ja kirjanditega (ibid.)<sup>2)</sup>.“ Või VI õppeaasta kavast: „Keeleharjutusi ühenduses kõnega ja kirjanditega keeleoskuse süvendamiseks (lk. 32).“ Tuleksin autorile meelde ka viimast eesti keele õpetajate kongressi, mil hrad koolinõunikud G. Reial ja J. Estam väga teravalt arvustasid oma rikkalikkude kogemuste põhjal meie keeleõpetuse vananenud tehnilis-formalistlikku piiratust ja paljukirjutamismaaniat, riivates selle kaasas ka vastavaid käsiraamatuid.

2. M. Meos'e 6 teesist tema käsiraamatu „uuetüübilisuse“ kaitseks kaaluks 5. — kooskõla õppekavadega, kui autor ei tõlgitseks õppekava piiratult, puhtkirjapäheleheliselt. Näit. õppekava imperatiiv „laiend ilma liigituseta“ ei mõtlegi eitada omastava, nimetava ja osastava tarvitamise (resp. täis- ja osaobjekti) õpetamist, vaid koguni rõhutab lauseõpetuse puhul „sõnade vahekorjade-kuuluvuse tunnetamist“ (lk. 64). Kõik teised „uuetüübilisuse“ jooned on tarvilikud igas harjutustikus.

<sup>1)</sup> Minu sõrendus. <sup>2)</sup> Sama.

Pealegi ma rõhutasin autori meetodilist alust, mitte selle teostamismaterjale ja -võtteid; viimaseid olen oma arvustises üksikasjaliselt vaadelnud.

3. Minu lausest „laps peab harjutama seda, mida ta vajab, ja siis, kui ta vajab“ tuletada õppekava ja süsteemi eitamist võib ainult tähenärimisega (vrld. p. 1. tsitaate õppekavast).

4. Ma ei nõudnudki autori käänamise tüüpsõnadelt võrdsust deklinatsioonidega, vaid süsteemi. Pööramise tüüpsõnu nõuab õppekava (lk. 32). Asesõnade käänamine on tõsiselt erinev ja seepärast erikäsitlus tarvilik. Kuigi autoril ei ole pealkirju (!) lauseliikide kohta, jäävad vääratused ometi, näit. ü. 112 (lk. 161 ja 162) kõneleb pealauses otseses kõnes.

5. Ebapedagoogiliste küsimuste ja juhiste näited minu arvustises on küllalt konkreetsed ega vaja kommenteerimist. Sedasama rõhutan ka juhiste sõnastusest, mis on vahel täiesti segane (näit. Muuk-Tedre' „Pärisnimi kirjutatakse üldnimedest lahku“ on hoopis teine kui autori „Kuidas kirjutatakse määrsõna pöördõna käänatavate vormidega“ (ü. 103) või: „Kuidas kirjutatakse määrsõna pöördõnalise tähendusega sõnadest, kuidas omadussõnalise tähendusega sõnadest“ (ü. 109), mille kahe mõttelisus on silmanähtav). Samale otsusele tuli, lubatagu öelda, prof. Saareste.

6. Vääratusi rõhutan veel korra: ü. 23 (lk. 13) on tõesti kaudses kõneviisis, kuid autor käsib ta veel sellesse panna; ü. 31 (lk. 18) on vormid on istutatud, on kasvatatud paratamata umbisikulised, ja ülesanne ei nõua mitte umbisikulise oleviku, vaid üldse umbisikulise moodustamist; ü. 94 (lk. 52) ütleb olevat lühema ülivõrde ka 93. ülesande omadussõnadel alates sõnast pikk, 93. ülesanne aga opereerib ainult 92. ülesande materjaliga, kus sõna lai on pärast sõna pikk, seega autor ise unustab.

7. Autori süüdistuse valetamises j. n. e. ja j. t. abil tõrjun kindlasti tagasi ja võin talle soovikorral

erateel täiendusi anda; nendega ajakirja ruumi raisata ei ole mõtet, kuna ma oma arvustises rõhutasin puuduste tüüpe.

Arvustises põhjendasin küllalt oma hinnangut, et M. Meos'e „Vaatlusi ja harjutusi“ III on parim meie senitest harjutustikest, rõhutan: ainult meie. Mul on kahju, et minu arvustis, mida kirjutasin tõsise huvi ja lugupidamisega M. Meos'e raamatu vastu, kutsus välja autorilt väga taktitu süüdistuse sihilikkuses ja ebatões.

## Elav Teadus.

*E. Kirjanduse Seltsi populaarteaduslik seeria. Ilmub 1932. a. algusest kord kuus. Numbri hind 1 kroon. Aastatellimine (12 nr.) — 9 krooni. Toimetused: A. Anni — tegevtoimetaja, D. Palgi — vastutavtoimetaja, K. Konik, J. Lang, J. Roos, P. Treiberg, F. Tuglas.*

August Palm.

Neli raamatut sellest uuest seeriast on ilmunud, nüüd võib juba avaldada esialgseid arvamusi ettevõtte ilme ja teostuse kohta. Ilmunud raamatud on järgmised:

Nr. 1 H. G. Wells — Suur maailmasõda, selle järelaeg ja inimsoo tulevikusihid. 12 illustratsiooni, 112 lk. Üldise sissejuhatusega seeria toimetajalt. Tõlkinud L. Rebane.

Nr. 2 C. Thomalla — Uued teed tervisele. Tervishoid, moodsad ravimisviisid ja igapäevased keharajutused. 26 pildistist, 128 lk. Tõlkinud A. Aspel, redigeerinud A. Audova.

Nr. 3 A. Pigafetta — Esimene teekond ümber maailma. Magalhães'e avastusreis 1519—1522. 21 pilti ja kaart, 115 lk. Tõlkinud ja lisastanud O. Stamm.

Nr. 4 A. Remmel — Otstarbekohane ja ilus kodu. Kuidas seda korraldada, mööbeldada ja kaunistada. 86 pilti ja joonist, 112 lk.

Suur maailmasõda on lõpposa Wells'i kuulsast teosest *Ajaloo äärjooned*. Olgugi et maailmasõjast oleme võib-olla tüütuseni kuulnud ja lugenud, üllatab

Wells'i teos suurte sünteetiliste kokkuvõtetega. Wells avastab maailmasõja tõelised põhjused, analüüsides seks eelsõja-aastakümnete olukorda eraldi igas suuremas Euroopa riigis, näidates, kuidas imperialistlikud, majanduslikud, marurahvuslikud huvid paratamatusega viivad riigid kokkupõrkele. Sõjast enesest ei ole räägitud pikalt. Pea pool kogu raamatust on pühendatud sõjale järgnenud ülesehitus- ja korraldustööle. Wells on veendunud rahuõber, ent naeruvääristab praegust Rahvasteliitu, soovitades oma tulevikuaadet Maailma Ühendriike. Wells on tulevikuidealists, kelle ideaalid ometi juurduvad olevikuolude põhjalikus tundmises. Nii siis: koormamata raamatut sõja üksikasjade meeldetuletamisega on ta sihiks laiahaardeline süntees: Euroopa dünaamiliste jõudude arengust, kokkupõrkeist viimaseil aastakümneil ja tulevikuväljavaateist saame siit selge, idealismist õhkuga pildi.

Thomalla' raamat on mõtlejale ja teotsevaile inimestele, mitte sellistele hädistele, kes iga päev arsti vahet jooksevad ja kõike tervist üksnes pulbritest ja tilkadest loodavad, vaid raamat neile, kel tervis on elukorralduse küsimus ja kes hoiduvad haigustest mõistliku eluviisi läbi. Moodne arstiteadus ei näi niivõrt olevat sibiit ravimisele kui haiguste vältimisele, hügieenile, sest hoidumine on hõlpsam kui tervestamine. See pole siis mingi arstiretseptide ja -nõuannete raamat à la Maasing'u Koduarst ja koduapteek, vaid tervishoiu põhimõtete, tervise säilitamise põhialuste ja juhiste raamat. Eeskätt on see aga tervishoiu uute probleemide teos: sisesekretsioon, elundaineline ravi, noorendusõpetus (Steinach, Voronoff j. t.); edasi hüpnosis, psühhonaalüüs, suggestioon ja autosuggestioon, kus moodne arstiteadus riiwab ja kasutab uueaegset psühholoogiat. Lõpul antakse juhatus igapäevaseks tervisekarastamiseks (hingamisvõimlemine, kehavõimlemine, enesemasseerimine, pesemised, päikesevann, vesi, toit j. m.).

Nagu kõik selle seeria raamatud, seatakse seegi teos avara elueeskava teenistusse: „Ühiskondlik ja rahvuslik elu-

uendus peab algama üksikust ja üksiku elu-uendus kehasst“. Muu kultuuri eelastmeks peab olema kehatervise hoidmine ja arendus. Muu hulgas leiab siin tulist pooldamist spordi mõte, küll mitte rekordspordi vaimus.

*Esimene teekond ümber maailma* on ühe osavõtja, Pigafetta', päevaraamat, mis siin asjakohaste kommentaaridega varustatud. See on seniseist vihkudest kõige kirjanduslikum, hõlpus ja huvitav lugeda. Mind huvitas ta kõige enam kultuurajalooliselt: kui arenemata oli ometi Euroopa kultuur 400 aastat tagasi ja milline ta nimelt oli. Ja ajalooliseltki: praegusi maailmavõime polnud veel olemaski, maailmavalitsejad olid siis hispaanlased ja portugaallased. Imelist naudingut pakub lugeda kaasaegse ja kaasseikleja oma silmaga nähtud sündmusi, tajuda ta ridadest tolle aja ja tollaegse inimese hinge ja vaimu. Tänapäev, mil reisikirjeldis on tõusev kirjandusliik, leiab Pigafetta' sajaniditetagune kiri esimeselt ümberilma-teekonnalt vist tänuilikkude lugejaskonda. Ümberilmareis pole ju olevikuski just igapäevne. Tol ajal oli see otsast lõpuni põnev vastumine teadmatule saatusele, suubumine teadmatusse, meie mõõduga mõõtes otse närvekõditav seiklus. Kahju vaid, et Pigafetta on piirunud rohkem välissündmustiku edasiandmisega, et tal vähe annet on olnud meile osavõtjate elamusi ja mõtteid pärandada. Igatahes on see huvitav lugemine, kasutatav eduga ka koolis maateaduse ja kultuuriloo abivahendina.

A. Rimmel'i raamat viib meid praktilisele alale. On ühtlasi esimene algupärane. Edaspidi olevat neid tulemas rohkem.

Rimmel kujutab moodse kodu ideaali, mis peab olema rahulik, mugav, ilus ja terve. Ometi ei taha ta sellega ülistada väikekodanlist mõnulemist, vaid need kodu omadused peavad soodustama ainult inimese „elujõu mõistlikku ärakasutamist“, võimete arendamist ja rakendamist maksimumini. „Teeme oma elu kergemaks ja mõnusamaks pisi-asjades, et jätkuks jõudu ning tahet eluvõitluseks ja kõrgemate

e e s m ä r k i d e t a o t l e m i s e k s. Kodune mugavus ja mõnusus olgu a b i n õ u k s, mitte lõppsihiks!“ Nii tahab A. Rimmel kodu küljest abiks olla inimese elu ja töö intensiivsuse tõstmisel, mis on terve selle seeria peamõte. On ju eeskujulik korter suur kultuuriline, sotsiaalne ja tervishoidlik tegur.

Rimmelile on raske vaielda vastu. Ta käsitab otstarbekohasust ja ilu nii õigustatud ja põhjendatud mõttes, et peab rahuldustundega nõustuma kõigi ta näpunäidetega. Vaadatagu näit. ta ühetoalise korteri kavandeid, tubade jaotust mitmetoalises korteris, praktilist seinorbade tarvituselevõttu, ta köögi korraldust, vannitubade nõuet, soovitatava mööbli kavandeid, nõuandeid tapetite, mööbliaetuse, valgustusallikate, mööbli isevalmistuse, värvide ja lõpuks ilumeele arendamise kohta.

See siin on osa meie rahva tuleviku-eeskavast. Kodukultuuris oleme teistest taha jäänud. Ja nagu autor arvab võivat kinnitada, polevat siin tegu mitte niivõrt majandusliikkude takistustega kui teadmuste- ja maitsepuudusega. Ses mõttes on selle raamatu ilmumine eriti asja- ja ajakohane. On ju igal inimesel kodu ja igaüks sooviks, et tal oleks võimalikult ilus ja praktiline kodu. Õpetajail oleks enam kui teistel võimalik noorpõlvele elukorralduses juhatus andes ühtlasi kodukultuuri ideaale selle raamatu vaimus lähedaks ja armsaks teha.

Oleks soovinud siit ka pisut ulatuslikumat elamute käsitlust. On küll toodud üks talumaja ja üks linna väikemaja põhikavand, ent just siinses ühenduses oleks paras juhus olnud lisada mõningaid eeskujulikke majatüüpe eeskätt linnade jaoks.

Need raamatud on kõigepealt noorele ja keskealisele põlvele, et see oleks varustatud teadmuste ja oskustega paremini kui vanem põlv ja sooritaks edukamalt oma elutöö.

Nagu selgub, need raamatud taotlevad osalt üksikult, osalt kogusummas suurt elulist sünteesi. Raamatud ei ilmu küll süstemaatilises järjekorras, ja see ongi huvitavam, kuid peavad ometi moodustama mitme aasta jooksul enam-vähem terviku, mis looks ülevaate elulistest probleemidest ja tulemustest nii loodus- ja humanitaarteaduste kui ilmvaate ja rakendusküsimuste alal. Seeria tahab olla „raamatukujuline rahvaülikool“, tahab olla „tõesti elav teadus niihästi oma eluvajalikkuses kui ka elavas esituses“.

Tõepoolest on selle seeria lihtne ja elav esitusviis arusaadav väga laiale ringkonnale. Olgu see haritud põllumees, tööline, õpilane, iseõppija, ametnik, õpetaja, üliõpilane, teadlane — siit leiab igaüks teadmeid ümardavaks täienduseks oma eriteadmestele. See, mis siin pakutakse, peaks kuuluma igamehe üldharidusse. See, kui võrt seeria leiab vastuvõttu, annab tunnistust meie hariduspüüdeliste hulgast ja meie rahva vaimsete huvide avarusest. Iseäranis ei oleks mõeldav, et mõni kool või raamatukogu jätaks selle seeria tellimata.

E. Kirjanduse Selts teostab seda ettevõtet, nagu suuremat osa oma valitust ja üldtähtsast kirjastustoodangust, tunduva juurdemaksuga. Seda seks, et need raamatud leviks võimalikult arvurikkalt. Seks ongi hind määratud äärmiselt odav. Niisugust elulist ja ajakohast seeriat perioodiliselt välja andes, osutab E. K. S. erakirjastajaile võrdset ettevõtlikkust ja kiiret ning tänuväärset reageerimist aja tarbeile. Pole meil ju vist miski kirjanduseala nii nõrgalt arenenud kui populaarteadus. Kuna nüüd selle tühiku täitmisele on asutud nii soliidse kirjastuse ja nii valitud jõudude poolt, siis kujuneb ettevõttest arvatavasti suurejooneline kultuuritegur, mille vastu meie haridushimuline üldsus külmaks ei tohi jääda.

## Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

# Organisatsioonide teateid ja kroonika.

### Kontrolltööd keskkoolides ei tule.

Hasomin on otsustanud jätta ära tänava kontrolltööd keskkooli lõppklassides. Põhjusena mainitakse keskkoolide lõpetajate teadmiste taseme märgatavat tõusu võrreldes eelmiste aastatega.

Kuid õppenõukogudele on jäetud õigus neis koolides, kus mõnes õppeaines palju nõrku, tunnistise väljaandmise eel korraldada iseseisvalt eksameid.

### Karskusvõistluskirjutus möödus.

5., 6. ja 7. märtsil toimus alg- ja täienduskoolides VI laste karskusvõistluskirjutus, mille organiseeris ja korraldas E. O. Liidu karskuskasvatustoimkond.

Seekordne võistluskirjutus oli erinev eelmistest. Ettevalmistuse ajal käsitleti mitmesuguseid kõlblusküsimusi, kirjatööd omasid aga ankeedilist ilmet. Et viimaste läbitöötamine võtab palju aega, siis ei selgu sisuline ülevaade niipea.

Arvudes on aga seegi võistluskirjutus, nagu eelmisedki, hästi õnnestunud. Osavõtjaid koole oli 249, kuma õpilaste arv oli 6 548. Igast maakonnast ja suurematest linnadest oli osavõtjaid.

Kõigile osavõtjale anti mälestusleht. Peale selle jagati osavõtjate vahel Kr. 757,95 väärtuses kirjandust auhindadeks, nõnda et keskmiselt iga 5. osavõtja sai auhinna. Auhindade arvu suurendamiseks aitasid kaasa mitmed kirjastused, asutised ja koolid. Mälestuslehtede ja auhindade väljaajamine toimus lootusriingide kevadpäihal — 7. ja 8. mail.

### Politikat ei tohi viia kooli.

Aprillikuu lõpul saatis Hasomini koolivalitus koolidele pika ringkirja, milles manitsetak-

se õpetajaid pidama kasvatustöös poliitilist erapooletust. Ühtlasi antakse ringkirjas näpunäiteid selleks, kuidas lahendada õpilaste osavõtu küsimust mitmesugustest organisatsioonidest.

### Soome keele kursused õpetajaile.

Akadeemiline Hõimuklubi korraldab Soomest hangitud toetuse varal soome keele kursused Tartus. Õppejõududeks tulevad Soome akadeemilised jõud, kes eesti keelt hästi valdavad. Osavõtjate arvust olenevalt jagatakse kursus kolme klassi: nooremad algajad, vanemad algajad, edasijõudnud. Kursuste algus on 10. juunil ja kestvus 1 kuu. Osavõtu soovidest teatada aadressil: Akadeemiline Hõimuklubi, Üliõpilasmaja, Tartus.

### Veel leidub aatemeelt.

Tartu Maavalitsus määras hiljuti meie pedagoogilise ajakirja „Kasvatuse“ väljaandmiseks toetust Kr. 250.—, missugune summa „Kasvatuse“ talitusele möödunud aprillikuul kätte saadeti.

See lahke ja kõigiti eeskujulik korraldus näitab, et isegi käesoleval majanduslikult raske ja kooli ning haridust materdaval ajajärgul leidub veel aatemeelseid asutisi, kes meeles peavad ideeliste ettevõtete raskusi ja neid toetusega aitavad. Palju tänu lahkele annetajaile.

### Hasomini Teataja hakkab ilmuma.

Riigi Teatajas nr. 41 on hariduse- ja sotsiaalminister avaldanud määruse, mille alusel Hasomin hakkab välja andma ajakirja „Hari-

duse- ja Sotsiaalministeeriumi Teataja" ametliku ajakirjana arvates 1. juunist k. a.

Ajakiri koosneb ametlikust ja mitteametlikust osast. Esimeses osas ilmuvad Hasomini ringkirjad, juhtnõõrid ja üldised korraldused kui ka vastavad otsused, mis kuuluvad teatamisele ministeeriumile alluvaile asutistele, ametnikele, õppejõududele ja teistele teenistuses olevaile isikuile. Teises osas avaldatakse ministeeriumi teadaandeid soovitavate raamatute suhtes, riigikohtu otsustest võetud vastavaid seletusi ja teisi tarvilikke teateid.

## Ülemaaline karskuskongress.

Eesti Karskusliidu korraldusel peetakse järjekordne karskuskongress Tartus 17., 18. ja 19. juunil. Kongressi ajal korraldatakse ka karskusnäitus.

## Haridusliidu asemikkudekogu koosolek.

Eesti Haridusliidu asemikkudekogu järjekordne koosolek peetakse 5. juunil k. a. kell 10 homm. Tallinnas, Harju maavalitsuse koosolekute saalis. Päevakorras aruannete ja eelarvete ning tegevuskava kinnitamine, valimised ja koosolekul algatatud küsimusi.

## Jaan Veidermann †

27. aprillil suri 78 aasta vanuses Jäänemaa õpetajaskonna veteran Jaan Veidermann.

## E. Õ. Liidu kursused õpetajaile.

Eesti Õpetajate Liit korraldab eelseisval suvel Hasominilt saadud toetusega ühe edasiõpetamise kursuse ja ühe pedagoogilise nädala. Õpetajate edasiõpetamise kursus korraldatakse Tallinnas 4.—20. aug. k. a. Kavas loengud kaasaegsest kasvatuseteadusest ja lapse ning kasvatus psühholoogiast; töörihmad ja loengud eesti keele ja kirjanduse, ajaloo, ühiskonnaõpetuse, matemaatika, loodusloo ja maateaduse alal. Kursuse juhataja koolin. J. Johanson. Osavõtjate arv piiramata. Kirjavahetuse ja asjaajamise aadress: Tallinna, Suur-Roosikrantsi 12, härra J. Johanson.

Pedagoogiline nädal korraldatakse Tartus 5.—17. sept. k. a. Nädala eesmärk: tutvus-

tada õpetajaid tegeliku kooliuuendustööga liitklassides üldõpetuse ja individuaalse tööviisi alusel. Nädala üldjuhataja koolin. G. Reial, sisuline juhataja E. Õ. Liidu teaduslik sekretär J. Käs. Osavõtjate arv 40—50. Kirjavahetuse ja asjaajamise aadress: Tartu, Maavalitsuse haridusosakond, härra G. Reial.

## Tartu Ülikooli juubel.

Käesoleval aastal 30. juunil ja 1. juulil pühitseb Tartu Ülikool oma 300-aastast sünnipäeva.

See oli 30. juunil 1632. a., kui Rootsi kuning Gustav II Adolf, viibides 30-aastasest ususõjas Saksamaal, Nürnbergi sõjaleeris kirjutas alla dekreedile ülikooli asutamisest Tartus. Sama aasta sügisel 15. oktoobril pidulikult avatud ülikool oli aga lühikese eaga. Vene-Rootsi sõja puhul 1656. a. sulgeti ülikool, mis oma 24-aastase tegevuse järel oli ellu saanud üle 1000 üliõpilase, kellest mitmed astusid teenistusse kohal Rootsi riigiametnikena või kirikuõpetajaina, mõned ka õppejõududena 1690. a. uuesti avatud Tartu Ülikoolis, mis 1699. a. siirdus Pärnusse. Suure Põhja sõja ajal 1710. a. Tartu-Pärnu Ülikool jäi seisma, olles andnud lisaks oma endisile kasvandikele veel ligi 600 üliõpilast. Pärast saja-aastast vaheaega Tartu Ülikool avati uuesti Vene keiser Aleksander I poolt 1802. a., mis ajast ajates ta katkestamatult töötab meie ajani, elades üle vahepeal sünges venestuse- ja 1918. a. üüriseks Saksa okupatsiooniaja.

„Alatasa kasvades nii õpetajate ja õpilaste koosseisult kui teadusliku töö ulatuselt ja sügavuselt, kujunedes paljude ustavate teadusemeeste kandel silmapaistvaks teaduseasutiseks ja kultuurielu koldeks ligemas ja kaugemas ümbruses, mõjutades aegade arenedes ka eesti rahva iseteadlikkude kultuuripüüete kujunemist, eriti nende eesti poegade kaudu, kes siin pidevalt kasvaval arvul astusid kõrgema vaimlise elu õhkkonda, on Tartu ülikool saanud — toonitab praegune ülikooli rektor prof. Joh. Kõpp — vaba rahva ja riigi vaimlise elu kõrgustele tungimise sümboliks ning kehastuseks. Jätkaes kõrgema teaduseasutise õilsamaid traditsioone, viljeldes erilise armastuse ja hoolega eesti maad ja rahvast käsitlevaid teadusealasid, andes seega elavat tõendust eesti rahvas alaliselt ja kustumatult hõõgunud ning nüüd (iseseisvuse ajal) lausa lõkkele lõõnud omapärase kõrgema kultuurielu tahtest, teostab Tartu ülikool oma kõrgemeelselt põhjendajailt seatud ja eesti vabariigi rajamisel teadlikult edasiarendatud ülesandeid.“

V — — — v.

# Välismaalt.

## XIII kongress psühholoogia alal

peetakse tuleval aastal (4.—8. aprillini 1933. a.) Dresdenis. — Kongressi peateemaks on: „Psühholoogia ja tehnika“. „Karakteroloogia“ ja „Alateadvuse psühholoogia“. — Kavas on järgmised töörühmad: 1) Hariduse-psühholoogia ja pedagoogilise psühholoogia alal; juhatab prof. Gustaf Deuchler, Hamburgist. 2) Forensilise psühholoogia alal; juhatab prof. Villiam Stern, Hamburgist. 3) Psühholoogia ja sotsioloogia alal; juhatab prof. Richard Thurnvald, Berliinist. — Kongressi kohapealse Dresdeni komitee eesotsas seisab prof. dr. Gustav Kafka Dresdeni tehnika-ülikoolist.

Kongressi korraldajaks on Saksa Psühholoogia Selts (Deutsche Gesellschaft für Psychologie). Kongressist võivad kuulajaina võtta osa ka mainitud seltsi mittekuuluvad isikud.

## Rahvusvaheline ajaloo õpetamise konverents.

Hollandi linnas La Haye's peetakse rahvusvaheline ajaloo õpetamise konverents 30. VI — 2. VII s. a. Arutusele tuleb 5 küsimust, mis käsitlevad ajaloo õpetamist alg- ja keskkoolides.

1. Mis osa tuleb anda tsivilisatsiooni ajaloole ja tema üksikutele osadele moodses kasvatuses ajaloo õpetamisel alg- ja keskkoolis.

2. Missuguses järjekorras või missuguses ühenduses peavad olema esitatud kodumaa ajalugu ja üldajalugu? Missugust abi võib anda geograafia õpetus ajaloo õpetamisele?

3. Missugune ideaalne sisu peaks olema alg- ja keskkooli ajaloo õpperaamatuil, kooskõlas vastustega 1. ja 2. küsimusele?

4. Mis soovid on õpperaamatute suhtes, et vältida eksimusi ja vasturääkivusi ajaloo töes, et anda üksikute rahvaste tähtsamaist ajaloolistest sündmustest täielikku teadmist, et võimaldada head vahekorda üksikute rahvaste vahel?

5. Mis vanaduses peaks algama ajaloo õpetus, mis ulatuses ja missuguste faktide alusel peaks olema ajaloo õpetus algkoolis, et ta oleks kasulik kasvatuses seisukohalt.

Osa võtta konverentsist võivad organisatsioonide esindajad ja üksikud isikud. Maks 5 hollandi florini. Teada anda hiljemalt 1. VI. 1932. a. järgmisel aadressil: M-elle A. J. Portengen. Danckerstraat 9, La Haye. Holland.

## Suvevaheajakursus välismaalastele Oxfordi ülikooli juures.

Oxfordi ülikooli rahvaülikooliloengute komitee (University Extension Lecturs Commit-

tee) poolt korraldatakse eelmiste aastate eeskujul ka tänavu suvel, 26. juulist — 12. augustini, suvevaheajakursus välismaa õpetajale ja üliõpilastele.

Kursuse üldteemaks on: „Kaasaegne Inglismaa, tema poliitiline ja sotsiaalne elu, tema keel ja kirjandus“. — Kursuse kavva kuuluvad:

I. Väikesed klassid (koosnevad maksimaalselt 12 kursuselast) inglise keele individuaalinstruktsiooniks. Kavas on: kirjalik kompositsioon, lugemine, hääldamine, konversatsioon, foneetika.

II. Loengud inglise keele üle: 1) Inglise keele arengukäik. 2) Hea inglise keel (The King's English). 3) Inglise foneetika.

III. Loengud kaasaegselt Inglismaast, milles käsitletakse inglise konstitutsiooni, poliitilisi parteiseid, sotsiaalset ja religioosset elu, kasvatuslikku süsteemi, koole, ülikoole j. n. e.

Kursuse lõpul antakse osavõtjatele, kes regulaarselt käinud loenguil ja klassides, kursuse lõputunnistised; eriliste, vabatahtlikult valitavate eksamite sooritamise korral — küpsusdiplomid.

Pannakse rõhku ka meelelahutustele. Nii korraldatakse ekskursioone Oxfordi lähema ümbruse ajalooliselt huvitavasse kohtadesse; külastatakse ülikooli kolledžeid, biblioteeke ja muid asutisi. On võimalusi mitmesuguseks spordiks (jalgratta, paadisõit, ujumine, tennis-mäng j. t.). Ülikooli pargid ja kolledžite aiad on tavaliselt publikule avatud. — Korraldatakse ka vaidlusõhtuid, dancinguid, muusikaõhtuid j. m.

Oxfordis on arvurikkalt mõõdukahinnalisi üliõpilaskortereid harilikult ilma kostita. Soovikorral saadetakse osavõtta-soovijale korterite nimestu. — Kursusele sõitjatele tehakse inglise raudteel ning laevaliinidel sõiduhinna alandus, milleks on vaja näidata ette vastav tõendistunnistus, mille võib saada kursuse-komiteelt, makstes ette kursusetasu. — On tungival soovitatav esitada osavõtu soovivaldis võimalikult varakult, kuna kursusest osavõtjate arv piiratud (igast riigist võib kursusest võtta osa vaid teatud arv isikuid).

Igasuguseid lähemaid andmeid kursuse tasu ja m. üksikasjade kohta, kursuse programme, täitelehti osavõtu-sooviavaldiseks j. n. e. võib saada kõnesoleva kursuse aukorrespondendilt Eestis prof. Dr. H. Mutschmann'ilt, Tartu ülikool, Tartu; või siis otsekohe kursuse-komitee sekretariaadilt järgmisel aadressil: Rev. F. E. Hutchinson, M. A. Secretary of the Delegacy for Extra-mural Studies, Rewley House, Wellington Square, Oxford, England.

## Suvevaheaajakursused välismaalastele Oxfordis.

Eelmiste aastate eeskujul korraldatakse ka tänavu suvel Inglismaal, Oxfordis, Beaumont College'i juures suvevaheaajakursused välismaalastele, peaausjalikult inglise keele õpetajaile ja üliõpilastele. Kursused ei ole ühenduses Oxfordi ülikooliga. Kursusi on arvult kolm; igaüks neist kestab kolm nädalat ja on omaette tervik, kuid klasside ja loengute kava on koostatud nii, et osavõtjail on soodus võimalus jääda ühe kursuse lõpetamise järel edasi ka järgmisele. Kursused jagunevad aja suhtes järgmiselt:

I kursus: 27. juunist — 16. juulini.

II kursus: 18. juulist — 6. augustini.

III kursus: 8. augustist — 27. augustini.

Kursused pakuvad head võimalust omandada lühikese aja kestel põhjalikke täiendavaid teadmisi inglise keeles, grammatikas j. n. e.; tutvuda kaasaegse Inglismaa elu ja korraldustega, sotsiaalsete tingimustega, kasvatustliku süsteemiga, poliitilise ja filosoofilise mõtteilmaga, literatuuriga, ajaloo ja kunstiga. — Kursustel on lektoreiks vilunud, suurte kogemustega, graduateid õppejõud. — Kursuste kavva kuuluvad:

I. Õppetunnid kompositsiooni, lugemise, dikteerimise, hääldamise, konversatsiooni j. n. e. alal.

II. Klassid vana- ja kesk-inglise (Old and Middle English) grammatika ja tekstide detailseks studeerimiseks ja Chauceri, Shakespeari, Miltoni ja t. inglise klassikute valitud töde läbivõtmiseks.

III. Süstemaatilised loengud vana-, kesk- ja modern-inglise literatuuri üle: a) draama, romaani, essee j. n. e. arengualoost; b) inglise literatuuri eri-perioodidest.

IV. Süstemaatilised loengud inglise ajaloo teemadel, nagu: monarhia positsioon; ülemkoda, alamkoda; Briti kuningriik; Inglismaa ja jõudude tasakaal; Inglismaa kui euroopaline jõud; kaasaegne Inglismaa, tema ökonoomilised ja kaubanduslikud tingimused j. n. e.

Kursuse lõpetanuile antakse vastavad tunnistised; eriliste eksamite sooritamise korral küpsusdiplomid.

Peale õppetöö on nähtud ette mitmesuguseid meelelahutusi. Külaldatakse Oxfordi kolledžeid ja biblioteeke; korraldatakse ekskursioone Oxfordi lähema ümbruse huvitavasse kohtadesse (näit. Shakespeare'i sünnikohta, Tintern Abbe'sse, Londonisse j. n. e.). Korraldatakse ka muusikale ja dancingule pühendatud seltskondlikke õhtuid. Peale selle on Oxfordis veel laialdasi võimalusi ujumiseks, paadisõiduks, tennis ja golfi mängimiseks ja muudeks vabaõhu meelelahutusteks.

Kursuslased võivad saada ka korteri ja ülalpidamise Beaumont College'i juures. Kursuslastele, kes ei soovi elada College'i elamusi, saadetakse rekommendeeritud aadressse väljastpool College'i korteri leidmise soodustamiseks.

Kursuslased võivad saada kursusele sõidu, ekskursioonide j. m. puhul erilist sõiduhinnalandumust, näidates ette osavõtu tunnustise, mille võib saada Beaumont College'i kaudu, makstes kursuse tasu ette. (Kursuse tasu on igal juhul ettemaksetav.)

Sõiduhinnaalandumus on maksev tervel kursuste kestvusel, s. o. kolme suvekuu vältel.

On soovitatav esitada osavõtu-sooviavaldis võimalikult varakult, et kindlustada endale koht kursusel, kuna tung kursustele on kaunis suur. Osavõtu-sooviavaldises tuleb märkida, missugusel määral osavõtta-soovija praegu valitseb inglise keelt, et oleks võimalik liigitada osavõtjaid klassidesse.

Lähemate andmete saamiseks kursuste tasu, registreerimise ja m. üksikasjade suhtes osavõtta-soovijail tuleb kirjutada järgmisel aadressil: „The Secretary of the English Courses for Foreigners“, Beaumont House, 170 Banbury Road, Oxford, England.

Vastuseks tuleb lisada ümbrikusse rahvusvahelise postmargi kupong 2½ inglise penni väärtuses.

## Klasside liigkoormatus välismaal.

Toome siinjuures „Päd. Zentralblatt'i“ andmeil tabeli õpilaste arvu kohta klassides Saksamaal (eraldi mõningas karaktersemas osariigis), Inglismaal ja Hollandis 1931. a. Nagu sellest tabelist näha, on seisukord ses suhtes kurb mitte ainult meil, vaid mujalgi, kohati veel kurwemgi kui meil. Ainult mõningates progressiivsemates Saksa osariikides, nagu Saksen, Baden ja Thüringen on seisukord enam-vähem normaalne.

M a a	Üldine õpilaste arv	K l a s s i d e %/o üle õ p i l a s e g a					
		1—30	31—40	41—50	51—60	61—70	70-ne
Saksamaa (kokku)	188708	33,5	35,1	22,6	7,1	1,4	0,3
Preisi	112508	27,6	34,3	27,3	8,9	1,7	0,2
Bayeri	10750	24,3	35,5	26,1	0,8	3,4	0,0
Saksen	18200	61,2	37,5	1,28	0,02	—	—
Württemberg	6664	22,8	37,7	28,1	0,1	2,0	0,3
Baden	9556	60,2	29,9	8,72	0,9	0,08	0,2
Thüringen	5828	40,3	34,7	13,73	2,2	0,07	—
Hessen	3845	22,6	37,2	29,6	9,1	1,4	0,1
Inglismaa ja Wales	151587	29,3	30,74	33,3	6,6	0,06	0,06
Holland	34878	37,8	33,3	20,0	3,6	0,2	0,1

## Noorsoo politiseerumine Saksamaal.

Mida teravamaks läheb võitlus võimu pärast üksikute poliitiliste erakondade vahel, seda enam haarab see võitlus endaga ka noorsugu. Et selles ei saa süüdistada ainult sotsialiste, nagu meil sageli tehakse, näitavad faktid küllalt selgesti. Noorsoo politiseeru-



misega käsikäes käib tavaliselt erakondade endi „noorenemine“, s. t. noorsoo järjest suurema osa etendamine nende juhtimises. Huvitav on ses suhtes võrrelda Saksa riigipäeva liikmete vanaduse kõikumist II (1924), III (1924), IV (1928) ja V (1930) valimisperioodil. Nimelt oli mainitud valimisperioodidel valitud riigipäeval liikmete %, kelle vanadus oli kuni 30 a. erakondade järgi:

	II.	III.	IV.	V.
kommun.	16	13	4	4
sotsial.	—	—	1	—
Dem. rahvaerak. (riigierak.)	—	3	4	—
Saksa rahvusl.	1	1	—	2
Rahvussotsial.	13	7	—	11.
Kogu riigip. kohta	3	2	1	4

Liikmete kohta, kelle vanadus oli 30—40 a. olid need % vastavalt 19, 19, 16 ja 25. Nii siis viimase riigipäeva tunduv „noorenemine“ eriti võrreldes kahe eelmisega.

Ühes sellega kasvab aga kooli ja kasvatus-elu juhtide mure, kuidas hoida kooliealisi lapsi cernal nende iseloomu rikkuvast aktiivsest parteipoliitilisest võitlusest. Peaaegu kõigis Saksamaa osariikides on õpilastel keelatud võtta osa poliitiliste erakondade tegevusest ja ettevõtetest. Viimased on aga püüdnud sellest nii üle saada, et on asutanud mitmesuguseid erapoleitu ilma eriorganisatsioonide noortele. Nendest osavõtu ärakeelamine ei lähe enam nii lihtselt ja üksmeelselt, eriti seal, kus vastavad poliitilised voolud ise seisavad ligalad haridus-elu juhtimisele. Enamuses osariikides on siiski ka nendest osavõtt keelatud. Toome näiteks Bayeri haridusministeeriumi ringkirja 23. juunist 1931. „Viimasel ajal on eriti tugeval kujul avaldunud mitmesuguste poliitiliste organisatsioonide püüded, nende hulgas ka otsekoheste võitlusorganisatsioonide, kooliealist noorsugu endaga kaasa tõmmata ja oma organisatsiooni vastu võtta. Üksikud poliitilised ühingud on läinud isegi niikaugele, et on asutanud eriosakonnad koolikohustustlike noorte jaoks. Siia kuuluvad näiteks Hitlerinoorsoo noorte osakond (*Jungvolk der Hitlerjugend*, noortele 7—15 eluaastani)<sup>1)</sup>, edasi vabariikliku kaitseliidu „must-punane-kuld“ eelsalk (noortele 14—17 eluaastani), lõppeks kommunistliku noorspartakus-liidu osakonnad „Punased noorpioneerid“ (noortele 10—14 eluaastani) ja „Punane noorsalk“ (lastele 6—10 eluaastani).

Ministeeriumi eeskirja järgi 30. okt. 1924 on kooliealise noorsoo osavõtt poliitilistest ühingutest keelatud. Bayeri koolivalitsus peab tarvilikuks kooli eduka kasvatustöö kindlustamiseks täie rõhuga kinnitada, et sellest keelust kinni peetakse ja kooliealine noorsugu hoitaks emal polit. võitlusest. Vastavaid kooli järelevalve organeid palutakse isikute vastu,

kes kooliealisi noori hoolimata koolivõimude ilmest keelust kisivad poliitilistesse organisatsioonidesse, seaduslikku kaebust tõsta. Õpilaste vastu, kes keelu vastaselt võtavad osa poliitilistest organisatsioonidest, tuleb tarvutada sellekohaseid koolidistsipliini vahendeid. Eriolistest tähelepanekuid tuleb otsekohe vastavale ülemusele teatada.

Otsekui vastuseks sellele ringkirjale avaldab noorhitlerlaste ajakiri „*Jungvolk*“ k. a. veebruarikuu n-ris kirjutise, kus noori kutsutakse üles „riigi ja kooli terrorile ning mohikaanlikele võtetele“ reageerima „fanaatilise tahtega omi veendumusi läbi viia“. Bayeri haridusministeerium keelas muidugi ka mainitud ajakirja levitamise koolides, kuid õpilastele koju kätte saatmast ei saa siiski miski takistada.

Württembergi ja Badeni haridusministeeriumide analoogilistes ringkirjades (esimene 16. veebr. 1931, teine 3. märtsil 1932) öeldakse: „Igasugune parteipoliitiline tegevus koolis, kooli ettevõttele või õpilastele määratud ettevõttele on keelatud. Õpilastele on keelatud niikaugele isekeskis asutada ühingu, mis otsekohe või kaudselt taotleb parteipoliitilisi sihte, kui ka olla liikmeiks parteipoliitilistes ühinguis ja nende noorte osakondades, kui nad ei ole jõudnud valimisõiguslikku ikka. Õpilastele on keelatud osa võtta rongikäikudest ja teistest ettevõtetest lageda taeva all, mis on korraldatud poliitiliste parteide, või nende noorte osakondade poolt, või mille korraldamisest seesugused võtavad osa. Üldiselt pole ka soovitatav, et õpilased alla 18-ne aasta võtaksid osa parteipoliitilistest koosolekutest kinnistes ruumides. Siiski tuleb ses suhtes vastutus jätta otsekoheste kasvatajate peale“.

Et kõikide osariikide võitlust noorsoo politiseerimisega enam-vähem ühtlustada, kutsus Saksa siseminister dr. Groener 28. jaan. s. a. osariikide haridusministrite nõupidamise kokku, kus arutati noorsoo ja kooli vabastamise küsimusi poliitiliste mõjude alt. Nõupidamine asus üksmeelselt seisukohal, et parteipoliitika ei kuulu kooli. Osariikide haridusministrid andsid aru neist abinõudest, mis nad seni juba tarvitusele võtnud. Siseminister omalt poolt lubas kõiki neid samme toetada, ilma et keskvalitsusel siin palju võimalusi oleks otsekohe kaasa mõjuda. Konverentsi lõpptulemuseks oli siseministri pöördumine erakondade poole üleskutsega loobuda noorsoo politiseerimisest. Selles üleskutses dr. Groener avaldab lootust, et erakonnad ise jõuavad veendumusele, et alaealise noorsoo kiskumine poliitilisse võitluse tähendab hädaohtu Saksamaa tulevikule. „Minu arvamus järgi peaks kõigil südame ligi olema soov, et noorsugu astuks täisikka lahtise südamega ja vaimustatuna etteseadud sihtidest ometi täis inimlikkust ja sügavat õigus-tunnet, täis tõsist püüet sisemise vaimu ja karakteri harmoonia järele.“

Tähendatud üleskutse mõju kohta on praegu raske midagi ette öelda. Eksitus oleks siiski panna sellele väga suuri lootusi. Umbes samal ajal, kui haridusministrid pidasid Berliinis nõu, pööratas Hitler Münchenis suurel

<sup>1)</sup> Mainitud org-i ülesandeks on keskjuhatuse poolt väljaantud juhtnõrde järgi noortes „juba kõige nooremast east peale kasvata rahvussotsialistlikku hinge- ja tundeelu“.

rahvakoosolekul: „10-aastased poisid tahan ma enda vaimus kasvatada, vaimus, mille ees meie vastased värisema peavad.“ Samuti kirjutab rahvussotsialistlik „*Angriff*“: „Politiline võimuhaaramine on ainult eeldus, et võitlust Saksa hingele uuestiärkamise eest lõpule viia. Meie, hitlernoorstugu, oleme valmis kõike kaalule panema, et seda sihti saavutada. See on tehtud meile niikuinii küllalt raskeks.“

Samuti kirjutab kommunistlik „*Rote Fahne*“: „Kirikule on lubatud oma täiesti poliitilises vaimus noorstugu koolides mõjutada, aga noortele proletaarlastele tahetakse keelata endid selle mõjutuse vastu kaitsta.“

Mõlemad tsitaadid näitavad, kui vähe Groeneril maksab panna lootusi oma üleskutse mõjule äärmuste juures. Sotsialistlik „*Vor-*

*wärts*“ kirjutab, et siseministri kavatsused on tervitusväärased, kuid nende teostamise kohta võib olla eriarvamusi. Noorsooliikumine ei lase end lihtsalt parteikomando järgi maha suruda. Alaealise noorsoo ilmavaateline mõjutamine on ikka olemas olnud ja kestab ka tulevikus. Kui erakonnadki sellest loobuksid, teeksid seda ometi teised organisatsioonid, kiriklikud, sõjaväelised j. n. e.

Iseasi on, mis vaimus ja mis tagamõttega see mõjutamine sünnib. Oleks raske ülekohus, kui poliitiline noorsooliikumine üldse keelataks ainult selle pärast, et ei taheta teha vahet poliitiliste parteide ja poliitiliste bandede vahel: „Noorstugu vabariiklikkus vaimus kasvatada ning alata võitlust toore vägivalga ja terrori vaimude vastu — see on, mida meie peame riigi õigeks ülesandeks,“ lõpetab „*Vorwärts*“.

## Õiendus.

„Kasvatus“ nr. 4-dasse on sattunud järgmised vead:

Lk. 151, artikli autori nimi „M. Meusi“ pro „M. Meusti“; sama esilehe „Sisus“.

Lk. 165, 2. veerg, 17. rida alt: „mustmull“ pro „mustmuld“.

Lk. 166, 1. veerg, 2.—7. rida alt: „Järele on jäänud „geograafia eriteadlane“, kes pealegi vahel oma pisikasvulise ja lapseliku mõistusega

hakkab närvitsema kuulajaskonna ees, eriti siis, kui see kuulajaskond ei taha teda igavuse pärast hästi kuulata“ pro: „Järele on jäänud „geograafia eriteadlane“, kes pealegi vahel hakkab närvitsema pisikasvulise ja lapseliku mõistusega kuulajaskonna ees, eriti siis, kui see kuulajaskond ei taha teda igavuse pärast hästi kuulata“.

Toimetuse.

## Uusi raamatuid.

**Ch. Dickens.** *Nell ja tema vanaisa.* Katkeid romaanist „Vana imeasjade kauplus“. Tõlkind H. Alberg. „Noorusmaa“ jutukirjastik nr. 21. E. O. Liidu kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 50 s.

**Peeter Rings.** *Kümme päeva jäälaamil.* „Noorusmaa“ jutukirjastik nr. 22. E. O. Liidu kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 25 senti.

**J. Parijõgi.** *Suuskaedel Vallastesse.* Noorsoojutte. A. Peerna illustratsioonid. „Noorusmaa“ jutukirjastik nr. 23. E. O. Liidu kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 1 kroon.

**A. Koel.** *Jänesepoiste jõuluöö unenägu.* Laste jõulunäidend kolmes pildis. Eesti Haridusliidu kirjastus, Tallinnas, 1931. a. Hind 1 kroon.

**Anton Rahula.** *Maimu.* Laste jõulunäidend kolmes pildis. Eesti Haridusliidu kirjastus, Tallinnas, 1931. a. Hind 75 senti.

**Anton Rahula.** *Juku ja Mike.* Laste jõulunäidend kahes vaatuses. Eesti Haridusliidu kirjastus, Tallinnas, 1931. a. Hind 75 senti.

*Maailma maad ja rahvad.* 14. Kesk-Euroopa.

„Noorusmaa“ V almanak. Koostanud E. Martinson. Illustratsioonid O. Martinsonilt. Kaas M. Laarmannilt. Eesti Õpetajate Liidu kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 1 kroon 30 senti.

**Mag. A. Kurvits.** *Õpetaja kooliüvõenduse kaandjana.* K.-ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 40 s.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telef. 458-52.

Tellimishind: aastas 5 kr., poolaastas 2,50 kr., üksiknumber 75 s.

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.*

Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit.*

Tallinna Eesti Kirjastus-Ühisuse trüükikoda, Pikk t. 2. 1932.

**Waldemar Bonsels.** *Bilder aus Indien.* Bearbeitet und zusammengestellt von Elisabeth Sell, Lehrerin der deutschen Sprache am H. Treffnerschen Gymnasium zu Tartu. K.-ü. „Loodus“ kirjastus, Tartus 1932. a. Hind 90 senti.

**Alma Ostra-Oinas.** *Laisk laps.* Eesti Lastesõprade Ühingu kirjastus, Tallinnas, 1932. a.

**J. Janusson.** *Eesti majanduslik areng.* Põllumajanduslik konjunktuuribüroo, Tallinn, 1932. a. Hind 1 kr. 50 s.

**G. Ferrero.** *Vana-maailma hukkumine.* Mis kõneleb see meie ajale? Järelsõna prof. P. Treibergilt. 10 pildi, tabeli ja kaardiga. Elav Teadus nr. 5. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr.

*Quatrième Cours Pour Le Personnel Enseignant* Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. Genève 1931.

**M. Kampmann.** *Didaktika põhijooned.* K.-ü. „Loodus“, Tartus, 1932. a. Hind 4 kr. 90 s.

Käesolev teos taotleb anda didaktika alal esile tulnud voolude ja arvamuste sünteesi, keeldudes laskumast isiklikku algupäratsemisse ja ümberhinnetesse. Vanast ajast on üle võetud ainult neid didaktilisi norme, mis seni on osutunud elujõulisteks, kuna raamatu peasisu moodustab nüüdisaja didaktika, sageli vaadeldud tulevikudidaktika kriitilises valguses. Pakutav õpperaamat peab sisaldama ka ettepoole juhtivaid tähiseid, millel on ülesandeks tegelikkude elu reguleerida.

*Eesti avalikud tegelased.* Eluloolisi andmeid. Toim. R. Kleis. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. 424 suurt lehekülge. Hind 9 kr. 50 s.

Mitmesugustel olukordadel ja mitmesugustel põhjustel on tarvis teada täpsaid andmeid mõnest tegelasest. Selline raamat puudus seni. Käesolev teos toob ligi 1842 tegelase elulood maalt ja linnast ja igasugustelt tegevusaladelt. Nii siis on siin koondatud riigi ja rahva juhtivad isikud. Elulood ise ei ole pikad, vaid toovad ilma liigsete ilustavate sõnadeta tegelase lühikese elukäigu ja märgivad ära tähtsamad momendid tema tegevuses. Suuremat osa elulugudest on kontrollinud isikud ise, nii et andmed on täiesti usaldatavad.

*Koguteos Eesti V osa Valgamaa.* X+600 lk. 92 joonisega, Valga ja Tõrva linnaplaaniga ja Valgamaa neljavärvilise kaardiga. Hind 7 kr. Toimetanud prof. A. Tamme-kann, dr. A. Luha ja mag. E. Kant. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a.

Teos sisaldab kõik tähelepanuvääriva Valgamaast, selgitades seda paljude piltidega,

tabelitega ja kaartidega. Kujukas ülevaade on antud pinnaehitusest, taimestikust, loomastikust, liiklemisteedest, rahvast, tulundusoludest, haridusoludest, ajaloo jne. Üksikute kihelkondade kohta on antud veel omaette kirjeldused, samuti Valga ja Tõrva linnast. Raamat sisaldab palju andmeid ja on seepärast eriti kasulik käsiraamat õpetajaile, seltskonnategelastele, ekskursantidele, ametiasutistele j. n. e., sõnaga kõigile, kellel on tarvis täpsaid andmeid meie maakondade ja selle rahva kohta. Et Valgamaa on olnud erisugustes tingimustes ja lätlaste piiril ja et ajaloolises arengus olid siia suunatud mitmete vaenlaste huvid, siis sisaldab Valgamaa elu palju omapärast. Ta ei ole mitte üks osa kodumaast, vaid just *isesugune* osa sellest. Eestlane, kes tahab tunda kodumaad, ei saa unustada Valgamaad. Üldiselt ei ole sugugi liialdatud, kui öelda, et koguteos „Eesti“ on uhkuseks igale eestlasele.

**F. J. Snell.** *Garibaldi.* Elulugu. 148 lk. pildiga ja kaardiga. Hind 1 kr. 75 s. Eesti Kirjanduse Seltsi „Elulooline seeria“.

Garibaldi meelest oli kõige üllam maailmas — vabadus ja iseseisvus. Ta oli suur isamaalane, kes oma elu pühendas selleks, et ühendada tükeldatud kodumaad ja vabastada pealesurutud ikkest. Ta võitles mõnigi kord ainult väikese salgaga, olles vaenlastest ümber piiratud, kuid allavandumist ei tulnud mõttessegi. Ja kui tema kävad oli võim, siis polnud ta toores rusikamees. Kui meie tahame näidata sõjameest-isamaalast-kangelast võoraste rahvaste hulgast, siis on heaks näiteks Garibaldi. Eestis on loetud jubeid seiklusromane Garibaldiist, nüüd aga pakutakse ka tema elulugu, mis ei ole vähem pinevam kui seiklusromaan.

*Punased aastad.* Mälestisi ja dokumente 1905. aasta liikumisest Eestis I. Toimetanud Hans Kruus. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. 252 lk., piltidega, osalt kriitpaberil, hind 4 krooni.

1905. aasta liikumine haaras nii või teisiti kõiki rahvakihte Eestis ja lõi kas luusse ja lihasse. Vähe on aga kõigest sellest kirjutatud, sest varem ajal puudus võimalus avalikult ja objektiivselt käsitleda selliseid sündmusi. Käesolevas raamatus kirjeldavad 1905. aasta liikumist toleaeagsed tegelased, kes ise kõik kaasa elanud, seepärast saame usutava materjali, eriti kui arvestada seda, et asja valgustatakse mitmest seisukohast. Mälestised toovad ainult tõsiasju, kuid seda mõjuvam on teos ja seda konkreetsemaks kujuneb pilt 1905. a. veristest sündmustest. Lõpus on toodud dokumendid suuremate rahvakoosolekute nõudmistest ja otsustest ning R. Speek'i aruanne Bernis 1906. a.

Tallinna XII linna algkooli j. k. üldõpetuse Rühmiku seeria

## Loodus ja inimene

toimetanud M. Nurmik

### „Kevad“ „Suvi“ „Sügis“ ja „Talv“

teevad õpilastele loodusloo igal aastaajal huvitavaks ja sisurikkaks. Igaüks neist 96 lhk. piltidega, hind à 75 senti.

### „Saagu valgus“

Tehnikakultuuriline jutustus leiutistest valguse alal lõkkeest moodsa elektrivalgustuseni. 64 lhk. hind 50 senti.

### „Tuli ja rattad I“

Leiutiste ajalugu juttudes. Saaduste valmistamine enne ja nüüd. 112 lhk. hind 1 kr.

Sügisel ilmuvad:

### „Tuli ja rattad II“

### „12-ne tunniga ümber maailma“

Liikumisvahendite ajalugu algvankrist rakett-lennukini.

**Pealadu:** Kk./ü „Töökool“ Tallinnas V. Roosikrantsi 3, tel. 462-56.

Tähtsaks teguriks meie hariduse ja koolielus on kutseteadliku õpetajaskonna progressiivne ja rippumatu häälekandja

## „ÕPETAJATE LEHT“

Ilmub nädallehena igal reedel.

Tellida saab igast postiasutisest.

„Õpetajate leht“ on iga õpetaja parim nõuandja ja juht.

„Õpetajate leht“ valgustab kõiki hariduselu ja koolipolitika küsimusi.

„Õpetajate leht“ selgitab õpetajaskonna kutsealaseid küsimusi ja kaitseb õpetajate teenistuslikke huvisid.

„Õpetajate leht“ maksab: 3 kuud — 1 kr., poolaastaks — 2 krooni, aastaks — 4 krooni.

*Toimetuse ja talituse aadr.:*

**Tallinna, Tatari 3—4, tel. 458-52.**