

# KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI  
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

---

---

Nr. 6

14. AASTAKÄIK. — AUGUST 1932

Eesti elurõõmsa ja teotahtelise noorsoo tehniliste  
ja looduslooliste huvialade, katsete ja  
seiklusjuttude kirjastiku  
raamat-ajakiri

# VIKERKAAR NR. 21

ilmus uueks kooliaastaks  
noortele ülihuvitava sisuga. Hind, nagu  
ennegi, 25 senti.

Aastakäik postiga, s. o. 10 numbrit №№ 21—30 — 2 kr. 50 s.

Poolaastat „ „ 5 „ „ 21—25 — 1 kr. 25 s.

„Vikerkaare“ 5-numbrilised, 160 suure-  
leheküljelised, väga paljude piltidega  
kõvad köited, mis kõigis kooliraamatu-  
kogudes otsitavamaid noorsooraamatuid,  
I, II, III ja IV köite à 1 kr. 50 s.

Müük ja tellimiste vastuvõtt talituses

**Kkü. „Töökool“**

Tallinnas, Väike Roosikrantsi 3.

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 6.

August 1932.

14. aastakäik.

SISU: Nõrgast edasijõudmisest ja istuma-jäämisest koolis — *R. Taba*. Kirjutamise algõpetusest — *A. J. Möller*. Kuidas tõsta keskkooli õigekeelsuslikku taset — *E. Nurm*. Muljeid Berliini koolide külastamiselt — *P. Mägraken*. Kolmas üleriigiline kehalise kasvatuse kongress. Välismaalt. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Uusi raamatuid.

## Nõrgast edasijõudmisest ja istuma-jäämisest koolis.

*R. Taba*.

### Eelsõnaks.

Oma kooli-biograafias märgime teist aastakümnet, missuguse aja kestel on kujunenud enam-vähem stabiilseks normid, mis täita koolil õppetöö alal. On mitmel korral parandatud õppekavu, piiratud osa ainete ulatavust, teisi täiendatud. Palju tööd on tehtud ka produktiivsust tõstva õppeviisi otsimisel.

Viimane probleem liitub osaliselt nõrgalt edasijõudvate õpilaste probleemiga. Sellest on ühtlaselt huvitatud kool, ühiskond ja riik; see ei ole puht koolipedagoogika, vaid ökonoomia, sotsiaalse profülaktika ja hügieeni küsimus. Tema õigest lahendamisest on huvitatud esijoonel see kategooria õpilasi, mille moodustavad istuma-jääjad ja nõrgalt-õppijad.

Meie koolides on keskmine istuma-jääjate % 10—15, harvem ulatub 20 kuni 25%. See teeb kogu riigi koolide kohta kaunis soliidse summa ja kulude suhtes ei anna mingeid kokkuhoiu või-

malusi. Tuleb ju nende arvel pidada ülal suurem arv klasse ja õpetajaid. Kahju, et ei ole saadaval täpsamaid andmeid, et saaks pakkuda arvuliselt konkreetsema pildi.

Praegu, mil käimas hoogus hariduskulude koondamine, mil suletakse koole, vallandatakse massiliselt õpetajaid, mis võimaldab lihtsena, kuid ebaproductiivse kokkuhoiu, oleks õigem aeg nõrgalt-õppivate laste küsimuse põhjalikuks uurimiseks ja lahendamiseks. Ehk aitab see vähendada kulusid, ilma et ta valus oleks meie värskelt-tärgavale hariduslavale.

Püstitatud küsimus haarab mitmeid elu variante ja lihtse, praktilise lahenduse leidmine ei ole kerge. Sellest peavad haarama kinni eeskätt kõik koolipõllul teotsevad isikud ja tutvuma lähemalt selle põhjustega. Seni on lepitud suuremalt jaolt vaid fakti konstateerimisega: õpilane on nõrk teatavas aines ja ta jääb istuma. Kas ta

järgmisel aastal jõuab edasi, otsustatakse sama lihtsalt järgmisel aastal.

Üksikasjaline nõrga edasijõudmise küsimuse uurimine aitab lahendada ka teise valusa küsimuse: miks langeb palju õpilasi välja enne kursuse lõpetamist.

Nõrgalt-õppivate laste küsimuse lahendamisel puutume kokku, nagu ülal mainisin, paljude koolist eemalolevate eluküsimustega: ümbruse kultuuriline tase, õpilaste kodune ja sotsiaalne heaolu ja p. m.

Olgu kuidas on, pedagoogil peab olema selge kujutus kogu mõjuvuste kompleksist, mis nii või teisiti kutsub esile nõrga edasijõudmise. Ratsionaalset võitlust sellega ei saagi enne alata, kui meie ei tee plaanikindlat tööd nõrkade õpilaste iseärasuste, isiksuse tundmise ja käitumise uurimisega. Nõrk õpilane, lahkudes koolist, ei jää üksnes vajalikkude oskuste ja teadmusteta, vaid ta viib kaasa vaenliku vaate õppimisele ja igasugusele tööle üldse. Tagajärjetu koolitöö sisendab temasse asjatu ajaraiskamise tunde, millele seltsivad edaspidi niimitmedki halvad harjumused, mis tulevikus kahjulikud talle endale, ühiskonnale ja riigile.

Võrreldes ühesuguseis tingimustes töötavaid enam-vähem ühtlase õpilasperega koole, võib öelda, et nõrkade õpilaste arv on vastav kooli pedagoogilisele tasemele: mida õigem pedagoogiline alus, seda väiksem nõrkade arv. Aga siiski vana ütlust: „Halb õpetaja on see, kellel halvad õpilased“, (veeretab kogu õpilase edasijõudmise edu õpetajale) ei saa tänapäev võtta vastu ilma oluliste parandusteta. Nüüdisaja kooli organisatsiooni juures osa vastutusest langeb õpetajalt objektiivsele faktorile: õppeplaanile, õppekavale, meetodeile ja koole ümbritsevale ühiskonna kultuurilisele tasemele. Neid faktoreid tuleb pidada silmas võitluse organiseerimisel õpilaste nõrga edasijõudmisega üleriiklises ulatuses.

Nõrka edasijõudmist ei saa kõrvaldada ühel ja samal viisil. On põhjusi, mille kõrvaldamine ei ole raske koolile. Näit.: kui nõrk õppimine on tingitud andetusest, madalast aju funktsioneerimisest — üldse põhjusi, mis tugine-

vad enam-vähem bioloogilisel alusel. Võimetu on kool kõrvaldama niisuguseid puudusi, nagu normaalse eugeenika tingimuste, hea koduse olukorra j. n. e. loomine. Seda saab vaid täieliku sotsiaalse profülaktika mõõdupuu kasutamisel.

Kui koolil on võimatu igakord kõrvaldada neid põhjusi, siis vähendada nende mõju saab ta siiski puht-pedagoogilise tööga, kohandades õppekavu vastavalt õpilaste nõudeile ja võimeile, korraldades õpilastega käitumise õigele kasvatuslikele põhimõtetele. Tervendavalt mõjub selles suhtes õpilaste ratsionaalne jaotus koolitüüpide järele, õpilase erikalduvusi arvestades, koolitöö individualiseerimine ja eri järeleaitamisklasside avamine.

Koolitöö üldise produktiivsuse tõstmiseks üldse ja nõrgalt-õppivate õpilaste suhtes osaliselt, on soovitatav pidada silmas põhimõtte: mida nõrgem õpilane looduslikult, mida vähemate arenemisvõimetega ta varustatud, seda rohkem püüdku kool kompenseerida tema puudusi, seda aktiivsemaks saagu aitamine. See printsip läbigu kogu võitlussüsteemist istuma-jäämisega ja nõrga edasijõudmisega.

## 1.

### Nõrga edasijõudmise põhjusi.

Õige meetodi valik nõrga edasijõudmise kõrvaldamiseks tema väga erinevate põhjustega on võimalik ainult siis, kui on põhjalikult selgitatud selle põhjused. Põhjuste mitmekesisus on luge-matu. Igas konkreetset juhust leiame omapärase väliste (eksogeeniliste) ja seesmist (endogeeniliste) mõjude kombinatsiooni.

Iga õpetaja teab isiklikkude kogemuste varal, et nõrgalt õppivate õpilaste üldkogu on tüüpidele väga mitmekesine. On küllalt väikesest õpilaskogust — ühe või 2—3 kooli õpilased, — et eristada enam-vähem harilikke puuduliku edasijõudmisega õpilastüüpe, õpilasi, kes moodustavad n.-õ. istuma-jääjate kaadri.

Üldtüübid oleksid järgmised:

1) Füüsiliselt nõrk, sündinud nõrgal füüsilisel pinnal, haigusi põdev.

Säärane õpilane on nõrgalt-õppiva tüübi esindaja füsioloogilistest ja somaatilistest põhjustest tingitud.

2) Nõrgaandeline laps, kelle mõistuslik tase pole tunduvalt madalam normaalse lapse omast, kes ei jaksa pida sammu klassi normaaltöoga.

3) Raskeis materjaalseis tingimustes kasvav laps. See kategooria lapsi ei jaksa õppida normaalselt põhjustel: sageli puuduvad, tulevad väsinuna kooli kodustest töödest, puudub aeg korralikuks ettevalmistamiseks või segatakse töö juures, puudub raamatuid ja muid koolitarbeid.

4) Halvas kultuurilises ja perekondlikus õhkkonnas elav laps, eriti juhtudel, kui see sisendab vaenlikku meeleolu kooli vastu.

5) Närvlikud lapsed, keda paraku õige suur protsent, igasugu arenemist takistavate tõkete ja anomaaliatega, üldiselt distsiplineerimatud, raskesti kasvatatavad.

6) Disharmoniliselt andekad, s. o. lapsed ühekülgsest arenenud võimete ja huvidega, mis võivad puududa teiste ainete vastu kas täieliselt või osaliselt (lauluand, joonistusand j. n. e.).

Tüüpilisemaid momente nõrgalt-õppivate laste eristamiseks võiks olla järgmisi:

1) Bioloogilised ehk psühho-füsioloogilised: sündinud iseärasused konstitutsioonis, üldine organismi nõrkus, raskelt põetud haigused, patoloogiline pärvus, üldine madal andekus, emotsionaalse tahte tasakaalutus.

2) Majanduslikud: sagedased puudumised koduste töökohustuste tõttu, jalatsite või riiete puudus, elementaarsemate töötingimuste puudumine kodus.

3) Sotsiaal-psühholoogilised: ümberruse mõju väljaspool kooli koolist eemaleelitava tendentsiga; pedagoogiline tühjus s. o. kasvatusliku abi ja mõju puudus väljaspool kooli.

4) Kooli-pedagoogilised: suure lastearvuga klassid, mis ei luba reserveerida suuremat ajakulu nõrkadele, käsitamiskuse puudus, näit.: mahajäänud õpilase töö individualiseerimine, üleliia karmi ja formaalse käitlemise maksmapanek koolielus.

Igas loendatud kategoorias nõrk eda-

sijõudmine võib esineda ajutise nähtusena. Õpilane näiteks ei jõua ajutiselt edasi põhjusel, et antud silmapilgul tema võimete psühho-füüsiline arenemine ei ole tasakaalus või ta huvid on kistud koolist eemale j. n. e. Seda võivad põhjustada samahästi ühe või teise organi haigus või korratu funktsioneerimine, sugulise küpsmise aeg, perekondlikud kriisid (tööpuudus), vanemate omavahelised tülitsemised j. n. e.

Loendatud põhjustest igauks konkreetsel juhul on õpilase arengu tingimuste kompleks. Nõrk edasijõudmine kandub suuremalt osalt bio-sotsiaalsete põhjuste ja tingimuste kompleksiks, olgu see sõltuv kas füsioloogilistest, ökonoomilistest või psühho-sotsiaalsetest nähtustest. Nõrk edasijõudmine avaldub alati madalas töövõimes. Vastupidi, — madal töövõime ei ole madala andekuse peegeldajaks. Juhtudel, kui nõrk edasijõudmine on tingitud sünnipärasest andetusest, ei ilmne ta alati neil põhjustel. Otsustav tähendus on siin olukorral, et andevaene laps ei leia teda ümbritsevast keskusest neid impulsse, stimuleid ja mõjutusi, mis oleksid täitnud või aidanud arendada psühho-füsioloogilisi kui ka konstitutsioonilisi tühje või nõrku kohti. Nii jäävad varjatuks tal needki võimed, millega loodus teda varustanud. Mõningail juhtudel n.-õ. pedagoogiline tühjus lapses, tarvilikkude mõjutuste puudumine kutsubki esile mõistuslikult mahajäämise. Seda aitavad suurendada nõrk toitlus, puudulik uni ja kultuurivaene ümbrus, mis mõjuvad tunduvalt ka looduse poolt varustatud normaalseste annetega lastesse.

Nõrga õppimise põhjustajate esirinda võib asetada perekonna viletsa majandusliku ja madala kultuurilise taseme. Korteriolud, — suure elanikkonna kuhjumine kitsasse ruumi — on suureks takistuseks õppetööle, mis nõuab rahulikku ruumi ja segamatut olekut. Laps kistakse koolitööst eemale igasuguste perekondlikkude abistamistöödega. Nende laste keskel leiame kergesti juhte, et nad ei jõua edasi, puuduvad koolist, ei valmista töid kodus, koolis töö juures on hajameelsed, ei jaksa tähelepanu kontsentreerida ja kõik sellepärast, et

jõud on kulutatud mujale. Rohkem tabab niisugune saatus vaeslapsi. Vahest iga õpetaja võib tuua näiteid — sageli väga traagilisigi —, kui laps ühelt poolt püüab kõigest hingest anduda koolitööle, teiselt poolt aga saatus karmid tingimused kisuvad tema sellest eemale. Majanduslikkude põhjuste kõrval nõrga edasijõudmise põhjustajana on last ümbritsev madal kultuuriline tase. Selles veendume, kui tutvume mahajäävate õpilaste koduste oludega. Muidugi seda ei saa võtta absoluutselt puhtal kujul, sest erandeid leidub, kuid suuremalt jaolt on see nii. Osaliselt saab seda pahet vähendada lasteaedade asutamisega kehvalt-elavate inimeste raioonidesse, kus nende kulu leiab ratsionaalsema tasuvuse.

Nimetatud juhtude mõju on vaadeldud igaühel eraldi omaette. Kui nad mõjuvad kõik koos, loomulikult kutsuvad nad siis esile ka palju kurvemaid tagajärgi. Laps lakkab absoluutselt töötamast, astub n.-ö. krooniliste istuma-jääjate ridadesse ja lõpuks ootab rahulikult, mil lõpeb koolisunduse kohustus. Need ei ole õnneks kõik andetud lapsed ja neid saab aidata järeleaitamiskoolidega, missugused meil täiesti puuduvad, kuid mida aimavad üksikud õpetajad omal algatusel ja on saavutanud tulemusi. Hariliku „kinnijätmisega“, mida samaks otstarbeks praktiseeritakse, ei saa midagi kätte, kui veel lisada selle halb kasvatuslik mõju.

Arvestades põhjuste mitmekesisust ja fakti, et ühed ja samad põhjused tingivad mitmesuguseid tagajärgi, oleneb antud indiviidi isiksuse-struktuurist, individuaalseist omadustest, tuleb lähendada iga juhul ettevaatlikust ja täpsast anamneesist. Kasvataja peab teadma, missugused põhjused üldse võivad kutsuda esile nõrga edasijõudmise ja seda kõige sagedamini teevad, et iga üksiku juhu korral võiks öelda täpsalt, milles seisab põhjus.

Koolist sõltuvaid põhjusi, mis soodustavad nõrka õppimist, on viimasel ajal (õieti seminaride töötamise ajal) hakatud intensiivselt uurima. Peasüüdlane on koolitöö ebaõige organiseerimine — õieti iga õpilase vildak tööle rakendamine.

Kooli parandava mõju sellesse tagab järgmiste punktide tõsiselt arvestamine:

1. õpetaja pedagoogiline ettevalmistamine ja and, tema mõistuse ulatus, töö individualiseerimise oskus;

2. objektiivsed töötingimused klassis või rühmas (õpilaste arv, õppeabinõudega varustus, käsitletava meetodi kasutamisoskus);

3. õige meetodi valik;

4. õppekava paindumus, s. t. tema kohandamisvõimalus neile õpilastele, kes kalduvad keskmisest õpilasest siia või sinna poole;

5. ratsionaalne õpilaste grupeerimisviis nende arenemise, üldise töövõime, arenemistempo j. m. kohaselt.

Olulisem pedagoogiline viga nõrgalt-õppimise põhjustajana on õpilaste nõrk aktiivsus õppetöös, töö distsipliini puudumine, sõnaga, õpilaste huvi puudumine õppetöö vastu, eriti suurearvulistes klassides. Sageli kaebame, et õpilased lobisevad palju, ei taha vastata, teevad tegemist kõrvaliste asjadega. Olgu kuidas on, selge on see, et need nähtused on segavad, vastumeelsed ja halbade tagajärgede eeltingimuseks. Iga produktiivse töö pandiks on: kontsentreeritud, asjalik töömeeleolu alates algklassist mängleva iseloomuga ja muutudes järk-järgult tõsisemaks, asjalikumaks. Vahest nii mõnigi lasteaed pakub selleks eeskujui, kui laste eneste tegevus töötundidel iseenesest kutsub esile korraliku distsipliini. 3—4-aastaseltki lapsed harjuvad nõudega, et kui tööruumis kas või ükski inimene on ametis, ei või teda segada kõneluse ega käratsemisega. Tööruumis on hoopis teissugune olukord kui mängutubades. Siin peab reguleerima käitumist mitte isiklike seisukohti arvestades, vaid nõudmist, mille esitab ühiskond, — lasteaiaga pere. Ja kui 3—4-aastased saavad aru töödistsipliini väärtusest ühistööl, on algkooli lastel see iseendastmõistetav. (Distsipliini all mõistan loomulikku töökorda, mitte valju, käskivat, kõlkvõimsat õpetaja režiimi.)

Kui jõuame töökorraldusega niikaugele, et õpilased hakkavad kahjatsema vahelejäänud tunde, saavad aru, et möödunu ei tule tagasi, et nad töötavad

„kõigest hingest“, siis kaob halb distsipliin ja põhjuseta puudumine.

Plaanikindla nõrgalt-õppimise võitmise eeltingimuseks on õige õpilaste rühmitamine. Viimane küsimus on väga mitmekülgne ja mitmeti mõistatav. Näiteks: mis on otstarbekohasem — jätta mahajääjad, s. o. vähem andekad ja aeglasemalt töötavad õpilased, maha keskmisest tasemest, muutes nendega töötamise neile vastavaks või moodustada neist eriklassid?

Linnades, kus tihedalt koole, on see moodus mõeldav ja läbiviidav (— katseid ei ole vahest siiski tehtud) ja usun, et ta rahuldab kindlasti. Nende klasside iseärasuseks oleks: — aeglasem töötempo, suurem aine konkretiseerimine, sagedasemad kordamised j. n. e. Need asjaolud viivad normaalklassis mahajäänud lapse temale sobivasse olukorda, tema vähendatud huvide ja emotsiooni valdkonda. Neist saavad lõppeks korralikud õpilased, kui harjuvad tööga aegajalt tempo kiirenedes ja aine abstraherudes ning võivad jätkata õpingut normaalklassis jällegi.

Klasside organiseerimisel nõrgalt-õppivaike lastele pörkame vastu raskusi: raske on leida ühtlase koosseisuga õpilasi klassi moodustamiseks. Sellest vähe — tuleb küsida, kas see asi niisugusel kujul on üldse praktiliselt lahendatav? Kui võtame gruppide moodustamise aluseks intellektuaalse arenemise ühtluse, siis räägib sellele vastu asjaolu, et puudub täieline parallelism mõistuse andekuse ja mõistuse üldise arenemise vahel. Andevaene laps võib pakkuda headel tingimustel rahuldava arenemistase, kuna andekas halvast olukorras võib näidata vastupidist.

Teine ratsionaalne rühmitamisviis võiks olla õpilaste valik nende töötempo järgi, mida tegelikult ka raske teostada. Esialgsete katsete puhul selles suunas Ameerika koolides oli populaarseks tees, et mahajääja laps vajab vaid rohkem aega kava läbitöötamiseks. Tähenäeb: raskelt edasijõudev laps võib saavutada samu tulemusi kui hästiõppiv, tarvis talle lubada vaid rohkem aega. Praegu see vaade kui ta pole ümberlükatav, siis vähemasti on vaieldav. Professor P. O. Efrussi oma katseis Leningradis

väidab, et teatav ajalisa võib aidata nõrga õpilase järel ja neist võivad saada edaspidi korralikud õpilased. Aga sageli olid katsed tulemusteta<sup>1)</sup>.

## 2.

**Nõrga edasijõudmise põhjuste vastastikune suhe ja selle mõju õpilase edasijõudmisele.**

Kuidas suhtuvad mitmesugused põhjuste kategooriad? Ei ole kahtlust, et nende vastastikune suhe muutub juhuiliselt, olenedes koosseisus olevate õpilaste majanduslikest tingimustest, kooli ümbrusest, koduseist kasvatus tingimustest j. n. e. j. n. e. Toon näite prof. Efrussi' andmeil nõrga edasijõudmise põhjuste vahekorra:

- 1) huvi puudus, passiivsus — 28%;
- 2) üldine nõrk arenemine — 26%;
- 3) kodused ja ümbruse halvad tingimused — 26%;
- 4) füüsiline nõrkus (verevaesus) — 23%;
- 5) kõne- ja tundeorganite defektid (lühinägemine, halb kuulmine) — 23%;
- 6) küpsmise psühholoogia — 11%;
- 7) närvlikkus — 9% (meil tegelikult suurem);
- 8) kooli muutmine — 9%.

Toodud andmete järgi on raske otustada, missugune kategooria on domineeriv. Näha on, et nõrga edasijõudmise tingivad mitu põhjust korraga, näit.: huvi puudus ja füüsiline nõrkus.

Üldine psühho-füüsiline organismi nõrkus nõrga edasijõudmise põhjustajana sõltub enamasti halvast toitlusest. Nii Saksamaa arstid ja teisi L.-Euroopa arste tõendavad, et praeguses õpilaspõlves on erilisel suur protsent nõrga toitlusega. Praegune majanduslik kriis sügava tööpuudusega suurendab tunduvalt seda. See osa ei puuduta õpetajaid nii valusasti, kuna ta on hoolekande asi, jääb see sageli õpilase töölerakendamisel kahe silma vahele. Ei maksa siiski loota, et kui neile lastele anda sooja suppi, võileibu ja kohvi ja nad kosuvad, siis nende vaimne töö kosub samuti. Ja. Mõnikord ilmneb metamorfoos, et ühes

<sup>1)</sup> Prof. P. O. Efrussi — «Теория и практика школьной работы с отстающими учениками». Leningrad 1927. a.

keha pikkuse ja raskuse kasvamisega tõuseb ka lapse vaimne jõud ja arenemine. Need juhud on mõeldavad seal, kus nõrk edasijõudmine on tingitud vaid alatoitlusest, kus puuduvad andevaeus, vaimsed korratud. Viimaste seltsimisega toidunormi suurendamine ei aita.

Füüsilise ja intellektuaalse arenemise vahekorra otsesed vaatlused viivad järgmistele üldistele otsustele:

1. intellektuaalse arenemise suhtes mahajäänud lapsed on keskmiselt kasvult vähemad normaalseist lastest;

2. edasijõudvad lapsed kasvavad kiiremini kui mahajäävad;

3. edasijõudjate kopsude maht on suurem mahajääjate omast;

4. tusedad, terved poiss- ja tütarlapsed hea kopsudemahuga küpsevad kiiremini nii kehaliselt kui vaimselt.

Ei tarvitse kahelda selles, et nõrgalt-edasijõudja laps astub kooli n.-ö. palju karmima minevikuga. Et see ala meil uurimata ja andmeid ei ole, toon nad mjuvalt<sup>1)</sup>.

Esimene tabel näitab õpilaste vanemate haigusi ja teine loode arenemistingimusi ja ema olukorda raseduse ajal:

Tabel I.

	Hästiõppivad	Nõrgalt-õppivad
Süüfilis	0%	3%
Langetõbi	0%	10%
Psüühil. korratud	11%	20%
Alkoholism	23%	37%
Südamehaigused	31%	50%

Tabel II.

	Hästiõppivad	Nõrgalt-õppivad
Operatiivsed segadused	0%	7%
Raseda ema raske töö ja haigus	17%	43%
Rasked sünnitused	17%	37%

## 3.

**Mõnda nõrgalt-õppiva õpilase isikupärastest põhiomadustest ja käitumisest koolis.**

Mida kujutab endast nõrgalt-õppiv õpilane?

<sup>1)</sup> P. Blonskii: «Неуспевающий школьник I ступени»

Iga õpetaja tunneb kogemustest suurt õpilaste andekuse kõikumist. Nüüdisaja tõsisemad uurimused, eriti Binet' ja Simon'i meetriskaalala publitsereerimisest alates, on vihjanud koolialiste laste andekuse astmendamisega. Astmendamine endast sünnib korrapäraselt. Õppekavad koostatakse keskmise õpilase jõu kohaselt. Töö on näidanud, et igas koolis on õpilasi, kes võivad töötada läbi kava rutem määratud ajast; on jälle neid, kes ei saa hakkama ettenähtud ajaga kavade ulatuses, vaid tarvitavad selleks pikemat aega. On ka õpilasi, kes üldse ei saa hakkama kava nõuetega, arvestamata aja kulu.

Koolis, kus töötan, oli möödunud õppeaastal edasijõudmise pilt järgmine:

1. Võivad töötada kiiremini kavas määratud ajast 11%.
2. Saavad korralikult hakkama 55%.
3. Nõuavad pikemat aega 30%<sup>1)</sup>.
4. Ei saa üldse hakkama 4%.

Raske on neid andmeid võtta üldise möödupuuna, sest kool, kus töötan, on rikas vaeseist perekonnist pärit lastest (50% saab kehvemate õpilastena toetust ja ligi 25% lõunasöögi hoolekandekorras). Eriti suureneb p. 1. tähendatud % ja väheneb p. 3. %, kus laste kodused tingimused vähegi paremad. Üleriigiline pilt võib kujuneda umbes järgmiseks: 50% rahulda õppekavade nõudmise, 20—25% võib töötada rohkem, kuna ülejäänutele õppekava nõudmised on rasked. Siia liiki kuuluvad muidugi ka defektsed lapsed.

Praktilisest seisukohast on tähtis pidada silmas fakt, — mis eelpool mainitud, — et andekuse sünnipärase madala taseme juures mõjuva tegurina avaldub ümbruskond. On ta kultuuriline, leiab laps sealt vajaduse korral abi (kodune järeleaitamine, avarad õppimise võimalused j. n. e.). Ebakultuurilises ümbruses võib jääda sama laps kergesti n.-n. krooniliste istuma-jääjate hulka. Selle nähtuse kaotamiseks ainus pedagoogiline relv on eelpoolnimetatud eriklasside avamine nõrgalt-õppivaile lastele. Neid ei saagi asetada samasse

<sup>1)</sup> Siin on arvestatud õpilasi, kes on mõnel aastal istuma jäänud, mitte üksipäini iga-aastasi istujaid.



koosseisu, kus töötavad normaalsete võimetega õpilased, sest katsed on näidanud nende halbu eeldusi edukaks tööks järgmiselt:

1. püsimatult tähelepanu;
2. aeglasem töötempo;
3. madalam üldine arenemine;
4. nõrgem aktiivsus otseses koolitöös;
5. usu puudus oma võimeisse;
6. nõrk initsiatiiv, fantaasiavaesus;
7. piiratud leksikon ja nõrk loogiline mõtlemine.

Viimane moment esineb teravamalt vanemais klassides.

Arvestada tuleb veel asjaolu, et nõrgalt-õppiv laps on vahest väga tundelik (iseegi haiglaselt) igasugu noomitustele ja märkustele, mis talle saavad osaks, ilma et ta oleks neid teeninud või suudaks rahuldada omal jõul. Sellepärast uuema pedagoogika pioneerid rajavad õppetöö niisuguste õpilastega n.-n. *edasijõudmise psühholoogiale*, s. o. tahavad sisendada õpilasse veende, et ta jõuab ja võib õppida. Selleks tuleb kasutada kohaseid juhte, virgutada alata õpilast ja äratada temas rahulduse emotsioon, teadmine, et ta tuleb toime koolis esitatavate nõudmistega.

Kuivõrt tähtis on emotsionaalne moment, illustreerigu 15-a. tüdruku vastus: „Kui näen midagi huvitavat tulemas, siis on kergem töötada. Näiteks, ma tahan hästi õppida mõnes aines ja mul see õnnestub, siis üha töünd kasvab. Kui aga, kõigile tahtmistele ja püüetele vaatamata, midagi ei tule välja, siis ma vaid õpin rahuldava numbri saamiseks.“

Emotsionaalsed-tahtelised takistused moodustavad tüüpilise ja mitte tähtsusetu nõrga edasijõudmise algallika. Kahjuks see ala on suuremalt jaolt uurimata. Et sellele on pööratud võrdlemisi vähe tähelepanu pedagoogilises ilmas, siis sageli koheldakse valesti nõrgalt-õppivaid lapsi. Kahtlus oma jõusse, allasurutud endatunne, argus — üldse nähtused, mis käivad kaasas n.-n. „enda allahindamise tundega“, on iseloomulikke momente nõrgalt-õppimise psühholoogias. Nüüdisaja psühholoogid; eesotsas Alfred Adler'iga, närvlikkude ja nõrkade õpilaste uurimisel tõendavad,

et mürgist kasvatusvilja kannab „pessimistlikus vaimus kasvatamine“, mis surub maha igasuguse elurõõmu, tahtenergia ja usu endasse. Need lapsed, kellesse sisendatud enesekahtlus, jäävad kogu eluks otsustusvõimetuiks ja enam-vähem abituiks töötajaiks, kuna lapsed, kes saanud elujaatava, rõõmsa ja meeltülendava kasvatus, saavad elus palju paremini hakkama. Olen arvamisel, et meiegi koolis, kui korraldada statistika, leidub Adler'i väite kinnituseks tähelepanndav hulk „surutud“ lapsi mitte sõna kaudses, vaid otseses mõttes. Närvlikkude ja raskesti-kasvatatavate laste hulgas leiame õige tihti lapsi, kes varases eas saanud tunda karmi ihunuhtlust, peksu, tõrelemist ja söimu vanemate õndsäl „heaks lapseks“ kasvatamise tahtel. Ei maksa imestuda, kui 60 raskesti-kasvatatava lapse hulgast 58 juhul on antud ihunuhtlust suuremal või vähemal määral.

Kasvatades õpilases usku tema enda võimeisse, ei maksa kunagi liialt tugevalt osutada tema nõrku kohta. Tuleb pidada silmas, et hoidutaks „välja naermast, ülalt alla vaatamast lapsele, mis raskelt riivab lapse endatunnet. Kes vaadelnud põhjalikumalt lapsi, see teab, et paljud neist (arvan suurem osa) otisivad tungivalt lähedalolijate tunnustamist. See joon on tähelepanuväärt isiksuse ja endatunde arendamisel. Nõrga edasijõudmise seisukohast selle küsimuse juurde asudes, peame pidama silmas A. Adler'i väidet: „Mitmesugused nõrga edasijõudmise nähtused põhjenevad igasugustel ebaõnnestumistel lapse elus, olgu need üleelatud või tulevikus oodatavad.“ Nõrkadeks õpilasteks jäävad tihti auahned õpilased, kes alateadlikult või teadlikult tahavad eriliselt paista välja teistest, tõmmata tähelepanu endale, mängida „esimest viulit“ selle ebaõnnestumisel. Meelepaha tekitav teadmine „mulle on see kättesaamatu“, „ma ei saa sellega hakkama, millega kaasõpilased“ — ei põhjusta üksi nõrka edasijõudmist, vaid toob kaasa terve rea kõrvalnähtusi. Üldiselt kõik, mis toidab isiklikku ebaõnnestumist, saamatust, andetuse tunnet, moodustab soodsa pinna laiskusele, valetamisele, korratusele, koolist puudumisele või ko-

guni ärajäämisele. Iseloomustava pildi saame nõrgalt-õppivate laste emotsionaalsete tõkete kohta nende endi kaudu.

Lastele on antud kirjand: „Missugustes tingimustes ma töötan edukalt?“

Vastustest selgub väga otsekoheselt neid momente, mis ilmnevad nõrga õpilase objektiivsel vaatluselgi. Lastel on märgitud: 1. aeglane töötempo: „Kui mind tagant sunnitakse, siis ärritun, ja mul ei tule midagi välja.“ 2. enda kahtlustamine, kartus: „Niipea kui mulle töö kohta tehakse märkusi, ma teen teda halvemini kui enne.“ „Ma ei või töötada, kui mulle öeldakse, et ma ei piüa, et midagi ei tule välja: mind lööb see tasakaalust välja.“ „Mul kaob töötahe, kui kellelegi ei meeldi mu töö.“ 3. paljudes vastustes peegeldub kiire tähelepanu muutumine. Nimetatakse ka „vaikuse“ vajadust: „Mul on kergem õppida vaikuses ja eemal rääkivaist inimestest. Kodus on väikene vend, kes lobisemisega mind segab.“ „Ma töötan tagajärjekamalt sõbraga ja ainult ühega tingimusel, kui oleme ainult kahekesi ja keegi ei sega.“ „Kui ma õpin, peab olema vaikus, hea valgus ja et kedagi teisi ei oleks toas.“ 4. märgitakse huvi vajadust aine vastu: „Ma töötan hea meelega, kui aine on huvitav, kui ma saan hästi aru. Mind huvitab ajalugu, joonistamine ja kirjandus ja sellepärast ma neid oskan hästi. Kui ma olen millestki huvitatud, siis ma omandan selle kiiresti.“ „Peaasi, mis mulle tarvilik edukaks õppimiseks, on huvi aine või töö vastu, ja kui see on olemas, siis töö läheb kiiresti ja omandan aine kergesti.“

Samad katsed on andnud peaaegu samalaadseid vastuseid teistes koolides. Olgu näiteks katse töölisraiooni õpilastega, kus kodused tingimused üldiselt halvad, ümbruse kultuuriline tase madal. Vastuseist esikohal on kodusest heaolust sõltuvad puuduliku õppimise põhjused.

„Ma töötan erilise eduga, kui ei sega kodused“ (50% vastustest). „Tuled koju, istud kirjutama, juba saadetakse sind poodi. Tagasi tulnud, on kõik ununenud.“ „Kolmeaastane kaasüürniku poeg tuleb mu juurde tuppa ja siis ära

mõtlegi õppimisele: tema kas pillab mõne raamatu laualt või joonistab selle kaanele, katsub saada kätte tindipotti, et ronida sisse sõrmedega. Ajan ta välja toast ja lukustan ukse, siis ta trummeldab kõigest jõust uksele.“

Teisel kohal mainitakse „vaikust“ kui eduka õppimise eeltingimust — 36%. Vaikuse nõudmine esineb rohkem klassis töötamise kohta. Näit.: „Sageli on jutusumin klassis, mis hävitab kõik mõtted või kannab nad mujale.“ „Töö on klassis vaid siis edukas, kui kõik istuvad tasa.“

Kolmandal kohal on halb ainekust arusaamine, s. o. puudulikust seletusest sõltuv põhjus. Neljandal kohal esinevad emotsionaalsed põhjused ja õige harva mainitakse huvi puudust. Tuletatakse meelde üksikuil juhtudel veel tühja kõhtu, halba riietust j. n. e. Viimase põhjuse harvas esitamises on kindlasti süüdi seltskonnas valitsev „häbenemine“, mis ei lase säärastest asjadest avalikult rääkida.

#### 4.

### Nõrgalt-õppivate laste õppetöö individualiseerimisest.

XIX sajandi vaade kooliklassile kui jagamatule üksusele taganeb järjest ja annab aset ainekäsitleuse meetodeile klassi suhtes kui elavale kollektiivile, milles iga liige nõuab enda suhtes eri tähelepanu. Selleks pakub head eeskuju tuntud Lancasteri süsteem, kus suurearvuline klassipere rühmitatakse. See võimaldab tunduvalt tõsta andekate õpilaste produktiivsust üle keskmise klassinormi ja lähendada sellele nõrkade tööd. Dalton-plaan on värskem individualiseerimise variant. Viimast on meiegi koolid (kahjuks vähesed!) katsunud teostada ja seegi praktika viipab sellele, et ta on ainus võimalus liita nõrku õpilasi klassikollektiivi aktiivseiks liikmeiks. Selle printsiibi teostamisel peab looma tingimata kindla süsteemi, eriti kui tegemist rohkearvulise nõrgalt-õppivate koguga suures klassiperes. Põhimotiiviks olgu: aidata nõrgalt-õppivaid igauht eraldi, kusjuures ei tohi unustada klassi kui terviku hu-

visid. Olgu esitatud mõned U. S. A. koolides läbiviidud motiivid<sup>1)</sup>:

1. individualiseerimise lähtekohaks on lapse reaalsed teadmused, mitte dokumentaalne, vaid psühholoogiline, pedagoogiline ja füsioloogiline kasv ja vanadus. Selle taotlemise eelduseks on täppis õpilase isiksuse tundmine. Õppimisel peatutakse kohal, kus ilmneb selgusetus. Nõrgalt-õppivate abistamise tagajärjed kindlustatakse, kui õpetaja läheb nõrga õpilase õpetamisel nii kaugel tagasi, kuni jõuab selgete kujutluste, arusaadud ja seeditud teadmuseni. Sel puhul ei maksa imestuda õpilase ebakohasest kasvust, „vanadusest“ ega klassist. Peab arvestama, et „korralikul ehitisel olgu korralik fundament, — muidu saab kogu ehitis efemeerne (ühepäevane).“

2. õpetaja pidagu silmas seda sihti, millele püüab individuaalne õppeviis — arendada õpilase võimeid, arvestamata igasugu standarte, peale lapse enda huvide.

3. nõrgalt-õppiva lapse harjutamine iseseisvale õppimisele on teistem töö kui harilik. Juhtudel, kui nõrk õppimine on tingitud madalast psühho-füüsilisest tasemest ja nõrgast töövoimest, siis kogu lapse töölaad on abitu iseloomuga. Säärasele lapsele ollakse abiks suuremal määral kui normaalsele, kuid laps ei unusta seejuures siiski lõppsihti — arendada välja iseseisev töötamine. Abistamisel peab ka siin piinlikult vahele jätma kohad, kust laps saab üle iseseisvalt.

4. õpetajal ei tarvitse oodata, millal õpilane palub abistamist, vaid seda peab nägema ja tundma intuiitiivselt, missugused lapsed ja kus kohal vajavad töö individualiseerimist. Kindlaksmääramiseks võib korraldada vastavaid töid.

Abistamist isikliku initsiatiivi järgi õigustab asjaolu, et mahasurutud, kartlikud lapsed ei pöördu õpetaja poole abi saamiseks.

5. mahajäävate õpilaste individuaalne järeleaitamise töö tehtagu kogu klassi juuresolekul, mitte pärast tunde (meie tavaline harjumus), sest sellega antakse õpilasele kõik vajalised impulsid teadmisega, et ta kuulub klassiühiskonna täieõiguslikkude liikmete hulka.

6. väikeste rühmadega töötamist ei saa vahetada üksikult töötamisega. „Juba kaks õpilast moodustavad klassi — nende nõrgad küljed ei ühtu.“ Silmas pidades seda, õpetaja organiseerib töö nii, et klassi iseseisvalt tööle rakendanud, saab mahti aidata nõrku üksikult.

7. stimuleerida alati õpilaste usku endi võimeisse. Ja seda mitte üksipäini nõrkade õpilaste juures, vaid iga lapse ja täiskasvanuga, arvestamata andekust või andetust. See saagu olulisemaks pedagoogiliseks tööks nüüdisaja koolis. On ammu aeg kaduda märkustel, mis surmavad lapses viimase lootusekübeme ja töötahte. Õpilane ärgu olgu põrnuks õpetaja kõrval, ärgu olgu režiimi ori ilma ühegi isikliku soovi või arvamuseta, vaid arenegu vaba tööga iseseisvalt mõtlejaks ja teoinimeseks.

Ei saa jätta märkimata, et õpilaste erikalduvusi saab ja tulebki erilisel arendada individuaalse tööviisi juures. Võib heita ette, et õpilased sel võimalusel hülgavad vastumeelsed ained või ei tööta kava ulatuses. Eriti kannataksid need ained, mis sünnitavad raskusi, mille mõistmine nõuab rohkem tööd. Igatahes tuleb hinnata õppeainete väärtust seisukohast lähtudes, *et iga aine õppekavas on väärtuslik õpilasele vaid sel määral, kuipalju ta jaksab seda omandada ja kasutada tegelikus elus.*

## Kirjutamise algõpetusest.

A. J. Möller.

Meie algkooli õppekava nõuab kirjutamist juba esimeses klassis, kuid jätab lahtiseks, millal kirjutamisega alustada.

<sup>1)</sup> W. H. Holmes: „School Organization and the individual child“.

Võib lugeda lahendatuks küsimus, et kirjutamisega ei tuleks algust teha enne, kui selleks olemas nõutavad ja tarvilised eeldused.

Kooli tulles on õpilasel küllalt tööd

lugemistehniliste raskuste võitmisega. Samal ajal ei ole soovitatav seda koormat suurendada ka kirjutamise õppimisega. Küll on aga kasulik ja hädavajalik, nagu seda tehaksegi, alguses tarvitada joonestamist ja joonistamist, kasutades seda kirjutamise eelharjutusteks. Seejuures seatagu ülesandeks kirjutamisele ette valmistada lapse kätt, psühholoogilistel kaalutlustel alates liigutustega, kus tegevuses lapsel suurem kogu lihaseid, ja mindagu plaanikindlalt üle harjutustele, mis nõuavad vähe- ma lihastekogu tegevust, kuni jõutakse loomulikkude kirjutamisliigutusteni. Rössger, näiteks, soovib lasta lapsi alguses joonistada liival kepiga, misjuures on kogu keha tegevuses. Siis seinatahvliil kriidiga — kogu käsivars on tegevuses. Et võimaldada õpilastele selliseid harjutusi, peaksid olema, nagu võime leida näiteks Leipzigi katseklassis, esimese klassi seinad klassitahvliks muudetud, nii kõrgelt, kui see vajalik 7—8-aastastele lastele. Väikestele mudilastele pakuks see ütle mata huvitavat tegevust. Rössger laskis ülestõstetavad lauaklapid altpoolt tahvleiks muuta. Mõned õpetajad katavad klassiseinad alt pakkimispaberiga, läätsnaeltega kinnitades, ja lasevad siis õpilasi paberil kriidiga harjutada.

Seinatahvliilt võib üle minna kare- dale, pakkimispaberile, millel vajuta- miseks lapsel ei ole tarvis teha suuri pingutusi, alguses lasta joonistada nii, et kogu alumine käsivars töötaks, siis ainult käsi, viimaks sõrmed.

Alguses joonistatakse trükitähti. Viimased on õpilastele tuttavad lugemi- sest, aga ka tänavasiltide kirjaded, eriti linna lastel, kus rikkalikult äri- silte. Trükitähti tuleks lihtsustada. Nende joonistamisel kasutatakse pea- miselt järgmisi põhiliigutusi ning jooni: — \ / | (liigutades kätt pahemalt paremale, ülalt alla) ( ), mida tuleb harjutada. Seejärel õpitakse tähti joo- nistama, andes neile lihtne kuju: A B D E G H I J K L M N O P R S T U V Ö Ä Ö Ü. Seejuures võiks kasutada järjekorda: 1) I L T H E; 2) V A Ä; 3) N M K; 4) O Ö Ö G; 5) D P B R S U Ü J (vt. tabel).

Nii kirjutavad õpilased alguses joo-

nistades suuri ladina trükitähti, pärast- poole ka väikesi, misjuures võiksid õpilased ise kujundada neid suurtest, loomulikult õpetaja kaasabil; arusaadav, kasutavad õpilased sel alal oma koge- musi, mis omandatud lugemisel. Esi- meses järjekorras kujundatakse i j k l o p s t u v ö ö ü, mis väga sarnanevad suurtele; siis b e g h ja viimaks a d m n r ä, mille kujundamine suurtest tähtedest nõuab juba rohkem leidlikkust (vt. tabel). Niisugusel kirjutamisel tu- leks tähte joonistades vastavalt hääldada ning joonistada sõna täht-tähelt. Täiskasvanud kirjutamisel ei loe küll tähti, vaid sõnakujusid. Joonistähed ei moodusta aga sõnakuju, õpilane on sunnitud sõna kirjutama täht-tähelt, neid seletama ja sõnaks liitma. Muidugi on õpilased häälikute analüüsiga har- junud lugemisel ja liikuva aabitsa täh- tede abil „kirjutamisel“. Minnakse aga pärastpoole üle kirjatähtedele, ei tohi enam juttu olla tähtede lugemisest, vaid õpilane lugegu sõnu, lauseid.

Joonistähti tuleks harjutada alul värv- pliatsitega, pärastpoole harilikuga. Õpetaja kirjutab tähed vajalises järje- korras tahvlile ja seletab nende ehitust. See ei ole raske tähtede lihtsuse pärast. Tuleb tähele panna, et kõik ettetulevad kaared on täied ringkaared, mille läbi kiri omab teatud laiust. Tähtede kõr- guse ja laiuse suhet ei tule muuta. iseäranis mitte laiuse arvel. S-sa võib vaadelda kui kahe ringjoone sünnitist. Tähtedel B, E, H, K ja S on ristlemis- punkt keskkohast veidi kõrgemal, nii et ülemine osa on veidi väiksem kui alumine. (Seda võib järele proovida vihiku ta- gurpidi keeramisega, nii et tähed peapeal seisavad.). B ja S juures on alumine kaar ka veel veidi laiem kui ülemine. Tähtede V ja A juures tuleb silmas pidada, et nad oleksid otse püsti (ei kalduks kumma- legi poole), oleksid sümmeetrilised. Oleks soovitatav pärast seletust tähti tahvlilt kustutada ja lasta õpilastel mälu järgi kirjutada, mida teha ande- rikkal kerge ja mis tähtede lihtsuse tõttu õnnestub hästi. Vähemandeka- maile peab tähti kirjutama uuesti tah- vile. See võte sunnib lapsi terasemalt ettekirjutatud tähti vaatlema ja sel teel jäävad tähed paremini meelde. Mui-

Joonis- ja kirjatähtede õppimise järjekorra tabel.

Joonistähed					Kirjatähed										
suured					väikesed			väikesed				suured			
1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
	A						a				a	<i>A</i>			
				B		b				b					<i>B</i>
				D		d				d					<i>D</i>
E					e					e			<i>E</i>		
			G		g					g			<i>G</i>		
H					h				h					<i>H</i>	
I					i			i						<i>I</i>	
				J	j					j				<i>J</i>	
		K			k					k				<i>K</i>	
L					l					l			<i>L</i>		
		M				m		m				<i>M</i>			
		N				n		n				<i>N</i>			
			O		o					o			<i>O</i>		
				P	p				p					<i>P</i>	
				R		r		r						<i>R</i>	
			S		s				s				<i>S</i>		
T					t			t						<i>T</i>	
				U	u			u				<i>U</i>			
	V				v			v				<i>V</i>			
			Õ		õ					õ			<i>Õ</i>		
	Ä					ä				ä		<i>Ä</i>			
			Ö		ö					ö		<i>Ö</i>			
				Ü	ü			ü				<i>Ü</i>			

dugi ei tule algajailt nõuda rohkem kui ühekordset kirjutamist, kuid tähe omadused peavad olema selgesti nähtavad. Ei ole tähtis, kas õpilane alguses kirjutab O ühe suletõmbega. Ka ei ole tarvilik ühe suletõmbega kirjutada M,

N, U. Üldiselt tuleks tõmmata jooni ülalt alla ja pahemalt paremale. Õppetöö elustuseks aitab kaasa igasugune illustreerimine: lastagu õpilastel joonistada ühes tähtedega mitmesuguseid asju elust. Et hõlbustada mälugevust tähe-

õppimisel, peaks valima asju, mis tulevad meelde tähe kuju. B kirjutamisel mõeldagu kringlile, O kevadpühade muna, S ussi, T — ühejalgsel lauda j. n. e. Joonistamist võiks kasutada ka pärastpoole kirjandite illustreerimiseks.

Peale käeõppimise ja hariliku joonistuse on neil harjutustel eesmärgiks kirjatähtede kujundamine loomulikult ja vabal väljendusel, lihtsemast trükitähest kirjatähele, nagu monumentaal-kirjast kujunes kirigi vajalise kiiruse ja rütmi tõttu. Saksa kirjametoodikute arvates kuulub kirja eelharjutustele 4 kuni 6 kuud. Kui arvesse võtta, et meie õpilased kooli astumisel on umbes paar aastat vanemad, siis vahest ehk kulub meil selleks vähem aega. Viimaseil aastail pole mul võimalust olnud isiklikult esimeses klassis töötada, seepärast on mul raske seisukohta võtta. Omal ajal võisin ma umbes paari kuu pärast sulega kirjutamisele lasta üle minna. (Praegu on meil küll nooremad õpilased.) Sel ajal ühtlasi on õpilasel esimesed lugemistehnilised raskused võidetud, aga ka kirjutamis-eelharjutustel tarvilised kogemused ja tähtede kujud omandatud.

Kirjatähtedele üle minnes võib õpetaja ise kirjutada tähe tahvlile, näidates tähe kujundamist. Soovitavam on aga, kui õpilased ise kujundaksid kirjatähe trükitähest. Lapsed, elades läbi tähtede kujundamise, tunnevad loomisrõõmu, mis teeb kirjutamise huvitavaks. Loomulikult tuleb õpetajal endal juhtida õpilaste tegevust. Näiteks kiirel tähtede joonistamisel hakkavad õpilased tähti siduma. Seda kasutades võikski üle minna kirjatähtedele.

Kui õpilased võtavad osa kirjatähe kujundamisest, muutuvad tähevormid lapsele elamuseks. Laps saab aru, miks (näiteks E) kirjutamisel trükitähe nurgad ümmargustatakse, miks ümmargused jooned (näiteks O) muutuvad sirgemaks, kuidas tekivad aasad (näiteks L, E), kuidas teha tähti rohkem erinevaiks (näiteks a, o, ü, ii), et mõnd tähe osa võib ära jätta, ilma et ta muutuks tundmatuks, kust alustada tähe kirjutamist, et teda oleks kergem siduda naabertähega ja et ei oleks vaja mõnd kohta kirjutada kahekordselt.

Väikesed kirjatähed tulevad kujundada väikestest trükitähtedest. Ühtedest nimelt (a, b, d, e, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, t, u, v, õ, ä, ö, ü) saab seda teha kergesti, teiste juures (r, s,) on see raskem. Juhtnõõriks kirjatähtede kujundamisel olgu: aega kokku hoida, tähti siduda, mõnd tähe osa mitte kahekordselt kirjutada.

Alustada tuleb tähtedega, mille kirjutamine ei tekita õpilasele raskusi. Olen tarvitanud järgmist järjekorda: 1) i, u, ü, t, v, r; 2) n, m, p, h; 3) e, l, b, k, j, s; 4) o, ö, õ, a, ä, d, g (vt. tabel).

Täht i kujundamisel leitakse, et järgmise tähega saab teda siduda kergesti, kui alt i kõverdame. Täht u juures lapsed peagi märkavad, et u sidumiseks järgmise tähega puudub all kõverdus. Täht ü puhul jõutakse otsusele, et teda tuleks kuidagi eraldada kahekordselt i-tähest (ii). Otsustatakse viimaks ü-le peaks panna kahekordne koma ("), kuna i-le jäetakse punktid. Täht v kujundamisel leitakse, et teda naabertähega siduda võib ülalt, muidu u-le sarnane täht. Täht p puhul tulevad õpilased otsusele, et sirgjoone kõrvale tehes ringjoon tuleb kohati (nimelt ringjoone alumist osa) kirjutada kahekordselt, et siduda tähte naabertähega, jääb üle ringjoone asemel kirjutada z (p). Täht l kirjutamisel peab tekitama aasa, et eraldada t-tähest, millele ta sarnaneks, kui viimasel unustada kirjutamata põikjoon. Täht j puhul tekib alla aas, et saavutada siduvus naabertähega. Täht o tuleb naabertähega siduda ülalt, et eraldada a-tähest. Selliselt tuleksid ka kõik teised tähed.

Suured kirjatähed kujundatakse suurtest trükitähtedest. Näiteks leiavad lapsed, et E joonistamisel tuleb joont mitu korda katkestada, mis nõuab aega. Katsetakse kirjutada pideva joonega, mis juures keskele tekib aas, kuna nurgad ümmargustuvad. Nii saadakse kirjatäht E. Suurte tähtede kujundamisel selgugu õpilastele, et neid tuleb kujundada nii, et nad erineksid väikestest mitte ainult suuruselt, vaid ka vormilt, nagu U, O, K j. n. e. Suurte tähtede järjekord kujundamisel võiks olla: 1) U, Ü, V, A, Ä, M, N; 2) E, S, L, G, O, Ö, Õ; 3) I, H, J, K; 4) P, B, R, T, D (vt. tabel).

Sellisel tööl selgub õpilastele muu seas ka see, et tähtede siduvuseks pole vaja tähte alguses sidejoont. Väikestest tähtedest vajab erilist sidejoont küll s, kuid õpitakse siduma s-tähte järgneva naabertähega erilisel harjutusel, kirjutades sõna, milles esineb s sõna keskel ja lõpul (näiteks sõnas „seisis“).

Tähe kujundamise järel tuleb harjutada uut tähte kirjutama seoses teiste tähtedega, s. o. sõnas. Nii võiks kirjutada näiteks sõnu: ui, tui, tüü, tüütu, tüvi, vii, uri, rivi, uni, nimi, pii, pühi, ei, elu, leib, kuju, puju, sisu, seisis, pool, töö, õhtu, palju, vähe, nädal, nägu. Suure tähe puhul võiks kirjutada õpilase nimi, mõni muu sõna või kogunigi lause, mis algab vastava tähega.

Õpetaja võiks ise kirjutada eeskujuks õpilase vihikusse harjutatava sõna.

Et eelharjutustel õpilased ise võtavad osa tähtede kujundamisest, siis ärataks seega kirja vastu huvi, mis omakorda ei jäta mõju avaldamata käekirjasse.

Joonestamata paberil kirjutamise põhjal võib teha kindlaks, et kõik lapsed ei kirjuta ühesuuruselt. Ehk küll suurem osa lapsi tarvitab peaaegu ühesuurust keskmist kirja, on siiski olemas neid, kes kirjutavad eriti suurt või väikest kirja. Oleks eksitus sundida kõiki lapsi ühesugusel joonestikul kirjutama. Lapsed, suurema või vähema kirja kirjutajad, vajavad vihikuid kas laiema või kitsama joonestikuga, mida ei tule unustada. Bachmann, kes eelistab küll alguses joonestikuta paberit, vanemates klassides joontega, soovib vastavalt tarvitada vihikuid, mille joontevahed 3,4 mm, 4,9 mm ja 6,4 mm.

Alois Legrün ütleb: „Et tuleb arvestada õpilase kõiki individuaalsuse tunnuseid (suurus, laius, kitsus), tuleb loobuda igasugusest joontesüsteemist. Vastuväiteis tuuakse ette, et joonestik pakub abi kirja korrapärasuse ja ühetasase suhtes. Kui joonestik seda harjutab, siis peaksid praegused käekirjad ses suhtes laidetamatud olema. Pealegi on joonestikud praegustes vihikutes proportsionaalsuse vastased.“ Ülemine ja alumine vahe liiga lai keskmise suhtes.

Legrün tõestab katsetega, et õpilane,

kes õppis kirjutama joonteta paberil, kirjutab ka pärastpoole sirged read, kuna see laps, kes oli joonestiku kammitsas, on seotud suurte raskustega. Ka meil on mitmed õpetajad seda katsetanud ja häidki tagajärgi saavutanud. Elus läheb meil seda oskust tihtigi tarvis. Joonepaberi kasutamist hügieenilistel põhjustel ei soovitata.

Mis puutub kirja suurusse ja suuruste vahekordadesse, siis määrab seda meetod ja loomus; õpetaja peab uskuma, et õpilased pika ja lühikese vahel vahet teevad ja ärgu tarvitagu mingil tingimusel 2—4 joonestusteemi. Springer, kes lihtjoonestust peab ainuõigeks, ütleb, et alguses õpilane ei saa toime alumise ja ülemise pikkusega. Algajail olevat pikkuste vahed peaaegu 0 (null), see oleneb kõige mõnusamast ja kohal võimaliku käe-sõrmeliigutuste ulatuvusest. Paigal seisva käe abil ei ulata kirjutada alumisi osi (ühe tõmbega). Või jälle alumised osad tõmbuvad viltu. Et hävitada kõverusi, peab õpilane kogu käega allapoole liikuma, selleks on vaja aastate-pikkune harjutus. Joonestikuga tahetakse mingit klassikalist proportsionaalsust külge pookida, enne veel kui laps oskab kirjutada. Inimene ühtlustab alles siis oma tegevust ja väljendusliigutusi (kõndimine, kõnelemine), kui ta neid vabalt valdab. Niikaua kui ta võitleb nende sooritamise, ei saa ta oma tähelepanu, mis niikuinii sooritamise enese peale juhitud, veel mingi ühtluse kujundamiseks raisata. Graatsia on jõu, võime järelendus, mitte põhjus. Tahame, et õpilane kirjutaks võimalikult ruttu ja ühtlasi meeldivaid kirjavorme, siis ei tohi me tema vabadust röövida raskendava joonestiku kaudu, selleks et ta pea omandaks vorme. Liiasi on see tunnete asi, kas inimene saab tähti ühtlaselt kujundada või mitte, ja seda tunnet ei saa peale sundida joonestiku kaudu, vaid seda arendatakse esteetilise tunde üldise arendamisega.

Sageli kuuled lastelt (ka vanemalt), et ei mahuta tarviliselt teatud kirja, näiteks kirjaümbrikule, või ei saa küllalt väiksel kirjutada, et kirja mahutada. Selles süüdi on joonestik. Ta õpetab liiga kinniselt mingit teatud suurust.

Kuhlmann: „Võimalikult ilma jooneta; ja kui joonestik, siis vaid lihtne 1 sm kaugusega joonestik.“

Ka Herman Bachmann nõuab vihkuid alguses joonestikuta, vanemates klassides joontega, mille vahed 1½ sm.

Füsioloogilistel ja hügieenilistel põhjustel peaksid read olema lühemad, 10—12 sm pikad.

Johannes Schlag tegi proove laste loomuliku kirjasuuruse kohta. 6—7-aastased lapsed, kes kuude viisi juba ühesugusel joonestikul olid kirjutanud (3 mm kaugus), kirjutasid joonestamata paberil 3—19 mm suuri jämejooni. Seda suurt vahet silmas pidades valmistati vihkud kolme joonestiku laiusega. Sütterlin, et seda viga parandada, soovib tarvitada vihkuid, milles üks lehekülj joonestatud, teine joonestamata, et lastele anda võimalus kirjutada vahetevahel nende loomusele vastavas suuruses.

Iga kool peab olema varustatud hügieenilistele nõuetele vastava klassimööbliga, mis võimaldab õige kehaeisaku kirjutamisel ning kergendab kirjaõppimist.

Oluliselt tähtsat mõju kirja välimussse avaldab kirjutaja keha- ja käeseisak ja vihiku asend kirjutamisel.

Käe liigutused kirjutamisel koosnevad kahesugustest osaliigutustest: esimese kolme sõrme ja käerandme liigutustest. Küll võib mõned kirjutusvormid kirjutada ka kangete sõrmedega, kuid nii kirjutavad ainult harjumata algajad lapsed, kelle käeliikmed ei tööta.

Oletame, et kirjutaja istub otse laua ees, ta ees on vihk, mille alumine serv on laua servaga rööbiti (paralleelne), kirjutaja käsi lamab laual ja moodustab laua suhtes 30 45° nurga, käe pihupesa on pöördunud pahemale poole. Sõrmede sirutamise ja kokkutõmbamise tagajärjel kirjutaks sulg pahemale poole kalduvaid jooni. Kui aga paigalolevate sõrmedega liigutada käerannet ühele ja teisele poole, siis tekivad paremale poole kalduvad jooned. Nende kahe põhiliigutuse koostööl tekivad kõik kirjavormid (väiksel kujul). Nende liigutuste liikide vahekoradest on kirja suund. On nende ulatuvus võrdne, siis tekib püstkirj, on aga randme-

liigutused suurema ulatusega kui sõrmede liigutused, siis kaldub kiri paremale. Ka olenevad nende liigutuste vahekorrad tähtede vormid ja kogu kirja välimuss. Liigutuste võrdsel ulatusel on kirjavormid ümmargused, kiri on lahtine ja avar. On käerandme liigutused suurema ulatusega, siis muutuvad tähevormid ovaalseteks ja kiri ise kitsamaks.

Sõrmede ja käe liigutused võimaldavad ainult kohapealset kirjutamist. Et ridu kirjutada, on vaja veel käe edasiviimist pahemalt paremale. See sünnib pidevalt või jaokaupa kütünarnuki ja õlaliigendi kaasabil. Käe edasi viimise kiirusest on kirja laius. On ta õiges vahekorras sõrmede ja randme liigutuste kiirusega, siis on kiri normaalne. Vastasel korral tekib kas laiendatud või kitsastatud kiri.

Kirjeldatud keha ja vihiku asend on ainult lastel koolis, elusse võetakse see harva kaasa. Iseäranis eelistavad kiir- ja paljukirjutajad teissugust paberiasendit kui ka teissugust kehaeisakut ja sõrmede hoidu kirjutamisel. Vaatleme näiteks ametnikku kirjutamisel puldil, näeme kõigepealt kogu käe võrdlemisi ühetasast väristamist. Lähemal vaatlusel selgub, et kolme sõrme liigutused on kooskõlas käerandme liigutustega, nad kõverduvad vaevalt nähtavalt, kui kõverdub käeranne, ja sirutuvad, kui käeranne sirutub. Dr. Javali arvamise järgi on need käeväristamised kiirkirjutamise põhialused. Nad teostuvad väiksema käsitusega ja edendavad kirja kiirust ja ühetasasust.

Sõrmede liigutustest on kirja loetavus. Ka käe edasi viimine teostub teisiti kui lastel. Tegevuses on ainult käsivars. Kütünarnukk, lamagu ta laual või ulatugu üle laua serva, moodustab paigalpäisiva toetuspunkti, mille ümber suleots liigub. Sellest asjaolust on tingitud automaatselt ridade sirgus ja ottesus, niikaugelt kui sirgjoonest üldse juttu olla võib, sest täpsalt öeldud on tegemist lameda kaarega, mis ei erine palju sirgjoonest, sest tema pikkus on väike võrreldes raadiusega. Ntüd tuleb asetada vihk viltu, nii et vihiku külgservad oleksid umbes ühel joonel käsivarrega, muidu tõusevad read „mäkke“.



Niisugusel kirjutamisel tekib muidugi kaldkiri.

Tehti suur viga ja tehakse veel võibolla praegugi sellega, kui usutakse, et nii, kuidas kirjutab täiskasvanu, on ka lapsel õige kirjutada. Seati koolikirja aluseks kaldkiri, mis ometi on kiiruse tagajärg. Ja et täiskasvanud vihiku viltu asetasiid, siis seati ka lastel vihik viltu. Need mõlemad valevõtted koolis soodustasiid seda, et lapsed nagu kiirkirjutajadki kirjutavad eranditult ainult käerandmega. Ja et sõrmed sugugi tegevusest osa ei võta, siis ei oska nad iialgi kiirelt, kindlalt ja vaevata sirutada ja tagasi tõmbuda, mis on suureks kahjuks kirjutamisele.

Nendel võtetel on ka kahjulikud järelmõjud laste tervisesse. Arstid kõnelevad vihiku viltu-asendi vastu, sest see mõjub halvasti silmadele, sellepärast pööravad lapsed alati pea vihiku viltuasendi puhul nii, et mõlemad silmad oleksid vihikujoonega rööbiti. Varsiti käändub ka keha, et vältida kaela kõverdumist. Ja et keha raskuspunkti jälle paremale poole saada, kõverdub selgroog pahemale poole kõveraks.

Niisuguse halva kehahoiu tagajärjeks võivad olla keha sisemised vead, nagu kestev selgrookõverdus, keha viltukasvamine ja ühes sellega on hädaohus hingamis- ja vereringvooluorganid. Kõige pealt aga kannatavad silmad ja arvatakse lühinägelikkuse põhjusi olevat selles tervisevastases kehahoius kirjutamisel. Muidugi ei tule järeldada, et need kehalised vead vihiku viltuoleku puhul tekkima peavad ja tingimata tekivad, vaid tekkida võivad nad eriti nõrga terviseiga lapsel. Ja see peaks juba küllalt põhjuseks olema leida kaitseabinõusid kehaliste vigade vältimiseks.

On võimatu nõuda kaldkirja vihiku otseasendi puhul. Sel puhul tuleks lapsel viltu istuda pahema küünarnukiga ettepoole, paremaga tahapoole, ja see oleks jällegi pahe. Möödapääsematuks kujuneb püstkiri ja vihiku otseasend.

Pea viltuhoie oleneb sageli ka ebaõigest sulehoidest. Mõnel pool nõutakse, et sulepea ülemine ots ei sihiks paremale poole, vaid otse kõrvast mööda

või üle õla. Sellega raskendatakse silmale näha suleotsa; seda raskust püüavad lapsed kõrvaldada pea viltu hoidmisega. Kõige vähem segab käsi silma, kui sulepead ei hoita 1. ja 2. sõrme vahel, vaid 2. ja 3. vahel, missugune hoid on täiskasvanute seas laialt levinud. Kuid lapse sõrmed on selleks veel liiga väikesed, ka ei võimalda selline sulepeahoiu sõrmede liikuvuse arendamist. Sellepärast tuleb loobuda sellisest sulepeahoidest koolis. Kui käsivars asetada 30—40°-nurga all lauaserva suhtes, hoida sulge mitte liiga lähedalt, loomulikult ja mõnusalt nagu umbes joonistaja pliiatsit, siis on kirjutusepaik küllalt vaba silmale ja pea kõrvale hoideks ei ole põhjust.

Muidugi alati ei õnnestu sõrmede ja randmeliigutuste tasakaalustamine. Juba käe veidi suurem liikumisväli põhjustab suuremaulatusest liikumist. Ka ei olene püsti- või viltukirjutamine alati kirjutaja tahtest, vaid põhjeneb sageli ka tema isikulistest kalduvustest. Vanematel õpilastel muutub seepärast rutemal kirjutamisel täiesti märkamata kirjutajalegi enesele püstkiri kaldkirjaks.

Ei ole põhjust koolil kestvalt nõuda püstkirja, seda enam, et vanemal õpilasel ei ole kehalise vigastuse hädaoht enam nii suur nagu noortel.

Õpilane peab sirgelt istuma, keha esikülge täpsalt laua eesserva ees. Pead ei tule kallutada pahemale, vaid natukene ettepoole. Mõlemad küünarnukid tuleb asetada lauale. Käsivarred moodustagu lauaservaga kõige rohkem 45° nurga. Käsi ja käsivars lamagu ühel joonel samal pikkuseteljel. Käsi pööratagu veidi väljapoole, nii et pihupesa ei sihiks allapoole, vaid rohkem kõrvale, pahemale poole. Sulepead tuleb pöidlaga ja keskmise sõrmega hoida. Keskmise sõrme kütis (mitte luuliige) asetsegu sulepea serval. Poti-liiper lamagu lõdvalt sulepeal. Vihik asetsegu kehakeskpaiga ees ja ta alumine serv olgu rööbiti lauaservaga. Iseäranis tuleb tähele panna: pahemat õlga ja pahemat küünarnukki ei tule ettepoole lükata ja mitte kallutada pead pahemale!

Käeharjutustel, joonistusel, tuleb tar-

vitada tahvilil kirjutamiseks harilikku ja värvkriite ja karedal paberil kirjutamiseks värvpliitseid. Karedal paberil eralduvad osakesed kirjutamisvahendist hõlpsamini kui siledal, seetõttu on kirjutamine karedal paberil kergem kui siledal. Pärastpoole, mil tähelepanu koondub rohkem kirjavormile ja kirjutatakse ka siledale paberile, tarvitatakse harilikku pliitst endiste abinõude kõrval, sest sile paber nõuaks õpilaselt endiste abinõude tarvitamisel tugevat vajutust, milleks aga õpilase käsi veel liiga nõrk. On õpilase käsi ja sõrmed harjunud tegema kirjutamiseks vajalikke liigutusi, võetakse tarvitusele tint ja sulg. Esimene sulg, mis lapsele antakse, peab vastama järgmistele nõudeile: ta peab kohanema käe loomuliku asendiga, oma tugevuselt ei pea soodustama vajutust, peab võimaldama kirjutamist võimalikult ühtlase joonega, s. o. ei tohi tunduvalt eralduda pliitstist, millega laps enne seda kirjutab. Kõige paremini vastavad neile nõudeile sõõrsuled (redis). Sõõrsulega saab nõörkirja, sest sõõrsulg oma tugevuse tõttu ei soodusta vajutust. Sõõrsulge võiks tarvitada seni, kui õpilased joonistavad trükitähti. Sõõrsulge hoitagu rohkem püsti nagu pliitstiki. Sõõrsulgi on kaheksas suuruses:  $\frac{1}{2}$ —4 mm. Alguses tarvitatagu keskmises laiuses (umbes 1 mm), siis vahetatagu ta kitsamaga ( $\frac{3}{4}$  või  $\frac{1}{2}$  mm). Kui õpilase käsi sulega on harjunud ja üle minnakse tähtede joonistamiselt kirjutamisele, võetagu tarvitusele kärss-sulg (töntsoosaline teravsulg, Kugelspitzfeder). Neid on mitmes tugevuses: tugevamaid, näiteks London NA 12 EF, E. Soennecken 516 EF. Tugevamatega tuleks alustada. Pärastpoole peab õpetaja koos õpilasega leidma õpilasele käekohase sule: raskemale käele tugevam, kergemale käele nõrgem sulg. Ei tuleks lubada eesti kirja kirjutamisel tarvitada laisulge, sest meie kirja kohaseks osutub teravsulg. Sulg olgu aga alati kirjakohane. Nii ongi teravsulg tarvitusel maades, kus esineb ladina kiri nagu meilgi. Saksamaal propageeritakse laisule tarvitamist. See on ka täiesti loomulik: on ju saksa kiri laisule produkt (paelkiri). Laisulg on aga raskem käsitseda, seepärast nõuab osa saksa kir-

jametoodikuid, et alguses (1. ja 2. kl.) lapsed õpiksid ladina kirja ja tarvitaksid teravsulge, kuna alles hiljemini (3. ja 4. kl.), kui lapse käsi rohkem arenenud, tuleks õpetada saksa kirja ja tarvitada laisulge. Näiteks Viini tuntud kirjametoodik A. Legrün nõuab:

„Et laisulg lapsel raskem käsitseda, on vaja psühholoogiliselt juhitud õpetöös anda laisulg lapsele alles tema vaimse ja kehalise arenemise kõrgemal astmel. Sellepärast nõuame me saksa kirja õpetamist alles pärast ladina kirja.“

Kunagi ei tohiks aga lubada lapsel kirjutada vana, viletsa sulega, vaid sulg olgu tarvitamiskõlvuline. Lubada ei tule ka täitesulepea sulge.

Tähtis on ka sulepea. Loomuvastane sulepea soodustab loomuvastast hoidmist ja see viimane põhjustab tervis- hoiuvastast pea ja kehahoiu.

Käel on kirjutamisel 2 tegevust: hoidmine ja kirjutamine. Hügieeniliselt laiendamatu sulepea ei tohi olla liiga peenike ega liiga jäme, sõrmede kohalt ei tohi ta libe olla. On ta liiga peenike, siis tuleb ette libisemisi, sõrmedel ei ole küllalt ruumi tema hoidmiseks; et teda käes pidada, peab teda kramplikult hoidma. Alaväärtuslikud on sulepead, mis liiga jämedad väikesele käele. Ka on jämedate sulepeadega kirjutamine liiga kohmetu. Keskmise jämeduselt ja pikkuselt ja hoidmiskohalt kuidagi karedate sulepea on kõige parem. Karedus kergendab teatud muskligruppidele hoidmise, millega hoidutakse libisemisest. 3- ja 4-kandilised sulepead on väsitavad, raskendavad musklitööd; 6-kandilised (ka pliitst) on paremad hoida, siiski peab siis sulgedel olema teatud seisukoht nende pindade suhtes. Sulepea ei pea olema liiga kerge ega liiga raske. Raskus peaks olema jaoatud nii, et sulepea kõige paremini käes seisab, s. o. umbes keskelt kõige raskem.

Sulepead, millel raskendavad ilustised vabas otsas, ei kõlba algajale. Universaal- või normaalsulepead ei saa olla käte isikuliste lahkuminekute tõttu. Sulepea olgu igal õpilasel käekohane.

Tähtsuseta ei ole tintki, mis olgu värske, voolav ja küllalt tume. Ei tule lubada tindiga kirjutada alaväärtuslikule paberile, näiteks odavamatesse kausti-

kutesse. Parem juba kirjutatagu siis pliitsiga.

Õpetaja kunagi ärgu unustagu, et õpilastel ei tohi kirjutamisel puududa huvi töö vastu. Loomulikult tunnevadki lapsed suurt huvi kirjutamise vastu. Sageli kuulduv: Kas täna ka kirjutame?...

Me ei ole täna veel kirjutanud... Kas nüüd kirjutame?.. j. n. e. Tuleb vältida kõik, mis sellist loomulikku huvi kuidagi halvab. Kirjutamine kujunegu õpilastele lõbuks, naudinguks. Siis rahuldavad töö saavutistega niihästi õpilased kui ka õpetaja.

## Kuidas tõsta keskkooli õigekeelsuslikku taset<sup>1)</sup>

*E. Nurm.*

Juba aastasadu on kuuldavale tulnud kaebusi õigekeele-õpetuse puudulikkude tagajärgede kohta koolides. Ja nagu meil kõigil teada, pole meilgi, eesti kooli emakeele-õpetajail, põhjust kiidelda oma õpilaste teadmustega sel alal; õigekirjutus pole kooli valulapseks mitte ainult välismaal, nagu Saksa- ja Inglismaal, vaid ka meil, Eestis. Mul oli möödunud aasta märtsikuul võimalus osa võtta Tartus Akadeemilises Emakeele Seltsis prof. A. Saareste ettekandest „Keskkooliõpetajate emakeele oskusest“, milles lugupeetud professor, kellele oli haridusministeeriumi poolt ülesandeks tehtud läbi vaadata 1928. aasta abituriientide eestikeelsed kontrolltööd, andis sellekohase ülevaate kontrolltööde keeliselisest küljest. Peab ütleva, vähe lohutavat pakkus see ülevaade, mis oli värskeimaks tunnistuseks meie keskkooli nõrkade saavutiste kohta keeleõpetuse alal.<sup>2)</sup> Väga kahju, et käesolevale kongressile kogunenud eesti keele õpetajail puudub võimalus tutvuda lähemalt selle ülevaatega, mis oleks mitmeski suhtes kasulik ning õpetlik. Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonna poolt koostatud kongressi päevakorra kavandis oli küll prof. Saareste' sellekohane referaat ette nähtud; prof. Saareste välismaal viibimise tõttu pidi aga see ettekanne päevakorrast ära jääma. Tekib küsimus, kuidas viga parandada, kuidas saavutada õigekeeleõpetuses paremaid tagajärgi. Paraku pole sellele küsimusele kerge vastata,

vähemalt pole suudetud sel alal midagi uut leiutada. On nähtud palju vaeva mitmesuguste meetodite ja võtetega, igasugused abinõud näivad ära proovitud olevat, kuid tulemused pole kuigi hiilgavad. Ka mitmesugused kooliuuenduse-voold (töökool, individuaalne tööviiis j. t.) pole õigekeele- ja õigekirjaõpetusele mingit tunduvat abi pakkunud. Otse vastupidi: mõned töökooli pooldajad kahtlevad õigekirjaõpetuse harivas väärtuses ja peavad seepärast tarbetuks sellele suuremat tähelepanu omistada. Nende arvates on õigekirja-reeglid ainult kammitsad, mis tõkestavad kirjandite kirjutamisel lapse mõtte- lendu ja fantaasiat ja rikuvad tema meeoleolu. Õigekirjaõpetusest polevat mingit kasu õpilase isiksuse, tema tunnete, fantaasia jne. arendamises ja maailmavaate kujundamises; seepärast ei tohitavat mingite lapse mõtteilmaga vähe sobivate astmevahelduse-reeglite või mitmuse osastava lõppe määravate juhiste jne. mittetundmine ometi olla takistuseks õpilaste fantaasiarikaste ja tõsistel elamustel põhjenevate kirjandite hindamisel. Ka paljud kuulsad vaimukangelased nagu Pestalozzi, Gogol j. t. polevat võinud kiidelda ortograafia tundmisega, kuid on oma nime ometi ajalukku kirjutanud. Kuid säärase mõtete esiletõojad ei arvesta üht tõsiasja: tegeliku elu tarvidusi. Õigekirja tundmine on tegelikus elus hädatarviline. Igal intelligentsel kutsealal hakatakse ikka rohkem ja rohkem nõudma oskust oma mõtteid kirja panna, vähemalt paberile vajalisi ülestähendusi teha, seejuures ei taheta enam sallida kirjavigade pärast vaevalt loetavat kirja, nagu see aastate eest paraku veel kaunis

<sup>1)</sup> Eesti keele õpetajate IV kongressil peetud referaat. Autori kirjaviis muutmata.

<sup>2)</sup> Koosolekul peetud läbirääkimiste kohta vt. „Eesti Keel“ 1930, lk. 117—120.

üldine oli. Seda elu paratamatut nõuet peab kool arvestama, isegi siis, kui õigekirja-õpetusel poleks tõesti mingit harivat väärtust. Ka ei lepiks vist keegi sellega, kui iga inimene kirjutaks nii, nagu ta heaks arvab, kui igal inimesel oleks oma ortograafia. Meil on avaldatud pahameelt isegi selle üle, kui mõnele tunnustatud keeleteadlasele on lubatud tarvitada tema kirjutistes normaalkeelest veidi erinevat keelt; meie soliidset teaduslikud ajakirjad „Eesti Keel“ ja „Eesti Kirjandus“ on juba aastate eest säärasele vabadusele lõpu teinud, lubades tarvitada oma veergudel ainult „Õigekeelsuse sõnaraamatu“ alusel seisvat normaalkeelt. Kuid selle küsimuse juures pole põhjust lähemalt peatuda, sest vist ei kahtle ükski siinoliijaist õigekirja ja -keeleõpetuse vajalikkuses; ka viiks selle lähem põhjendamine meid käesoleva referaadi otsestest teemast kõrvale. Igatahes peaks kõigile selge olema, et õigekeele-õpetusel on suur rahvuskultuuriline tähtsus ja et igal kultuurkeelel peab ka olema kindlasti fikseeritud ja kõigile kohustav ortograafia.

Ärgu arvatagu, et minagi ses küsimuses „Ameerika avastan.“ Tahan vaid käesolevas ettekandes esile tuua mõningaid enda kogemustel põhjenevaid mõtteid, mis oleksid aluseks järgnevale läbirääkimistele.

Kuidas siis õpetada õigekirja ja õigekeelt ja missugusel keskkooli astmel? Muidugi tuleb seda teha kõigepealt grammatika-tunnis, mille õpetamisel tuleb, nagu loeme keskkooli emakeele õppekava seletuskirjast, „peaasjalikult silmas pidada praktilisi vajadusi, s. o. keele õiget tarvitamist,“ tähendab, õigekeelt. Nii siis langeb õigekeele õpetuse pearaskus keskkooli alamale astmele — I ja II klassile, sest ainult neis klassides on õppekavas määratud erilised tunnid grammatikale ehk keeleõpetusele. Õppekava seletuskiri rõhutab eriti (lk. 89), et grammatika õpetamine neis klassides „ei sünni mitte nii palju grammatika enda pärast kui selleks, et reguleerida *tegelikku keeletarvitust*.“ Ja edasi: „Igatahes ei ole siin tähtis mitte seevõrra nende seaduste ja reeglite meelespidamine kui *tegelikult nende*

*rakendamise oskus*. . . Kuna õpilased ka ise emakeelt peajoonetes oskavad, tuleb eriti koondada tähelepanu neile seadusile ja erandidele, kus on mitmesuguseil põhjusil karta eksimusi õigekeelsuse vastu ja näha neid õpilasil esinevat juba algusest peale.“ Nii siis, keeleõpetus olgu eeskätt õigekeele teenistuses, missugusele nõudele võib 2 käega alla kirjutada. Õigekeele-õpetusel saab aga tagajärgi olla ainult siis, kui keele õpetamine on tihedalt läbi põimitud sellekohaste harjutustega ja võimalikult eneste poolt leitud näidete, mis aitavad selgitada ja süvendada õpitavaid keelejuhiseid. Kahjuks puudusid kuni viimase ajani sellekohased harjutustikud keskkooli jaoks täiesti ja alles E. Muugi grammatika harjutustikuga varustatud I jao II trüki ja II jao ilmumine rahuldasi seda kisenavat tarvidust teataval määral.

Kui nüüd küsida, kas suudetakse keskkooli alamal astmel 2 aastaga õpilastele õigekeelt kätte õpetada, siis pean küll oma kogemuste ja tähelepanekute najal eitavalt vastama. Hääliku- ja vormiõpetuse kursusega saab I klassis praegu maksva tundide arvuga siiski toime, kuigi mitte nii väga lahedalt, kui seda loodeti möödunud sügisel, millal nädalatundide arvu tõstmine 2 võrra õpetajais liiga roosisi lootusi tekitas; põhjuseks näib olevat keskkooli I klasside tavaline anormne õpilaste arv (sagedasti üle 40) ja algkooli lõpetajate väga mitmesugune ning ebaühtlane teadmuste tase (õigekeelsuslik tasapind enamasti madal). Tõsiseid raskusi on aga II klassi kursusega — tuletus- ja lauseõpetusega. Tunnikavas ettenähtud 4 nädalatunnist saab grammatikale pühendada ainult 2, kuna ülejäänud 2 nädalatundi tuleb paratamatult reservida kirjandus-õpetusele, mille kursus on ka võrdlemisi suur (näiteid paremast eesti ja väliskirjandusest, ühe pikema teose üksikasjalisem analüüs, eepilised ja lüürilised rahvalaulud, teiste rahvaste eeposed, poeetika algmõisted). Nende väheste tundide jooksul ei suudeta küll kuidagi seda suurt ja tähtsat grammatika valdkonda läbi töötada. Kui mõnes koolis on siiski kogu kursus „läbi ratsutatud,“ siis küll kahtle-

mata mõne kursuse-osa arvel. Olen kuulnud, et seda on mõnel pool tehtud tuletusõpetuse arvel, mida peetakse liiga kuivaks ja vähem tähtsaks. Sel grammatika osal on meie keeles eriline tähendus just praegusel ajal, millal tuletusliidete abil igapäev uusi sõnu luuakse, eriti termini technici; ja kus oleks veel parajam juhuse selgitavat pilku heita meie keele sepikotta, kui mitte tuletusõpetuse käsitusel! Seepärast oleks tuletusõpetuse-kursuse kärpimisest tõsine kahju õpilaste silmaringi laiendamisel. Kuid ega lauseõpetusegi käsitus vähem aega nõua. On ju ka siin rohkesti materjali, mida tuleb tegeliku keeletarvituse seisukohalt eriti rõhutada (näit. käänete tarvitamine). Õeldust selgub, et osa II klassi kavast märgitud keeleõpetuse kursusest tuleb paratamatult üle kanda III klassi. Mina isiklikult suutsin möödunud õppeaastal kõigist pingutustest hoolimata II klassis peale tuletusõpetuse läbi võtta ainult lauseliikmed, kuna süntaksi muu osa (peamiselt liitlause) tuleb käsitusel eeloleval õppeaastal III klassis, nõudes veel vähemalt 1 semestri tööd (muidugi paralleelselt III klassi kirjanduskursusega). Minu arvates tulekski keskkooli eesti keele õppekava nii muuta, et grammatika kursus lõpeks alles III klassis, kusjuures II klassi kavast võiks olla lauseõpetus ja osa tuletusõpetusest (vähemalt suure praktilise tähtsusega sõnade liitmise õpetus ühes kokku- ja lahkukirjutamise juhustega) ja III klassis tuleks käsitusel muu osa tuletusõpetusest, kusjuures tähelepanu pööratakse ka võõrkeelseile tuletustele ja keeleuundus- ning keele-korraldustöödele. Ühtlasi tuleks III klassis süvendada teadmisi ning korrata õigekeelsuse seisukohalt tähtsamad peatükid I ja II klassi kursusest; arvatavasti osutub siin tarviliseks peatuda lähemalt ka kirjavahemärkide tarvitamise juures. On kasulik korraldada kontrolltest, mis sisaldaks küsimusi kogu grammatika-kursuse alt ja mille tulemused näitaksid, missuguseid keeleõpetuse küsimusi tuleks veel korrata. Säärase tööviisi juures ehk saaksime viia õpilased niikaugemale, et nad III klassi lõpetamisel tunnevad enam-vähem eesti

õigekirja ja õigekeelt. Nii siis, tuleb alles aasta eest maksmapandud õppekava juba muutma hakata, mis ju üldiselt vähe soovitav, kuid mulle näib see paratamatuna, kui tahetakse saavutada paremaid tagajärgi õigekeeleõpetuses. Võidakse tulla etteheitega Eesti Keele Õppekorralduse Toimkonnale, sest teatavasti on eesti keele õppekavad hariduse- ja sotsiaalministeeriumi poolt maksmapandud just sel kujul, nagu nad EKÕT-i poolt välja töötatud. See oleks ühtlasi etteheide minule endale kui EKÕT-i emakeele keskkooli õppekava alatoimkonna juhatajale. Kuid mina isiklikult nõudsin toimkonna koosolekuil grammatikale õppekavas rohkem tähelepanu, sedasama rõhutas ühel koosolekul ka minu lugupeetud kaasreferent hr. Aavik, kuid kahjuks jäid need ettepanekud väheks. EKÕT-i kaitseks peab ütleva, et tol ajal pandi suuri lootusi I ja II klassi tundide arvu tõstmisele ja siis polnud ka veel olemas niisugust ülevaadet keskkooli keeleõpetuse kurvast seisukorrast, nagu hiljem on saadud 1928. a. kontrolltööde põhjal.

Kui eesti keele õppekava muutmine üleriigilises ulatuses peaks mitmesugustel kaalutlustel osutama lähemal ajal võimatuks, siis saaks ju sellest üle ka „kodusel teel“: igal eesti keele õpetajal tuleks töökava esitamisel teatada õppenõukogule, et II klassis ei suudeta tervet kava läbi võtta ja et teatav osa kavast tuleb üle kanda III klassi; olen veendunud, et õppenõukogu aineõpetajate seisukohtadega ühineb, iseäranis siis, kui käesolev kongress minu referaadi alusel sellekohase õppekava muutmise ettepaneku vastu võtab. Seegi vormiline külg ei teeks suuri raskusi, sest ka III (isegei IV) klassi õppekavas leidub lõige: „K e e l e õ p e t u s. Õigekeelsus- ja stiiliküsimusi ühenduses kõnega ja kirjatöödega.“ Hoopis suuremaid raskusi sünnitab küsimus, kuidas III klassis grammatika õpetuse jaoks aega leida. On selge, et praegune III klassi nädalatundide arv 3 (ühe võrra vähem kui endistes tunnikavades) on selle klassi kirjanduskursuse läbivõtmiseks minimaalne (endisest õppekavas oli sama kirjandusperi-

oodi käsitluseks määratud 8 nädalatuundi 2 õppeaasta kestel). Seepärast tuleb grammatika õpetamiseks III klassi tunnikavasse vähemalt 1 nädalatund juurde võtta (parem muidugi 2); seega tõuseb III kl. eesti keele tundide arv 4, nagu seni humanitaarharu III klassis ikka olnud. Õppenõukogu otsusel saaks üksikutes koolides seda teha vahest veel algaval õppeaastal, üleriigilises ulatuses võiks aga hariduse- ja sotsiaalministeerium III klassi tunde suurendada tulevast õppeaastast alates; traditsioonide vastaselt on algavaks õppeaastaks keskkooli tunnikava jäänud niikuinii muutmata. Julgen loota, et minu poolt soovitatud õppe- ja tunnikava muutmise tulemuseks on keeleoskuse enam-vähem rahuldav tase keskkooli III klassi lõpetajatel.

Kuid sellega ei saa õigekeelsuse õpetust lõppenuks pidada. Kui keskkooli nooremal astmel omandatud õigekeelsuslikke teadmisi vanemais klassides ei korrata ega süvendata, siis on karta tagasiminekut, unustamist. Selle vastuabinõuna loeme õppekava seletuskirjas: „Algusklassides antud teadmisi ning oskusi tuleb hiljem laiendada ja süvendada, seks neid korrates ja üksikasjalisemalt täiendades. Eriti kirjatõiste esinevad eksimused annavad keeleliste nähete selgitamiseks juhust, mida peab kasutama (lk. 89).“

Kirjalikkude tööde tegemise üks tähtis eesmärk on ju õigekirja ja -keele harjutamine, arendamine ning ravimine. Kuidas õpilaste kirjandeid parandada, missuguseid tingmärke seejuures tarvitada, kas õpetaja peab ise kõik vigased sõnad ja laused õigekujulisteks parandama või märgib ta ära ainult vea laadi ja õpilane peab pärast iseseisvalt korrektuuri tegema jne. — kõik need küsimused jätan siinkohal kõrvale, neist kõneleb lähemalt minu lugupeetud kaasreferent hr. Aavik. Ainult üht tahan rõhutada: õpetaja kontrolligu nii kirjandeid kui ka nende vigade parandusi hoolikalt. Õpilane on nii mõnegi sõna või lause kirjutamise puhul kaua pead murdnud; kui selle kaalutlemise tulemuseks on siiski õigekeelsuslikult väärkuju ja kui õpetaja on juhuslikult vea parandamata jätnud, siis jääbki õpilane

selle keelendi õigekeelsuse suhtes ekslikule arvamusele; et ta aga selle kirjutamisel on palju mõtelnud, siis püüab keeleline väärkuju kindlasti tema mälus ja viga edaspidi parandada on juba palju raskem.

Kirjandite hindamisel tuleb arvestada nii sisu kui ka keelelist külge, kusjuures hinnang ei tarvitse olla alati ametlik 3-palliline (hea, rahuldav, nõrk), vaid see võib olla väga mitmesugune, ka mitmesõnaline. Kui sisulise ja keelelise külje tase pole samakõrgune, siis hinnatagu keelt ja sisu lahus. Tuleb pidada ekslikuks praegu kaunis rohkesti praktiseeritavat üldkokkuvõtte tegemist — enamasti aritmeetiline keskmine; näit. sisult hea, keelelt nõrk, kokkuvõtte — rahuldav, või; sisult täiesti rahuldav, keelelt nõrk, kokkuvõtte vaevalt rahuldav jne. (enamasti on keeleline külg halvem). Kui õpetaja tarvitab järjekindlalt säärast hindamissüsteemi, siis võib kergesti juhtuda, et gümnaasiumi lõppklassi pääseb ja lõpetab kooligi õpilane, kes teeb oma kirjutistes veel raskeid keelevigu; pole siis ime, et prof. Saareste aruanne keskkooli lõpetajate kontrollitööde keelelisest tasemest räägib nii kurba keelt. Kirjandite sisu ja keel on mõlemad omaette väärtused, kumb neist tähtsam, on raske öelda; üks on aga selge: ühise nimetaja alla neid viia ei saa. Neile, kes osa võtsid viimasest keskkooliõpetajate kongressist, on vist meelde jäänud koolinõunik Grünthal'i poolt demonstreeritud väga huvitav tabel selle kohta, kuivõrd erinevalt hindavad eri õpetajad õpilaste samu kirjandeid; sama tööd oli näit. üks õpetaja hinnanud heaks, teine vaevalt rahuldavaks, kolmas hoopis nõrgaks. Minu arvates polegi siin erilist põhjust imestamiseks: tõenäoliselt on ühed oma hinnetes arvestanud eeskätt sisu, teised peamiselt keelt ning stiili. Kui oleks nõutud sisu ja keele lahus hindamist, siis — usun — oleksid hinded olnud palju ühtlasemad. — Olgu veel tähendatud, et õpilaste poolaasta- (resp. veerandaasta-) teatistel tuleb hinnata lahus suuliselt ja kirjalikke teadmisi, kui nende vahe on tunduv; olen isiklikult mõnigi kord poolaasta-, ka aasta-kokkuvõttena hinna-

nud teadmusi emakeeles järgmiselt: suuliselt rahuldav, kirjalikult nõrk; koguni: suuliselt hea, kirjalikult nõrk. Järeleksameidki tuleb sagedasti määrata ainult kirjalikke. Koolis, kus ma õpetajaks olen, hakatakse käesolevast õppeaastast alates õpilaste teatistel eesti keeles suulisi ja kirjalikke teadmusi alati lahus hindama (kummagi jaoks eri lahter).

Kirjandite keelelisest parandusest oleks vähe kasu, kui õpetaja tegevus sellega piirdukski, kui pärast kirjatööde läbivaatuse lõpetamist õpetaja annaks klassis õpilastele vihikud tagasi lähemaid seletusi vigade kohta andmata (nii talitasid näit. vene ajal minu õpetajad). Sagedasti ei saa õpilane oma töö vigade parandusest õieti aru ja võib vigase sõna või lause ümberkirjutamisest hoolimata teha järgmisel korral samalaadilise vea. Kui ka oletada, et iga õpilane saab aru kõigi oma kirjandis esinevate vigade parandustest ja väldib sääraseid eksimusi edaspidi, siis õpetaja lähemate seletuste puudumise korral parandab teatav klassi või kodutöö iga õpilase keelt ainult nende keelendite suhtes, mis tema töös ekslikult esinenud, kuna kaasõpilaste kirjandis võib-olla korduvalt esinevad väärkeelendid, mille kohta temal samuti selgus puudub, millelaadilisi väljendeid ta omas kirjandis aga juhuliselt tarvitanud pole, jäävad selgitamata ja ka tema võib edaspidi neid vigu teha. Nii sünniks õigekeele ravi kirjalikkude tööde abil väga aeglaselt ja arvatavasti õige väheste tulemustega. Ideaalne kord oleks vist see, kui teatavale temale kirjutatud töödes kõikide õpilaste kõik vead klassis läbi harutatakse ning selgitatakse õpetaja ja kaasõpilaste abil. Kuid säärane meetod nõuaks kõigepealt väga palju aega, ta oleks vahest teostatav klassis, kus on õige vähe õpilasi; peale selle muutuks seesugune töö ka igavaks, iseäranis nõrkade õpilaste rohketel vigadel seletamisel, millest suur osa rõhuvale enamusele kaasõpilastest on täiesti arusaadav. See pärast tuleb valida kuldne kesktee, harutades klassis üldiselt ainult neid vigu, mis leiduvad mitme õpilase töös, s. o. korduvaid, tüübilisi. Tuleb juba

kirjandite parandamisel välja kirjutada sagedamini esinevad väärkeelendid, neid hiljemini grupeerida ja kirjalikkude tööde tagasiandmisel vastavad keelelised küsimused enne klassis ühiselt läbi harutada. Pean isiklikult soovivatavaks seda teha veel enne vihikute kätteandmist, sest siis võtavad kõik õpilased tööst osa enam-vähem ühesuguse tähelepanelikkusega mitte teades, kelle töös see või teine vigad esinenud. Alles peale tüübiliste vigade üldist läbiharutamist, mis kestab sageli võrdlemisi kaua — ühe tunniga ei saa pea kunagi valmis —, antakse tööd kätte, mille järele igal õpilasel on õigus (ja kohus) küsida seletust tema töö paranduste kohta, millest ta hästi aru ei saa.

Muidugi on õpilased kohustatud klassis antavate keeleliste seletuste kohta tegema ülestähendusi oma töövihikuisse (resp. kaustikuisse) kui ka kordama vastavaid paragrahve oma grammatikakäsiraamatust.

Ajajooksul koguneb emakeele õpetajal terve rida lehekesi, mis sisaldavad õpilaste töis tehtavaid tüübilisi keelevigu. Oleks väga tervitatav, kui mõni pikemaajalise praktikaga õpetaja teeks tüübilistest vigadest registri ja annaks välja brošüüri, milles oleksid need vead seletatud (umbes sellelaadilise, nagu on A. Saareste' „Tegelikud õigekeelsuse määrused“, mis on kahjuks vananenud). Sellele lisaks tuleks iga suurema murdeala jaoks koostada täiendav vihik, mis sisaldaks just sellele murdealale tüübilisi väärkeelendeid (Tartu kohta on säärane register juba koostatud). Sääraseist brošüürest oleks suur kasu niihästi õpilastele kui ka õpetajaile; viimased teaksid siis, missuguseid küsimusi grammatika õpetamisel eriti rõhutada.

Kui küsida, mitu klassi- ja kodutööd tuleb aasta jooksul kirjutada lasta, siis on raske täpsat vastust anda; siin on kaasa mõjuvad väga paljud tegurid: kõigepealt õpilaste õigekeelsuslik tase, siis tööde pikkus, õpilaste arv klassis ja mitmed muud asjaolud. Arvan isiklikult, et puht-ajalistel põhjustel ei saa keskkooli vanemas klassis kirjutada üle 1 töö kuus, olgu see siis klassi või kodutöö. Klassitöö kirjutamiseks



tuleb anda aega vähemalt 2 koolitundi, selle vigade harutamine nõuab, nagu äsja selgitatud, harilikult veel rohkem aega; seega ei piisa ühe klassitöö jaoks sageli 1 nädala eesti keele tundidest. Kodutöödeks kulub umbes sama palju aega, sest kuigi nende kirjutamiseks pole vaja kulutada klassitunni aega, siis on nad harilikult tunduvalt pikemad ja neis esinevate vigade seletamine nõuab seepärast rohkem aega. Nii siis takistaks sagedam kirjanõu kirjutamine muu kursuse läbivõtmist, s. t. sünniks kirjanõu kursuse arvel. Peale selle pole eesti keele õpetajal puht-füüsilisi võimalusi suuremat arvu lehekülgi läbi vaadata. Ilma et küsimuse juures pikemalt peatuda, tarvitan siinpuhul juhust, et alla kriipsutada emakeele-õpetaja erakorralist töörohkest. Kui arvesse võtta kõiki õpetaja koduseid töid (eeskätt tundide ettevalmistamine ja kirjalikkude tööde parandamine), siis on eesti keele õpetaja tööpäev kahtlemata pikem kui käesoleval aastal seaduslikul teel kindlaks määratud kehalise töötegitaja tööaja ülemmäär. On lausa ülekohtune, et seni on kõik palgaseadused keeleõpetajate (eriti eesti keele õpetajate) nädalatunni arvanud sama tasu alla kui teiste ainete (näit. käsitöö, võimlemine, laulmise, joonistamise) tunnid, kuigi nende ainete õpetajail on kodust tööd tunduvalt vähem või puudub hoopis. Tuleks kas määrata kirjalikkude tööde parandamise eest lisatasu, nagu seda tehti vene ajal ja tehakse nüüdki paljudes välisriigis (Tallinna linn on ses küsimuses astunud esimese tänuväärse sammu) või kergendada eesti keele õpetaja töökoormat normaaltundide arvu vähendamisega. Õigekeele-õpetuse puudulikud resultaadid on kahtlemata tingitud ka emakeele-õpetajate liigsest töökoormast; on tõenäoline, et kui keskkooli eesti keele õpetajate tundide norm alandatakse kas või 20-nigi, tõuseb ainuüksi selgi põhjusel keskkooli õigekeelsuslik tase, sest siis on õpetajail võimalus teha oma tööd intensiivsemalt.

Kui arvatakse, et nõutava arvu kirjalikkude tööde kirjutamisega ja grammatika üksikute paragrahvide järjestikuse läbitöötamisega on õigekirja ning

-keele saavutamiseks kõik tehtud, siis eksitakse rängalt. Palju tähtsam kui õppematerjali paragrahvi-kaupa läbivõtmine on alaline, väsimatu keeleravi, mis kasutab iga juhust õpitu värskendamiseks, laiendamiseks ja süvendamiseks.

Nagu me käesoleva kongressi esimesest referaadist kuulsime, on ju meie õigekirja väga suurel määral foneetiline. Seepärast eeldab õieti kirjutamine (ortograafia) õieti rääkimist (ortofooniat), õigemini õiget hääldamist (ortofooniat). Kui 1928. a. ilmunud „Algkooli õppekavades“ loome emakeele õppekava seletuskirjas: „Pubas ja korralik hääldamine on enamail juhtudel aluseks ka õigekirjale ja kergendab märksa selle õppimist“ (lk. 60) ja teises kohas: „Õigekirja põhjendab õige suurel määral korralikul hääldamisel“ (lk. 63), siis võime sedasama väita ka keskkooli kohta. Üldised õigekirja-juhised (1- või 2-kordne täht liht- ja liithäälikuis, suur või väike algustäht jne.) on ju enamal jaol õpilastel omandatud — vähemalt peaksid omandatud olema — juba algkooli astmel, neid korratakse veel ja rõhutatakse keskkooli I klassis häälikuõpetuse süstemaatilise käsitluse puhul, ja väga jämedaid keelevigu ei tohiks keskkooliõpilaste teis enam ette tulla; jäävad järele peamiselt need, mille põhjuseks on vigane s. o. murdeline hääldamine. Rõhuv enamusest õpilaste kirjanõu keskkooli astmel on tingitud just sellest, et õpilane hääldab asjaomast sõna valesti, sõnal on vale kõlakuju. Kui õpilane hääldaks sõna õieti, siis ta ei eksiks ka ortograafias. On arusaadav, et kui näit. õpilane teataval murdealal hääldab: „põlvepikune“, „süllapikune“ (k II vältes), siis ta ka kirjutab: „-pikune“ (ühe k-ga). Seepärast tuleb emakeele õpetajal kogu keskkooli ulatuses pida järelejätmatut ja ägedat võitlust murdeliste sõnakujudega. Seda ei tule teha mitte ainult puht-keeleõpetusegrammatika tundides, vaid igas emakeele tunnis; ka kirjanõu tund on ikkagi eesti keele tund. Kui õpilane jutustab mingit muinasjuttu või kui harutatakse klassis mingisugust kirjanõu dusteost, siis tuleb õpetajal hoolega



jälgida ka kõneleja keelt; ükski klassis kuuldavale tulnud väärkeelend ei tohi parandamata jääda. Kuidas suulises ettekandes tehtavaid vigu parandada, selle kohta ei saa ühtlast retsepti anda, see oleneb suurel määral töökäigust, pedagoogilisest taktist jne. Kahtlemata poleks metoodiliselt õige, kui õpilaste elavaid ning huvitavaid vaidlusi mõne kirjandusteose harutusel (näit. „Libahundi“ naistegelaste Tiina ja Mari võrdlemisel) järsku katkestataks kõige põnevamal momendil ning hakataks lahendama küsimust, miks on näit. õigem ütelda „endisi“ pro „endiseid.“ Säärasel puhul on küllalt, kui õpetaja väärkeelendit kuuldes kohe kordab paraaja häälega sõna õigel kujul, ilma et tarvitseks kõnelejat peatada; sagedasti teevad seda kaasõpilased spontaanselt, kusjuures seesugust vahelehitset ei tarvitse sugugi käsitada mingi korrarikkumisena. Kui kardestakse, et säärane vahelehitsete õpetaja või kaasõpilase poolt võiks kõnelejat tõkestada, tema mõttelõnga katkestada või teda lihtsalt erutada, siis võib parandada alles pärast kõneleja ettekande lõpetamist, kusjuures parandajaks võib olla õpetaja ise või — veel parem — mõni kaasõpilane. Kui on alati oldud nõudlik õpilaste suuliste väljenduste keelepühituse suhtes, siis on kaasõpilased ise vägagi erksad ning tähelepanelikud ja iga keelelise väärtuse puhul tõusevad klassis kohe mitmed käed õige keelendi ütlemise sooviga. Kui aga tunni töökäik seda vähegi lubab, tuleb vigast keelendit mitte ainult parandada, vaid õiget sõnakuju ka põhjendada (muidugi ainult sel korral, kui öeldud väärkeelend pole mitte kogemata komistus). Kui sel puhul selgub (eriti keskkooli vanemais klasses), et teatav küsimus grammatika alalt on suurele osale õpilastest tundmata, s. t. unustatud, siis pole üleaarne küsimuse juures lähemalt peatuda kas selsamal tunnil, kui aeg lubab, või järgmisel; viimasel korral tuleb lasta õpilastel kaasa tuua nooremis klasses tarvitusel olnud grammatika-õpiramat, mis peab õpilase kodus raamaturiiulil vajalise teatmeraamatuna (Nachschlagebuch) alati käepärast olema; võib ka

juhtida õpilasi grammatika vastavate §-de juurde ning üles anda koduseks kordamiseks, mida siis järgmise tunni alul kiires korras kontrollitakse, et ühtlasi selgusele jõuda, kas õpilased on korratud juhustest õieti aru saanud. Kui õppetöö sünnib erilises „eesti keele klassis“ (nagu see mõnes koolis on teostatud), siis on kõige loomulikum, kui vähegi aega on, lasta õpilastel otsekohe võtta käsiraamatutekapist (resp. riulilt) grammatika-raamatud ja sealt vastav koht üles otsida. Mõne tüübilise vea puhul võivad säärased ekskursid grammatikasse ühes sellekohaste harjutustega kesta paar-kolm tundi. — Õpilaste referaatide puhul tuleb tingimata läbirääkimised avada ka ettekande keelelise külje kohta. Olen oma tundides läbirääkimised referaatide kohta alati jaganud 2 peassa: väline külg ja sisu (referaadi välise külje all tuleb mõista mitte ainult selle keelt ja stiili, vaid ka ettekande tempot, ettekandja seisust, hääle tugevust, selgust, intonatsiooni jne.), ja mõnigi kord on läbirääkimised referaadi välise külje kohta veninud pikemaks kui sisu kohta.

Puudulikust keeletundest on tingitud ka suur interpunktsiooni-vigade hulk õpilaste kirjandis. Ebakindlus kirjavahemärkide käsitlemisel on osalt põhjustatud samuti hooletust suulisest keeleravist. Kuigi pauseerimine kõnelemise juures ei vasta just mitte alati kirjutatud kõne vahemärkidele, sest interpunktsiooni juures on mõõduandvad mitte foneetilised, vaid grammatilised vaatekohad, siiski aitab pauseide õige silmaspidamine suulisel väljenduses suurel määral kaasa kirjavahemärkide õigele tarvitamisele. Õige rääkimine ja lugemine on kahtlemata mõjuvad abinõud õige kirjavahemärkide tarvitamise omandamisel. Mõned peavad selleks lauseõpetuse tundmist hädavajaliseks, kuna teiste arvates on see liigne, sest paljud inimesed oskavad tarvitada nõudekohaselt kirjavahemärke ilma igasuguste grammatiliste teadmisteta. Viimane väide on muidugi õige, kuid ei saa samuti eitada, et süvenemine lausete grammatilisse ehitusse tõstab vahemärkide tarvitamise

oskust. Lüttge ütleb: „Mida selgem on õpilasele kõrvallause olemus ja selle vahekord pealausega, seda selgem on loomulikult kõne loogilise liigenduse teadlikkus ja seda suurem ka kindlus kirjavahemärkide tarvitamises“.

Kõigest ülalöeldust järgneb, et tuleb rohkem rõhutada õpilaste suulise väljenduse korrektsust, mis toob suurt kasu ka ortograafiales; seni pole sellele aga küllaldast tähelepanu omistatud ja sellest on tingitudki rohked õigekirjavead. Meie õigekeele õpetuse põhiline eksimus seisab selles, et selle aluseks taotsetakse võtta sõnade kirjakuju, peetakse tähtsamaks silma, kuna ometi sõnakujutelmad saadakse eeskätt kõrva abil. Päevast päeva ja tunnist tundi pakutakse lapsele emakeelt surnud tähe näol, lastakse teda küll raamatust vaikselt lugeda, küll ära kirjutada, küll harjutustikust ülesandeid teha, aga elava keele raviga tehakse vähe tegemist; arvatakse, et ortograafia saavutatakse peamiselt silma abil, kuna kõrv ja suu etendavad sealjuures ainult kõrvalist osa. Seda ei saa aga õigeks pidada, sest nagu ülal mainitud, on meie keele kirjaviis eeskätt foneetiline, s. t. põhjendab hääldamisel\*).

Eksiarvamuste vältimiseks olgu öeldud, et kui ma rõhutan õigekirjaõpetuses akustilist printsiipi, siis ei tule arvata, et ma pean liigseks ka motoorset ja visuaalset printsiipi; akustilisest printsiibist pole näiteks mingit kasu võrkeelsete pärisnimede ortograafias.

Kui õpetaja nõuab õpilastelt õigekeelsuslikult laitmatut väljendust, siis on arusaadav, et ta peab ise omis sõnalisis väljendisis olema õpilastele eeskujuks. On vähe sellest, et õpetaja tunneb õiget keelt ja parandab selle alusel õpilaste suulisi ja kirjalikke väljendisi; ta peab ka alati tarvitama laitmatut keelt. Sest kuidas võib õpetaja nõuda õpilastelt korrektset sõnalist väljendust, kui ta ise sellega hästi toime ei saa? Seepärast kontrolligem alati endi sõnalisi väljendisi! Olgem endi

\*) Sõnade kõlakuju tähtsusest õigekirjaõpetuses vt lähemalt: Ernst Lüttge, Die Umgestaltung des Rechtschreibunterrichts nach den Grundsätzen der Arbeitsschule. (II trükk Leipzig, 1914.), lk. 6—52.

suhtes 10 korda nõudlikumad kui õpilase suhtes! Me oleme niivõrd harjunud üldiselt tarvitatava vigase kõnekeelelega, et räägime ka ise lohakalt arvates, et on küllalt, kui me õieti kirjutamegi. Meie, eesti keele õpetajad, peame laiade hulkade seas propageerima emakeele kultuuri ja peame seepärast ise kõnelema korrektset keelt mitte ainult klassis, vaid igal pool ja igas paigas. Peame tingimata lahti saama juba lapsepõlvest meile sissejuurdunud keelevigadest, eriti murdelistest sõnakujudest. Kahjuks pole aga paljud emakeeleõpetajad niikaugelt jõudnud. Nii kõneleb üks nimekas keskkooli emakeeleõpetaja ikka: „mina pandsin, ta pandis“ jne. Mõni aasta tagasi kuulsin üht lugupeetud eesti keele õpetajat, kes oli ühe ülemaalse tähtsusega seltsi laekahoidjaks, seltsi aastakoosolekul paarisaja-pealise kuulajatekogu ees laekaaruande ettelugemisel tarvitavat järjekindlalt väljendeid: „2 miljoni, 4 miljoni“ jne. Seesuguseid näiteid võiksin tuua teisisgi. Me peaksime oma keeletunnet nii arendama, et meie kõrvale on valus kuulda väärkeelendeid, samuti nagu meil näit. vene ajal oli halb kuulda, kui trammikondaktor hüüdis: „Местов нет!“

Kui kinni pidada nõudest, et nii õpilased kui ka õpetaja tarvitagu alati korrektset keelt (hääldatagu sõnu ka õiges vältes), siis ei saa ka õigeks pidada mõne õpetaja poolt praktiseeritavat võtet — dikteerimisel hääldada sõnu, eriti häälikute välteid ja sõnalõppe ebaselgelt, koguni teadlikult valesti, et sel kombel õpilasi n. ü. lõksu püüda. Õpilane peab küll õigekeeles teadlik olema, kuid pole siiski pedagoogiline teda igasuguste „riugastega“ õnge püüdma hakata. Minu arvates pole keskkoolis etteütlustega üldse palju peale hakata. Kontroll-etteütlused on küll kasulikud algkooli-astmel, seni kui elementaarsed ortograafia-reeglid pole veel küllaldaselt omandatud. Vahest 1—2 etteütlust võiks teha küll keskkooli I klassis, et selgusele jõuda, kas kõik õpilased tunnevad hästi häälikuõpetuse süstemaatilisel käsitlusel korratavaid ja süvendatavaid ortograafia põhireegleid. Samuti võidakse teha mõni etteütlus veel

keskkooli II klassis sõnade kokku- ja lahkukirjutamise kui ka kirjavahemärkide tarvitamise kontrolliks (muidugi tuleb siingi nagu kõigi grammatiliste reeglite läbivõtmisel esikohale asetada sellekohased harjutused). Hiljem aga pole neist suuremat kasu, sest nagu öeldud, on keskkooli-astmel patustused õigekeele vastu põhjustatud peamiselt sellest, et sõna hääldatakse valesti; kui aga õpetaja hääldab dikteerides sõna õieti, siis annab ka õpilane sellele õige kirjakuju. On tulnud ette juhtumeid, et lastevanemad või isegi repetiitorid kurdavad eesti keele õpetajale, et nende hoolealune ei tee kodu kirjutatavais etteütllusis ühtki viga, ei tea kuidas õpetaja tema kirjan-deid ikka nõrgaks hindab. Siin pole midagi imestada: õpilane tunneb küll ortograafia põhireegleid, kuid ei tunne nähtavasti morfoloogiat, süntaksit ja stilistikat.

Kuid kõik emakeele-õpetaja jõupingutused kannavad vähe vilja, kui tema taotlused ei leia tuge teiste ainete õpetajailt, kui õpilasel nõutakse õigekeelsuslikku kõnelemist ja ta kuuleb korrektset keelt ainult 3—4 tundi nädalas, kuna ülejäänud 30 tunnil ta võib kõnelda vigaselt ja kuuleb ka pahatihti õpetajailt murrakulisi väljendisi. Ja ses suhtes on keskkoolides lugu päris halb. Veel aasta viie eest kuulsin ühe keskkooli inspektorit klassi astudes õpilastele teatavat: „Täämbä päramist tundi ei ole; menge laajale!“ Kuidas saab nõuda õpilaselt täiesti korrektset keelt, kui tema õpetaja-kasvataja ei võta vaevaks vabaneda kõige jämedamaist murdevigadest! Ometi peaks ka keskkooliõpetajate kohta maksev olema seesama nõue, mis on üles seatud algkooliõpetajate kohta algkooli õppekavade seletuskirjas (lk. 60): „Tuleb järjekindlalt läbi viia põhinõue, et kõneravitsemine ei ole mitte ükski emakeele, vaid kõigi ainete õpetajate ülesanne.“ Algkoolis peab iga õpetaja oskama õpetada kõiki aineid; seepärast on ka veneaegse kutsega algkooliõpetajad ühel või teisel teel ennast emakeeles täiendanud, kuigi seisukord siin pole kaugeltki ideaalne. Kuid ka keskkoolis tuleb õpetajal õpetada oma ainet eesti keeles; see peaks siis sündima ka kultuurses vormis,

muidu võib õpetaja kergesti sattuda küllaltki iseteadlikkude õpilaste pilke alla. Peale selle kirjutatakse õige mitmes aines ka kirjalikke töid. Pedagoogilis-metoodiliselt on aga täiesti taunitav, kui aineõpetaja parandab ainult sisulisi vääratusi, jättes parandamata isegi kõige raskemad ortograafilised vead. On avaldatud arvamust, et eesti keele tundmine pole nii vajaline võõrkeele õpetajaile, sest võõrkeele tundides tarvitatavat vähe eesti keelt. Kuid mina väidan just vastupidist: võõrkeele-õpetaja peab tingimata hästi valdama õpilaste emakeelt, et oleks võimalus tarbekorral võrrelda võõr- ja emakeele keelelisi nähtusi, samuti peetakse soovitavaks ka tõlkeharjutusi võõrkeelest eesti keelde ja vastupidi, täppis tõlge aga eeldab mõlema keele põhjalikku tundmist. Kõigest öeldust järgneb paratamatu nõue, et kõikide ainete õpetajad tunneksid korralikult riigikeelt. See nõue on üles võetud ka hiljuti maksma hakanud Õppejõudude teenistuse seadusse:

§ 2. Õppejõud peab vastama järgmistele nõuetele:

- 1) peab olema Eesti vabariigi kodanik;
- 2) peab oskama riigikeelt j. n. e.

Usun, et seaduseandja on mõelnud riigikeele all mitte mingit setu või koda-verre murret, vaid eesti kirjakeelt. Mil kombel hariduse- ja sotsiaalministeerium kavatseb selgusele jõuda praegu ametisolevate õppejõudude riigikeele tundmises — kas korraldatakse neile sellekohased katsed, lastakse kirjutada mingi kirjalik töö või leitakse muud teed — seda ma ei tea; vahest ei ole ka küllalt sobiv käesoleval kongressil ses küsimuses seisukohta võtta. Arvatavasti on seda küsimust reguleeriv määrus üks neist 16-st, mis kavatsetakse hasomini poolt lähemal ajal maksma panna, ühenduses Õppejõudude teenistuse seaduse elluviimisega. Mis puutub aga keskkooliõpetaja-kutse taotlejaisse, siis tuleb neilt nõuda eesti keele eksamit ülikooli lektori-kursuse ulatuses. See nõue figureeruski keskkooliõpetajate kutseeksamite korralduse ajutises määruses; kadunud prof. Põllu tõenduste järgi olevat vastav paragrahv praegu

maksvast määrusest ainult eksikombel välja jäänud.

Kui kõnelda eesti keele eksamist keskkooliõpetaja kutse taotlejaile mis aineis, siis tuleb eriliselt puudutada ka keskkooli eesti keele õpetaja kutseeksamite nõudeid. On avalik saladus, et meie ülikooli filosoofia teaduskonna eesti keele osakonna lõpetanute seas leidub isikuid, kes ei tunne hästi praktilist keelt, tehes oma kirjalikes väljendis keelevigu, suulistest rääkimata. Keskkooliõpetajate kutseeksamite komisjoni liikmena on mul tulnud aastate jooksul eksamineerida ülikooli lõpetanud eesti keele metoodikas ja pealt kuulata nende proovitunde, ja peab ütleva, et mitmelgi puhul on tulnud sedastada puudulikkust keeleoskust. Eksamitegijate rohkuse pärast oleme viimastel aastatel korraldanud metoodika eksamid eeskätt kirjalikult ja neis eksamitöis on ikka esinenud suuremaid või vähemaid keelelisi vääratusi. Mõõdunud aastal leidis ühes töös koguni niipalju vigu, nende seas mitmed kaunis jämedad, et küpsuseksamitelgi oleks säherdune töö nõrgaks hinnatud; asjaomane isik aga oli juba ühes provintsi-keskkoolis emakeele õpetajaks). Üks teine eksamitegija laskis proovtunnis tahvile kirjutatud õige sõnakuju „naine“ parandada „naene“ks. Kolmas proovtunni-andja, kel oli teemaks arvsõnade käsitus, hakkas alles tunni ajal grammatika-raamatust otsima seletust selle kohta, miks peab ütleva: „5 miljonit“, aga mitte „miljoni“. Ka oma suulises väljenduses teevad proovtunni-andjad mitmesuguseid keelevigu. (Missuguseid ja kui rohkeid vigu tehakse eesti keele didaktilis-metoodilise seminaris, selle kohta võib lektor Veski esitada hirmuäratavaid andmeid.) Mis on nende kurjade olmade põhjuseks? Kust tuleb viga otsida? Mulle näib, et süüdi on osalt ülikooli õppekavad ja töökorraldus. Praktilist keelt, õigekeelt õpitakse õieti ainult esimesel aastal, eesti keele lektori-kursusel, mis on aga ühine kursus paljude teistega, muuseas ka kaubandusteadlastega. Selle kursuse kuulamisel pole noor üliõpilane sagedasti endale veel lõplikult peaainet valinudki, muidugi ei tea ta ka oma tähelepanu

pöörata kõigile üksikasjule ja peensu-sile. Hiljem aga õpitakse rohkesti eesti- ja sugukeelte ajalugu, kultuursõnade etümoloogiaid, murdeid jne., mille teaduslikku tähtsust tulevase emakeele-õpetaja silmaringi laiendamisel ma sugugi ei eita, millest aga õpetajal tema tegeliku töö juures keskkoolis on vähe kasu. Minu referaadi alul mainitud läbirääkimistel Akad. Emakeele Seltsi koosolekul tunnustas ka prof. Saareste emakeele-õpetajate praktilise ettevalmistuse puudulikkust, kuid arvas, et ülikoolil olevat raske taotleda kaht ülesannet korraga, teaduslikku ja tegelikku; viimane olevat rohkem õpetajate instituudi ülesanne, mida meil aga ei ole. Kuid meie ülikooli korraldajad ei tohi unustada seda tõsiasja, et rõhuv enamus ülikooliõpetajaid eesti keele alal hakkab ometi eesti keele õpetajaiks, kuna puht-teaduslikule tööle pühenduvad vaid üksikud. Kas ei tuleks vahest tulevaste eesti keele õpetajate jaoks enne didaktilis-metoodilisse seminaris pääsemist korraldada veel üks süvendatud praktilise keele kursus ja nõuda neilt erilist eksamit tegeliku keele põhjalikuma tundmise kontrollimiseks? Sääraseid mõtteid on tulnud kuuldavale ka mõne ülikooli haridusega noore eesti keele õpetaja poolt, kes on kurtnud suurte raskuste üle, mis esile kerkivad tegelikule koolitööle asumisel. Ma ei pea ennast ülikooli korralduse küsimustes pädevaks; rõhutan vaid nõuet, et ka ülikooli õppetöös peetaks rohkem silmas praktilise keele õpetamise tarvidust tulevastele eesti keele õpetajatele.

On vist selgem kui selge, et koolis õpetatav ja tarvitav keel peab olema täielikus kokkukõlas Õigekeelsuse-sõnaraamatuga. Õpetajal endal võivad olla mõneski keelekõnemises Õigekeelsuse-sõnaraamatust erinevad seisukohad (võib-olla ei leidugi keelemees, kes oleks nõus Õig.-sõnaraamatu kõigi üksikasjadega), kuid õpetamisel peab ta normeeritud keelest kinni pidama. Ei saa ju kujutleda, et igas koolis, koguni igal õpetajal oleks oma keel. Isegi vähemaid erivusi ei saaks lubada, sest siin oleks raske leida õiget piiri ning ühtlast mõõdupuud. Kahjuks kaldutakse sellest haridusministeeriumi poolt juba aastate

eest maksmapandud nõudest ometi kõrvale, mis tuleb eriti ilmsiks õpilase ühest koolist teise siirdumisel, kus ta peab mõndagi ümber õppima, et kohanda sealsete nõuelega. Ka prof. Saareste mitmel puhul mainitud aruanne niitab sedasama. Eriti agarad näivad olevat mõned nn. keeleuenduselased. Üks säärane õpetaja olevat kogu keskkooli kestel õpetanud nn. „tet-keelt“, kuid lõppklassis, ministeeriumisse saatetava kontrolltöö ootel, olevat ta sunnitud olnud tutvustama õpilasi ka vihatud „ametliku keelega“. Ma ei eita sugugi keeleuenduse tähtsust, tunnistan tema suuri teeneid eesti keele arendamises, kuid igal asjal olgu oma koht! Ei ole ometi mõeldav, et õpilaste seas, kellele pole algkoolis sageli suudetud kätte õpetada kõige olulisemaid ortograafilisi juhiseid, hakataks tegema propagandat kirjakeeles traditsiooniliseks saanud keelendite vastu, sealjuures ülistades sõnakujusid, mille oletatav paremus veel keeleuenduslaste endigi poolt ära proovimata. See tekitab ainult õpilastes arvamuse, et meil polegi veel kindlaskujunenud kirjakeelt ja seepärast võib igaüks kirjutada, nagu ta ise tahab. Ja tagajärjeks on mõne väljasureva keeleuendusliku piasija (-tet,-n-inesiiv, y) kõrval rida kõige jämedamaid keelevigu. Säärane anarhia näib mõnele keeleuenduse-jüngrile rohkem meeldivat kui „ametlik“ kirjakeel. Kuid see taunitav poolehoidjate värbimine keelelistes küsimustes ebateadlikkude õpilaste hulgast pole nähtavasti suutnud tuua värsket verd keeleuenduslaste kahanevatesse ridadesse; näib kujunevat üldiseks nähtuseks, et koolipoisi-ealised keeleuenduse harrastajad meheikka jõudes sellele selja pööravad. Ärgu siiski arvatagu, et ma soovitan keskkoolis keeleuendusliikumisest vaikides mööduda, nagu poleks seda kunagi olnud. Ei, parajal juhul selle juures peatumine on vägagi soovitatav, isegi tarviline. Juba I klassis võib morfoloogia-kursuse läbivõtmisel õpilaste tähelepanu juhtida sellele, et teatavad vormid (näit. redelid, pudeleid) on kirjakeeles tarvitusele pääsenud keeleuenduslaste ettepanekul, ja selgitada, miks neid keelendeid tuleb eelistada enne tarvitusel olnuist (redelid,

pudelid) ja murdelisist (redelisi, pudelisi); i-mitmuse käsitlese puhul on vist iga õpetaja seletanud, et selle eest on eriti tagajärjekalt võidelnud keeleuendus. Tingimata tuleb keeleuenduse teeneid rõhutada ka tuletusõpetuse puhul. Kui osa tuletusõpetuse kursust üle kanda III klassi, nagu ma referaadi alul soovitasin, siis võiks seal ehk mõned tunnid pühendada keeleuendus- ja keelekorraldus-liikumise erapooletule vaatlusele; sellel astmel suudavad õpilased juba teatava kriitikaga suhtuda neile pakutavasse materjalisse. Muidugi tuleb emakeele tunnis tihti tegelda ka uute sõnade seletamisega.

Et lõpetada küsimustega, mis kuidagi seotud kooliga, märgin veel, et kõigi õpi-, õppe- ja käsiraamatute keel olgu vaba vigadest ja seisku Õigekeelsuse-sõnaraamatu alusel. Loodame, et hasoministeeriumi õpperaamatute komisjon, mille koosseisu kuulub teatavasti ka ülikooli eesti keele professor, selle nõude läbiviimise eest küllaldast hoolt kannab. Üldse peaks kõigi koolis tarvitusel olevate raamatute keel — ka kirjandusõpetuse tundides käsitledavate teoste oma — olema kokkukõlas Eesti Õigekeelsuse-sõnaraamatu normidega, vastupidine seisukord halvaks tunduvalt emakeele-õpetaja tööd õigekeele ravimisel. Ses mõttes on tunnustusväärne Eesti Kirjanduse Seltsi Koolikirjanduse toimkonna töö, mille tulemuseks on terve rea vanemate autorite teoste redigeerimine praeguse keele nõuete kohaselt, kuigi seejuures on tulnud ohvriks tuua puht-teaduslikud nõuded.

Kui kõik seni ülesseatud nõudmised on täidetud, siis võib öelda, et vähemalt hariduse- ja sotsiaalministeerium ja kool on omalt poolt kõik teinud, et õpilaste õigekeelsust tõsta. Kuid õpilane viibib koolis ainult ennelõunase aja, kuna suurem osa päevast võib mööduda keskkonnas, kus räägitakse kõige halvemat murdekeelt ja kus suhtutakse vahest halvaks-panevaltki kooli õigekeelsuslikesse püüdesse. Siin harjub õpilane niivõrd murdeliste sõnakujudega, et on peaaegu võimatu mõnest sissejuurdunud väärkeelendist lahti saada. Tartus näit. näib tagajärjatu olevat

võitlus lausete vastu nagu: „Olin eila haige“. — „Olen raamatu kodu unustanud“; igakordsest parandamisest hoolimata tarvitatakse ikka ja ikka jälle neid sõnu vigasel kujul (eila, kodu). Ka loeb õpilane peale kooliraamatute veel mitmesuguseid muid raamatuid, ajakirju ja ajalehti, mille keel pole alati nõudekohane. Peab siiski mõnma, et meie suuremate kirjastuste väljaannete keelega pole lugu just mitte väga halb, (kõige vähem keelelisi väärtusi leidub muidugi Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastusel ilmunud raamatuis); seda halve- mas seisukorras on aga meie rohke- arvuliste ajakirjade ja ajalehtede keele- line tase (isegi õpetajaskonna poolt väljaantavas „Kasvatuses“ ja „Õpetajate lehes“ leidub eksimusi õigekeele nõuete vastu). Umbes 2 aastat tagasi oli Ak. Emakeele Seltsi koosolekul huvitav ette- kanne ühe meie päevalehe keele kohta, milles kõneleja registreeris terve rea kergemaid, kuid ka peadpööritavaid eksimusi õigekeelsuse vastu (referaat avaldatud ajakirjas „Eesti Keel“\*). Mõ- ne aasta eest saatis Ak. Emakeele Selts kõigile kirjastustele ja ajalehtede ning ajakirjade toimetustele kirjad, milles soovitati nende väljaannete keelte korri- geerimisel täpsalt kinni pidada Õige- keelsuse sõnaraamatu nõudeist. Nähtavasti ollakse pea igal pool ettepane- kuga põhimõtteliselt nõus, kuid selle tegelik elluviimine tundub korrektoreile üle jõu käivat. Põhjuseks võiks olla ajalehe-töö, kiire tempo, kus mõnikord tuleb trükimasina alla saata tekst, mida pole veel suudetud hoolega korrigeerida; kuid suur osa süüst langeb vist ka korrektorite asjatundmatuse arvele. Asja parandada poleks siin raske, kuid et tegemist on eraasutistega, siis saame me vaevalt omalt poolt kaasa mõjuda!

Enne oma ettekande lõpetamist pean tarviliseks peatuda veel ühe küsimuse juures, mis on teemaga kaudselt seotud. Olen nimelt mitmeti esile tõstnud vajaduse vankumatult kinni pidada Õigekeelsuse-sõnaraamatu keelest; kuid kui küsitaks: „Kus on siis see sõna- raamat?“ siis võiksime esitada sellest ainult umbes  $\frac{2}{3}$ , kuna puuduva osa

ilmumise aja kohta ei tea väljaandjad midagi kindlat ütelda. Teose valmis- saamist oodatakse pikisilmi juba 1925. aastast alates, millal ilmus sõnastiku esimene osa; kuid see raamat näib ole- vat nagu Tallinna linn, mis iial valmis ei saa. Raamatu hädavajalikkust pole vist tarvis käesoleval kongressil põh- jendama hakata. Olukord on aga prae- gusel ajal siiski natuke parem kui mõne aasta eest, millal ei tundud isegi Õigekeelsuse-sõnaraamatu põhimõtteid (näit. millal liita sõnu nominatiivselt, millal genitiivselt) sest sellekohased juhised avaldatakse alles ei tea millal Õig.-sõnaraamatu lisas. Õnneks on va- hepeal ilmunud E. Muugi grammatika kahes jaos, mis seisab täiel määral Õig.-sõnaraamatu alusel; ka on teada, et selle autor on Õig.-sõnaraamatu koos- taja lähem kaastööline, ja seepärast võib oletada, et raamatus antud juhi- sed on kokkukõlas Õig.-sõnaraamatu põhimõtetega. Seega langevad ära kee- leuenduslaste poolt sageli esiletõudud väited, nagu poleks meil kirjakeele nor- me veel olemaski ja nagu ei tohitakski seepärast praegusel ajal nõuda kooli- des ühtlast keelt. Kuid tegelikule kee- leõpetajale annab Õig.-sõnaraamatu lõpposa puudumine ennast siiski tunda pea igal sammul. Kuigi üldised põhi- mõtted ja juhised on teada, võib mõne üksiku sõna ortograafia või muutmis- viis siiski tekitada kahtlusi. Lahendus leitakse ainult sõnade kohta algustä- hega A—R, kuna algustähtedega S—Ü algavate sõnadega pole midagi peale hakata. Hädabinõuna soovitatakse pöörduda sõnaraamatu I trüki poole, sest II trüki toimetajad katsuvad või- malikult kinni pidada kord juba fiksee- ritud sõnakujudest. Kuid absoluutse kindlusega I trükki muidugi usaldada ei saa; meil on ju teada mitmedki eri- vused sõnaraamatu I trüki ja juba ilmunud II trüki vahel (näit. I trükis hopman, II tr. opman; I tr. varsi, II tr. varsti j. t.). Sellega on seletatavadki vankuvad seisukohad ja ebaselgus mõ- ne sõna kirjutamises või muutmises (näit. süttin — sütin, sõnumi — sõ- nume, sepikoda — sepakoda j. t.) Jääb soovida, et Eesti Kirjanduse Selts kõik abinõud tarvitusele võtaks selleks, et

\*) „Eesti Keel“ 1930, lk. 18—30 ja 56—66.

Õigekeelsuse-sõnaraamatu väljaandmine võimalikult pea lõpule viidaks. Võibolla saaks ka hariduse- ja sotsiaalministeerium selleks kuidagi kaasa mõjuda. Pean küsimust niivõrd akuutseks, et soovitan kongressile isegi vastava resolutsiooni vastuvõtmist.

Olen oma referaadiga lõpu korral. Olen selles katsunud puudutada võimalikult kõiki küsimusi, mis seotud meie keskkooli õigekeelse taseme tõstmisega. Nagu nägime, on osa parandusettepanekuist meist, õpetajaist, sõltumatud,

suure osa aga saame teostada kas ise või oma kolleegide kaasabil. Üldse peaksime olema nõudlikud nii eneste kui ka õpilaste suhtes. Tuleb alati arvesse võtta, et eesti keel kui riigikeel on koolis peamine ja seepärast ei saa siin olla mingeid järeleandmisi, ei poolaasta-kokkuvõtete tegemisel ega ka klassi- või koolikursuse lõpetamisel. Meil, emakeele õpetajail, aga tuleb arendada ja propageerida emakeele kultuuri, nii koolis kui ka väljaspool kooli, eriti aga lastevanemate seas.

## Muljeid Berliini koolide küllastamiselt.

*P. Mägraken.*

Möödunud augustis korraldas „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ Berliinis rea loenguid välismaalastele, et viimaseid tutvustada Saksa koolioludega. Tutvumiseks pidid kaasa aitama mitmesuguste koolitüüpide küllastamised. Kursus kestis 2 nädalat. Osavõtjate arv kõikus 20—30 piires. Suurema osa kuulajaist moodustasid sakslased (Saksamaalt, endistest Saksa provintsidest, välismaa saksa koolidest). Teistest rahvustest olid esindatud — poolakad, tšehhid, rumeenlased, lõuna-slaavlased, inglased, jaapanlased, egiptlased, rootslased ja eestlased (minu isiku kaudu).

Keskinstituudi õpikäigu avas selle juhataja hra Hilker referaadiga Saksamaa koolisüsteemist. Sellele ettekandele järgnesid juba valmis plaani järgi iga päev pärast lõunat teised, kuna enne lõunat leidsid aset koolide küllastamised. Ettekanded olid määratud peaaegselt samal päeval nähtud koolitüüpide paremaks arusaamiseks. Referentidele esitati rohkesti küsimusi.

Esiteks mõni sõna *Keskinstituudi* kohta. See pole ametlik asutus, vaid eraettevõtte, asutatud 1915. a. Berliinis, kui andmete ja mitmesuguste materjalide kogumise, teadeteandmise ja töötamise koht kasvatus- ja õpetusealastes küsimustes. Avati ta pärast pikemaid läbirääkimisi riigi- ja linnaasutiste ja õpetajaskonna vahel riikliku koolimuseumi ja keskkoha asutamise asjas õpetajaskonna teadusliku ja pedagoogilise edasiharimise jaoks.

Ta on sihtasutus, mille juhatusse kuuluvad esindajad riigi, maade, linnade, õpetajate ühingute ja Keskinstituudi Sõprade Seltsi poolt. Instituudil on harud Essenis ja Kölnis.

Keskinstituudi ülesanded on:

1. anda informatsiooni pedagoogilistes küsimustes asjast huvitatud asutistele, koolidele ja isikutele kodu- ja välismaal;
2. edasi harida õpetajaskonda pedagoogilise materjali muretsemisega, õpikäikude, pedagoogiliste nädalate, kongresside, õpireiside ja raadioettekannete korraldamise kaudu;
3. ette võtta uurimistöid pedag. alal;
4. toetada ametiasutisi korralduste ja meetodiliste uuenduste läbiviimisel.

Neid sihte taotleb instituut väga mitmesugusel viisil. Ülesannete parema täitmise otstarbel jaguneb ta 6 osakonda, peab ülal hulk ametnikke. Instituudil on kasutada suured ruumid, kus leiame laheda lugemissaali, rikkaliku raamatukogu, õppevahendite kogud ja mitmesugused nõuandekohad. Lugemistoas on olemas kõik tähtsamad pedagoogilised ajakirjad saksa ja teistes keeltes.

Instituut on avaldanud oma töö tulemusi paljudes raamatutes; perioodiliselt teeb ta seda aastaraamatuis ja ajakirjas „Pädagogisches Zentralblatt“.

*Saksamaa koolisüsteem.*

Saksamaa on välja kasvanud paljudest üksikutest maadest. Sellest tuleb tema suur küllus koolivormides ja ar-

vamustes hariduse alal. Et sakslased peavad kõvasti kinni traditsioonist, siis takistab see asjaolu ühtluskooli tekkimist. Nad ise ütlevad, neil olevat 41 — 43 koolivormi. Nad kadestavat uuesti tekkinud riike nende ühtluskooli pärast. Ka nemad püüdvat sinna poole, kuid edasinihkumine sündivat eelpoolnimetatud põhjusel aeglaselt tempos.

Riigi 1919. aasta põhiseaduse § 145 seab sisse üldise koolikohustuse, mis kestab rahvakoolis 8 aastat, algab pärast lapse 6-aastaseks saamist ja lõpeb 18 aasta täissaamisega.

Rahvakooli 4 alamat klassi moodustavad põhikooli (Grundschule). Sellele järgneb, kas rahvakooli kõrgem aste (4-klassiline), või keskkool (6-klassiline), või kõrgem kool (9-klassiline).

Rahvakool on maksuta, teised koolid maksulised. Kõrgema kooli õppemaks tõuseb kuni 240 Sm. aastas. Pärast põhikooli 4 klassi lõpetamist on kooli valiku juures otsustav õpilase tulevane elukutse (arvatav). Kesk- ja kõrgemasse kooli võetakse vastu katsega, mis kannab testi iseloomu.

Kõrgem kool annab lõpetajale küpsustunnistise ja avab temale ülikooli ukсед. Keskkool valmistab ette praktilisele elule ja annab lõpetajale keskküpsustunnistise, õiguse saada koht ametnikuna riigiasutistes, tööstuslikes ja kaubanduslikes ettevõtetes. Keskkoolis on 1 võõrkeel sunduslik, teine hiljem vabatahtlik. Rahvakooli lõpetaja peab veel käima täienduskoolis (Berufsschule) kuni koolikohustuse lõpuni. Täienduskool on sunduslik umbes 8 nädala-

tunniga ja ei ole igal pool läbi viidud. Vabastatud on täienduskooli sundusest need, kes oma haridust jätkavad kutsekesk- või kõrgemates koolides.

Kõrgema kooli tüübid on:

1) gümnaasium — paneb rõhku vanadele keeltele ja süvenemisele antiikaja kultuurisse;

2) reaalgümnaasium — rõhutab isearanis uute keelte õppimist;

3) ülemreaalkool (Oberrealschule) — peab andma süvendatud hariduse matemaatika ja loodusteaduse alal;

4) saksa ülemkool (Deutsche Oberschule), mille keskkohas seisab eriline tutvustamine saksa kultuurivaradega.

Siia juurde tulevad veel:

reformgümnaasium ja reformreaalgümnaasium, mis taotlevad põhimõtteliselt samu sihte nagu gümnaasium ja reaalgümnaasium, kuid millel on kolmes alamas klassis ülemreaalkooli ja saksa ülemkooliga ühesugune õppekava ja kus hakatakse vanu keeli alles hiljem õpetama.

Ummikusse sattumisest päästavad Aufbau-koolid ja -klassid.

*Aufbau-kool* algab pärast rahvakooli 7 klassi lõpetamist ja valmistab õpilasi 6 aasta jooksul küpsuseksamile ette. Ta korjab kokku andekaid õpilasi.

Samuti on olemas *Aufbau-klassid* andekaile rahvakooli õpilastele 5. õppeaastast alates, mis viivad neid keskküpsustunnistiseni.

*Reaalkoolil* on 6 alamat ülemreaalkooli klassi, mille lõpetamisel võib pääseda ülemreaal- või saksa ülemkooli ülemsekundasse.

### Tütarlaste õppeasutised (üldjoontes).

13	Gümnaasium	Reaalgümnaasium	Ülem-lütseum	Saksa ülemkool	Frauenoberschule	Frauensschule
12						
11						
10						
9						
8	3-aastane lütseumi kursus				6-klassiline lütseum	
7						
6						
5						
4						
3	4-aastane rahvakool					
2						
1						



Peale eelpoolnimetatud koolide on veel olemas niinimetatud erikoolid (Sonderschulen), kuhu paigutatakse lapsed, kes vaimsete puuduste pärast ei saa õppida normaalkoolis, kuid siiski on arenemisvõimelised. Siin arendatakse neid niikaua, kuni nad võivad tagasi minna normaalkooli või on jõudnud neile kättesaadava eelhariduse astmeni. Niisuguste õppeasutuste hulka kuuluvad:

lasteaed — neile, kes 6-a. saades, pole veel küpsed kooli jaoks, abikoolid nõrgaandelistele ja defektsetele lastele (kurtummadele, nõrga nägemisega, raske kuulmisega, kõnelemisvigadega).

Ka neis koolides on õppimine sundlik. Erandina on nähtud ette kooliskäimise võimalus mitteavalikus koolis:

1. haiglastele lastele luba perekonna kodukoolis käia; 2. koolides, mis määratud pedagoogilisteks katseteks.

Eriti andekaile põhikooli õpilastele on lubatud üle minna järgmise astme kooli 3 aasta järgi. Varem läks rahvakoolist kõrgemasse kooli 10%, nüüd läheb Berliinis edasi 80%, keskmiselt aga 30%. See arv on suur. Elu ei suuda vastu võtta kõiki, kes kõrgemast koolist läbi käinud, pealegi kus kõrgemas koolis puuduvad oskuslikud ained, mida nõuab elu. Räägitakse vaimse proletariaadi tekkimisest ja püütakse juhtida noorsugu rohkem kesk- ja kutsekooli, kus valmistatakse ette praktilisele elule.

#### *Koolide külastamised.*

7. augustil viibisime 1. ühes *Montessori klassis* (lasteaias). Tund oli varajane, lapsed pidid alles hiljem tulema. Kuid siiski olid mõned juba tulnud. Töötati ruumes (barakis) ja õues. Iga laps tegi seda, mis talle meeldis; õpetaja midagi ei rääkinud, ainult püüdis aidata seal, kus laps ise ei teadnud või ei osanud teha ja temalt nõu või abi palus. Montessori klassid on Berliinis 3 rahvakooli juures; seda meetodit tarvitatakse ka lasteaedades ja Grundschule-klassides.

2. Olime ühes *rahvakoolis* tütarlastele ja kuulasime pealt kodulootundi IV õppeaastal. Õppetöö koolides algas pärast suvevaheaega 6. aug., seega olime

koolis teisel õppepäeval. Teemaks oli: „Kus olid suvel?“ Tööst võeti elavalt osa. Räägiti teekonnast, sõiduabinõudest, sõiduhinnast, sõiduvõimalustest, nõuti orienteerumist kaardil, Berliini plaanil, õhu- ja veesõidukite võrdlemist.

Tuletati sõnu algsõnast „fliegen“. Üks õpilane deklameeris väga hästi laulu lennu kohta. Räägiti laulu luuletajast — kes ta on, kus elab.

*Naaberkoolis* — I õppeaasta, teemaks häälikute eraldamine ja kujutamine.

Aeti juttu, õpetaja juhtimisel pidi ikka jälle sõnades ette tulema p; see häälik eraldati teiste hulgast, leiti temale vastav täht, mida püüti tuttava asja kujuga meeles pidada; liikuva aabitsaga koostati silpe. Lastel olid kasti, kus sees olid tähtede elemendid, mille abil nad koostasid neile tuntud tähtedest silpe, sõnu. Harjutuseks olid seinatahvliil üksikud silbid, millest kokku seati 2-silbilisi sõnu.

Lõpuks — keerukas keeleharjutus, mida õpilased püüdsid ruttu järele rääkida (Der Postkutscher putzt den Postkutschkasten blitzspiegelblank). Niisuguseid lauseid lasti lapsi ise välja mõelda.

*Samas koolis*, II õppeaasta; teemaks: „Suvevaheaaja elamusi“.

Jutustati: kus olid, mis tegid, mis maksis; vahele ka naljajuhtumusi j.n.e.

Otsiti nimisõnu, pöördõnu läbivõetud materjalist.

Klassi laes peaaegu igalpool olid ilmakeaard märgitud sihtjoontega.

Klassis kapp, mille ülemisel äärel märgitud, mitu õpilast õpib klassis, mitu neist kohal. Seintel pildid Saksa muinasjuttudest.

Koolimajad suured, harilikult 2 kooli koos — üks poistele, teine tütarlastele. Järgmine tund oli *poiste juures*.

Matemaatika — III õppeaasta.

Võtted, mis tunnis olid tarvitusel:

Täienda kuni sajani (üks poiss ütleb arvu, teine täiendab).

Liida igale arvule 40.

Jaga iga arv kahega.

Täienda kuni järgmise sajani; seesama harjutus nimetustega mark ja penn.

Liita igale arvule 2 marka.

Lahutada 3 marka.

(Ette ei lastud ütelda. Kes ülesandega varem valmis sai, võis tulla õpetaja juurde ja temale kõrva sosistada oma resultaadi. Pärast 3 sosistamist (umbes) öeldi arv kõvasti).

Üheksasse ruutu mahutada numbrid 1 kuni 9, nii et horisontaal- ja vertikaalsummad on 15 (ülesandega ei saanud õpilased toime, kästi kodus järele mõtelda). Arv (8) —  $7+23:6.4$ . Kui tuleb ette jääk, ütle: kroks.

Arvutamise võistlus: 2 võistlejat ja 2 vahekohtunikku. Kes rutem mitme kerge arvutamise ülesandega valmis sai, oli võitja. Tund oli elav, kuid ei saa ütelda, et ta sisult oleks olnud elulähedane, olid lihtsed harjutused abstraktsete arvudega.

Klassi aknal (seespool) oli kaktuste kultuur.

*III õppeaasta — muusikatund* saalis, mida tarvitatakse joonistamiseks, muusika jaoks ja aulaks.

Seinal laused: Vom Nützlichen  
durchs Wahre  
zum Schönen

ja: Sieh in Dich und um Dich  
Lerne in Deinem eigenen Wesen  
Die Welt und in der Welt.  
Die eigne Seele lesen.

Ametis on eriline muusikaõpetaja, keda koolijuhataja väga kiitis.

Õpetaja kirjutas tahvile pika rea noote, mida lapsed laulsid üksikult — do, mi, re, do j. n. e. Mängis klaveril, õpilane näitas noote tahvil. Siis dikteeris õpilastele sõnad (toon nad seepärast ära, et nende toon kordus igal pool Saksa koolides):

„Erhalt uns Gott mit starker Hand!  
Schütze unser liebes Vaterland vor  
Not und schweren Zeiten.“

Viis oli enne kirjutatud tahvile ja oli meie koraali „Nüüd paistab meile kauristi“ viis.

Edasi laulsid lapsed ühe varem õpitud koraali, esiti sõnadega, siis solfeggio. Siis kaanon ühe, kahe, kolme häälega; silma paistis rõõmus meeleolu ja töölust. Õpetaja laskis õpilasi midagi laulda, mängis klaveril aga muud viisi; edasi laulis osa klassi üht, teine

teist laulu samal ajal. Ühele neist viisidest oli lastud õpilastel enestel luuletada sõnad. Lõppes tund rütmiliste liigutustega. Astusid üles 3 tüdrukut, pärjad peas, etendasid muusika saatel esiti üksikult lillenoppimist, nii nagu keegi neist seda seletada oskas (tantsu nad polnud veel õppinud), pärast kolmekesi koos.

Samas koolis näidati meile „Grundschulorkestrit“, millel pillideks olid: suupillid, kitarrid, viled, viiulid, trumm ja *ksilofon*. Pillid on muretsetud enamasti vanemate komitee abiga. Hakatakse muusikat õpetama II klassis, alatakse suupilliga. Töö leiab aset pärast lõunat rühmades ja on vabatahtlik. Ettekandest võtsid osa ka vanemad klassid (Aufbauklassen), ja paaris numbris aitasid kaasa lastevanemad — emad lauluga. Kanti ette suure eduga hulk numbreid — laste muusikat, rahvalaule ja muid asju.

Imestuma pani asjaolu, et väikeste lastega niisuguseid asju korda võis saata. Musikaalselt võttes polnud ettekanded vahest küllalt laidetamatud, aga nad loovad meeleolu mitte ainult kuulajais, vaid ka mängijais.

8. augustil. 31. rahvakool Charlotenburgis, ühenduses keskkooliga.

*Saksa keele tund*, 6. õppeaasta. Teemaks — läbiloetud muinasjutt, mitte tema sisu ärajutustamine, vaid teadlik arusaamine ja seletus. Üks õpilane küsis, teised vastavad, õpetaja segab end harva vahele. Vastavad enamasti ühed ja samad õpilased, teised on passiivsed. Deklameeriti sisule vastav Goethe' luuletis. Paistis silma — kogu aeg küsis üks, küsimused olid mõtlemist arendavat laadi.

*Keemia-klass* (ühtlasi ka füüsika-), 7. õ.-a. — 3 gaasilampi, mille ümber askeldas umbes 20 õpilast, soendades katseklaasides ube, kruupe, valasid siis peale jooti, et leida tärglisse sisalduvust katsetatavas aines. Kabinett varustatud keemia ja füüsika õpetamiseks tarvisminevate õppeabinõudega rahuldavalt, ehk küll õpetaja kaebas, et puudus olevat suur. Samuti hädaldas tööõpetaja, temale antavat puumaterjali muretsemiseks semestris 5 marka, millega vaevalt ühe laua saavat muretseda.

*Ruumiõpetus*, 6. õ.-a. — kooli õues. Klass on jaotatud rühmadesse, igale antud isesugune mõõtmise ülesanne, mis seotud praktilise iseloomuga küsimuse lahendamise, nagu aia tegemine, taimede istutamine j. n. e. Keset õue suur klassitahvel. Märkideks kasutatakse orke, mis pistetud metallist alusesse.

Maja on viiekordne ja nagu juba varem sellele juhitud tähelepanu, mahutab ühes pooles ära ruumid poistele, teises tütarlastele, mõned ruumid on ühised, näit. suur aula (4 lustriga ja pianinoga).

*Joonistamine*. Õpetaja ilma kutseta; juhataja tema peale väga uhke — olevat midagi iseäralist. Õpilased joonistavad, igaüks teeb, mida tahab; kopeerimist pildilt ei lubata; kõik värvidega. Ma ei leidnud alama ja kõrgema klassi tööde vahel suurt vahet, kõik joonistised näisid mulle kanged värviplarakad. Sealsamas akendel suured, voolimise tundides tehtud mudelid jämedal kujul.

8. augustil. Rahvakooli kõrgem aste. Charlottenburgis, tütarlaste kool.

*Üldõpetuse tund*. 7. õppeaasta.

Kõige pealt kirjutati tahvile tunnikava.

Alustati tund lauluga, mida saatsid mõned tüdrukud kitarridel ja viiuleil.

Üks tüdruk kutsuti tundi juhtima. Ta käskis tahvile joonistada teereisi kava Kynastile, missugune reis oli laste poolt ette võetud ja mille üksikasjaline meeldetuletamine ja läbitöötamine oli tunni teemaks. Esiti vaadeldi reisi maateaduslikust küljest, siis arvutamise tunni seisukohalt (tee pikkus, sõiduhind, kulude kogusumma).

Järgnes 4-hääleline kantaat.

Jutustati muinasjutte, mis ühenduses Kynastiga, kanti ette luuletisi, juhtumeid reisilt ja lauldi kooris. Tund oli nii elavalt läbi viidud, et kütkestas õpilasi ja pealtkuulajaid. Tahtsime juba mitu korda ära minna, kuid õpetaja, noormees, hüppas ikka jälle koolinõuniku juurde, haaras tema ümbert kinni ja palus meid veel mõneks minutiks jääda ja teda kuulata. Ja jäime ka, vaatasime 2 õpilase tantsu valsi-taktis, kuulasime üldlaulu muusikaga. Suure

vaevaga suutsime sellest vaimustatud mehest lahkuda.

Elavamalt tundi võib endale vaevalt kujutella.

Klassiruum oli lühike ja lai, selle tõttu pimedavõitu. Klassis olid Rettich'i pingid à 2-le õpilasele, istmed lahus, mis õpilase ülestõusmisel üles kargasid nagu kinoistmed. Tahvli kohal rippusid Rubezahl'i pildid.

Külastasime *poiste metallitöökoda*, kus sees oli 20 krustangi, suured plekilõikamise käärid, 2 puurmasinat, metallisaed, lõõts ja vähemad tööriistad õpilastele. Materjal antakse linna poolt, tehtud asjad õpilased saavad endile.

*Füüsika-kabinett* on rahvakooli seisukohalt vaadatuna hästi sisustatud. See pannakse töökoja meistri arvele, kes teinud ise enama jao füüsika riistadest.

Kuulasime pealt *inglise keele* tundi. A klass (Gehobene) — 8. õppeaasta. Õpilased olid õppinud inglise keelt umbes 10 tundi, nagu õpetaja seletas. Kui see nii oli, siis olid õpilased küll häid edusamme teinud. Tund viidi läbi puhtpraktilisel alusel. Mõned õpilased täitsid õpetajate, teised õpilaste osa. Pandi suurt rõhku õigele hääldamisele.

Vastates ühed õpilased istusid, teised seisid. Muist kooli õpilasi oli selle tunni ajal õues, kus nad tegid koledat müra.

*Waldschule Charlottenburgis* — 8-klassiline normaalkool haiglaste laste tarvis. Lapsed elavad kõik siin. Kool männimetsa all. 7 klassi ilma esimeseta. Õpilasi on 290, poeg- ja tütarlapsi. Nad viibivad võimalikult kogu aeg väljas värskes õhus. Siin nad õpivad, mängivad, võimlevad, suplevad basseinis, teevad aiatööd. Igal klassil on oma barakk, oma õhuklass, oma peenar aias. Kõik ettetulevad tööd tehakse võimalikult oma jõuga. Ühes suures barakis on II korral laste magamissaalid, all söögisaal, ümberringi all ja ülal palkonid. Maad on asutisel 2½ hektaari. Meie sinnajõudmisel olid kõik õpilased koos ühe suure katusealuse (7×10 silda) all, kus nad pidid sööma. Meid võtsid nad vastu lauluga. Söödi. Ka meile pakuti võileibu.

Kuulasime pealt arvutamise tundi õues III kl. Tundi andis noor õpetaja, kelle endale järeletulijaks valinud koolijuhataja, vana auväärt hall härra. Ka paaris teises kohas kuulsin, et katsekoolides viimaste juhatajad endile oma ideede teostajaid abilisi oma tahtmise järgi valida võivad. Tunnis abiks oli eelpool nimetatud meesõppejõule õpetaja-ameti kandidaat, noor preili, kes lõpetanud pedagoogilise akadeemia.

Tunni teemaks oli asutise lõunasöögi küsimus. Arutati küsimusi, mis on kasulikud: kas ainult taime või segatoit, miks tahetakse rohkem praetud liha, millest tuleb, et mõne toiduprodukti hinnad tõusevad ja langevad? Kõikide küsimuste juures tuldi ikka tagasi arvutamise ülesannete juurde. Kaaluti kapsapäid, esiti umbkaudu käega, siis kaaludel, võeti välja umbes ühe õpilase portsjon.

Tund oli üsna õpetlik, näidates kuidas arvutamise tundi elustada, tuues sisse mitmesuguseid elulisi probleeme. Selle kooli ülalpidamiseks annab linn juhataja seletuse järgi summa, mis kaugeltki ei kata asutise kulusid. Lisa on püüdnud tema siit ja sealt saada ja see olevat temal korda läinud. Osalt kokkuhoiu abil söögi kulul olevat muretsetud sisseseadeid. Parajasti oli ühe uue baraki (tsemendist) ehitamine käsil.

10. augustil. AEG tööstuskool *Reinickendorfis*.

Siht — ette valmistada ja täiendada oma erialal töölisi AEG ettevõtteis — töökodade ja büroode jaoks. Õpilased on 5 päeva töökojas ja 6-dal õpivad klassis, kus nad täidavad oma koolikohustust. 3 aastat töötavad nad nii töökodades, 1 a. vabrikus. Tööd vahelduvad, et nad igavaks ei läheks — sepa-, lukksepa-, mehaanikatööd. Iga töö kantakse raamatusse ja hinnatakse. Esiti pannakse rõhku töö kvaliteedile, siis võetakse arvesse ka aeg, lõpuks tuleb akordtöö. Õpilased teevad asju, mis müügil AEG ärides, seepärast pole asjata tööd. Enne kui õpilane võetakse vastu, peab ta läbi käima eelkatsetest — kutsenõuandest ja kutsekõlvulisuse

katseist. Katse korratakse aasta pärast. Õpilased teevad palju tegemist spordiga. Paremate sportlaste nimed pannakse välja tahvile. Karistustest tarvitatakse — manitsusi ja järeltõid laupäeval pärast lõunat.

Töö resultaadid olenevad harjutuste rohkusest → (Übung ist alles). Tunnistise annab välja mitte AEG koolijuhatus, vaid eksam tehakse komisjonis, mis tuleb väljastpoolt: Berliner Handwerkskammer eksamineerib ja annab ka tunnistise.

Peale nende on töökojas veel olemas praktikante — abituriente, kes tahavad õppida (kõrgemas) tehnika ülikoolis ja enne seda peavad 2 a. olema vabrikus töötanud.

Õpilased saavad ka tasu töö eest:

I aastal	10	p.	tunnis.
II	13	”	”
III	18	”	”
IV	28	”	”
edasi	50—60	”	”

Sisseastujad õiendavad eksami arvutamises ja emakeeles. (Koolis ei ole da rahul sisseastujate teadmustega.) AEG-l on 8 Berliini õppetöökojas 808 õpilast ja 184 praktikanti.

Iga õpilane õpib 1 nädala haigemajas, kuidas anda esimest abi õnnetusjuhtudel ja peab siis oma töökoja kõrval 2 nädalat olema valvel-dežuuris. Juhtusime seal olema hommikueine ajal. 10 p. eest oli võimalik õpilasel saada umbes 1 liiter oasuppi singiga.

Töökojad on rikkalikult varustatud kõiksuguste masinatega.

Käisime ka vaatamas 1-päevast teoreetilist klassi. Oli äriiline klass. Arvutati elektri juhtme-traadi kallal, tarvitati arvutamissiibrit.

Õppetöökoja juhataja ei olnud rahul, et teooria ja praktika osa ruumis üksteisest lahutatud.

Külastajatele pakuti kooli administratsiooni poolt võileibu, kohvi ja sigareid.

Koolist jäi väga hea mulje. Tehti tõsiselt tööd, valitses kindel kord ja püüe ratsionaliseerida õpetuse-andmist.

(Järgneb.)

## **Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.**

### III üleriigiline kehalise kasvatus kongress

2. ja 3. aprillil 1932. a.

III üleriigilise kehalise kasvatus kongressi kutsus kokku E. Kultuurkapitali Kehakultuuri Sihtkapitali Valitsus. Osa võtma oli kutsutud kõigi kehalise kasvatus alal teotsevate organisatsioonide ja asutiste esindajad, võimlemise õpetajad ja tervishoiu alal teotsevate asutiste ja organisatsioonide esindajad. Päevakorras kolm suuremat põhimõttelist küsimust: 1) kehaline kasvatus koolis, 2) kehaline kasvatus väljaspool kooli (seltsides ja kaitseorganisatsioonides), 3) kehalise kasvatus vormide ja metodika kohastamine meie oludele.

Kongressi avab 2. aprillil kell 1/211 e. l. Kehakultuuri Sihtkapitali Valitsuse esimees dr. J. Vilms tähendades, et eelmisest kongressist on möödunud kuus aastat, ning vahepeal on elu uusi ülesandeid kehakultuuri tegelastele ette veeretanud, mille lahendamiseks nüüd on kokku tulnud. Suurem osa eelmise kongressi otsuseid on täidetud, kuid mõned kaaluva tähtsusega otsused on olude sunnil jäänud teostamata, mille elluviimiseks käesolev kongress peab otsima uusi teid.

Kongressi juhatajaks valiti dr. M. Püümann ja abideks h-rad J. Soomann ja K. Pahk.

Telegraafi teel tervitas kongressi riigivanem J. Teemant ja isiklikult Tallinna Linnakoolivalitsuse juhataja J. Kana, millele järgnes tervitusi E. Õpetajate Liidult ja hulgalteistelt organisatsioonidelt.

Selle järel asus kongress tegelikule tööle. Esimesena refereeris Leo Kalmet „Kehalisest kasvatus koolis“. Referaat sisaldas järgmisi mõtteid: Moodne kasvatus teadus tunnustab harmoonilist kasvatust, mis haarab inimest kui psühho-füüsilist tervikut. Kehaline kasvatus on vaid vahendeid, mis taotleb

üldist sihti. Pole õige kehalist kasvatust kujutella ühekülgse kehalise treeninguna või lihaskultuse arendamisena. Kehakultuur omab üldkultuuris kindlat seisukohta ja on kultuuri kui terviku tähtis osa.

Kooli kehalise kasvatus mõiste alla kuuluvad võimlemine, sport, mängud ja tants. Kaaluvamat tähtsust neist kooli kehalise kasvatus elementidest omab võimlemine kui kooli kehalise kasvatus alusmüür. Võimlemise alal aga pole veel suudetud seni luua ühtlast, meie oludele vastavat süsteemi.

Eesti kooli algpäevil oli võimlemis-õpetajaskonnas kaks voolu võitlemas süsteemi nimel. Ühed vene ja saksa kooli mõjul propageerisid kehatehnilist oskusõpetust, teised rootsi kooli mõjul (Soome ja Peterburi kaudu) meditsiinilis-hügieenilist võimlemist. Peeti mitmeid koosolekuid ja kongresse, kuid ei jõutud ühiste seisukohtadele, ning õpetajaskond jagunes hiljem valiku meetodile. Seda tingis veel asjaolu, et koolielu juhtivad asutised ei võtnud kooli kehalise kasvatus reformeerimise küsimusest aktiivselt osa ning lasti asja minna oma pead. See küsimus oli jäetud võimlemis-õpetajaskonna enda asjaks, ning kuna viimaste endaalgatuslikud üritused, põrgates juhtivates asutistes tihti ükskõikse õhkkonna vastu, ei kandnud vilja, siis langes huvi energilisemaks teotsemiseks, ning tänapäevani valitseb kehalise kasvatus alal ühtlusetus.

Õpilaskonna tervislik seisund aga nõuab, et kehalise kasvatus küsimus võetaks aktiivsemalt päevakorda. Vaadeldes 1921—1927. a. kaitseväge kutsealuste terviselist taset, näeme, et selle seitsme aasta keskes on rivi-teenistusse võetud 74%, rivituks tunnistatud 3,3%, haiguse pärast vabas-

tatud 9,9% ja muudel põhjustel vabastatud 12,3%. Kui haiguste üldprotsendile veel juurde arvata teised vabastamise põhjused, siis näeme, et kaitsevæ-teenistusest võtab osa kõigest 65—75% meeskodanikest. Meie keskkoolide õpilaskonna tervise pärast on põhjust olla veel rohkem mures. 1931. a. jäi 204 keskkoolilõpetajast nõrga tervisliku seisukorra pärast kaitsevæ-teenistusse vastu võtmata 57, s. o. 28%.

120 000 algkooliõpilase kohta 1927/28. ja 1928/29. õppeaastal on aruanne nende õpilaste tervislikust seisukorrast ainult 69 482 õpilase kohta. Pealegi tuleb nendegi aruannete andmeid võtta väga skeptiliselt. Väidetakse, et kooliarstide andmeist sisemaa kohta on suur % valed. Paljudes koolides on õpilaste arstlikku läbivaatamist toimetatud õpilasi lahti riietamata. Koolitervishoid on peaaegu samasuguses olukorras, kui ta seda oli Eesti iseseisvuse ajal.

Suuremal osal koolidel puuduvad võimlad täielikult. Üldse loetakse võimlate arvu Eestis 210-nele, kuid suuremalt osalt on need n.-n. võimlad ainult harilikust suuremaks ruumiks.

Kui sellest arvust maha arvata keskkoolide võimlad, siis jääb algkoolidele ainult 150 võimlat, ehk 10% algkoolide arvust. Kui keskkoolidel pea kõigil olid olemas vastavad abinõud, siis peame väitma, et algkoolidel 47% puudusid täielikult abinõud ja 45% oli varustatud osaliselt abinõudega, kus abinõude nimetuse all tihti figureeris mõni üksik kõrvalise tähtsusega ese.

Kehalisele kasvatussele on pühendatud 1—2 tundi nädalas. Loomulikult ei saa seda arvu suureks pidada eriti algkooli 5. ja 6. õppeaastal, kus on 1 tund nädalas.

Algkooli 5. ja 6. õppeaasta õpilaseas vajab kasvav organism eriti süstemaatilisi kasvuärritusi, mispärast ei saa normaalseks pidada nii vähest tundide arvu.

Tegelikult on aga olukord maa-alkoolides niisugune, et vastavate ruumide puudumisel ja mitme klassi koos töötamisel ei ole üldse mõeldavgi korrapärane kehaline kasvatus, olgu siis kahe või ühe nädalatunniga.

Nii on Viljandimaal näiteks ühes koolinõuniku ringkonnas ainult 17 algkoolil võimlemiseks ruumid, kuna 32 algkoolis ei ole lastel võimalik külma ega vihmaga lahkuda isegi vahetunniks klassiruumist, nii et õpilastel tuleb tuulutamata ruumides töötada 5—6 tundi järgimööda.

On selge, et niisugustes oludes tuleb luua oludekohane kehalise kasvatusüsteem.

Maakoolides, kus ruumid puuduvad, on lubatud võimlemist korraldada väljas 15 min., mis iseenesest on hea korraldus, kuid puuduvad direktiivid, kuidas seda teostada.

Korrapärast kehalist kasvatust ei saa meil ligi 100 000 algkooli õpilast. Kui küsida, mis on säärase olukorra parandamiseks tehtud, siis näeme, et Eesti kooli püsimise 14 aasta kestes ei ole suudetud rohkem teha, kui saata välja kaks ringkirja ja korraldada neljad täienduskursused algkooliõpetajaile.

Püüdes koolinõunikkude aruannete põhjal koostada kooli kehalise kasvatus tasapinna hinnangu tabelit, tuleb öelda, et kehaline kasvatus algkoolides on üldiselt nõrk. Osa koolinõunikke ei pea üldse tarvilikukski oma aruannetes puudutada kooli kehalise kasvatus korraldust ja taset.

Juhtivates instantsides on valitsenud süsteemilagedus kehalise kasvatus küsimuses, mida näitab juba see asjaolu, et avatakse võimlemisõpetajate institut ja hakatakse suure innuga ette valmistama kehalise kasvatus juhte, kuid samal ajal kärbitakse võimlemistundide arvu määrani, kus kehaline kasvatus võib üldse oma mõtte kaotada ning noortel eriteadlastel pole kuskile minna.

Kõneleja peab tarvilikuks, et kooli kehalise kasvatus ühtlustamiseks ja suuna määramiseks Haridus-sotsiaalministeeriumi juures moodustataks eriteadlastest koosnev koolide kehalise kasvatus nõukogu. Ühenduses sellega loodagu kehalise kasvatus aunõunikkude võrk koolivalitsuste juures. Kehaline kasvatus koolides tunnustatagu kaaluva tähtsusega kasvatuslikuks vahendiks. Eesmärgiks võetagu, et kehalist kasvatust koolides olgu igal õppe-

päeval üks tund. Kehalist kasvatust peab olema kõigi koolide kõigis klasisides vähemalt 2 tundi nädalas. Oma-valitsusasutised võtku oma tegevuskavadesse võimlate ja spordiväljade ehitamine. Uute koolimajade ehitamisel peab neis asuv suurem ruum kohandama eeskätt võimlaks ja mitte aktuseaaliks.

Suurema kontakti loomiseks oleks tarvilik kooliarstidele ja koolinõukudele korraldada moodse kehalise kasvatusena tutvumise kursused.

Referaadile järgnesid läbirääkimised.

Dr. M. Püüman esitas kongressile vastuvõtmiseks resolutsiooni, milles soovitakse, et kehalise kasvatus tunnid toimuksid vabas, puhtas õhus (kuna suuremal jaol algkoolidel võimlad puuduvad ja võimlemine väikestes ruumides tervisele avaldab kahjuliku mõju) ja et välja töötataks kehalise kasvatus kava koolidele, mis oleks vabas õhus läbiviidav nii sügisel, kevadel kui ka talvel.

Koolinõunik Brüller tõendab, et Tallinna linnavalitsus on palju teinud võimlate soetamiseks. On renditud õpilastele kolm võimlat. Soovib teada saada täpsamalt, mis puudused on aruannetes.

H-rad Antson, Kiisel ja Iidla väidavad, et referent oli õieti märkinud puudused praeguses kooli kehalises kasvatuses ning soovivad, et ametiasutised rohkem oma energiat rakendaksid puuduste kõrvaldamiseks. Haridusnõunik Kiiwet kõneleb, et Hasominil ei puudu huvi kehalise kasvatus vastu. Ministeriumi koosseisud on niivõrt kokku surutud, et juhtivail isikuil on töö rohkuse tõttu raske üksikutele aladele erilist tähelepanu pöörata. Paljud referaadis toodud andmed puuduste kohta on õiged, kuid nende kõrvaldamine on seotud tehniliste raskustega. Arvab, et peaksime jõudma ühtlase süsteemi juurde, kuid siin peaksid õpetajad ise abiks tulema.

Dr. Lind väidab, et varemalt oli kooli tervishoiu korralduses puudusi, kuid viimaseil aastail on asi paranenud. Harju- ja Läänemaal, kus koolimajad väga viletsad, on tõepoolest haigete õpilaste arv suur.

Resolutsioonide vastuvõtmine lükati kongressi lõppkoosolekule.

Peale vaheaga järgneb referaate „Kehalisest kasvatuses väljaspool kooli“.

Esimesena kõneleb kehalisest kasvatuses kaitseliidus h-ra E. Lepp, väites et kaitseliit on püüdnud viia kehakultuuri laiadesse hulkadesse. Eriti maal, kus kehalise kasvatus vastu valitsemas teatud ükskõiksus, on palju huvi äratatud selle ala vastu. On propageeritud suusaspordi levimist laiadesse hulkadesse, mis on kandnud head vilja. Et suuski teha laiadele hulkadele kättesaadavamaks hinna poolest, on hakatud kodumaa materjalist ja oma inimestega neid valmistama. Püütakse kontakti poole seltskondlikkude organisatsioonidega.

H-ra Klumberg ja kapt. Reha kõnelevad kehalisest kasvatuses politseis ja piirivalves.

Neil aladel on kehaline kasvatus seotud juba ametikohuste täitmise huvidega.

Püütakse sellele, et politseis ja piirivalves oleksid kehaliselt karastatud mehed. Politseis on sport hoogu võtnud ja ametnikkude endi algatusel asutatud hulk spordiringe, kus tegevus väga intensiivne.

H-ra H. Vismann kõneleb kehalisest kasvatuses E. Spordi Keskliitu kuuluvates organisatsioonides tähendades, et Sp. Keskliidu eesmärk on tõsta kehakultuuri taset spordiseltsides, mille lõpptulemusena avalduvad tippsaavutised seltside tegevuses. Liidu tegevuses on esinenud pahesid. Eriti peab kriipsutama alla, et varjatud professionalism kipub maad võtma, eriti jalgpallimängijate juures. Selle vastu tuleks energiliselt võidelda.

H-ra A. Oinas refereeris Tööliisspordi Liidu tegevusest. Tööliisspordi Liit on oma eesmärgiks seadnud kehalist kasvatust viia laiematesse töötavatesse kihitidesse. Nemad tippsaavutisi, rekorde ei eita, kuid nende ühekülgselt saavutamise sihti oma peamiseks eesmärgiks ei pea. Sellepärast on nende tegevuse kavas enam niisugused spordialad, mis kättesaadavamad hulkadele.

Dr. J. Vilms kõneleb „meie kehalise kasvatus juhtimisest ja süstematisee-

rimisest". Leiab, et palju pahesid, mis esinenud meie kehalise kasvatus liikumises, olenevad selle liikumise korraldamatusest: tehakse tihti paralleelset tööd iga üks omaette. Ometi on kõigil kehalist kasvatust harrastavatel asutistel palju ühiseid sihte, nagu võimlate, väljade ja ujulate ehitamised. Sellepärast tuleks luua keskkoh, kust reguleeritakse kehalist kasvatust kogu riigis. See keskkoh peaks asuma küsil riikliku asutise juures.

Edasi tuleks hakata harrastama eesti kehakultuuri tegevuses enam rahvuslikku joont. Selleks üles soendada ja stiliseerida unustuse hõlma vajuvaid rahvuslikke jõumänge. Samuti tuleks luua kehakultuuri-liikumisele kindel alus vastava seaduse näol.

Neile referaatidele järgnenud läbirääkimistel võeti terava vaatluse alla professionalismi küsimus meie kehakultuuri-liikumises. Üks sõnavõtja esitas isegi küsimuse, kui palju saab meie jalgpallimängija tavaliselt tasu, millele järgnes vahelehitte ühelt Spordi Kesklüü kuuluvalt juhtivalt tegelaselt, et kümme krooni.

Sp. Kesklüü tegelane K. Pahk kõneleb, et tema tasumaksmisest otsekohe ei tea, kuid seltsid hangivad fiksteise võidu iga hinna eest oma liikmeiks väljapaistvaid rekord-sportlasi mitmesuguste soodustuste lubamisega, millest on kujunemas varjatud professionalism.

J. Villemson käsitleb meie praegust organisatsiooni-süsteemi ja leiab, et see on paisunud liiga keerukaks ja laialiseks. Uusi keskorganisatsioone luues peab olema tagatis, et see organisatsioon peab olema autoriteetne, kel oleks võimu, et ta saaks sundida organisatsioonidele peale distsipliini.

Palju läbirääkimisi tekitab Töölisspordi Liidu küsimus. A. Antson väidab, et see organisatsioon meil Eestis on tehtud sotsialistliku töölispartei monopoliks.

A. Oinas vastab kõigile etteheidetele Töölisspordi Liidu kohta, et Töölisspordi Liitu võib igaüks astuda parteilisele kuuluvusele vaatamata. Kui mõned juhtivad sotsialistliku partei tegelased seisavad nim. liidu juhatuses, ei tohiks see põhjuseks olla Töölisspordi Liitu

ja sotsialistlikku parteid ühtekuuluvaks lugeda. Kodanlikes liitudes on samuti poliitilisi tegelasi eesotsas.

Lõpuks tähendab, et palju kõnet tekitanud „võimlemise-rühmad“ ei kuulu Töölisspordi Liidu alla ja need rühmad pole saanud toetust Töölisspordi Liidult.

Läbirääkimistel toonitati veel meie sportlaste madalat vaimset taset ja nende ükskõiksust kõigi kultuurküsimuste vastu.

Samuti tähendati, et Eesti spordiorganisatsioonid on äärmiselt ükskõiksed oma liikmete vaimse kasvatus-töö vastu. Vaimse kasvatus-töö puudulikkuse tõttu saavad paljud sportlased hakkama tegudega, mis häbiks kogu spordiliikumisele. Peale läbirääkimiste lõppu otsustati resolutsioonide vastuvõtmine lükata kongressi viimseks koosolekuks.

Kongressi teisel päeval jätkati veel läbirääkimisi eelmisel päeval ettekan- tud referaatide ja esitatud resolutsioonide kohta, millele järgnes h-ra E. Idla referaat „Kehalise kasvatus vormide ja metoodika kohastamine meie oludele ja selle levitamise viisidest ning võimalustest“.

Kõneleja väidab, et meil ollakse liiga tuim kehalise kasvatus liikumise vastu.

Õpetajaskond peaks siin kõigile takistustele vaatamata omal käel ja algatusel teid otsima ummikust pääsuks.

Tuleb võtta teaduslikule uurimisele, missugune süsteem on kohaseim meie oludele ja rahvale. Kehaline kasvatus tuleb muuta rahvusparasemaks. Tuleb selgitada neid elutingimuste pahe- sid ja erinevusi, mis tingivad maa- ja linnalapse kehalise kasvatus meetodi. Edasi tähendas kõneleja, et tuleb luua eriti maakoolide-kohane võimlemise süsteem, kus 15 min. juures oleks võimalik terve keha kooskõlastatult läbi töötada. Meil oleks vaja niisugust omapärast süsteemi, mis jääks kestvalt püsima, nagu Rootsisis nende süsteem.

Peale lühikesi läbirääkimisi asuti resolutsioonide vastuvõtmisele.

Kongressi töö lõpptulemus kajastub alljärgnevas üldresolutsioonis:

Kolmas üleriigiline kehakasvatuse kongress tunnustab kogu rahva kehalise kasvatus edukamaks ja sihikind-



lamaks korraldamiseks ning arendamiseks alljärgnevate otsuste elluviimise:

A. Kogu rahva kehalise kasvatus üldiseks sihikindlaks juhtimiseks ja arendamiseks:

1. Tuleb moodustada vastava riikliku asutise juurde kehalise kasvatus nõukogu, milles oleksid esindatud kõik kehalise kasvatus alad ja koondised.

2. Tuleb välja töötada ja maksma panna seadus, mis korraldaks kogu rahva kehalist kasvatust.

3. Kehaline kasvatus tuleb viia massidesse, pidades silmas keha mitmekülgset väljaarendamist: sellena tuleb eeskätt edendada võimlemist (sealjuures ka koduvõimlemist) ja rühmspordi vorme (mängud j. n. e.). Spordiliikumist tuleb juhtida suurema tähelepanuga maale.

4. Tuleb panna suuremat rõhku kehakultuuri asjatundlikkude juhtide ettevalmistusele (vastavate kursuste, kooli abil) ja töösse rakendamisele, samuti õppe- ja käsiraamatute kirjastamisele.

5. Tulevad võtta uurimisele rahvuslikud jõu-mängud (spordimängud) selleks, et neid kohandades moodsetele kehakasvatuse nõuetele, levitada rahvahulkadesse.

6. Tuleb panna suuremat rõhku sportlaste üldkasvatusele küljele.

7. Riik ja omavalitsused peaksid korraldama plaanikindlalt kehakasvatuse arendamiseks ja sportimiseks vajalikke materjalseid abinõusid, eeskätt ehitama ja sisse seadma avalikke, hulkadele kättesaadavaid spordi- ja mänguvälju, ujulaid ja võimlaid, pidades silmas ülaltähendatud nõudeid ka rahvamajade võrgu elluviimisel.

8. Tuleb kutsuda ellu tervishoiu-museumi juurde kehakultuuri osakond.

9. Kehalises kasvatuses tuleb rohkem rõhutada isikliku ja ühiskondliku tervise ideaali vastava selgitustöö ja tervishoiuliste teadmuste levitamise ning negatiivsetele nähtustele (alkoholism, korratu, ebatervishoidlik eluviis ja elutingimused j. n. e.) tähelepanu juhtimise teel. Selleks tulevad rakendada tegevusse vastavad asjatundjad Kehakultuuri Sihtkapitali Valitsuse, Tartu Ülikooli, Karskusliidu ja teiste vastavate organisatsioonide abil.

10. Kongress ei poolda kehalist kasvatust taotlevate organisatsioonide rakendamist poliitiliste erakondade teenistusse. Kongress peab vajalikuks, et riiklikest toetussummadest ei toetataks neid kehalise kasvatus organisatsioone, kes on poliitiliste parteide teenistuses.

B. Kongress tunnistab kehalise kasvatus koolides üheks tähtsamaks kasvatuslikuks alaks rahva tervisliku seisukorra tõstmisel.

1. Kooli kehalise kasvatus sihikindlaks korraldamiseks tuleb Haridus-sotsiaalministeeriumi juures moodustada eriteadlastest koosnev koolide kehalise kasvatus nõukogu. Ühenduses sellega peetakse soovitavaks, et kaalumisele võetakse kehalise kasvatus aunõunike võrgu loomine koolivalitsuste juures.

2. Eesmärgiks tuleb seada, et koolides korraldataks kehalise kasvatus õpetust igal õppepäeval üks tund. Minimaalseks nõudeks on, et kehalist kasvatust peab kõigi koolitüüpide igas klassis olema vähemalt 2 tundi nädalas. Koolidele antagu õigus, et seal, kus olud seda võimaldavad, õppekavasse võetakse veel kolmas võimlemistund, tarbekorral väljaspool tunnikava pärastlõunase mängutunnina.

3. Haridus-sotsiaalministeeriumil tuleks võimlemisõpetajaskonna teadmuste värskendamiseks järjekindlalt korraldada kursusi, misjuures silmas tuleks pidada eriti maa-alkukooli nõudeid.

4. Uute koolimajade ehitamisel tuleb neis suurem ruum (saal) kohandada eeskätt võimlaks.

5. Maakoolidele tuleks koostada eriline kehalise kasvatus kava.

6. Tuleb korraldada erirühmad haiglastele ja defektiivsetele õpilastele.

7. Tuleb maksma panna tihedam koostöö kehalise kasvatus alal kooli arstkonna, koolinõunikkude ja õpetajate vahel, milleks tuleks korraldada kursused kooliarstidele ja koolinõunikele moodse kehalise kasvatusga tutvumiseks.

8. Kehakasvatustöö edukaks teostamiseks peab kongress tarvilikuks, et koolides tuleb kehvamatele õpilastele anda toitu ja võimlemiseks vajalikku varustust.

9. Kuna enamikul algkoolidest ei ole võimlemiseks kohaseid ruume, tuleb püüda, eriti seal, kus puuduvad täielikult vastavad ruumid, korraldada võimlemist võimalikult vabas õhus, milleks tuleb koostada kava kehaliseks kasvatuses vabas õhus, mida võiks teostada kogu õppeaasta kestel.

Resolutsioonide elluviimise algatus pandi E. Kultuurkapitali Kehakultuuri Sihtkapitali Valitsuse peale.

Kongressi lõppsõna ütles dr. M. Püümann, avaldades lootust, et kongressi töötulemused kajastuvad tegelikus elus.

Kongressist võttis osa üle 130 esinaja 82 organisatsioonist ja asutisest.

## Välismaalt.

### Kodukasvatustliikumine välismail.

Inglismaal. „Home and School Council“ (kodu ja kooli nõukogu) töötab alg- ja keskkooli õpetajate ja lastevanemate koostöö edendamiseks. See koosneb kolmest alakomiteest: esimene — koostöö küsimusteks, teine — lastevanemate pedagoogiliseks arendamiseks ja kolmas — lapse uurimiseks ja tundmaõppimiseks. Ühtlasi püüab mainitud organisatsioon olla informatsiooni bürooks teistele asutistele ja org-idele. „Mothers' Union“ (Emade liit) püüab edendada abielu arengut ja rääkides abielu ajaloo ja neist põhimõtetest, mis moodustavad abielu aluse, ta töötab ka usulise kasvatusmeetodite arendamiseks.

„Child Guidance Clinic“ aitab nõuannetega vanemaid ja õpetajaid raskestikasvatatavate laste kasvatamises.

Belgias. Kodukasvatustliikumine Belgias algas kodukasvatustliidu asutamisega 1899. a. Liidu tegevuse aruandest, mis ilmus ajakiri „Kodukasvatuse“ erinumbrina 25. aastapäeva puhul, on näha liidu elav tegevus, mis iseäranis suurte rahvusvaheliste kongresside kaudu ka välismaile initsiatiivi on andnud. Liidu häälekandja ajak. „Kodukasvatust“ ilmub ka praegu edasi. Belgia kodukasvatustliit ei püüa end seada juba olemasolevate usuliste kooli ja sotsiaalsete küsimustega teotsevate asutistele asemele, vaid püüab neid mõjutada kodukasvatuse meetodite propageerimiseks oma liikmete keskel. Need organisatsioonid oma tegevuskavas ja oma kongressidel annavad ikka rohkem ja rohkem kodukasvatustkõigustele ruumi ja tähtsust.

Kanadas. St. Jean Baptiste'i nimelise rahvusliku ühingu kongressil 1931. a. Mont-real'is etendasis kodukasvatustkõigustele kõige tähtsamat osa. Käsiteldi järgmisi küsimusi: naise kodune missioon, emade pedagoogika laste kasvatamises, perekondlikuks eluks ettevalmistamine majapidamise õpetamise kaudu j. n. e. Kongressil korraldati ankeet emade keskel, milles esitatud küsimused olid järgmised: Missuguseid abinõusid teie peate laste kasvatamisel kõige paremaks, toetudes kogemustele, mis on saavutatud isiklikult või teo-

reetiliselt? Mida arvate koolilapse õhtusest tööst? Kanada ajakirjandus käsitleb kodukasvatustkõigust laialt ja mitmekülgselt. Samuti on need küsimused kõrgelt hinnatud kõigis kasvatusasutistes, ja koosolekutest, kus need arutatakse, võtavad osa tuhanded kuulajad.

Ühendriikides. Ühendriikides on viimase kümne aasta jooksul pedagoogiliste teadmuste arenemine lastevanemate keskel teinud suuri edusamme. Suure populaarsuse on omandanud lapsepsühholoogia kursused, mida mitmed ülikoolid korraldavad kirjateel, ja kodukasvatuse ajakirjade arvu kiire kasvamine näitab, et Ameerika lastevanemad on teadlikud pedagoogiliste probleemidega tutvumise tähtsusest. Arvatakse, et meeste ja naiste arv, kes jälgivad üht või teist kursust pedagoogika alalt, ületab vähemalt viis korda üliõpilaste arvu.

Ühest küljest annab end siiski tunda asjatundjate puudus, kelle juhatusel vanemad võiksid töötada, teisest küljest on jälle raske orienteeruda selles hiigla kirjanduse hulgas, kus psühholoogide, arstide, moralistide, pedagoogide, sotsioloogide poolt sadades köidetes on käsiteldud kodukasvatuse küsimusi. Nüüd on mõned ülikoolid, näiteks Ohio osariigi ülikool, organiseerinud kursused üliõpilastele, kes tahavad õppida kodukasvatuse instruktoreiks.

Keskorganisatsioonid on koostanud mitmed pedagoogiliste õpingute kavad lastevanematele. Küsimustest, mis käsitlemist ootavad, ei ole puudu, kuid üht õpiringi moodustavatel vanemal ei ole alati ühesugused huvid. Ühed tegeleksid probleemidega, mis puudutavad väike-lapse, teised jälle kooliealise lapse kasvatust. Õpingid saaksid raskustest üle, peatudes ainult üldistel küsimustel. Kuid need küsimused saaksid varsti käsiteldud ja ei suudaks ka küllaldaselt vanemaid huvitada. Nüüd on koostatud programm kolme aasta jaoks, kus on nähtud ette kolm osakonda: 1) väike-laste vanemad, 2) algkooliealiste laste vanemad, 3) keskkooliealiste laste vanemad.

Ka raadiot on kasutatud vanemate pedagoogiliseks arendamiseks. Ohio ülikooli saatetelevisioon annab edasi peamiselt kasvatuslikke programme, isegi muusikalises osas.

Ameerika katoliiklike naiste ühing aitab palju kaasa kodukasvatuse arendamiseks. On moodustatud eriline komitee, kes tegeleb nende küsimustega.

Hispaanias. Kodukasvatuse ühingu kavas on terve rida ettekandeid praktilisest kodukasvatusest ja lapsepsühholoogiast. Madridi sotsiaalpedagoogiline õppeasutus „Kodukool“ annab õpetust kodukasvatusest ja sotsiaalsest kohustistest.

Soomes. Kodukasvatuse ühing, as. 1907. a., laiendab iga aastaga oma tegevust. Praegu on tal üle 3 500 liikme. Ta annab välja palju populaar-teaduslikke töid kasvatusküsimuste kohta. Ühingu ajakirja „Koti“ tiraaž on umbes 80 000 eks.; ta käsitleb kodukasvatusküsimusi ja tutvustab suurte välismaa kasvatus-teadlastega. Peale kõnekoosolekute lastevanemaile on ühing korraldanud 600 õpiringi peamiselt noortele, kus püütakse nende huvi äratada kodukasvatuse edu vastu. Ühing korraldab kord aastas emadepäeva.

Prantsusmaal. Ühing „L'École des Parents“ („Vanemate kool“) proua Vérine'i juhatusel korraldas läinud aastal detsembril kuul kongressi, mille peäülesandeks oli selgitada noorsoo kasvatamise küsimusi. Ettekanded käsitsid noorsoo arendamist, mida peeti tähtsamaks teistest sotsiaalsest kohustistest, kusetööst, lõbustustest, perekonnast, sõprusest j. n. e. Need ettekanded on trükitud ühes köites „Nooruse“ nime all. „Vanemate kooli“ töökava ei piirdu ainult iga-aastase kongressiga, vaid ta korraldab Pariisis ja teistes Prantsusmaa tähtsamates keskkohades arvurikkaid koosolekuid ja õiringe. Kahe aasta jooksul ta on koondanud 20 000 vanemat ja annab välja oma kuukirja.

Kristliku abieliu ühing töötab, et saavutada perekonnale moodses ühiskonnas need eesõigused, mida ta väärrib, ja püüab arendada perekondliku elu põhimõtteid. Selleks on ühised ajakirjad noortele, kes veel ei ole abiellunud, teised jälle abiellunule. On asutatud eriline raamatukauplus „Abielu ja perekond“, kust võib saada kõiki neid küsimusi käsitlevat kirjandust. Kristliku abieliu ühing on asutatud 1919. a. tal on praegu 30 000 liiget. Kuigi see liikumine on tekkinud Prantsusmaal, on levinud ka Belgias, Šveitsis, Kanadas ja paljudes teistes maades.

1931. a. tekkis uus ettevõtte „Lapse maja“ ühes alalise muuseumiga ja iga-aastase näitusega, kuhu kogutakse kõik see, mis kuidagi on ühenduses laste kasvatamise ja mänguga.

Jaapanis. „Rahvuslikul emade ühingul“ on üle 7 000 liikme. Tema peäülesanne on väikeste kasvatuse kohta käivate brošüüride levitamine. Neid saadetakse laiali iga kuu umbes 15 000 eksemplari. Emadele peetakse igasuguseid ettekandeid ja asutatakse mitmesuguseid õiringe.

Lätis. Lastevanemate ja õpetajate ühing Riias on korraldanud terve rea ettekandeid kasvatusküsimuste kohta, kursuse lastevanemate arendamise jaoks ja nõuandepunkte lastevanemaile kasvatusraskuste puhul asjatundliku nõu andmiseks. Vanemate koosolekuid

peetakse ikka sagedamini ja ühing tunneb elavat huvi koolikorralduste vastu. Ühing annab välja populaarset ajakirja kasvatusküsimuste kohta. Peale selle on veel eraldi ühingu vähemusrahvusse kuuluvate lastevanemate jaoks.

Šveitsis töötab kodukasvatuse alal naisühingute liidu kasvatus komisjon. On välja antud väga mitmesuguseid artikleid emainstinkti ja isa tunnete kohta, kooli ja perekonna ligindamise ja koostöö kohta j. n. e. Väga paljudes linnades korraldatakse iga-aastasi kasvatuspäevi. On veel mitmeid teisi ühinguid, kes tegelevad kodukasvatuse küsimustega. Näiteks „Pro Fassilia“ koondab enda ümber lastevanemaid ja perekonna sõpru ja levitab väga praktilist brošüüri „Kuidas laps saab omad harjumused“. Ta kavatses asutada instituudi raskestikasvatavate laste kohta tähelepanekute ja uurimuste tegemiseks.

Rahvusvahelised ettevõtted. *Rahvusvaheline kodukasvatuse komisjon* on praegu kõigi maade kodukasvatustöötajate keskkohaks. Ta kutsuti ellu 1. rahvusv. kodukasvatuskongressil Liège'is 1905. Tema koosseisu kuulub rida tuntud kasvatustegelasi mitmelt maalt. Sekretariaadi asukohaks, seega ka üldiseks keskkohaks on Brüssel. Mainitud komisjoni ülesandeks on rahvusvaheliste kodukasvatuskongresside korraldamine ning kontakti pidamine vastavate organisatsioonidega eri maades. Viimane (IV) seesugune kongress peeti Liège'is aug. 1930 (vt. „Kasv.“ 1930, nr. 8—10, 1931 nr. 1), järgmine on kavatsatud pidada 1935. a. Brüsselis.

*Rahvusvaheline Kodukasv. Instituut.* Rahvusvahelise tegevuse elustamiseks kutsus äjamaainitud komisjon koos Belgia kodukasvatuse liiduga 1922. a. ellu Rahvusv. Koduk. Instituudi. See püüab koguda rahvusvahelisi kodukasvatusküsimust puudutavaid materjale, omab oma raamatukogu ja korraldab suuri kõnekoosolekuid. Brüsselis näit. on tema korraldusel kõnedega esinenud France Hohain, Garrik, Duval, Arnold, Foerster ja teised. Instituudi aadress on: *L'Institut International de Pédagogie Familiale, 22 avenue de l'Yser, Bruxelles*, kust võib saada igasugu informatsiooni kodukasvatustöötajate seisukorra kohta eri maades, seda ala käsitleva kirjanduse kohta j. n. e.

*Katoliiklike naiste ühingute Rahvusvaheline Liit* käsitleb oma 1931.—1932. a. programmis noorsoo kristliku kasvatuse küsimusi ühenduses paavsti otsustega selle kohta. Liidu mitmesugused õiringid ja noorte sektiioon koguvad küsimuslehtede abil andmeid teiste maade tegevusest, katoliiklike naiste liitude tööst usulises kasvatuses, kasvatusest perekonnas, naiste väljaspool kodu töötamise mõjust laste kasvatamise j. n. e.

Kõik katoliiklikud naisliidud töötavad kodukasvatuse edendamiseks ja noorte tütarlaste ettevalmistamiseks perekondlikule kutsele.

*Rahvusvaheline Kodukasvatuse Komisjon* on töötanud välja järgmise tegevusprogrammi kõigi maade jaoks.

A. Kodukasvatusküsimuse ligemaks tutvustamiseks vanemaile on tarvilik esmajoones nen-

de keskel levitada mainitud küsimust käsitlevaid brošüüre, ajakirju ja raamatuid.

B. Kool peab tulevase lastevanemaid oma ülesannete jaoks järgmiselt ette valmistama:

1. Kasvatades armastust kodu vastu ja arendades perekondlikku mõtteviisi juba algkoolis.

2. Andes keskkooli kõrgemates klassides metoodilist kodukasvatuseõpetust. Belgias on umbes 30 õppeasutist võtnud kodukasvatuse õppekavasse ja saavutanud sellega tähelepanu äratavaid tagajärgi. Igasuguseid seletusi selle küsimuse kohta võib saada varemmainitud instituudilt Brüsselis.

3. Asutades ülikoolides kodukasvatuse õpetoole ühes lapsepsühholoogia laboratooriumidega uute meetodite leidmiseks. Ülikoolides on küll pedagoogika õpetoole, kuid kodukasvatuse osi siiski mitmeti erinev ja veelgi suurema tähtsusega, arvestades vanemate ja kodu mõju lapsesse, mis on tugevam ja sügavam kui kooli oma.

D. Kõik usulised ja sotsiaalsed ettevõtted ja koolid saavad aidata kaasa kodukasvatuse propagandale järgmiselt:

1. Kõikide koolide juures organiseerida lastevanemate ja õpetajate ühiseid koosolekuid ja ühinguid.

2. Moodustada pedagoogikaõpetajate juhatusel mõnede valitud vanematega väikesi õpiringe, et otsida kodukasvatuse meetodite parandamist. Need ringid peaksid organiseerima kodukasvatustikke nõuandebüroosid asjatundja pedagoogi-psühholoogi ja ühe perekonnaisa juhatusel.

3. Organiseerides kodukasvatuspäevi ja -kursusi kõnelejate ja nõuandjate ettevalmistamiseks.

4. Sotsiaalsete ettevõtete juhatajad peaksid iga aasta paar korda kokku kutsuma poeg- ja tütarlaste koolide juhatajaid, et ühiselt avaldada seisukohti, kuidas igapäev katusub oma töös realiseerida kodukasvatuse küsimust.

Rahvusvaheline Kodukasvatuse Instituut on valmis kõigi nende ülesannete teostamiseks eri maade org-idele nõu ja juhatuselga abiks olema.

Iga asjast huvitatu võib mainitud instituudilt maksuta saada prantsuskeelse brošüüri: „*Le vrai progrès en civilisation*, milles üksikasjalikumalt põhjendatakse koduse kasvatuse tähtsust ja abinõusid.

## Saksamaalt.

### Preisi keskkool arvudes.

Hiljuti avaldas Preisi haridusministeerium prof. Hullnicku poolt koostatud põhjaliku ülevaate Preisi keskkooli seisukorrast 1927/8. õppeaastal<sup>1)</sup>.

Ülevaatest selgub, et keskkoolide üldarv

<sup>1)</sup> Jahresberichten der höheren Schulen in Preussen. Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin. 1931.

Preisimaal oli aruandeaastal 1390. Neist oli 215-el, s. o. 15,5% *internaut* (175 poistele, 39 tütarl.), kus 15 749 õpilast (s. o. 3,2%) leidis ülalpidamist. Sagedamini esinevad internaadid ühenduses tütarlaste konfessionaalsete erakeskkoolidega.

Ettevalmistusklassid on peaaegu täiesti kadunud. Nende aset täidab põhiseaduses ettenähtud kõigile ühine ja sunduslik 4-aastane *põhikool*, mille järel toimub üleminek keskkooli. Selektiooni viisid keskkooli jaoks on alles muhenemisel — enamasti toimub see vastuvõtmiseksamiga, kusjuures arvestatakse ka põhikooli lõputunnistisel leiduvaid hinnanguid.

Õpilaste arv on viimaseil aastail läinud tagasi. Kõige suurem oli see 1926. a.

1. mail 1926. 213 266 poissi, 175 331 tütarl., kokku 487 597 õp.

1. mail 1928. 304 026 poissi, 173 924 tütarl., kokku 477 950 õp.

On huvitav märkida, et keskkooli 1. kl. oli 12% kõigist õpilastest, viimases (9-ndas) aga ainult 4,9%, nii siis võrdlemisi suur arv enne lõppu lahkunuid.

*Küpsuseksameil* käis 16 283 poissi, neist õiendas eksami 15 222, kuna 1 061 kukkus läbi; tütarlapsi käis eksamil 3 066, neist õiendas eksami 2 975, läbi kukkus 91.

*Võõrkeeltest* algas poiste-koolides esimesena prantsuse k. 456 ja inglise k. 386 koolis, tütarlaste-koolides prantsuse k. 333 ja inglise k. 192 koolis. Käesoleva aasta lihavõttetest saadik peavad kõik koolid võõrkeelte õpetust algama prantsuse keelega, mis esialgu arusaadavalt valmistab omajagu raskusi.

*Vabatahtlikulude õppeainete õppimiseks* töötas 1. mail 1928. poiste-koolides 2 257 kursust 54 363 osavõtjaga ja tütarlaste-koolides 837 kurs. 31 052 osavõtjaga. Kõige enam õpiti kiirkirja (447 kurs. 19 181 osav.), keeltest eelistati inglise ja ladina keelt.

Õpetajate arv oli järgmine:

	poiste-k.	tütarl.-k.
Direktoreid . . . . .	781	297 (neist naisi 42)
Ülem-keskkooliõp. . . . .	405	123 ( " " 58)
Keskkooliõpet. . . . .	8955 (neist naisi 16)	2370 ( " " 1221)
Joonistus-, muusika- ja võimlemisõpet. . . . .	203	79 ( " " 26)
Ülemõpetajaid . . . . .	1972 (neist naisi 25)	2541 ( " " 2160)

### Berliini algkoolid arvudes.

Suurlinnades on tiheda rahvaarvu juures kerge luua hästi väljaarendatud kooliüsteem ja sellega võimaldada lastele nende igasuguste vaimsete ja kehaliste nõuete kohast kasvatust ning õpetust. Berliinis kui Saksamaa pealinna, kuhu on koondatud igasugused teaduse ja kunsti alad, on iseäranis soodus pind koolilude arendamisele.

Tänapäeval on Berliini algkoolide korral-

<sup>1)</sup> Saksmaal on keskkooliõpetaja ametinimetuseks *Studienrat*; teeneterikkamad neist enamasti inspektorid, kannavad *Ober-Studienrat*'i nime. Nende kõrval teotseb keskkoolides vähemal arvul ka n.-n. *Oberlehrer*'eid, kellel ei ole ülikooli haridust.

dus kõigis linnaosades ühtlane. Õpilaste arv klassis, õppetöö ja koolivarustus on korraldatud enam-vähem ühtlaste normide järgi ja pakub ühtlase pildi. See on linnavalitsuse teene, kes seejärele, kui 17. aprillil 1920. a. 7 linna, 58 alg- ja 29 mõisa-kogukonda kokku 1 899 062 elanikuga liideti senise Berliiniga (1 907 471 elanikku) agaralt asus kooliolusid ühtlustama. Juurdeliidetud linnaosadel, kui varem iseseisvatel kogukondadel, oli igapähe oma koolikorraldus, mille ühtlustamine polnud sugugi kerge.

Rikkamad linnaosad näiteks nurisesid, et nende maksude arvel parandatakse kehvemate linnaosade kooliolusid ja ei arendata küllalt nende omi. Uudiseks Berliini algkooli korralduses on täiesti ilmalikkude koolide asutamine nende õpilaste jaoks, kes ei õpi usuõpetust (*Sammelschulen*). Teised käivad endiselt vastavalt oma usutunnistusele kas evangelistlikkudes või katoliiklikkudes koolides.

Kuna elanikkude tihedus linna servadel kohati väga väike, on püsinud isegi 1—2-klassilisi koole, s. t. koole, kus kõik 8 õppeaastat (saksa algkool teatavasti on 8-aastane) on koondatud ühte või kahte klassi. Seesuguseid 1-kl. koole on Berliinis praegu 3, 2-kl. 3, 3-kl. — 8 j. n. e. Teiselt poolt on aga ka seesuguseid koole, mis töötavad mitme haruga kõrvuti, nii näiteks 24-kl. — 4, 25-kl. — 3, 26-, 27-, 29- ja 30-kl. à 1. Eri- ja abikoolide ning -klasside kaudu püütakse rahuldada mitmesuguseid erinähtusi õpilaste juures ning võimalusi luua igapähele endakohase kooli leidmiseks. *Andekatele* õpilastele, kes keskkooli edasi ei lähe, on olemas n.-n. A-klassid ning järelklassid (*Aufbauklassen*), kus andekamail õpilastel peale 7 (6) õppeaasta võimalik on veel 3 aastat nagu tavalises algkoolis ilma maksuta edasi õppida ning seega kaugemale jõuda, kui tavaline algkoolikursus nõuab.

*Andetute* õpilaste jaoks aga, kes koolikohustusliku aja jooksul kaheksat algkooli klassi läbi ei jõua ning varem peavad koolist lahkuma, on eriklassid (*Abschlussklassen*), mis püüavad neile siiski teatud piirini ümmargust haridust anda, võttes kõige olulisema osa algkooli vanemate klasside kursusest lühidalt kokku. Õpilaste jaoks, kes juba esimesel aastal nõrgaks osutunud, on ettevalmistusklassid, kus neid püütakse eriliste õppemeetoditega algkooli normaaltasemeni arendada. Uusimaks ürituskes on n.-n. E-klassid (*Erziehungs-Klassen*), kuhu eraldatakse rasketikasvatatavad lapsed, kes muu koolitöö juures mõjuksid segavalt ning vajavad erist kolblist kasvatust. *Nõrga tervisega*, eriti kopsuhaigete laste jaoks on metsa- ja vabaõhu-koolid, kus õppetöö toimub võimalikult värskes õhus ja vabas looduses. Samuti on erikoolid *nõrga kuulmise* ning *nägemisega* ja *kõnelemishäiretega* õpilaste jaoks. *Nõrga-andelised* õpilased, kes õppimises ei jõua teistega sammu pidada, on koondatud abikoolidesse.

Arvustikulise ülevaate kõigist loendatud koolitüüpidest saame alljärgnevast tabelist:

Kooli liik	Arv	Kl. arv	Õpilasi		Kokku
			poegi	tütari.	
<b>Harilikke alg.</b>					
a) evangelistl.	466	6 096	108.365	106.831	215.196
b) katoliikl.	57	695	11.643	11.565	23.208
d) ilml.	53	635	11.629	20.327	21.956
<b>Kokku</b>	<b>576</b>	<b>7.426</b>	<b>131.637</b>	<b>128.723</b>	<b>260.360</b>
andekatekl. (24)	85		1.185	1.203	2.388
andetutekl. (61)	64		613	532	1.145
E-klasse (9)	11		87	52	139
abikoole	64	4.2	3.756	2.973	6.729
erikoole	17	133	1.204	850	2.054
<b>Kokku</b>	<b>657 (94)</b>	<b>8.131</b>	<b>138.432</b>	<b>134.333</b>	<b>272.815</b>

1. okt. 1931. a. oli Berliinis suur koolide koondamine, mispuhul 778 õpetajat kaotasid kohad. Algkooliõpetajad on enamikus seminari haridusega, mõned nooremad on siiski tulnud ka pedagoogilistest akadeemiast.

Paljud on õpetajaameti kõrval endi haridust ülikoolides täiendanud ja isegi doktori-kraadini jõudnud. Õpetajate arv Berliini algkoolides enne ja pärast koondamist oli järgmine:

	1. X 31.	1. XI 31.
juhatajaid . . .	590	549
naisjuhatajaid . . .	19	20
abijuhatajaid . . .	569	377
naisabijuhatajaid . . .	241	142
õpetajaid . . .	4 171	4 117
naisõpetajaid . . .	2 400	2 355
aineõpetajaid . . .	516	505
asetäitjaid <sup>1)</sup> . . .	1 198	861
	<b>9 704</b>	<b>8 926</b>

**Pedagoogiliste akadeemiade koondamine Preisimaal.**

Möödunud aasta oktoobris tabas Preisi koole tunduv koondamine, mis osalt jätkub tänapäevani. Samal ajal asuti purustama ka seni väljakujunenud pedagoogiliste akadeemiade võrku, sulgedes käesoleva aasta kevadepühiks viiestteistkümnest üheksa. Kuigi koondamist, nagu ikka, põhjendatakse majandusliku kitsikuse ja õpetajate üleproduktiooniga, kajastub selles siiski tükikene üldise kultuurpoliitika tragöödiast, sest avati ju mainitud akadeemiad alles mõne aasta eest, mil riigi majanduslikku kandejõudu ning tarvet uute õppejõudude järgi juba enam-vähem ette oleks võinud näha. Kiisimuse otsustamine, missugused akadeemiad koondamisele määrata, on arusaadavalt tekitanud palju vaidlusi ja meelepaha. Saksa õpetajaskonna hulgast on korduvalt avaldatud imestust, miks koondatakse just vanemad akadeemiad, kuna mõned nooremad, isegi alles teoksil-olevad, alles jäetakse. Samuti on palju pahandust ühenduses koondamisele määratud õppejõudude — dotsentide — väljavallikuga. Seda teostatakse nii,

<sup>1)</sup> Enamasti õpetajaameti kandidaadid.

et vallandatakse hulk puudulikuma ettevalmistusega dotsente kõigis akadeemias ning määratakse nende asemele vilunumad õppejõud koondatavaist asutistest. Et seejuures nii mõnigi tunneb endale ülekohut tehtavat, on arusaadav. Haridusministeeriumi kalkulatsioonide järgi on võimalik ametisse jätta iga akadeemia kohta ainult 12 täistööjõuga dotsenti, kokku järelikult 72, senise 225 asemel! 153 paisatakse tänavale, nende hulgas palju seesuguseid, kes just valitsuse kutsel oma varematest kohtadest loobusid, et uute õppeasutiste — akadeemiate — rajamisel kaasa aidata. Praegu, üldise tööpuuduse valitsedes, ei ole neil enam nii kerge endisi kohti tagasi saada ega uusi leida.

Et koondatavad akadeemiad lõpetavad töö otskohe, tabab see ka nende õpilasi, kuna need õpingute lõpetamiseks peavad siirduma teisele.

On huvitav meelde tuletada, et omal ajal, kui pedagoogiliste akadeemiate asutamise mõte päevakorda kerkis, just Preisi õpetajaskond see oli, kes hoiatas nii kuluka ettevõtte eest, soovitates algkooliõpetajate ettevalmistamist selle tulemuste kui ka kokkuhoiu huvides liita ülikoolidega (nagu seda tehti mõnes teises osariigis). Sel puhul oleksid kulud olnud kindlasti palju väiksemad ega oleks tarvis olnud nüüd tarvitada nii drakoonilisi abinõusid. Ent valitsus pidas paremaks jääda isemeelselt oma kavatsuse juurde, asutades suurte jõupingutustega 4 a. jooksul 15 akadeemiat, ehitades osalt neile koguni uued hooned, hankides sisseseaded, õppevahendid j. m. s. — ning nüüd asutakse seda kõike sama ülepeakaela taas lõhkuma. Preisi õpetajate Liit kutsub oma mõtteosalisi valvel olema, et sellest ajutisest laadi kindvast koondamisest ei kujuneks tõelik tagasipöördumine endiste, ammu iganenud õpetajate ettevalmistusmooduste juurde.

#### Akadeemiline proletariaat Saksamaal.

Kevadepühiks<sup>1)</sup> 1932 lõpetas Saksamaal umbes 43 000 abiturienti, neist 12 000 tütarlast, keskkooli. Neist läheb arvatavasti nagu seni umbes 75% ülikoolidesse edasi õppima, nii et tuleb arvutada umbes 32 000 uut üliõpilast. Väljavaated teenistuse suhtes muutuvad ülikooli lõpetanuil aga järjest kitsamaks. 1914. aastast saadik on üliõpilaste arv ülikoolides ja teistes kõrgemates õppeasutistes kasvanud peaaegu kahekordseks. 1913/14. aastal oli neid 79 161, 1931. juba 138 010. Naistüliõpilasi oli 1913./14. ainult 3 700, 1931. juba 20 000. Majandusliku kriisi tõttu püüab ikka enam noori inimesi saavutada ülikooli haridust, kuna ukseid kutselisse töösse on suletud. Paljud kohata jäänud ülikooli lõpetajad jätkavad õpinguid teistes teaduskondades. Ülikooli haridusega ametnikkude arv Saksamaal on umbes 350—400 000.

Iga aasta läheb tarvis umbes 10—12 000 uut jõudu. Kohasoovijaid on aga praegu juba

<sup>1)</sup> Saksamaal lõpeb õppeaasta harilikult kevadepühiks.

40—60 000, ja iga aastaga tuleb ülikoolidest umbes 20 000 uut kandidaati juurde. Nagu see arvustik näitab, on kohata ülikooli lõpetanute arv enam kui poole suurem tarvidusest. Tuleb pealegi arvesse võtta, et kuna sündimiste arv vähenes sõja ajal tunduvalt, paljudes kutsetes (näit. koolialal) töövõimalused ligemas tulevikus vähenevad (1933./34. lõpetab keskkooli viimane arvurikkam sõjaeeline õpilas-aastakäik). Seesugust haritlaste üleproduktiooni on seda raskem ära hoida, et ka praktilistes kutsetes pole töövõimalused sugugi avaramad, ning algkooli lõpetajad kannatavad tööpuuduse all.

#### Hädakorra määrustega liiale mindud.

Saksa ülikoolide õigusteaduskonnad on siseministri ees esinenud ühise märgukirjaga, milles juhitakse tähelepanu asjaolule, et paljud osariigid oma hädakorra määrustes on läinud üle seadustes, eriti põhiseaduses, määratud piiride. Näiteks tuuakse korraldus ametnikkude ümberpaigutamise kohta madalamale kohtadele Preisimaal, kitsendused naisametikude kohta Thüringenis, määrused ülikoolide õppejõudude pensioneerimise kohta Preisimaal j. n. e. Sel puhul tekib küsimus, kuivõrt meiegi viimase aja häda-seadused on kooskõlas põhiseadusega, vähemalt selle vaimuga.

#### Rahvussotsialistid konfessionaalse kooli vastu.

On huvitav, et Saksamaal, kus kiriklikud ringkonnad praegu peavad väga ägedat võitlust koolide konfessionaliseerimise pärast, rahvussotsialistid on asunud usuliselt erapooletu kooli seisukohale. Üks nende silmapaistvamaid hariduspoliitkuid, Braunschweigi haridus- ja siseminister Klagges tähendas kõnes Berliini rahvussotsialistliku õpetajate liidu koosolekul, et tema küll ei usu, et ühtluskooli abil võiks rahvast kasvatada täielikule ühtlusele, kuna kooli kõrval ei tohi unustada teisi tähtsaid kasvatustegureid, eriti mitte perekonda. Siiski pooldavat rahvussotsialistide partei ühtluskooli konfessioonide suhtes. Mitte konfessioonid, vaid rass peab olema rahva jagunemise aluseks. Ühe ja sama rahva lapsed peavad käima ka ühes ja samas koolis. Kirikul ei tohi olla mingit mõju koolile ja selle kõrvaldamiseks tuleb loobuda isegi usuõpetusest koolis, jättes selle usuühingute eraasjaks.

#### Ülemineku-klassid Hamburgis.

Arvesse võttes asjaolu, et üldise tööpuuduse tõttu algkoolide lõpetajail raske kohta saada, on Hamburgi koolivalitsus otsustanud nende õpilaste jaoks, kes ei lähe kutse- ega keskkooli, kuid oma õpinguid tahaksid intensiivsemalt jätkata, kui see sünnib täienduskoolis, avada erilised üheaastased ülemineku-klassid. Õpetus neis on, nagu algkooliski, maksuta. Õppetöö püütakse kohandada praktilise elu nõuetele, aidates kaasa kutseleidmisele ja kutsele kohanemisele, ent olles siiski palju üldisem, üldhariduslikum kui kutsekoolides. Keha-

line kasvatus, käsitööõpetus ja ühiskonnateadus, tütarlastel ka majapidamine ja käsitöö, tahetakse teha õpetuse keskpunktiks.

Kõik teised algkoolilõpetajad, kes ei jätka õppimist mujal ega astu kutselisse teenistusse, on kohustatud 20 tundi nädalas käima täienduskoolis.

### Võõrkeeled Saksa keskkoolis.

Hiljuti leppisid Saksa osariigid isekeskis kokku keskkoolides õpetatavate võõrkeelte suhtes. Keskkoolides, kus õpetus algab elava võõrkeelega esimeses klassis, on selleks prantsuse keel. Koolides, kus õpetus algab ladina keelega, on esimeseks elavaks võõrkeeleks samuti prantsuse keel. Igale osariigile jääb vabaus otsustada, missugune võõrkeel kuski koolis ulatuslikult on esimesel kohal. Teine võõrkeel algab neljandas klassis. Seesugune kokkulepe oli tarvilik, et hõlbustada õpilaste üleminekut ühe osariigi koolist teise.

### Hermann Popert †.

Hiljuti suri Hamburgis 61 a. vanuses kohunik dr. jur. H. Popert, kes on eriti tuntud oma populaarse noorsooromaani „Helmut Haringaga“. H. Popert oli tõsisemaid ja sügavamaid elureformijaid, olles juhtivalt tegev karskusliikumises, asutades selleks organisatsiooni „Eelsalk“ (Vortrupp). Juhituna Fichte' vaimust, ta arvustas väga teravalt akadeemilise noorsoo joomakombeid ning koolikasvatuse esinevaid puudusi. Ka Saksa noorsooliikumisest võttis ta juhtivalt osa. Tema meelsus kajastub selgesti mainitud romaanis, mis on tänapäevani parimaid noorsooromaane. (Tõlgitud ka eesti keelde).

### Comenius-raamatukogu.

Hiljuti pühitses Comenius-raamatukogu, mis asutati Leipzigi õpetajaskonna algatusel a. 1871 J. A. Comeniuse mälestuseks, oma 60. tegevusjuubelit. Mainitud kogu oli kaua aega maailma suurimaks pedagoogiliseks keskraamatukoguks ning hiilgavaks näiteks saksa õpetajaskonna huvist endi edasiharimise vastu. Praegu sisaldab ta 32 000 köidet pedagoogilist kirjandust. Möödunud aastal hangiti juurde 7 935 köidet. Saksa õpetajate Liidu liikmeile saadetakse raamatuid ka väljaspoole Leipzigi tasuta, teistelt võetakse kulude katteks RM. 1.50 aastas.

### Rahvusvaheline pedagoogiline informatsioonibüroo Saksamaal.

Juba 1929. aastal asutati Saksamaal saksa pedagoogiline välismaa keskkoh, (Deutsche pädagogische Auslandstelle). See algas kindlakuulisemat tegevust alles k. a. jaanuaris. Mainitud kekkoha ülesandeks on edendada, süvendada ja jälgida suhteid Saksamaa ja teiste riikide vahel pedagoogilisel alal. Ta püüab oma sihti saavutada: 1) informatsiooni andes välismaile Saksa koolielu ja pedagoogiliste lii-

kumiste kohta (välja arvatud ülikoolid). 2) materjali kogudes ja Saksa asutistele ning isikuile informatsiooni andes koolielu kohta. 3) kaasa aidates rahvusvaheliste pedagoogiliste näituste ja kongresside korraldamisele. 4) kaasa aidates õpetajate vahetusele välismaadega, Saksa õpetajate õpireisidele välismaale ning välismaalaste juhtimisele Saksa koolioludega tutvumisel. 5) kaasa aidates saksa ja välismaade noorsoo-vahelistele suhetele, õpilaste vahetusele ning rahvusvahelise õpilaste kirj vahetuse arendamisele. Mainitud keskkoha tegevust juhtiv nõukogu koosneb suuremate õpetajate liitude ja koolivalitsuste esindajaist. Büroo aadress: Berlin. W 35. Potsdamer Str. 120.

### Minister Groeneri uueaasta läkitus.

Saksa siseminister Groener pöördus aasta vahetusel saksa rahva ja noorsoo poole üleskutsega, milles ta museas puudutas ka noorsoo kasvatuses küsimusi. Ta hoiatab kõiki elualasid muutmast parteipoliitilise võitluse tallermaaks. „Politika ei kuulu kooli, spordiplatsile ega kohtadesse, mis seisavad usulise andumuse või rahvakultuurilise arengu teenistuses. Me vajame Saksamaale inimesi, kes oma jõude terveni ära ei pillaks sisemistes parteitülides, vaid valmis oleksid neid tarvitava rahva suurte saatusküsimuste lahendamisel.“ Noorsoo poole pöördudes, ütleb minister, et riik, ikka jälle manitsema peab valmistavate ideaalide külgetõmbava jõu kõrval mitte kaotada meelt reaalse tõelikkuse jaoks. Tõsi, raskeil ajal on see tänamatu ülesanne, „aga kes teadlik on vastutusest Saksamaa tuleviku eest, see teab, et riigi ülesanne esmapoole on mitte värbida, vaid kasvatada. Kasvatada aukartusele Jumala ees, rahva heaks tehtava ennastalgava töö austamisele ja isamaa armastusele. Kasvatada valjudeks võistlusteks igapäevases elus ja isamaa saatuslikudel tundidel.“

## Rootsist.

### Rootsi kooliolud arvudes<sup>1)</sup>.

Rootsi haridusministeeriumi eelarve järjekindel tõus näitab, kui võrt riik tähtsaks peab rahvarahiduse edendamist ja tõstmist Haridusministeeriumi kulud olid:

1913. a. . . . .	30 208 875 kr.
1920. „ . . . . .	116 076 223 „
1930/31. a. . . . .	153 241 000 „

Riigi kogu väljaminekuist moodustavad haridusministeeriumi kulud umbes 17—18%. Kuid ka omavalitsused pole koole unustanud. Valdades moodustavad algkoolikulud umbes 44%, linnades 16% omavalitsuste kogukuludest.

<sup>1)</sup> Rootsi koolikorralduse kohta üldiselt vt. A. Kuks — Muljed välismaa haridusoludest. „Kasv.“ 1929. nr. 3.



Algkoolile kulutatavatest summadest saame ülevaate järgnevast tabelist:

Riiklik toetus Kogukond.		Kulud		Kokku
1913. a.	13 101 251	42 317 009	55 418 260	
1920. a.	95 633 203	191 552 791	287 185 994	
1927. a.	74 570 489	145 332 511	219 902 999	

Koolikohustus on maksev 1842. aastast saadik, käesoleval ajal 7—13-a. vanuste laste kohta. Õpetus algkoolis on tasuta. Algkooli kaks esimest õppeaastat moodustavad omaette n.-n. alamalgkooli, kus õpetajaiks on peaaesjalikult naisõppejõud. Õpetajate arv oli:

	Algkoolis		Alamalgkoolis		Kokku
	meesõp.	naisõp.	meesõp.	naisõp.	
1924. a.	7 364	6 808	97	12 028	26 297
1928. a.	7 912	6 867	65	12 384	27 158

Õpetajate ettevalmistusasutised (seminarid) on neljaklassilised ja sinna võetakse vastu erieksamiga (umbes reaalkooli kava ulatuses); 8 neist on määratud meestele, 6 naistele, 1 mõlemaile. Õpilaste arvu neis on püütud piirata, et vältida õpetajate üleproduktiooni. Kokku oli neis õpilasi:

1921/25	1 688	meesõp.	1 158	naisõp.
1921/25	959	"	600	"

Algkooliõpetaja kutse omandasid:

1921/25. a.	435	meesõp.	390	naisõp.
1928. a.	393	"	219	"

Õpilaste arv oli 1928. a. algkoolis 654 534, täienduskoolis 139 016 ja keskkoolis 59 184.

Keskkooliõpilaste % võrreldes rahva arvuga või algkooliõpilaste arvuga on väiksem kui mõneski muus riigis. See on saavutatud kõrgema algkooli õppekava laiendamise ja täiendamise ning kutsekoolide väljaarendamisega. Keskkoolide arv on ajajooksul koguni tagasi läinud. 1876—1880 oli neid 96, 1911 kuni 1927 ainult 77. Riik kulutas keskkoolidele

1913. a.	—	7 033 449	kr.
1920. a.	—	13 861 177	"
1930/31. a.	—	16 833 595	"

Õppemaks on reaalkoolides 110 kr. ja gümnaasiumides 130 kr. aastas. Täieline või osaline maksust vabastamine on sagedane.

Kahest riiklikust ülikoolist on asutatud Upsala 1477. a., Lundi 1688. a. Peale selle on Stockholmis arstiteaduslik fakultet, hambaarsti ja rohuteaduse kõrgemad õppeasutised. Kahel eraõppeasutisel Stockholmis ja Göteborgis on ka ülikooli õigused.

Üliõpilased	Ups alas	nendest		nendest		Stockholmis	nend. naisi
		naisi	Lundis	naisi	Stockholmis		
1911/15	2 389	199	1 300	93	448	53	
1921/25	2 725	274	1 665	195	839	71	
1929	3 208	437	2 322	361	1 266	67	

Kui siia juurde lisada veel Stockholmi (1256) ja Göteborgi (503) vabaülikoolide üliõpilaste arv, saame kogu üliõpilaste arvu 9 243, mis 6 120 080 elaniku kohta pole igatahes palju.

## Šveitsist.

### Koolikino Šveitsist.

Vastava toimkonna aruande põhjal on Šveitsis 1931. aastal juurde hangitud 22 uut noorsoofilmi ning kasutamiseks üritatud 14 uut filmi, nii et õppefilmide arhiivis praegu on 183 filmi. Laenutamiste arv samal aastal tõuseb 558-le. Õppefilmide keskkorralduse poolt korraldati 750 kinoetendust koolidele ja 650 õhtust etendust täiskasvanuile, kus näidati peaaesjalikult filme „Simba“, „Sven Hedin“, „Timby“, „Looduseimed“ j. n. e.

## Ungarist.

### Kokkuhoid õpperaamatute arvel.

Ungari haridusminister on avaldanud määrase, milles lastevanemate majandusliku koorma vähendamiseks keelatakse alg- ja keskkoolides praegu tarvitusel olevaid õpperaamatuid ligema viie aasta jooksul muuta. Ühtlasi alandatakse õpperaamatute hinda keskmiselt 25% võrra. Umbes samasuguse korralduse on teinud ka Saksi koolivalitsus. Seal käsatakse tarvitavate õpperaamatute arvu võimalikult piirata ning uute trükkide korral neis mitte muudatusi ette võtta.

## Kirikukoolide edusammud Belgias.

Belgias juba mõnd aega on käimas terav võistlus neutraalsete avalikkude koolide ja konfessionaalsete kirikukoolide vahel. Kuigi ka avalikud koolid (écoles communales) Belgias õpetavad soovi järgi usuõpetust konfessionaalsel alusel, teotseb nende kõrval siiski rida kiriklikke koole, kus kogu õppetöö (mitte ainult usuõpetus) on konfessionaalse värvinguga. Viimaseid on kaht liiki: a) écoles adoptées, õigustega erakoolid, mis vastavad seaduslikele nõudeile, seisavad riikliku järelevalve all ning mille õpetajate palga maksab riik, kooli majanduslikud kulud aga kannab adopteeriv kogukond; b) écoles adoptables, mis küll vastavad seaduslikele nõudeile, ning muidu on enam-vähem sarnased eelmistele, ainult selle vahega, et kooli majanduslikud kulud kannab kooli ülalpidav kiriklik organisatsioon või ordu. Kirikuvõimud püüavad küll ka neid koole anda omavalitsuse kätte, enamasti nii, et vastavalt likvideeritakse mõni avalik kool.

Koolide arv oli:

1924. a.			
poegl.-koole	1 543	380	386
tütarl.-koole	1 345	999	542
segakoole	2 054	516	409
	4 942	1 895	1 337
1929. a.			
poegl.-koole	2 430	451	396
tütarl.-koole	1 318	1 079	481
segakoole	1 355	511	431
	5 103	2 041	1 308



Kuigi mitte-adopteeritud koolide arv 1929. aastal on ta pisut väiksem kui 1924. a., on seevastu tõusnud adopteeritud koolide arv. Veel selgema pildi saame vaadeldes õpilaste arvu mainitud koolides:

	1923. a.	avalik. k.	adopt. k.	mitte-adopt. k.
poisid . . .	290	400	78 698	59 098
tüdrukud . .	163	565	177 969	86 162
	453	965	256 667	145 260

	1929. a.			
poisid . . .	274	060	84 621	61 981
tüdrukud . .	155	687	177 215	81 783
	429	747	261 836	143 764

Nii näeme, et 855 892 lapsest käis 1923. a. avalikkudes koolides 53%, 1929. a. langes see arv aga 51,4-le, tütarlaste juures 38,3-lt 1923. a. 37,5-le 1929. a.

Kirik ühes arvurikka orduliikmete perega püüab eriti edukalt naisharidust monopoliseerida. Lääne-Flandrias käib avalikkudes, „paganliikudeks“ sõimatud, koolides ainult 4 914 tütarlast, kuna kirikukoolides nende arv tõuseb 43 871-ni.

Ida-Flandrias, klerikaalide kantsis, on naisõpilaste arv vastavalt 9 044 : 51 860, Limburgis 3 617 : 22 405.

Vaimulikud ordud segavad endid ka neutraalsete avalikkude koolide ellu. Statistika järgi oli isegi neis koolides 1929. a. 17 404 õppejõust 583 vaimulikku, peamiselt orduõed. Écoles adoptées'des oli 4 394 ilmalikku õpetajat, kuna 4 529 õppejõudu kuulusid orduusse. Riik maksab palka 7 217 orduvennale ja -õele, kusjuures üldine õpetajate arv on ainult 31 966. Tundub, et riik küllaldaselt ei hoolitse õpetajate juurdekasvu eest.

9 meesõpetajate ja 7 naisõpetajate seminari andsid 1929. a. ainult 120 uut meesõpetajat ja 182 naisõpetajat. Kiriklikud ja eraseminarid aga andsid seevastu 632 uut meesõpetajat ja 981 naisõpetajat.

Riiklikkude seminaride õpilaste arv 1928/29. aastal oli 1 166, eraseminaride õpilaste arv aga 6 845.

Vaimulikkude nii suur mõju Belgia koolielus on meile arusaadavam, kui tuletada meelde, et Belgia tänapäeval on kloostrite ja ordude poolest rikkamaid maid Euroopas! Kas see siiski ükskord sama vilja ei kannu, nagu Hispaanias, tuleb ära oodata.

## Tagasikiskumine ja kokkuhoid hariduse-alal on lubamatu.

Rahvusvahelise Kasvatuse Büroo täidesaatva komitee poolt on heaks kiidetud Büroo 16. apr. 1932. a. istungil vastu võetud järgmine resolutsioon, mis haridus- ja sotsiaalministri nimele saadetud Rahvusvahelise Kasvatuse Büroo poolt.

Täidesaatev komitee toob esile alamalloendatud väited:

1. Õpetamise ja kasvatuse arenemine on tähtsaks teguriks rahu ning inimkonna kõlbla ja ainelise edu küsimuses, nagu seda väidab ka Büroo põhikiri (15. VII 1929);

2. kuigi Bürool, pedagogiliste uurimuste keskusena, on peamine ülesanne tehnilist laadi, see asutis siiski ei saa jääda üksikõikseks tagasikiskumiste vastu rahvahariduse alal (samuli ka haridustöö alal väljaspool ja pärast kooli), millele tõukab valitsusi majanduslik kitsikus;

3. oleks ebaloogiline ja kardetav silmapilgul, mil desarmeerimise konverents ülistab moraalselt desarmeerimist, lugeda terve põlve tulevaste kodanikkude kasvatust vähem tähtsaks kui nende eelkäijate oma, kuna need tuleviku kodanikud oleksid kehaliselt ja vaimset vähem arenenud selleks, et võita raskusi, mis on loodud maailma vältimatute uuenduste kaudu, ja leida keerukaile probleemidele mõislikke ja rahulikke lahendusi.

Lähtudes toodud väiteist, täidesaatev komitee lubab endale juhtida valitsuste tähelepanu kardetavatele tagajärgedele, mis võivad tekkida kokkuhoiu tagajärjel hariduse-alal, lugedes otsustavateks kokkuhoiu teostamise neil aladel, mis vähem puudutavad maailma vaimset ja ainelist edu.

Ühtlasi otsustab täidesaatev komitee teha teatavaks eelpooltoodud resolutsioon kõigile valitsustele.

# Organisatsioonide teateid ja kroonika.

## Vallandati abielulisi.

Vabariigi Valitsus vallandas mõõdunud kevaldel maksmapandud Teenistusvahekordade korraldamise seaduse põhjal ligi 500 abielulist ametnikku, kellest valdav enamik — ligi 350 — kuulus Hasomini alla.

## Johannes Muinaste †.

26. juunil suri Viljandi linnagümnaasiumi õpetaja J. Muinaste. Kadunu oli silmapaistev tegelane mitte ainult Viljandis ja Viljandimaa organisatsioonides, vaid võttis osa ka õpetajas-

konna ja seltskondliku elu üritustest laiemas ulatuses.

## Noorte õpetajate päev.

19. juunil k. a. peeti Tallinna pedagoogiumi ruumides Eesti Õpetajate Liidu korraldusel II noorte õpetajate päev, millest võtsid osa Tallinna pedagoogiumi ja seminaride lõpetajad. Üldine osavõtjate arv ulatus üle 150-ne. Päev mõõdus E. O. Liidu juhatuse esindajate ettekandeid kuulates. Ettekannete lõppedes asuti ühisesse einelauda, kus jätkus mõttevahetus rõõmsate laulude saatel.

## Jaan Hünerson Tartu ülikooli audoktoriks.

Tartu ülikooli nõukogu valis ülikooli 300. a. juubeli puhul haridus- ja sotsiaalminister Jaan Hünerson'i Tartu ülikooli audoktoriks.

## Üliõpilased ministriga kohtus.

Juulikuu lõpul esitasid Tartu ülikooli filosoofiateaduskonna üliõpilased (7 isikut) riigi-kohtule kaebuse hasoministri otsusele, millega määrati sulgemisele filosoofiateaduskonna saksa ja inglise keele metoodiline seminar. Kaebuses palutakse ministri otsust tühistada.

## Baltiriikide õpetajate konverents Riias.

21. ja 22. aug. k. a. peeti Riias Baltiriikide Õpetajate Liidu II konverents, millest võttis

osa Eestist 6, Leedust 5 ja Lätist 6 esindajat, peale selle rohkesti külalisi. Konverentsi peateemaks oli küsimus, kuidas elustada ja süvendada Eesti, Läti ja Leedu koostööd ja kuidas vastastikku lähendada nimetatud riikide rahvahulki.

## Pedagoogiline aastaraamat ilmus.

Möödunud suvel ilmus Pedagoogiline Aastaraamat I, mille koostamine oli pikeinat aega käsil Akadeemilisel Pedagoogika Seltsil. Raamat toob rohkesti põhjalikke artikleid meie pedagoogide sulest, peale selle kirjanduse ülevaateid, pedagoogilist statistikat ja kroonikat, olles vajalikuks käsiraamatuks igale kasvatus töös edasipüüdvale õppejõule.

„Kasvatuse“ 1931. a. tellijatele audis Eesti Õpetajate Liit selle raamatu maksuta kaasaandeks.

## Uusi raamatuid.

**Professor dr. h. c. Peeter Põld. Üldine kasvatusõpetus.** Redigeerinud Juhan Tork. Akadeemilise Kooperatiivi kirjastus. Tartus 1932.

Konstateerigem kahjatsusega tõsiasi, et pedagoogilist kirjandust on meil ilmunud äärmiselt vähe, tunnustagem aga ühtlasi, et pedagoogika kuulub nende erandlikkude alade hulka, kus meil puuduvad emakeelsed õpperaamatudki mitte üksnes ülikooli vaid ka keskkooli kursuse ulatuses.

„Üldine Kasvatuseõpetus“ rikastab väärikalt meie vastavat erikirjandust ja annab ühtlasi ka vajalise õpperaamatu.

Professor P. Põld oli veendumud, et üldine kasvatusõpetus moodustab pedagoogika õpingute fundamentaalse osa. Sellega algas ta oma õpetegevust ülikoolis 1920. a. ja pidas just selles kursuses loenguid korduvalt, nimelt kümne aasta jooksul viis korda. Neid loenguid ei kandnud ainult orientatsioon vastavas teoreetilises loomingus, vaid ka autori enda küllalt kestnud pedagoogiline praktika. Peetud loenguist jäi pärandina rida ülestähendusi-käsikirju, mis on võimaldanud tervikulise kursuse redigeerida Juhan Torgil, kes 1924. a. alates töötas ülikoolis P. Põllu abilisena-abiõppejõuna pedagoogika alal.

Teoses leiavad huvitavat ja ülevaatlikku käsitlust kasvatusõpetuse olulisemad probleemid.

Sissejuhatavas peatükis arutellakse pedagoogika teaduslikkuse küsimust, rõhutades eriti pedagoogika filosoofilist karakterit: „ei saa pedagoogikat olla filosoofiata, ei saa filosoofiata olla pedagoogikata, elu täielikult mõista on võimatu ilma kasvatust mõistmata“.

Järgmises ulatuslikus peatükis peatutakse

pedagoogilisel teleoloogial: kasvatus mõistel, kasvatus funktsioonil inimese arengus, selle tunnetamise võimalustel, viimasel ajal hoogsalt arenenud väärtusõpetusel (vitaalsed, majandustehnilised, tunnetuslikud, esteetilised, õiguslikud, eetilised ja usulised väärtused) eriti ka väärtuste astmestamisel.

Kui kolmandas peatükis kaalutakse, kelle ülesanne ja mil määral on kasvatus (perekond, kool), siis neljandas selgitatakse „kasvatuse rakenduspunkte“, s. o. kasvatus psüühilisi eeldusi (intellektualism ja voluntarism, karakter temperament, karakteri kasvatavus j. n. e.) Viien- das peatükis peatutakse olulisemal kasvatus-printsipiidel, nimelt sihipärasuse, sotsiaalsuse, aktuaalsuse, individuaalsuse, totaalsuse, autori- teedi ja vabaduse printsibiil. Kuues peatükk haarab väga laialdase ja ühtlasi praktilisema ala — kasvatus abinõudest: koolikord, eeskuj, järelevalve, käsk ja keeld, tasu, tunnistised, vabategevuslikud kasvatusvahendid: mäng, töö, õpilaste omavalitsus, noorsooliikumine. Kasvatusabinõudest leiavad kõige mitmekülgsemat ja põhjalikumat käsitlust harjumus, karistus (selle olu, teooriad, vormid, juhtumõtteid karistusest hoidumiseks ja karistuse kasutamiseks) ja kõlblusõpetus koolis (kõlblusõpetuse kasva- tuslik väärtus, kõlbluse õpetatavus, kas õpetada juhuliselt või süstemaatiliselt ja nimelt mis- sugust moraali j. n. e.).

„Üldine kasvatusõpetus“ ilmus samal ajal ka Tartu Ülikooli Toimetistes (Acta et Commentationes Universitatis Tartuensis B. XXXIII. L.), sellepärast lõpeb ta J. Torgilt kirjutatud saksakeelse referaadiga, mis võimaldab teose sisuga tutvumist ka muulastele.

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 trükikoda, Pikk t. 2. 1932.

„Üldine kasvatusõpetus“ rahuldab tungiva õpperaamatu vajalikkuse kõigil õpetaja kutset taotlejal nii ülikoolis kui ka teistes õpetajaid ettevalmistavates asutistes. Samuti on ta tarvilik neile, kes õpivad kasvatusedust vastavais keskkooli harudes. Teos annab õpperaamatule vajalise selguse, seal juures on ta vaba õpperaamatuis harilikult esinevast kuivusest, skeemaatilisusest ja dogmaatilisusest, esitades moodse pedagoogika mitmesuguseid vaatekohti väga elulistes küsimustes. Niisugusena on teos „teretunud“ kõigile, kes kasvatusküsimustest huvitatud. Huviosaliste hulka ei kuulu kaugeltki vaid kutselised õpetajad, vaid ka lastevanemad loomulikkude kasvatajatena, lõpuks igakülgset haritud kodanikud, sest „elu mõista täielikult on võimatu kasvatust mõistmata“.

Tunnustades täiel määral teose väärtuslikkust, ei saa käesoleval juhul vaikides mööduda selle autorist. „Üldine kasvatusõpetus“ on Peeter Põllu looming, mehe looming, kel eesti pedagoogikas esikoht, emakeelse kooli eest võitlejana, esimese haridusministrina, eesti ülikooli kuraatorina ja esimese pedagoogika professorina, üldse eesti kooli silmapaisvama organiseerijana ja juhina. Karm vikatimees niitis tema keset elutööd ja meie ei ole püstitanud temale silmaga nähtavat mälestusmärki. Ometi võime ühes Horacius'ega mõelda: „exegi mon mentum, aere perennius . . . non omnis moriar. . .“

Kodumaa parimate poegade õilsam austamine olgu nende loomingu osavõtt. Võimaldagu „Üldine kasvatusõpetus“ Peeter Põllul edasi elada oma rahva kasvatajana.

**E. Martinson, J. Kuulberg, M. Nurmik, J. Oro, J. Parijõgi, Fr. Puusepp.** *Elav sõna II.* Algkooli 2. õppeaasta lugemik. Kirjastus „Kool“, Tartus 1932. a. Hind köites 1 kr. 75 s.

**J. Parijõgi, J. Kuulberg, E. Martinson, M. Nurmik, J. Oro, Fr. Puusepp.** *Elav sõna III.* Algkooli 3. õppeaasta lugemik. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1932. a. Hind köites 1 kr. 75 s.

**M. Nurmik, J. Kuulberg, E. Martinson, J. Oro, J. Parijõgi, Fr. Puusepp.** *Elav sõna IV.* Algkooli 4. õppeaasta lugemik. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1932. a. Hind köites 2 kr.

**Fr. Puusepp.** *Kirjakeele algmeid.* (uus harjutustik) õigekirja ja grammatika tegelikuks õppimiseks, sõnavara rikastamiseks ja kirjanõu koostamiseks. 1.-2. õppeaasta, hind köites 80 s.; 3.-4. õppeaasta, hind köites 1 kr.; 5.-6. õppeaasta, hind köites 1 kr. 20 s. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1932. a.

**M. Kampmann.** *Eesti lugemik.* Algkooli III õppeaasta. Kümnes, uutele õppekavadele kohandatud trükk. Kirjastus K/Ü. „Loodus“, Tartus, 1932. a. Hind köites 2 kr. 25 s.

**P. Kogerman, E. Kilkson, H. Riikoja, J. Port, A. Kepp.** *Looduseõpetus.* Ühtlaskooli V õppeaasta. Koostatud Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi uutele õppekavadele vastavalt. Kirjastus K/Ü. „Loodus“, Tartus 1932. a. Hind 1 kr.

**A. Laar.** *Üldajalugu keskkoolidele.* Keskaeg. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus 1932. a. Hind 1 kr. ja 75 s.

**Toomas Adamson.** *Kodanikuõpetuse käsillus algkoolis.* K/Ü. „Loodus“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 90 s.

**Dr. phil. h. c. Peeter Põld.** *Üldine kasva-*

*tusõpetus.* Redigeerinud Juhan Tork. Akadeemilise Kooperatiivi kirjastus, Tartus, 1932. a.

**Jonatan Swift.** *Gulliver's Travels* to Lilliput and Brobdingnag. Adapted for the use of schools and provided with a vocabulary by C. Bruus. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 60 s.

**J. Rummo, J. Elango.** *Õpetaja tähtraamat.* 1932./33. õppeaastaks. Viies aastakäik. Eesti Õpetajate Liidu kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 1 kr. 50. s.

*Täienduskoolide õppekavad.* Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi väljaanne, Tallinnas, 1932. a. *Avalikkude kaubanduskoolide õppekavad.* Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi väljaanne, Tallinnas, 1932. a.

*Avalikkude tööstuskoolide puu- ja metalli-osakondade õppekavad.* Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi väljaanne, Tallinnas, 1932. a.

**Dr. Alfred Adler.** *Raskelt kasvatatavad lapsed.* Tõlkinud Alma Ostra-Oinas. Eesti lastesõprade Ühingu väljaanne nr. 1, Tallinnas, 1932. a.

*Tuli ja rattad.* Vesteid tehnikakultuuri ajaloost. Tall. XII L. algk. j. k. Üldõpetuse rühmiku seeria Loodus ja Inimene, toimetanud M. Nurmik. K. k. ü. „Töökooli“ kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 1 kr.

**A. Ossa.** *Tubaka kasvatus* ja selle ümber töötamine. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 30 s.

**Alma Thom.** *Vilsandi linnuriik.* K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 45 s.

*Kuidas sorteerida ja pakkida marju ning kõõgvilja.* Eesti Aianduse-Mesinduse Keskseltsi ettepanekuid aiasaaduste ja nende pakkimise viiside standardiseerimiseks. Eesti Aianduse-Mesinduse Keskseltsi väljaanne nr. 3. Eritrükki Ajakirjast „Aed“ nr. 4, 1932. a. Hind 10 s.

*Maailma maad ja rahvad* 15. Euroopa. Atlandimaad I.

**Alfred Teppan.** *Elu teeb uperpalle.* Naļjamäng kolmes vaatuses. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 2 kr.

**Eduard Poom.** *Moodne töötehnika ja majanduskriis.* Ratsionaliseerimine töös ja majanduses. Elav teadus nr. 6. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr.

**Prof. A. Messer.** *Okkultism ja teadus.* Elav Teadus nr. 7, Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr.

**Prof. F. J. C. Hearnshaw ja prof. C. D. H. Cole.** *Sissejuhatus politikasse I.* Poliitiliste aadete ja vormide areng vanakreeka linnriigist nüüdisajani. Elav Teadus nr. 8, Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kroon.

*Tallinna linna naiskutsekool kümme aastat.* 1922—1932. Toimetanud direktriiss Anni V a r m a. Tallinn, 1932. a.

*Quatrième cours pour le personnel enseignant.* Comte rendu des conférences données du 3 au 8 Août 1931.

*Bulletin international de la société scientifique de pédagogie.* Vol. 1. Fasc. II.

**Georg W. Gerwig.** *Templed Hills.* Percy Publishing Company Pittsburgh.

*Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins 1932.* Selbstverlag des Deutschen Lehrervereins Berlin, 1932.

## Üllatav uudis õpetajaile!

Praegu ilmus Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel  
Joh. Käisi sulest õpetajaile väga tarvilik käsiraamat

# UUSI TEID ALGÕPETUSES

**Metoodiline käsiraamat liitklassidele.  
Esimene ja teine õppeaasta.**

**Esimene osa: sügisest jõuluni. Hind 3 kr. 25 s.**

Teos annab selge pildi kõigi algõpetuse alade metoodikast **töökooli juhtmõtteil**. Teose tegelikus osas, mis välja töötatud üldõpetuse teemade järgi üksik tundideni, leiavad rakendust kõik meetodilise osa juhtmõtted.

Käsiraamatus läbitöötatud **arvutusmaterjal ja lugemisaine** ühes tööjuhastustega kirjalikeks harjutusiks ilmub käsiraamatuga üheaegu kolmes iseseisvas lisas:

**Lisa nr. 1. — Lugemisaine ühes tööjuhastustega kirjalikeks harjutusiks 1. ja 2. õppeaastale (sügisest — jõuluni). Hind 90 s.**

**Lisa nr. 2. — Õpilase arvutusvihk, 1. õppeaasta (sügisest — jõuluni). „Töökooli“ kirjastus. Hind 50 s.**

**Lisa nr. 3. — Õpilase arvutusvihk, 2. õppeaasta (sügisest — jõuluni). „Töökooli“ kirjastus. Hind 60 s.**

Tervikuna ühes lisadega annab see raamat täielise töö-süsteemi 1. ja 2. õppeaastale, eeskätt liitklassidele, üldõpetusena ja individuaalse tööviisi rakendusega.

## Uusi teid algõpetuses II

**teine osa — jõulust õppeaasta lõpuni — ühes lisadega ilmub s. a. novembri kuu lõpus.**

Pealadu: **K. k. ü. „Töökool“**  
V. Roosikrantsi 3, Tallinn.