

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

---

---

## TOIMETUSE KOLLEGIUM:

HARIDUS- JA SOTSIAALMINISTEERIUMI ESINDAJA P. MÄGRAREN,  
EESTI ÕPETAJATE LIIDU ESINDAJA H. ROOS, EESTI ÕPETAJATE  
LIIDU PEDAGOOGILINE SEKRETÄR J. KÄIS, EESTI ÕPETAJATE LIIDU  
PEDAGOOGILISE TOIMRONNA JUHATAJA J. GRÜNTAL, TOIMETAJA  
E. MARTINSON

NR. 3

16. AASTAKÄIK — 1934



**T O O D E T E**  
**VÕIDUKÄIK JATKUB!**

**Teadlikud tarvitajad**

**eelistavad**  
**nõuavad**  
**tarvitavad**

**ETK omatööstuse- ja omapakketooteid:**

- ETK tubakavabrikust:**  
paberossid, paberossi- ja piibutubakad
- ETK paberossikestehasest:**  
paberossikestad
- ETK veinitehasest:**  
veinid mitmesugused
- ETK jahuveskist:**  
jahud, tangud, kruubid
- ETK kohvitehasest:**  
kohvid mitmesugused, kamajahu
- ETK kalakonservitööstusest:**  
kilud, sprotid, silgud
- ETK omapakkest:**  
tee, kakao, küpsetuspulber, mitmesugused  
maitsained
- ETK keemiatehasest:**  
saapakreem, veesaapamääre, vankrimääre,  
tavott, värmits, pesusooda, kirju seep, tint,  
paberiliim
- ETK naelatehasest:**  
naelad mitmesugused
- ETK plekisepatöökojast:**  
plekknõud mitmesugused
- ETK Põitsamaa puukoolist:**  
viljapuude ja marjapõõsaste istikud

**Kaubamärk**



**tagab kõrge häduse ja õiglase hinna.**

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK  
AJAKIRI

Nr. 3

16. aastakäik — 1934

**SISU:** Jooni puberteedialiste ühiselust klassis — *Joh. Tavast*. Kooliajaleht — *A. Kurvits*. Algkooli vaatlusaed — *J. Port*. Kas ja mil kujul oleks mõeldav soome keele õpetamine eesti kooles — *Villem Alto*. Suuremad vead kutsevalikus — *A. Kallits*. Kooliuuendusnurrk: Kuidas alata laulmise õpetamist algastmel — *R. Taba*. Kirjanduse arvustusi ja ülevaate'd: *D. Koppel* — *S. Sütt*, *Kooli-atlas I* — *J. Kents*; *Artur Sommer*, Ülim usk — *Andres Päril*. Kroonika. Välismaalt. Toimetusele saadetud kirjandus.

## Jooni puberteedialiste ühiselust klassis.

*Joh. Tavast.*

Kasvatamisel ei piisa üksikute kasvandikkude ja nende struktuuri uurimisest. Ei saa lähtuda ainult üksikust. Pole veel küllalt, kui selgitame ainult indiviidi käitumist, samuti on vajalik jälgida ka ta reageerimist ühiskondlik-sotsiaalses kooselus. Kuuludes gruppi isik reageerib teisiti kui üksikult, kui isoleeritult, sest ollakse mõjutatud ühiselulistest momentidest. Tol sotsiaalsel kooselul, millest indiviid võtab osa, on omad seadused.

Kuna meil kasvatustöö toimub eeskätt kooli kaudu klassides kui sotsiaalsetes gruppides oma sotsiaal-eluga, siis on eriti pedagoogiliselt tähtis selgitada sealseid sotsiaalpsüühilisi momente. On oluline teada, millist mõju avaldab kooselu üksikusse õpilasse ning millised vahekorrad ja nähtused tekivad klassis. Õpetajale on tähtis teada, kuidas reageerib klass erinevatele stiimuleile ja situatsioonidele. Seega on kasvatajal tingimata tarvis tutvuda ka pedagoogilis-sotsioloogiliste küsimustega ning neid oma tegevuses jälgida.

Nii tuleb lastki võtta ühiskonda kuuluvana, koolis teatava klassi õpilasena. Lapse tihedam ühiskonda kasvamine algab ja toimub paratamatult ning tavalikult koolis. Siin õpib laps tundma lähemalt sotsiaal-elu avaldusi ning hakkab ka ise selleks funktsioneerima. Klassis areneb omaealiste ning omataoliste seltskond oma sotsiaalpsüühiliste avaldustega. Mõningaid õpilaste ühiselulisi nähtusi ja vahekordi, eeskätt keskkoolis, püütaksegi vaadelda käesolevas käsitelus.

Nimetatud nähtuste uurimiseks võib rakendada erimeetodeid. Edukaimalt saab kasutada vaatlusi ja ankeeti (Fragebogenmethode). Viljakad on ka memuaarid, mida saame kirjandusest või üldse täiskasvanuilt. Mõnesuguste nähtuste, nagu sugestiooni jne. kohta võidakse ka katseid korraldada. Täielikumaid andmeid võime muidugi loota erimeetodite ühendamisel. Käesolevaks tööks on kasutatud vastavat kirjandust, koolikirjandeid ja ankeetlehtede vastuseid.<sup>1</sup>

Klassi kui sotsiaal-ühiku kohta võime teha igapäev koolis tähelepanekuid. Klassiga teotsedes peame arvestama, et siin on õieti terviklikuks kasvatusobjektiks klass kui sotsiaalne ühik. Siin tuleb mõjutada ja kasvatada teatavas suunas ühtlaselt tervet gruppi. Juhtides klassivaimu, pole meil enam kuidagi kasvatusobjektiks üksik konkreetne õpilane, vaid teatav üldmõiste, sotsiaalpsühholoogilistele seadustele alluv kogu. Kui kasvab ning areneb aga klass tervikuna, areneb ka sellesse kuuluv iga üksik õpilane.

Püüame nüüd selgitada lähemalt klassi üldist sotsiaalset laadi. Klass on koolis esimene ühiseluline tervik. Oma sotsiaalselt laadilt on klass sundühiskond. Kui õpilane kuulub koolis teatavasse klassi, siis pole tal võimalik valida ise endale meeldivaid teisi liikmeid. Õpilased kogunevad klassi teatava otstarbe taotlemiseks. Seega saab klassi iseloomustada kui sihtühingut (Zweckverband).<sup>2</sup> Sihid määratakse koolile ja klassile väljastpoolt, nagu asutistele üldse, kuid keskkoolis on õpilasil meeldivatüübilise ja -sihilise kooli valiku vabadus. Siht, mida keskkool taotleb, kuhu õpilane kuulub, muutub õpilase oma valiku tõttu väärtuseks. Nii võime iseloomustada keskkooli klassi teatava väärtusühiskonnana nagu mõistab Spranger oma Wertgemeinschafti.<sup>3</sup>

Sotsiaalse ühikuna klass koosneb üksikuist õpilasist. Klassil on tunnuseid, mida pole üksikuil liikmeil; ta on kui mets, millel tervikuna tunnuseid, mida ei leia üksikuilt puult.<sup>4</sup> Paljudelt indiviididelt tekib klassis ühiselamus, mida ei saa käsitleda üksikelaamuste summana, vaid tervikliku kompleksina. Klassi kui ühiskondlikku gruppi kuulumisega ei ole selle kaudu piiratud muidugi õpilase individuaalne personaalsus. Õpilaste vahekordi ja reageerimist püüame vaadelda klassiühiskonnas ning jälgida sealseid mõjusid laste tegevusse ja otsustamisse.

<sup>1</sup> Ankeetlehtedega küsiteldi 280 keskkooli õpilast kõigi klasside ulatuses. Vastajaist oli naisõpilasi 149 ja meesõpilasi 131. Kolmanda klassi meesõpilasilt saadi veel andmeid kirjandest teemale: „Õpilane ja kaasõpilased“. Püüti küsitella küll õpilasi erikoolidest, sega- ja ühesooliste klassidest, kuid sinne vastuste vähene arv ei võimalda teha paljusid järeldusi.

<sup>2</sup> Kruckenberg, A., Die Schulklasse. Leipzig 1926. lk. 5—6;

<sup>3</sup> Spranger, S., Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925. lk. 140—141;

<sup>4</sup> Kruckenberg, lk. 6;

Klassis tekib ühtlane klassivaim. Küsime, milles see seisab ning mis on selle tekitajaks? Kruckenberg tähistab klassivaimuna kõlblaid ja õiguslikke norme ning klassis valitsevaid kombeid. Üksik õpilane on vabanenud oma isiklikust, personaalsest käitumisest, on toimunud objektiveerumine. Tekkinud objektiivne vaim on rippuv üldisest olust, kuid rippumatu üksikuist.<sup>5</sup> Sellega võime nõustuda, sest näeme, kuidas tekivad üldised valitsevad seisukohad, klassimoraal ja hinnangud. Klassis kantakse edasi tekkinud traditsioone ja teotsemisviise kooli lõpetamiseni. Keskkoolis ollakse klassivaimu ja traditsioonide suhtes vahest alalhoidlikumgi kui algkoolis, sest püütakse klassielus heameelega viljelda omapära ning selle juurde jääda. Keskkoolis on enamasti klassis poistel omavaheline tervitusviis, erilised kõneterminid ning kasutatakse salajast signalisatsiooni. Klassis võivad pääseda maksvusele omapäraseid hinnangud, millest ei pääse üle üksikute eriseisukohad. Keskkoolides, kus omaalgatuslik noorsooliikumine tugev, leidub klasse, kes astuvad noorsooringide vastu; ignoreerivad neid ning asutavad erihuvilisi salajasi ringe; mõnes vanemas ja väiksemas tütarlaste klassis levib vahel üldiselt viljeldav pietism jne.

Klassis kujuneb ühtlane otsustamissuund. Vanemad õpilased tunnevad oma klassi seisukohavõttu faktidest informeerimatagi ja klassist eemal olles, kuna ta teab seda otsustada klassivaimu järgi.<sup>6</sup> Teatava klassivaimu tekkimise põhjuseks võib olla sugestioon ja alistumine tugevamaile või mõnele eeskujule. Üheselamine loob ühised ja üldised reeglid. Samades tingimustes elades tekib ka samasuunaline mõtlemine ja otsustamine. Harilikult kui üksik satub grupi hulka, ta võtab teiste eeskuju ja mõtteid, laseb end tegevuses mõjutada ning oma otsustamine kaotab kindlust. Kujuneb ühtlane liikumistase. Sama miljöo tingib ühtlase klassivaimu. Kergesti kujuneb assimileerunud tase ja vaimsus, mille all kannatab üksikute omapära. Kõrgema tasemega peavad laskuma allapoole, sest madalamate järgi kujuneb liikumistase, kuna neil tõusmine ülespoole võimatu. Madal klassivaim ja tase võib koolis mõnelegi andekamale inimesele olla arengus takistuseks. Viimane asjaolu annab end tunda muidugi kergesti üksikuis õppeaineis, kus andekamad peavad ootama klassi järele niivõrd kaua, et nende huvi hoopis kaob.

Võib mõnigi kord näha, kuidas heale klassivaimule on hädakuks „istumajääjad“. Nooremais klassides võivad nad kergemini veel saavutada mõju, kui nad on vanemad klassi keskmisele eest.

Kui klassis on kindel liikumissuund ja klassivaim, siis võib kergesti juhtuda, et klassivaimu vastaselt teotsejad ja otsustajad

<sup>5</sup> Kruckenberg, lk. 43;

<sup>6</sup> Schröder, H., Soziologie der Volksschulklasse. Halle/Saale 1928. lk. 54;

võivad sattuda keskkoolis hästi organiseerunud klassis klassi boikoti alla. Võidakse sattuda boikoti alla klassimoraali vastu eksimise pärast või eriarvamuste, seisukohtade ja iseseisvuspüüete tõttu. Mõningadki õpilased keskkoolis satuvad ilmavaatelistel, eetelistel või muil põhjusil klassis valitseva vaimu vastu ning püstitakse üksinda või väheste poolehoidjatega opositsioonis.

Eespool nägime, et klassivaimu kujunemiseks on mõjumas mitmed faktorid. Õpetajal on tähtsam osa klassivaimu arendamisel. Ta on osa klassitervikust ja klassijuhatajana eeskätt võimukam ning juhtivam osa selles ühiskonnas.

Puberteerivail nooril, isoleerituse ja usaldamatuse tunde mõjul võib kergesti kaduda kontakt oma klassijuhataja ja õpetajatega. Sagedamini näeme õpilaste ja õpetajate vahel sidet katkevat keskkooli teises ja kolmandas klassis, mil noored on kõige „revolutsioonilisemad“, kuna valitsemas jõudude tasakaalutus (eriti 16—17-aastastel poistel) ning usaldamatus endiste autoriteetide vastu. Sel kaootilisel perioodil tehakse revolutsiooni õpetaja vastu. Oleme kuulnud „koolirevolutsioonidest“, mis alguse saanud ja intensiivsemalt toimunud kõnealuseis klassis, sest siis ollakse kõige hoolimatungi õpetaja vastu. Nii näiteks keeldunud ühes ühisgümnaasiumis kolmas klass minemast õpetaja tundi, et see klassi arvates üht kaasõpilast halvasti käidelnud. Raskem on teises ja kolmandas klassis õpilaste käitumine, sest siis keeldutakse alistumast ja protesteeritakse kõige tugevamini õpetaja mõjule. Kui õpetaja ei suuda mõjuda klassivaimule, häda siis temale, kui satub vastuollu neis ja vanemais klassis klassi meelsusega. Edutuks kujuneb siis kergesti õpetaja töö.

Leiame küllalt klasse, kellel tihe kontakt klassijuhatajaga ning paljudegi õpetajatega. On vajalik aduda õieti klassivaimu, klassi intuiitiivset hinnangut ning suhtumist õpetajasse, et sellest lähtudes tunda oma mõju ning osata klassi õieti ja positiivselt juhtida. Ei saa unustada, et klass nõuab soliidset käitumist ning alistub sellele kõige kergemini.

Kindlamini saab mõjutada õpetaja tervet klassi, kui kasutada selleks parajaid momente. Kui mõni hea ettevõtte, sündmus või jutustis haarab seesmiselt klassi, siis saab õpetaja kergesti selles suunas mõjutada.<sup>7</sup> Kord peab haarama mõjutamiseks terviklikku klassi ja meeoleolu, kuid mõnel teisel korral on parem alata üksikute õpilastega, sest üksikuilt võime saada asjade kohta väärtuslikumaid ja mõistlikumaid otsuseid kui tervelt kogult.

Nüüd küsime, kuidas suhtuda klassi solidaarsusse? On puhke, kus klass võtab korra vastu eksinud — süüdlase — oma kaitse alla või ei anna teda välja. Kas peaks siin õpetaja võtma vastutusele kogu klassi? Oleneb klassi õiglusest ja sellest, mida

<sup>7</sup> Busemann, lk. 173;

klass ise taunib, kui pooldatakse eksinu karistamist. Peab mainima, et õpilastel omavahel on erimoraal, mille järgi taunitakse üksteise vastu eksimist. Õpetajate ja kooli suhtes on teised mõõdupuud. Ollakse solidaarne ja kaitstakse õpetajate vastu kaasvõitlejat. Ühiskondlikult on liikmete solidaarsus hinnatav, kuid see ei või kujuneda väljaspool tehtud kuritegude varjami-seks. Väiksemate asjade puhul, kui klass ei anna süüdlast välja või seda kaitseb, vaevalt maksab karmilt välja astuda, mis viib kergesti sidemete katkemiseni klassiga. Vajalik on aga püüe, et solidaarsus esineks vaid õiguse korral klassis oma liikmete kaitsmiseks.

Leidsime eespool, et klassi ühendab tervikuks klassivaim ja ühtekuuluvustunne. Ühistunne seob sünnipäraselt last teistega. Laps otsib juba varasemas eas kaaslasi, sest seltskondlik instinkt on sünnipärane.<sup>8</sup> Koolis, klassis kujuneb ühealaste seltskond ning tihedamalt ja seestpoolt organiseeritult algab seal ühiselu vanemate õpilaste juures. Kujunevad selgemad grupid ja kasvavad omad juhid. Siis koondub ühiselu enam kooli, sidemed tugevnevad kaasõpilastega (eriti 12—14-aastastel) ning kodu pole enam selliselt esikohal kui varem. Kõige tugevamini isoleeruvad puberteedialised perekonnast ning nende huvi kasvab kaasõpilaste vastu. Otsitakse endale intiimset sõpra ja mõistvaid inimesi, ning neid leitakse sagedamini oma klassikaaslaste hulgast, kellega elatakse ühiselulises tervikus.

Kuivõrd terviku moodustab keskkooli esimene klass, mis koosneb uustulnukaist? Peab ütlema selle kohta, et võtab aega, enne kui õpitakse üksteist tundma ja kujunevad jõudude ja seisukohtade vahekorrad, kuni selgub, kes saab juhiks või kes peab alistuma. Esimene klass ei moodusta veel sellist homogeenset tervikut keskkoolis nagu vanemad. Ühtlustumine nõuab aega. Selgusetu võimete ja vahekordade tõttu võib pääseda juhiks õpilane, kellest küllalt tublimaid ja võimekamaid. Nagu klassielus ühtlase tempo kujunemine üksikute juures nõuab aega, nii ka õppimises, enne kui jõutakse ühtlasele tasemele, kus võib õpetaja kõiki ühes viia. Mõned tulevad nõrgemaist koolidest, neid tarvis järele aidata, kes paremini ette valmistatud, peavad teisi ootama. Vanemais klassis, juba teisest alates, on tase ühtlustunud ning vahekorrad kujunenud loomulikult s. o. andekuse ja töökuse järgi. Et keskkooli esimeses klassis pole märgata ühtlustunnet ja tihedamat suhtlemist, oleneb sellest, et tulles eri koolidest ollakse üksteisele võõrad. Tol puberteedia alul tekib tugev tarve mõistva ja usaldatava sõbragi järel, kuid ei tunta kaaslasi lähemalt, ei teata, kellele läheneda. Maalt tulnud õpilasil näib orienteerumine ning kohanemine uues klassis toimuvat aeg-

<sup>8</sup> Bühler, Charlotte, Das Seelenleben des Jugendlichen. Dritte Auflage. Jena 1925. lhk. 144;

lasemalt kui linlasil. Õpilasil võib tekkida alul isoleerituse ja üksinduse tunne. Esimesest klassist kirjutab üks poiss kujukalt: „Mulle olid teised õpilased võõrad ning tundsin end isoleerituna ja üksikuna. Klassis viibimine oli rusuv, ilma sõpradeta, kõik olid hirmuäratavalt võõrad, ei ühtegi, kellele läheneda. Hiljem aga leidsin häid kaaslasi ning tekkis ühistunne ja huvi klassielu vastu.“ Meesõpilased ei tunne endil esimeses klassis olevat sellisel määral ühistunnet, nagu selgub ankeedi vastustest küsimusele Kas teid seob klassis ühistunne?

Vanemais klassis on ühistunne õpilasi kõitev faktor. Õpilased ise väljendavad seda mõnikord otse pateetiliste avaldistega. Soovitakse ja nõutakse ühistunnet. Olgu esitatud siin vaid üks, kuid üldiselt tüüpiline seisukoht ühelt neljanda klassi naisõpilaselt: „Alati olen valmis seda tegema, mida klass ühiselt ette võtab, sest hüüdsõna olgu: Kõik ühe eest, üks kõige eest!“ Klass võtab üksiku kaitse alla, kuid ei luba sellelt mingit äraandlikkust. Klassi siduvat säärasteski asjades tugev ühistunne „mis õpetajale ei meeldi“. Tabavalt kõlab ühe naisabituriendi vastus: „Ei oska kujutellagi klassi, kus ühistunne puudub, ja seda on siiski mõneski klassis.“

Klasse on ühendanud ühised rõõmud, mured ja saatus. Kujundatakse ühine saatusühiskond, ning mida vanemas klassis, seda lähedasem hingele klassi ühiselu. Õpilasi valdab sügav kahjutunne, kui peab oma klassist lahkuma. „On harjutud elama ühes ning kahju lahkuda sõpradest,“ öeldakse korduvalt. Drastilisemat lahkumiskahju väljendab viiendast klassist naisõpilane, vastates ankeedi küsimusele Kas ning miks Teil oleks kahju lahkuda oma klassist ja kaasõpilasist? Vastus kõlab: „Jah, juba see teeb hirmu, kui mõtlen, et ainult selle ühe talve saame veel ühes olla. Aastaid oleme edasi läinud kui üks pere. Oleme headeks sõpradeks saanud, palju ühes rõõmu ja kurbuse silmapilke üle elanud, ning nüüd peame lahkuma! Pea võimatu!“ Viimast klassi seob veel enam teadmine peatse ja läheneva üksteisest lahkumise pärast. Ka nooremates klassides rõhutavad enamasti needki, kes ütlevad endil ühistunde klassis puuduvat, olevat kahju lahkuda, sest klassiga ollakse kord kohanenud, ning kui minna mujale, puuduvad tuttavad. Üldiselt on 95% vastajail kahju lahkuda klassist. Esimeses klassis on enamus neist, kes võivad kahjutundeta lahkuda.

Kuid vahel esineb vanemaiski klassis ühtekuuluvustunde puudumine. Just klassis, kus palju uustulnukaid või mis liidetud mõne teise klassiga. Ühes eriklassidest liidetud klassis kirjutabki poiss: „Klassis üldse ühistunnet ei ole, sest klassis on kaks erakonda. Ühe erakonna moodustavad teist aastat istujad ja teisest koolist ületulnud,“ (teise endised õpilased).

Tugevam ühistunne ja seotus näib tekkivat enam väiksemates klassides. Seal õpilased tunnevad enam üksteist, toimub intiimsem



ja lähedasem kooselu. Nüüd valgustame küsimust õpilaste endi hinnangute järgi, kas neile meeldib väiksema- või suurema-arvuline klass? Väikest klassi pooldavad 102-st poisist 59 ja 128-st tüdrukust 83. Väiksemas klassis olevat võimalik intensiivsemalt töötada ja õpetajal õpilasi paremini tundma õppida. Tüdrukud rõhutavad väikese klassi hüvena kodususe ja soojustunde tekkimist. Neil on suurem huvi teiste tundmaõppimiseks ja isiklikuks lähenemiseks, mida saab enam väikeses klassis. Ühiseluliselt suutvat väike klass teotseda tugevama ühtekuuluvusega. Üks kolmanda klassi naisõpilane vastab: „Väiksemas klassis õpilased kodunevad üksteisega, nagu oleksid nad vennad ja õed.“ Teine tüdruk viiendast: „Väikses klassis valitseb avameelsus ja parem vahekord, saab paremini tundma õppida kaasõpilasi ning võib neist aru saada.“ Mõnelgi väikese klassi pooldajal pole huvi laiema ning aktiivsema ühiselu järel. Enamasti neil pole ka niivõrd tugev ühistunne kui teistel, kes tahavad meelsamini olla suuremas klassis. Endil puudub tahe juhtimiseks, on vaid valmis laskma teisi juhtida; sotsiaalne aktiivsus ja võimutunne esinevad nõrgemalt.

Kes tunnevad endid paremini suuremas klassis, neid oli küsitud 29 nais- ja 26 meesõpilast. Suurel klassil olevat rohkem sotsiaalset jõudu, võidavat ühiselt midagi ette võtta. „Palju meeldivam on suurema-arvuline klass. Kui näiteks klass midagi ette võtab, siis õnnestub see suurema arvu õpilaste juures palju paremini ja võib uhke olla oma klassile,“ nii põhjendab kolmanda klassi tüdruk. Olgu veel teine vastus vanemalt naisõpilaselt: „... suurema-arvulise klassiga saab ka midagi suurt toime panna.“ Ka poisidki näevad selles suuremat jõudu rivaliteediks väljaspoole. Suure klassi pooldajad on energilised ning võimutahtelised. Neist 81% tahavad olla juhtijad, kuid ei taha lasta endid klassis teistelt juhtida. Võime küll eraldada teatava tõenäosusega kaht tüüpi õpilasi. Ühed, kes ühiskondlikult aktiivsemad, suurema ühistundega, seltskonda armastajad ja enam liikuvad. Ühiskondlikus grupis tahavad teisi juhtida — pääseda võimule. Neil õpilasil on meeldivam olla suures klassis. Teised on passiivsed ja omaette elavad. Ei kipugi niivõrd ette ning alistuvad teistele. Neid ei meelita suur klass.

Suurt ja väikest klassi hinnates pedagoogiliselt seisukohalt teame, et väikese klassiga töötamine on kergem ja edukam. Suurtes klassides on ühtlus väiksem, killunetakse enam gruppidesse erijuhtidega. Võimupüüdelisemad püüavad endid erigruppide kaudu maksma panna.

Lapsed hakkavad kergesti üksteist komandeerima. Juba lasteaias kujuneb rangiline järjekord, juht ja rahvas. Klassis kujuneb kindel kord, millest iga laps aktiivselt osa võtab. Juhid saavad

seal oma kohale tahte ja energia tõttu.<sup>9</sup> Lähemalt jätame määritlemata juhi valiku motiivid klassis.

Juhtimise ja juhitavuse vahekordade kohta saame lähemaid andmeid kasutatud ankeedi vastustest küsimusele Kas ja millistelt kaasõpilastelt olete valmis laskma end juhtida ja kas tahate teisi juhtida? Poistest (102) tahavad juhtida, alistumata teistele, 32. Nad on võimupüüedekad ning ei taha olla juhitavad. Tüdrukuist (128) püüavad juhtimist 16. Ka neil pole tahet alistuda. Ühe juhtimishimulise teise klassi tüdruku vastus: „End lasta teistel juhtida oleks mõttetu, küll aga võiks ise teisi juhtida, ... End juhtida lastes tundub täiesti, nagu teeksin kõik ainult teistele.“

Meesõpilased esitavad julgemini ja kindlamini oma juhtimistahet ja ei püüa varjatagi selle taga asuvat maksmapanekutahet. Seda näiteks avaldab teise klassi poiss: „Ei taha lasta end juhtida, kuid ise juhtida — seda küll.“ Selgelt kajastub teotsemistaha, juhikoha meeldivus ning püüdmine võimu ja maksmapaneku sihiga kahe viienda klassi meesõpilase vastustest järgnevalt: „Veendunud egoistina ihkan ise seda (juhtimise) privileegiumi, juhitav olla tähendab massi teed käia, kuid eluimpulss on sihitud ikkagi edu poole ja seda teostama on suutelised ikka ainult need, kes püüavad massist välja tõusta.“ Selles avaldub otse diktaatorlik võimupüüe, mis suuremat rõhutamist leiab teises vastuses: „Juhtida ei lase! Juhtida teisi — jaa muidugi, kuna mu loomus on niisugune ja ma tunnen seesmiselt, et pean aina käskima. Kuid praegune olukord nõuab, et pean end laskma juhtida (ma pole klassivanem), kuid see haavab mind igapäev, ja ma maksan seda hiljem neile kätte. Nooremana, II ja III klassis, olin vallatu... ja siis keegi teine haaras klassis võimu oma kätte ja praegu teda kui vilunumat ja kõikide lemmikut lüüa on mul raske.“ Leidub veel teisigi selliseid õpilasi, need moodustavad omalaadse liigi.

Teisena on õpilased, kes ei püüa ainult kõigist üle olla oma juhtimisega, vaid ka vajalikul puhul alistuvad. Selliseid naisõpilasi on 31 ja meesõpilasi 27. „Jaa muidugi, tuleb end mõnikord lasta ka oma kaasõpilastelt juhtida. Kuid siis, kui see on tõesti tarvilik, vastasel korral tuleb keelduda,“ ütleb üks poiss. Teine viiendast: „Olen valmis end laskma juhtida kaasõpilasilt ainult niikaua, kui nende sihid ei lähe lahku minu omadest...“ Nõutakse juhtimiseks võimet, ideesid ja sisukust. Kui juhtimine annab tagajärge, siis ollakse valmis seda tegema ning ei võeta sihina ainult enesemaksmapanekutahet, nagu seda väljendab üks tüdruk: „Meelsamini juhiksin teisi, kui aga leian, et teiste ideed on minu omadest paremad, allun kohe.“

Kolmandana on veel kriitilisemad õpilased, kes ei püüa selle-

<sup>9</sup> Böhler, lk. 146—148;

pärast juhi kohta, et neil puuduvad hinnangu järgi vastavad võimed. Osa neist tahaksid juhtida, kuid ei saa, teised evivad passiivsust ning ei huvitugi juhtimisest. Nimetatud iseloomuga on 48 tüdrukut ja 21 poissi. Neist ütleb üks neljanda klassi õpilane: „Olen küll valmis laskma end juhtida teistelt, aga ise juhtida ei taha, sest arvan, et ei suuda oma ülesandeid küllalt hästi täita.“ Teine viiendast: „Teisi juhtida mulle ei meeldi, sest puudub anne, aga meeldib küll, on isegi heameel, kui mulle keegi midagi juhtivat ütleb, või käsib midagi teha, mis paremusele viib.“ Mõnedki poisid ütlevad endil puuduvat organiseerimisvõime. Üks ei taha sellepärast juhtida, et mitte vastutust endale võtta. Passiivsus ja huvi puudus esineb selgesti järgmise poisi sõnades: „Juhtigu mind kes tahab, ma ei taha juhtida kedagi, ainult üksindust armastan.“

Neljanda rühmana esinevad õpilased, kellele ei meeldi juhtimine ega juhitavus. Need näivad olevat iseseisvad ja opositsioonilised ning ühtlasi arvustajad. Nad ei kasva ka hästi klassi ühisellu. Selliseid on 16 tüdrukut ja 11 poissi. Üks kolmanda klassi tüdruk ütleb: „Miks peab siis inimene teistest nii rippuv olema, et isegi kaasõpilast juhtida laseb? Ei ole valmis laskma end juhtida ega igatse ka teisi juhtida.“ Teine tüdruk neljandast märgib: „Ei taha lasta end juhtida kaasõpilastelt, tahan olla iseseisev. Ei taha ka teisi juhtida, sest arvan, et teised tahavad samuti olla iseseisvad.“

Üldiselt poisid avaldavad juhtimisel klassis suuremat aktiivsust kui tüdrukud. Seda näeme ka segaklassideski, kus peaaegu alati poisid klassivanemaiks. Oma juhte kritiseerivad õpilased agaralt. Juhile esitatakse nõudeid ning ka juhitavalt nõutakse iseseisvuse säilitamist.

Mida võib õieti teha ja saavutada heade võimetega õpilasjuht klassis? Kui selleks on parimate juhivõimetega õpilane valitud, kes tõesti ka juhtida suudab, võib ta kergesti võita klassi usalduse ning mõjutada klassivaimu ja õiglustunnet. Õpetaja usaldusmehena võib hea juht aidata suurendada kasvatuslikke tulemusi. Klassivanem-klassijuht võib olla teistele õpilastele nõuandjaks, usaldusmeheks, esindajaks, asjade objektiivseks otsustajaks ja ka teatavas ulatuses korra vastu eksinule karistusegi määrajaks. Klassivanem võib teha ettepanekuid klassile vastuvõtmiseks. Tal on täita ka vahemehe ülesanded klassi ja õpetaja vahel.

Õpilasjuht klassis on samailmeline kui noorsooliikumiseski. Peab olema usaldatav, seltsimehelik, teiste mõistja ning nõuandja. Tema osa on lepitajanagi teotseda klassis ning olla õiglaseks otsustajaks. Klassivanema, kes õpilaste usaldusmees, peavad õpilased ise valima. Õpetaja mõjutamine klassivanema ametisse seadmisel on mõeldav ainult algkoolis, tol puhul, kui õpilased ei oska valikul arvestada õigeid motive.

Elutargalt, teisimõistvalt ja kogenenult kirjutab üks meesklassivanem keskkooli kolmandas klassis: „Tihti tuleb mul esineda nõuandjana, kusjuures tuleb maha salata subjektiivsus, vahel jälle ülemeelikuse pidurdajana, kuigi ma vahel tol korral meeeldi „mürtsu“ kaasa teeksin. Siiski teiste „mürtsutegemine“ ei paku enam mulle suurt lõbu, see periood on juba seljataga. Seda rohkem olen ma aga kõrvaltvaataja osas suutnud tutvuda oma kaasõpilaste hingeeluga, iseloomu ja kalduvustega, tunnen oma klassikaaslasti väga põhjalikult, tuleb käidelda igat ise moods, et vältida nii mõndagi lapsikut joni.“ See on oma juhtimiskoha hindamine mõistmise ja teadvusega.

Juhte leidub sagedasti klassis mitu, kes püüavad teostada enesemaksmapanekut. Selgesti on nähtav puberteedialiste noorte sotsiaalsetes suhetes maksmapanekutahe, millest lähtuvadki nende ühiselulised nähtused. Selles sotsiaalpsüühilises püüdes võib leida aset kõige õilsam kui ka alatum moment.<sup>10</sup> Klassis gruppides juhid avaldavad oma maksmapanekupüüdeid; püütakse juhi kohta ja mõju teiste üle. Nagu Bondy ütleb, ei olevat väljaspool seisjale lahkkelid ja gruppide moodustamise motiivid kergesti nähtavad. Juhte ei mõjutavat ratsionaalsed momendid, vaid juhtimispüüdelised asutavat uusi gruppe, kui nad ei pääse seal maksvusele, minnakse sinna, kus seda saavutatakse. Nii oleneb palju juhusest, kuhu gruppi noor satub.<sup>11</sup> Keskkoolis, küpsemate noorte juures ei või unustada ka puhtilmavaatelisi ja ideelisi motiive, mis viivad erigruppide kujundamisele. Ühehuvilised koonduvad klassis gruppidesse kirjanduse lugemiseks, kunsti või spordi harrastamiseks jne. Mõtte- ja huviosalised leiavad üksteist klassis kergesti. Nii oli meil näiteks 1905. a. klassides levinud revolutsiooniline meeolelu ning leidis revolutsionääride gruppe.

Nooremail õpilasil (algkoolis) on gruppide tekkimise motiivid enam välised: nagu ühine koolitee, tutvus enne kooliminekut, ühine sotsiaalne päritolu jne. Keskkoolis grupeeruvad õpilased enam seesmiste motiivide, ilmavaateliste, põhimõtteliste seisukohtade ja ühiste huvide järgi.

Grupeerumise kaudu esinevad klassis parteid nagu täiskasvanute gi seltskonnas — esineb alistumine ja üleolek. Iga õpilane võtab osa klassi seltskonnaelust, kuulub ühte või paljudesse gruppidesse, kus ta võib oma võimetega imponeerida juhina kaaslaste hulgas. Grupeerumine ilmneb mängides, tundidel, väljasõitudel ja vabal ajal.<sup>12</sup> Noortel on tarve juhtimise ja juhitavuse järel. Väiksemis gruppides, kui seda on klass, leitakse juhis ja kaas-

<sup>10</sup> *Spranger*, lk. 145—146;

<sup>11</sup> *Bondy*, Die Jugendvereinigungen.

Nohl, H. und Pallat, L. Handbuch der Pädagogik. 2. Bd. Berlin Leipzig 1929. lk. 305;

<sup>12</sup> *Busemann*, lk. 172;

lastes sõber, kelle kõrval võib seista usaldajana.<sup>13</sup> Tekkinud gruppe hoiab koos seotustunne (Verbundenheitsgefühl). Ühiselt tahetakse seista teiste vastu ning tunda end tugevana.<sup>14</sup> Noored gruppides leiavad ühiseid eluvorme ning hakkavad neid viljelema. Esineb gruppides ühiseid väliseidki vorme, nii võib levida mõni „Punaselindi Ordu“, kus peale punase lindi, mida kõik sellesse kuuluvad kannavad, on ka sisemisi ühisvorme. Ühiselt näeme gruppides hinnatavat ja otsustavat asju. Sidemed, ühiselamused ja truudus oma grupile võib kujuneda keskkoolis äärmuseni, kus otse teised kaasõpilased unustatakse.

Keskkooli vanemais klasses tekivad kergemini igasugu liidud ja ühingud. Leiavad jäljendamist üliõpilaste korporatsioonid. Poisid loovad selleks salajasi organisatsioone oma „põhikirja“ ja „traditsioonidega“. Imiteeritakse üliõpilaste lõbustusi ja joomakombeid. Selleks kihutab noori nähtavasti seiklushimu ja halvasti suunatud nooruserootika. Käesoleval puhul on andmeid teada kolme „korporatsiooni“ kohta, üks kolmanda, teine neljanda, kolmas viienda klassi poiste hulgas.

Noored ei saa siiski kõiki oma sotsiaalseid ihasid ja jõudusid rakendada ja kasutada klassiühiskonnas. Nad võivad teotseda laiemaulatuslikes noorsoo-organisatsioones ja leida seega oma tegevustungile rahuldust.<sup>15</sup> Neis noorsoo omaoragnisatsioones võidakse tunda end vabana, nii klassis ja väljaspool seda. Saab rahuldada nii teotsemis- ja juhtimistahet ning puberteerival noorel ei tarvitse tunda mingit alaväärtustunnet, mis tal sageli esineb täiskasvanute hulgas liikudes.

Gruppides ja klassides seovad liikmeid ühissettevõtted, mis tekitavadki ühiselamusi ja ühistunnet. Palju võib saavutada klassis klassiõhtute, matkade, mängude jne. korraldamisega, milleks vajalik õpilasi õhutada ja viia kõiki osavõtmisele. Ühissetevõtetele lähevad õpilased heameelega ühes, vaja vaid igale leida tegevuses oma koht, et keegi ei tunneks end üleliigsena. Klass võib tunda end kergesti tööühiskonnana.

Ankeedi kaudu küsiteldud õpilasist ei olnud huvitatud 32 nais- ja 9 meesõpilast ühissetevõttest. Neil on nõrk ühistunne ja vähene huvi klassi vastu. „Ei huvita ja ei võta osa nende ühis-tegevusest,“ ütleb üks tüdruk. Temale on klassiühistegevus „nende“ mitte „meie“, nagu ei kuulukski ise sinna hulka. Neil, kel puudub huvi ühissetevõtete vastu, esineb passiivsus ning püüe elada omaette. Mõnel on klassiga erihuvivid või puudub aeg ettevõteteks peale koolitööd.

Keskkoolis organiseerib klass enam ise oma ühiselu, algatab ühissetevõtteid ning iga üksik läheb siis suurema innuga ühes.

<sup>13</sup> Bondy, Nohl-Pallat, lk. 304;

<sup>14</sup> Kruckenberg, lk. 11;

<sup>15</sup> Bühler, lk. 159;

Õpetaja autoriteet ja osa pole selliselt mõjuv, ilma kriitikata nagu algkooli klassis. Pole lähenemine niivõrd kerge kui nooremas eas, usalduse võitmine muutub õpetajal raskemaks, sest kergesti tekib trots õpetaja vastu. Klassivaimu mõjutamine raskeneb, tuleb arvestada rohkem õpilasuhte ning klassi solidaarsust. Mõõduandvamaks kujunevad klassivaimule ja moraalile tugevamate ning juhtivate noorte seisukohad. Liikumispiirid, tegevus ja seisukohad avarduvad õpilasindiviidide arenemisega.

Iga õpilane nõuab ruumi ja vabadust oma individuaalsuse avaldamiseks. Küpsuseal, kooli lõpetamiseni, on kujunenud õpilasile igale kindel karakter ning tüüpidel on klassis vahed palju suuremad kui kooliaja alul.<sup>16</sup> Klassiellu suhtumine muutub igal teadlikumaks ja kindlamaks.

Nooremas eas laps loob intiimseid vahekordi ümbruses olevate inimestega. Noorele saavad need intiimseid sidemed koormavaks, mis püsinud väikesest saadik, ning ta püüab end neist vabastada. Puberteeriv noor tahab kuuluda ringidesse, mis asutatud objektiivseil alustel, teatavate sihtide teenimiseks, kuid jätavad vabaks noore seesmise elu. Oma intiimelu avaldab noor armastatud ja ihaletud sõbrale, kus ainult kaks indiviidi seisavad lähemas suhtlemises.<sup>17</sup> Klassile ei avaldata intiimseid asju, nagu enne puberteeti, vaid räägitakse veel tarvilikest ja kaugemaist asjust.

Grupid muutuvad klassides väiksemaks, kontakt ülejäänutega nõrgemaks; grupeerutakse kahekaupa (intimgruppidesse).<sup>18</sup> Mõnega kujuneb sõprus, kaasõpilastega üldiselt klassis aga seltsimehelikkus.

Kaasõpilasilt nõuavad õpilased seltsimehelikkust, mõistmist ja usaldamist. Milliseid omadusi nõuavad õpilased häilt kaasõpilasilt, püütakse siinkohal selgitada ankeedi vastuste abil küsimusile: 1) Milline on hea kaasõpilane? 2) Milline kaasõpilane on halb seltsiline?

Healt kaasõpilaselt nõutakse: abivalmisolekut (47; 30),<sup>19</sup> usaldatavust (21; 11;), lahkust (19; 4;), avameelsust (18; 5;), kaastundlikkust (15; 5;), ausust (13; 7;), sõbralikkust (9; 8;), hästi õppimist (9; 7;), heasüdamlikkust (8; 2;), uhkusetust (7; 3;), lõbusust (7; 3;), korralikkust (7; 4;), ühistunnet ja osavõtmist klassielust (6; 6;), julgust (3; 4;), tagasihoidlikkust (4; 3;). Vähem kordi rõhutatakse veel isamaa-armastust, teravmeelsust, iseloomu kindlust, juhtimisoskust, otsekoheust, karskust, heasoovlikkust, viisakust, ettevõtlikkust. Tüdrukuult soovitakse veel järelandlikkust, tujude allasurumist, ilu, hästi riietumist, korra-

<sup>16</sup> Busemann, lk. 171;

<sup>17</sup> Bühler, lk. 150—151;

<sup>18</sup> Bühler, lk. 152;

<sup>19</sup> Klambrites esimene number tähistab vastajate naisõpilaste, teine meesõpilaste arvu.

likku käitumist; poistelt järjekindlust, töökust, algatust ja iseloomude sarnasust.

Üksiku õpilase hinnangud esitatud juhul olenevad tema oma väärtusmõõdupuust ja klassis valitsevaist seisukohtadest. Omavahelises läbikäimises esineb õpilasil alati „fair play“ nõue. Nõutakse ausat võitlust ja suhtumist. Oodatakse üksteiselt abivalmisolekut.<sup>20</sup> Tütarlapsed esitavad kaasõpilasile üldiselt enam mitmekesisemaid nõudeid. Olgu esitatud näide kolmanda klassi tüdrukult: „Hea kaasõpilane olgu avalik, kaasõpilaste aitaja nõrgemais aineis, olgu lahke ja viisakas. Ta peab olema lahke ja sõnapidaja. Ei tohi klassi isiklikke juhtumisi — saladusi — teistele rääkida. Peab olema julge ja iseseisev. Igal juhul õiguse eest välja astuma ning olema aus ja heade elukommetega.“ Teisena viienda klassi tüdrukult: „Hea kaasõpilase all kujutlen tütarlast, kellel on täielik arusaamine teisest, kes on valmis aitama, kus võimalik, on lahke ning sõbralik, hoiab temale usaldatud saladusi. Ta ei tohi olla kade ega eneseuhke (kõrk), muidugi tal on seejuures autoriteet, millega saab endale võita lugupidamise. Ta olgu õiglane ning korralik ega tarvitse teha asjatult suuri sõnu, et sellega teistest välja paista.“

Poisid soovivad kaasõpilasilt omaga ühiseid huve, et luua tihedamaid sidemeid. Üks poiss kirjutab: „Pooldan kehvemat kaasõpilast. Olen ka ise seda. Siis on meil huvid ja vaated ka ühised. Rikka vanemate lastega ma ei sobi. Ta mõtleb vaid lõbudele.“ Teise arvamusena viienda klassi poisi vastus: „Hea on kaasõpilane, kes tunneb huvi kõige ilusa ja hea vastu, kes hindab kriitiliselt iga kaaslase mõtteväljendust ja algatatud üritust. Ühesõnaga õpilane, kes armastab tööd ja püüab seda teha.“

Halbadeks iseloomujoonteks peetakse poistelt: egoismi, kerge-meelsust, kadedust, passiivsust ühissettevõtteis, joomist, halvas miljöös liikumist, huvide ühekülgset, liigset tuimust, korratust, uhkust, ebaviisakust ja „pugemist“ õpetaja ees. Märgitakse neid jooni eeskätt kui ühiselu halvavaid. Naisõpilased peavad eriti halbadeks jooni, mis rikuvad sõprusvahekordi, nimetades kadedust, kaastundmatust, uhkust, salalikkust, pilkehimu, vastutulematust ja teiste äraandmist.

Ebameeldivate ja halbade kaasõpilastega tekivad kergesti vastuolud klassis. Üldiselt on suuremaiks vastuolude tekitajaiks keskkoolide poisteklassides põhimõttelised ja ilmavaatelised erinevused. Aga tütarlastestki, juba esimeses klassis, ütleb keegi end olevat riienud pinginaabriga ilmavaateliste küsimuste pärast. Teised naisõpilased on riienud enam meestuttavate, filmide, uhkuse, klatši ja kadeduse pärast. Üks riienud kaaslasega isegi sellepärast, et õpetaja pole teda niihästi kohelnud kui kaaslast.

<sup>20</sup> Kruckenberg, lk. 48;

Poisid nendivad vastuolude põhjustajaina armukadedust, karskusküsimusi, viimastes klassides tihti poliitilisi küsimusi. Omavahel võideldakse, antakse välja vastastikku ajakirju perioodiliselt ilmuvatena, ja ka brošüüre. Kolmanda klassi poiss kirjutab: „Kõik läks omavahel hästi, aga ainult seni, kui kaasõpilane B. hakkas välja andma „Kluu-Kluud“, mis kartis õpetajat kui tuld. Kord juhtus üks „Kluu-Kluu“ number minule pihku, selle esimest lehekülge illustreeris minu karikatuur. Hing läks täis ja ma saatsin „mängu“ uue brošüüri „B., T. & Co“. Kirjutiste kaudu püütakse üksteist valusalt kritiseerida.

Tütarlapsed on enam leplikumad, püüavad konflikte vältida vastastikuse järeleandmistega. Poisid püüavad riiuasju lahendada objektiivsemalt ja ka „diplomaatlikult“, nagu seda nendib üks poiss viiendast klassist: „Ühistunde puudumine on tihti kutsunud esile sõnavahetust, kuid siiski üle pole mindud üldisest viisakuse nõudeist. Olen püüdnud riiuasju lahendada niiõelda rohkem diplomaatlikul teel.“

Kuidas kujuneb segaklassides poiste ja tüdrukute vahekord, oleneb kõige enam erisugude proportsioonidest. On küsimus, kui võrd ning kuidas toimuvad sugupoolte lähenemine ning vahekorrad ja millised motiivid on mõõduandvad? Viimast ei ole võimalik materjali puudumisel käsitleda ning küsimus pole ka kergesti selgitatav. Vanemais klassis näib vastastikune käitumine muutuvat kergesti seltsimehelikuks poiste ja tüdrukute vahel. Mõnes klassis paistavad tüdrukud olevat küpsemad, või arvavad seda. Nii kirjutab meesabiturient: „Ühistunnet killustavad minu arvates sellised tegurid, et tüdrukute ja poiste vahel ei valitse küllalt ühismeelt; naisõpilased on sellisele veendumusele jõudnud, et nemad on juba daamideks saanud ning alavääristavad seega poisse.“ Tundub veel seda, nagu muutuksid tüdrukud segaklassides vaimselt aktiivsemaks, avaldavad mõtteid julgemini ning mehaaniline õppimine on väiksem kui tütarlaste klassides.

Segaklassis riieldaksegi otse. Ühel poisil tekkinud viiendas klassis seepärast tütarlastega vastuolu, et viimased ei hindavat poisse ega nende teeneid. Raske öelda, kas poisid või tüdrukud on riiakamad. Poisid riidlevad kergesti töökspidamiste pärast, avaldades tihti sallimatust teistimõtlejate suhtes. Sallivuse kasvatamine vaidlemisel olgu õpetaja ülesanne. Poisid panevad julgemini vastu teiste arvamustele. Sattudes vastuollu terve klassiga, võidakse saada teenimatu ja ebaõiglase karistuse osaliseks, nagu seda näiteks kirjutab Asmus Semper oma töös „Jugendland“.

Sagedasti riielda ja leppida, olgu sõbraga või mõne teisega, see on enam tütarlaste kalduvus. Poisid on püsivamad vaenu ja sõpruse avaldamises. Sõprade ihkamine esineb tugevana aga kõikidel noortel. Peab olema, kellelt oodata troosti, juhtimist ja



mõistmist. Mõned poisid küll ütlevad, et neile olevat kõik ühesugused sõbrad, kuid neil on siiski soov ühe ja intiimsema järel. „Ma pole leidnud endale ühtki paremat sõpra. Mul on küll kaunis häid seltsilisi,“ ütleb keegi poiss neljandast. Mõnel noorel on sõbra puudumisel otse traagiline toon, „kust leida, kellega oleks lähedasem ja kellega ühised vaated?“ Kaks väikest poissi kaebavad, et neile ei hakka klassist keegi sõbraks, kuna nad ise nii väikese kasvuga.

Sõprade valiku motiive avaldab kujukalt kolmanda klassi poiss öeldes: „Kuid arusaadavalt oleneb see iga isiku maailmavaatest ja iseloomust, kellega ta sõprussidemeid loob ja leiab ühiseid asju.“ Paljugi juhused või ka iseloomude ühtlus ja ühiselu mõjutavad sõprade teineteise leidmist.

Ainsale ja heale sõbrale klassis räägitakse ainult oma intiimelu. Oma intiimelu elatakse puberteedial kõige enam kahekesi. Kuid on ka neid, kes kinnised ning ei avalda kellelegi kaaslaselise asju isiklikust ja intiimelust. Neid pead püüdma viia avaldamisele mingi meeleliigutuse, nagu mõne ühiselamuse puhul.

Isiklikke asju — jah neid ei saa kanda klassi ette, kõige enam ühele, ütlevad õpilased. „Mõnda (kaaslast) usaldan, mõnda ei. Miks peaksin just kõike oma kaaslastele rääkima. Parem vaikida,“ nii avaldab end vanema klassi tüdruk. Siis veel teiselt: „Avaldan neid (isiklikku elu) ainult valitud kaasõpilastele. Pole mõtet igale kurta oma häda, sest neist pole kellegist aitajaid, vaid seda võib loota oma parimalt kaaslaselt.“ Poisi vastus neljandast klassist: „Sel aastal ma ei taha enam oma isiklikke asju neile avaldada, nagu seda tegin möödunud aastail heameelega,“ näitab, et nooremad avaldavad enam oma isiklikke asju. Teine poiss viiendast mainib: „Usaldan ainult üksikuid, kelles minua inimesetundmine laseb näha tõsist sõpra. Sageli on võidetamatu soov kedagi oma murede ja rõõmude kaasteadjaks teha.“

Tüdrukud näivad avameelsemalt kõnelevat oma intiimasju klassikaaslasile. Üldiselt on käsiteldud õpilasist (223) valmis isiklikke ja intiimasju avaldama kõigile klassikaaslasile 10% (enamus tüdrukud). 65% avaldavad parimale või parimatele sõpradele ning ülejäänud ei taha üldse kõnelda neist kaaslastele.

Olles vaadelnud sõprusvahekordi, püüame järgnevalt selgitada vastastikust mõjutamist. Üksteisse suuremat mõju avaldavad õpilased sugestiooni kaudu. Poisid mõjutavad rohkem poisse, tüdrukud tüdrukuid, sest sarnased struktuurid ja individualiteedid mõjutavad üksteist tugevamini kui mittesarnased.<sup>21</sup> Mis puutub puberteerivaisse noorisse, siis need on üldiselt sugestioonile alistuvamad kui lapsed (9—11 a.).<sup>22</sup> Sugestioon ja järele-

<sup>21</sup> Busemann, lk. 73;

<sup>22</sup> Busemann, lk. 78;

ahvimine sünnib eriti negatiivsetele asjadele. Suuremas klassis määratakse klassitase ikka nõrgemalt liikmeilt. Esineb nivelleerumistung, mille järele lähevad eriti iseseisvusetud.<sup>23</sup>

Õpilased keskkoolis alistuvad küllaltki sugestioonile. Kõrge-  
mais koolides levib tütarlaste juures eriti emotsionaalsete eeskujude järeleaimamine.<sup>24</sup> Õpilased kirjutavad ise, et lastavat mõjutada end teiste mahakirjutamisest, käitumisest, riietusest jne. Esimese klassi tüdruk ütleb: „Olen vallatu, ja ei saaks kuidagi olla ilma pinginaabrita, sest ta on korralik ja see mõjutab mindki olema korralik.“ Vaiksed õpilased muutuvad elavate mõjul elavamaiks, korratumad korralikkude mõjul korralikumaiks. Võidavat muutuda teiste mõjul hoolsamaiks. Tütarlapsed avaldavad tihemini mõju üksteisele moes ja riietuses, poisid joomises ja suitsetamises.

Õpilased, peale üksikute, tunnustavad küsiteldud korral kõik vastastikust mõjutamist õppimisel, käitumisel ning teotsemisel. Neile on selge nivelleeruv mõjutamine, kus madalamatasemelised viivad paremaid endi tasemele. Kuid mõistetakse ka mõju, mida positiivne juhtiv õpilane võib klassis avaldada.

Osatakse hinnata õpilasilt endilt küllaltki mõjutamisvahekordi ning teiste iseloomu ja tegusid. Iga õpilane seab klassikaaslased oma hindamise järgi teatavasse järjekorda enda suhtes, kus kõige lähedasemaks jääb oma sõber. Teisena on objektiivsed järjekorrad andekuse või sotsiaalse seisukoha järgi.

Sageli ülihinnatakse teistelt neid õpilasi, kes klassielus teatavat osa mängivad, kes kiirelt teotsevad ja omavad huumorit. Klassikloun meeldib igale.<sup>25</sup> Klassikloun on naljategija, kes kellelegi kunagi isiklikult ega valusalt kallale ei tungi, vaid teeb heatahtlikku huumorit. Üksteise hindamine alati ei ole kaugeltki heatahtlik, kuna omavaheline võistlus muudab vahekorrad vaenuliseks. Samal ajal võistlejad ei taha kergesti üksteist tunnustada. Õpilaste otsustamisõigluse kohta püüti ankeedi kaudu andmeid koguda küsimusega: Kas kaasõpilased on mõnikord otsustanud Teie üle ülekohtuselt ja milles?

Olgu esitatud mõned vastused, esimesena ühelt nooremalt tüdrukult: „Need, kes mind ei tunne, peavad mind vagatsejaks. Ometi pole ma kaugeltki vagatseja. Olen vaid iseloomult kinnine... Olen isemeelne, üksindust armastaja.“ Kolmanda klassi tüdruk ja poiss kaebavad, et teised kahtlustanud neid petmises, kui neil paremad tööd olnud, kui muil õpilasil. Kadetsemist nimetab üks viimase klassi tüdruk: „Ükskord tundsin end väga haavatud, kui üks mu kaasõpilasist — ja veel tütarlaps — oli mulle ülekohtu teinud. See oli hirmsam ülekohtus, mida mulle

<sup>23</sup> *Kruckenber*g, lk. 27—28;

<sup>24</sup> *Busemann*, lk. 173—174;

<sup>25</sup> *Schröder*, lk. 112;

üldse tehtud. Nimelt olid mul tunnistusel kõik head. Sel oli muidugi kade meel ning ta rääkinud teistele, et mina tuupivat...“ Vastajaist (217) nimetavad 20% enda kohta ebaõiglast otsustamist kaaslastelt.

Kaasõpilaste halvad hinnangud ei häiri muidugi niivõrd, kui õpetajate omad. Enamus õpilasist ei taha, et õpetaja teeks märkusi teiste juuresolekul, kuna paljud vist kardavad langeda kaasõpilaste silmis. „Ei ole hea, kui teised õpilased teavad su märkusi, on endal piinlik ning vahel ei tahagi end siis parandada,“ kirjutatakse ühelt esimeses klassis. Või veel teiselt poisilt: „Parem on, kui tehakse märkus teiste juuresolekuta, sest kui on halvad, siis ei taha, et teised teaksid.“ Ainult häid märkusi lubab viimane kuulata kaaslastel. Mõned õpetajad teevad haavavalt ja taktitult märkusi, mida ütleb keegi vanem meesõpilane: „Õpilane tihtipeale just siis talitab vastupidi (kui tehakse märkusi teiste ees). Mõnikord tekitab see ainult viha. Näiteks, kui mõni õpetaja nõrka kirjatööd tervele klassile näitab ja sealjuures ise siis noomib.“ Selgesti avaldub motiiv, miks ei soovita avalikku märkust, vastuses: „Klassi ees märkuse saamisest kannatab ka üldine lugupidamine teiste ees.“

Kaugelt suurem osa õpilasi, nimelt 80%, tunneb piinlikuma ja vastuvõetamatuna, kui tehakse teiste ees märkusi. Motiivid on esitatud vastustest küllaltki selged. Õpilased haavuvad ning vihastuvad ja märkused mõjuvad negatiivselt, toomata õpetajalt soovitud parandust. Õpetajad peavad arvestama, et õpilasi ei või viia haavamisega vihani, sest siis on lõpnud õpetaja mõju õpilasse. Vaja selgitada nõuandvalt õpilase vigu, tahtmata haavata, mida kergesti sünnib avaliku lautusega. See saab olla viimane karistus, kuid tõenäoselt ei anna see suurema osa õpilaste juures tagajärge, mida karistuselt loodetakse. Paljud õpetajad unustavad esitatud asjaolu ning jagavad oma kiitust ja lautust laiema avalikkusega, selleasemel et seda teha „nelja silma all“ nõuandvas toonis.

Leidub ka neid, kes ei haavu, kui tehakse märkusi avalikult. Nii vastatakse esimese klassi poisilt: „Teiste juuresolekul teeb see rohkem häbi või au ning siis võetakse märkust tõsisemalt.“ Teine iseloomustavam vastus: „See on ükskõik, milleks peaks häbenema neid, kellega ma ühes klassis olen.“ Lõpuks põhjendusi paarilt naisõpilaselt, esimesena: „Meeldib, et teeks klassi ees, sest need pole saladused.“ Teisena: „Siis on piinlikum, kui ta teeks teiste juuresolekuta, sest kus ikka rohkem oma poolehoidjaid, on julgem.“

Õpilased, kes ei häbene oma märkusi teiste ees, on vist vähemtundelisemad ning neile ei mõjugi need niipalju kui teistele. Neil pole huvi korralikkusega hiilata teiste ees. On klassides sellistki waimu, et märkuste hulga ja looderdamisega püütakse imponee-

rida. Sega- ja tütarlaste klassides ollakse avalikkude märkuste vastu üldiselt tundelisemad.

Lõpuks vaatleme veel küsimusi, kuidas võib kujuneda ühiselu klassis ning kuidas saab ühiselu arendamise ja soodustamisega kasvatada klassi, kuna klassi kaudu toimub suurem kasvatus koolis ning klassi peab arvestama õpilasele esimeseks tihedamaks sotsiaalelu kohaks. Keskkoolis võib klass kujuneda küllaltki homogeenseks tervikuks solidaarsuse ja ühtekuuluvusega. „Sest on ühine saatus, mis seob,“ nagu ütleb üks poiss kujukalt. Iga õpilane võtab küpsedes oma indiviidile kindlamad vormid, alistudes isiklikes seisukohtades vähem klassile kui nooremas eas, kuid klassiga on ometi ühiskondlik seotus, olgugi et isiklike elamusi ja avaldusi ei seota terve klassiga, nagu varem. Intiimelu vormidele avaldab klass vähem mõju kui nooremana.

Klass sotsiaalselt hästi arenenuna võib saada õpilasele sotsiaal-eetiliste aluste kujunemisel suureks toeks, nagu Gaudigi tunnustuski kõlab.<sup>26</sup> Klass on kasvatusühiskond, milles ei tule ka igat üksikut liiget unustada ega kõiki ühtlaselt võtta. Õpilasi peab juhtima paremal kujul klassiühiskonnast osa võtma. Õpetajad võivad seda rohkem teha klassielu arendamiseks, mida enam nad oskavad tihendada oma kontakti.

Nagu Geiger mainib, tähistatakse klassi eluühiskonnana (Lebensgemeinschaft). Kuna ta seda praegu õieti pole, siis peab seda lootma.<sup>27</sup> Keskkoolis suudab õpetaja küllaltki viljelda ühiselulist tegevust, tõsta klassiühistunnet ja klassiaiu. Klassielu võib korraldada ühes õpilastega, mitte ainult diktaatorlikkude reeglite, käskude ja keeldudega.

Välist sümpaatiat õpilasis võib tekitada, klassis õhutades õpilasi kaunistama klassiruumi lillede, mõne pildi või muuga, mis pole sugugi tähtsusetu kodususe ja ühiselamuste loomisel. Korra alalhoiuks peab ka õpilasi ühes tõmbama. Ka karistusfunktsioone klassi- ja koolikorra vastu eksinute suhtes võib õpetaja ühes õpilastega teostada, andes ka neile kaasaráärmise õiguse. Vaja kuulata hindamisel ka klassi seisukohti ja põhjendusi, kuna õpetaja ise tunneb õpilasi ühekülgselt, siis võib saada lisaks häid näpunäiteid.

Sügavamaks võib muutuda klassis ühistunne, kui püütakse viia õpilasi kaasa tundma teiste isikliku elu sündmustele, kaasa tundma muredele ja rõõmudele, lühidalt „jagama üksteisega saastust“. Kui klassijuhatajagi püüab klassile seltsimehelikult ja sõbralikult ühes tunda, saavutab ta kergesti hea kontakti. Vaja

<sup>26</sup> Gaudig, H., Zum Problem der Schulklasse.

Zeitschr. f. Päd. Psych, u. exp. Päd. 19. Jg. (1918). Heft 1. lk. 9—10;

<sup>27</sup> Geiger, T., Erziehung als Gegenstand der Soziologie.

Die Erziehung. 5 Jg. 1930.b Heft 7. lk. 423;

ka neid ettevõtteid kaasa teha, mida klass üritab väljaspool. Kuivõrd lähedane tundub õpetaja olevat klassile, kui ta oskab kaasa tunda klassi rõõmu ja kaotusega ning vajaduse korral lohub! Oskamatu oleks õpetajalt, kui ta tahab laita sellega, et mõnd teist klassi kiidab; õiglane aga õhutada klassi sama või enama saavutamisele. Õpetaja õppigu tundma igat õpilast ja klassi ühiskonnana, et oleks võimalik otstarbekas teotsemine.

#### Kirjandust peale tsiteeritu:

- Bernfeld S.*, Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Wien 1922.  
*Broisch K.*, Zur Psychologie der Kindergruppe und der Schulklasse. Zeitschr. f. päd. psychol. Jg. 28. 1927.  
*Clopper E. N.*, Society and the child. Boston 1929.  
*Dunckler L.*, Die Klasse als Lebensgemeinschaft. Die Quelle Jg. 81. (498—504).  
*Döring, W. O.*, Psychologie der Schulklasse. Osterwieck am Harz 1927.  
*Koch W.*, Psychogramm einer Schulklasse. Die Volksschule Jg. 25. 12 (490—98).  
*Lochner R.*, Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe. 1929.  
*Reiniger K.*, Über Soziale Verhaltensweisen in der Vorpupertät. Wien 1925.  
*Scheibner O.*, Die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft. 1925.  
*Smith J. J.*, Social psychology. The psychology of social attraction and repulsion. Boston 1930.  
*Weigl F.*, Das Psychogramm einer Schulklasse. Zeitschr. f. päd. Psychol. Jg. 18.  
*Young K.*, Social psychology; an analysis of social behavior. New-York 1930.  
*Zimmer F.*, Erziehung zum Gemeinsinn durch die Schule. Berlin & Stuttgart.

## Kooliajaleht.

### A. Kurvits.

Õpetuse ja kasvatuselähtekohaks on õpilase loomulik tung jõuda iseseisvusele isetegevuse kaudu. Lapse kehaliikmed, meeled ja mõistus arenevad alalises tegevuses. Terve laps ei raatsi kunagi istuda tegevuseta: ta liigub, teotseb, vaatleb ja mängib lakkamatult. Enne kui laps hakkab aru saama sõnadest, mõistab ta juba tegusid ja tunneb asju. Kooliõpetuse suurim puudus seisab selles, et seal õpetatakse kõigepealt mõistma sõnu, siis alles näidatakse asju ja pilte, kuna sündmuse kool ei saa üldse õpilasele demonstreerida. Loomulik õpetus on selline, mis lähtub eseme ja sündmuse vaatlemisest, õpilase katsetamisest, kogemusest, elamusest, õpilase poolt tehtud kirjeldustest, analüüsist, hindamisest jne. Isetegevuse kaudu jõuab isik tõelikule iseseisvusele, mis on elu ja kasvatusel põhisihte. Tung enesearendamisele, enesemääramisele, enesekindlustamisele, sõltumatusele, enese-

maksvusele on inimvaimu põhitunge, mis peavad leidma mõistmist ja rakendamist kasvatuses. Kasvatuse esimeseks ja alaliselt vältimatuks praktiliseks sihiks on kaasaaitamine õpilase iseseisvuse püüetele isetegevuse korraldamise kaudu. Iseseisvuse saavutamise tähtsamaks eelduseks on leidlikkus ja orienteerumise oskus kõigis asjus ja olukorras. Seda orienteerumise oskust ei saa õppida raamatust ega arendada suuliste seletuse ja juhatuse kaudu, vaid selleks on vaja õpilase enesealgatust, isetegevust, enesearevustust, enesevastutust jne. Õpilase ülekoormamine õppematerjali pakkumisega ja kooli ülesannete täitmisega võib takistada õpilase isetegevust ja huvide süvenemist ja halvata tema enesemääramise ja iseseisvuse püüdeid. Samuti kahjuliseks võivad osutada uuenduse püüded õpetuses ja kasvatuses, kui nad pole kokkukõlas lapse psühholoogiaga ja pedagoogiliste nõudmistega. Siis võivad uuendused õpetuses ainult süvendada metoodilist formalismi<sup>1</sup> ja suurendada õpilase sunduslikku töökoormat, nagu see ilmneb joonistuste, kirjandite ja muude sunduslike praktiliste tööde rohkuses meie koolides, mille peamine ülesanne paistab olevat dokumenteerida „töökooli“ välist ilmet ja saavutisi. Säärane „töökool“ orjastab õpilast suuremal määral kui vana „õppekool“. Võitlus õpilase õiguste, vabaduse, enesealgatuse, enesemääramise, isetegevuse jne. eest on kujunemas õpilase isetegevuse piiramiseks ja võõrmääramise ja välise juhtimise kõvendamiseks. Mitmesuguste kollektiivide kogumisel, diagrammide koostamisel, katsete tegemisel jne. tahetakse õpilastele sugereerida usku, et nad tõepoolest töötavad oma huvialadel, millele võib ohverdada kogu enese aja ja energia. See väide paistab paradoksina, kuid ometi vastab ta tõe seale, kus õpetajad katsetavad kooliuuendusega, ilma et nad näeksid ja mõistaksid pedagoogilisi probleeme tarvilises sügavuses. Mõlemad pooled, s. o. õpilane ja õpetaja, on ülekoormatud kooliuuenduse nimel liigse tööga, mille tulemused jäävad sageli küsitavaiks. Pedagoogilised reformid on alati olnud sügavad ja rasked asjad. Kooliuuenduslike püüdeid ei saa kunagi teha moe- ja meeleolu asjadeks. Kooliuuenduse alal ei jää midagi püsima, mis ei ole teoreetiliselt õieti mõistetud ja põhjendatud kuni kõige kaugemale ulatuvate konsekventsideni, s. o. kuni iga lapse kui omaette terviku tundmiseni ja kultuurilise arengu põhitegurite ja alussihtide mõistmiseni. Kooliuuenduslikud püüded võivad omandada kindla suuna ja põhja alles siis, kui praktilise pedagoogika alal on alanud teaduslik ajajärk.

See teadmine ei tohi teha meid kasvatuses alal skeptikuiks ja eitajaiks. Pedagoogiline mõte liigub ja muutub ühes eluga; see mõte ei saa tarduda, nagu ei saa kaduda elumõte: vastasel korral

<sup>1</sup> Vaata minu br. „Õpetaja kooliuuenduse kandjana“ lk. 13.

kaotaks kool enese mõtte ja ülesande. Kool peab püüdma kohandada õpetust ja kasvatust õpilase ja elu nõuetele, mis asetab meid kõiki järjest uutesse olukordadesse ja uute ülesannete ette. Kui õpetaja seda ei arvesta, siis muutub tema õpetus tühjade sõnade tegemiseks, mis suretab klassi töö, halvab õpilaste isetegevuse tungi ja sumbutab vaimsed huvid. Sellepärast on ja jääb iga õpetaja ülimaks kohustuseks otsida lakkamatult uusi viise ja abinõusid kasvatuse ja õpetuse elustamiseks ja elunõuetele kohandamiseks, aidates kaasa tahte- ja teoinimese kujunemisele, kes on võimeline orienteeruma kaleidoskoobilise kiirusega muutuvais sotsiaalseis olukorras, ilma et ta kaotaks seejuures personaalsed põhiväärtused ja vourused. Kuid uuenduspüüete juures õpetaja ei tohi kunagi unustada, et pedagoogilist praktikat peab juhtima selgesti mõistetud pedagoogiline teooria, et õpetus peab seisma alaliselt pedagoogiliste probleemide teenistuses. See on halb pedagoog, kes armastab küsida ainult, mis ja kuidas? ja ei tunne vajadust küsida mis otstarbel, mispärast, misjaoks?

Meie teemale ligemale minnes peatume kõigepealt küsimusel, misjaoks korraldada koolis õpilaste seina-ajalehte, mis võiks olla säärase ajalehe ülesandeid?

Katsume siis vastuseks küsimusele õpilastele mõningaid ülesandeid lähemalt piiritleta. Neist ülesandeist võiks mainida:

1) Kasvatada õpilastes ühistunnet, üksteisest arusaamist ja lugupidamist, kaasõpilaste teadmuste, oskuste, võimiste, püüdmuste, töökuse, tõeliku andekuse jne. mõistmist ja nende austamist. Sotsiaalse meelsuse arendamiseks on kooliühiskond väga soodus: siin puudub majanduslik võistlus ja professionaalne kadedus, mis pidurdavad täisealiste kodanikkude ühistunde arenemist;

2) ergutada ja elustada õpilaste algatus- ja arvustusvõimet, rakendada nende isetegevust, avada võimalusi ausaks võistluseks tõetruus vaatlemises, orienteerumis- ja eneseväljendusoskuses;

3) arendada vaatlusvõimet ja tõelikku arusaamist ümbritsevaist asjust ja sündmustest, mis on eelduseks orienteerumisevõime kindlustamisele;

4) koguda andmeid ja elavaid teadmusi õpetuse paremaks sisustamiseks ja näitlikustamiseks, et selle läbi tõsta huvi õppeainete vastu ja süvendada arusaamist nende praktilisest väärtusest;

5) viia õpilasi ühendusse kaugema sotsiaalse eluga, naaber-koolide ühiskondadega ja noorsoo organisatsioonidega vastavalt juhitud ja korraldatud kirjavahetuse kaudu. Jne. jne.

Kuidas täita neid ülesandeid kooliajalehes?

Senised õpilaste ajalehed on kujunenud õieti seina-kuukirjadeks, mille sisu domineeriva osa moodustavad õpilaste kirjandid-vested. Ka neil ajakirjul on sellistena omad ülesanded ja peda-

googiline väärtus, kuid asjata on neid pidada kooliseintel nädalate, isegi kuude viisi: ega nad pole määratud päheõppimiseks.

Kooliajaleht peab olema mitmekesisema, liikuvama ja painduvama sisuga kui mainitud seina-ajakirjad. Mis võiks olla kooliajalehe sisuks?

1. Tähtsamad sündmused kooli kui terviku elust. Nende sündmuste kirjeldus võiks kanda kooli- ja õpilaste-elu kroonika iseloomu.

2. Tähtsamaid sündmusi üksikute klasside elust ja tegevusest, nende püüdmistest, kavatsustest, ettevõtetest, muredest, rõõmudest jne.

3. Andmeid üksikute õpilaste tööst (kodutöö algupärasteist), tegevusest, käitumisest, kangelasmeelest ja teistest voorustest, mis võivad olla eeskujuks kogu koolile. Ka üksikute õpilaste negatiivne käitumine võiks leida ülesmärkimist ja hindamist koolikasvatuse huvide seisukohalt.

4. Mõistatise, nalja ja tõtt kooli elust. Väljavõtteid ajakirjandusest.

5. Teateid õpilasorganisatsioonide tegevusest ja ettevõtetest. Sportlikke teateid koolidest ja koolide-vahelistest võistlustest.

6. Sõnumeid kooli ligema ümbruse elust, mis otse või kaudselt puudutavad ja mõjutavad kooli positiivselt või negatiivselt.

7. Ühiskondliku elu sündmuste üldkirjeldusi omast kogukonnast (linnas, alevis, vallas) nagu rahvapidud, paraadid, ühissetevõtted, talgud, tähtsate päevade pühitsemine, tähtsate külaliste vastuvõtmine jne.

8. Kõnetamised õpetajatega, seltskonna- ja omavalitsusetegelestega, silmapaistvate kodanikkudega enese kogukonnast, külalistega, kirjanikkudega jne.

9. Sõnumeid majanduselust ja tehnika arenemisest ligemas ja kaugemas ümbruses.

10. Teateid naaberkoolide elust linnas ja maal.

11. Pilte, jooniseid, karikatuure jne.

12. Teadaandeid, korraldusi, kuulutusi jne.

Siin toodud õpilastele sisukord on provisoorne, mida tuleb teisendada ja täiendada vastavalt oludele, õpilaste huvidele ja võimistele.

Teemade valik on samuti iga kooli enese asi. Siiski esitaksin samuti provisoorselt mõningate küsimuste ülevaate esimese punkti kohta. Need võiksid olla järgmised: koolitöö algusega seotud küsimused, kooliruumide ümberkorraldused ja remondid, mis igakord tunduvalt puudutavad õpilaste meeoleolu, kooliümbruse ilustamine, uued tööriistad ja õppeabinõud, kooli juurde viivate teede korraldamine, tehtud tööd ja korraldused kooliaias, õpilaste kogumine, muudatusi õppenõukogu koosseisus, kooli visiteerimised, kooli puudevedu, koolipeod ja ühissetevõtted,



internaadi teated, ühissöögi ja tee korraldamine, teateid õpilaste varustamisest õppetarvetega. Jne. jne. Kõik need asjad ja sündmused on nähtud õpilase silmaga ja hinnatud õpilase arusaamisega muidugi õpetaja kui peatoimetaja kaasvastutusel.

Mõnele lugupeetavale pedagoogile võib paista, et sissejuhatava arutelu ja provisoorselt tehtud ettepanekute vahel õpilaslehe sisustamisel valitseb vastuolu: üheltpoolt hoiatatakse võõrmaaramise esikohale tõstmise ja õpilaste ülekoormamise eest lisatöödega koolikasvatuse ja õpetuse uuendamisel, teiselt poolt näidatakse kätte lai tööväli õpilase tegevusele, kus õpetaja vahelesegamine ja juhtimine loetakse välditamatuks. Ka võib veel arvata, et säärase õpilaslehe toimetamine on tühi jantimine ja järeleaimamine täisealistele. Las laps elab endale, enese arenemise huvidele, mida meie vaevu mõistame, las laps ise leiab sisu ja mõtte enese vaba aja tegevusele. Laps jäägu lapseks. Ei ole õige lapsele peale sundida elu realiteedi mõistmist enne, kui temas eneses ei ole ärganud vajadus ja arenenud võime elu tõsiasju analüüsida, mõista ja kirjeldada. Iga etteruttamine eluga ja vaimse arenguga toob kaasa reaktsiooni ja elutüdimuse. Elu on huvitav, kui meie ligineme temale vähehaaval ja enese algatusel, mitte aga teiste abil ja juhtimisel. Parem, kui laps jääb kauem enese vaba fantaasia valda ja valmib elu jaoks väljastpoolt segamata. Etteruttamine lapse arendamisega on suurimaid vigu kasvatuses. Tungimine lapse vaimsesse ellu, tema kujunematu arusaamiste ja ebaküpsete veenete enneaegne väljameelitamine ja klassisena naelutamine on kasvatuse mõtte profaneerimine jne.

Kooliuuenduslikke katseid ja kavatsusi tuleb võtta ikka valju kriitika alla ja igale arvustusele peame suhtuma heatahtlikult. Kuid ükski kriitika ei tohi meid ehmatada ega eksitada: vastasel korral näitame enese nõrka asjatundmist, puudulikku meeleskindlust ja katsetest loobumise korral naeruvääristame ennast enese ja teiste silmis.

Kooli seinalehele peame vaatama kui katsele üheltpoolt kasvatust ja õpetust elustada ja viljastada ning teiselt poolt ligindada kooli elule ja nimelt õpilase elule.

Iga õpilase arenemisaste vajab temale vastavat elusisu ja tegevust; iga eluiga liigub omal jõul ja omas orbiidis, mida kasvatust ei tohi häiritada. Eluläheduse nõudjad unustavad sageli selle tõsiasja. Nende poolt nõutud elulähedus tähendab püüdu võõrutada last tema arenemise huvidest ja abinõudest ja katset lapse mõistust ja tegevust enneaegselt rakendada perekonna või ühiskonna majanduslikkude huvide teenistusse. See on atavistlik arusaamine kasvatusest, mis ajalooliselt tingitud ja põhjendatud, kuid mis ei sobi enam meie ajale. Käesoleva artikli piires pole võimalik sellel küsimusel peatuda.

Õpilaslehel ei või olla ei üht ega teist eespool mainitud ten-

dentsi: ta ei taha võõrutada last tema maailmast ja huvidest ega asetada teda ka reaalelu mõttetule järeleaimamisele mõningate väliste mitte lapse hinges peituvate sihtide pärast. Õpilasleht tahab aidata kaasa lapse vaimse orienteerumisvõime loomulikule kujunemisele, mille järele laps tunneb seesmist vajadust. Kool ja tema ligem ümbrus on õpilasele omaette reaalseks maailmaks, mida õpilane tahab mõista ja mille suhtes ta püüab võtta seisukohta. Algakoolieas tõmbab välismaailm enesele kogu lapse tähelepanu. 8. kuni 13.—14. eluaastani on lapsel väliste asjadega kõige enam tegemist. Normaalselt areneval lapsel normaalseis oludes ei ole siis veel palju tegemist hinge sügavusest tõusvate eluprobleemidega, mis valdavad teda hiljem valmimiseas. Lapse teadmise himu välismaailma suhtes ja tema meelte teravus selles eas on jõudmas oma haripunktini. Selles eas on loodus ja ümbritseva elu nähted õpilasele kõige armsamaks, loetavamaks ja kasulikumaks raamatuks. Trükitud raamat on siis ainult sallitavaks aseaimeks. Algakoolieas armastab õpilane kõige rohkem vahetada enese mõtteid teistega, ta tahab lakkamatult jutustada nähtust ja läbielatust, tahab demonstreerida eneseteadmusi ja oskusi ja soovib, et teda kuulatakse, kontrollitakse, täiendatakse ja antakse vastused tema küsimustele. Nende ridade kirjutaja lapsed on parajasti selles eas ja temal ei jätku aega ega kannatust kuulata pooltki laste jutustustest ja tähelepanekutest igapäevase elu nähtustest ja vastata nende küsimustele, mis haaravad kogu inimeskonna tegevuse näiteks tikutoosi valmistamisest kuni maailma-ruumi lendamiseni. Ei ole mõtet sundida last vaikima ja silmi kinni pigistama väliste asjade vastu ja kiinduma surnud raamatu teksti uurimisele ja teiste arvamuste ja arusaamiste päheõppimisele. Õpilase rahuldamise üheks abinõuks võib olla kooliajaleht, mis võimaldab tõsta õpilase arusaamist välistest asjadest suurema selguse juurde ja hoida tema huve ja arenemist soovitavas suunas ja õigetes piirides. Ajakirjandus on kujunenud moodsa ühiskonna igapäevaseks tarbeks ja elu vaimseks tuiksooneks. Kõige esimesteks ja innukamaiks ajalehelugejajaks perekonnas on kooliealised lapsed. Ei ole üleaarne, et õpilasi kooliajalehe toimetamise kaudu valmistatakse ette teatud määral ajalehe lugemisele ja selle õigele hindamisele. Kooliajaleht omab võrreldes harilikku ajalehtedega suuri kasvatuslikke paremusi: kooliajaleht seisab õpilase arendamise ja töö teenistuses, kuna poliitiline ajaleht teenib kitsamate või laiemate ühiskondlikkude rühmituste huve ja püüab asja näha ettemääratud vaatenurgalt. Iseenesest mõistetavalt tuleb õpilastele koolis tellida ka praegu õpetajate toimetusel ilmuv „Õpilasleht“, mis püüab viia õpilasi ligemale elu kaugemate nähtuste mõistmisele ja rahuldada nende laiemaid huve.

Nüüd peatume teisel esitatud küsimusel ja nimelt: Kas kooli-

ajalehe toimetamine ja kaastööd temas ei koorma õpilasi kõrvaltöödega, mis neid kõrvale kisub otseste õppeülesannete täitmisest? See hädaoht puudub, sest kooliajaleht on vabatahtlik harrastus, millele teevad kaastöid ainult asjast huvitatud õpilased. Kasvatuse üks tähtsamaid ülesandeid on võimaldada ja soodustada õpilastele huvialast vaba ja kasulikku tegevust, ja kooliajaleht pakub selleks mitmekesiseid võimalusi vastavalt üksikute õpilaste huvidele, kalduvustele ja võimetele. Nii võib üks õpilane näiteks esitada enese tähelepanekuid loodusenähtuste ja ilmastiku kohta, teine — tähelepanekuid koolielust, kolmas — liikuvast tehnikast, neljas — spordist, viies — toimetada kirjavahetust naaberkoolidega, kuues — toimida kõnetamisi seltskonnategelastega, seitsmes — teha joonistusi ja karikatuure jne. jne.

Niisuguse sihiga toimetatud kooliajaleht annab meile lisaks ilusa pildi kooli pedagoogilisest ilmast ja võimaldab tutvuda üksikute õpilaste huvid, kalduvuste ja voorustega, mis jäävad tihti õpetajale ja teistele õpilastele nähtamatuks, kuid mis on väga tähtsad õpetuse individualiseerimise katsete juures. Kooliajaleht võiks olla nädala-, kahenädala- või kuuleht, kuhu siiski võiks iga päev vajaduse korral uusi sõnumeid lisanduda. Kooliajakiri läheb ajalehest lahku selle poolest, et ta ilmub perioodiliselt paar või enam korda aastas vastavalt kooli suurusele ja õpilaste võimetele. Ajakirja sisu moodustavad õpilaste kirjandid-vested õpilaste elust ja sündmustest kodukohas peamiselt vanemate kodanikkude jutustuste põhjal. (Sündmusi ja memuaare kooli, mõisa, asunduse, küla, valla jne. ajaloost, ajalooliste kohtade kirjeldusi, kodukoha tähtsamate isikute ja tegelaste elulugusid, muinasjutte kodukohalt jne.) Domineeriva osa ajakirja sisust moodustab muidugi õpilaste vaba looming ja joonistused. Ka õpetajate, koolivilistlaste ja teiste tegelaste artiklid, mis vastavad kooliajakirja sihtidele, oleksid tervitavad. Laiemale alusele rajatud õpilasajakiri lähendaks kooli ühiskonnale ja kasvavat noorpõlve vanemale põlvele. Säärane ajakiri võiks osutada mõningaid teeneid ka kodukoha ajaloolisele ja geograafilisele uurimisele, mida peaksime võtma käsile kollektiivselt ja suurema andumusega, sest käesolev ajajärk on tähtsaim ja huvitavaim meie ajaloos.

Meie koolides on viimaseil aastail kiiresti levinud õpilaste seinajaalehed ja ajakirjad (minu tegevuspiirkonnas 30-nes koolis). Meie kõikide ülesandeks peaks olema aidata kaasa, et seda üritust õieti juhitaks ja sisustataks.

Retseptatiivselt disponeeritud pedagoogid (isiklikkude kogemuste järele otsustades paistavad nad olevat ülekaalus) võivad artikli lugemise järel küsida korduvalt: kuidas korraldada kooliajalehte ja kuidas hankida temale elavat sisu? Teie poolt punkt 1 all antud sisukorra loend puudutab ju igapäevaseid ja õpilastele igavaid küsimusi. Kuidas võivad nad huvitada õpilasi, sisus-

tada ja elustada õppetööd, kui neil on õppekavaga väga vähe sidet? Selle peale võib vastata, et kõik asjad ja nähtused maailmas (ka suurimad saavutised kunsti ja tehnika alal kaasa arvatud) ja iga õpetus võib kujuneda elutuks ja igavaks, kui meie ei mõista nende mõtet ja sihti, kui meie ei suuda avada oma hinge nende vastuvõtuks...

Milline sisu näiteks võiks tulla küsimusse teema all „Kooli puude vedu“? Toimub ju kooli puude vedu nii, et ka koolijuhataja sellest palju ei tea. Millist materjali võiks anda see sündmus kooliajalehele ja õppetöö elustamiseks? Siiski väga palju, sest küsimus iseenesest on suurimaid ja raskemaid omavalitsusele ja tähtsamaid koolile eriti seal, kus eelistatakse varustada kooli mädanenud haavapuudega. Puude vedu annab rikkalikku ainet kõigepealt kodanikuõpetusele, koduloole ja matemaatikale. Ka kodukoha maadeteadus ja looduslugu võivad ammutada siit elavat materjali. Isegi ajalooline moment metsade korralduse alal võiks tulla kõnesse jne. Raskuspunkt pedagoogikas seisab alati probleemide nägemises, mitte sisu leidmises.

Meie oleme trükisõnade kunstlikkude kombinatsioonidega nõnda kokku kasvanud, et meie ei otsi enese teadvusele ja õpetusele sisu reaalsest maailmast, vaid raamatust, sest reaalsed asjad ei räägi meile midagi ja meie ei oska kõnelda neist ka oma õpilastele, rääkimata õpilaste rakendamisest isetegevale ja huvikohasele tööle. Ma ei liialda, vaid räägin isiklikkude kogemuste ja tähelepanekute põhjal.

Aga millist materjali ja kust seda hankida ajalehe jaoks? Muidugi reporterite kaudu vallaomavalitsusest ja metsade-ametnikelt. Materjaliks on vastavad otsused, korraldused, statistilised andmed jne.

Koolikasvatus ja õpetus vajavad uuendamist, kuid selle eel peab käima põhjendatud uuendus meie pedagoogilises arusaamises ja pedagoogilises taktikas.

---

## Algkooli vaatlusaed.

*J. Port.*

Vaatlusaia ülesandeks on pakkuda algkooli õpilastele võimalust tutvuda loodusloo kursuses esineva elava taimmaterjaliga. Kooliaed kui õppevahend peab astuma oma elusobjektidega tabelite ja sõnalise loodusloo õppeviisi vahele ja asemele. Tahame õpilasi tutvustada loodusega ja selle esemetega, siis peame viima neid loodusesse ja vastavalt sisustatud kooliaeda. Kuna viimane on käepärasem ja ligidam, siis jõu ja aja kokkuhoiu mõttes osutub ta paljudel juhtudel koolitegevuses paratamatult vajalikuks.

Ta ei või ega tohi siiski kunagi täielikult asendada loodust ennast, ja õpikäigud loodusesse on kooliaia kasutamise kõrval ikkagi tarvilikud.

Vajaline taimmaterjal tuleb asetada kooliaeda peenraile ja taimed varustada vastavate nimelaudadega. Peenardel on taimede leidmine ja vaatlemine kergem kui laiemaal, mitte peenra kujulisel maa-alal. Siin on ka kõige käepärasem pinnast puhastada umbrohost. Peenarde laius 1,00—1,20 m, peenarde vahed 50—60 sm, et läbi- ja möödapääs oleks hõlpus.

Vaatlusaias õpivad õpilased õpetaja juhatusel *täpsemalt vaatlema ja üksikasju taimede juures* — mis püsivad paigal — *tähelepanema*. Vaatluste käik ja tähtsamad tähelepanekud märgitakse töövihku.

Et kooli taimeaed oma ülesandeid suudaks täita, tuleb ta varustada õppeülesandeile vastava ja kursusekohase materjaliga. See ei tähenda aga seda, et kooliaias tuleb kasvatada vaid neid taimi ja selles järjekorras, nagu neid käsitletakse looduslootundides õpperaamatute järjekorras õppeaastate vältusel. Sugugi mitte! Kooliaed peab olema korraldatud nii, et ta pakuks ülevaateid ja võrdluse võimalusi, sisulist ainese eritlemist ja esiletõstmist. *Kooli vaatlusaias peab taimmaterjal olema asetatud mõistete tsüklite ehk rühmade järgi.*

Peale selle peab see taimmaterjal veel igas esindajas olema valitud kindlate põhimõtete järgi ega või olla juhuline. Iga taime valikul tuleb pidada silmas:

1) et taim vastaks *pedagoogilisile* nõudeile: tunnused, mis temas ilmnevad, peavad olema tüüpilised, ilmekad ja selgesti eraldatavad. Sellelt seisukohalt tuleb eelistada suuremakasvulisi taimi;

2) *et taim kuuluks kodumaa loodusesse* ja et õpilased neid pärast elus jälle võiksid kohata. Ainult neil juhtudel, kui võõramaa taimel teatud tunnused esinevad selgemalt ja paremini kui kodumaa taimedel, võib võõramaa taim asendada kodumaa taime. Samuti võib tihti esinevaid aedlilli, kuigi nad pärit võõrsilt, kuid meil juba kohanenud ja üldiselt tuntud, kasutada võrdsest kodumaa taimedega.

3) *Võimalikult kõik kooliaia taimed olgu lihtsad kasvatada ja leppigu vähema hoolega.* Sellelt seisukohalt tuleb eelistada püsikuid üheaastastele, vähese niiskusega leppivaid kserofüüte ja sukulente palju niiskust vajavate meso- ja hügrofüütidele. Kooliaias tuleb jätta eemale kõik keeruka kultuuriga taimed!

4) *Peale botaaniliste nõuete kooliaia taimed olgu nägusad ja avaldagu esteetilist mõju.* Soovitav, et nad õitseksid varakevadel või sügisel, kui õpilased on koolis. (See nõue pole paljude taimede juures siiski läbiviidav!) Kuid taimede esteetiline mõju oleneb suures ulatuses ka nende paigutamisest: hulk sama liiki kuuluvaid taimi üheskoos avaldab palju tugevamat mõju kui

üksik taim, samuti jätavad enamvähem ühekõrgused ja üheilmelised taimed rahulikuma mulje kui kõrged ja madalad läbiseigi.

Leida häid taimi kooliaiale eespool püstitatud nõuete kohaselt on üsna raske. Järgnevas taimede nimestikus on neid nõudeid silmas peetud. Oleksin tänulik, kui tegelikud pedagoogid juhiksid tähelepanu valikus esinevatele puudustele ja täiendaksid või asendaksid näidetena toodud taimi paremate esindajatega.

## VAATLUSAIA OSAD.

### I. Morfoloogiline osakond.

Siia koondatud taimmaterjal on vajaline botaaniliste algmõistete tundmaõppimisel ja selgitamisel. Taimede valikul ja nende rühmitamisel on peetud silmas mitte üksi morfoloogiliste tunnuste erinevust, vaid ka taimede vastavust elutingimustele aias.

#### 1. Õie tüübid ja õie osade areng.

- a) Täielikult kujunenud õis kõikide osadega: *sinilill, mets-ülane, lihtõieline pojeng (Paeonia anomala, corallina, peregrina)*. Just lihtõieline pojeng on väga hea õie ehitusega: kõik õieosad on suured ja selged, samuti nende teke hariikkudest lehtedest jälgitav. Eriti hästi on siin näha, kuidas emakas on moodustunud kokkukeerdunud rohelisest lehest, mille vahel asuvad suured seemnepungad. Samuti hästi on siin näha vilja tekkimine: sigimiku seintest moodustub viljakest, seemnepungadest — seemned; vili ise on suur ja tüüpiline kukkurvili. Tore lill, mis püsib ilma erilise hooleta palju aastaid. Õitseb juuni alul.
- b) Õis katteta, poolikult kujunenud: põõsad — *paju, lepp, sarapuu*; püsigud — *rabarber, nõges*.
- c) Liht- ja täidisõis: *pojeng, nelk, magun, levkoi*.
- d) Lahksuguline õis, taim ühekojaline: *kurk, kõrvits; lepp, sarapuu*.
- e) Kahekojalised taimed: *paju, pappel; kanep, suur nõges (Urtica dioeca)*.
- f) Õiekate lahkeline: *kuldtulikas* — mis õitseb varakevadel; *tulp* — varased sordid; *mägimagun (Papaver nudicaule)* — püsig, õitseb varakevadest sügiseni; *kibuviits*.
- g) Õiekate kokkukasvanud: *nurmenukk, valge piimnõges, sõrmkübaralill, pikaõieline tubakas (Nicotiana longiflora)*.
- h) Tolmukaid õies palju (tuuletolmujad): *sarapuu, lepp; tulikas, magun, kibuviits*.
- i) Tolmukaid kindel arv: 6 — *tulp, ristõielised*; 5 — *kellukad*; 4 — *valge piimnõges, nõianõges*; 2 — *mailased*; 1 — *õietolm kleepuv — käpalised*.

Selle taimerühma kaudu õpitakse tundma mitte üksi õite ehitust, vaid ka õite arengut ja kohanemist tolmutajaille tegureile. Tuleb rõhutada, et õite arengus märkame esijoones üleminekut tuuletolmumiselt putukatolmumisele ja rööbiti sellega tolmukate arvu vähenemist, resp. looduslikku ökonoomiat.

## 2. Õisiku tüübid.

*Kobar*: piibeleht, kollakad, püsilupiin (*Lupinus perennis*), kobarhiüatsint (*Muscari racemosum*), kaalikas.

*Pööris*: kaer, metsvits, aedmalts.

*Pea*: teeleht:

*Lüütpea*: rukis, oder.

*Sarikas*: nurmenukk, askleepias (*Asclepias syriaca*), tore puhmik ja hea meelil, veekogude ääres — luigelill.

*Liitsarikas*: porgand, metsputk, karvane karuputk.

*Nutt*: ristikhein.

*Korvõisik*: võilill, kitsekakar, päevalill.

## 3. Viljad.

*Seemnis* (kuiv üheseemneline vilj, mis ei avane): võilill, jumikas, päevalill.

*Teris* (kõrreliste vilj): rukis, nisu, oder, kaer.

*Pähkel* (üheseemneline ja kõvakestaline vilj): sarapuu.

*Pähklike*: valge piimnõges, rusujuur, kanakoole.

*Kukkurvilj*: pojeng, kullerkupp.

*Kaun*: hernes, uba, kevadine kurelääts.

*Kupar*: magun, koerapöörirohi, lina.

*Köder*: kapsas, öökannike.

*Kõdrake*: hiirekõrv, külbirohi, litrihein.

*Mari*: sõstar, kurk, tomat.

*Luuvilj*: kirss.

*Ebavilj*: maasikas.

## 4. Lehe laba kuju.

*Lintjas*: — kõrrelisi — timut, kerahein, paelrohi.

*Süstjas*: pajulill, leeklill; vesipaju.

*Munajas*: kerakelluke, külmamailane.

*Neerjas*: metspipar.

*Kilpjas*: mungakill; *Rodgersia tabularis* (toredad suured lehed, püsik).

*Nooljas*: kõõlusleht (kui veekogu olemas).

Need võrdlusemõisted leitakse lehti vaadeldes iseenesest. Lehtede kuju kasutatakse joonistustundidel.

## 5. Lehe serv —

tähtis morfoloogiline tunnus taimede määramisel; nõuab täpsemat vaatlust.

*Terveservalised lehed*: kõrrelised, tulp, teeleht.

*Saagjaservalised* (ühtlased väikesed hambad): *maranad*, *kortsleht*.

*Kaheli saagjaservalised*: *angervaks*, *kitseenelad*, *laialehine kellekas*.

*Hambulise servaga*: *raudnõges*.

*Täkilise servaga*: *kannike*.

## 6. Lehe soonestik.

*Üheidulehistel*: *rööpssoonised*: *kõrrelised*;  
*looksoonised*: *piibelegt*, *tulp*;  
*võrksoonised*: *ussilakk*.

*Kaheidulehistel*: *võrksoonised*: *võilill*;  
*looksoonised*: *teelegt*;  
*nurkssoonised*: *kapsas*, *rabarber j. t.*

## 7. Liitlehed.

*Kolmiklegt*: *ristikkein*, *mesik*.

*Paarissulgne*: *seahernes*, *läätspuu*.

*Paaritusulgne*: *hanijalg*, *koldrohi*, *esparsett*.

*Kahelislitleegt*: *porgand*; *maarjasõnajalg*.

*Sõrmilislitleegt*: *kastan*; *hõbemaran*, *roomav maran*; *Rodgersia aesculifolia*.

## 8. Abilehed:

*hernes*, *mesik*.

## 9. Varre kujud.

Neid tuleb tundma õppida peamiselt sellelt seisukohalt, mil viisil nad oma ülesannet — lehti valguse kätte tõsta — täita suudavad, s.o. kas nad püsti hoiduvad ja kuidas on arenenud nende tugikude.

### I. Rohtsed varred:

A. 1) *üheaastase kestvusega*: 1-a. taimed (*aedmagun*), püskid, mis ületalve elavad juurestiku kaudu — *leeklill*, *idamagun*;

2) *paljuaastase kestvusega*: maa-alused varred — juurikad — *võhumõök*, *piibelegt*, *ülane*.

B. *Varretud taimed*: *nurmenukk*, *teelegt*, *võilill*.

C. *Lamaja (roomaja) varrelised*:

a) *ilma tugikoeta veetaimed*: *kilbukas*, *vesiroos* (õie ja lehe varred);

b) *nõrga tugikoega* — *hanijalg*, *kanakoole*, *maasikas*, *lillakas*.

D. *Ronitaimed*:

a) *nõrgavarrelised väänkasvud* — *humal*, *lilluba*;

b) *kõitraagudega kinnituvad ronitaimed* — *hernes*, *koeranaeris*.



## E. Tugeva tugikoega püstakud varred:

- a) kõrs (õones, sõlmiline) — kõrrelised — rukis, paelrohi, pilliroog;
- b) neljakandiline — sealõuarohi;
- c) ümmarad ja õõnsad varred — putked, rabarber (õieputk).

## II. Puitunud vars:

- a) ühetüviline (puu) — tamm, kuusk;
- b) paljutüviline (põõsas) — jasmiin;
- c) ronitaimed — liaanid — tobiväät, metsviinapuu;
- d) poolpõõsad — kanarbik, palukas.

## 10. Maa-alused taime osad.

## 1. Juur:

- a) sammajuur (pea- ja kõrvaljuured; mõnel juhul säilitatud siia toiduvaramad): põlksinep, kapsas, porgand.
  - b) narmasjuurestik — rukis, sibul, tulp;
  - c) juuremugulad — daalia, kanakoole.
2. Juurikas (maa-alune vars redutseeritud lehtedega ja pungadega) — päbeleht, sinilill, võsailane, kuutõverohi.
  3. Varremugulad („silmadega“) — kartul.
  4. Sibul (maa-alune pung) — tulp, sinilill, sibul, kuldtäht.

## II. Süstemaatiline osakond.

Süstemaatilise osakonna ülesanne on selgitada õpilastele taimede rühmitamise algmõisteid, mille kaudu on võimalik saavutada ülevaadet kesisest taimeriigist. Selleks tuleb siia koondada õppekursuses puudutatud peatüvede (eos- ja õistaimed), tähtsamate sugukondade esindajaid ning sugukonna, perekonna, liigi ja teisendi mõistete selgitamiseks vastavat materjali. Otstarbekohaselt valitud elusmaterjali kaudu selginevad mainitud mõistet ja põhimõtted üsna kergesti, kuna tabelid, skeemid ja herbaar-materjal viivad vaevalt sihile.

- I. Eostaimi: maarjasõnajalg (eospesad lehtede alum. külgedel), laanesõnajalg (eospesad erilehtedel), mõlemaid kasvatada varjus; põldsõnajalg (eospesad serva voldis); põldosi, käolina (tuua ühes mättaga!); maksasambलाई, samblikke.
- II. Õistaimi:
  - A. Üheidulehiseid: kõrrelisi — rukis, kerahein, paelrohi; lõikheinalisi — mõni tarn; lillalisi — valge lill, krookuslill, tulp, sinilill; võhumõõgalisi: iiris, võhumõõk. Käpalisi: tõmmu-, kahkjas-, jumala-, kuradi-käpp.
  - B. Kaheidulehiseid: tulikalisi — kuldtulikas, kibetulikas, sinilill, metsülane, kullerküpp, pojeng, käoking (keerukam õie ehitus!); magunalisi — mägimagun, aedmagun, verehurmarohi;

ristõielisi — kapsas, kaalikas, öökannike, mägikuldlakk;  
 roosiõielisi — kibuvits, põõsamaran, hanijalg, hõbe-  
 maran, maasikas;  
 liblikõielisi — kevadine kurelääts, aed-lupiin, hernes, uba,  
 mesik;  
 sarikalisi — porgand, harakputk, köömen;  
 esikulisi — nurmenukk, aedprümulaid, metsvits;  
 huulõielisi — pümnõges, pune, nõianõges;  
 mugulalisi — kartul, koerapöörrohi, okasõun, tomat;  
 kellukalisi — laialehine kelluke, kurekatel;  
 korvõielisi — päevalill, võilill, kaukaasia kitsekakar,  
 sügisaster.

### Perekonna ja liigi mõisted

(valida mõni enam tuntud perekond), näit.:

Tulikate perekonda kuuluvaid lüke: kuldtulikas, metstulikas,  
 kibetulikas, roomav tulikas, kanakoole.

Magunate pk.: aedmagun, põldmagun, mägimagun, ida- (türgi-)  
 magun.

Ristikheina pk.: rootsi-rh., valge-rh., mägi-rh., keskmine-rh.,  
 kuld-rh., kassi-ristikhein.

Liigi ja varieteedi (sordi, teisendi) mõisted:

võõrasema (erivärvilised sordid), õitsevad varakevadel;

lõvilõuad, sügisastrid (erivärvilised ja erikujulised varieteedid  
 ja sordid);

rukki, odra, kaera sorte.

### III. Bioloogiline osakond.

Bioloogilise osakonna taimmaterjal peab võimaldama tutvuda mitmesuguste taimeriigi eluavaldustegega, nagu seda on elu edasiandmise viisid, enesekaitse ja kohanemise nähtused, erilised toitmisviisid jne. Kuna taimmaterjal sel alal on väga laiaulatuse-line, huvitav ja mitmekesine, siis tuleb hoiduda aeda sellega liigselt koormamast ja valida vaid tüüpilisi esindajaid ning seda, mis kergemini kättesaadav ja mis aia kasvutingimustele enam vastab.

#### 1. Õite tolmu misviisid.

Materjal tuleb siin valida peamiselt järgmiste põhimõtete selgitamiseks: a) ühel pool tuule abil tolmujaad (vee abil tolmujaad on raskem kasvatada!) suure hulga tolmu kategega, kus hulk õistolmu asjatult raisku läheb, ja teisel pool — putukate abil tolmujaad — vähema arvu tolmu kategega; b) mis põhjusil külastavad putukad taimi? (õite erk värvus, lõhn, mesi, õistolm) ning c) miks ei saa iga putukas õies peituvat mett kätte?

- a) *Tuule abil tolmujaid taimi* — paju, lepp, sarapuu, kanep, rukis.  
*Putukate abil tolmujaid taimi* — mesik, pümnõges, mailane, tõmmukäpp.
- b) *Õite värvus:*  
*punase- ja roosaõielisi taimi* — tulp, leeklill, nelk;  
*sinise- ja lillaõielisi taimi* — sinilülia, krookus, sügisaster, kukekannus;  
*kollaseõielisi taimi* — võilill, nartsiss, nurmenukk;  
*valgeõielisi taimi* — lumikelluke, valge lülia, valge leeklill.  
*Õite meeldiv lõhn* — lõhnav reseeda, nartsiss, levkoi, jasmiin, sirel.  
*Mesi* — ristikkein, mesik, sinilülia, pümnõges.
- c) *Kokkukasvanud õiekate võimaldab ainult teatud putukaliigil õiesse pääsu:*  
*mesilaste-õied* — valge ristik, mesik, keerispea;  
*kumalaste-õied* — käoking, sõrmkübaralill, pümnõges, rootsi ristikkein;  
*erilaste-õied* — sealõuarohti;  
*kärbeste-õied* — metspipar, tobiväät;  
*päevaliblikate-õied* — aasjumikas, nelk, pusurohti;  
*ööliblikate-õied* — öökannike, longus põisrohti, pikaõieline tubak (*Nicotiana longiflora*).
- d) *Isetolmumine võimatu:*  
*kahesugulised (lahussugulised) õied* — kurk, kõrvits;  
*kahekojalised taimed* — paju, pappel, kanep;  
*tolmukad ja emaka suud asuvad eri kõrgusel* — nurmenukk, kopsurohti, kukesaba;  
*tolmukad valmivad enne emakaid* — kellukad, kukekannus, rukkilill, käoking;  
*emakad valmivad enne tolmukaid* — keskmine teeleht, sealõuarohti, tobiväät.

## 2. Viljade levitajad:

*tuul* — võilill, ohakas, õispaju; *vaher, saar; kuusk, mänd;*  
*vesi* — maapinnal — kukehari; *veekogudes* — lepp, vesiroos, vesikupp;  
*sipelgad* — kannike, verehurmarohti;  
*loomad* — takjas, ruse, rass;  
*linnud* — leedripuu, vaarikas, sõstar;  
*inimene* — kultuurtaimed ja umbrohud.  
*Paiskviljad* — leppmalts, aedleppmalts (*Impatiens glanduligera*), läätspuu.

## 3. Looduslikud vegetatiivsed paljunemisviisid:

- a) *maapealsete võsundite abil* — hanijalg, maasikas, lillakas;  
*maa-aluste võsundite abil* — orashein, liivatarn;

- juurikate abil* — piibeleht, võsaülane, paiseleht;  
*varre mugulate abil* — kartul;  
*varre pungadest* — pungliilia, kirju liilia;  
 b) *juurestikust* — leeklill, rakvere raibe;  
*juuremugulate abil* — kanakoole, daalia;  
 c) *sibulate abil* — metstulp, siniliilia;  
 d) *lehepungadest* — jürilill.

Nendest mitmekesistest paljunemisviisidest selgub, miks taime-riik — vaatamata sellele, et teda nii palju hävitatakse — ikkagi edasi püsib.

Taimede kaitsevahendid loomade vastu:

- astlad* — viirpuu (*Crataegus coccinea*), laukapuu;  
*ogad* — karuohakas, kibuvits, kroonohakas;  
*kõrvekarvad* — nõges;  
*karvad* (karedad) — ussikeel, varemerohi, üheksavägilane;  
*vastik lõhn* — sibul, maarjasõnajalg, haisev maitse (*Chenopodium vulvaria*);  
*kibe vedelik* — kibetulikas, piimalill, verehurmarohi, hundi-tubakad;  
*kõva, paks koor* — puud (kask, tamm).

Õite kaitse ronijate putukate vastu:

- looduslik liimivöö* — tõrvalill;  
*teravad alaspidi pöördud karvad* — varemerohi;  
*veemahutid lehtede kaenlas* — *Silphium perfoliatum*.

#### 4. Erilised toitumisviisid:

- a) *parasüütaimed* — võrm, soomukas;  
 b) *poolparasüt-taimed* — härgheinad, silmarohud, robihein;  
 c) *putukasööjad taimed* — huulhein, võipätakas (kasvatada hapus turbamullas ja valada lubjavaba vihmaveega).

#### 5. Ronitaimed:

- a) *väänkasvud* — humal, türgiuba, lilluba;  
 b) *kõitragudega ronitaimed* — hernes, lillhernes, seahernes, koeranaeris;  
 c) *liaanid* — metsviinapuu, tobiväät, luuderohi.

### IV. Ravimi- ja mürktaimed.

- a) *Vanad rahvapärased ravimitaimed*: verehurmarohi, verihein (raudrohi), kaetisrohi, kuutõverohi, kopsurohi, kogelearohi, paiseleht, seljarohi, soolikarohi, söötreiarohi (sammaspoolikurohi), päevatisrohi, silmarohi, koerapöörirohi, veiste südame-rohi, sealõuarohi, üheksavägilane, nõiakollad, nõianõgesed jne.

Nendest taimedest ja nende nimetustest võime järeldada, milliseid taimi ravimite valmistamiseks tarvitati vanasti, milliseid haigusi nendega arstiti (inimese ja looma haigused) ja milliseid tarvitati nõidumisel.

b) *Rahvapärased värvitaimed*: naistepuna, tedremaran, kanarbik, kollane karikakar, lepa ja paju koor jt.

c) *Mürktaimed*: surmaputk, mürk, okasõun, koerapöörirohi, näsiniin.

d) *Praegu tarvitataavaid ravimitaimi*. Ravimite valmistamiseks tarvitatakse:

*taime juuri* — kalmus, käoking, maarjasõnajalg, palderjan, surmaputk, takjas, võhumõök, käpalised (arukäpp, hallkäpp, jumalakäpp, tõmmukäpp, kahelehine käokeel).

*Varsi ja lehti* — hiirekõrv, koirohi, leesikas, liivatee, mesikas, piparmünt jt.

*õisi* — piibeleht, põldmagun, kummel, arnika, roosa jaanikakar, pärn.

*Vilju* — aedmagun, köömen, maasikas, vaarikas, kadakas.

*Seemneid* — koerapöörirohi, kõrvits, okasõun, sinep.

*Koort* — näsiniin, paakspuu, pajud.

Ei tule püüda muidugi *kõiki* siin antud taimi kasvatada, vaid *igast rühmast mõningaid esindajaid*. Peale selle on aga soovitatav üksikuid arstimiteid kasvatada suuremas ulatuses peenarde viisi ja nende saadused nõuetele vastavalt õigel ajal korjata, kuivatada ja apteekidele müüa. Siit võib kooliaed saada sissetulekut; õpilased aga tutvusid tegeliku tööga ja kasvatusel ning korjamisel viisidega.

Suuremal arvul võiks kasvatada: *piparmünti (Mentha piperita)*, *lõhnavat kummelit (Matricaria chamomilla)*, *palderjani (Valeriana officinalis)*, *põldmagunat (Papaver rhoeas)*, *näsiniine (Daphne mezereum)*, *vorstirohtu (Origanum majorana)*, *arnikat (Arnica montana)* jt.

Peale eelmainitu võib kooli vaatlusaias kasvatada olüde kohaselt veel *erilistele kasvutingimustele kohanenud taimi*. On kooliaias *tiik* või kui on sinna võimalik asutada mingisugune *kunstlik veekogu*, siis võib seal kasvatada *veetaimi*: *konnarohtu*, *luigelilli*, *jõetakjaid*, *kõõluslehti*, *soetõlvu*, *pilliroogu*, *järvekaislat*, *vesiroose*, *vesikuppu*, *mürki*, *jõeputke* jt.

*Liivasel pinnal* (liivakünkal) *liivataimi*: *kanarbikku*, *kuke-marja*, *leesikat*, *pohla*, *kadakat*, *liivapaju (Salix acutifolia)*, *seaharjast (jussheina)*, *lamba aruheina*, *varesekaera*, *liivateed*, *raudosja*, *kassikäppi*, *karvast hundertubakat*, *hõbemaranat*, *käokulda*, *nõmmenelki*, *tõrvalilli*, *pajulilli* jne., s.o. taimi, mis varustatud pika ja sügavale tungiva juurestikuga, või nahksete, paksu marraskiga ja vahakihiga kaetud lehtedega, karvaste vastu maad surutud lehtedega, — või siis koguni mahlakaid — lima sisaldavate lehtedega — *sukulente* (kukeharjad, mägisibulad).

*Paepinnasel* võib üles laduda erilise ehitusega *paekividest astangud*\* ja siin kasvatada

*paetaimi*: nõiahammas, koldrohi, hundihammas, mägiristikhein, hõbemaran, põldpuju, koirohi, varretu keelikurohi, mägijumikas, aasjumikas, rapuntslid, sarvkannikesed, priimulad, mägimagunad, mägiastrid, mägikellukad, kadakakaerad, emajuured, kivirikud jne., aga ka põõsamaran, tuhkpuu, ubapõõsas, taevassinine kuslapuu jt.

*Puistus* — *puude varjus* — kasvatada:

*varakevadel õitsevaid taimi* (sinilill, kannike, kevadine kurelääts, kopsurohi, siniliila, nurmenukk, võsaülane, metsülane jt.) ja

*varjutaimi* — maarjasõnajalg, piibeleht, kuutõverohi, tähtheinad, heinputk, kikkaputk, metsvits, metspipar, lõokannus, jänesekapsas, lõhnav varjulill;

*põõsad* — sajakoorne, paakspuu, lepp, leedripuu, kuslapuu, magesõstar.

Lõppeks tuleks kooliaeda (vaateaia osasse) paigutada veel neid haruldasemaid *kodumaa taimi*, mille kaudu on võimalik selgitada õpilastele meie *kodumaa taimeriigi arengulugu* ja tutvustada neid looduskaitse küsimustega. Nii näit. jääajale järgneva a) külma subarktilise ajastu esindajaid ja relikttaimi (umb. 10 000 a. e. Kr.) — *vaevakask* (*Betula nana*), *lapimaa paju* (*Salix lapponum*), *mustikpaju* (*Salix myrtilloides*), *kahevärviline paju* (*S. phylicifolia*), *Dryas octopetala*, *pungkirburohi* (*Polygonum viviparum*), *alss-osi* (*Equisetum scirpoides*), *püstkivirik* (*Saxifraga adscendens*), *kitsalehine küiivits* (*Andromeda polifolia*), *kukemari* (*Empetrum nigrum*); b) *Jaheda boreaalse ajastu* (umb. 7000 a. e. Kr.) — mil meie kodumaale asusid puud (kask, mänd, haab), — *relikttaimi*: *pohlad*, *mustikad*, *sinikad*, *leesikad*, *põõsamaran* (*Potentilla fruticosa*), *taevassinine kuslapuu* (*Lonicera coerulea*), *hanevits* (*Chamaedaphne calyculata*); c) *Sooja ja niiske atlantilise ajastu* (umb. 4000—3000 a. e. Kr.), mil meie kodumaal valitsesid tammemetsad, *relikttaimi*: *jugapuu* (*Taxus baccata*), *luuderohi* (*Hedera Helix*), *porss* (*Myrica gale*), *mugululikas* (*Ranunculus bulbosus*).

Lisaks elnimetatud ajaloolistele relikttaimedele tuleks kooliaeda võimaluse korral tuua veel huvitavaid ja haruldasi taimi, nagu *käpalised*, *emajuur*, *rusujuur*, *mägisibul*, *maulukas*, *käokuld*, *mõõgarohi*, *väikeseõieline kuremõök* ning kooli ümbruskonna taimestikule iseloomulikke taimi.

Eeltoodud nimestikku on võetud taimi rikkalikult ja mitte selleks, et iga kooliaed peaks püüdma neid kõiki kasvatada. Sellist hulka ei suudetaks kokku tuua ega ka nende eest küllaldaselt hoolitseda. Sellest taimenimestikust tuleks valida, nagu juba eespool

\* Vaata Elav teadus nr. 18, lk. 45.

mainitud, vaid neid, mis antud kooliaia kasvutingimustele, aia piiridele ja korralduse nõudeile kõige enam vastavad.

Keskmised vaateaia normid võiksid olla järgmised: 1) *morfoloogiline ja süstemaatiline osakond* kokku 100 m<sup>2</sup> (1 aar), millest 40% maha arvata teedeaks; jääks järele kasvatusruumi umbes 60 m<sup>2</sup>, kuhu võib paigutada umbes 100 mitmesugust taimeliiki erilappidele suurusega 0,6 m<sup>2</sup> (= 60 sm × 1,00 m). 100 taimeliiki (50 — morf. mõistete, 50 süstem. põhimõtete selgitamiseks) ümb-rusest ja aedadest leida pole raske.

2) *Bioloogiline ja arstimitaimede osakond* võiks samuti olla 1 aari suurune — 100 taimeliigiga, millest 60 kuuluks biol. osakonda 40 arstimitaimede hulka.

Seega üldine vaateaia suurus ca 200 m<sup>2</sup> — 200 taimeliigi kasvatamise lapiga. Olukordadele vastavalt võib maa-ala suurus kui ka taimede liikide arv muidugi ühele kui teisele poole sellest normist üle minna. Neil juhtudel aga, kus pinnaseolud on erakorralised (paas, liiv, soo), mis ei võimalda mitmesuguste morfol., süstem. ja biol. taimerühmituste asutamist, tuleb kooli vaateaedu korraldada lihtsustatud kujul ja nimelt nii (nagu eespool näidatud), et see esindaks antud pinnasele tüüpilisi, s.o. ümbruskonna taimestiku ilmekamaid esindajaid. Eeskujulikul korraldusel võib ka niisuguste kooliaiakeste tähtsus koolitöös ja looduse tundma-õppimisel olla küllalt suur.

## Kas ja mil kujul oleks mõeldav soome keele õpetamine eesti kooles?

Villem Alto.

Soome keelt on harrastatud meie keskkooles juba aastaid. Mõnel juhul on seda õpitud kolmanda võõrkeelena, enamikult aga vabatahtliku aina — nii näit. kõigis õpetajate ettevalmistuse asutis. Tulemusist puudub ülevaade, aga ega teakuipalju võigi oodata III keelena või vabatahtlikult õpitavalt ainelt. Igatahes on mõne võrra huviäratatud hõimlaste keele ja kirjanduse vastu, tõuget antud edaspidiseiks iseseisvaiks harrastusiks.

Nüüd; kus hoogsalt käsil lahtisaksastumine ja uute orienteerumissuundade valimine — sõnavõtud ajakirjanduses, poliitika-tegelaste vastavasisulised avalikud kõned, märgukirjad Haminile, „Loomingu“ ankeet, — on mõnelt poolt välja tõstetud intensiivsema kultuurilise lähenemise vajadust Soomele. Kooli osaks lan-geks ses protsessis soome keele õpetamine suuremas ulatuses — keskkoolis obligatoorse aina, aga on tehtud isegi ettepanekuid asendada praegune algkooli võõrkeel, saksa keel, soome keelega. Peale kultuuriliste ja poliitilistegi kaalutluste on sel puhul väide-

tud, et soome keel on ainuke võõrkeel, mida algkoolis mingil kasutataval määral suudetakse omandada. Algkooli lõpetaja oskaks soome keelt vähemasti lugeda, seega avaneks talle eesti omast võrratult rikkam soome kirjandus, eriti populaarteaduslik kirjavar.

Peatugem ettepaneku maksimaalsel ulatusel: kas oleks mõeldav soome keele toomine meie algkooli sundusliku õppeainena? Saksa keele õppimine algkoolis on ju kuidagi õigustatud vaid puhul, kui seda keskkoolis esimese võõrkeelena õpitakse. Muidugi peavad tarbetult raiskama aega need tuhanded lapsed, kes keskkooli edasi ei pääse. Tuleb aga keskkooli esimeseks võõrkeeleks mõni teine keel, langeb saksa keele õppimine iseenesest ära. Ei tule ometi kõnessegi panna kõiki eesti lapsi õppima paari aasta kestes inglise või prantsuse keelt. Näibki, et algkooli võõrkeeleks, kuivõrd see pole keskkooli keeleõpingute ettevalmistuseks, oleks sobivaim soome keel, sest selle praktiliseks kasutamiseks on mingeid väljavaateid. (Saksa keelest kui ühest kolmest kohalikust keelest kõnelda peaks olema sama piinlik kui omaegselt lemmikteemast, „seitsmesajast aastast“.)

Ometi tekib kahtlusi, kas kõnealuse keele algkooli viimine oleks läbiviidav ja kas tulemused vastaksid ootustele. Kõigepealt kerkiks üles õpetajate küsimus. Praegu ametis olevate algkooliõpetajate hulgas on ju neid, kes aasta-paar õppinud soome keelt, kuid seda on tehtud minimaalse tundide arvuga ja asja võetud tavaliselt kergelt nagu vabatahtlikku ainet kunagi. Aastate jooksul on sellelegi vähestele, mis omandatud koolis, sammal peale kasvanud. Erandeid on muidugi alati olemas. Rõhuv enamik õpetajaist peaks hakkama õppima täiesti uut keelt, mis eriti eakamate juures poleks kaugeltki kergeks ülesandeks. Võiks ju arvata, et soome keel hõimukeelena on seevõrd kerge, et ta paariaastaste suvekursustega oleks omandatav. Ent see on väärarvamine: soome keele õppimise kergust hinnatakse tavaliselt üle.

Kõnesoleva keele õppimise hõlpsust toonitavad enamikult keele vähe või mittesugugi tundjad, teadjalt poolt aga kaheldakse põhjendatult: meil olevat küll „hõimukeele“ (s. o. soome-eesti segakeele) valdajaid, üksikuid aga, kes oskavad head soome keelt. Kuigi esimesel pilgul nii palju ühist avastame mõlema keele sõnavaras ja grammatikas, siis kohtame süvenemisel ometi vägagi suuri raskusi. Soome süntaks on niivõrd erinev eesti omast, et ta aktiivne omandamine, jah, raskemaks osutub saksa süntaksist. Eriti häirib tuttavate muutevormide tarvitamine erinevais rakendusis. Sest siis keele puudulikul oskajal kalduvus kõnelda eesti keelset soome keelt. Sarnast meie kadakate saksa keelele. Ka soome foneetika pole raskusteta eestlasile. Näitena nimetagem kas või pika vokaali hääldamist kaugemal esimesest silbist. Et rõhk asub esimesel silbil ja see lisaks ka veel pika vokaaliga võib olla, on hääldamine sel puhul raskem kui näit. prantsuse keeles.



Keegi soome ajalehemees jutustas kord, kuidas ta kuulanud soomekeelset kõnet, mida pidanud eestlane, kes omandanud hariduse Helsingi ülikoolis soome filoloogia alal ja elanud aastaid Soomes. Kõne olevat olnud laidetamatu, ent „lühikesed lõpud“ reetnud kõneleja mittesoomluse. Näiteid võiks tuua enamgi, ent see viiks tarbetult üksikasjusse.

Tuleb arvestada, et soome keele omandamine ulatusel, mis võimaldaks selle edukat õpetamist algkoolis paari aasta vältel kuni 5 nädalatunniga (saksa keelele on algkooli kavast reserveeritud 5+5 tundi), pole kaugeltki kerge töö. Seda ei saavutata muuseas paarisuvis kursusega, pealegi kus kõrvalt praktiseerimise võimalused puuduvad täiesti. Keelehuvilised ja -andelised, puhuti eelteadmestegagi varustatud inimesed suudaksid ehk jõuda rahuldavate tulemusteni. Aine sunduslikkus tingiks aga kõikide 6-klassiliste koolide varustamist soome keele õpetajatega. Tuleks õppida siis osalt neilgi, kel puudub tahtmine ja vahest eeldusedki. Ilmselt ei küüni saavutised sel puhul sajabrotsendiliselt rahuldavani.

Ent tuleviku väljavaated. Kuivõrd suudaksid pedagoogiumid anda algkoolile pädevaid soome keele õpetajaid? Praegune algkooli võõrkeele õpetaja, seminarist, on õppinud saksa keelt 8—10 aastat, sest osa aega õige suure nädalatundide arvuga — 5—6 tundi. Vaatamata pikale õppeajale on osa õpetajaameti kandidaatide keeleoskus nii „tingimusi rahuldav“, laste saavutised sääraсте õpetajate juhatusel veel enam „tingimusi“. Kas suudaks nüüd kaheaastane pedagoogium soome keeles vähemalt seda tagada (kasinamate teadmustega, kui praegune seminar andis, pole mõtet üldse võõrkeelt õpetada), mida seni 2—4 aastat algkooli + 6 aastat seminari saksa keeles? Kindlasti ei. Kahe aastaga — ei tooda ju pedagoogiumi eelteadmusi kaasa — ei suudeta võõrkeelis palju saavutada, pealegi kus studiumi segab õpetuspraktika vanemal kursusel. Teiseks, pedagoogiumi kava on seevõrd üle koormatud kutsekohaste ainetega, et uuele võõrkeelele vaevalt võidaks reserveerida 4—5 nädalatundi, mis oleks minimaalne keele algelisekski omandamiseks. Iseasi, kui pedagoogiumi astujad juba keskkoolis on saanud ettevalmistuse, ent see piirdub vähemalt esialul „ku'ga“.

Eeltoodut arvestades võib väita, et soome keele sisseviimine algkooli sundusliku õppeainena vähemalt lähemal õppeaastail oleks takistatud õppejõudude puuduse tõttu. Kuid arvestada ei tule üksi takistusi, vaid ka võimalikke tulemusi: mida annab algkooli lõpetajale soome keele oskus?

Kõnelemist selgi primitiivsel ulatusel, mida võimaldab paari-aastane algkursus, saab tegelikult kasutada ju ainult väike murdosa noori. Omandatud sõnavara passiivistub kiirelt ja mõne aasta pärast peale koolist lahkumist, ei oldaks juhulisel kõnevõimalusel või -vajadusel paremas olukorras kui iga eestlane soomlasega

kõneldes. Millepärast aga õppida maksaks, see on lugemine. Soome keele valdamine avardab lugemisevõimalusi mitmekordselt. Ent teiselt poolt: kas kasutatakse seda? Kas oleks põhjust oletada, et meie külasse hakkaks nimetamisväärselt sisse tungima soome raamat, olgu siis avalikkusesse kogudesse või ostaksid seda lugejad? See oletus oleks liiga optimistlik. Meie lugeja ei osta (olgu vaesusest või hoolimatusest) omagi raamatut, saadik siis veel võõrast. Ja avalikud kogud poleks sugugi halvasti varustatud, kui nad suudaksid omandada enamiku meil ilmuvaist raamatuist. Kordan veel, säärase suurt soome raamatute importi, mis õigustaks kõikide eestlaste soome keele omandamise, kindlasti kunagi ei tule. Hõimutunde süvendamiseks aitaks piskust keeleoskusest aga enam Soome maa ja rahva tundmaõppimine vastava kirjanduse, valguspiltide, filmide jne. kaudu. Miks ei võiks suurendada maateaduses ja ajaloo Soomele omistatud osa? Teid oleks palju ja tõhusaidki, ent nende loendus ei kuulu siia.

Ja on meil lõpuks üldse vaja algkoolis võõrkeelt? Pedagoogiliselt pole algkooli võõrkeele õpingud kuidagi põhjendatavad ja nii homogeense rahvastikuga riigis, nagu Eesti, pole igal prakti- list vajadust võõrkeele oskamiseks. Allakirjutanu matkakogemuste järgi on tulnud vaja kohalikkude keeltena Narva-taguseis külades ja Irboskas vene keelt ja Ruhnus ja Vormsis rootsi keelt— viimast küll ainult naistega asju ajades. Riigikeele õppimine kaotab pea needki umbkeelsuse kolkad. Seega siis algkoolis üldse mitte võõrkeelt, järelikult ka mitte soome keelt.

Ent keskkoolis. Sel astmel on soome keele praktilise kasutamise väljavaated võrratult suuremad kui algkooli lõpetajate juures. Haritum kiht on liikuvam, Soome matkajate hulgas on keskharidust omajate % kahtlematult suurem kui vastav % üldisest rahvaarvust. Välismaist lisa vajab keskharidusega lugeja palju enam. Haritlasi elab enam suuremate keskuste läheduses, kuhu soome raamatu pääs tulevikus tõenäosem kui kas või näit. Tõstamaale või Vastseliina. Ja kui meie oletatavaid tulevasi ulatuslikumalt (1. keelena) õpitavaid keeli praktiliselt saab kasutada vahest ehk vaimu- ja rahaeliit, siis oleks soome keel reamehele keeleks, millega „midagi on peale hakata“. (Ärgu loetagu välja sest saksa keele taganutmist, sest sellegagi pole enamikul keskkooli lõpetajail, kes edasi õppima ei pääsenud, „midagi peale hakata“.) Lisada siia veel hõimutunnete elustamine ja kultuurpoliitilised kaalutlused, tuleks nõuda soome keelele koht keskkooli kavas.

Soome keele õppimiseks keskkoolis oleks kolm võimalust: 1. õpetatagu seda ühe võõrkeelena, 2. lisaainena eesti keele kõrval, 3. vabatahtliku ainaena. Viimasel juhul on, nagu tänised kogemused näitavad, tulemused piiratud. See moodus võiks ehk käsitlusele tulla kooles, kus õpitakse ainult kaht võõrkeelt ja mõnesugustel kaalutlustel need kumbki pole soome keel. Sundusliku

võorkeelena võiks soome keel kõnesse tulla vahest teise või kolmanda keelena — esimene keel reserveeritakse arusaadavalt mõnele suurrahva keelele. Eriti oleks põhjust eelistada kolmanda keele valikul soome keelt ladina keelele. Ei taha eitada ladina keele tarvilikkust tulevasile üliõpilasile humanitaar- ja mõnel muulgi alal, ent keskkoolist ellu minejaile on andnud väga vähe nende väheste latvade noppimine, mida tehti kolmanda keele tundides. Peame arvestama, et meie kultuur ei baseeru vahenditult antiiksel kultuuril nagu Lääne-Euroopa rahvaste oma, ka pole see veel mingi klassikalik mõjutis, kui poiss on lugenud meie keskkooli kavade ulatuses Caesarit, Ovidiust jt. Ladina keele formaalne haridusväärtus kantseleiametnikkude, äriteenijate ja põlumeeste juures on veel tõestamata. Kõrvaltvaatajal on keskkooli ladina keele suhtes sama tunne kui algkooli saksa keele puhul: kes edasi õpib, vajab seda, koolist ellu mineja on aga teinud küsitava väärtusega tööd. Kas ei oleks loomulikum, et ladina keele natukese asemele õpiks see edasipääsus takistatud õpilane soome keelt? Ka see keel avab talle ligipääsu uuele kultuurile, ent suudab teha seda võrratult põhjalikumalt.

Soome keele käsitlemine täiendainena eesti keele kõrval oleks ju sisuliselt sama, mis eri keelenagi õppimine, lisaks sellele viljastaks ja avardaks sõsarkeele käsitlemine ka emakeele õpinguid. Muidugi poleks mõeldav lisaaine toppimine praegusse tundide määrasse, vaid see oleks suurendatav. Lisaage võiks ulatuda kuni praeguse 3. keele tundide arvuni.

Eespool on jutt üldhariduslikest keskkoolist. Neis on tänu 5-, võib-olla tulevikus 6-aastasele kursusele mahti tegelda ulatuslikumalt võorkeeltega. Võrratult halvemasse olukorda satub aga kutsekool 2—3-aastase kestusega, kui algkoolis enam ei omandata algteadmusi võorkeeles. Neis kooles on üldhariduslikele aineile reserveeritud niikuinii minimaalne tundide arv. Kui nüüd võorkeelt õpetada 2—3 tunniga paari-kolme aasta jooksul, siis peaksid küll õpetaja ja õpilased näit. põllutöökooles imet tegema, et lõpetajad suudaksid lugeda agronoomilist kirjandust võor-, ütleme saksa keeles. Soome keeles — õpetatagu siis seda emakeele lisainena suurendatud tundide arvu juures või iseseisva võorkeelena — oleks see saavutatav. Kui eespool kaheldi võimaliku paari-aastase soome keele õppimise tulemusis algkoolis, siis keskkooli-õpilaste suurema töövõime + emakeele grammatika põhjalikumata tundmise + õpetajate suurema asjatundlikkuse tõttu võiks ennustada piisavaid saavutisi. Ei pruugiks ju kõiki kutsekoole soomeiselt orienteerida“. Ka neis oleks mõeldav valik mitme keele vahel, nagu proponeeritakse keskkoolide kohta. Valikuvõimalust piirab aga väike tundide arv — mõni kaugem või rängem keel vaevalt saab tulla arvesse.

Kutsekool, kuhu aga kindlasti oleks vaja sisse tuua soome keel sundusliku aina, on õpetajate ettevalmistuse asutis. Kui ülal-

pool avaldati kahtlust pedagoogiumi lõpetaja pädevuses soome keele õpetajana algkoolis, siis eeldusel, et keskkoolis kõnesolevat ainet ei õpita. Vahest suudaks ta seda, kui pedagoogiumi sisseastujad valdaksid keelt vähemalt 3. keele ulatuses. Aga tulevasel õpetajal oleks vaja omandada hõimukeel enam enda jaoks, ta vähemalt peaks lugeda võima sõsarrahva keelt. Hõimude lähendamisel on eelväeks õpetajad ja tõelist „hõimuhinge“ omandatakse ikka ainult vahetutest kokkupuudetest, olgu kirjanduslikest või isiklikest. Soome keelt valdajad õpetajad võiksid kaastegevad olla ka kõnealuse keele levitamisel koolivälises haridustöös.

Nüüd õpetajate küsimus keskkooles. Tartu ülikooli juures olevas kutsekomisjonis on võimalik ka soome keele õpetaja kutset omandada. Ei ole aga kuulda olnud, et seda võimalust oleks kasutatud. Nii on meil kutselisi soome keele õpetajaid vahest paar üksikut, pärit Helsingi ülikoolist. Kuid asi annaks lahendada. Praegused eesti keele õpetajad on kõik soome keelt õppinud lektori kursuse ulatuses. Mõned lisaks sellele veel õpetanud kõnealust ainet keskkooles. Paarisuveliste lisakursuste abil omandatakse hõlpsasti vajaline praktiline keeleoskus. Aga vormilise küljegi võiks hea tahtmise juures korda seada. Kui ülikool mõnevõrra vastu tuleks (näit. seminaritööde suhtes), ei peaks olema ületamatuid raskusi keskastme eksami õiendamises läänemere-soome keeleteaduses — millega oleksid täidetud ka keskkooliõpetaja teadusliku ettevalmistuse nõuded. Kuid võidaks leppida vähemagagi — sisuliselt annab ju nimetatud eksam väga vähe õpetajale. Tulevikus oleks mõeldav, et eesti keele õpetaja kutse oleks seotud soome keele õp. kutsega — nagu praegu näit. filosoofia ja pedagoogika õp. kutse. Eesti keele õppijad oleksid kohustatud õppima siis läänemere-soome keeleteadust vähemalt keskastme ulatuses ja omandaksid hiljem kutse laiemate õigustega. Küll tuleks siis aga soome keele lektorikursust laiendada, eriti praktilise keele omandamiseks.

Lihtsaim moodus oleks muidugi eesti keele õpetajaile, kes soome keelt tahaksid õpetada, täiendamisvõimaluste hankimine, millele võiks järgneda teatavaid õigusi tagav katse. Üliõpilasile aga enne did.-met. seminari pääsu mingiulatusliku eeleksami õiendamine, mis oleks analoogiline praegu praktiseeritavale eeleksamile uusis keelis. Formaalsed asjad annavad lahendada, sisuliselt aga ületamatuid raskusi pole vastavate võimete õpetajatekaadri soetamiseks.

Kõnesse tuleks veel üks seik — õpperaamatud. Need mõned, mis meil olemas, ulatuslikumaks õppimiseks ei sobi. J. Aaviku raamat on ammu turult otsas, Kettuneni oma eeldab rohkem filoloogilisi eelteadmusi, kui seda annab keskkooli emakeele kursus. Algõpetuseks oleks Fr. Puusepa õpperaamat ju aina sobiv, ent nimetatud autor on valinud lugemispalad soome lastelugemikest, mille tõttu raamat sisuliselt liiga lapselik keskkooliõpilasile. Kuid

õpikute taha asi ei jääks toppama. Algust teha saaks, ja küll neid pea juurde tekiks.

Käesolevas kirjutises on püütud kaalutella soome keele õpetamise võimalusi mitmetüübilisis kooles. Põhjendusist — miks õpetada — on riivatud vaid üht: kuivõrd soome keel kui kooli võõrkeel oleks praktiliselt kasutatav. Viimane asjaolu on allakirjutanu arvates keelte valikul küllaltki tähtis: lõpmatuseni kurdavad koolide lõpetajad ja lastevanemad, et õpitut kuidagi ei saa rakendada elus. Poliitilised, kultuurilised jm. kaalutlused käesoleva vaatluse raamesse ei kuulu.

---

## Suuremad vead kutsevalikus.

A. Kallits.

Kutsevalik on tähtsamaid toiminguid noore inimese elus. Temast oleneb edaspidise elu õnn või õnnetus. Õpetajaskonnal on siin suured ülesanded.

Igaüks peab saama sellele kohale, kus ta kõige paremini tagajärgi saavutab töös.

Iga mees omale õigele kohale — see on põhilause.

Kutseülesandeid tuleb täita täie hoolsusega, täpsusega ja jõuga. Eriti kasulik on, kui kutsetäitja on omal alal ka andekas, et seda ala edendada enam kui palja igapäevase jooksva töö tegevamisega.

Tegelikult näeme, et iga mees tihti pole õigele kohale sattunud ja teeb otse kahju kohale kui ka enesele.

Siin on korraldavat kätt vaja. Mõnelt poolt soovitakse, et koolid, ametiasutised toimetaksid uute jõudude paigutamist kohtadele, valjult silmas pidades tublidust. Teised rõhutavad, et jäetagu inimesele enesele vabadus otsida kohast tegevust, vabalt kutset valida ja end tõesse pakkuda.

Peatume suurematel vigadel, mis tehakse valides kutset, millele tuleb vanemate kui ka laste eneste tähelepanu juhtida.

1. **V e a d k u t s e s o o v i d e s.** Kriisiajal isa elukutse valimine on tervitatav, otse rumalus oleks mujale minna sel korral, kui isal olemas talu, äri või tööstus, kuhu töötama saaks jääda. Tartu algk. õpilastest soovis isa elukutset ainult 6,7%. Lapsed tahavad „kõrgemale“ kui vanemad. Nii TKNB-s \* 421 noore seast soovis jääda vanemate ühiskondlikule tasemele ainult 111 ehk 26,4%, mis osalt küll seletub sellega, et KNB külastajad on peamiselt kehvematest kihtidest. Huvitav on, et ükski ei tahtnud lihttööliseks. Ometi on neid tarvis! Vanematest „madalamale“ soovis vaid 2, üks neist, vabrikandi poeg, tööliseks — huvi tõttu!

---

\* Tartu Linna Kutsevaliku-nõuande Büroo.

Lihttö peaks ausse tõusma! „Madalama“ ja „kõrgema“, „prostoi“ ja „peene“ vahetegemine on otse alatus, sest kõik ausad elukutsed on tarvilikud ja tubli käsitöeline sama austusväärne kui tubli pangadirektor.

Suur viga on see, et mõnele aladele on suur tungimine. Äri-teenistusse soovijaid TKNB-s oli ligi 10%! Transpordi ja side alale soovijaid poisse oli ligi 25%! Üldse 666 noore poolt teati soovida 111 elukutset, kuna elukutsete üldarv Eestis ulatub kaugelt tuhandetesse. Soovitakse seda, mis silma paistab, terveid ridu tublisid kutseid ei teata, osalt seepärast, et nad ei ole n.ö. suurele hulgale nähtavad, osalt seepärast, et on kuidagi „soomustatud“, nii et sinna ei oska pääseda.

Vaadeldes põhjusi, miks soovitakse just teatavat kutset, paistab silma, et otsustavaks peetakse huvi ning meeldivust (56—88%!); selle järele kohe majanduslikku külge (palju raha, kindel koht — umbes 12%); hoopis viimases järjekorras on sobivus ning and (7—11%) ja aatelised põhjused (teiste aitamine, hea asja eest võitlemine). Ainult 3—8% kõigist soovijaist nimetab seda oma kutsevaliku põhjuseks.

Raha! raha! kisendatakse. Sissetuleku silmaspidamine näib kasvavat eluaastatega. Üliõpilastest ütleb end ülikoolis õppivat „praktilistel kaalutlustel“ juba 31—32%. Sageli tahetakse teat. kutset ainult seepärast, et seal „palju raha saab.“ Kas kutse ise huvitab või kas üldse sobitakse, seda küsivad mõned üksikud — valged varesed.

Mõnikord on soovid lapsikud ja neisse kinnijäämine kahjulik. Kuigi lapse soovid tihti on vigased, tuleb neid ainult õiendada mõistliku seletamisega, mitte iial ei tohi aga lapsele peale sundida elukutset, mille vastu kogu ta olemus (huvi, andekuse laad, kehaehitus, tervis) tõrjub. Ei tohi ette määrata lapse eluteed. Vanemad võivad esineda ainult nõuandjatena ja valvuritena lapse isetegevusel, vaid äratajatena, näitajatena sellele, mis on väärt ja võimalik püüda. Lapsi tuleb varakult hakata tutvustama kõik-suguste elukutsetega, eriti nende raskustega.

2. Ve ad sobivuse hindamises. Kutsesoo ja kutsesobivus väga sageli ei lange ühte, s. o. isik ei sobi sellele kutsele, mida soovib. Nii TKNB-s teat. aja jooksul kutsesooi avaldanud 309 isikust leiti põhjalikul läbikatsumisel soovitud kutsele sobivat ainult 91 isikut ehk 29,4%, seega alla 1/3 osa!

Samas leiti 960 kutsenõustatava isiku seas 10 värvipimedat, kellest mitmed soovisid saada maalriks, aednikuks jne. — aladele, kus värvide peen eraldamine tähtis.

On selge, et näit. nõrga kopsuga noorel on kahjulik hakata kantselei-, raamatukogu- jne. ametnikuks, trüki-, puu-, metalli tööliseks, kasulik aga aednikuks, metsavahiks.

Kehalisi andmeid ei peeta sageli küllalt silmas. Tagajärjeks on enneaegne surm sobimatu kutsetegevuse soodustatuna. Seep.

tuleb järele uurida, kuid teat. kutse mõjub tervisesse ja kas ta on kooskõlas soovija kehaomadustega.

Õpilase tervislehes tuleb hoolikasti ära märkida need andmed, mis on tähtsad kutsevalikul silmas pidada. Selles mõttes kooliarsti poolt toimetatav õpilaste ülevaatus peab olema põhjalik, üksikasjalik. Tervislehte tuleksid kanda ka psüühilised defektid ja paremused.

3. Ve ad t ö ö v ö i m a l u s t e h i n d a m i s e s. Kutse valimise ja kutsele asumise vahel on rida aastaid (väljaõpe). On sageli raske öelda, kas see kutse, mis nüüd tasuv ja kohta võimaldab, seda ka 3—5 a. pärast on. Nii on kurb pilt ülikoolist, kuhu noortel alles 20—30 a. pärast mõtet astuda, sest praegu on pea kõik need kutsed, millele ülikool ette valmistab, haljasnoorte jõududega puupüsti täidetud. Kohasaamise lootus ülikooli hariduse abil on enesepete.

Samal ajal on küllalt näha, et haritud noored ei taha koolist tagasi minna isatallu, mis nende jõudu ootab ning vajab. „Neetud talud“ pole kaugeltki veel kadunud. Kuivõrd haridus tikub noori linnastama, näitab see, et näit. eesti keskkoolide lõpetajaist 1931. a. kevadel soovisid asuda põllumajandusele 15,6% poistest ja 7% tüdrukuid, kuna samal ajal rahva üldarvust tegeleb põllumajanduses 59%.

Töövõimalused on äärmiselt kitsad, kuid olemasolevaidki pole küllalt uuritud ja teada antud soovijaile. Meil on töötuid üle 10 000, lisaks veel töötä haritlased, kelle arvu võiks arvata 1½—2½ tuhandele (ainuüksi Tartu Töötä Haritlaste Ühingul on ca 600 liiget).

Kui riik seaduste ja korraldustega appi ei tule, pole paljudel lastevanemail oma lapsi lihtsalt kuhugi mahutada, nimelt nn. „haritlaskutseile“ üldse mitte.

Töövõimalusi saab aga luua m a a l. Tuleks siin loota suuremat agarust. Uudismaade juurdeloomine on meie eluruumikitsikuse pääs.

4. Ve ad v ä l j a õ p p e v ö i m a l u s t e h i n d a m i s e s. Väljaõppe alal on küsimused: 1) milliste koolide kaudu saab valitud kutset? 2) Kas perekond suudab koolikuludisid kanda?

Selle kõrval sageli vähe kaalutakse, kas noorel on jaksu ning jõudu etteseatud kooliteed lõpule viia. Poolelijätmine on maha visatud aeg ja raha.

Kõneleme arvudega:  $\frac{1}{5}$ — $\frac{1}{4}$  õpilastest on tarvitanud eratunde, samuti  $\frac{1}{5}$ — $\frac{1}{4}$  keskkoolide õpilastest püüab järgmisse klassi saada järeleksamiga (1929/30. õ. a. 2868 õpilast ehk 19,7%). Teiseks aastaks klassi jääb 8,8%. Keskkooli lõpetamisele jõuab ainult umbes 50% algusklassi koosseisust. Üle 25% õpilastest vahetab kooli. Koolist „läbikäinute“ arv võrreldes lõpetajate arvuga on naeruväärselt suur. Seda ka ülikoolis, kus 11 a. jooksul nimekirjas seisnud 14 530 üliõpilasest lõpetasid 2977 ehk umbes 20%!

Need andmed näitavad, kui tõsise küsimusega meil tegemist kooliteele astumisel. Iga lapsevanem peab oma laste õpikäiku teraselt jälgima, et õigel ajal abi teada otsida. Õpetajal on siin vastutusrikas nõustav tegevus.

Tahaks loota, et kutsevaliku tähtis ala enam tähelepanu leiaks ja kutsenõuande arendamiseks ning töövõimaluste uurimiseks samme astutakse, kuna praegu see ala kiratseb ja noored ei tea, kuhu minna, kuhu saab ja kuidas saab.

## Kooliuuendusnurk.

### **Kuidas alata laulmise õpetamist algastmel.**

*R. Taba.*

Võrreldes kirjandust, mis meil olemas lugemise, kirjutamise, arvutamise ja paljude teiste õppeainete käsitamise kohta algkoolis algastmel laulmise õpetamise kirjandusega tema algastmel, s.o. I, II algk. klassides, ei leia laulmise suhtes kuski nii põhjalikku tööd, kui on olemas teiste ainete üle. Eriti torkab see silma laulmise ja kirjutama-lugema õppimise kirjanduse võrdlemisel. Viimaste ainete kui loomulikult hädavajalikumate kohta on peagu peensusteni töötatud välja aine õppimise psühholoogilised alused. On selge pilt olemas, mil viisil tekivad lapses kujutlused häälikuist ja tähtedest, milline on nende tekkimise järjekord raskuse järgi, kuidas tekib side hääliku ja tähe vahel. Ühesõnaga: on otsitud loomulik alus hääliku, tähe, sõna ja lause mõistete tekkimisest lapse kujutluses. Aluseks on kirja- ja lugemaõppimisel kõne loomulik arenemine inimeses.

Laulmisele pühendatud kirjandus tema algastmel on hoopis vähene ja liiga üldlauseline. Õieti niisugust kirjandust, kus oleks juttu laulu loomulikust ja psühholoogiliselt õieti mõistetud arenemisest, peagu pole olemaski. Tõsi küll, palju uut ja tänuväärset abi pakuvad lauluõpetamisele E. Mesiäinen'i soome keelest tõlgitud ja eesti oludele kohandatud prof. V. Siukonen'i „Laulu õppeviis“ ja A. Kiisa metoodiline käsiraamat. Ja seega peagu piirdubki laulmise metoodilist külge käsitavate raamatute hulk, mida võiks arvestada. Samu põhimõtteid taotleb ka „Uusi teid algõpetuses“ laulmisele pühendatud osa. Neis käsiraamatuis libisetakse ka kergelt üle I, II kl. laulmisest, öeldes vaid üldlauseliselt, et tuleb laulda kuulmise järgi ja leida lihtsamaid rütmilisi tundemärke. E. Mesiäineni raamat algab metoodilist käsitlust alles III klassiga.

Aga kuidas toimida laulmisel kuulmise järgi, missuguseid laule, toone, motiive valida, mis vastaksid lapse loomulikule helide



mõistete tekkimisele ja arenemisele, sellele ei leia vastust. Analoomiliselt lugema, kirjutama, arvutama jne. õppimisele peab rajama ka laulmise õpetamise algastmel õigele psühholoomilisele alusele, mis vastaks lapses tekkivate helide mõistmisele.

Selle osa puudumine on mõistetav põhjusil, et 1) laulmisele vaadatakse, kui kõrvalainele, mille hädavajalikkus ei ole sundinud sügavamale uurimisele ja mille tulemuste suhtes on oldud vähenõudlikum; 2) ei ole korraldatud tõsisemaid helide mõistete tekkimise uurimusi lapses. Sellepärast ongi laulmine vaeslapse ossa jäänud algastmel, missugust astet teiste ainete puhul loetakse kõige tähtsamaks.

Lapsi tuleb õpetada teadlikult laulma algastmest alates. Ei ole laulu elemendid raskemini mõistetavad kui keele, matemaatika või mõne teise õppeaine omad. Meie ei kujutle endale, et õpetaksime lapsi 2 aasta kestel ainult peast lugema või arvutama kuulmise järgi. Laulutunnis aga on saanud see iseenesest mõistetavaks. Ometi on laulul olemas ülesmärkimise märgid, samuti kui keelel või matemaatikal. Ja kui leiti keerukale keele või matemaatika konstruktsioonile algastme jaoks lihtsad väljendused, miks ei ole see siis võimalik muusikas? Tulemusrikkaid katseid on tehtud Eestiski sel alal (Tallinna õpet. Salme Turp), kuid need põhimõtted ei ole suutnud veel populariseeruda.

Olgu aine tähtsusega lugu kuidas on, kuid kui ainet käsitada, siis võimalikult loomulikes arenemispiires ja järjekorras, mille üldpõhimõtteid laulmise kohta käesolevaga tahan kirjeldada.

### Alused.

„Ei või olla kahte head õppeviisi, on vaid üks ja niisugune, mis kooskõlas loomuliku looduseadusega,“ ütleb Pestalozzi 10-as kirjas „Wie Gertrud ihre Kinder Lehrt.“ Need klassikalise pedagoogi laused on tiivustanud moodsaid metoodikuid korraldama õppetööd võimalikult lähemale loomulikele alustele.

Teadmuste ja oskuste omandamist püütakse kohandada vastavalt lapse arenemisele, et see moodustaks lapses lühikese teaduste arenemise inimkonnas. Alles pikkamisi on tulnud veendele, et laste-rahvas on hoopis teissuguste natsionaalsete omadustega kui täiskasvanud rahvas. Seal on veel palju tundmatuid maid, kus oodatakse avastajaid. Meie teame, et laps kuulub n.ö. „primitiivsete“ hulka, et ta on kihulend, kus tundmus, intellekt ja meeleolu näivad sulanud üheks seguks, et tema vasttekinud meeleaistingud otsivad tungivat väljendust. Ta elab „lapseilmas“, kus valitseb tema enda moraal, eetika ja mõtlemisviis. Ja kes tahab läheneda lapsele, see rääkigu tema keeli, tundku ja mõtelgu tema moodi, siis on ta vastuvõtlik su soovidele, siis mõistab ta sind.

Üheski teises tunnis ei ole see nii kergesti saavutatav kui laulmise tunnis. Laul võimaldab lapsele kõigi loomulikkude tungide

väljendusi: tegevuse, rütmi, helid ja mängu igasuguseis variatsioon.

Kes on vaadelnud laste segamatut mängimist, on märganud, kui suurel määral esineb seal loodushäälel imiteerimist, kuulnud viisikeste omapärasest tõlgitsemist ja rütmi. Mitte ainult kuulmisorganite abil ei otsi ta väljendust, vaid rakendab selleks kogu oma olemise: miimika, liigutused. Lapse rütmiliste kõlaelamuste laad ja arv on väga lai ja mitmekesine ning moodustabki lihtsa lapselaulu kunstivormi alusel.

Esimestel laulutundidel, õigem laulumomentidel, sest laulu ei saa kujutella eraldi tunnina algastmel, tuleb tutvuda laste muusikalise taseme, rütmilise arenemise ja hääledefektidega, et oleks selge pilt töö õigeaks rakendamiseks. Esialgne pilt on tavalisest õige kurb, eriti poiste suhtes, kes osutuvad suuremalt jaolt „mitte-lauljaiks“. See ei ole aga mingiks aluseks lapse muusikaanni puudumise kinnitamiseks, sest suuremal arvul juhtudel ei ole tegu nii palju muusikaanni puudumisega kui selle alateadliku varjamisega või mitteoskusega. Keelavad ju paljud vanemad, eriti lasterikastes perekondades, lastel laulmise, „lärmamise“ majas rahunõudmise ettekäändega. Tihti juhtub, et laps langeb sõprade pilke alla, kui ta ei suuda laulda õieti, ja niisugused juhud annavad koolile suurema osa mittelauljate kaadrist. Paljud lapsed ei ole kooli tulles õieti laulu kuulnudki. Olen korraldanud igal sügisel ankeedi nende kohta, kes oskavad mõnda laulu kooli tulles, ja 2 aasta eest oli 42 I kl. õpilasest 1, kes oskas mõnda laulu. Praegu on suvel töötava lasteaiaga see kurb tõsiasi likvideeritud. Ärgu siiski keelatagu laste „lärm“, mis tingitud rõõmsast meelest, sest see on laste elu, see on positiivne väärtus tulevasele inimesele ja need vanemad, kes tahavad kasvatada oma lastest rõõmuküllaseid inimesi, arvestagu seda ja ohverdagu osa „vaiksest mugavusest“ laste laulule.

### Rütmitunde arendamine.

On õpilaste lauluvõimest selge pilt, laulutakistuse põhjused selgitatud, võib alata nende lahendamiseiga — laulmisega.

8-aastane kooli tulev laps on alles n.ö. motoorne tüüp, liikumist ihaldav. Tal on veel raske eraldada tooni rütmist. Sellepärast tuleb alata rütmitunde süvendamisega.

Rütm on laulu aluseks. Rütm esineb igal pool looduses, meie tegevuses ja liikumises, sõnaga — kõiges meid ümbritsevas. Isegi hällis lamav imik tunneb rütmi mõju.

Lapse rütmiline tunne on tugevam täiskasvanu omast ja seda tuleb arvestada iga aine õpetamisel, sest rütmi kaudu suudame elustada ka formaalseid õppeaineid. Lihtsam rütmi väljendusviis on liikumine, kuid samaks otstarbeks võib eduga kasutada lugemist, joonistamist (eriti vanemais klassis), tööõpetust jne. Kõigile neile aineile toob rütm juurde palju elavust, vaheldust ja kergendab ainek arusaamist.

Et rütmi mõistet esitada selgemalt, kujukamalt, tuleb ta üles märkida, teha nähtavaks. See ei ole raskem kui sõna nähtavaks tegemine — trükk, kiri. Et meil algklasses seda suuremalt osalt ei tehta, tuleb vist sellest, et oleme harjunud rütmi nägema viiele noodijoonele kirjutatud lauluviisis. Ja vabanduseks ongi, et lapsete algklasses ei saa sinna kirjutada. Peab siis just sinna kirjutama ja tingimata nootidega! On's noodi mõiste raskem seletada sõna, tähe või hääliku mõistest? Joonestiku võime muuta samuti kui valge paberi, kohandades I kl. kirjutamiskohaseks. Rütmi märkimiseks võime kasutada igasuguseid lihtsalt kujutatud esemeid: marssivaid jalgu, kella tilgutit, kätt, haamrit ja ei teeks raskusi löögilise või kahelöögilise noodi kirjutaminegi, aga mitte noodijoonestikku, vaid ühele joonele, mille tõmbamine joonteta vihku joonlauaga ei peaks olema raske. Rütmi kirjutamise märgile anname alati tegevusele vastava mõiste ja katsume leida sellekohase märgi (jalg, haamer, pendel (tilgut), kepp, käsi). Need kujutlused seotakse alati noodi kui meetrilise märgi mõistega.

Rütmi nähtavaks tegemisega tuleb anda käsikäes ka takti mõiste. Neid kahte tuleb eraldada kohe alguses, kui see tekitab raskusi nende vastastikuse siduvuse tõttu. Rütm on elav, on välisilmast saadud elamus, on tundmus ja väljendus ühtlasi — sellega osa meie psüühikast. Takt on aga mõõt, ühtlane liikumise jagaja — puhas matemaatiline mõiste. Tal ei ole midagi ühist tundmusega, ta on hingetu. Takt jääb muutmatuks, kuna rütm võib muutuda alatasa.

Rütmilis-formaalse läbitöötamise puhul ei tarvitse anda meetrilisi mõõte täis-, pool-, veerand- jne. nootidega, vaid selgem on 4-, 2-, 1-löögiline noot. See on arusaadavam, sest lauldes meie „lööme“ takti. Lihtsam takt (rõhuala) on kahelöögiline. Ta tunnuseks on rõhulise ja rõhuta heli vaheldumine. Takt on kirjalikult märgitud rõhuala. Siinjuures antakse taktijoonel mõiste. Kahelöögilisele taktile järgneb 4-löögiline, siis alles 3-löögiline. Need mõisted ei ole rasked 2 aasta kestel õppida lastel, kes suudavad arvutada 100 piires ja kirjutada lihtsaid kirjandeid.

Taktilöömine, juhatamine aitab veelgi süvendada rütmitunnet ja takti mõistet, võimaldades ühtlasi rütmilis-tonaalsete kujutluste füüsilise väljenduse. Takti lüüa on parem kahe käega, — sümmeetriliselt, mis kergem meeles pidada ja liigutustelt ilusam. Liigutused olgu mõõdukad ja täpsed, siis tekib ilus pilt klassist ja laul saab välise, nähtava rütmilise efekti. Meeldiva taktilöömise pildi kogu klassiga nägin R. Pätsi demonstratsiooni tunnil Raua tänava algkoolis 1933. a.

Kõiki neid loendatud mõisteid tuleb serveerida aegajalt ja nii, et lastel ei lõpeks isu. Ei ole üleaarne, kui kasutada selleks silma-

pilke emakeelest, tööõpetusest, arvutamisest või võimlemisest. Peaasi, et lapsed hoiduksid tüdinemast ja vabaneksid šabloonist.

### Tonaalsuse arendamine.

Rütmi läbitöötamisel tuleb käsile võtta ka tonaalsuse arendamine. Viimase juures tuleb arvestada õige keerukaid komponente. Häälte tekkitamise ja vastuvõtteaparaadid on ju nii keerulised. Siin peituvad väga paljud ja tõsised laulmist takistavad tõkked ja nende kõrvaldamisel peab olema õpetaja hea meister. Orgaaniliste takistuste kõrval ei või jätta tähele panemata psüühilisi takistusi, mille põhjused ei ole sugugi kergemad kõrvaldada.

Lapse kõlalised kujutlused tekivad välisilmast saadud muljeist. Kuidas neid korraldada muusikalisele arenemisele? Laps annab siin ise vastuse. Lapse laulurõõm,<sup>1</sup> mille päritolu ürgne, juhhib meid lapse ürgsele muusikalisele elamusele ja muusika üldstruktuurile üldse. Sealjuures on kergesti märgatav lapse üksikute muusikaliste astete järjekorraline arenemine.

Katsed, mis korraldatud Viini pedagoogilises instituudis 6000 lapsega (igast seltskonnakihi), kinnitavad, et esimene lapse meloodiline samm on hüüdmotiiv: langev väike tertis. See on esimene kujutus intervallist ja ühtlasi motiivist. See viitab kindlasti minevikule, kaugele ürgajale, mil võis tekkida esimene motiiv: hüüdmine. Nii selgub siingi, analoogiliselt lugemisele, et mitte üksik heli, toon (täht), vaid tonaalne motiiv (sõna) on esimene väljendustervik. Järgmine samm on põhitooni sekst. See kolmetooni motiiv on lapse meloodika aluseks. Nii koosneb lapsepärane meloodia 1-3-5 (meloodiline 3-kõla) ja duur-heliredeli 6-st astmest. Laste laulu omapäraks on juhttooni (septiimi) puudumine. See olgu hoiatuseks neile, kes lähtuvad tonaalsuse arendamisel heliredelist, kus juhttoon arendab iseloomustavat osa.

Nende kahe motiivi läbitöötamise järel käsitatakse vahepealseid astmeid, millega on loodud õige mitmekesiste viiside laulmise võimalus.

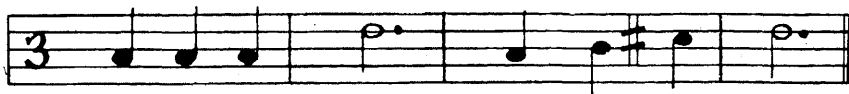
Näide:



Aja jooksul ei rahuldu lapsed seksti ulatusega, vaid jõuavad välja oktaavini.

Analoogiliselt 3-kõla  $a^1$ ,  $fi^1$ ,  $d^1$  kujundamisele kujundatakse 3-kõla  $d^2$ ,  $h^1$ ,  $g^1$ . Nende kahe 3-kõlaga on avatud õige suured laulmise võimalused, sest 3-kõla  $d^2$ ,  $h^1$ ,  $g^1$  on d-duuris 4. aste, g-duuris esimene aste ja c-duuris 5. aste. Nii on saavutatud alanev helide rida  $d^2$ ,  $c^2$ ,  $h^1$ ,  $a^1$ ,  $g^1$  ja alla poole kvardi täiendus  $g^1$ ,  $d^1$ . Sellest ulatusest jätkub laulmiseks algastmel. Vahepeal, kui laste häälemeel on suuteline, tuleb töötada läbi juhttoon tõusva kvardiga — signaalhüüd.

Näide:



Sellega oleks läbi töötatud 1., 2. kl. kavas ettenähtud hääleulatus teadlikult ja lapsepärases järjestuses.

Muusika õpetamise aluseks jäägu motiiv, millest arenevad kõik teised mõisted. Käik on üldiselt analoogiline lugemaõpetamisele. Rütmi piltliku kujutamise järele võib asuda toonide kõrguse kujutamisele. Nüüd tuleb vaatluse alla noodijoonestik, mida võib kujutada piltlikult: trepp, redel, millel noodid (toonid) liiguvad üles-alla. Appi võib võtta vastavad liigutused kätega. Esialgu piirdub liikumine kolmel joonel, hiljem hääleulatuse laienedes laieneb liikumine viiele joonele (redelipulgale, trepiastmele). Vihku võib tarbekorral ise jooni tõmmata igale sobiva vahedega.

Viiside laulmisel ei saa jätta tähele panemata, kuidas lapsed hingavad, hoiavad keha, räägivad sõnu ja milline on hääle kõla. Lapsed armastavad sageli laulda pingutatud kurguhäälega ja kõvasti, mille järeldused on kindlasti laulule kahjulikud. Häälekõla hoitagu vaba, pingeta ja lapsekohase nüansseerimisega.

Puhta kõla saavutamiseks peavad lapsed õieti kuulama toone. Seda teevad nad ilma kontrollita väga pealiskaudselt ja lohakalt. Kui ta tooni õieti kuuleb, siis ta laulab ka selle õieti. Toonide tabamist on hea alata  $a^1$ -ga, mida kerge kontrollida helihargiga. On  $a^1$  jäänud helisema kõrva, on kerge laulda 3-kõla  $a^1$ ,  $fi^1$ ,  $d^1$ . Sellega ei mõelda arendada absoluutset kuulmist, vaid täpseid kujutlusi toonist ja nende vahekorrast. Asja mitmekesisamiseks võib kasutada laulvat lugemist. Õpitud lauseid, jutukehi võib lugeda õpitava tooni kõrgusel, vastavas rütmis (lugemispala tuleb selleks valida vastav). Lugeses võib teha pause nende õppimiseks jne. Sellel on mitu väärtust: laulmine leiab tihedama kontakti teiste ainetega, õpitakse keele rütmi, leitakse sõna ja laulu ühiseid elemente ja lõpuks — need õpilased, kes kodus on tunnustatud „mittelauljaiks“, võivad muutuda lauljaiks laulva kõnelemisega.

<sup>1</sup> Mängu juures räägivad lapsed tihti lauldes.

Laulu õppimisel peale sõnalise teksti tuleb seletada ka viisi. On viis mitu korda mängitud või lauldud, on loodud helilised pildid, tehakse neist juttu. Kas viis meenutab pilte võimlejate sammumisest, käo kukkumisest, vihmasajust või linnulaulust. Sellega rikastub laste muusikaline elamus, fantaasia ja sümboolika. Sellega luuakse viisi õige tõlgitsemise alus. Niisuguse jutu järgi on lastel selge pilt, kuidas laulda laulu: kas rõõmsalt, kiiresti, kurvalt, aeglaselt, kus paisutada või kahan-dada häält. Need pildid annavad lapse muusikameelele õige ja kestva pildi, loovad sideme viisi ja tekstiga ning laulu meespüsi-mine on kestmam.

Teiste õppeainete õppimisel on ammu maksev põhimõte, et niipea kui suudetakse, katsutakse midagi luua iseseisvalt, kas kir-jutada kirjand või koostada ülesanne. Oma loomingu ni jõud-mine on see, mis tasub vaeva. Loomisrõõm on kõrgeim tasu näh-tud vaeva eest. Miks ei võimalda meie seda laulmise puhul. Laulu laulmine on iseendast loomine, kuid reprodutseeriv; tal puudub see ürgjõud, mis avaldub oma loomingu puhul. Kui palju viise loovad lapsed mängides, kui palju kuulnud viise laulavad nad ümbertöötatult, jõukohaseks tehtuna. Seda ei tee mitte ainult lapsed, vaid ka täiskasvanud. Tarvis vaid kuulata küla pilli-meeste jõukohaselt „ümbertehtud“ šlaagereid. Selles väljendub oma loomine, mida ei tohi takistada. Viisi loomine võib toimuda esialgu loomulikult peast, ilma üles märkimata, kusjuures ei või pidada kahjulikuks ka kuulnud viisidest laenutegemist. Toonide liikumist võib kujutada üles-alla astmelise joonena — viisi teena.

Tonaalsuse arendamise võimaluste piirid on nii laiaulatuslikud, et võimatu on esitada kõiki ajakirjas. Kokku võttes oleks selles järgmised momendid: 1. teksti läbitöötamine, mille aine seoses üldõpetusega. 2. Rütmiline läbitöötamine. 3. Ilmekas ettekanne — teksti järele hääle tõusu ja mõõna tarvitamine nii sõnas kui viisis. 4. Motiivist meloodia moodustamine. 5. Loominguline osa — algastmel järeldaimavat laadi, edaspidi iseseisvalt.

Ei pruugi neis omaloomingu viisikestes hakata otsima kunsti-ja reegliparasust, samuti kui esimestest kirjandikatsetest, vaid tähtis on, et lastes kasvaks usk oma loomingu võimeisse, mille väärtused ilmnevad alles küpses inimeses.

Võib tekkida mulje, et kõike seda tehes ei jää aega vabaks lauluks, et nende asjade õppimine teeb ülesaadamatu id raskusi.

Vastuseks ütlen sel puhul: tunni raskuspunkt jääb vabale lau-lule. Teoreetilise osa jaoks kulutada ainult murdosa, missuguse aja jooksul saavad puhata laulumehanismid. Raskused tekivad siis, kui asja käsitada keerukalt.

Laulude valikul ei saa mööduda rahvalaulust. Nende tagavarade ja valiku suhtes oleme õnnelikud. Rahvalaulude väärtus on hinnatav eriti sellega, et see on primitiivsete inimeste loom-ing ja viisides esineb neid elemente, mis vastuvõetavad lapsele

kui primitiivile. Sageli esineb seal langev väike terts, mis lapselaulu lähtemotiiviks.

### Hääle ja häälikute väljarääkimise — hääldamise — arendamine.

Laulu ilu pääseb mõjule täiel määral ilusa hääle ja selge diktsiooniga. Ilus hääl ja kõne on väärtuseks igale kodanikule. Riigimehed, õpetajad, näitlejad on kõik selles kogenud. Ei leidu lava-koole, pedagoogilisi asutisi, laulukoore, kus ei tegeldaks hääleseade ja diktsiooniga. On isegi hakatud tõsiselt uurima meie rahva kõne- ja hääledefekte. Ja kui tahame tunnustada, et rahva keel on rahva hinge peegel, peame aukartusega suhtuma rahva keelesse ja kõlasse, teda kultiveerima, sest sellega kultiveerime ka oma rahvast.

Psüühiliste aluste koostöö kuulmise, akustilise vormitunde, kõneorganite motoorse tegevuse (kui pool-teadlikud, pool-mitte-teadlikud refleksiigutused) ja hingamisorganitega on nii komplitseeritud, et lapsel selle korraldamine omal jõul on võimatu. Meie, põhjamaalased, oleme lõunamaalastest loodusliku hääleseade poolest palju halvemas olukorras. Meie räägime kurguhäälega, mille tõttu tekib kare, põrisev ja ebumusikaalne hääl. Seda viga tuleb kõrvaldada aeg-ajalt õige hingamise, suuhoiuga häälikute hääldamisel, resonaatorite ja diafragma kasutamise harjutustega. Harjutused olgu pidevad, kindla korra järgi reastatud, et saavutada minimaalseidki tulemusi. Aga tingimuseks jäägu: õpetaja olgu ise teadlik, vastasel korral annab töö kasu asemel kahju.

### Tabamisharjutusi.

Meil on tabamisharjutuste ja noodist laulmise õppimisel mõjule pääsenud prof. V. Siukoneni printsiip — 3-kõla abi. See tõi suure kergenduse meie koolilaulus noodist-laulmisele, vabastades üksikute intervallide tüütavast tuupimisest, mille kasutamine osutus väga raskeks algkoolis. 3-kõla annab palju hõlpsamad võimalused viisi leidmiseks, annab kätte laulu kondikava. Esimeste tabamisharjutuste puhul ei ole loomulik alata laulmist alt üles, vaid ülalt alla ja enne väike terts üksipäini. Üheastmelised harjutused kaotavad algastmel oma väärtuse, kuna lapse loomulik muusikatunne ei arene rööbiti intervallide suurusega. Intervall ei ole enesest muud, kui toonide vahe mõõt, s.o. sama, mis takt rütmi puhul. Laps otsib loomulikku, ürgset tonaalsuse arenemisteed, mille kaudu jõuab loomulikult muusika mõistmisele. Neid tingimusi tuleb pidada silmas esimeste tabamisülesannete puhul.

Nii ei saa anda algajale lauljale, kelle loomulik meloodia käik liigub alla, tõusvais või langevais sekundeis, sest see häirib lapse loomulikku meloodiameelt. Ta võib neid tabadagi, kuid psüühi-

line elamus ei leia rahuldust. Astmeline hääle liikumine näib kergemana vähese vahe tõttu. 3-kõla on sellest kergem, mis E. Mesiäinenil ja A. Kiisal lähteks. Kuid loomulik harjutus algastmel on niisugune, mis kirjutatud loomulikkude toonide arenemise põhimõttel.

Kokku võttes kordan: ainult loomulikule alusele rajatud teadlik laulmine kasvatab tõsisid lauljaid ja laulurõõmu ning rakedab laulukultuuri täie väärtusega rahva üldkultuuri teenistusse.

## Kirjanduse arvustusi ja ülevaateid.

**D. Koppel** — S. Sütt: „Kooli-atlas I.“ Algkoolidele. Kolmas trükk. Kirjastus „Orion“ Tartus, 1932. Hind ?

Käesolev „Kooli-atlas I“ kolmas trükk sisaldab 45 mitmesugust kaarti, 1 profiili (Jenisel suudmest Kalkuttani), värvilise tabeli riigilippudest, 1 põhjapoolse tähistava kaardi ja värvilise tabeli astronoomiliste mõistete selgitamiseks ja veel statistilisi andmeid mõnede kaardilehtede allserval. Kõik see materjal on paigutatud 24 leheküljele formaadis 21,5×28,5 cm. Sisujuhatus on esimesel välisel pappkaanel ning paar vigade õiendust viimasel väliskaanel. Seega on antud ruum kasutatud maksimaalselt.

Sisult on kodumaale pühendatud 4 lk. ja nimelt järgmiste kaartide näol: 1 lk. on Tallinna ja Viljandi ümbruse topograafilised kaardid mõõdus 1:100 000, 2—3 lk. „Eesti“ mõõdus 1:1 000 000 ja 4 lk. Eesti „geoloogia“ ja „mullastik“ nähtavasti mõõdus 1:2 220 000. See on siis ka kõik, kui mitte arvata Eestit Euroopa ja naabermaade kaartidel. Tehniliselt on kodumaa kaardid laidetamatud. Sedasama tuleb tähendada ka nende sisugi suhtes, kui mõni väike viperus jne. välja arvata. Tallinna ümbruse ja Viljandi ümbruse topograafilised kaardid ja õpetaja seletuse ja õpperaamatu kaasas heaks sissejuhatasteks kaardilugemisele ja kaardimärkide tundmisele. Neil on liiga laiamõistelised pealkirjad „Tallinnamaa“ ja „Sakala“, mis tuleks parandada. Parandada tuleks ka „Tallinnamaa“ kaardil järgmist: 1) Ülemiste järve pinna kõrgus meretasemest on antud 44 m, peaks aga olema vene topograafiliste kaartide andmeil 36 m.

2) „Sõjamäe“ nime all tuntakse Talinnas kühmu ja raba, mis asub Ülemiste jaamast kirde pool, seega põhja pool raudteed, mitte lõuna pool, nagu kõneall oleval kaardil tähendatud. Vene topograafilised kaardid (1:42 000 ja 1:84 000) tunnevad lõuna pool raudteed „Seamäge“, kus aga tegelikult mingit „mäge“ ei olegi — on vaid tüüpiline tasandik.

3) Ka „Rahumäe“ kõrgus „61“ m on enam kui kahtlane. Vene topograafilisel kaardil 1:42 000 puudub kõrguse arv sellel kohal; kaardil 1:84 000 on antud arv 29,7 (sülda), mis peaks meetritesse arvestatult andma „63,3“. Samakõrgusejoonte järgi lugedes saame sellel kohal kõrguse umbes 48—51 m. Võib olla et kaardikoostaja „61“ asemel on mõelnudki „51“, mis näib olevat tõepärasem.

„Sakala“ kaardil on Viljandi järve idakaldal Sammuli juures märgitud kõrgusejoon „68“, peaks aga olema „32“. Ka puudub sellel kaardil Tarvastu ehk Erma jõe nimi. Kaardil esineb see jõgi küllalt suurena, et vääriks ka nime.

„Eesti“ mõõdus 1:1 000 000 on uuesti koostatud kaart. Seega ka täpsem meie senistest väikestest kaartidest. Kõrgusalad 0—20, 20—50, 50—75 jne. esinevad siin üsna reljeefsel. Väarvi toonid on liigagi tagasihoidlikud ja mahedad. Silmapaistvuse mõttes oleks võinud olla väarvi toonide vahe eradam. Ka maakondade piirid on liiga peenikese punktiirjoonega märgitud. Nende olemasolu ju kaardil häbeneda ei tarvitseks. Muidugi pole ju ka mõtet neid kujutada väga silmatorkavate jämedate punaste joontega.



Teistest puudustest sellele kaardil oleks märkida seda, et „soode“ ja „kõrgendikkude“ signatuur on liiga üksteisele sarnane. See võib algkooli õpilasele tuua segadusi arusaamiseks, sedaenam, et nende märkide seletust muude märkide seletuse hulgas kaardil pole antud. Edasi võiks ka seda märkida, et näit. nimi „Paunküla m-d“ just päris õigesse kohta pole sattunud, samuti algab ka Pirita jõgi palju kaugemalt lõuna poolt, kui see on märgitud kaardil. Mõned alevikud, nagu Ambla, Rapla, Võhma, Märjamaa jne. on tähistatud alevimärgiga. Nimedest, mis meie üldtuntud transskriptsoonist erinevad, puutub silma „Kuivastu“ pro „Kuivaste“.

Üldiselt kokku võttes on see kena ja korralik kaart.

„Geoloogia“ ja „mullastiku“ kaardid, mis iseenesest ka kenad ja korralikud ning uemate andmete alusel koostatud, on algkooli jaoks liiga detailised. Pole aega ega ka mõtetki algkoolis käsitada Eesti geoloogiat nii detailselt, nagu on seda käesolev kaart. Arusaamatust sellel kaardil teeb ka värvide seletuse all antud „kvartäär“, missugune värvus kaardil üldse puudub. Algkoolile aitaks küllalt sellisest „geoloogia kaardist“ (kui „geoloogia kaarti“ üldse vaja olekski), kus oleksid tähendatud ainult kolmes põhivärvis pae- ja liivakivimud ning tähtsamate maapõuevarade leiupaigad. Ka mullastiku kaart algkooli jaoks peaks olema palju üldisem ning lastele seedimiseks kohasem.

Palju tähtsamad kui geoloogiline kaart oleksid algkoolile küll igatahes kliima- (temperatuur, sademed), taimekatte-, rahvastikutiheduse- ja majandusliku elu andmetega lisakaardid. Need kaardid aga käesolevas „Kooliatlases“ puuduvad. See on igatahes üheks miinuseks sellele kaardistikule.

Euroopa kaarte on 8 lehekülge. Antud on 2 üldist Euroopa kaarti: „füüsiline“ ja „poliitiline“ mõõdus 1:28 000 000 ning 6 erimaade kaarti mõõdus 1:4 000 000 kuni 1:18 000 000. Neist kaartidest on üks kahel leheküljel: „Lõuna-Euroopa, Prantsusmaa, Doonaumaad“ (lk. 6—7) ja ühel lk. (lk. 10) kaks kaarti: „Läti“ mõõdus 1:4 000 000 ja „Poola-Leedu“ mõõdus 1:6 000 000. Eraldi lehel (lk. 9) on „Skandinaavia, Läänemeremaad“ (ühes Soome, Poola ja kirdepoolse Saksamaaga) mõõdus 1:12 000 000, samuti ka „Inglismaa“ ühes Iirimaaga ja Belgia ning Hollandiga (lk. 12) ja „Ida-Euroopa, Venemaa“ (lk. 11). Saksamaast kui tervikust erikaarti ei ole. Üksikud Saksamaa osad on küll teistel kaartidel ja mitmesugustes mõõdus. Nii on üldiselt Euroopa suhtes kaarte algkoolide jaoks küllalt.

Sisult on Euroopa kaardid algkoolide jaoks ainesega ülekoormatud. Kuid samad kaardid teises kaardistikus on mõeldud ka keskkoolide jaoks. Seega on meil siis tegu majanduslikel kaalutlusil koostatud ühiste kaartidega nii kesk- kui algkoolidele. Järelikult on need kaardid teatud mõttes ka kompromiss-kaardid. Kui kompromiss- või kombinatsioonkaarte tulebki neid vaadelda ainese küllastuse suhtes.

Tehniliselt on Euroopa ja samuti ka välismaailmajagude kaardid hoopis halvemad Eesti kaartidest. Eriti primitiivne on kõrgmäestikkude kujutamine labase kriipsutuse teel neil jt. kaartidel.

Välismaailmajagudest on Põhja- ja Lõuna-Ameerika esitatud kumbki ühe pea- ja 3—4 lisakaardiga (lk. 13—14), samuti ka Aasia (lk. 15 ja 16) Austraalia (lk. 17) ja Aafrika (lk. 20).

Üldmaateaduslikke ja võrdleva maadeteaduse küsimusi käsitlevad poolkerade (riigid ja asumaad — lk. 18—19) jt. vöödete, liiklemise jne. kaardid (lk. 18—19, 21, 22 ja 23).

Sisuliselt ja tehniliselt on viimati mainitud kaartide rühm parem kui Euroopa ja välismaailmajagude kaardid. Need kaardid on nähtavasti mitmesuguste uemate saksakeelsete kooliatlaste järgi koostatud. Nad on käsitatavad peamiselt aine kordamise ja kokkuvõtete tegemise puhul. Samuti mõeldavad on nad ka õpilaste isetegevuse arendamiseks kodus või ka mitmejärgilises klassikomplektis.

Silmapaistvamaist sisulisist puudustest on mainida Aasia ja Aafrika vananenud poliitilisi lisakaarte (lk. 15 ja 20). Esimisel neist on Mongoolia tähistatud Hiina riigi osana, teisel — Egiptus Inglise asumaana. Mõlemad

tähistused on teatavasti ebaõiged. Et Mandžuuria, praegune Mandžukou, on märgitud Hiinamaale kuuluvana, sellest võib veel aru saada, kuid Mongoolia on esinenud juba maailmasõja lõpupäevist alates Hiinamaast eraldatuna ning iseseisvana. Hiinamaa asemel on siin nüüd maksev Venemaa mõju. — Samuti on ka Egiptus, vähemalt nimeliseltki, iseseisev riik.

Mõnel kaardil, näit. lk. 9 ja 11, on „soode“ signatuur seevõrd sarnane „kõrguste viirutusega“, et näit. Soome, Eesti ja Loode-Venemaa näivad olevat oma suuremas osas ainult „soomaad“. Kaart 9-dal puuduvad märkide seletuse all „soo“ ja „tundra“ värvuselised signatuurid.

Meie kooligeograafia üheks valulapseks on seni olnud võõrkeelsete nimede kirjutamine. Käidud on selles asjas seni mitmete põhimõtete järgi. Tagajärg on see, et üks ja sama nimi kirjutatakse meil kahel viisil ja vahel ka veel rohkemalgi kujul. Olevikus ja tulevikus peaks siiski sellel alal teatud ühtlus viidama läbi. Kõige autoriteetsemaks aluseks antud küsimuses peaks meil olema küll „Eesti Entsüklopeedia“. Seda enam, et siin avaldatud geograafilised nimed on läbi käinud mitmest arvustuse- ja komisjonisõelast.

Mis puutub nimede kirjutamisse kõneall olevas kooliatlases, siis on lugu selles suhtes enam kui halb. Üks ja sama nimi kirjutatakse ühel kaardilehel ühtviisi, teisel kaardilehel aga juba teisiti. On juhtumeid, kus ühel ja samal leheküljel üks ja sama nimi on kirjutatud kahte viisi. Mida peab siis nüüd õpilane õigeks pidama, mida mitte? Näiteks olgu nimetatud „Euroopa füüsiline“ kaart lk. 5. Siin on kaardil kirjutatud näit. „Pečoor“ 2 korda, kaardi allserval statistiliste andmete seas aga „Petšora“, kaardil „Aunuse järv“, kaardi allserval — „Äänisjärv“, kaardil „Veneri j.“, kaardi allserval — „Vääner“ jne. Mont-Blanci kõrgus on kaardil 4800 m, kaardi allserval aga Euroopa „kõrgeim tipp 4810 m“. — Neid juhtumeid on palju, kus on ühel kaardil nimi ühtviisi, teisel aga teistviisi. Olgu näiteks mainitud järgmisi: „Roka n.“ (lk. 5) ja „Roca n.“ (lk. 6); „Snehätta“ (lk. 12) ja „Sneehätta“ (lk. 9); „Tveer“ (lk. 9) ja „Tver“ (lk. 11); „Prypet“ (lk. 10) ja „Priipet“ (lk. 9 ja 11); „Kraakov“ (lk. 7 ja 9) ja „Krakov“ (lk. 10); „Šavli“ (lk. 9) ja „Šiauliai“ (lk. 10); „Baku“ (lk. 11 ja 19) ja „Bakuu“ (lk. 15); „Bengali laht“ (lk. 15) ja „Bengaali laht“ (lk. 16); „Singapur“ (lk. 16) ja „Singapore“ (lk. 15 ja 19 alumisel kaardil) jne. jne.

Oskussõnade tarvitamises on märgata ka segadusi. Nii on paiguti märgitud „põhja nabajoon“ (lk. 5, 8, 15 jne.), paiguti aga „põhja polaarring“ (lk. 9, 11, 13, 18—19 jne.). Õigem oleks vahest tarvitada „põhja polaarjoon“.

Kaartide allserval antud statistilised andmed on ruumi kasutamise suhtes kasulikud ja õpetamise juures iseseisvate graafiliste tööde alusena vajalikud. Päris laitusetat nad täpsuse suhtes küll ei ole, kuid võrdlevaks käsitluseks sobivad nad siiski. Nähtavalt trükiveana on lk. 5-dal sademete hulk „Gatarro 436“ pro „Cattaro 353“ Aadria mererannikul jne. Üldse poleks mõtet statistiliste andmete seas neid kohti mainidagi, mida pole märgitud kaardile.

Üldiselt kokku võttes tuleb mainida, et kõneall olev „Kooli-atlas“ oma ülesandega täidab. Et temast järgmises trükis siiski võiks saada kooli nõuetele täielikult vastav altas, selleks ongi siin niipalju puudulikke asjaolusid üles tähendatud, asjaolusid, mis arvustajale ja vahest ka teistelegi enamvähem arusaadavad ja ka teatud määral vabandatavadki, kuid mis siiski koolidele soovitatavad raamatuis peaksid puuduma.

J. Kents.

**Artur Sommer:** *Ülim usk. Usuõpetuse õpperaamat ja lugemik keskkooli V klassile. 1 kaardi ja 27 pildiga tekstis. 218 lk. Hind? Tallinn, 1933.*

„Ülim usk“ on varustatud HSM-i ametlikkude arvustajate V. Sibbula ja A. Vestren-Dolli kiitvate otsustega. Samal lk. märkus: „Raamatu käsikiri on vaadatud läbi enne trükkiandmist HSM-i kooliraamatute komisjoni poolt ja lubatud keskkoolides tarvitamiseks. Otsus 30. juunist 1933 nr. 328-a.“ Paisatab, et raamatule on tahetud anda ilme, nagu seisaks ta väljaspool arvustust.

„Ülim usk“ jaguneb: I — „Lühike usundilugu“ ja II — „Süsteemaatiline usu- ja kõlblusõpetus“. „Lühikeses usundiloos“ vaadeldakse: Primitiivsete rahvaste usundit ja usundi kujusid: Assüürias-Babüloonias, Egiptuses, Iraanis, Indias, Hiinas, Jaapanis ja Greekas. Lõpul peatutakse 2 lk. eesti mütoloogia üldjoonte juures.

Vaadeldes seda „usundikujude“ esitamist üksikute maade järgi näeme, et autor on tahtnud mõnel leheküljel palju öelda. Seepärast on see osa täielikult konspekti-ilmeline, mis võiks kasulik olla mõnele usuteaduse üliõpilasele vastava ala kordamiseks. Võtame näiteks „Usundi kujud Assüürias-Babüloonias“. Siin leiame ühel leheküljel terve hulga rasvaselt trükitud jumalate nimed, nagu: Auu, Bel, Ea, Sin, Šamaš, Rammauu, Antum, Beltis, Damkina, Marduk, Ištar, Assur, Gihil, Nusku, Dagan. Lk. 26. loeme „Oma õitsele lamanism jõudis 15. sajandil Tiibeti munga Tsonkapa reformaatorlike pingutuste tõttu. . . Dalai-Laama kõrval seisab teise kiriku vürstina Pantšen-Laama, see on Amithaba Buddha (suure halastaja) lihastus (inkarnatsioon). Tema on uuestisündimise õpetuse mõttes Dalai-Laamas kehastunud bodisattva vaimne isa. Mõlemate meessoost bodisattvate lihastuse kõrval lamanism austab ka üht naissoost bodisattva inkarnatsiooni, kes elab kloostri Lamdingi ülemana Yamdoki järve kaldal. . .“ See kõik on ju väga teaduslik, kuid keskkooliõpilane pole ju midagi kurja teinud, et peab keele murdma. Tühje paberist laternaid on kerge saada, aga nendega kahjuks ei saa valgustada linna.

Selle, võõraste rahvaste ja maade, keeltmurdvate jumalate ning teiste nimede üliteadusliku mulje-jätva ilutulestiku kõrval esineb aga „Eesti mütoloogia üldjooni“ päris kahvatuna. Siin ei pakuta algkooli-jutsi teadmistele midagi juurde. „Fählmanni müütide“ lõpul toodud paatoslik lõpp: „Siiski meie esivanemate rõõmus ja vaba iseloom, nende kõlbelse elu puhitus, abielu pühakspidamine, teise vara mitte puutumine, vahvus ja kangelasmeel, nende kannatus ja mured, palved ja ohvrituled ja õhkamised Jumala poole säragu ja „kostku meile kustumata“,“ ei seleta veel eestlaste usundit. Pealegi on väga kahtlased need esivanemate „igatsused ja õhkamised Jumala poole“, kui samas ülal väidetakse, et rahvausundi edenedamine animismist polüteismi poole katkes ristiusu mõjul.

„Ülima usu“ II o. — Süsteemaatiline usu- ja kõlblusõpetus — koosneb 14 §-st: 1) Jumala olemine ja olu; 2) Jumal ja maailm; 3) Ilmutuse mõiste; 4) Usuline tunnetus. Usk ja teadus; 5) Inimene ja Jumal; 6) Patt. Südametunnistus; 7) Vaba tahe; 8) Jeesus Kristus Lunastaja; 9) Kõlbeline maailmakord; 10) Usk ja isiklik täiuslikkus; 11) Hinge surematus ja tulevane elu; 12) Inimene jumalariigi paleuste teostajana perekonnas ja ühiskonnas; 13) Usk ja sotsiaalsed küsimused; 14) Usulis-kõlbelse elu vahendid.

Selles osas on autor lahti kiskunud tänapäeva ühiskonnas esinevad pahede allikad. On plastiliselt näidanud, kuidas kõige kõlbelse maailmakorra alus ja pant on kristlik elu — jumalariik — õigluse ja vennaarmastuse riik. Autor on kasutanud palju võimalusi, et näidata ja veenda usu ja jumalariigi olemasolu ja elulikkust. Ta pole kokkunud isegi niisuguseid küsimusi üles tõstmast, nagu: Usk ja loodusteadus, Usk ja tehnika, Usk ja teadlased, Usk ja sotsiaalsed küsimused.

Usku ja teadust võtab autor kui kaht omaette iseseisvat suurust — tegevusala. Iseäranis lepitavalt kõlab lk. 75: „Usk ja teadus ei käi teineteisele vastu, vaid täiendavad vastastikku kultuuri ja tsivilisatsiooni positiivset arengut, täites kumbki talle määratud funktsioone.“ Usu leppimist teadusega püütakse veenda veel terve rea teadlaste piltidega ja nende arvamustega usu ja Jumala üle. Lõpuks esitab autor botaanik E. Dennerti andmed, kes leidnud, et 300 loodusteadlasest ja arstist olid 242 jumaluskujad.

See usu ja teaduse lepitamine on väga vajalik, kuna seni on mõlemad käinud ise teed. Nad pole seni vastastikku täiendanud kultuuri. Esimene on teise arenemist takistanud, pole hoolinud teise saavutisist — on olnud konservatiivne. Indias usklikud veel praegu määrivad oma näod

pühade lehmade sõnnikuga ja pistavad seda tagavaraks tasku. Sealsete templite pühatiikides suplevad koos pidalitõbised, süfiliitid, katkuhaiged ja terved inimesed. Autori poolt väljavalitud teadlaste rea kõrval on terve hulk neid, keda usk on oma tagurlike tõekspidamistega surma ajanud. Tule-tame meelde Galileid ja Kopernikust ja nende arstide saatust, kes Pariisi kalmistult salaja öösiti pidid laipu röövima, et inimkehas vereringvoolu seadusi selgitada. (Vt. „Ratsionalist“ nr. 7). Muidugi, siis olid teised ajad. See on praegune „ülim usk“, mis autori arvates lepib teadusega, mis suuris kultuursaavutis näeb inimeses peituvate jumalikkude jõudude avaldumist. Seejuures pole aga autor siiski suutnud hoiduda inimeses alavärtus-tunde tekitamisest, et näidata Jumala looduse suurust, keerulisust ja tema sügavamale olemusele ligipääsmatust. — Inimene ei suuda väikest kärbestki ellu äratada, ta ei suuda luua kunstlikku elu, ta ei tea, kuidas tõepoolest silmas tekib nägemisaisting jne.

Mis sotsiaalses küsimustes ja usku puutub, siis autori arvates võib tänapäeva sotsiaalseid küsimusi lahendada ainult usu — kristliku elu abil; kui inimene oma eluga teostab jumalariiki. Sotsiaalse elu ideaalina näeb autor algkristlaste elu, kus „kõik, kes uskusid, olid üheskoos, ja kõik, mis neil oli, oli neil ühes.“ See on omamoodi kommunistlik kord! Selle ideaali püstitamisega jääb aga autor pankrotti, kuna ta allpool võtab omaks, et iga inimene peab siiski saama tasu oma töö suuruse ja väärtuse järgi; inimese tööväime, oskus, anded jne. on tema eraomandus. Õigustades eraomandust, olles loogiline, ei saa aga enam kõik, mis meil on, olla teistega üheskoos. Selle vastu ei saa aga keegi vaielda, et siis sotsiaalsed küsimused lahenduvad, kui inimesed oma eluga teostavad jumalariiki.

Ka „Süsteemilise usu- ja kõlblusõpetuse“ osas on autor esitanud pikad read rasvaseid trükitud nimesid. Näiteks: § 10. 2. „Uuema ajajärgu tunnused kuni tänapäevani on:

a) „Albrecht Ritschli (1822—1899) — Göttingeni professori tugev mõju. Tema suuna pooldajad: Herm. Schultz (surn. 1903), Kattenbusch, Ad. Harnach, Jul. Kaftan, Fr. Loofs ja teised... Karl, Umbreit, Ernst Bertheau, Aug. Willmann“... jne. jne. Isegi noored — äsja usuteaduskonna-lõpetanud, ei tea suuremale osale nimedest midagi ligemalt juurde lisada.

Meie arvates pole isegi usuteadlasele tarvis kõigi üksikute voolukete poolehoidjate sakslaste nimede pähetuupimist. Keskkooliõpilasele mõjuvad nad otse hirmutavalt.

Vaadeldavas teoses leidub üksikuid osi, mis nõuavad lugejalt teravat abstraktsioonivõimet ja kõrgemat haridust. Näit. „Ilmutuse mõiste“, „Usuline tunnetus“. Siin loeme: lk. 54 „Usuline tunnetus tõuseb Jumala ilmutuse rippumatu tõelikkuse ja usu vaheldussuhtest“... Seal: „Ajaloalise ilmutuse põhjal tõusevad Jumala päästvast armastusest (notitia) jagamatu usaldus Tema lunastava jõu vastu (fiducia) ja tema tõelise veene (assensus) — see on usk kui ilmutustunnetus ses määras, kuivõrd ta on ühtlasi lunastust ja õnnistust saav usaldus.“

Et lugejaile niisugused usu olemuse tungivad kohad raskusi teevad, pole sugugi ime. Teatavasti pole ju veel isegi teadlaste peres usu olemusküsimuses ühisele arvamusele jõutud.

Kant otsis religiooni olemuse, Schleiermacher tundmuses, Hegel mõistuses, Feuerbach, Wundt, H. Maier fantaasias, Starbuck, James, Freudi kool ja teised nooremad alateadlased. (Vaata Gruehn, Religionspsychologie).

Iga paragrahvi juures juhatab autor vastavat ala puudutavale piibli kohtadele. See sunnib lugejat piiblit kätte võtma. Suurema osa paragrahvide juures on toodud rikkalikult saatematerjali tsitaatide, näidete ja juttude näol. See on moodne ja tervitatav iga õppe- raamatu juures.

Rääkides saateaines ristikoguduse tagakiusamisest meie kodumaal enamlaste valitsusajal 1918, toob autor üksikasju pastorite Traugott Hahni, Hesse, Pauckeri, Grüneri ja Wühneri surmaminekust, samas riivab aga piiskop Platoni traagilist märtrisurma Tartu Krediidkassa verekeltris vaid paari sõnaga. See pole kristlik! Piiskop Platon oli ikkagi 200 000 Eesti kodaniku kirikupea ja tõsine eestlane.

Muuseas leidub saateaine osas (lk. 185) autori poolt toodud „mõttetera“, mis osaliselt peegeldab praegusaja poliitilise võitluse meeoleolu ja üht „võtet“ sel alal.

„Rahvas paneb tähele ja hindab oma juhte ning teeb otsuseid nende kohta, kellel aega ei jätku jumalateenistusest osavõtuks, kellel on seda aga küllalt paraadide, bankettide ja ballide küllastamiseks.“

Lgp. autor, miks ei saa kõik õndsaks, kes ütlevad Issand, Issand?

„Ülim usk“ on autori kui konservatiivse usuteadlase poolt kirjutatud täies ulatuses piibli põhjal. Kõik usulised mõisted ja tõekspidamised on seletatud ja sõnastatud tsitaatidega piiblist. Seepärast võib arvata, et nn. „protestantliku“ voolu poolehoidjad Th. Tallmeisteriga eesotsas suhtuvad jahedalt sellesse teosesse. Mis keskkooliõpilastesse puutub, siis ka nemad ei tunne sellest raamatust erilist vaimustust, olgugi et „Ülim usk“ esineb palju „ilmalikuma“ raamatuna kui kõik senised „Piibلیلood“, siin arvestatakse tähtsamaid teadlasi, räägitakse leidureist, loodusteadlastest ja filosoofidest. Keskkooliõpilased on ikkagi omalt psüühikalt suured ratsionalistid ja lähevad kergemini kaasa sellega, kes mõistab praegusaja teaduse ja piibli vahel leida enam kompromisse; olgugi, et autori arvates on moodne usuteadus juba elanud üle ratsionalistliku maailmavaate.

„Ülimat usku“ lugedes meenub kuulus klassikaline Grundtvigi lause: „Wir sollen nicht auf dem Buche stehen und nach dem Glauben suchen, sondern sollen im Glauben stehen und im Buche lesen.“ *Andres Pärl.*

## Kroonika.

### Ernst Enno †.

7. märtsil suri kopsupõletikku koolinõunik ja kirjanik Ernst Enno.

Ernst Enno sündis 27. mail 1875. a. Rannu kihelkonnas Valguta mõisas. Õppis Treffneri eragümnaasiumis ja Tartu reaalkoolis. Pärast seda astus Riia polütehnikumi, mille lõpetas 1904. aastal. Oli „Postimehe“, „Linda“ ja „Isamaa“ toimetuse liige. Juhatas Valga eesti keskkooli. 1919. aastal Enno määrati Läänemaa koolinõunikuks, millises ametis püsis kuni surmani.

Enno on osa võtnud paljudest kultuurilisist üritusist. Oli Läänemaa Rahvaülikoolide Seltsi asutaja ja kauaaegne juhatusse liige.

Enno luuletuskogudest tuleks nimetada: „Hallid laulud“, „Uued luuletused“, „Valge öö“, „Kadunud kodu“.

Noorsoo- ja lastekirjanikuna Enno on andnud meile mõned ilusad lastejutud ja hulga ilusaid lastelaule.

Tänu Sulle kõige ilusa ja õilsa eest, mida meile oled andnud!

### Uus hindamissüsteem ja eksamid koolides.

S. a. 20. veebruarist pandi Haridus-sotsiaalministeeriumi poolt maksmatu õpilaste hindamise ning klassi- ja koolikursuse lõpetamise määrus (R. T. 14, 1934, 91). Selle määruse tähtsamaid muudatusi on:

1. Tuleb tarvitada senise kolmejärgulise hindamisviisi asemel viiejärgulist: väga hea, hea, rahuldav, puudulik, nõrk.

2. Õppeaasta lõpul väljaantavale klassitunnistusele kirjutab alla ka koolijuhataja või tema asetäitja, varustades ühtlasi tunnistuse kooli pitsatiga.

3. Õpilaste koolikursuse lõpetanuks tunnistamisel peab olema iga üksiku õppeaine ja nende käitumise hinnang vähemalt rahuldav.

4. Algkooli I—V klassi õpilased tunnistatakse algkooli kursuse lõpetanuks, kui nende õppetöö on hinnatud vähemalt rahuldavaks kõigis aineis või puudulikuks mitte enam kui ühes aines, kuid IV ja V klassi õpilastele võib õppenõukogu määrata puudulikuks hinnatud aines ka õppeülesande, mille mittetäitmisel õpilane jäetakse klassikursust kordama.

5. Algkooli VI klassi õpilased tunnistatakse algkooli kursuse lõpetanuks, kui nende õppetöö on hinnatud vähemalt rahuldavaks kõigis aineis. Õpilastele, kes kevadel on tunnistatud nõrgaks mitte enam kui ühes või puudulikuks mitte enam kui kahes aines, võib õppenõukogu määrata nõrgaks või puudulikuks tunnistatud aineis sellekohased õppeülesanded, mis õpilased peavad täitma õppetöö alguseks järgneval kooliaastal.

6. Keskkoolide II—V klassi õpilastele korraldatakse kevadel eksamid õppetöö kolme viimase nädala kestel. Eksamid korraldatakse möödunud õppeaasta kursuse ulatuses, kusjuures II klassi õpilastele määratakse eksam 1 õppeaines, III ja IV klassi õpilastele 2 õppeaines ning V klassi õpilastele 4 õppeaines.

7. Eksamite ained ja laadi (kas suulised või kirjalikud) ning tähtpäevad ja kirjalikkude tööde teemad määrab kooli õppenõukogu, kusjuures kirjalikud ja suulised eksamid ühes ja samas aines loetakse eksamiks ühes õppeaines. Tarbekorral võib Haridus-sotsiaalministeeriumi Koolivalitsus määrata lõppklassis kirjaliku eksami teema ja selle täitmise tähtpäeva, millest teatab koolidele hiljemalt 1. maiks.

## Eesti Õpetajate Liidu juhatuse sammud õpetajate palga asjus.

E. Õ. Liidu juhatuse poolt valiti delegatsioon — õpetajad J. Kents, A. Ruut ja T. Orgussaar —, kes esitas haridus-sotsiaalministrile, majandusministrile ja Riigikogu rühmadele märgukirja õpetajate palgavähendamise kaotamise asjus. Niihästi Riigikogu kui ka Valitsuse liikmete poolt avaldati arvamist, et kuigi maa-alkoolide õpetajaile on tehtud rohkem ülekohut kui teistele ametnikele, ei lubavat siiski riigi eelarve talitada teisiti. Tulevikus tahetavat seda pahet esimesel võimalusel parandada, Riigikogu ja rahanduskomisjon olevat ka vastu võtnud sellekohase sooviavalduse. Delegatsiooni poolt juhiti ka tähelepanu linnaõpetajate tundide normi tõstmise pahedele ja maaõpetajate palgade kättesaamise ebanormaalsusele.

Kuna Riigikogu rahanduskomisjonis 8. märtsil pidid tulema arutusele Valitsuse seaduseelnõud maaõpetajate palgajätmise kohta 1934./35. aastaks vähendatud normile ja linnaõpetajate tundidenormi tõstmise kohta 2 võrra, siis saatsid mitmed õpetajate liidud ja linnaõpetajate ühingud E. Õ. Liidu sekretariaadi soovil vastava sisuga telegrammid rahanduskomisjonile. Eelnõud aga ei tulnudki aja puudusel arutusele ja arvatavasti lahendatakse küsimus dekreediga korras.

## Muudatused keskkooli alal.

Hasominil on kaalumisel keskkooli reform. Ministeeriumi kava järgi peaks meie ühtluskool olema 12-aastane: 6-aastane algkool + 3-aastane keskkool + 3-aastane gümnaasium. Kava on ka arutusel EKESKO vastavas toimkonnas. Arvatavasti nõuab kava põhjalik kaalumine pikemat aega, nii et vaevalt võib oletada, et keskkooli reform lähemal ajal läbi viiakse.

Kuna Hasomini eelarve tasakaalustamine on ühenduses suurte raskustega, siis on otsustatud keskkooliõpetajate palkadest panna omavalitsuste peale 30% (seni kandsid omavalitsused 20%). On karta, et omavalitsused on sunnitud õppemaksu kõrgendama, mille tõttu meie keskkool saaks kehvamatele ringkondadele raskesti kättesaadavaks.

## Inglise õpetajate külastamine.

K. a. juuli- või augustikuus kavatseb hulk inglise õpetajaid (100—200) seks üüritud laeval sõita ekskursioonile Skandinaaviasse ja Balti riikidesse. Nad viibiksid ka Eestis kuni 10 päeva, kus tahaksid tutvuda meie rahva- ja koolieluga. Hasomin, kellele tuli vastav ettepanek ekskursantide vastuvõtu korraldamiseks, pöördus Eesti Õpetajate Liidu juhatuse poole ettepanekuga võtta enda peale külastajate vastuvõtt. Liit on andnud põhimõtteliku nõusoleku.

## Eesti õpetajate kontakti astumine soome õpetajatega.

Soome Rahvakooliõpetajate Liit — teada saades eesti õpetajate soovist nendega lähemat kontakti luua — on Eesti Õpetajate Liidu juhatuse poole pöördunud ettepanekuga võtta kaalumisele küsimus, kuidas saaks konkreetsele lahendada kontakti loomise vennasrahvaste õpetajaskonna vahel. E. O. Liidu juhatus valis küsimuse arutamiseks vastava toimkonna, kuhu kuulusid: J. Rummo, G. Ollik, E. Martinson, V. Alto ja R. Päts. Toimkonnal on koostööõigus. Toimkond arutas küsimust ja otsustas Liidu juhatuse ette panna, et ta kutsuks 2. ja 3. juuniks külla Soome Rahvakooliõpetajate Liidu juhatuse liikmeid 5 või 6, kes siis ühes meie Liidu juhatuse ja soome toimkonna liikmetega arutaksid kontakti loomise küsimust üksikasjalisemalt. Nõupidamise päevakord oleks: 1. Vastastikune informatsioon meie ja soome koolielu tähtsamaist momentidest, 2. Vennasrahva õpetajate kontakti loomise küsimus.

## Intelligentsuse testid koolides.

Hasomin on lubanud Tartu 15. algkooli juhatajale J. Tork'ile korraldada intelligentsuse teste ja ta seks puhuks vabastanud koolitööst.

# Välismaalt.

## JIYU GAKUEN.<sup>1</sup>

### „Vabaduse kool“ — ainulaadne moodne tütarlastekool Jaapanis.

„Vabaduse kooliks“ nimetatakse Tokio villade eeslinnas eemal suurlinna karest ja tolmust asuvat tütarlastekooli. Külastaja märkab otsekohe, kui suurejooneline ja siiski ratsionaalne, kui lihtis ja suursugune, kui rõõmus ja lilledega kaunistatud on see asutis. See ei ole tavaline Jaapani kool — sünge ja kastitaoline ehitis, mille ees ainult väike lage mänguplats, vaid mitmed ühe- või kahekordsed, arhitektuuriliselt ilusad ehitised, mis kaetud sammaskäikude abil üksteisega seotud, ümbritsevad laialdast täisnurkset ilusate puude, pöösaste ja lilledega aeda. Kuid mitte ainult väliselt ei lähe see tütarlastekool teistest lahus. Õppemeetodid ja õpilaste töötamine ja ühisel erinevad niivõrd teistest Jaapani koolidest, et põhjust on sellega ligemalt tutvuda.

Enne kõike mõningad üldised andmed Jaapani tütarlastekoolide kohta. Jaapani laste koolitee algab kuueklassilises algkoolis, nn. alamkoolis, mis kõigile Jaapani lastele on sunduslik. Soovikorral võivad andekamad õpilased, kellel ainelised võimalused puuduvad, keskkooli astuda, oma algharidust täiendada kahes algkoolile liidetud ülemklassis. Kuuendale algkooli klassile järgneb 5-klassiline keskkool. Sunduslikuks võõrkeeleks on enamasti inglise keel, mõnedes prantsuse keel.

<sup>1</sup> Loe: *džiju gakuen*.

Enamik tütarlapsi lõpetab keskkooliga oma hariduskäigu, et emade vana traditsiooni kohaselt abiellumiseni koju jääda ja end täiendada mitmesugustes endisaegsetes naiskäsitööoskustes: peenete kimonode õblemises (mis sünnib ainult käsitsi), klassilises lilledekorraldamises (mille põhjalik äraõppimine, tänu vanade meistrite paljudele reeglitele, nõuab palju aastaid), klassilises teetseremoomias (mis alles 15—30-aastase õppimise järel omandatakse täielikult), pintsli abil kirjutamises ja maalimises. Mõned astuvad lühikestele kutsekursustele, et ette valmistada ameteile, mis pikka eelharidust ei nõua, nagu näit. masinakiri, õblemine jne.

Osa tütarlapsi astub nagu osa poissegi, tavalisele keskkoolile järgnevasse 3-klassilisse ülemkeskkooli. Pika kooliaja põhjenduseks, mis vaja keskkooli-küpsuse saavutamiseks (6 aastat algkooli ja 5 aatat alam- ja 3 a. ülemkeskkooli) olgu tähendatud, et õpilased algkooli lõpetades peavad valdama peale 96 mõlema Jaapani silbikirja märgi veel umbes 2000 komplitseeritud hiina kirjamärki, ja alamkeskkooli lõpetades vähemalt 5000 märki. See harjutab küll mälu, nõuab aga palju aega ja energiat.

Jiyu Gakuen koosneb 5-klassilisest alamkeskkoolist ja, vastandina teistele koolidele, 2-klassilisest ülemkeskkoolist. Õpilased, kes teistest alamkeskkoolidest soovivad astuda Jiyu Gakuen'i ülemkooli, peavad enne olema ühe aasta ettevalmistusklassis. Jiyu Gakuen'i ülemkool jagab mõlemad klassid kolme harru. Esimeses harus õpetatakse pedagoogikat, lastehoidu, lapsepsühholoogiat, filosoofiat, bioloogiat, rahvamajandust, inglise keelt, kunsti ja laulmist; teises harus pannakse pearõhk inglise keelele, kuna kolmas haru end käsitöös, eriti õblemises edasi arendab, selle kõrval aga õpib ka inglise keelt, et võida lugeda inglise keeles kirjutatud kutsealast literatuuri.

Jiyu Gakuen on kristlik, haridusministeeriumist täiesti rippumatu ise ennast ülalpidav kool. Ta on ka selles mõttes „vaba kool“. Selle asutaja ja juhataja proua Makata Hani evib laialdastes ringkondades suurt lugupidamist ja ametiasutuste poolt suurt vabadust oma kooli õppemeetodite ja õppekava suhtes. Mokota Matsuoka sündis 1878. aastal, töötas õpetajana, tekitas aga oma uuendus- ja paranduspüüetega arusaamatusi ja vaenulikkust enda vastu, nii et ta õpetajakutsest loobus. Temast sai esimene naisajakirjanik ja suure jaapani päevalehe „Hochi“ toimetuse liige. Hani'ga abiellumise järel asutas ta naisajakirja „Katei no tomo“ („Majasõbranna“), mis kindlustas talle majandusliku iseseisvuse. Proua Hani kirjutas sütitavaid artikleid. Mitte vägivallaga uuendusi läbi viia, vaid headuse, rahu ja vaikse püsivusega õigeks ja tõeks peetud mõtetest kinni hoida ja teisitimõtlejaid lõppeks ümber veenda, see on tema püüete põhjooon. Valik proua Hani kirjutisist ilmus „Majasõbranna“ 25-aastase juubeli puhul 15 kõites ja selle puhaskasu määrati Jiyu Gakuen-koolile ja teisteks heategevateks otstarveteks. Üksikud kõited kannavad pealkirju, nagu „Inimelu“, „Mõtlemine ja elu“, „Kannatavatele kaasainimestele“, „Lapsekasvatuse vanematekodus“ jne. Mõned kirjutised, mis leidsid erilist vastukõla, on tõlgitud inglise keelde.

Tema haruldased pedagoogilised anded leidsid oma tegevusvälja kõnesolevas tütarlastekoolis, mis ta enda ja ta mehe poolt aasta eest asutati. Selleks andsid tõuke teda mitte rahuldavad riigi- ja misjonikoolide õppemeetodid, mille hooleks ta ei tahtnud oma nooremat tütart usaldada.

1921. a. kevadel alustas Jiyu Gakuen oma tegevust 30 alam- ja ülemkeskkooli ning ettevalmistusklassi õpilasega; seni on kooli lõpetanud üle 300 õpilase. Hani'd nimetasid oma kooli „Jiyu Gakuen'iks“, mis sõnasõnalises tõlkes tähendab „Vabaduse kooliaed“. See nimi, mis tugineb piiblisõnale: „Tõde teeb teid vabaks“ (Johannes 8, 32) ja proua Hani juhtlause, mis ka kooli lipukirjaks sai: „Mõtlemine, elamine, palvetamine“, annavad koolile ilme. Vaba, iseseisev mõtlemine, tegev inimsooarendule kaasaaitav elu olevikus tuleviku jaoks ja kõige selle juures usk endasse.

Koolielu Jiyu Gakuen'is toimub järgmiselt: Igas klassis on 30—35 õpilast; need on jaotatud 6 rühma, nn. perekonda, 5—6 liiget igas. Perekonna ümbergrupeerimine toimub kaks korda aastas, nii et kuue kuu jooksul 5—6



õpilast moodustavad rõõmsalt koostöötava osaduskonna. Igal perekonnal on oma „perekonnapea“, milline ülesanne, samuti kui „klassi-juhi“ oma, läheb igapäev ise perekonna liikme või uue „perekonna-juhi“ kätte. Nii harjuvad õpilased mitte ainult ise teistele alluma, vaid ka teisi juhtima.

(Järgneb.)

### 5. rahvusvaheline perekonnakasvatuse kongress.

1935. aastal korraldatakse Brüsselis Belgia valitsuse protektoraadi all 5. rahvusvaheline perekonnakasvatuse kongress. Üksikasjalise kava ja osavõtu tingimustega võivad asjast huvitatud tutvuda „Kasvatuse“ toimetuse kaudu.

### Itaalia suveülikool välismaalastele.

K. a. juulis, augustis ja septembris on avatud Perugias Itaalias ülikooli loengud välismaalastele poliitikast, ajaloo, kirjandusest, kunstist ja teadusest. Korraldatakse ühised ekskursioonid kunstiesemete ja -kohtade vaatlemiseks. Üksikasjalised kavad tellida:

Sekretariaat „Regia Università Italiana per Stranieri“-Palazzo Gallenga-Perugia. Italia.“

## Toimetusele saadetud kirjandus\*.

### A. Perioodilised väljaanded.

1. League of nations: Educational survey, Volume IV, nr. 2, December 1933.
2. League of nations: News for overseas, nr. 2, March 1934.
3. Kansankoulun Lehti, nr. 1—5, 1934.
4. Virittäjä, 1. vihko, 1934.
5. Suomen Kasvatus-opillisen yhdistyksen Aikakauskirja, nr. 1—2 1934.
6. Pologne Litteraire, nr. 88 ja 89, 1934.
7. Izglitibas Ministrijas Menešraksts, nr. 1 ja 2, 1934.
8. Eesti Kultuuri Sõprade Koondise Toimetised, nr. 1, 1934.
9. Vaimuse ideoloogia, nr. 1/2, 1934.
10. Eesti Keel, nr. 1, 1934.
11. Eesti Kirjandus, nr. 1 ja 2, 1934.
12. Loodusevaatleja, nr. 2, 1934.
13. Areng, nr. 1 ja 2, 1934.
14. Kevadik, nr. 1 ja 6, 1934.
15. Lootusringi Juht, nr. 4, 1934.
16. Eesti Noorte Punane Rist, nr. 6, 1934.
17. TTG. Õpilaspere Ajakiri, nr. 6 ja 7, 1934.
18. Maanoored, nr. 1, 2 ja 3, 1934.
19. Muusikaleht, nr. 1 ja 2, 1934.
20. Spordileht, nr. 3, 1934.
21. Eesti Statistika, nr. 145, 146 ja 147, 1933 ja 1934.
22. Uus Talu, nr. 2 ja 3, 1934.
23. Aed, nr. 1, 2 ja 3, 1934.
24. Taluperenaine, nr. 2 ja 3, 1934.
25. Eesti Naine, nr. 1, 2 ja 3, 1934.

### B. Raamatud.

1. Gerhard Rägo: Kõrgema tehnilise hariduse korraldamisest Eestis, Tartu Ülikooli väljaanne 1933.

\* Ruumi puudusel pidi käesolev osa 1. ja 2. numbris puuduma.

2. *Ed. Laaman: Erakonnad Eestis, Elav Teadus 26*, Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartu 1934, hind 1 kr.
3. *O. A. Kallio: Elias Lönnrot, Soome rahvuskultuuri rajaja, tõlkinud ja täiendanud Aug. Palm*, Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartu 1934, hind 1 kr. 50 s.
4. *Karl Mihkla: Lühike eesti kirjanduslugu kutsekoolidele, I õpperaamat kutsekooli I klassile*, Noor-Eesti kirjastus Tartus 1934, hind 1 kr. 40 s.
5. *Hugo Raudsepp: Demobiliseeritud perekonnaisa, komöödia kolmes vaatuses, teine trükk*, Noor-Eesti kirjastus Tartus 1934, hind 2 kr.
6. *Hugo Laur, Voldemar Vent:: Deklamatsioonide kogu I ja II, K.K.-Ü. „Töökooli“ kirjastus.*
7. *Andres Särevi dramatiseering Ed. Wilde romaani j. Mäeküla piimamees*, rahvatükk 3 vaatuses, K. K.-Ü. „Töökooli“ kirjastus, Tallinnas 1934.
8. *K. Kirss, A. Lilberg, J. Port, Ed. Tasa: Looduse suikumine taluinakusse*, loodusloolisi saateaineid algkoolile I, K./Ü. „Loodus“, Tartu 1934, hind kr. 1.20.
9. *K. Kirss, A. Lilberg, J. Port, Ed. Tasa: Talvine loodus*, loodusloolisi saateaineid algkoolile, K./Ü. „Loodus“, Tartu 1934, hind kr. 1.20.
10. *Hillar Sakaria: Eesti muusika ajaloo lugemik I*, Eesti muusikakirjandus A. 1622 — 1917, autori väljaanne, pealadu: Tallinna Eesti Kirjastusühisus.
11. *Kodukeskkool*, Eesti Hariduse Sõprade Seltsi väljaanne, Tallinn, Estonia pst. 15.
12. *Eesti Noorte Punane Rist 1923—1933*, Eesti Noorte Punase Risti kirjastus, Tallinn, 1933.
13. *E. Kubjas: Käsiraamat karskusorganisatsioonide liikmeile*, Eesti Karskusliidu kirjastus, Tartu 1933.
14. *Eesti Keskkoolide Juhatajate Ühingu Aastaraamat III. 1933*, Eesti Keskkoolide Juhatajate Ühingu kirjastus, Tartus 1934.

## Uus kultuurajakiri.

Eesti Vaimse Kultuuri Päevade puhul ilmuv trükist esimene number Eesti Kultuuri Sõprade Toimetiste sarjast, milline sisaldab prof. P. Haliste kirjutise: „Klassiline haridus ja Eesti kultuuri arendamise probleeme“.

See sari on kavetatud neljanumbriliseks aastas, millest iga number oleks pühendatud tervena ühele küsimusele meie kultuurpoliitiliste probleemide vallas. Numbri suurus on 16—24 lk., hind 35 senti, kogu aastakäik 1 kr. Tellida ajakirjana postkontoreist või Eesti Kirjanduse Seltsilt, Tartust.

Ilmunud esimene number ei taotle päevapoliitilisi küsimusi; ühenduses Eesti Vaimse Kultuuri Päevadega on ta omane esile tõstma kaugemate perspektiivide vajadust meie kultuuri alal. Ta lähtub kultuuri-mõiste analüüsist, kusjuures rõhutatakse, et sõna „kultuur“ selle täpses, kultuuriteadlikkust eeldavas tähenduses on rakendatav vaid lääne-euroopa rahvaste suhtes, mitte aga ka idamaa kohta. Kirjutise teises osas, pärast Eesti kultuurilise asendi konstateerimist Lääne-Euroopa piirkonda kuuluvuse mõttes, käsitletakse euroopa kultuuriarengu ajaloolisi tegureid rahvusluse, kristluse ja antiikmuse näol ja leitakse, et Eesti kohta on tähtsaimaks olnud rahvuslus. Viimasele täienduseks aga kohustab Eesti ajalooline asend tiheda kultuurühenduse pidamisele Lääne-Euroopaga ja seega ka eesti kultuuri süvendamise ja läänestumise protsessile kindlama suuna andmise huvides, antiikajal loodud lääne-euroopa kultuuri alustega, s. o. kreeka-roma kultuuriga.

*Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, Väike Roosikrantsi 3, kõnetr. 462-56.*  
 Tellimishind: ühes kaasandega — aastas 4 krooni, ilma kaasandeta — aastas Kr. 3.50, poolaastas Kr. 1.75, üksiknumber 50 senti.

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.* Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit.*  
 Kirjast. o.-ü. „Täht“ trükikoda, V. Pärnu mnt. 31. 1934.



KAUBANDUS - TÖÖSTUS - AKTSIASELTS

# KREENBALT

TALLINN, SUUR KARJA 13

Postkast 346.

Telegr.-aadress:

Kreenbalt — Tallinn

Telefon 425-14.

## Kalevid, puuvillased riided, siid ja kunstsiid, niidid.

Järgmiste kodumaa tekstiilvabrikute  
müügikeskkoht ja pealadu:

- Balti Puuvilla Ketramise ja Kudumise  
vabriku A-S,
- Kreenholmi Puuvillasaaduste Manufaktuuri  
O-ü.
- Sindi Tekstiilvabrikute Ühisus, endine  
Wöhrmann & Poeg.
- Eesti Niidi Vabriku Ühisus.

ETA

**Kasvatus** on ainukene pedagoogiline ajakiri Eestis

**Kasvatus** ei tohi puududa üheski koolis

**Kasvatus** käsitab kõiki uuemaid pedagoogil. küsimusi

**Kasvatuse** ülesanne on aidata õpetajat koolitöös

**Kasvatus** maksab aastas ainult 4 krooni

**AJAKIRI „KASVATUS“**

TALLINN, V. ROOSIKRANTSI T. 3

# Uusi õppevahendeid

## Euroopa kooliseinakaart

suurus 130×155, riidel, keppidega Hind Kr. 22.—

## Põhja-Ameerika kooliseinakaart

suurus 150×200, riidel, keppidega „ „ 30.—

==== Eesti keelsed ====

## Geomeetrilised kehad traadist

komplekt 20 keha papp kastis . . „ „ 24.—

## Induktorline elektri jaam (masin)

200—3 volti, võimaldab kõik katsed  
elektri alal . . . . . „ „ 30.—

## Elektrolüüsi aparaat

elektrolüüsi (vee lahustamine, gal-  
vanoplastika jne.) katsete demonstr. „ „ 6.50

## Galvanomeeter (Volt- ja Ampermeeter)

võimaldab igasugused katsed voolu  
mõõtmise alal 4 voldi piires . . „ „ 25.—

## Kõrselektroskoobid

suure tundelikkusega ja väga näit-  
likud . . . . . „ „ 3.50

## Magneetnõelad

teravikul, väga tugevalt magneti-  
seerit, 12 sm pikad . . . . . „ „ 1.50

**K.K.ü., Töökool“**

Tallinn, V. Roosikrantsi t. 3.

Tel. 462-56.