

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

HARIDUS- JA SOTSIAALMINISTEERUMI ESINDAJA P. MÄGRAHEN,
EESTI ÕPETAJATE LIIDU ESINDAJA H. ROOS, EESTI ÕPETAJATE
LIIDU PEDAGOOGILINE SEKRETÄR J. KÄIS, EESTI ÕPETAJATE LIIDU
PEDAGOOGILISE TOIMKONNA JUHATAJA J. GRÜNTAL, TOIMETAJA
E. MARTINSON

NR. 8

16. AASTAKÄIK — 1934

Mida rohkem me tarvitame rahva
oma ettevõtteis valmistatud tooteid,
seda lähemale jõuame rahvuslikule
majanduslikule iseseisvusele.



TOOTED



**on valmistatud rahva
omas ühissetevõttes.**

ETK TEHASTES VALMISTATAKSE:

TUBAKATEHASES:

paberosse, paberossi- ja piibutubakaid
paberossideki.

VEINITEHASES:

veine mitmesuguseid.

JAHUVESKIS:

jahu, mannat, kruupe.

KOHVITEHASES:

vilja-, ubavilja-, ubakohvi, kamajahu.

KALARONSERVITÖÖSTUSES:

silku, kilu, sprotte.

METALLITEHASES:

naelu, kette, okastraati, igasuguseid
plekknõusid.

KEEMIAEHASES:

vankrimääret, saapakreemi, tavotti,
kirjut seepi, tinti, paberiliimi jne.

OMA-PAKKERIJAS:

ETK puhastab, sorteerib ja pakib iga-
suguseid maitseaineid.

PÕLTSAMAA HÄNDUSES

ETK kasvatab viljapuude ja marjapõõ-
saste istikuid.



**ETK TOOTED ON VALMISTATUD KÕRGEVÄÄRTUSLIKUST TOORAINEST.
ETK TOOTED ON ÕIGLASE HINNA JA KÕRGE HÄÄDUSEGA.
ETK TEHASTE TOOTED ON MÜÜGIL ÜHISKAUPLUSTES.**

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU KASVATUSTEADUSLIK
AJAKIRI

Nr. 8

Tallinn, 20. detsember 1934

16. aastakäik

SISU: Kas olla või mitte olla ... — *E. Martinson*. Valulastest — *Hans Roos*. Veidike maemaatliste vigade kvalitatiiivset analüüsi — *Chr. Brüller*. Eksamihirm — *R. Taba*. Algkooli looduseõpetuse õppekava muutmisest — *Vold. Toom*. Kooliuuendusnurk: Õpilaste vabade kirjandite ettevalmistusest — *A. Krull*. Maateaduse käsitluse näitlikustamisest — *V. Horn*. Laat, mis laat! — *Al Ivask*. Välismaalt: Soomest — *Joh. Käis*. Mis teeb ja mõtleb noorsugu? Mitmesugust.

Kas olla või mitte olla ...

E. Martinson.

„Kasvatuse“ olemasolu küsimus on aastaastalt muutunud ikka keerukamaks ning raskemaks. Riiklikku toetust on viimastel aastail järjekindlalt vähendatud. Käesoleval eelarveaastal on see redutseeritud 2000 kroonile, kuna enamalt see summa on olnud mitu korda suurem.

Samuti on raskust tekitanud lugejate arvu vähenemine viimastel aastail, kuigi just mitte väga suurel määral, kuid ühenduses toetussummade vähenemisega on see asjaolu siiski tunduvalt raskendanud „Kasvatuse“ olemasolu küsimuse lahendamist. Lugejate arvu vähenemiseks on minu arusaamise järgi kaasa mõjutanud peaaesjalikult järgmised asjaolud:

Varemalt niimitmedki omavalitsused tellisid oma koolidele „Kasvatust“. Et aga omavalitsused aastaastalt oma eelarvetega on sattunud ikka suuremaisse raskustesse, siis loomulikult on nad sunnitud olnud oma koolidele „Kasvatuse“ tellimisest loobuma.

Tunduvat lugejate arvu vähenemist oli märgata ka sel aastal, mil hakkas ilmuma „Õpetajate Leht“. Kuigi ei tohiks olla võistlust mõlema õpetajaskonna lehe vahel, sest nende ülesanded ja laad on tublisti erinevad, kuid siiski peab konstateerima tõsiasi, et meie õpetajaskonnale on tekitanud raskusi kahe lehe ülalpidamine.

Üheks lugejate arvu vähenemine põhjuseks võiks ehk arvata ka õpetajaskonna passiivsuse märgatavat suurenemist viimasel ajal. On möödunud meie Vabariigi esimesed rajamisaastad, mil organiseeritud õpetajaskond meie hariduseelu korraldamisel suure vaimustusega kaasa läi. Viimased aastad on kaasa toonud õpeta-

jaskonnale ka kaotusi. Pahatihti kirjutatakse need õpetajate poolt õpetajaskonna juhtivate keskorganite süüks. Olen kuulnud niimõneltki õpetajalt kas otseselt või kaudselt ütlusi: „Mis kasu sellest õpetajate Liidust on, kui ta pole suutnud vältida õpetajate majandusliku ning õigusliku seisukorra halvenemist!“ Ei hakka sääraseid mõtteavaldusi praegu arvustama, kuid selge on, et passiivsus õpetajate Liidu vastu kutsub esile ka teatava passiivsuse tema ürituste vastu.

Kas lugejate arvu vähenemist on mõjutanud ka „Kasvatuse“ sisu, on raske oletada. Asemikkudekogu koosolekuil on „Kasvatuse“ sisu leidnud üldist tunnustamist. Samuti ka lugejate poolt. Ja kes erapooletult võrdleb „Kasvatust“ tema algaastail ja nüüd, see peab tunnustama, et „Kasvatus“ on tublisti arenenud nii sisult kui vormilt. Seda on ka korduvalt kinnitanud nende ridade kirjutajale mitmed asjatundjad isikud. Muidugi ei taha toimetuse öeldust järeldada, nagu ei oleks „Kasvatusel“ mingisuguseid puudusi. Kuid puudusil on ka omad põhjused ja nende kõikide kõrvaldamine ei seisa sagedasti toimetuse võimupiirides.

„Kasvatuse“ toetuse ja lugejate arvu vähenemine on viimastel aastail olnud toimetuse suurimaks murekoormaks. Käesoleval aastal seltsib siia juurde aga veel uus raskus: kuna Haridus- ja Sotsiaalministeerium 1935. a. 1. jaanuarist hakkab välja andma oma pedagoogilist ajakirja, mille tellimine on kohustav koolidele, siis uuest eelarveaastast alates „Kasvatuse“ riiklik toetus võetakse hoopis ära. Ja nüüd seisame raske küsimuse juures: kas olla või mitte olla...

E. Õ. Liidu asemikkudekogu ja Liidu juhatus on küsimust põhjalikult kaalunud ja tulnud üksmeelsele seisukohale, et kõigi raskuste kiuste tuleb „Kasvatuse“ väljaandmist jätkata. Ei lastud sellest rääkidagi, et „Kasvatus“ peaks oma olemasolu lõpetama. Öeldi:

„Viisteist aastat on „Kasvatus“ olnud meie õpetajaskonna kasvatajaks — meie ei tohi teda lasta minna hingusele!“

„Eesti õpetajate Liit ilma „Kasvatuseta“ oleks kui rong ilma vedurita!“

Tehti teatavaks, et mitmete koolide õpetajad on lubanud kõik isiklikult „Kasvatust“ tuleval aastal tellida, mitmed isegi on andnud lubaduse kahe aasta peale.

Nii siis tehti otsus „Kasvatuse“ väljaandmist jätkata liigutava üksmeele ja vaimustusega. Tahaksin loota, et vaimustus leiab suurt kõlapinda ka õpetajaskonnas. Vaimustus on ilus asi ja oleks ka ilus, kui õpetajaskond end jälle leiaks tugevana ja üksmeelsena ühise ülesande teostamisel, nagu ta seda on olnud meie kooli loomise algaastail, kuid isiklikult arvan siiski, et „Kasvatuse“ töö jätkamist ei tule rajada mitte ainult vaimustuspühan-

guile, vaid tema edasielamiseks peavad olema ka objektiivsed kaalutlused. Esitan neist mõningad.

Ministeeriumi ametlik pedagoogiline häälekandja võib olla väga hästi toimetatud, kuid ometi ei saa ta täita vaba ajakirja ülesannet: ei saa ta ju arvustama hakata oma seisukohti. Kuid rahva hariduse tõstmise huvides oleks just soovitatav, et hariduseelu juhtivad ja korraldajad kuulaksid ära ka nende seisukohad, kes ehk mõnes asjas on teisel arvamusel kui nemad. Küsimuste igakülgne valgustamine ja asjalik arvustus ainult tagavad nende õnnelikku lahendamist.

Kooli viimaste aastate hüüdsõnaks on saanud isetegevus. Meie tahame lastest kasvatada iseseisvaid, isetegevaid isikuid, kes suudaksid kanda demokraatlikku riigikorda. Kui tahame seda nõuet teostada laste suhtes, kas võime siis seda teostamata jätta laste kasvatajate — õpetajate — suhtes. Kas saab iseseisvaid riigikodanikke kasvatada õpetaja, kelle enda isetegevus tema otsese töö alal on väga piiratud, kes peab töötama ainult antud juhtnööride järgi? Ja „Kasvatuses“ just leiduksid laialdased võimalused õpetajate isetegevuse alal. Rääkimata pedagoogilise uudismaa harimisest, rääkimata uutesse probleemidesse tungimisest peaks meie koolielu omapära andma küllaldaselt määralt tööd õpetajate isetegevusele ja selle saavutiste avaldamisele oma häälekandjas.

Õpetajad on lähemal kui juhtivad keskkohad kooli praktilistele küsimustele, lähemad ka oma ümbruskonna rahva hingele. Kuigi neil puudub sageli laialdane ülevaade teatud küsimusest ja selle teaduslik põhjendus, siis ometi ei ole väärtusetu nende elule lähemal seismine. Ja õpetajaskonna pedagoogilises häälekandjas võiksidki suurel määral aset leida koolielu praktilised küsimused, millega muidugi ei ole öeldud, et „Kasvatuses“ edaspidi ruumi ei peaks antama vajalikele teoreetilistele põhjendustele.

Meie kooli rajamisel ja ülesehitamisel on silmapaistvat osa etendanud Eesti organiseeritud õpetajaskond — Eesti õpetajate Liit. Tema töövilja on tunnustatud nii kodu- kui ka välismaa silmapaistvate tegelaste poolt. Tema seisukohti on sageli arvestanud meie juhtivad asutised ja isikud: Riigikogu, Vabariigi Valitsuse juhtivad asutised ja isikud. Viimaseil aastail on Liit aga niimõnegi positsiooni pidanud loovutama. Õpetajate edasiharimising täienduskursused on peaaegu täiel määral üle läinud Hasominile. Hariduse- ja koolielu käsitlevate seaduste ning määruste ja õppe- ning tunnikavade eelnõude koostamisel ei ole olnud viimasel ajal kuigi tihedat kontakti eelnõude koostajate ja õpetajate Liidu vahel. Võiks teisigi näiteid tuua. Kui nüüd õpetajate Liit oma üritustest loovutaks ka „Kasvatuse“ väljaandmise, mis jääks siis tema ülesehitavast tööst järele? Ekslik on arvamine, nagu peaks Eesti õpetajate Liidu tegevus

seisma ainult õpetajaile suuremate tasunormide ja lahedama õigusliku seisukorra nõudmises. Ühte tuleb teha, kuid teist ei tohi ka tegemata jätta. Paremat ainelist ja õiguslikku seisukorda ei saa meie aga muidu kätte, kui meie ei suuda ka ühtlasi õpetaja vaimlist taset tõsta. See peaks olema aabitsatõde. Meie rahva kasvatajad peavad saama kõrgeväärtuslikeks isiksusteks ja häiks töötegijaks, siis võidame oma rahva poolehoidu täiel määral ja võime ka enam õigustatult loota oma ainelise ning õigusliku seisukorra paranemisse. Et see tõesti nii, seda näeme ka teistelt maadelt. Leipzigi Õpetajate Selts oli väga mõjuvõimas õpetajate organisatsioon just peaasjalikult selle pärast, et peale otseste kutseühviliste küsimuste tema tegevuskavas seisis tähtsal kohal ülesehitav töö õpetajate edasiharimise alal. Ja õpetajate edasiharimise ja isetegevuse mõttes on „Kasvatus“ olnud ja peaks ka tulevikus olema tähtsaks teguriks.

Olen kaugel Hasomini ametliku pedagoogilise häälekandja eitamisest. Ei ole siiski minu ülesanne tema väljaandmise tarvidust siinkohal põhjendada hakata. Ühele asjaolule tahaksin siiski tähelepanu juhtida. Kas ei aita uus pedagoogiline ajakiri kaasa ka „Kasvatuse“ lugejate arvu suurenemisele? Kui uus ajakiri saab kohustavaks kõigile koolidele ja õpetajaile, kas ei asu siis pedagoogilistele probleemidele lähemale ka need õpetajad, kes seni üldse pole lugenud pedagoogilist ajakirjandust? Ja kui neis ärkab huvi pedagoogiliste küsimuste vastu, kas siis ei võiks loota ka seda, et õpetajaskonna oma pedagoogilist häälekandjat suuremal määral lugema hakatakse. Et ametliku ajakirja tellimiskulud ei tuleks õpetaja enda kanda, siis ei tekitaks ka õpetajaskonna oma ajakirja tellimine õpetajale ülesaadamatuid raskusi.

Õpetajate Liidu juhatus omalt poolt on püüdnud „Kasvatuse“ väljaandmise jätkamiseks teha kõik, mis tema võimuses: on ajakirja eelarvet tugevasti kärpinud, on otsinud odavamaid trükkimise võimalusi väljaspool Tallinna, on pöördunud üleskutsetega õpetajate organisatsioonide ja üksikute õpetajate poole „Kasvatuse“ levitamise ja toetamise asjus. Loodan, et eriti „Kasvatuse“ lugejad võtavad oma hoole alla tema levitamise oma ringkonnas. Iga kutseteadliku õpetaja kohus on oma pedagoogilist häälekandjat toetada raskel momendil. Tuleb tõsiselt võtta küsimust

Kas olla või mitte olla...

Valulastest.

Hans Roos.

Tavalisest ei tee kasvatustöö vanemaile ja õpetajaile miski raskust. Terved perekonnad lapsi kasvatatakse üles, ilma et vanemad näeksid seejuures suuremat vaeva. Ka kooli õpetus- ning kasvatustöös leidub ajavahemikke, mis tunduvad õpetajaile täiesti normaalsetena.

*

Aastapäevad tagasi korraldas ÜENÜTO sarja kõnekoosolekuid, millest üks valgustas „Noorsoo ja kõlbluse“ vahekordi. Vanemapõlve esindajad sel kõneõhtul toonitasid, et kõik on korras (nagu nad seda tahtsid näha). Sõnavõtjad noorsoolased valgustasid aga olukorda ka teisest küljest. Nad näitasid, et vanempõlv pole teinud kõik, mis vajalik, ja et nooredki pole seesugused, nagu näivad läbi vanemate tegelaste prisma. Vanemate poolt aga heideti ette noortele, kuidas viimased tohivad näha elu nii eba-kõlblalt tumedates värvides.

Nende ridade kirjutajal polnud võimalik võtta osa mainitud koosolekust. Seepärast pöördus ta rühma noorte poole, kes elas kaasa vaidlused „noorsoo ja moraali“ kohta, järgmise küsimusega: „Millise mulje saite sel kõneõhtul?“ Mulle vastati: „Vanad kõnelevad asjust, mida nad ei tea. Noorsugu elab oma elu, mida vanemad ei tunne ja ei võta vaevakski tundma õppida. Vanemad liialdavad ühele või teisele poole. Siis aga pahanduvad, kui noored ise valgustavad elu nii, nagu ta on.“

*

Need sõnad panevad mõtlema. Kas see näiv rahu, mis valitseb kodus ja koolis laste ning kasvatajate vahel, pole apaatia ühelt poolt ja teiselt poolt kriitikata võetud enesega rahulolutunne, et kõik on korras?

Siia lisandub veel vilksatusi laste poolt vanemate kohta, et „meist ei saada aru“. Õpilaste suust kuuldub kooli kohta arvustavaid märkusi, et kool ei tundu sugugi kodusena, et kool muutub ükskõikseks isegi vastikuks, et hakkab maad võtma koolitüdimus jne. Õpetajaid sarnastatakse iga vastutulijaga — paremal juhul. Ka see paneb mõtlema, et igakord pole asi nii korras, nagu meile, vanemaile ja õpetajaile, näib ning tundub.

Muidugi, ei pea siit välja lugema, et asjaolu oleks kõikjal ja alati sajabrotsendiliselt seesugune. Ma arvan, et enamiku laste juures õnnestub saavutada kasvatuses siht: kujundada algatus- ja loomisvõimeline, elujaatav ja elurõõmus inimene. Aga leidub ka palju seesuguseid, kelle juures äpardub iga kasvatuslik võte, ebaõnnestub iga mõjuavalduse katse.

Kellele meist poleks teada, et tavaliste, „normaalsete“ laste

kõrval üks on hajameelne, teine liiga süvenenud, kolmas laisk, neljas haiglaselt hoolas, viies parandamatult kurvameelne, kuues edvistab üleliia, seitsmes valetab, kaheksas varastab, üheksas on kartlik, kümnes on jonnakas, 25-dast ja sajandast ei saa üldse aru, mis nad on. Kellele meist pole teada, et üks seesugustest vajab rohkem hoolt ja teeb rohkem muret kui sada „normaalset“.

On aga ka olukordi, kus hoidutakse hoolest ja vabanetakse murest sel teel, et tavaliste hindamiste ajal kirjutatakse vastavasse lahtrisse „puudulik“ või „nõrk“ ilma pead murdmata, milline asjaolu selle või teise hinde on põhjustanud. Milliseid traagöödiad korduvad „puudulikud“ ja „nõrgad“ õpilaste ja nende vanemate hinges esile kutsuvad, ka see ei tarvitse häirida meie hingerahu. Meie oleme teinud, mis oleme osanud. Meie oleme rahul.

Kui meie aga siiski süveneme küsimusse, miks see või teine õpilane töötab mitterahuldavalt, miks selle või teise õpilase käitumine jätab soovida, siis leiame, et siingi peavad olema põhjused. Meie leiame, et siin on tegemist lastega, kes valmistavad meile kasvatamisel erilisi raskusi, siin on tegemist valulastega, või nn. raskestikasvatavate lastega. Nende kohta öeldakse, et on proovitud heaga ja kurjaga, midagi pole aidanud.

Nende peale on löödud käega, sest nad on juba kord „seesugused“. Kuid nad pole sugugi oma olemuselt „seesugused“, vaid nende senine kasvatus, saamatu ja oskamatu, pealiskaudne ja hoolimatu kasvatus on nad teinud „seesugusteks“. Sama kasvatus ülesanne oleks oma viga jälle parandada, aga nagu juba mainitud, ei ole ta suutnud midagi teha, ei heaga ega kurjaga.

„Seesuguseid“ lapsi tuleb vaadelda kui moonutatud, ebaterveid lapsi, keda vaja ravida. Siin võime õppida arstilt. Kui viimane tuleb haige juurde, et teda ravida, sooritab ta kõigepealt haigusloo tutvumisega haigusttekitavate põhjuste loendi — diagnoosi. Kasvataja peaks toimima samuti, kui on tegemist haiglase nähtusega. Kasvatajale peab kõigepealt selguma haiglase nähtuse põhjus. Ravimisel asub ta kõigepealt selle kõrvaldamisele, siis alles võib ta kõrvaldada tagajärjed, mis viimane tekitanud.

Tänu lapsepsühholoogia arengu edusammudele, tänu psühhoanalüüsi ja individuaalpsühholoogia saavutatud positsioonidele võime tänapäev niimõndagi näha, niimõndagi leida, niimõndagi selgitada, mis varem olnud meile kättesaadamatu — seitsme luku taga. Tänu lapsepärasele pedagoogikale oskame sooritada nüüd diagnoosi kasvatus väärsammudega moonutatud ebaterve lapse ravimisel.

Aga ei tarvitse olla Freud'i ega Adler'i jünger, ei tarvitse teada alateadvuse ja alaväärsuse teooriaid, et ainult nendele tuges osata lahendada kasvatus keerdkäike ja keerdsõlmi.

Hilja on väga hajameelne! Ta ei pane sugugi tähele! Hilja ei ole tänaseks midagi õppinud! Ta kodune kirjatöö oli täis hoolituse vigu! Ta käekiri on koguni räpane! Ta vihud on kortsunud ja määrdunud! Ta vihud on isegi rasvased! Mulle näib, et ta magab klassis! Ta on kole pirin, iga vähemagi märkuse puhul hakkab ta nutma! Hilja muutub juba väljakannatamatuks! Ta on teiseaasta kandidaat! Ta on otse võimatu! Temast ei saa enam asja! Hilja on klassi valulaps!

Need on alalised hinnangud Hilja kohta. Veerandaasta lõpul on ta nõrk ja puudulik paljudes ainetes, Tähelepanu ja hoolsus hinnatakse temal nõrk ja puudulik. Ta käitumine ei ole kaugeltki kiiduväärt. Temast peaks katsuma lahti saada. Ta ainult segab klassi tema töös! Hilja on klassi valulaps! Nii kõlab ametlik kõnelus Hilja kohta. Kõik näib olevat korras. Midagi pole näivalt kellelegi ette heita.

Tähtis on klass kui tervik. Klassi ei tohi üksikule tuua ohvriks. Üksik võib minna. Ja ta läheb. Ta katsub ühes koolis, ta katsub teises... Igalpool on uus õhkkond, uued õpetajad, uus kord, uued nõudmised, uued õpilased, uued katsumised ja uuedki pettumused... Uustulnuk ei tohi nõuda klassilt kui tervikult ohvrit. Ta peab minema. Ja ta läheb... kallakule teele.

Nii kaob klassidest aastate jooksul ükshaaval üksikuid klassi kui terviku huvides 50% ja rohkemgi veel. Kas pole see sõge enesepete?! (Vabadus! Sulle vabaduse ohvriks toon!)

Kuidas on lugu meie valulapse Hiljaga? Pole sugugi nii halb. Veel on neli nädalat aega kuni esimese veerandi lõpuni. Klassijuhataja on oma õpilaste külastamisega jõudnud Hiljani. Perekond elab linna serval üsna odavas üürikorteris. Isa, intelligentne inimene, on töötatöeline, ema samuti. Perekonnas on neli väikest last, 12-aastane Hilja on neist kõige vanem. Vanemad on päeval kodunt ära — tööd otsimas, või juhulisel tööl. Lapsed on omapead. Tulevad vanemad koju, siis lendab niimõnigi arvustav märkus viletsa olukorra üle. Isa on ärritatud, ema kannatab. Lapsed näevad seda.

Hilja peab õppetööd tegema ema töölaual, kuhu tikuvad veel abi pakkuma nooremad õed-vennad. Vahest ilmuvad nad sinna oma võileivaga, haaravad koguni Hilja vihu, et proovida oma suleuskust. Hilja peab neid korrale kutsuma, peab neid aitama, peab puhastama, peab nende tülide lahendajaks olema. Hilja peab aga ka oma õppetööd tegema — hästi, puhtalt ja korralikult! Nii nõuab kool.

Kui tuleb magamaminekuaeg, siis on lapsed pirinad, nad on rahutud ja kärsitud. Ema tõreleb nendega, nad on trotslikud. Isa segab end vahele, lubab võtta kepi. Lapsed poevad oma põhkottidele põrandal. Kasvatamatud lapsed! Kuidas nad julgevad õhtu hilja veel lärmitseda ja ärritada vanemaid! Kui mõni uudis-

himuline peaks küsima selle põhjuse järgi, vastame talle: Pole nimetamisväärtki! Lapsed on ainult hommikust saadik söömata. . .

Hilja tuleb järgmisel päeval hilinemisega kooli. Ta on kahvatu. Ta kodused tööd on tegemata. Imelik laps! Miks ta siis neid ei tee, neid jätkuks ju vaevalt paariks tunniks! Hilja ema ilmub kooli kaks tundi hiljem, ulatab klassijuhatajale tüki leiba Hiljale edasiandmiseks. Hilja polevat hommikul söönud sel lihtsal põhjusel, et ei olnud kodus leivaraasugi. Ema käinud nüüd heade inimeste pool, need andnud, siin ta on.

Nüüd meenus klassijuhatajale üks seik Hiljaga klassis. Klassijuhataja annab klassile arutada küsimuse: kas meie võime seda teha, mida tahame? Järgnes vaikus, siis üksikud arad sositamised, moodustuvad rühmitused, tõuseb hää, kostavad vaidlused, elavus kasvab, rühmituste ümbermoodustamised peamiselt kahte suuremasse rühma, kostuvad hüüded, naerupahvatused.

Hääletamisel selgub: jaa — kaks kolmandikku klassi, ei — üks kolmandik. Järgneb väiteid, vastuväiteid, seletusi. Lõpuks jääb — ei poolt — Hilja käsi. Klass tunneb Hilja puhul ja kulul headmeelt. Ma tahan tõusta pilve peale, lausub ta. Sa võid ju, vastatakse, aeroplaanil. Ei, ma tahan niisama tõusta, siit tooli pealt! Aga see on ju võimatu! On küll, aga ma tahan siiski! See on ju rumalus! Olgu, ma tahan siiski! Ja Hilja jäigi seekord oma võimatu ja rumala tahte juurde — tõusta toolilt pilve peale ja istuda seal. . . Ja meile on see arusaadav — ära siit ülekohtusest, külmast ja nälgivast maailmast, kus pole arusaamist ega armastust! Ära siit — mõttelennuski.

Hiljale võimaldati igapäev koolis eine. Tundide lõpul moodustati õpilasist õppimisrühmad. Hilja ühes teiste nõrgemate õpilastega valmistas oma kodused tööd koolis. Ta esines vahest vastajana, vahest küsijana. Julgus aina kasvas. Õpetajad, saanud, teada Hilja kodusest olukorrast, suhtusid temasse arusaavalt; aitavalt, julgustavalt. Hilja hinded ei olnud esimese veerandi lõpul sugugi halvad. Ka ei taha ta enam tõusta toolilt pilve peale. See on ju mõttetus! Aga peaasi — üksik õpilane on päästetud ilma klassi ohvriks toomata. Seda võimaldas individuaalne ravi.

*

Helgi on esimest aastat koolis, ta on vaimustatud koolist. Ta ei jõua oodata hommikust koolimineku-tundi. Ta loeb, joonistab, laulab. . . Ta on elurõõmus. Helgi puudub angiini pärast kolm nädalat koolist. Teised õpilased on teinud edusamme õppimises, tema on jäänud maha. . . Ta loeb. . . komistab. . . eksib. . . „Helgi, kas sa tahad jääda teiseks aastaks?“ küsib õpetaja. Ei muud midagi. Koolijuhataja ütleb Helgile, et ta peab õppima, ta on jäänud teistest maha. Ei muud midagi.

Helgi läheb koju ja teatab, et ta enam ei taha minna kooli. Ei muud midagi. Helgi on kurb ja kooli ei taha kuidagi minna. Ja kui ta ka läheb, siis on ta seal varsti klassi valulaps.

Kas leiame vastuse küsimustele: Kas aitab siin individuaalne ravi? Kes vajaks seda ravi? Kuidas?

*

Kuulates kord klassis „Libahundi“ osade kaupa lugemist, manas Tiina minus esile küsimuse laiemas mõttes: Kui palju libahundistatakse elus inimesi! Kas kodu ja kool ja õpetaja võivad selles küsimuses käed pesta puhtaks? Kas õpetaja paha aaimata oma vääratava sõnaga ja tooniga ei libahundista lapsi? Kas on ta alati selles küsimuses andnud enesele aru? Kas laste arvamused kodust ja koolist ei vihja sellele? Meist ei saada aru! — Kas see ei ole lapse hinge S-O-S!?! Kas oleme pakkunud oma põhjendatud parima, mitte traditsioonilise parima? Kas oleme alati toetanud lapse elutungi tema enesemaksmapanekul? Kas ei leidu meie hinnanguis laste avalduste alavääristamist? Kas oleme võtnud arvustuse alla iga meie suhtumise lapsedesse? Kas oleme teinud heaks meie väärvõtted ja eksimused kasvatuses? Kas meie pole lasknud päikest looja minna ilma lepitust otsimata? Kes annaks aru meie laste ja õpilaste libahundistatud hingedest suuremal või vähemal määral? Need küsimused ja palju teisigi veel läbisid minu teadvusest...

*

Kuidas ravida, kui on juba tegemist valulaplega? Paljudel juhtudel vastavad sellele valulapsed ise.

Boris oli vastuvaidlemata valulaps laste suvekoloniis. Ta oli otse hirmuäratav! Ta rikkus iga oma väljendusega kolonii korda. Ta kippus igale lapsele kallale. Ta tarvitas nende kallal vägivalda. Ta pildus kividega, ta ähvardas teisi isegi noaga. Kõik kartsid teda. Isegi kasvatajad ja õpetajad hoidusid temaga kokupuutumast.

Kord juhtus Boris kööki, kui seal ei olnud teenijaid. Ta haaras hakknoa ja purustas sellega, mis juhtus ette. Talle satub kätte peerulõmm. Peergude virn aina kasvab... Tuleb teenija ja kokkub, nähes Borissi hakknoaga... Mis sa teed? — Tööd.

Sellest päevast peale oli Boris kõikide abiline, kellel oli anda tööd, loovat tööd. Seni oli temaga ainult tõreldud, oli keelatud ja kästud, oli halvatud ja alavääristatud. Nüüdsest peale kulutas ta oma ülekeeva energia loova töö sooritamiseks.

Järelikult asetame lapsed normaalsesse olukorda ja laseme neid loomulikul teel areneda.

*

Asta Sasisk on saamatu tütarlaps! Kui ta tuleb vastama, ta alati pudrutab, midagi ei saa aru. Otse võimatu! Miks seesugused üldse astuvad gümnaasiumi? Asta on lõpetanud algkooli ja pääsenud kirjaliku eksamiga gümnaasiumi. Ta on üksiklane, tal pole sõpru, teised muigavad tema üle, ta kardab kaasõpilasi ja punastub kõrvuni, kui peab vastama õppetükki. Ja alati ta pudrutab.

Koolijuhataja tahab teada, milles asi seisab, kutsub õpilase ja küsib, mis ta nimi. Saab vastuseks, väga ebamäärase sahina-kahina ja üleni punase vastaja näo. Suurte pingutuste järel selgub, et vastaja nimi on Asta Sasisk. Ühtlasi selgub, et Asta s-hääldamine on puudulik. Õhuvool väljub kaheltpoolt keelt ja annab põskede õõnsuses kõlava-kahiseva sahina.

Kaua sa kannatad selle puuduse all? — Eluaeg. Kui pikk see on? — 14 aastat. — Miinus esimene eluaasta, see on 13 aastat. — Jaa. — Tahad sa lahti saada sellest puudusest? — Sellest ei saa lahti. — Aga sa tahaksid saada lahti? — Sellest ei saa lahti. — Ma ei küsi, kas saab või ei saa. Ma küsin: kas sa tahad sellest saada lahti? — Tahaksin küll, aga sellest ei saa lahti (nuuksub).

Näitasin talle keele õige asendi s-hääldamise puhul ja tegin talle ülesandeks peegli ees teha harjutusi oma nime hääldamisega. Lubasin teda vabastada 13 nädalaga 13 aasta jooksul omandatud pahest. Ta vaidles kategooriliselt selle võimaluse vastu, aga lubas siiski harjutada. Lahkudes kahetses ta, et ma temaga ilmaaegu vaeva nägevat. Ma keelasin tal vasturääkimise ja nõudsin, et ta teeks, mis kästud.

Teisel päeval hääldas ta oma nime juba paremini. Mina julgustasin. Järgmisel päeval luges õpitud teksti eriti s-häälikut rõhutades. Sama nädala lõpul luges ta vabalt iga teksti. Ta haaras mu käe kahe käega ja ütles üheainsa sõna: Tänan!

Enam ei ole Asta pudrutaja, ta seltsib kaasõpilastega, võtab osa ühistest ettevõtetest, harjub isegi õpetajatega.

Esitatud näited ei ole sugugi erakordsed. Iga õpetaja leiab seesuguseid ja palju raskemaid juhtumeid oma igapäevases koolipraktikas. Kuid nad on siiski valulapsed klassile, õpetajale, aga kõigepealt iseendale. Neid tuleb julgustada, et nad saaksid jälle tagasi lapsele nii loomuliku tööinnu. Kus õpetajal läheb raskeks lahendada üksi küsimust, tuleb töötada käsikäes vastavalt erialalt arstiga.

Kui on võimalik kasutada küsimuse lahendamisel laste kaasabi, siis on see kõige parem abi. Unustamatult püsib meeles väikese algkooli õpilase (poisi) psühholoogiliselt põhjendatud retsept ka täiskasvanute seas juurdunud ebameeldiva kombe võõrutamisel. Saalis on kõne. Iga juurdetuli puhul keeravad kuulajad pea ukse poole, et näha, kes tuli. See komme leidis hukkamõistmist. Mis teha tema võõrutamiseks. Peab teadma, et on halb. Vähe sellest, lausub mainitud poiss hambaid kokku surudes, mina a j a n k a e l a k a n g e k s.

Otse uskumatult kõlab algkooli lõpetaja tütarlapse sügavpedagoogiline nõuanne, ma ütleksin isegi: psühhoanalüütilisele pedagoogikale rajatud ning proovitud retsept. Hingelist mustust võrreldakse tolmuga maja mööblil. Kuidas hoida mööbel puhas? Tuleb hoolitseda, et tolm ei saaks koguneda. Kuidas hoida end hingeliselt puhas? Tuleb hoolitseda, et ka kõige väiksem mustus

ei saaks langeda hingele. Kui aga on langenud esimene väiksemgi mustuse kübemekene hingele, siis on abiks võimas retsept: p ü h i ä r a!

Inimloomus ei ole nii rikutud, et meie peaksime laskma käed langeda. Kui ei aita üks vahend, siis proovige teist. Iga päästetud valulaps on ise meile tasuks meie poolt pakutu eest.

Veidike matemaatiliste vigade kvalitatiivset analüüsi.

Chr. Brüller.

I.

Iga matemaatika-õpetajat on kindlasti üllatanud ja pahan-danud see rohke vigade ja eksimuste arv, mis esineb meie õpilaste matemaatilisis töis. Vigu leiame niihästi arv- kui ka tekstüles-andeis, eriti rohkesti aga just viimaseis. Nii näiteks lahendati möödunud kevadel Tallinna ja Nõmme algkooles korraldatud matemaatikatestis 85 000 ülesandest õieti umbes pooled, kuna pooled kas lahendati valesti või jäid hoopis lahendamata. Kevadisil sisseastumiseksameil Linna Tütarlaste Kommertsgümnaa-siumi leidus õigeid lahendusi arvülesandeis 60% ja tekstülesandeis kõigest 40%.

See asjalugu on äärmiselt kurb, kuna ta kipub annulleerima meie töö tagajärgi. Matemaatilisel tööil on vaid niipalju mõtet ja eluõigust, kuipalju ta rahuldab tõe ja õiguse nõudeid. Võime loobuda niimõnestki ta vägagi soovitavast omadusest, näiteks kiirusest, mitte ialgi aga õige lahenduse nõudest. Matemaatili-sel veal tööprotsessis on koguni teissugune kaal kui eksimusel mõnel teisel alal. Õigekirjaviga kirjas näiteks on ju soovimatu nähtus, kuid tal pole kaugeltki seda saatuslikku tähendust, mis matemaatilisel veal ülesande lõpptulemuses. Äriteenija võib tar-vitada oma arves õigekeelelt vale vorme „5 meetert riiet ja 10 kilo suhkurt“, ilma et sest tekiks erilisi pahan-dusi. Kuid ta saab vaevalt jätkata teenistust äris, kui ta nimetatud kauba hinna arvutab valesti. Siit näeme, et matemaatili-si vigu tuleb hinnata teise mõõdupuuga ja valjumalt kui eksimusi teisis aineis.

Aga meid ei üllata mitte ükski matemaatiliste vigade arv, vaid veel enam nende iseloom, laad ja kuju. Meil on raske mõista, kuidas võib algkooli lõpetanud õpilane eksida niisuguseis lihtsais arvustuis, nagu:

$$\begin{array}{lll}
 24 + 4 = 24 & 8 \cdot 4 = 24 & 4 \cdot 9 = 37 \\
 21 + 4 = 24 & 7 \cdot 8 = 48 & 2 \cdot 15 = 20 \\
 14 + 20 = 24 & 6 \cdot 8 = 32 & 35 : 7 = 7 \\
 47 - 23 = 14 & 2 \cdot 6 = 16 & 40 : 10 = 5 \\
 17 - 12 = 7 & 5 \cdot 7 = 30 & 55 : 11 = 11 \text{ jne.}
 \end{array}$$

Ei oska meie hästi seletada ka nn. operatsiooni ehk tehete vahetamise vigu, mis esinevad järgmistes arvutusridades:

$$\begin{array}{lll}
 1) 23 + 15 = 38; & 32 + 29 = 61; & 24 - 3 = 27 \\
 2) 100 - 46 = 54; & 912 - 88 = 824; & 35 + 23 = 12 \\
 3) 5 \cdot 15 = 75; & 6 \cdot 25 = 150; & 25 : 5 = 125 \\
 4) 44 : 11 = 4; & 28 : 14 = 2; & 24 \cdot 3 = 8
 \end{array}$$

Eksimuste iseloom on siin kergesti jälgitav: kahele liitmise, lahutamise, korrutamise ja jagamise juhule järgneb sama-operatsiooni-suunaline tehe (s. o. ka liitmine, lahutamine jne.), kuigi märgid nõuavad vastandtehete sooritamist. Sageli aitab ühestki eelkäivast tehtest järgneva operatsiooni suuna muutmise mõjutamiseks, nagu näeme näiteist:

$$\begin{array}{ll}
 1) 3\frac{5}{7} \cdot 2\frac{9}{13} = 10; & 12 : 5\frac{1}{4} = 63 \\
 2) 18\frac{1}{3} : 2\frac{4}{9} = 7\frac{1}{2}; & 1,36 \cdot 8,075 = 0,15\dots
 \end{array}$$

Et niisuguseid vigu ei saa alati kanda õpilaste oskamatusel või matemaatilise arenematusel arvele, seda tõendab selgesti üks eelmistest vigadest: $14 + 20 = 24$.

See viga esineb ühe maa-alkkooli õpilase¹ eksamitöös. Nimelt järgmise ülesande lahenduses: 20 kg türgi ja 14 kg ameerika rosinaid maksavad 19,60 kr. Türgi rosinad on 13 snt. võrra kg pealt kallimad kui ameerika omad. Kui palju maksab kg türgi rosinaid?

Õpilane asub lahendama ülesannet algebralise võrrandi abil. Ta kirjutab:

$$\begin{array}{l}
 14x + 20(x + 13) = 1960 \\
 14x + 20x + 260 = 1960 \\
 24x = 1960 - 260 \\
 24x = 1700
 \end{array}$$

Kuna aga 1700 ei jagu 24-ga, aimab laps viga ja hakkab teda otsima. Ta kordab uuesti samade käikude rida, kuid komis- tab jällegi, nagu see vea otsimisel harilikult ikka sünnib, sama vea — $14x + 20x = 24x$ otsa. Lahendus, mis asub nii käega- katsutatavalt lähedal, jääbki leidmata tehete pärast, mille soorita- mine peaks olema talle naeruväärt kerge pärast juba võidetud

¹ Leida Antin, Võipere alkoolist Virumaalt.

võrrandi koostamise ja selle lahendamise mõttelisi ja tehnilisi raskusi.

Vigade teoreetikud väidavad, et arvutamisvead polevat juhuseliselt esinevad, vaid täiesti seadusepärased nähtused. Sel juhul peame küll küsima, millega seletada eelmisi ja neile analoogilisi vigu ja kuidas nad oleksid välditavad. Meil tuleks veidike tegelda matemaatiliste vigade kvalitatiivse analüüsiga, vastandina nende kvantitatiivsele analüüsile, mida oleme tarvitanud seni näiteks testide tulemuste hindamisel. Seejuures peatume vaid arvutamistehete mehaaniliste käikude juures esinevatel vigadel, jättes täiesti puudutamata mõttevead, mis esinevad tekstülesannete lahendamisel. Kirjutises esinevad näited on kõik kogutud meie õpilaste kirjatöist, peale mõne üksiku erandi, mis laenatud kirjandusest.

II.

Käesoleva küsimuse selgitamiseks tuleb tutvuda eeskätt nende õpilase hingefunktsioonidega, mis esinevad tema matemaatilise töö protsessis. Neid on peamiselt kaks: mõtlemine ja mälu tema mitmesugustes kujudes (toopiline, mehaaniline, juditsiosne), ehk teisiti — determineerivad ja reprodutseerivad tendentsid. Muidugi haarab matemaatilise töö protsess ka teisi hingevõimeid: fantaasiat, tahet, tundeid.

Et matemaatilist tööd juhib mõtlemine, on üldtunnustatud tõde. Nimetatakse ju matemaatikat vahest mõtlemise luisuks. Kaugeltki nii selge pole meile aga see osa, mida etendab mälu matemaatilises töös. Metoodikud ei hinda ta väärtust sugugi üksmeelselt. J. Kühnel ei tahaks tunnustada ühtki mehhaniseeritud protsessi matemaatilises töös. Ta heidab ette „õppekoolile“, see kasutavat tähtsaima ja peagu ainsama töövõttena sõnaliste ridade päheõppimist. Üks ameerika metoodik arvab, et aritmeetikas ei olevat peagu midagi, mis tuleks õpetada ja õppida mälu materjalina. Teised aga (näiteks G. Rose) hindavad mälu osa matemaatika õpetamisel hoopis kõrgemalt.

Jälgides tegelikku matemaatika õpetamist meie kooles, peab tähendama, et ses etendab mälu üsna silmapaistvat osa. Mitte küll just nii suurt, kui puhtmäluaineis (ajaloos, usuõpetuses, võõrkeeltes), kuid siiski küllaldaselt tähelepanuväärivat. Eeskätt juba peastarvutamisel. Siin ei tule pidada mees mitte üksi ülesande teksti ja ses esinevaid arve, vaid ka peast sooritada vajalikud tehted. I ja II klassis nõuame lastelt liitmise ja lahutamise seoste päheõppimist. Kirjalikkude täis- ja murdarvude arvutuste algoritmide kasutamine III, IV ja V õppeaastal toetub lõppude-lõpuks jällegi mälule. Ka etendab mälu kandvat osa mõõtude ja nende suhete käsitlemisel. Geomeetrias tuleb õpilasel pidada mees mitmeid konstantseid arve (kõrvu- ja kolmnurga sisenurkade summa 90° , 360° , π jne.), kujundite pindalade ja kehade ruumalade arvutamise juhiseid ja valemeid. Olen näinud algkoolis

käsiteldavat mõnd peatükki (näiteks harilikkude murdude korrutamist ja jagamist) ilma vähemagi seletuse ja põhjendusega. Soovitatakse lihtsalt pidada meeles: Murdude korrutamisel (jagamisel) talita nii ja nii! Üsna laialt tarvitatakse algkoolis veel kirjalikku keskkooli ruutjuure leidmise algoritmi, millest arusaamiseks ei küüni kunagi algkooli õpilase mõistus. Keskkooliski suudavad tungida tasse vaid paremad õpilased. Järelikult baseerub ka selle kasutamine mehaanilisel mälul.

Üldse valitseb meie koolimeeste seas üsna laialdaselt vaade, mille järgi polevat võimalik ega tarviski seletada ja põhjendada õpilase ees kõiki arvutamismõtteid. Arusaamine neist tulevat hiljem, tagant järel.

Katsume nüüd korraks hinnata mälu ja mõtlemise (reproduktseerivate ja determineerivate tendentside) võrdlevat väärtust matemaatilise töö jaoks. Algame mäluga.

Kohe alul peab tähendama, et mälu, eriti mehaanilise mälu hind matemaatikas (ka teisis aineis) pole kuigi kõrge. Sest assotsiatiivsete reproduktsioonitendentside juures on juhulisus määrava tähendusega. Nende esinemine on sihitu ja plaanitu. See plaanitus tuleb sellest, et iga matemaatiline kujutus on seotud paljude teiste matemaatiliste kujutlustega, millel kõigil on kalduvus reprodutseerimiseks suuremal või vähemal määral. Seda näeme arvseoste käsitlemisel 1·1 vallast. Kui õpilasel on vaja määrata seosed 8·4 või 7·8, siis samal ajal kipuvad esinema ka multiplikatiivsed seosed 8 ja teiste arvude vahel, (näiteks 3 ja 6) kujul: 8·3 ja 6·8. Ja vigades 8·4 = 24 ning 7·8 = 48 ongi õiged korrutised (32 ja 56) välja tõrjunud juhulised korrutised 8·3 = 24 ja 6·8 = 48. Samuti oleksid seletatavad ka teised eespooltoodud assotsiatiivsed matemaatilised vead: 4·6 = 18 ja 5·7 = 30. Siin on end läbi surunud seosed 3·6 = 18 ja 5·6 = 30, kui õpilasele tuttavamad ja sulavamad ja seetõttu kergemini reprodutseeritavad.

Determineerivate tendentside mõju matemaatilisse töösse on koguni vastupidine eespoolkirjeldatule. Neid iseloomustab mitte juhulisus, vaid plaanikindel sihiteadlikkus. Siin ei teotse mitte tuttavamad, vaid töö lõppsihi poole suunatud assotsiatsioonid. Õpilane peab siin teravasti silmas ülesande lahenduse lõppeemärki ja arendab teadlikult oma töökäiku selle suunas. Nende tendentside mõjutusel võib areneda loov töö, sest siin võib õpilane leiutada ka uusi ülesande lahendamise võtteid, loobudes vanadest ja varem õpituist, mida ta alati kasutab siis, kui ta töötab mälu vahetalitusel.

Kahjuks võivad aga esineda eksimused ka determineerivate tendentside alal. Neid kutsutakse funktsionaalseteks vigadeks. Funktsionaalsed vead on kõik eelpooltoodud tegevuse vead.

Assotsiatiivsed ja funktsionaalsed vead on kaks vigade pealiiki, mis esinevad arvutuste mehaanilistel käikudel. Neist on esimesed palju kardetavamad ja nende esinemine palju sagedasem kui teistel. Nende vastu võitlemine peab ikka seisma õpetaja töökavas. Asja tähtsuse pärast toon veel näiteid mõlema vigade liigi kohta.

Assotsiatiivsete vigade hulgas pälvivad erilist tähelepanu nn. perseveratiivsed vead, mis ei esine mitte üksi matemaatikas, vaid ka muudel aladel (näiteks keeles ja kõnes).

On tähele pandud, et kord äratatud mistahessisulised kujutlused ei kustu kohe, vaid segavad uuesti mõttekäikudesse ja kipuvad esinema. Kord reprodutseeritud või kuulnud häälikud, tähed, sõnad, arvud, numbrid esinevad valel kohal ja segavad järgnevat kõnet, kirja, arvutust. Niisugust kujutluste võimet vabalt teadvusse tõusta kutsutaksegi perseveratsiooniks.¹

Perseveratiivne tendents mõjub vigutekitavalt eriti siis, $24 + 4 = 24$, $14 + 20 = 24$, $19 + 13 = 31$, kus liidetavate numbrid (4, 2 ja 1) esinevad valel kohal summas, samuti ka $17 - 12 = 7$, kus vale vahe on põhjustanud vähendatav 17. Ülesande $1,36 \cdot 8,075$ kirjutab laps ära kujul $1,36 \cdot 8,076$ — perseveratsiooni mõjul.

Sageli esinevad perseveratiivsed vead korrutamisel ja jagamisel, näiteks:

$$2 \cdot 6 = 16$$

$$2 \cdot 15 = 20$$

$$3 \cdot 27 = 71$$

$$7 \cdot 26 = 162$$

$$3\frac{5}{7} \cdot 2\frac{9}{13} = \frac{26 \cdot 36}{7 \cdot 13}$$

$$\frac{13 \cdot 13}{39}$$

$$39$$

$$\frac{13}{199}$$

$$199$$

$$35 : 7 = 7$$

$$\frac{16}{3} = 3\frac{1}{3}$$

$$3843 : 7 = 547$$

$$55 : 11 = 11$$

$$7\frac{33}{66} = 7\frac{11}{33}$$

Perseveratiivne tendents mõjutab vigutekitavalt eriti siis, kui üks antud arvudest on 0. Üldse tuleb ka muil põhjusil erand-arvu nulli operatsiooniarvuna kohelda erilise tähelepanuga. Näiteid: $2 + 0 = 0$; $0 \cdot 6 = 6$; $0 \cdot 8 = 8$; $0 \cdot 100 = 100$ jne.

Perseveratiivseid vigu teevad lapsed rohkesti siis, kui nad on väsinud või ärritatud või kui arvutatakse liiga kiire tempoga. Seda tuleks arvestada aja valikul matemaikatundide jaoks päeva töökavas ja matemaatika eksamite korraldamisel.

Perseveratsioonile alluvad nooremad ja andevaesemad lapsed kergemini kui vanemad ja andekamad õpilased.

¹ H. Veimer, Psychologie der Fehler.

Veel näiteid funktsionaalsete vigade alalt:

- 1) $\frac{7}{8} \cdot 28 = \frac{28 \cdot 8}{7}$ 4) $8 : \frac{1}{2} = 4$ 7) $44 + 9 = 55$
 2) $78 \cdot \frac{3}{7} = \frac{78 \cdot 7}{3}$ 5) $44 : 0,25 = 11$ 8) $47 - 9 = 36$
 3) $4 \cdot \frac{1}{2} = 8$ 6) $36 : 0,75 = 27$ 9) $5 \text{ tun. } 32 \text{ min.} : 4 =$
 $= 5,32 : 4 = 1,33 \text{ min.} =$
 $= 1 \text{ tun. } 33 \text{ min.}$

Vead 1—6 on seletatavad seega, et õpilasil eelmisest tööst täisarvudega on jäänud meelde tõsiasi, et korrutamisel ja jagamisel arvud vastavalt suurenevad ja vähenevad, ning nad pole veel suutnud ümber orienteeruda nende tehete suhtes murdarvude vallas. Vead 7 ja 8 aga — operatsiooni tendentsi jätkamise tõttu tuntud „Rechenvorteil'i“ kasutamisel ($44 + 9 = 44 + 10 + 1$; $47 - 9 = 47 - 10 - 1$). Näites 9. on õpilane huvitaval viisil 60-nekava ära vahetanud 10-ndkavaga. Kirjanduses leiame selliseid vigu küllaldaselt: 1) $\alpha = 7^\circ 57'$; 2) $\alpha = 15^\circ 14'$; 2) $\sin 99^\circ = \cos 1^\circ$; 3) $\tan 58^\circ = \text{ctg } 42^\circ$ jne.

Funktsionaalsed vead on ka: 1) $\frac{35 \cdot 4}{4 \cdot 21} = \frac{39}{25}$; 2) $\sqrt{8} = 4$; 3) $\sqrt[3]{96} = 32$

Õieti mõjutavad matemaatilist tööd igal sammul nii mälu kui ka mõtlemine korraga. „Ei saa olla puht-mälupärast arvutamist, lihtsamadki arvutamiskontseptsioonid on mõtlemisaktid,“ kirjutab üks meetodik. Ning harilikus olukorras mõjutavad mälu ja mõtlemine tööd ühes ja samas suunas ja toetavad vastastikku teineteist. Selle koostöö tulemuseks on harilikult ülesande õige lahendus. Kuid sageli märkame, et nad teotsevad ka erinevas suunas. Siis tekib determineerivate ja reprodutseerivate tendentside vahel võistlus, kus võitjaks jääb tugevam tendents.

Toon öeldu iseloomustamiseks järgmise näite. Õpetaja andis klassile ülesande: „Ma nimetan mõned arvud. Nimetage teie igakord arvud, mis on kolme võrra suuremad minu poolt nimetatud arvust!“ Õpilased taipasid ülesande mõtte ja valmistusid ta lahendamisele. Kui nüüd õpetaja nimetas arvu 5, sattus õpilase kujutluskäik kahe mõjutuse risttule vahele. Mõtlemine oli suunatud õigele vastusele, s. o. 8-le, mälu aga arvu 6 reprodutseerimisele, sest antud arv 5 oli tugevasti assotsieeritud arv 6-ga, sest nad asuvad kõrvuti loomulikus arvureas, kus neid väga sageli oli tulnud koos reprodutseerida. Mäluline assotsiatsioon osutus tugevamaks mõttelisest ja küsitud õpilane andis vastuseks vale arvu — 6.

See näide on laenatud G. Rose raamatust „Rechnen und Raumlehre“. Kuid analoogilisi näiteid võime leida küllaldaselt määral ka oma õpilaste töist. Olgu näiteks vead: 1) $4 + 2 = 8$ ja

2) $20 + 14 = 28$. Esimese vea juures on selgesti näha, et siin on õige vastuse (6) tõrjunud välja multiplikatiivne seos 4 ja 2 vahel, s. o. $4 \cdot 2 = 8$; teise vea juures arvatavasti samuti korrutis $2 \cdot 14 = 28$. Nende arvude juures korrutamise on osutunud õpilasele kaugelt kergemaks kui liitmine, sest korrutamise on üldse kergeim tehe teiste hulgas.

Möödunud kevadel keskkooli astumise eksamitöis (eriti rohkesti maakoolide õpilaste juures) sattusin uuele, ennenägematule vigasele harilikkude murdude korrutamis- ja jagamisviisile:

$$1) 3\frac{5}{7} \cdot 2\frac{9}{13} = 3 \cdot 2 + \frac{5}{7} \cdot \frac{9}{13} = 6\frac{45}{91}$$

$$2) 18\frac{1}{3} : 2\frac{1}{3} = 18 : 2 + \frac{1}{3} : \frac{1}{3} = 9\frac{1}{2}$$

Pole raske näha, et 1. näites, ümberpöörduvalt, on raskepärase ja arusaadamatu murdude korrutamise algoritmi asemele astunud õpilastele palju tuttavamana ja „sissetöötatuna“ liitmise võte (aga võib-olla ka segaarvu korrutamisviis täisarvuga):

$$3\frac{5}{7} + 2\frac{9}{13} = 3 + 2 + \frac{5}{7} + \frac{9}{13}. \quad (3\frac{5}{7} \cdot 2 = 3 \cdot 2 + \frac{5}{7} \cdot 2)$$

Võitlust mälu ja mõistuse vahel ning mõistuse allajäämist mälulistele assotsiatsioonidele kujutab ka järgmine näide, kus vanad harjumused on osutunud kaugelt tugevamaiks uuest korrutamisviisist (tehet alatakse korrutaja kõrgema järguga).

$$1,36 \cdot 8,075$$

$$8075$$

$$24225$$

$$48450$$

Äge võitlus reprodutseerivate ja determineerivate tendentside vahel tekib ka siis, kui õpilane peaks praegu lahendatud ülesannet hakkama lahendama mõne uue võttega. Ning ka siis, kui õpilane hakkab parandama valesti lahendatud ülesannet. Harilikult ei leia ta viga sel juhul, nagu seda nägime eespool vea $14 + 20 = 24$ juures: nii tugevasti on ta eelmise, valelahenduse mõju all. Sel juhul peaks ta vea otsimisega viivitama ja asuma selle töö kallale alles siis, kui juba on ununenud vigane lahendusviis. Ühtlasi näeme siit, kui üliväga tähtis on ka matemaatilises õppetöös vältida vigu. Keeleõpetuses õigekirjavigade alal on see meil selge juba ammu.

Nagu juba öeldud eespool, kuulub enamuse matemaatilisi eksimusi assotsiatiivsete vigade liiki (eriti rohkesti esineb neid tehetes harilikkude murdudega), kuna funktsionaalsete vigade arv on võrdlemisi väiksem. See ehk õigustab meid oletama ja nägema eksimuste põhjust selles, et meie võimaldame oma õpilastele matemaatikatundides töötada palju mäluliste assotsiatsioonidega, kuna determineerivad tendentsid, s. o. mõtlemine, leiavad seevastu tähelepanu palju vähemal määral.

Kui see on nii, siis oleks parimaks vahendiks vigade vastu matemaatika õpetamisel kõvendada ja suurendada determineerivate tendentside osa mäulise tegevuse arvel. Kuidas seda teha?

III.

Kõigepealt tuleks hoiduda liiga varajase ja kiire matemaatiliste mõttekäikude mehhaniseerimise ja abstraherimise eest. Õppetöö peaks võimalikult kaua olema rajatud meelelisele, asjalisele alusele. Näitlikkus, reaalsus ja konkreetlus on heaks toetuspunktiks teadlikule tööle ja mõtlemisele. Tõsielu nähtuste tundmine kasvatab kriitilist suhtumist töösse ja selle tulemuste kainet hindamist. Igatahes puudub see täiesti seal, kus õpilane kirjutab ülesande vastusena, et harilik pliidiraud kaalub 23 100 kg ehk umbes 15 000 puuda, või kus ta mõnekilose ostu eest laseb maksta tuhandeid kroone.

Võib panna tähele, et kahe noorema klassi matemaatilisis töis esineb vigu võrdlemisi vähem kui vanemais klasses. Vist sellepärast, et siin arvutamine toimub konkreetsetel, asjalisel alusel mitmesuguste asjakaste ja näitlikkude abinõude varal. Vanemais klasses aga kandub töö kirjalikele mehhaniseeritud arvutusvõttele ja ... vigadele.

Tegelik mõõtude tundmaõppimine aitab vältida vigu mõõtude käsitlemisel. Meie teame, et õpilased sageli pinna- ja ruumimõõtude suhtarvuks määravad arvu 10, nagu joonmõõtudegi juures. Õieti on see assotsiatiiivne viga ja ta tekib ikka seal, kus mõõte käsitletakse sõnaliselt ja mäuliselt. Vea vältimiseks oleks vaja, et õpilased ise valmistaksid näiteks ruutmeetri, mis jaotatud ruutdetsimeetreiks, ja riputaksid ta klassi seinale nähtavale kohale. Samuti tuleks igal koolil muretseda ka kuupmeeter. Paljudes Tallinna ja Nõmme koolides on juba olemas need abinõud, kuid kahjuks kaugeltki veel mitte kõigis.

Geomeetriliste kujundite käsitlemist tuleks alata nende otsimisega tegelikus elus (näiteks silindri ja koonuse käsitlemist Tallinna kooles algame Tallinna tornide vaatlusega). Mõeldavad oleksid isegi matemaatilised õpikäigud. Kujundite vaatlemine mudelile ja jooniseil seisaks siis juba teisel ja kolmandal kohal. Eriti tuleks soovitada joonistamist geomeetriatundides. See on lihtne, kerge ja kättesaadav abinõu koondada õpilase tähelepanu ja mõtted ülesande ümber ja suunata nad selle lahendamisele.

Geomeetriliste ülesannete lahendamisel lähtutakse sageli valmis valemist, kuhu tähtede asemele paigutatakse antud arvud. Silindri täispindala (põhja raadius 5 cm, kõrgus 10 cm) arvutakse teinekord nii:

$$S = 2\pi R^2 + 2\pi RH = 2 \cdot 3,14 \cdot 5^2 + 2 \cdot 3,14 \cdot 5 \cdot 10 = \dots$$

Selle võtte tarvitamine algkoolis on kahtlase väärtusega, kuna siin esinevad äärmiselt abstraktsed ja mehhaniseeritud käigud,

millest on välja lülitatud mõtteelemendid. Libisemine vigadesse on siin kergesti võimalik. Vististi on laps palju teadlikum ja mõtleb rohkem, kui ta sama ülesande lahendab osade kaupa nii:

1) Ühe põhja pindala on: $3,14 \cdot 25 = 77,50 \text{ cm}^2$; 2) Kahe põhja pindala on: $2 \cdot 77,50 = 157 \text{ cm}^2$; 3) Külgpindala on: $3,14 \cdot 10 \cdot 10 = \dots$ 4) Täispindala on: $157 + \dots$

Samuti on kaheldav valmis valemite kasutamise otstarbekus aritmeetika kursuses, näiteks intressi arvutamise valemi $i = \frac{k \cdot p \cdot t}{100}$ tarvitamine (Kasvand ja Lang, Väike mat. VI). Niisugused arvutamiskiivid on kohased ja sobivad kesk- ning ülikoolis. Iialgi ei tohiks aga algkoolis õpetada juurimist kujul: $\sqrt{216} = 14 \dots$

$$\begin{array}{r} 1 \\ 24 \overline{) 116} \\ \underline{48} \\ 68 \\ \underline{60} \\ 8 \end{array}$$

Teiseks vigade vältimise vahendiks võiks olla eel- ja järelproov ülesannete lahendamisel. Mõlemaid hindab matemaatika meetodika kõrgelt just sellelt seisukohalt.

J. Kühnel soovitab eriti soojalt eelproovi (Schätzen), nimetades teda tähtsamaks vaimlise tegevuse abivõtteks arvutamise alal. Seda toonitab ka meie õppekava seletuskiri (lk. 80). Ja saksa õppekavas seisab: „õpilast tuleb varakult juhtida selle poole, et ta lihtsa eelarvutamise omandaks ülevaate oodatava saaduse suuruse kohta.“

Kahjuks ei kasuta meie kool eelproovi peagu sugugi. Arvatavasti oleks tema abil olnud võimalik vältida niimõnedki arvutusvead. Näiteks: 1) $4,25 \cdot 0,92 = 0,31$ (juba $4 \cdot 1 = 4$); 2) $8,075 \cdot 1,32 = 2,817$ (aga $8 \cdot 1 = 8$); 3) $27,04 \cdot 3,25 = 77,88$ (juba $27 \cdot 3 = 81$); 4) $12 : 5\frac{1}{2} = 1\frac{1}{2}$ (juba $12 : 6 = 2$) jne.

Tähtsat osa etendab eelkalkulatsioon jagamisel, aidates siin määrata jagatise järgu, s. o. numbrite arvu ja koma asukoha. Kui õpilane oleks kasutanud seda jagamisel $4536 : 150$, siis vahest ehk poleks ta saanud jagatisena $3,24$, kuna juba $4500 : 150 = 30$.

Järelproovi meie kool kasutab, kuid kaugeltki veel mitte sel määral, nagu see oleks vajalik vigade vältimiseks ja matemaatilise mõtlemise kasvatamiseks. Esimeseks sammuks järelproovil peaks olema saaduse kriitiline hindamine: on ta võimalik ja usutav antud tingimusil? Kas, näiteks, harilik pliidiraud võib kaaluda $\frac{1}{2}$ tonni, s. o. üle 30 puuda? Kas kilo ahvenaid võib maksta harilikul ajal 40 kr. või kilo rosinaid 11 kr.? Saaduse arvustamine kasvatab kriitilist meelt õpilases ja aitab tal märgata mõndki viga töös. Hiljem kontrollib õpilane oma arvutust täpsete võtetega, harilikult vastandtehtega. Kui ta nii pigistab oma töö eel- ja järelproovi kahepoolsete tangide vahele, siis purustab ta seega mõnegi eksimuse.

Kolmandaks tuleks soovitada mõtlemise kasvatamiseks peastarvutamist. Viimane sünnib ju vaba mõttelise tegevuse alusel, tema jaoks pole olemas kindlaid juhiseid ega reegleid. Paljude ülesande lahendusvõimaluste hulgast tuleb valida siin see, mis lühema ajaga ja kergema vaevaga viib sihile. Mõtteline tegevus ei saa katkeda siin hetkekski, ta on alati elevil. Kirjalik arvutamine aga seevastu sünnib reeglipäraselt, on šablooniline ja mehhaniseeritud. Kirjaliku arvutuse juures tarvitab laps vähe psüühilist jõudu. Mõttetöö on siin nii hästi kui välja lülitatud, töö areneb mäluiliste assotsiatsioonide alusel.

Sellepärast on siin libisemine vigadesse nii hõlpus ja kerge: kõik eespool näidetena toodud vead on korjatud kirjaliku arvutamise alalt. Et kumbki arvutus nõuab lapselt psüühilist jõudu ise määral, selgub juba lapse välisest käitumisest arvutamise ajal. Kirjaliku arvutuse juures on nad võrdlemisi rahulikud, peastarvutamise ajal aga õige erutatud ja rahutud.

Muidugi eksivad lapsed ka peastarvutamisel. On soovitav, et peastülesanne esitatakse õpilasele mitte üksi akustiliselt, vaid ka optiliselt (andmed kirjutatakse tahvlile). Katsed näitavad, et sel juhul on eksimuste arv lahendusis $1\frac{1}{2}$ —2 korda väiksem kui ülesannete pakkumisel vaid akustiliselt.

Otstarbekohane on kirjalikkude arvutuste algoritmide harjutamisel lähtuda peastarvutamismõtteist, s. o. kirjalik arvutamine peaks alati välja kasvama peastarvutamisest.

Osalt on kahe noorema klassi õpilaste head saavutised arvutamises seletatavad sellega, et siin arvutatakse eranditult peast.

Lühendatud arvutamismõtete (Rechenvorteile) tarvitamist tuleb soovitada samast seisukohast nagu peastarvutamistki: ka siin areneb ja kasvab matemaatiline mõtlemine, mis raskendab sattumist assotsiatiivsetesse vigadesse.

Neljandaks tuleks pidada meeles, et vigade vältimisel on tähtis õpilase suhtumine ülesande saadusse. Kui ta pole huvitatud sellest ja suhtub tasse ükskõikselt, siis lepib ta kergesti ka vale vastusega. Ümberpöörduvalt: kui õpilane on huvitatud ülesande õigest lahendamisest, siis katsub ta selle ka leida. Siit järgneb, et ülesannete valikul tuleb ikka küsida, kas nad suudavad huvitada õpilasi õige lahendamise otsimisele. Seda on raske saavutada arvülesannetega: õpilastel on olnud täiesti ükskõik kas 51 : 0,68 on 75 või 7,5. Tekstülesannetega on aga lugu teistsugune: siin võib üks äratada lapse huvi õige lahenduse vastu palju suuremal määral kui teine. Harilikult huvitavad lapsi ülesanded, mis on valitud nende elamuste ja kogemuste alalt ja millel on mingisugune suhe lapse „minaga“ (ülesanded koolielust, õppevahendeist, riietest, jalanõudest, mängudest, spordist jne.). Täiskasvanute elust võetud ülesanded (näiteks veksliloodustamine) ei huvita neid kuigi palju ja lapsed on nende lahenduste suhtes täiesti ükskõiksed.

Viiendaks tuleks ikkagi hoolitseda selle eest, et õpilastel oleks võimalik teha rohkel arvul otstarbekohaseid harjutusi arvutamise alal. Aja võitmiseks tuleks matemaatikatundidest jätta ära kõik see, millel on vähe ühist arvutamise, nagu ülesannete teksti ära kirjutamine raamatust, pikkade küsimuste kirjutamine jne., eriti algkooli vanemais klasses. Matemaatikatundides tuleb arvutada, aga mitte teotseda kirjalikkude keeleliste harjutustega. Praegu aga nõuavad need sageli lõviosa tunnist, jättes õige vähe ruumi puhtmatemaatilisele tööle.

Harjutused tuleb korraldada nii, et õpilased neis eksiksivõimalikult vähe. Ettevaatlik tuleks olla koduste ülesannete määramisel, sest just siin on eksimused õige sagedased. Kodutööd tuleb anda eeldades, et lapsed suudavad lahendada neid iseseisvalt ja õieti ning mitte väga suurel arvul.

Harjutuste juures tuleb nõuda puhtust ja korralikkust matemaatilises kirjas, skeemide paigutamises, rakenduses. Võib näiteks märgata, et jagamisel $51 : 0,68$ harva eksivad õpilased, kes jagaja enne jagamist muudavad täisarvuks ja siis sooritavad tehte arvudel $5100 : 68$. Sellevastu on aga eksimused sagedased seal, kus koha peal jagatavale kirjutatakse juurde kaks nulli ja jagajas kriipsutatakse koma läbi. Erilise valjusega tuleks õpilasilt nõuda selget ja korralikku numbrite kirjutamist. Lohaka kirja puhul on kergesti vahetatavad numbrid 4 ja 9, 1 ja 7, 0 ja 6. Võiks tuua rohkesti näiteid, kuidas just vigane numbrite kirjutamine on põhjustanud eksimusi õpilaste töis. Kuid neid on kindlasti igal matemaatika-õpetajal endalgi.

Olen eespool puudutanud vaid kitsast siilu laial matemaatika õpetamise väljal — arvutamisoskust ja arvutamisel tehtavaid vigu. See aga ei tohiks meid minutikski lasta unustada, et matemaatika tõeline sisu ja siht on elulised ülesanded ja nende õige, s. o. veatu lahendamine. Arvutamisoskusel on ülesannete suhtes vaid teeniv ja ettevalmistav tähendus.

Eksamihirm.

R. Taba.

Möödunud õppeaasta tõi õpilasile mitu uudist: nad said hinnangud uue süsteemi alusel, millest osa tuli saavutada eksamitega. Viimaste kooliellu toomist argumenteeritakse mitmeti: eksam aitab selekteerida õpilaste koosseisu, sunnib õpilasi tõsisemalt tööle, pidurdab haritlate juurdevoolu ja võimaldab parema õpilasmaterjali kõrgemaile õppeasutistele.

Hindamine jooksvas õppetöös kui ka eksamid selle lõpul taotleavad ühist sihti: otsustada õpilaste teadmusi ja okusi õppeaineis.

Praegused õpetajad-eksamineerijad teavad väga hästi, millist mõju avaldab eksamineerimine eksamineeritavaisse. Eksam on suurimaks hingeliseks elamuseks seni vähe kannatanud noorele inimesele. Eksamil peab ta esimest korda välja astuma oma saatuse eest, ronima üle takistusest, mis varjab väljavaadet tulevikku. Eksamineeritav asetatakse vaimselt ebaharilikku olukorda, hirmuäratavasse ja pingutust nõudvasse lahingusse. Sõnaga: number tunnistusel ja vastus eksamil määravad õpilase saatuse koolis. Sellest ongi tingitud nende määratu psüühiline mõju õpilastesse.

Eksamite ärajätmine kui ka sissetoomine ei ole toimunud milliski vaidlusteta. Nende olemise või ärajäämise põhjendamine on pununud põhjendajaid salapärasestesse paeltesse, mille hargnemisel nad on jagunenud kahte rühma umbes järgmiste põhimõtete järgi eksamihirmu suhtes:

A p õ h i m õ t e: eksamihirm on väga tõsine nähtus ja nõuab õpetajalt õpilaste väga ettevaatlikku käitlemist. Hirm on võimete ja teadmuste vahel takistavaks faktoriks, mis tumestab meie otsust õpilase suhtes.

B p õ h i m õ t e: Eksamiga võib õpetaja kõige paremini otsustada õpilase võimeid. Eksamihirm on ainult neil, kes pole õppinud. Õpetajal on õigus eksamineerida, millega ühtlasi ka vastust tagajärgede eest langeb tõmalt õpilasele.

Toodud põhimõtted võimaldavad esitada mitmeid iseloomustavaid vastuväiteid.

Olukord kujuneb veelgi tähelepanuväärsemaks, kui vaadelda, millised inimesed on A või B põhimõtete pooldajad. Esimesel pilgul võib oletada mõlemate põhimõtete pooldajate ühtlast jagunemist: A pooldajaiks lastevanemad, B pooldajaiks õpetajad. Lastevanemaid riivab sügavamalt eksamite küsimus loomulikult siis, kui on tegemist nende eneste lastega. Niipea kui küsimus käib võõraste laste kohta, võivad nad liituda kergesti B arvamuse pooldajatega.

Õpetajaid on kergem klassifitseerida selles küsimuses. Avalik arvamus jagab neid kahte pearühma: kurjadeks ja headeks, — nii kuidas nad vastavad soovidele. A põhimõtte pooldajaiks loetakse modernseid kasvatajaid, kes tahavad mõista lapsi ja neile kaasa tunda. B arvamuse pooldajaiks loetakse kõva südamega, kaastundmuseta õpetajaid, kelle arvele kantakse kõik laste kannatused.

Asudes eksamihirmu lähemale vaatlusele, lahkame küsimuse kaheks:

I. Kuidas kujutleme eksamihirmu, kui ta on olemas, ja milliseid konsekvantse teeme sellest edasijõudmise suhtes koolis?

II. Milliseid vahendeid kasutame eksamihirmu kõrvaldamiseks?

Nende küsimuste püstitamisega kõrvaldub avalik arvamine ja võidakse asuda pärisküsimuse läbitöötamisele.

Kas tuleb võtta eksamihirmu kergendava asjaoluna laste hindamisel?

Seda on nõudnud korduvalt lastevanemad. Ka ei puudu siin õpetajate toetus, kuid seni pole saadud kindlat vastust.

Teoreetiliselt näivad kõik asjaolud rääkivat A arvamuse kasuks. Meie koolipraktikas on kasutatud viimast, eriti algkooli lõpetamisel ja ühest koolist teise astumisel. Tänavuaastane eksamite korraldus tahab siiski tõendada selle puudusi. Selle otstarbekuse küsimuse jätan siin lahendamata, sest et eksamid on kindlaks määratud ning tähtsam on käsitleda nüüd eksamineeritavate psühholoogilist olukorda.

Kas on olemas kõik tundemärgid eksamihirmu sümptomide kindlaksmääramiseks? Kas võib neid arvestada hindamisel? Kas ei ole see ausalt-töötavatele lastele kahjutegemine? Kus asub piir, mil eksamihirm mõjub takistavalt edasijõudmisse? Kas ei kaotata eksamitega tõeliste oskuste kontrollimise võimalusi? Kas takistab ainult eksamihirm edasijõudmist või on olemas teisi põhjusi: haigus, mure, kodused olud jne.? Seda kõike tuleks arvestada. Kas suudame?

Nende argumentide esilekerkimisel peame tahtmatult loobuma A põhimõttest, kui ülejõu käivast, arvestades, et eksamid on möödapäästamatud.

Mida teha eksamihirmu kõrvaldamiseks? Seisukohtade võtmine siin ei aita, vaid küsimus nõuab otseseid tähelepanekuid, nende läbitöötamist ja teaduslikku uurimust. Ta rullib lahti rea psühholoogilisi küsimusi eksamihirmust ja hirmust üldse. Teaduslikku käsitlust ei tea ma olevat meie pedagoogilises kirjanduses sellest küsimusest, sellepärast võivad huvitada lugejaid mujal tehtud praktilised tähelepanekud.

Toon järgnevas üldisi põhimõtteid eksamihirmust Fritz Redl'i tööst: „Wir Lehrer und die Prüfungsangst“, Zeitschr. für psychoanal. Pädagogik Nr. 10—12, 1933.

I. Milliseid eksamihirmu liike eraldame nende päritolult (etioloogiliselt)? Mis on eksamihirm meile?

II. Millisel kujul avaldub eksamihirm (sümptomatoloogia)? Millest seda tunneme?

Eksamihirmu etioloogia.

Õpetaja, kellel eksamineerimises suurem praktika, veendub peatselt, et õpilaste hirm ei avaldu mitte ühtlaselt, vaid väga erinevalt. Fr. Redl on esitanud 4 pealiiki.

1. Tavalisem neist on normaalne eksamihirm. Osa õpilasi, kes töötanud hooletult või pealiskaudselt, tunnevad ennast kontrollitöö, testi või eksami korral ebakindlatena. Ebakindluse

tunde tulemuseks on hädaohu-situatsiooni teadvus. Neil juhtudel on kindlasti tegemist hirmuga. Lapsed kardavad eksami negatiivseid tulemusi, teades, et kõik õpitu ei ole täiesti käes, et saavutada positiivseid tulemusi. Sellele otsusele jõuame iseenesestmõistetavalt, kuid tegelikult peame seda ka lootma. Selle ärajäämine viitaks moraalsele defektile. Eks eluski peame end tundma kindlamana, kui selleks oleks tarvidust. Kui tekib suurem pinevus, kindlusetunde ja selle eeltingimuse puhul, siis võib nentida rahuga hooletust õpitöös. Ainult peenike kelm võib jääda seejuures külmavereliseks. Sõna — normaalse — all ei tule siin mõelda haiglast erutust, samuti hindamisel kergenduse lootmise tagamõttega loodud kunstlikku ärritust, vaid tavalist, kergelt ärritust.

Viga, mis siin tehakse, ongi see, et selle mõiste alla koondatakse kõiksuguseil muil põhjusil tekkinud ärritused. See on selektav sellega, et muud põhjused on selgitatud ajalisel hiljem, kuna eelmainitu on neist „ürgseim“, mida tunneme koolis eksamihirmuna.

2. Võib vaielda, et see ei olegi tõeline eksamihirm. Sellega võib leppida. Hoosal vaatlusel märkamegi teist liiki hirmu: j ä r e l d u s t e s t o l e n e v a t eksamihirmu. Patoloogilises mõttes on ka see veel normaalne, aga mitte enam meile, õpetajalle.

On lapsi, kes palju õpivad ja ka teavad. Nad ei näi eksamil närvlikena, vaid on pigemini robustsed tüübid, kes ei lase endid kergesti „sisse vedada“. Võib siiski juhtuda, et nad tõrguvad vastamast kas kontrollimisel või eksamil, avaldades kindlaid hirmu tundemärke. Nende hirmu põhjus on arusaadav: olenevad ju õpetajast nii suurel määral eksamite tulemused! Jälgides lähemalt nende käitumist, selguvad põhjused veelgi.

Halbu tulemusi, mida kardetakse, võib jaotada kolmeks:

1) Milline väärtus on eksamiresultaadil lapse suhtes, on kõige selgemini determineeritud vanemate seisukohaga. Seejuures pole tähtis, kas kodus kviteeritakse halbu tulemusi vitsaga, tõrelemisega või haavub ema vaikides. Tähtis on vaid vanemate n a r t s i s m i haavamine. See on sama, mida hirmutunne oodatava keretäie eel. Ja niisuguste hulgast leiamegi suurema osa tõrksaid.

2) Õpilase hirm eksami tulemuste suhtes sõltub suurel määral veel õpetajast. Need juhud on sagedamad, sest õpetaja on küll helde häda tooja, mitte aga heade või halbade tulemuste eest vastutaja, nagu see näib lapsele (tihti ka avalikule arvamusele). Võib juhtuda, et õpetaja suhtub õpilasse liiga tähelepanuväärsest ja õpilane arvestab tulemusi tema suhtes võrdselt vanematega. Ei keeldu ju õpetaja abistamast, kui õpilasel ei piisa omast jõust. Tihti pahaneb aga õpetaja, kui õpilane „ikka ei saa“. Viimaste juhtudega poetame tilkhaaval hirmu õppeaine vastu, mis pika-peale muutub takistavaks. Neil momentidel alateadliku soovi sun-

nil identifitseerub õpetaja oma vanematega või kooliaegsete õpetajatega. Selle identifitseerimisega langebki õpetaja-eksamineerija nüüd õpilase kallale.

Tagajärg on see, et eksamit ei võeta tõsiselt. Vanematega või lapsega identifitseerimise piirjoonte vahele jääb lai keelatud käitumise mänguplats. Ei ole kerge tabada õieti, pealegi kui rühm on küllalt suur ja indiviididelt mitmekesine. Eksam on täiskasvanute kaudu hirmuõigustamisega niivõrd laetud, et vähene lapse identifitseerimine vaevalt suudab luua loomulikku käitumist. Autoriteetne õpetaja heade õppetulemustega, aga paljude hirmust olenevate takistustega, samuti hea, lastesõbralik, aga pinnapealse ja kerge töö võimaldaja ei saa kumbki olla õigeks ekstreempunktiks.

3) Alati ei olene halvad eksamitulemused, mida õpilane kardab, mitte ainult eksaminaatorite käitumisest. On olemas teatavad reaalsed põhjused, mis baseeruvad praktilistel alustel. Eksam on seda vastuvõetamatum, mida suurem väärtus tal on eksamineeritava suhtes. (Võrrelda vastuvõtu-, lõpu-, kutseeksamit aasta keskel sooritatud hindamistöodega.) Eksami väärtus ja ühtlasi ka hirm selle vastu kahaneb eksamite tiheduse kasvades, kuid otsustava puhul ei jää see väide täielikult paika pidavaks.

Kokku võttes leiame järgmisi eksamihirmu põhjustajaid: vanemad, õpetajad ja objektiivne reaalsus (kool ja elu kui institutsioon).

Kuidas kõrvaldada neil põhjusil tekkinud eksamihirmu?

Esimesel (1) juhul on õpetajal mitmeidki võimalusi. Vanemate rahuliku reageeringu eksami halvate tulemustele suudab õpetaja esile kutsuda siis, kui õnnestub neid veenda äparduse tõelises põhjusis. Kuid siin on olnud kõik suurel määral lapsevanema isiklikust afektiivsusest, libidinoosest suhtumisest oma lapsedesse ja õpetajasse. Parem on, kui toimetab seda asja kõrvaline isik (kasvatuse nõuandja, nagu see on osas Viini koolides), kelle kohta puuduvad negatiivsed afektid nii lapsel kui vanemal, mis tekkinud nõrga hinnangu tegija vastu. Igatahes tuleb analüüsida eksamihirmu all kannatavat last põhjalikult, hoiduda eksami suhtes halvastimõjuvaist kõnelusist ja kõigist teistest selles suunas kaasamõjureist.

Teisel (2) juhul suudab õpetaja palju saavutada hea enesedistsipliini ja õige psühholoogilise olukorra tundmisega, sest temast on olnud tõepoolest palju. Ta peab hästi tundma laste arvamusi, õieti hindama vanemate või laste identifitseerimist jne.

Kolmandal (3) juhul, kui selle kõrvaldamine osutub võimatuks, jääb ainus hirmukõrvaldamise võimalus järele: teha laps töökaks ja raskustest läbimurdevaks kõigi olemasolevate kasvatustööde abinõudega.

Kokku võttes: eksamihirm ei ole normaalne ega soovitatav nähtus, ent tema olemasolu korral tuleb teda õieti mõista ja hea tahtmisega võimalikult rohkem kahandada.

3. 3-dat liiki eksamihirmu võiks nimetada vormist-tingituks. Selle liigi alla kuuluvad juhud, kui hirmu arenemise ürgpõhjuse olemasolu on kindlasti tingitud eksamitoimingust. Mõningatel lastel võib märgata mõne liigi eksamite puhul suuremat eksamihirmu kui teise puhul, ja tingimused, millega taandub hirmuvalmisolek, on igal õpilasel erinevad. Võib isegi määrata kindlaks igale lapsele erilise eksamitseremoonia, milles väljendub hirmu optimum. Seda vahest on tähele pannud kõik õpetajad, et osa lapsi kardab kirjalikku eksamit rohkem suulisest, ja vastupidi. Ehk kui lasta vastata kohalt, pingist, ei ole hirmu, kutsuda aga klassi ette, võib hirm koguni takistada vastamist. Ka siin esineb vastupidiseid juhte, eriti, kui õpilane on naabrite pilkealune. Sel juhul mõjub klassi ees, õpetaja läheduses vastamine koguni julgustavalt. Olles veendunud neis tähelepanekuis, võib määrata igale õpilasele sobiva eksamisooritamise viisi.

Praktiliselt esineb vormist-tingitud eksamihirm segamini eelnimetatuga või saab tugevamaks aktsiooniks eelmiste liikide poolt ettevalmistatult. Psühholoogiliselt vaadatuna esineb siinjuures neurootiline takistus. Õpetaja ei ole võimeline selle kõrvaldamiseks, kuna selle juured on põimunud sügavasse hinge. Psühholoogid võivad lugeda selle rühma ühte eelmistega, kuid õpetajal tuleb jätta ta omaette rühmaks, kuna see oma erinevuse intensiivsusest on mõjutatav meie käitumisega. Selles kunstlikus olukorras peitubki suur hädaoht. Meie jätame teadlikult hooletusse seda liiki mõeldava hirmuvalmisolu, kuni lapsel õnnestub leida õpetajat, kes kasutab temale vastavat eksamitseremooniat. Seejuures ei mõtle keegi hirmuvalmisolu käsitlusele enne, kui järsk õpetaja või kooli vahetus kutsub välja akuutsed konfliktid. Raske on öelda, kui palju kasu toob lapsele selle hirmuvormi tähelepanu, kui õpetaja ise ei oska kasutada seda. Tarviduse korral peab pöörama asjatundjate poole.

4. 4. eksamihirmu liik tugeneb patoloogilisele alusele ka õpetaja seisukohast vaadatuna. Seda võiks nimetada tingimusteta hirmuks, kuna tema põhjused ei olene meile teadaolevaist ja mõeldavaist asjaoludest. Psühholoogilisest seisukohast peaks olema niisugune arvamus vale! Siia kategooriasse tuleb arvata niisugused õpilased, kellel tekib hirm iga suguse eksami vastu, olenematult õpetaja käitumisest. Nendele ei aita pinki jätmine, väljakutsumine, trööst ega sõbralikkus, ei õpetaja ega vanemate õige kohtlemine. Neis tekib alati hirm. Siin ei suuda õpetaja, kui ta pole psühhoanalüütik, midagi teha. Need lapsed on „haiged“ ja jäävad teovõimetuiks nii kauaks, kuni pole ravitud haigus.

Õpetajale on need juhud rasked: võib sattuda kergesti eksiteele kas liigi valesti määramisega või vanemate informeerimisega. Ebaõnnestumisel võib isegi vihastuda.

Heites pilgu eelkirjeldatud hirmuliikidele, tuleb jääda peatumata kolmanda kui kõige lähedasema tõelise eksamihirmu juures, sest tema on ainukene eeleksamine hirm. Esimene on hirm resul-taadi ees, teine — tulemuste ees ja neljas jääb otsustada hingedeadlasile-analüütikuile.

Vaadeldes lähemalt nelja hirmutüüpi, näeme, et tegemist on puht-abstraktsioonidega, loogiliste kategooriatega. Puhtal kujul esinevad nad praktiliselt harva. Kõige rohkem isoleerituna esineb 1. liik (normaalne), kuna 2. liik (järeldestest olenev) on enamasti seoses 3.-ga (vormist-tingituga) või 4.-ga (tingimusteta). 3. ja 4. esiletuleku dispositsioonid on eriti akuutsed, kui sinna lisandub 1.-se ja 2.-se aluseid. See teeb õpetajal diagnoosi niivõrd raskeks, et ta vaevalt suudab midagi kindlaks teha ilma arsti-analüütiku abita. Pealegi mõjub eksitavalt, kui lapsed ja lastevanemad usuvad vaid 1. ja 2. hirmumotiive, kuna 3. ja 4. mõiste on neile täiesti arusaadamatu. Ei ole sugugi kerge leida õiget olukorda laste ja vanemate valedest hirmukujutlustest. Õpetaja ei tohiks pahaneda, kui tal diagnoos pole õnnestunud ja kui ta on langenud psüühiliste takistuste ürgpõhjuste pettuse ohvriks. Kui ta on leidnud õige diagnoosi, siis ei usu seda sageli lapsed ega nende vanemad. Vahest on parem, kui õpetaja sellest ei tea-tagi osalistele. Kuidas tal on siis võimalik parandada „haigust“?

Eksamihirmu sümptomatoloogia.

Olevalt kindlalt sümptomatoloogialt nõuame kahte: 1) et sümptoom oleks kindlasti kirjeldatav, ja mitte üksnes seal, kus võivad järgneda halvad tulemused; 2) et nad juhiks meid kindlas korras reastatult ürgmomentidele. Nii pakuvad nad diagnostilisi väärtusi. Asetades eksamihirmu niisugusesse vaatepunkti, tuleb meil kindlaks määrata:

1. Millised on eksamihirmu sümptomaatilised tunnused?

Meie usume selles paljugi teadvat, ent otseselt nimetada on siiski raske. Tuleb vaid meelde mingi lapse ärritus, kuid asudes viimase sõna põhjalikumale analüüsile, märkame, et tegemist on sõnade summaga väga mitmesuguseist olukorrist. Mõju, millest räägime eksamihirmu suhtes õpitöösse, kaob. Mõnikord värisuvad ja hingeldavad lapsed, nende pilk erineb normaalsest, — on kartlik; vahest vaatavad nad argliku lootusesädemega silmis eksamineerijale, näos ebaharilik puna. Järsud, mõttetud liigutused, närvlik sõrmedemäng, kõneorganite takistus (kogelemine) on nende juures iseloomustav. Need oleksid mõned sümptoomid, aga neist ei piisa olukorra parandamiseks. Nad võivad ju kõik puududa, vahelduda ja meie ei saa olla sümptoomide määramisel abso-

luutselt kindlad. Praktikasse jääb meil hirmust umbkaudne pilt. Tegeelikult märkame hirmu olemasolu alles siis, kui arvata võib selle halbu tulemusi. Enamasti jääb hirm vähemal määral märgatamatuks. Seepärast ei tule niisugusel juhul otsida hirmuküsimuse käsitluse põhjust mitte sümptoomidest, vaid halbadest õppetöö tulemustest. Et meie seda harva tähele paneme, jäävadki meie teadmused sümptoomide suhtes puudulikeks.

Küsime edasi: kas võime tunda loendatud eksamihirmu liike juba sümptoomiliselt? Vaevalt saab olla juttu ainult hirmuvormi kaudu tehtavast diagnoosist neljale grupile. Suure vaeva, analüüsi ja katsetega võib juhuliselt õnnestuda nõuanne õpilase käitumise kohta. Teadvuslikult on see nii kaua väärtusetu, kuni meie ei suuda tungida sümptoomide ürgelise kirjelduseni. See põld meie pedagoogilisel väljal on veel täielikult umbrohus ja harimata.

2. Kas leiame harilikku sümptoomide kaudu tõeliselt kõik eksamihirmu vormid?

See küsimus asetab meid veel halvemasse olukorda. Õpetaja seisukohast vaadatuna on eksamihirmu olemas ainult nii palju, kui võrd suudetakse kindlaks teha sümptoomidega. Ainult siis räägitakse eksamihirmust, kui esinevad selle sümptoomid, ja veel: kui lapsed elavad üle selle hirmu. Aga on veel palju, ja mitte kergemaid õppimistõkkeid, mis omilt avaldusilt sarnanevad hirmuavaldustega, vormilt aga väga erinevad, nii et raske on millegagi peale hakata. Tunduvalt esineb patoloogiline hirm, sest seal pole näha otseseid aluseid. Märgates teatavat hirmuelamust, katsetakse sellest viisakalt mööduda, eriti kui õpilasel on „hea“ nimi. Leidub õpilasi, kes valetades vastamisel või kontrollitöö ajal ei avalda mingit närvilikkust ega ärritust. Just vastupidi, nad on väga rahulikud ja raske on leida nende juures mingeid hirmu sümptome. Neil ei tule seda ettegi, et nad teavad vähe. Suuremal määral õpetajad saavad sellest aru, ent on küllalt juhtumeid, kus pole põhjust kahelda õpilase aususes. Trööstides koheldakse siis: „Ära karda, sulle ei juhtu midagi paha; ära ole närvlik!“ — „Ma polegi närvlik, mul polegi hirmu!“ vastavad siis niisugused õpilased. Õpetajal jääb järele vaid üks seletus: „Sa ehk oled vähe õppinud, või oled sa rumal!“ Nende peale vihastutakse, heidetakse ette hooletust, laiskust ainult selleks, et neile mitte öelda, et neid peetakse rumalaks. Veel teisiti koheldakse neid: nähes nende ükskõikset suhtumist halvusse tulemusisse, viidatakse häbematusse ja prepotentsile, — neid nähakse ülbeina. Kes nii vähe teab ja seejuures põrmugi ei ärritu, peab olema häbematu! Niisugused järeldused tulevad tavalisest petmisele oodatud hirmutunde avaldumise puudumisel. Neid lapsi loeme halvemaiks, sest ärritatud ja kartlike jaoks on meie helduses küllalt „kaastunnet ja halastust“, — aga iga niisuguse juhu puhul ollakse halastamatu. Kuidas toimida nendega?

Psühhoanalüüsil on selleks parandav retsept. Nende parandamine toimub hirmutundega lastega väga sarnaselt. Olukorra põhjused on peagu samad ja nende kõrvaldamine toimub ühtlase meetodiga. Tegu on siin vaid nn. t u n d m a t u h i r m u g a. See termin võib pahandada kõige rohkem õpetajaid ja äratada neis suurimat vastupanu. Kui on näha, et lapsel on hirm teadmata millest, ja kui laps ise kinnitab, et tal polegi hirmu, siis on see suurimaks õpetaja eneseusu kõigutajaks. Lõppude-lõpuks: mis tähendab termin „tundmatu hirm“? See termin kipub viima neid, kes pole kursis moodsama psühholoogiaga, eksiteele. Õpetajad tegelevad peamiselt elamuspsühholoogiaga ja seal oleks eelnimetatud termin mõttetu. Seda küsimust ei käsitle psühhoanalüüs mitte elamuse, vaid geneetilises mõttes. Katsetes nende ja hirmusümptoomi-vaba edasijõudmise takistusega lastega tõendavad pahe ürgpõhjuse sarnasust teadliku hirmuga. Seepärast tuleb kohelda neid lapsi samuti, kui 3.-sse ja 4.-sse liiki kuuluvaid. Ei saa öelda, kas need lapsed on rumalad või laisad, meie ei või ka nende ükskõiksust muuta meelituste ja usutlustega. Nad kannatavad psüühilise takistuse all, mis pidurdab nende edasijõudmist samuti kui eksamihirmgi. See, mis õpetajale sümptomaatiliselt näib hirmuna, ei ole veel kõik. Psühhoanalüüs lisab siia veel ühe takistusliigi, mis terapeutilise käsitlusega väga sarnane, kuid nõuab sümptomatoloogiliselt teist käsitlusviisi. Nii lisanduks eelmisele 4-le liigile viies: „t u n d m a t u“ hirm, kusjuures seda tuleks mõista geneetiliselt, mitte fenomenoloogiliselt. Sellega muutuks kasvatuslik nõuanne terapeutilisest profülaktiliseks institutsiooniks. Sümptomatoloogia võimaldab õpetajale juba esialgsete tunnustega tabada kahjulikku, ilma, et tarvitseks oodata tulemusi. Küsimust tuleb alata otse algusest, tutvudes temaga täielikult.

Aga kes tunneb meil seda tööd? Kes võtaks ja teeks tõsise uurimise sümptomatoloogiast? Õpetaja? Vaevalt, sest see nõuab psühholoogilist eriharidust, nõuab määratud aega ja kulu, ja neid kumbagi pole õpetajal. Hingearst? Aga temal pole suurt tegemist selle küsimusega. Tal puuduvad otsesed kogemused, vaatluste võimalused jooksva koolitöö kestel. Väljavaated kujunevad väga tumedaiks selle moodusega.

Hõlpsam on asja lahendada, kui asetame küsimuse teisiti: kuidas saame vältida eksamihirmu?

Jagame lahenduse kaheks:

1. Õpetajad, kel tegemist õpilaste eksamihirmuga, katsugu nende endi kaudu leida selle põhjusi. Neid tuleb loomulikult palju ja mitmesuguseid. Iga küsimusliigi peale nõutagu võimalikult konkreetseid vastused, kuni mõni küsimus on saanud enam-vähem kindlaks.

2. Tuleb kasutada kõnelusi vanematega. Harilikult vane-

mad nõuavad hirmu kui hindamist-kergendava abinõu allesjätmist, siis jääb hirmuarenemine loomulikult lapse süüks.

Õpetajal jääb järelikult järele ainult parandada, mitte haletseda. Selle asemel et jätkata vanemate nõudmiste rahuldamist, tuleb neile teha selgeks tõeline probleem, neid tõmmata kaasa võitlusse hirmu vastu, sellega võimaldades lapsele normaalseid töötingimusi. Siin võib ruttu pörkuda vastupanule. Vanemad võtavad laste hirmutunnet tõsiselt vaid nii kaua, kuni on lootusi õpetaja pehmele südamele ja kaastundele. Silmapilgul, mil nad näevad järeleandmatust, sellevastu aga peavad võtma suuremaid nõudmisi enda kanda, lükkavad nad hirmunähtuse kui tõsiselt-võetava fenomeeni tagasi ja hakkavad tõsiselt vastu töötama õpetaja katseile. Olgu sellele seletavaks täienduseks järgmine näide:

Õpilasele on korraldatud võidujooks ja võitjaid auhinnatakse. Jooksjate hulgas on üks tüse ja võidukas õpilane. Jooksul aga vigastab ta jala, kaotades auhinna. Mis ütlevad nüüd vanemad? Kindlasti nõuavad talle auhinda, sest ta oleks võitnud, kui ei oleks juhtunud õnnetust.

Nagu toodud näite puhul, nii tuleb toimida ka hirmutunde kõrvaldamisel. Aeg-ajalt tuleb olla tagasihoidlikum nõudmistega, näidata haletsust, et eemaldada hirmuvalmisolekut. Parandamise mõttes tuleb hirmu arvestada isegi hindamisel. Millist moodust lõplikult kasutada, näitab hirmu mõjuvus lapse töösse ja oodatav töötamise ümbrus. Kuivõrd õiglaselt seda suudetakse teha igale õpilasele eraldi, klassiga võrreldes, on iseküsimus.

Heidame pilgu tagasi viiele hirmutüübile, vaatleme neid lähemalt nende tähenduse seisukohast. Kergesti võib märgata, et tähenduselt ei ole nad võrdsed, olenedes vaatleja kui õpetaja või analüütiku seisukohast. Seal on osa väga koolilähedast, aga analüüsikaugest, ja vastupidi. Tegelikult kujuneb nimetatud hirmuvormidest õpetajale kõige lähedasemaks esimene, normaalne. Sellega on õpetajal igapäev tegemist, siin võib õpetaja ulatada õpilasele abistava käe ja juhtida teda normaalsele töötamisele.

Teine tüüp — järeldustest olenev — ei ole nii kättesaadav, kuigi õpetaja mõju võib olla parandavalt tunduv.

Kolmas tüüp — vormist sõltuv, viib meid hoopis kõrvalisele ja võõrale alale. Arvesse võttes et eksami ajal osa siiski oleneb õpetaja käitumisest, võib ta tuua teatavat parandust. Neljas tüüp seevastu on sootu võõras, ülejõukäiv, ja õpetaja peatub siin tundmatute jõudude ees. Siin tuleb olla tänulik analüütikuile, kes selle avastanud, aga ilma nende abita ei saa ka õpetaja midagi teha. Nii siis jäävad järele 1., 2. ja 3. hirmutüüp, kus õpetaja suudab parandada, kuna 4. ja 5. langevad välja.

Üldmulje järgi jääb tunne, kas õpetajal jätkub selleks aega ja oskusi? Oma kogemustest pean kinnitama, et korralik kava läbitöötamine 40- kuni 50- ja veel rohkemgi pealises klassis nõuab täit jõukulu. Kui siia lisada veel olukord, et suurem osa koole töötavad liitklassidega 2- ja 3-komplektiliselt, siis jääb niisugune töö väga küsitavaks. Teiseks: see töö nõuab häid teadmisi psühholoogiast, siin tuleb tegemist uute mõistete ja käsitlusviisidega, mis meile, vanaga harjunuile, on vastumeelne, teiseks — ebausutav. Kolmandaks meie omad afektsioonid, mida tõsiselt tuleb arvestada, aga mille kaasamõjumist meie ei tunne, kannatades ise selle all, kuna neist loobumine ei ole kerge, isegi võimatu arstliku abita. Paljud õpetajate seast (ärge pahan- duge!) leiavad eksamineerimisel häid võimalusi alateadlikkude afektide lavastamiseks. Aga et eksamid on maksma pandud, ei saa vaikides mööduda neist elamusist ja nende põhjusist, mis tekivad eksamineeritaval. Et eksam täidaks oma otstarvet usutavalt, et ta oleks tõeliseks möödupuuks, millena ta on mõeldud, siis tuleb tahtmatult lahendada eksami väärtust vähendavad hirmuelamused.

Algkooli looduseõpetuse õppekava muutmisest.

Vold. Toom.

Meie hariduseelu korraldamisel hakatakse ikka enam ja enam rõhutama kutseharidust, s.o. oskusi ja teadmisi, mis on vajalikud inimeste igapäevaseis toiminguis. Kahjuks ei ole meie suutnud veel rahvasse istutada kutsehariduse tähtsust, mille tõttu meie kutsekoolide õpilaste arv, mis küllalt väike, viimaste aastate kestel märgatavalt ei ole tõusnud. Põllumajanduslikkudes koolides on õpilaste arv isegi langenud, kui mitte arvestada põllumajanduslikkude erikoolide arvel juurde tulnud õpilasi. Põllutöökoolide ja täienduskoolide õpilaste arv on kaugel alla 20% maa-alkoolide lõpetajaist. Kui arvestada, et mõni protsent läheb keskkooli ja teistesse kutsekoolidesse, siis astub maal algkoolist ellu 70—75% õpilastest. Maaelanikest tegelevad põllumajandusega 1922. a. rahvaloenduse andmeil 80%. Tähendab: suurem osa põllumajanduse alal töötajaid on oma tööalal ilma igasuguse teoreetilise ettevalmistuseta. On kaheldamatu tõsiasi, et vähemalt algelised juhatused on siin hädatarvilikud. Kui jääb meil teostamata sunduslik täienduskool, nagu see praegu tõenäosena paistab, siis on põllumajanduslikkude ainete algelemente vajalik võtta loodusteaduslikkude ainete rakendusena algkooli looduseõpetuse kavva. Olen kaugel sellest, et algkooli looduse-

õpetuse kava oleks mingisugune põllutöö algõpetus, kuid paar nädalatundi tuleks selleks otstarbeks pühendada. Praktilisteks harjutusteks oleks võimalik kasutada osa tööõpetuse- ja võimlemistunde. Aja leidmine nimetatud otstarbeks peaks olema võimalik võõrkeele arvel, mis arvatavasti algkooli vabatahtlikkude õppeainete hulgast kõrvaldatakse. Pole mingit mõtet lasta üheksat õpilast sellepärast võõrkeelt õppida, et kümnes tahab keskkooli edasi õppima minna. Pealegi kolme nädalatunniga kahe õppeaasta kestes ei omanda võõrkeelt nimetamisväärset.

Muidugi tuleks õppekava vastavalt sellele ümber korraldada, kusjuures tuleb alal hoida kõik praeguse õppekava voorused. Praktiline suund ja eluläheduse printsip on maad võtmas, milline nõuab õppekava korraldamist oskuste ja teadmuste andmise alal. Kasvatuslikud sihid kui ka meetodilised näpunäited ei vajaks lähemas tulevikus muutmist. Looduseõpetuse õppekava seletuskiri rõhutab mitmeski kohas põllumajanduslike ainetes käsitlemist maa-algkoolis. Kriipsutatakse alla kooliaedade tähtsust, soovitatakse anda praktilisi juhatusi tegelikkudel aladel, nagu põllunduse, loomakasvatuse, aianduse ja majapidamise alal. Kolme nädalatunni juures oli see vaevalt võimalik. On vaja minimaalselt viis nädalatundi. Õppekava ei sisalda aga nimetatud elemente küllaldaselt. Veel vähem rõhutavad seda tarvitusel olevad õpperaamatud, millised on universaalraamatud nii maa- kui ka linnaalgkoolidele. See ei tähenda muidugi veel seda, et õpperaamat võiks õpetamise aluseks olla ka siis, kui ta õppekavale vastavalt on koostatud. Siiski vajab maa-algkool maaoludele vastavaid looduseõpetuse raamatuid, mis sisaldaksid ka praktilisi loodusteaduslike ainetes rakendusi.

Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi kolmaastak kooliaedade korraldamise alal pärast elluviimist loob küllaldaselt võimalused aianduse ja taimakasvatuse õpetamiseks. Kahju ainult, et paljudes koolides ei ole Aval. algk. seaduses ettenähtud maa-ala, mis on suureks takistuseks kooliaedade korraldamisel. Kui koolimaa ei võimalda väiksuse tõttu ühe lehma pidamist, siis on väetise saamine aia tarbeks enam kui küsitav. Lavade korraldamine, mis üks tänulikumaid alasid aianduse õppimisel algkoolis, sest töö toimub siin algusest lõpuni õppetöö ajal, peab ära jääma. Veisesõnniku vastu hobusesõnnikut on veel võimalik vahetada, kuid hobusesõnnikut lavade tarvis maal osta on väga raske. Aval. algk. seaduses on ette nähtud algkoolidele maa-ala, mis on küllaldane põllumajanduslike ainetes õpetamiseks, kuid kahjuks ei ole maad niipalju kõikidele koolidele suudetud soetada. (Ühe hobuse ja lehma pidamise võimalus). Veel enam: asunduskomisjonid vähendavad koolide põllumaad alla normi, lugedes põllu- maaks ka endiste härrastemajade suuri õesid ja parke.

Kooliaedade korraldamisest ja ülesannetest on kirjutatud mitmel puhul „Kasvatuse“ veergudel, on tunnustatud kooliaedade

suurt kasvatuslikku kui ka õpetuslikku väärtust, kuna viimast võib kasutada õppevahendina pea kõigi algkoolis õpetatavate õppeainete poolt. Looduseõpetuse ja koduloo õpetamisel on kooliaia vajadus välditamatu. Aiatöö on eluline ja katseline tegevus, mis õpetab last töötama kui ka tööd armastama. Kooliaied võimaldab õpilasi tutvustada aianduse kui ka taimekasvatuse üldmõistetega. Vähemalt on lastel huvi äratatud edaspidise kutsealase töö vastu. Väike koolitalu võimaldaks ka loomakasvatuses tähtsamaid alasid käsitleda, kui arvestada seda, et siin on võimalik kasutada ka õpilaste kodutalusi lähemas ümbruses. Linnukasvatuses peaks aga koolitalu olema eeskujuks ja täitma kõik nõudmised õpetamiseks.

Niisugune elulähedaselt korraldatud looduseõpetus aitaks palju kaasa meie taluaedade korraldamisel, kuna õpilased viivad oskuse ja huvi kaasa juba algkoolist. Samuti aitaks ta ka meie põllumajandust taime- kui ka loomakasvatuse alal paremale järjele tõsta, kuna alus on pandud oskuste ja teadmuste omandamisel ja tee kätte näidatud edasiharimiseks edaspidi. Vahest väheneb siis ka noorte maalt linna rändamise ind...

Olgu allpool esitatud üks õppekava muutmise võimalusist.

IV kl.

Neljanda klassi kavast tuleks jätta kolmanda klassi koduloole kergemaid teeme, nagu lindude minek, lehtede varisemine, väikeste loomade varjupaigad. Raskematest osadest viia õunapuu käsitlemine viiendasse klassi ning veis, hobune ja siga kuendasse klassi, sest pole võimalik käsitleda loomakasvatusküsimusi neljandal õppeaastal.

K a v a: *Elu aias ja põllul sügisel.*

Põhjalikumalt 2 lillede esindajat (levkoi, magun). Tutvumine teiste seemneist paljundatavate lilledega ja nende kasvatamisega.

Porgand ja kartul (rõhutada kasvatamise ja alaldamise küsimusi). Veel juurvilju aias ja põllul.

Kapsas. Seoses kapsaga sügisese maaharimise ja väetamise küsimusi aias. Teisi külvikorras esimesel põllul kasvatatavaid taimi.

Hernes. Teisi külvikorras kolmandal põllul kasvatatavaid taimi aias.

Kodune füüsika.

Soojamõõtja ehitus ja kasutamine. Vee ja õhu muutusi soojuse mõjul, keskküte, ahjud ja kütmine, pliidid, vee soojendamise sisseseaded, kaitse külma vastu, õhk väljas, baromeeter, ilmade ennustamine.

Loomi kodus ja metsas.

Koer, kass, soovimatuid kaaselanikke. Lammas. Kana ja kanakasvatus. Võimaluse korral praktiliselt. Jänes, kodujänes ja tema kasvatamine, orav, rähn, rästik.

Elu vees.

Ahven, teisi kodumaa kalu, kalapüügist, kalade alalhoiust.

Kevadel väljas.

Sarapuu, paju, sibullilli, lilli metsas, konn. Maa ettevalmistamine kevadel aias, kunstväetiste tarvitamine teisele põllule aias, s.o. juurviljadele; seemnete idanemine, külvid, külvide tihedus, külvide kaitse, istutamine, kastmine, rohimine, harvendamine. Juurviljaaias tarvilikud aiatööriistad. Lillepeenarde valmistamine, lillede külv ja hoolitsemine nende eest.

Rajada kolmepõlluline köögiviljaaed.

Praktilise osa käsitlemine toimuks kooli aias ja kanakasvatuse osa võimaluse korral kooli kanalas.

V kl.

Viiendasse klassi tuleks viljapuude ja pöösaste osa, taimekasvatusest kõrsviljad ja heintaimi.

K a v a : *Elu aias, põllul ja metsas.*

Õunapuu ja teisi viljapuid. Koha valik viljapuuaia tarvis, viljapuude toetamine, viljapuude väetamine, vilja kogumine ja alalhoidmine, seemikute istutamine, viljapuude puhastamine, kaitse. Vabarnad. Marjapöösaste puhastamine, istutamine, sidumine talveks.

Pöösad, elus-aiad.

Rukis. Rukki koristamine. Mullaharimine ja hari-misriistad, taime keemiline koostis, taimede nõudlus toiteelementide suhtes, väetisained ja väetamine, vihmaussi töö, külvikord, rukki külv ja vaenlased rukkil.

Mänd ja teisi tarbepuid. Metsa külv, istutamine, tarbe- ja ilupuid, seeni, samblaid, pinnas metsas.

Igapäevaseid ainete muutumisi. Õhu ja veejõu kasutamine.

Põlemine, söestumine, õhu koosseis, põlevkivi, kivilüsi. Veski, tuulemootor, vesirattad, turbiinid, pumbad, erikaal, Archimeedese seadus.

Loodusevarad ja nende kasutamine.

Ehitusmaterjalid: puu, raudkivi, liiv, savi, paas, lubi, tsement, kunstlikult valmistatud ehituskivid, kips, klaas, ehitusmaterjalide kasutamine.

Metalle. Joogivesi. Toitaineid.

Inimkeha elutegevusest.

Seedimine, hingamine, vereringe, eritamine.

Kevadel väljas.

Viljapuude lõikamine, pöösaste puhastamine, istutamine, viljapuude väetamine; aedmaasikas, vegetatiivne paljundamine, vääristamine, aiatööriistu, paljunduspeenarde korraldamine, tagavarapeenarde korraldamine. Aiateede tegemine ja korraldamine.

Mesilased. Mesila korraldamine.

Suviviljad. Maaharimine ja väetamine kevadel, suviviljade külv.

Rohelise taime elutegevusest.

VI kl.

K a v a. *Umbrohud aias ja põllul, umbrohtude vastu võitlemine.*

Vahekordi looduses.

Taimehoole taimekaitsena, kahjulikud bakterid ja seened; putukad ja loomad kahjuritena. Desinfektsioon, peitsimine, pritsimine, peletusmürgid, mürksöödad, liimivööd jne.

Loomakasvatust.

Veis. Hobune. Siga. Loomade kehaehitus, toiteained ja toitmine, talitamine, lüpsmine ja piima käitlemine, tõud ja tõuaretus, loomade ja loomasaaduste müük.

Füüsikalisi nähtusi.

Liikumine, inerts, hõõrumine, tasakaal, kangid, plokid, niidumasin, koorelahutaja, jalgratas, (viljapeksu-
masin). Aurukatel, mootorid, töö.

Häälest. Valgusest. Optilised riistad.

Kompass. Elektrivoolu nähtusi. Telefon. Raadio.

Keemilisi nähtusi.

Seebi keetmine, käärimine, hapnemine, limonaadid, keemilised protsessid väetisainete tarvitamisel.

Inimkeha ehitusest ja tegevusest.

Koostis, luusard, lihased, närvisüsteem, meeled, tervishoiust.

Kevadel väljas.

Lavad. Lavade valmistamine, külvid ja hooldamistööd lavades. Kasvatada tomati-, kõrvitsa-, sibula-, lille- jne. taimi. Maaparandusest. Karjakoplist. koplid.

Tööd taimekaitse alal kevadel.

Rajada neljapõlluline köögiviljaaed.

Aia- ja põllumajapidamise korrastamisest.

Lõppkokkuvõtteid.

Käesolev põllumajandusliku looduseõpetuse kava võiks olla materjaliks uue kava koostamisel, sest kavade valmistamine on komisjonide töö, kus tuleb kaasa rääkida paljudel kolleegidel, kes tegelikult looduseõpetust, aiandust ja põllumajandust õpetavad. Samuti tuleks ümberkorraldamisele matemaatika ja tööõpetus. Isegi maateadus vajaks käsitlemist põllumajanduslikust seisukohast.

Kooliuuendusnurk.

Õpilaste vabade kirjandite ettevalmistusest.

A. Krull.

Vabad kirjandid etendavad võrratut osa selles, et õpilased suudaksid vabalt väljenduda, suuliselt ja kirjalikult. Vabade kirjandite olulisus on just selles, et õpilane järkjärgult mitmesuguste töövõtete kaudu areneb iseseisva, õige ja vaba väljendusvõimeni. Missuguseid töövõtteid võib tarvitada ettevalmistuseks vabale kirjandile, näitab asiala: „Teele, teele, kurekesed“ läbitöötamine II õppeaastal.

Vaatlesime vaateõpetuse tunnil lagedal väljal lõuna poole lendavat kureparve. Juhtisime tähelepanu kolmnurgale ja lendamise suunale. Hiljem klassis leidsime rände põhjusi, imetlesime lendamisest ja arutasime üldse asialaga seoses olevaid küsimusi, muu hulgas ka joonistasime.

Et joonistised osutusid õige sarnasteks, olid ka joonististe alla kirjutatud laused — kirjandid — sarnased, kuid ikkagi teataval määral erinesid, näiteks: „*Suur parv linde lendas lõuna poole*“. „*Kured lendasid kõrgel*“. „*Kure kolmnurk lendamas*“. „*Kured lahkuvad*“. „*Kured lähevad — tuleb kurja ilma*“. Neis lauses õpilased väljendasid lihtsama, ühelauselise vaba kirjandi.

Järgmine võte teostus sel kujul, et kirjutasin lause paberiribale, igale lapsele eraldi, kusjuures arvestasin ta võimeid, lõikasin siis lause üksikuteks sõnadeks, mahutasin sõnad ümbrikusse ja andsin õpilasele ülesandena: koosta saadud üksikuist sõnust lause ja kirjuta ta vihku.

Näiteks, oli antud järgmine lause: „*Kured lendavad suurtes parvedes sügisel üle tumehalli mere lõuna poole*“. Õpilane reastas üksikuist sõnust järgmise lause, mille kirjutas vihku:

„*Üle tumehalli mere lendavad kured sügisel suurtes parvedes lõuna poole*“.

Järgmine töö oli jutukese koostamine üksikuist lauseist.

Nüüd mahutasin ümbrikusse laused, mis olid kirjutatud üksikult paberiribale, ja andsin õpilasile — jällegi igale eraldi — ülesande: koosta üksikuist lauseist jutuke ja kirjuta ta vihku.

Antud olid järgmised laused:

„Kured lendavad meie juurest ära augustikuus. Valge toonekurg tuleb inimeste elamute lähedale. Kured on suured linnud. Nad tulevad meie juurde aprillikuus. Ta ei tule inimeste elamute lähedale. Must toonekurg pelgab inimesi.“

Antud lausete põhjal sai õpilane järgmise töö, mille kirjutas vihku:

„Kured on suured linnud. Nad tulevad meie juurde aprillikuus. Kured lendavad meie juurest ära augustikuus. Valge toonekurg tuleb inimeste elamute lähedale. Must toonekurg pelgab inimesi. Ta ei tule inimeste elamute lähedale.“

Oletame, et klassis on 30 õpilast. Kui niisugusel juhul igale õpilasele koostada ja kirjutada 5—6—7-lauselise tööke, siis see võtab õige palju aega ja seepärast näib võtte ebapraktilisena. Kuid tööd võib lihtsustada sel moel, et kogu klassile antakse ühine deformeeritud jutt, mis kirjutatud kas klassitahvlile või suurena paberile.

Näiteks: „Emalind muneb pessa 2—3 muna. Valge toonekure sulestik on valge. Valge toonekurg teeb oma pesa maja katusele. Tema tiivaotsad on mustad. Isalind ja emalind vaheldumisi hauvad mune. Nokk ja jalad on punased.“

Deformeeritud jutt tuleb enne suuliselt läbi töötada ja alles siis võivad õpilased asuda iseseisvale tööle.

Eespooltoodud näite põhjal õpilane kirjutas:

„Valge toonekure sulestik on valge. Tema tiivaotsad on mustad. Nokk ja jalad on punased. Valge toonekurg teeb oma pesa maja katusele. Emalind muneb pessa 2—3 muna. Isalind ja emalind vaheldumisi hauvad mune.“

Uus võtte oli järgmine: Kirjutasin iga lause isevärvi paberiribale. Lõikasin laused üksikuteks sõnadeks ja andsin õpilasele ülesandena: koosta ühevärvilisele paberile kirjutatud sõnust lause ja saadud lauseist jutuke.

Näiteks, olid antud järgmised laused:

„Kella kaheks jõudsin Pedagoogilisse Muuseumi — (kirjutatud sinisele paberiribale). Esikus võtsin palitu seljast ja läksin klassi — (rohelinele paberile). Klassi lauale oli pandud meile vaatlemiseks palju väikesi rändlinde ja suuri kurgi — (kollasele paberile).“

Nii töötades õpilased harjuvad koostama üksikuist sõnust lauseid, lauseist jutukesi, tarvitama punkti lausete lõpul ja kirju-

tama suurt algustähte punkti järel. Nimetatud asiala läbitöötamisel oli meil õpikäik Pedagoogilisse Muuseumi. Õpikäigu põhjal andsin järgmise kirjandi:

Vasta kirjalikult järgmistele küsimustele:

1. Kus ma eile käisin?
2. Mida ma seal nägin?
3. Mis ma seal tegin?
4. Mis jäi mulle eriti meelde?

Küsimuste põhjal üks õpilane kirjutas:

„Ma käisin eile Pedagoogilises Muuseumis. Seal nägin kurgi, kuldnokka, lõokest ja pääsukest. Kõrvaltoas nägin ahvi, karu ja elavaid linde. Ma mõõtsin kure nokka ja jalgu. Ahvile näitasin peeglit. Mulle jäid eriti meelde ahv ja kure pikk kael.“

Nimetatud asiala üheks saateaineks oli jutt „Pikknokk kõrgejalgsete sugukonnast“ („Laste Rõõm“, 1934. a.). Nimetatud juttu oli niimitmes eksemplaris, et iga õpilane võis seda vaikselt lugeda. Kirjutasin jutu alla: „Vasta kirjalikult küsimustele:

1. Mida kured söövad?
2. Kuidas kured hoolitsevad oma poegade eest?“

Üks õpilane nende küsimuste põhjal kirjutas:

„Kured söövad konni, linnupoegi, kalu ja madusid. Kurg võib neelata elava mao. Kurg hoolitseb oma poegade eest väga. Kui poegadel on kuum, toob ta nokaga vett ja pritsib poegadele. Kui päike kõrvetab, seisab ta päikese ees, et poegadel ei oleks kuum. Öösi võtab ta pojad oma tüva alla.“

Viimast töövõtet pean heaks veel seepärast, et see annab harjumusi teadlikuks lugemiseks.

Kõik toodud töönäited õpilased kirjutasid klassis. Koduseks tööks andsin koostada jutukese sõnule: emakurg, tahtis, kurepoeg, lendas, soojale maale, sügisel, lennata, ta, ei, saanud, ühes, tiib, oli, kurepoja, emaga, minna, haige.

Antud sõnade põhjal õpilane kirjutas järgmise jutu:

„Emakurg lendas sügisel soojale maale. Kurepoeg tahtis emaga ühes minna. Kurepoja tiib oli haige. Ta ei saanud lennata.“

Ja alles nüüd, kui nii pikk harjutuste rida jäi kaugele selja taha, andsin koduseks ülesandeks vaba kirjandi, millele õpilased ise ka pealkirja mõtlesid. Tingimuseks oli see, et kirjand oleks kirjutatud klassis käsitletud asiala põhjal.

Maateaduse käsitlese näitlikustamisest.

V. Horn.

Maateaduse käsitlelusele tuleb tegelda igal sammul kaugele, senitundmatute maadega, väga palju uute mõistete ja nimedega, väga sageli ka igasuguste arvudega, andmetega ja statistilise materjaliga. Paljad mõisted, nimed, kuivad arvud ei ütle õpilasele kuigi palju. Suurim patt lapse vastu on nõuda nende mehhaanilist pähetuupimist, nii nagu seda nõudis vana, raamatuline kool. Õpetajal tuleb teid leida, kuidas näitlikustada seda õppeainet, kuidas äratada huvi õpilasis. Alles siis on tagatud rahuldavad tulemused.

Maateaduses esineb palju arvustikulist materjali ja tundmatuid mõisteid ning nimesid (näit. Hollandi pindala on 34 tuhat km², elanikke 8 miljonit; Jaapan vedas 1929. a. välja siidi 1860 milj. kr. väärtuses; Amatsoni jõe pikkus on 5500 km.). Need arvud ütlevad algkooliõpilasele imevähe. Veel vähem aga ütlevad talle sellised ebamäärased väljendid, nagu: „Välja veetakse rohkesti...“, „Mississippi on pikim jõgi...“, „Everest on kõrgeim mägi...“, „tähtsamad tulundusalad on...“ jne.

Maateadus vajab küll täpseid arvulisi andmeid (liigtäpsusest ärgu peetagu ka kinni, suured arvud tuleb teha ümmarguseks, siis nad sööbivad paremini meelde!), kuid neid vajame eeskätt võrdluseks kodumaaga ja ka omavahel, milleta ei saa selgeid kujutlusi käsitledavast maast.

Veel tähtsam ja soovitamam on aga arvustikulist materjali kasutada diagrammide valmistamiseks. Üks lihtne diagramm ütleb sageli palju enam kui pikk seletus ja rida keerukaid arve. Diagramme tuleb kasutada juba algkoolis. Soovitav on alata joonidiagrammidega (jões, teed), siis pinddiagrammid (mandrid, mered, pindalad jne.), protsente on hõlpsam kasutada sektoritena, rahva, raudteevõrgu tihedust samasuurustes ruutudes esinevate punktide, joonte näol. Siin võib tarvitada ka ruudulist paberit, kuigi muidu maateaduse vihuks ja brošüüriks tarvitame joonteta paberit.

Diagramme teevad õpilased tavaliselt vihikuisse ja brošüüridesse. Kuid tähtsamaid on soovitav lasta valmistada ka suurelt joonistuse või odavale hallile paberile. Minu õpilased tegid neid suure huviga ja õppeaasta lõpuks kogunes neid klassitoa sein täis. Valmistasime neid joonistustundides, kuid ka maateadusetunnis, kui aega muust tööst üle jäi. Mõned valmistati kodus.

Enne diagrammide valmistamisele siirdumist pean tarvilikuks õpilasi tutvustada lihtsama ehtekirjaga, mida tuleb tarvis diagrammide pealkirjade valmistamiseks. Valisin selleks kõige lihtsama, nimelt redissulekirja, milleks kulus 3 joonistustundi. Hiljem käsitsesime ka teisi sulgi, muuseas puusulge, mis odavaim teistest, sest et seda saab igauks ise val-

mistada. Paremini õnnestus siiski redissule-kiri, millele ka peatumata jäime. Ehtekirja kasutasid õpilased hiljem mitte üksi diagrammide, vaid ka brošüüride ja teiste tööde pealkirjastamiseks.

Väärtuslikuks näitlikustamise vahendiks maateaduse käsitlusel on kontuurkaartidele joonistatud kaardid ja kartogramm. Selleks kasutasin „Töökooli“ kirjastusel ilmunud lahtisi, vihulehesuurusi kontuurkaarte, mida tuleb eelistada vihku köidetud kaardikogudele. Kaart tuleb kinnitada vastava maa käsitlusele koostatud brošüüri (või vihku), et ta oleks käepärast, eriti kordamisel.

Et meie maateaduse õpikud, eriti vanemad trükid, on üldiselt väga kuivad, keeleliselt igavad, trükitehniliseltki ja piltidelt ka õige viletsad, siis tuleb õpetajal tingimata kõrvalt valida saateja lugemisainet. Saatepalu leidub õige rohkesti, on ilmunud isegi erilisi valimikke sel alal. Tahaksin tähelepanu juhtida eriti aga ajalehele. Meil nõutakse viimasel ajal eluligidast õpetust. Peetagu ses mõttes ajalehest rohkem lugu ja kasutatagu ajalehelõikeid ja pilte rohkemal määral. Ajalehekirjeldused vajavad küll kohandamist, sest nad on määratud täiskasvanuile. Õpetaja koostagu ajalehelõikeid album või kogumiseks, lahtised lõiked lähevad kergesti kaduma.

Soovitav on kaasa tõmmata ka õpilasi sellisesse töhe. Õpetajal ei käi ju kõik ajalehed. Küll aga leidub klassis õpilasi, kellel käivad ka puuduvad tähtsamad ajalehed. Nende ülesandeks jääks maadeteaduslike artikkelite väljalõikamine. Harilikult teatakse seda meeled.

Pilte, millega illustreerida vihke ja brošüüre, hankisin reisibüroodest, kust mulle lahkesti vastu tuldi. See on ju ka turismi propaganda. Koostasime igast maast ilusa pildivalimiku ja kleepisime need odavale papile, lisades manu ka selle maa omavalmistatud kaardi. Samuti kasutasime pilte maadeteadusliku seinalehe valmistamiseks.

Veelgi paremini täidavad oma otstarvet stereoskoop-, globoskoop- ja valguspildid diapositiividega. Neid tuleb võimaluse korral kasutada, kuid nad ei ole igakord käepärast, neid ise valmistada on raske, kui mitte võimatu, ja ostes on nad liiga kallid. Saab neid vaid laenata ped. muuseumidest. Küll aga võib õpetaja ise õpilaste kaasabil valmistada mitmesuguseid mudeleid, reljeefe, ka kaarte.

Kõik need töövõtted ja vahendid sobivad hästi individuaalse tööviisi rakendusel maateaduse alal, kus selleks on eriti häid võimalusi. Meil on ilmunud ka trükitud tööjuhatuskogud, mis aitavad individuaalset õppeviisi hõlpsasti tarvitusele võtta. Tööjuhatusi on ilmunud kõigile kolmele (4.—6.) õppeaastale, kus maateadust õpetatakse. Tööjuhatused võimaldavad just iseseisvat töötamist, milleta liitklass toime ei tule.

Kõige muu kõrval ärgu õpetaja unustagu siiski näitlikusta-

mise alal tähtsaimat — loodust ja kooliümbrust. Sageli õpetaja kulutab klassis palju sõnu ja näeb vaeva mõne maastikulise nähtuse või pinnavormi selgitamiseks, kuigi sama pinnavorm leidub maastikus eneses koolimaja ligidal ja üksainus õpikäik kohale aitaks õpilasi mitu korda kiiremini selgusele jõuda käsitledavas nähtuses. Ka õpireisidel on selles mõttes suur tähtsus maateaduse käsitusel! See on maksev ka õpetaja kohta, kes vähemalt osagi suvevaheajast pühendagu eeskätt kodumaa iseloomulikute maastikkudega ja hiljem ka jõudumööda välismaadega tutvumiseks. Igal aastal rääkisin õpilasile fjordidest Norras, kuid õiget kujutlust mul neist siiski polnud. Alles nüüd; kui olen neid oma silmaga näinud, kui olen nende soolast vett ujumisel suuski tundnud, võin neist ka õpilasile jutustada.

Laat, mis laat!

Al. Ivask.

Laat on teatava kauba ostuks-müügiks ideaalsemaid võimalusi, kus vaheltkauplejad kuigi suurt saaki ei saa, sest kaubahind noteeritakse avalikult.

Tavalisest kodanikul puudub igasugune vilumus ning ettevalmistus laadal kauplemiseks, seetõttu tuntakse mingisugust hirmu laadatehingute vastu.

On nagu enesestmõistetav, et vilumus laadal kauplemiseks saadakse sageli suuremate tüssatasaamiste tagajärjel. Kaupmehedki lausuvad tüssatasaamiste puhul: „Tappa küll sain, aga targemaks ka sain!“

Seda kõike poleks aga sugugi vaja, kui alustataks õigest otsast.

Algkooli 1., 2. ja 3. kl. õpilased oma elava fantaasia abil suudavad luua paberist, kartongist või muust materjalist küllaldaselt „elusaid“ linde, hobuseid, lambaid, sigu ning igasuguseid kodu- kui ka metsloomi ja sadat sorti elutarbeid kõigilt tööaladelt. Nad meeleldi koguvad kompvekipabereid ning hindavad neid kui ehtsaid „rahasid“. Tuleb luua vaid kauplemis-võimalusi, anda väikesi juhatusi ning varsti läheb lahti ehtsaks laadaks.

Seda elavust ning laadalärmi klassis nähes-kuuldes lööks võõras kohkuma ning oleks lihtsalt keeletu. Kuid ometi sünnib kõik kindlate laadakommete järgi. Kaupmeeste hõikeid ja „tinklemisi“, kauba kiitmist ja laitu, rahavahetamist ning isegi „sohki“. Laat, mis laat, ainult klassiruumis! Eneselgi tuleb nagu isu kaasa teha. Kõik on nii haaravalt lapsepärane.

Ühel hobusel olevat „kooljaluu“ jalas ning teisel „prees“. See, tema oma, aga olevat „vagane kui lammas, aga hea hingega“. Sel lehmal olevat „pehmed nidad ning suur rasvaprotsent“, kuid

leitakse, et olevat „magu suureks joodetud“. Keegi otsib nagu peerutulega linnukoera, kuid kogu laadal on ainult karjakoerad. Varsti algab aga suur linnu- ning jahikoerte pakkumine, kuid siis pole enam ostjat — selgus, et temal oligi alul linnukoer müüa, kuid ei pakutud küllaldast hinda. Kavalus aitas.

Laada ajal võib ka kaupa juurde teha, muidu on oskamatud varsti „lagedad“ ning neil hakkab igav.

Loomad ja muu laadakaup tehakse lihtsast joonistuspaperist ja kaunistatakse värvpliiaatsitega, läikpaberitega, pulverisaa-toriga, harjaga, roospiltidega, vesipiltidega või villa ja juukse-tutikestega, puuvillaga, riide- või krepp-paberiga. Nukkudel, mis on samuti paperist, leidub kuni 5 kleiti ülekuiti, muist isegi siidist.

Rahad on „suured“ ja „väikesed“. „Suured“ on šokolaadi-kompvekkide mitmevärvilised, sageli kunstimaitselised paberid, kuna „väikesed“ on tavalised karamellsegude ning piparmüntide lihtsad paberid („haovedamise kompvekkide“ paberid). Väärtuse järgi maksab mõnikord üks, eriti ilus „suur“ kuni 15 „väikest“, muidu aga 5—6. Haruldaselt ilusatele „rahadele“ on nuhtluseks kolleksionäärid, kes omavad kauaaegse müümise ja vahetuste tagajärjel kuni 300—400 eriliiki paberit pikkades rullides, kartongile kleebitult või vanadele vihukaantele. Need on ainult vanemad õpilased, kes sageli salaja harrastavad „musta börsi“ ning koguvad „rahasid“.

Ka väärtuslik laadakaup, nagu neljajalgseid püstiseisvad loomad (kahest murtud poolest selg kokku jäetud), liikuvate tiibadega linnud, kaunimad nukud ning mudelmajad kipuvad turult kaduma. Pärast avab aga mõni oma varaaida saladused ning siis on rõõmu vahitajail: — see oli kord minu käes ja see ka — see on aga minu tehtud jne.

Seni pole veel ette tulnud, et vekslit peale ostetakse või „raha“ laenatakse. Laadal pole selleks aega. Kes soovib raha saada, peab asju tegema ning müüma, kes aga osta tahab, see peab raha omama.

Välismaalt.

SOOMEST.

Eesti ja Soome õpetajaskonna ja haridustegelaste lähenemispüüded omandavad rõõmustavalt järjest selgemat kuju. Seepärast peaks „Kasvatuse“ lugejailegi pakkuma elavat huvi Soome koolikorralduse ja koolielu küsimused. Seda silmas pidades tahab „Kasvatus“ võimalust mööda pühendada rohkem tähelepanu meie vennasrahva kooli- ja hariduseelule.

Algkooliõpetajate ettevalmistuse küsimus.

Käesoleval õppeaastal avati Jyväskylä's kasvatusteaduslik ülikool ehk akadeemia („Kasvatusopillinen Korkeakoulu“), milleks muudeti sealne vana, 1863. a. asutatud õpetajateseminar. Uue kõrgema pedagoogilise õppeasutise ülesandeks ei ole mitte ainult algkooliõpetajate ettevalmistus, vaid ta peab kujunema ka kasvatusteadusliku uurimistöö ja õpetajate edasiharimistöö keskuseks.



Soome haridusminister O Mantere.

Sel puhul on õpetajate ettevalmistuse küsimus Soomes elavaks arutlusaineks koolitegelaste keskel ja ajakirjanduses. Mõtteavaldused seminaride kaitseks ja akadeemiade vajaduse kohta üldiselt tuletavad meelde kõike seda, mis omal ajal meilgi toodi esile samas küsimuses. Enamik Soome koolitegelastest asub vaatekohal, et kasvatusteadusliku ülikooli asutamine ei peaks tähendama seminaride täielise kaotamise algust ja et algkooliõpetajate ettevalmistus ei võiks ainuüksi toimuda keskkoolile rajatud kõrgemas õppeasutises. Seejuures tuletatakse meelde teiste maade (ka Eesti) kogemusi õpetajate ettevalmistuse ümberkorraldusel, mis just tekitavad teatavaid kahtlusi pedagoogiliste akadeemiade või pedagoogiümide suhtes.

Soomes töötavad praegu järgmised seminarid: Sortavala (asut. 1880), Rauma (1896), Raahe (1896), Heinola (1899) ja Kajaani (1900) seminar, peale selle veel 2 rootsikeelset seminari.

Pukinmäe riiklik katsekool.

Pukinmäki on vaikne, looduslikult ilus maakoht, 12 km Helsingist. See ei ole küla ega alev, ka mitte suvitukoht. Pukinmäe asustuse moodustavad üksikud majad, kus elavad helsinglased, peamiselt töölisel, kel on korterite kalliduse tõttu suurlinnas raske elada. Umbes poole kilomeetri kaugusel raudteejaamast, mäeseljakul suurte puude keskel asetseb nägus kahekordne maja, mis oma välimuselt ei erine teistest elamutest. See ongi Soome Kooli-

valitsuse (= meie HSM-i Koolivalitsus) katsekool. Ta on asutatud 1913. a. algkooli õppekavade-komisjoni algatusel, kelle esimeheks oli tuntud soome kasvatuseadlane prof. Mikael Soininen. Katsekooli eesmärgiks seati uute õppekavade ja tööviiside katsumine kitsamais oludes, s. o. tavalises liitklassises („üheõpetajaga“) maakoolis. Pikemat aega (1917—1931) oli Pukinmäe kool Helsingi üliõpilasseminari harjutuskooliks.

Kooli tegevuse kestel on tema õppejõud koostanud uusi, õpilase isetegevust taotlemaid õpperaamatuid ja käsitlenud pedagoogilises kirjanduses mitmesuguseid kasvatuslikke küsimusi uues valguses. Pärast seda, kui kool vabanes üliõpilasseminari harjutuskooli ülesannetest (seminari sulgemise tõttu), jätkab ta uemate tööviiside katsumist. Käesoleval ajal rakendatakse seal individuaalset tööviisi (ehk nagu Soomes seda ka mainitakse — vaikset töötamist) rühmatöö ja töövihkude-brošuuride kasutamisega.



Soome koolivalitsuse katsekool Pukinmäel.

Nagu tähendatud, on katsekool tüüpiline maakool 2 klassikomplektiga; ühe moodustab 1. ja 2. õppeaasta („alakansakoulu“), teise — 3.—6. õppeaasta („yläkansakoulu“). Ülema astme juhatajaks-õpetajaks on pr. Aliina Soininen, alama astme õpetajaks Helmi Nyman. Õpilaste arv kummaski komplektis on 30 ümber. Kooliruumideks on ümber ehitatud harilik elumaja. Klassiruumid alumisel korral ei ole halvad, kuid puuduvad kõrvalruumid. Ülemisel korral elavad õpetajad. Peale selle on koolil oma kanala praktikalisteks harjutusteks linnukasvatuse alal. (Siin olgu tähendatud, et Soome maakoolide õppekavades ilmneb üsna selgesti põllumajanduslik kallak.) Õpetajad saavad soodustust umbes 30% palgalisa näol.

Kooli külastamisel härra haridusnõunik A. Salmela juhtimisel oli allakirjutanul võimalus ligemalt tutvuda õpilaste töödega. Need olid brošuuritööd, milles üksikud tööülesanded kirjutamises, joonistamises, arvutamises jne. on otstarbekalt koostatud. Et Soomes veel ei ole trükitud tööjuhataste kogusid, siis kirjutatakse tööjuhataste tahvlite või antakse lehtedel. Õpi-

laste oma jooniste kõrval leidub brošüürides rohkesti pilte, mis on kogutud ajakirjadest, reklaambrošüüridest ja mujalt. Peab ütlema, et Soomes on selleks võimalusi palju rohkem, kui meil, sest et kõik väljaanded on seal rikkalikult illustreeritud. Tähelepanav on töodes ka nende maitsekas välimus ja puhtus.

Ja kui keegi eesti õpetajaist sõidab Soome eesmärgiga külastada seal-seid algkoole, siis võib soovitada külastada ka Pukinmäe katsekooli.

Soome kasvatusteaduslikke ajakirju.

Tutvumine meie vennasrahva koolielus valitsevate vooludega, õpetajate rõõmude ja muredega on küll kõige kergem kasvatusteadusliku kirjanduse, eriti aga ajakirjanduse kaudu. Et meie õpetajaskonna noorem põlvkond enamikus on tuttav soome keelega ja et soome keele passiivne valitsemine lugemise otstarbel meile, eestlasile, on üldiselt kerge, siis ei võiks olla soomekeelse kirjanduse kasutamiseks erilisi raskusi. Ka on Soome pedag. ajakirjad hinnalt kättesaadavad. Kõik see räägib selle kasuks, et meil tuleks rohkem kui seni tunda huvi soome pedagoogilise kirjanduse vastu.

Tutvustan siinkohal „Kasvatuse“ lugejaid tähtsamate ajakirjadega.

1. „Kansakoulun Lehti“. ilmub 52. aastat, 2 korda kuus, suures kaustas (22×29 cm), harilikult 16-leheküljelisena, rikkalikult illustreeritud. Tellimishind Eestis 35 Soome marka (s. o. umbes 2 kr. 85 senti). „K. L.“ on Soome õpetajate Edasiharimisühingu häälekandja ja toob elavaid kirjutisi koolielust ja -praktikast. Aadress: Helsinki, Uudenmaankatu, 10.

2. „Opettajain Lehti“, rahvaharidust käsitlev nädalaleht, ilmub 29. aastat samas kaustas kui eelminegi. Tellimishind Eestis umbes 4 krooni. Aadress: Helsinki, Annankatu, 29.

3. „Suomen Kasvatusopillisen Yhdistyksen Aikakauskirja“, kasvatus- ja kasvatusteaduslik kuukiri, sarnaneb sisult ja välimuselt „Kasvatusega“. Tellimishind Eestis umbes 4 kr. 90 senti. Aadress: Helsinki, Lönnrotinkatu, 4. Kõiki ajakirju võib tellida „Töökooli“ kaudu.

Joh. Käs.

Mis teeb ja mõtleb noorsugu?

Mõni aeg tagasi korraldas prantsuse suurimaid päevalehti „Le Temps“ ankeedi selle kohta, mis teeb ja mõtleb noorsugu eri maades. Sel puhul võtsid sõna eri maade noorsoo olukorra parimad tundjad. Kuigi nende kirjutised on kohati väga üldised ja ebamäärased, võimaldavad nad siiski heita põgusa pilgu tänapäeva noorte mõtteilma. Toome allpool lühikesed kokkuvõtted tähtsamate maade kohta käivatest kirjutistest.

Saksa noorsugu.

Enne 1914. aastat oli saksa noorsugu enamikus vormikindel. Tal polnud tarvis oma teed otsida, vaid see oli ette näidatud. Ainult vähemus näis mitte tunnustavat kinni silmi traditsiooni poolt dikteeritud poliitilisi ja sotsiaalseid credo'sid. Kuid ka selle vähemuse iseseisvuse-püüded avaldasid õige vähesel määral poliitilistes või majanduslikes vaidlustes. Rahulolematuse, kui seda üldse oli, omas sõbralikku ja süütut ilmet „Wandervogel'ite“ nädalalõpu rünnakutega, kes korrapärastes rühmades päevaks või paariks põgenesid perekondlikkude arusaamatuste eest looduse rüppe.

Kuid sõda, kaotus, revolutsioon, inflatsioon, majanduslik kriis, töö-

puudus sundisid kõiki noori mõtlema poliitikale. Kogu Saksamaa oli sündmuste paratamatuse tõttu sunnitud võtma osa avalikust elust. Saksa noorsugu koondus poliitilistesse organisatsioonidesse, nagu „Riigilipp“, „Punane Front“, „Teraskiiver“ jne.

Noor sakslane leiab oma rahulduse kindlas ideede süsteemis. Vähem tähtsad on põhimõtted, kui vastaste painutamine nende alla. Poliitiline elu on võitlus, kus vastased tähendavad sama palju kui ideed. Ta peab olema võitja ja vastasele andma knock-out'i. *Pole vaja halastust, mis on vaid nõrkus.* Poliitilises elus saksa noorsugu kord rahvuslik, kord kommunistlik näitab kergesti rusikat. Sest elu, mis noorsoole on raske, teeb teda valjuks. Et õppida ülikoolis, peab üliõpilane rasket tööd tegema. Enne 1914. aastat oli 70 000 üliõpilast. Tänapäeval aga 130 000. Saavad nad kõik süüa? Töötud! 1 500 000 noorurit 20—25 aastani ei ole kunagi teadnud, mis on töö. Mis on elu, tulevik neile 1 500 000 noorele? Kui nad virguvad sellest süngest mõtiskelust, pole võimatu, et nad veidi toorelt mängivad oma poliitilist mängu.

Indiviidi hävimise tõttu, kes ei tunne end enam mahtuvat traditsioonilistesse raamidesse, vaid tunneb end ühiskonna parasiidina, kes ei taha ja ei suuda teda endaga ühte sulatada, noor sakslane aru saades, et ta üksinda ei tähenda midagi, saab aru sotsiaalse koondumise, kollektiivi määratu suurest tähtsusest. Ta pöördub ära vabadusest ja liberalismist, mis talle muud ei näita, kui ta enda jõuetust. Kui enam ei olda vabameelne, siis minnakse kahte äärmusse, parem- või pahempoolsesse, ja püütakse kogu hinge ning jõuga vaenlast enda alla painutada. Rassi-õpetuse mitteinimlik valjus, mittesaksa raamatute põletamise läbiviimine ületab meie mõistuse. Kui aga enam pole mõistust ja tasakaalu, kui teotsetakse ainult tunnete järgi, siis rassi-õpetus ei ole enam muud, kui võitlusabinõu ühe idee kasuks.

Millise idee? Saksa noorsugu ei tunne enam huvi materialistliku ja merkantilistliku ratsionalismi vastu. Ta on astunud võitlusse enese päästmiseks, selle päästmiseks, mis ta on: noorus, pühitsetud falang, mille läbi minevik muutub tulevikuks. Ta on huvitav oma rühmitustes, millest tuleviku Saksamaa peab võrsuma.

Kõik, mis on puhtvaimne, on tema sarkasmi objektiks. Ta on, nagu ütleb Keyserling, täiesti vaenlik vaimule. Rahvusliku uhkuse tõttu, mis tahab parandada kaotust, luua suuremat, ühendatud, paremini kaitstud Saksamaad, tänu kõigi tema liikmete suurele heroismile, saksa noorsool on rahvuslik ühistunne. Tal on seda kõige suuremal määral. Ja kui tal seda pole, siis rahvussotsialistlik liikumine sisendab talle seda.

Ehkki hitlerlik revolutsiooni-programm on kahemõtteline ja üksikasjus ebaselge, on üks punkt, kus ta avaldub täie selgusega: on tarvis luua rahvuslikku hegemoniat. Saksamaal kõige enne!

Hitleri võimuletulek on täielikult probleemi sihid ümber lükanud, kirjutab René Lauret „Le Temps'is“. See on õigus. Noorsugu, otsides doktriini, mis võiks talle kindlustada püsivat tasakaalu, mõistis, et sotsiaalse rühma, see tähendab tema enda päästmiseks on vajalik, et ta oleks rahvuslik. Rahvussotsialism tahab tõendada noorsugudele, kes üksteise järel tõusevad tema poole, et rahvuslikkus kindlustab sotsiaalse olukorra, mis mõlemad koos kindlustavad üksikisikule elamise maailmas, kus ta muidu häviks. Hitlerlik poliitika tahab kõigi abinõudega noorsugu selle idee järgi kujundada. Kõik on lubatud: kõigi erakondade mahasurumine, kogu noorsoo koondamine Reichsjugendführer'i Baldur v. Schirach'i organisatsiooni. Kogu noorsugu allub sellele kõrgele valitsejale, väga keeruka organismi juhile.

Kõik ühingud peavad kaotama poliitilise iseloomu, mis vastukäiv erakonna credo'le. Tundide, loengute, pidustuste, vormi ning lipu abil ja kõigi abinõudega, ühes arvatud klassivahede tasandamine sundusliku töökohustuse abil, rahvussotsialistlik valitsus õpetab saksa noorsoole rahvusluse doktriini, vastuvaieldamatut autoriteeti. Kogu noorsugu allub sellele.

Itaalia noorsugu.

Fašism seadis enne Saksamaa hitlerismi endale ülesandeks uuesti kujundada noorsugu, abinõudega, mida ta kasutas oma sihtide läbiviimiseks, doktriinidega, mille resultaate hilgav kordaminek on tõendanud nende suurepärasust ja mõjukust; ta on vastuvaieldamatult koondanud kogu itaalia noorsoo oma programmi.

Siin pole mingit tardumust, vaid vastupidiselt — üli-dünamism. „Dolce farniente“ on hukka mõistetud kategoorilise imperiatiivi „peab elama hädaohtu kartmata“ abil. Hädaoht mehistab isikut, ja noorel itaallasel pole muud ühist vana roomlase järeltulijaga, kui ainult stoiline distsipliin, millega ta allub „Ballila“ korraldustele. Miks peakski noor itaallane keelduma hädaohtlikult elamast, kui tal oma elu kohta mingit õigust pole? Ta isikupärane elu ei kuulu talle endale, vaid enne kõike riigile. Fašismi fundamentaalne põhimõte on: ei midagi muud kui riik. Noorsugu on selle põhimõtte omaks võtnud ja allub vabatahtlikult ühiskonna vajadustele. Sellel on omad tulemused. Et üksikisik kuulub kõigepealt riigile, siis on riigil ainuõigus tema hariduse korraldamisel. Riigil ja mitte perekonnal; ainult riigil, ilma kiriku vahelesegamseta. See ei tähenda respekti puudust perekonnapea ja vaimuliku seisuse vastu, vaid see allutab perekonna riigile, millega ta tähtsus tõuseb, ja kindlustab ilmalikkuse ülekaalu vaimulikkuse suhtes.

Isiku tähtsus riigi jaoks ei seisa mitte seevõrra intellektuaalseis võimel, kui jõus, mida ta avaldab. Fašistlik kasvatus ei püüa niipalju vaimu ja ideid kujundada, kui keha täiuslikustada ja tahtejõudu kindlustada. Noor fašist saab sportliku kasvatusena, kus ühtlaselt rõhku pannakse füüsilisele hügieenile, kollektiivsele distsipliinile, vastupidavuse sisendamisele, võimupüüdele. Noor itaallane, militaristlikult sportlik, paneb oma kõlavate vägitõetudega maailma end imetlema ja jõuab arusaamisele, et maailma üle valitsemisele võib jõuda ainult vabatahtliku loobumise abil individuaalsusest rühma korralduste heaks, kuhu kuulutakse.

Säärane spordi eelistamine kultuurile võtab intellektualismilt selle positsiooni, mis võimaldaksid vaidluse alla võtta fašismi põhiprintsiipe. Need ei tohi olla vastuvaieldavad ja peavad tiivustama rahvuslikule dünamismile. Nad peavad moodustama vastuvaieldamatu isamaa credo.

Kas fašistlik kasvatus pole muud kui olümpiaadide atletism? Sugugi mitte, vaid teadusel on selles kindlaksmääratud koht ja ülesanne. Itaalia noorsoole pakutav kultuur on peamiselt mehaaniline, tehniline, kutseline ja peab arendama riigile võimalikult kasulikku aktiivsust. Kui hästijuhitud tahtejõu kasvatus viiakse läbi palju kiiremini kui intelligentsi kasvatus, kas siis itaallane juba väga noorelt ei arene kõrgete omaduste võimeliseks? Tõepoolest sisendab fašism noortesesse veendumust, et nende ülevoolav energia asendab ja parandab intelligentsi võimalikud puudused.

Selle tõttu isik, kes loobub oma sünnipärastest õigustest, leiab siiski oma isiku väarsustunde, mida suurendab äratundmine kõrgematele sihtidele kasulik olemisest. Tal on ka kindel veendumus, et kaotades isikliku elu, ta leiab selle uuesti kui sotsiaalse ühiskonna liige. Ta on veendunud, et seda, mida ta ei tee üksinda, tehakse koos paremini, kui ta unistada oleks võinud.

Kogu Itaalia noorsugu tunustab seda enesest vabanemist, enesest ülekasvamist riigi heaks. Siiski üks vari tumestab seda lahtiütlemist oma individuaalsusest. Ja just see teeb rahutuks: Miks kogu noorsugu pöördub ära inimesest rahvusliku kollektiivsuse ülistamisele? Miks põlatakse kõige suursugusemat humanismi brutaalset lausega: „4 800 miljonit inimest maakeral ei huvita meid!“ Terentiuse „Homo sum“, Kristuse „Armasta oma ligimest kui iseennast“, on põhimõtted, mille inimlik vastukõla läbib veel aastasadu.

Mitmesugust.

5. rahvusvaheline koduse kasvatuse kongress.

5. rahvusvaheline koduse kasvatuse kongress peetakse 31. juulist kuni 4. augustini 1935. aastal Brüsselis. See on tähtsamaid kongresse, mis korraldatakse 1935. a. Brüsseli ülemaailmalise näituse puhul.

Sel puhul on tegemist lastevanemate ja asjatundjate kongressiga, kes koos kõigi maade suurte kodukasvatuse eriteadlastega püüavad selgitada parimaid iseloomu kujundamise meetodeid perekonna rüpes ja vanemaid ning tulevasi vanemaid sellel tähtsal alal valgustada.

Kongressi kava on järgmine:

1. Iseloomu kujundamise üldised mõisted.
2. Iseloomu kujundamine perekonnas. Nõuanded vanematele, kuidas kõige paremate meetoditega laste juures arendada kohusetunnet, algatusvõimet, tahtejõudu, headust, rõõmsat meelt jne.
3. Iseloomu kujundamine alg- ja keskkoolis. Nõuanded õpetajatele, kuidas kõige paremate meetoditega arendada õpilaste juures perekonna-tunnet, solidaarsust, vastutustunnet, huvi spordi vastu jne.
4. Noorsoole nende tulevaste kohustuste õpetamine, iseloomu kujundamise seisukohalt perekonnas (kutse-, majapidamis- ja õdedekoolides).
5. Kodukasvatuse tähtsuse selgitamine iseloomu kujundamisel laialdastele vanemate hulkadele.
6. Mitmesugused küsimused, mis puudutavad perekonnaelu tingimuste parandamist ja mis soodustaksid iseloomu arenemist.
7. Sotsiaalsete püüdluste koordineerimine ühiseks aktsiooniks kultuuri tõstmisele perekondliku karakterikasvatuse kaudu.

Viis võimalust olla halb lapsevanem.

Prantsuse ajakiri „La vie Nouvelle“ kirjutab:

1. Halvad vanemad on need, kes oma lastega tegelevad küll siis, kui need on väikesed, kuid jätavad nad hooletusse, kui nad kasvavad suuremaks. Kuueteistkümnendaastased noorurid vajavad samuti kui väikesed lapsed poolehoidu ja järelevalvet. Heatahtlikud nõuanded peavad siin asendama käsu.

2. Halvad vanemad on need, kes ei püüa hästi tundma õppida oma laste iseloomu. Igal lapsel on oma iseloom. Üht ja sama kasvatussüsteemi ei saa kasutada ühtlaselt kõigi laste juures. Üht saab kasvatada pehmusega, teist valjusega.

3. Halvad vanemad on need, kes tunnevad oma laste vigu, kuid ei püüa neid parandada. „Midagi pole teha,“ ütlevad nad, „ta on vihane,“ või: „ta on puupea; pole midagi parata, tuleb talle järele anda.“ Ei tohi kunagi laste vigadele järele anda, vaid vastupidi — alati püüda neid parandada.

4. Halvad vanemad on need, kes oma lapsi nende suurtes muredes endast eemale tõukavad. Sageli tundub laste pisarate põhjus täiskasvanuile naeruväärseks, kuid tuleb end asetada nende seisukohale. Katkiläinud nukk, kaotatud mäng, ebaõiglus koolis — on suured, sügavad ja kurvad sündmused väikese elus ja väikesele lapse südamele. Ei tohi selle üle naerda, vaid peab olema kaastundlik ja õrn, sest muidu lapse väike süda sulgeb end ja ei usalda enam vanemale oma väikesi saladusi.

5. Halvad vanemad on need, kes alatasa rõhutavad oma üleolekut laste suhtes: „Mina olen käskija, sina pead sõna kuulma,“ või „Mina käsin seda, see on kõik.“ Säärane käitumine hävitab perekondlikku vaimu ja kasvatab rahulolematust.

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“ trükkikoda, V. Pärnu mnt. 31. 1934.

ÄRGE UNUSTAGE RIIETUSKÜSIMUST !

KODUMAA RIIDEVABRIKUTE
RIKKALIKUST VALIKUST LEIAB
IGAÜKS ENDALE MIDAGI SOBIVAT.

A/S „KREENBALT“

Järgmiste kodumaa tekstiilvabrikute keskjadu:

Balti Puuvilla Ketramise ja Kudumise Vabriku A.S.,
Kreenholmi Puuvillasaaduste Manufaktuuri O-Ü.,
Sindi Tekstiilvabr. Ühisus, end. Wöhrmann & Poeg,
„Eesti Niidi Vabrik“ Osaühisus.

VALITUD

VÕIMLEMISE TUNNIKAVU

ALGKOOLOIDELE

ILMUB 7 VIHUS.

TOIME TÄNUD:

HARJUMAA KOOLIVALITSUS JA
HARJUMAA ÕPETAJATE LIIT.

TEGEVTOIMETAJA: ERNST IDLA

KAASTÖÖLISED: Dr. PÜÜMAN

A. VESTERBLOM

HARJUM. VÕIML. ÕPET. KOM. JA
VÕIML. ÕP. SELTSI ESINDAJAD.

ILMUNUD ON:

I VIHK HIND 30 SENTI

II „ „ 40 „

JÄRGMISTE VIHKUDE HIND á 40 SENTI.

PEALADU: K.K.-Ü. „TÖÖKOOL“
TALLINN, V. ROOSIKRANTSI 3. TEL. 462-56.

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

KASVATUS

jätkab ilmumist 1935. aastal.

Kaasandeks aastatellijaille väikese lisamaksu eest

mag. J. Kents'i

KOOLIGEOGRAAFIA

olemus, sisu ja meetodid.

Kasvatus ilmub kord kuus (kuu lõpul) peale suvekuude, kokku 8 kolmepoognalist numbrit aastas.

Kasvatuse kaastöolisteks viimasel 5 aastal on olnud järgmised õpetajad ja koolitegelased:

E. Aader, Villem Alto, R. Bibikov, Chr. Brüller, Sergius Cesars (Lätist), A. Elango, A. Fluss, M. Friedländer, J. Girupnieks (Lätist), J. Grüntal, P. Hamburg, Valter Horn, P. Härpn, A. Ivask, A. Janson, J. Kaarma, L. Kalling, A. Kallits, M. Kangro-Pool, Jakob Kents, Eigen Kiiman, Joh. Kiiwet, E. Kilkson, H. Kirpson, Aug. Kisla, S. Klävin (N.-Venest), A. Koel, Karl Korsen, M. Kotkas, A. Kuks, Joh. Käis, Peeter Laja, R. Lattik, Uip Leete, Joh. Lillman, Bernh. Linde, Joh. Lohk, J. Madisson, E. Markus, E. Martinson, J. Meerits, Kristjan Meikop, M. Meiusi, M. Meos, E. Mesikäinen, M. Metsvahi, K. Mihkla, F. V. Mikkelsaar(†), Eugenie Mutt, P. Mägraken, K. Mölder, A. J. Mölder, M. Möller, E. Nurm, N. Nurmiste, Valter Nöges, A. Oengo-Johanson, E. Oissar, Victor Ondlik, V. Orav, Ass. Orviku, Aug. Palm, J. Parinbak, A. Parts, A. Pedusaar, Aug. Peerna, Emma Peterson, J. Port, Andres Päril, Valt. Eev. Poissman, A. Prima, Riho Päts, M. Püüman, Rabasoo, H. B. Rahamägi, H. Rajamaa, A. Rammul, K. Ramul, Aug. Raud, Boris Rea, Hugo Rebane, G. Reial, Ilmar Reiman, Rud. Reiman, Aleks. Rimmel, Ed. Ritmanis (Lätist), E. Ritso, L. Robert, H. Roos, J. Roos, J. Rummo, J. Rõks, Marta Sakk, Minna Simptman, Ants Schmidt, M. Schmiedehelm, Albert Seppel, V. Siukunen (Soomest), L. Skomorovska, H. Stamm, H. Summer, Arn. Susi, Rud. Taba, Joh. Tavast, L. Teder, Th. Thomson, Vold. Toom, Juhan Tork, P. Truusmann, J. Uustalu, A. Vaigla, E. Valdas, A. Veiderman, M. Vellema, A. Videniek (Lätist), Ed. Viirok, G. Vilberg, E. Vitenberg-Lieknis (Lätist), J. Väinaste.

TELLIMISHIND:

ühes kaasandega — aastas 4 kr. 75 senti, ilma kaasandeta — aastas 4 kr., poolaastas 2 kr., kaasande hind eraldi 1 kr. 50 senti. Õpetajate Lehe tellijaile on Kasvatuse hind aastas 50, poolaastas 25 senti odavam.

Tellida saab igast postiasutisest.