

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU

KASVATUSTEADUSLIK

AJAKIRI

KALLE SORAINEN. Vigade psühholoogia praktikas ja teorias // F. VILJARI. Klassijuhataja-tunnid // TUURE NORKAMA. Mõningaid vaatekohti õpilaste hindamisel // A. KASK. Keeleõpetusest gümnaasiumis // M. PÜUMETS. Mõtteid meie koolinoorsoo kehalise kasvatuses tõstmisest // AULIS ARET. Kutsevalikust tööstusõpilasil // KOOLIUUENDUS-NURK — EHA LÕUGAS. Tindimaal algkoolis. VÄLISMAILT — H. RAJAMAA. Soome emakeeleõpetajate kongressilt // KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID — A. Kurvits — A. Hion — E. Tasa. Õpilase isiksuse arenemise leht. K. P. // KROONIKA.

NR. 6

AUGUST

1938

Tähtsaid uudiseid õpetajaile:

10. aug. s. a. ilmub uues trükis, ümbertöötatud uute õppekavade kohaselt:

1. **Joh. Käis. ESIMESED VAOD I** — Aabits. See osa „Esimestest vagudest“ on nüüd, 4. trükis, iseseisev raamat. Ta antakse kahes väljaandes — raamatuna ja liikuv- või vihkaabitsana.

Aabitsa ümbertöötamisel on autor püüdnud teostada kõiki psühholoogilis-pedagoogilisi nõudeid, mida esitatakse tänapäeval heale aabitsale.

Aabits on illustreeritud kunstn. R. Kivi'ilt 4-värviliste piltidega.

Lugemisaine poolest ületab aabits kõik senised. Ka aine valik on tehtud hoolikalt. Uudiseks on lisa: kirjatehnika õpetamise näidised ja materjal normaalkirjas. Nii võiks arvata, et aabits „Esimesed vaod“ on kõigiti ajakohane ja kasutamiseks praktiline.

2. **Joh. Käis. ESIMESED VAOD I** — 4. trükk, 1. õppeaasta lugemik, sügisest jõuluni, kahes väljaandes — raamatuna ja liikuvlugemikuna.

„Esimesed vaod“ on meie ainuke lugemik, kus on ka sobivat ainet kirjutusharjutusteks seoses lugemisainega.

Juba ilmunud:

1. **Joh. Käis. MATEMAATIKA-TÖÖVIHUD.**

1. õppeaasta — sügisest jõuluni, 4. trükk.

4. „ „ „ sama. 3. trükk. Hind 60 snt.

Töövihud on koostatud uute õppekavade kohaselt. Harjutuste valik ja järjestus on metoodiliselt hästi läbi mõeldud ja hulgalt küllaldane, misparast vihud on kõigiti kohased õpilaste iseseisvaks töötamiseks. Õpetaja jaoks on ka lähenduste vihuke.

Uute õppekavadega on kooskõlas ka kevadel s. a. ilmunud:

2. **Joh. Käis. MATEMAATIKA-TÖÖVIHK**, 2. õppeaasta, 3. vihk.

Sama,

3. õppeaasta, 3. vihk.

Teised vihud ilmuvad uuel kujul lähemal ajal.

3. **Joh. Käis. EMAKEELE TÖÖVIHK**, I ja II õppeaasta. Hind 30 snt.

Need vihud on täienduseks harjutustele „Esimestes vagudes“ ja sisaldavad mitmekesist huvitavat materjali, kuid ikka seoses lugemisainega. Hind 30 snt. HM-i poolt lubatud.

Looduseõpetuse alalt 3. õppeaastale:

Saateainekogud: **Joh. Käis.** „Sügisese loodusest“ „Kodumaa loodusest“, „Loomade elust“, „Kevadise loodusest“, à 45 senti.

Saateaine on hoolikalt valitud. Käsitlus huvitav, lapsepärane.

Joh. Käis. LOODUSESÕBRA TÖÖVIHK I ja II. Hind 15 ja 30 senti.

Väga kohane ja tarvilik õpilase iseseisvaks töötamiseks.

Joh. Käis. Vaatluslehed „Kodukoha looduse elust“, iga kuu jaoks, à 3 senti.

Kõik need töövahendid on HM-i poolt lubatud.

Joh. Käis'i koostatud raamatud on väärtuslikud töövahendid uuele koolile.

K. K. Ü. „TÖÖKOOL“,
Tallinn, Pärnu mnt. 28.

KASVATUS

Eesti Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik ajakiri

Nr. 6

August 1938

20. aastakäik

KALLE SORAINEN

Vigade psühholoogia praktikas ja teoorias¹⁾.

Koolitöid hinnates võib tähelepanu pühendada kas positiivsetele või negatiivsetele pooltele, kas õpilaste õigetele vastustele või nende vigadele. Esimene meetod tuleb arvesse testide juures, kus õpilasele antakse lahendada suur, harilikult keskpärase õpilase töövõimet ületav hulk ülesandeid, ja hindamisel arvestatakse ainult õigeid vastuseid ning väärad ja vastamata jäänud jäetakse kõrvale. Vigade seisukohalt pööratakse peahuvi õpetaja, testi-koostaja tööle: ta peab muuseas oskama järjestada küsimused kergemalt raskemale ja tegema need ühemõistelisiks, ainult üht õiget vastust võimaldavaiks. See õnnestub testikoostajal sageli alles katsetuste järele ja oma vigu parandades. Sellelaadseid nn. „new-type tests“ ei ole meil Soomes võetud seni veel tarvitusele (vrd. näit. J. Käis: Isetegevus ja ind. tööviis, soom. Uuden koulun työtapoja, 1937).

Harilikus koolipraktikas pööratakse peahuvi õpilaste vigadele ja neid täpselt arvestades antakse hinne. Üldise psühholoogilise kogemuse põhjal ei liideta vigu samaväärseina lõppresultaadiks, igauht hinnatakse eraldi ja selle järgi arvestatakse, kas täis-, pool- või veerandviga. Eri aineis ja eri astmeil on siin ometi erinevad meetodid, ja õpetajad vastavad tihti, kui nende põhimõtteid küsida, et nad määravad harilikult vea laadi igal juhul eraldi, näit. kas on eksitud reegli vastu, mis hiljuti või kaua aega tagasi on õpitud. Sageli mõjuvad moraalsedki seigad. Kui õpilane teeb oma ülesande viletsalt, hooletult, hinnatakse ta tööd karmimalt,

¹⁾ Vigade probleem on alati huvitanud õpetajaid. Seda küsimust valgestab hästi alljärgnev kirjutus, mille autoriks on Soome koolimees dr. K. Sorainen. Kirjutuse avaldame autori lahel loal; soome keeles ilmus ta ajakirjas „Kasvatus ja Koulu“ 1938 — nr. 1.

et ta järgmisel korral oleks hoolsam. Paljudel õpetajail on siiski kindel astmestik ja vigade rühmitus tarvitusel. Nii jagatakse kokkuvõttes vead arukusvigadeks ja tähelepanematus- või hooletusvigadeks. Arukusvead loetakse tavaliselt täisveaks, nende hulka arvatakse näiteks niisugune juhtum, et jagamisel jääk jääb suuremaks kui jagaja või astmenäitaja segatakse korrutajaga. Poolviga on näit. see, kui arvutusülesanne alustatakse õigesti, kuid lõpus aetakse segi. Veerandviga on näit. kõrvuti olevate numbrite vahetamine või kümnend-koma valesse kohta panemine.

Veel üksikasjalisem astmestik on valmistatud rahvakooli emakeele kirjandite grammatilise külje paranduse ja hindamise aluseks. Õpetaja Aino Airamo on eraldanud tervelt 26 vigaderühma kirjandi keeleõpetuslikku külge arvestades. Tähtsaimaks vigadeks loeb ta näit. järgmised asjaolud: „ülearune või puuduv suur algustäht, valesti poolitatud sõna, kaks ilmselt erinevat sõna koos, ilmne liitsõna lahus, astmevaheldusviga“ jne. Kergemad vead on: „sidesõna vael kohal (mina kui tulin), murdelise sõna tarvita mine, vale aeg kaudses kõneviisis“ jne.

Kõigile neile tegelikus koolitöö esinevaile hindamisaluseile on omane teatav normatiivsus, püüe hindaja isikust sõltumatule hindamisele. Vähem ja juhuslikumalt pühendatakse tähelepanu õpilasele ja nendele hingelistele omadustele, mis põhjustavad vigade tekkimist. Mõningaid üritusi on meil viimastegi selgitamiseks ometi tehtud. Prof. N. Mäki on uurinud vasakkäelisi ja samuti nende hingelisi omadusi ja neist tekkivaid vigu. Dr. A. Rosenqvist (Kurki) on teinud isesuguse õpilaste vigade ja eksimuste rühmituse nende hingeliste eelduste põhjal. Ta eraldab kolm rühma: 1) puudulikust tähelepanust ja mälust tingitud vead, 2) puudulikust teadmisesest tingitud (sisulised eksimused), 3) kriitilise meelega ja järelduste arenematusesest tingitud (vormilised) eksimused. Täiuslikemalt on meil minu teada vigadeteooriat psühholoogiliselt käsitelnud direktor Aimo Lahti, selgitades lähemalt sakslase Hermann Weimer'i teost „Psychologie der Fehler“ (1923) ja valgustades seda oma kogemustest saadud näidetega („Kasvatus ja Koulu“ 192, lk. 114—136).

Enne kui asume vigadeteooria vaatlusele, on põhjust tähele panna, mida õpilased ise arvavad oma vigadest. Üksikuid küsitlusi on sel põhimõttel tehtud: õpet. Ilta Kaila Helsingi tütarlaste gümnaasiumis kevadel 1937 ja allakirjutanu Helsingi Soome lütse-

umis sama aasta sügisel. Kaila küsimus „Missuguseid vigu teete?“ oli vaid osa laiemaulatuslikust küsitlusest, mis puudutas gümnaasiumiklasside kirjutusi võõrais keelis. Vastused olid lühikesed ja sisaldasid enamikus mainitud hooletus- ja mitteteadmisyigu. Õpilased on niiviisi oma otsuse põhjal jõudnud üldiselt samale vigade rühmitusele kui dr. Rosenqvist ülalpool kahe esimese punkti all. Seda tulemust on ehk osalt mõjutanud ka õpetajate märkused nende vigu parandades, mis vist näitab, et Rosenqvist'i liigitust võib pidada kaunis üldiseks õpetajate keskel. Ainult üksikud Kaila õpilastest esitasid erilisi vealiike, nagu sugu- või ainsusmitmus vigu, raskust eraldada üksikuid arvsõnu. Kuid keegi ei esitanud arukuse puudust vea põhjuseks. Kaila vigadekogus, mille ta on lahkesti andnud meie tarvitada, leidub ometi hulk sellega puuduse tõttu tekkinud viga, milledest edaspidi mõningaid näiteid. — Allakirjutanu korraldas vigadeküsitluse natuke laiemal kujul, küsides järgmist: „1) Missuguses aines enim vigu? 2) Millest vead harilikult tekivad? 3) Mõni spetsiaalne viga ja millest see on tingitud?“ Suuris joonis kujunesid needki vastused samalaadseiks kui Kaila õpilaste omad, tähendab veapõhjusena esineb kõige rohkem hooletus ja teadmatus. Mõningail on siiski üksikasjalisemalt vastatud, nagu: „kindlusetus; kirjutau algul õigesti ja parandan viimasel hetkel valesti (18 a.), puudulik keeleõpetuse tundmine (17 a.), tundmatud sõnad (18 a.), puudub teooria rakendamise võime (18 a.), segatakse rootsi ja saksa keeled (17 a.), kirjutuse järelkontrolli pinnapealsus (18 a.), huvi puudumine, sest koolimatemaatika on *terra incognita* tegelikus elus“ (19 a.) jne. Mõningad märgivad endist laisklemist: „Huvi puudumine keskkoolis“ (18 a.). Ning poisid ei näi salgavat oma mõistuse vähesustki: „Rumalus“ on paljudel põhjusena ja „Puudulik analüüs ning mõttevead“ (18 a.). Üsikuil on põhjuseks veel närvilikkus, hajameelsus ja kirjutuskatseaja lühidus.

Mõned õpilased näivad päris täpselt juurelnud oma vigade kallal. Keegi (18 a.) keeltes nõrk, kuid matemaatikas tugev õpilane eritleb 6 eri liiki vigu: „1) Tundmatud sõnad, 2) Verbivormid, nagu supinum ilma abiverbita, on põhjustanud ohtrasti vigu. Olen ka tõlkinud olevikku, kuigi pidi minevikku jne. 3) Som-sõna eri tähendused kipuvad segi minema. 4) Kõrvallausete ja nn. lühendatud lausete tõlkimisel on juhtunud vigu. 5) Prepositioonid on ikka edasi komistuskiviks. 6) Hooletusvead. — Suurim põhjus

neiks on nn. keelekõrva puudumine.“ Keegi keeltes tugev (20 a.) selgitab jälle: „Matemaatikas tulevad sagedaimad vead. Harilikult juhtuvad vead hooletusest ja keskustuse puudumisest (mis on sellest tingitud, et ma pole harrastanud matemaatikat mainimisväärseltki peale algkooli, mil tundsin veel suurt huvi selle vastu)“. Üks teine samas asendis olev (19 a.) seletab: „Matemaatika õppe- raamatuis rõhutatakse teoreetilist poolt sel määral, et mulle teeb raskusi rakendada seda tõelistesse arvutusülesandesse. Tõelisi harjutusülesandeid ei suudeta tunnis kuigi palju lahendada. Harjutus jääb iseseisva töötamise hooleks, ja kuna harrastan peamiselt keeleõpinguid, teen matemaatika vigu rohkem kui muis aineis. Samuti pole minu tähelepanuvõime ega terviku käsitamine matemaatilisi probleeme lahendades kuigi hea.“.

Selle kõige järgi otsustades näib, et mitte ainult huvi puudus, vaid ka ühekülgne harrastuse keskustamine mõningale spetsiaalalale põhjustavad vähemalt gümnaasiumi kõrgemais klasses rea vigu aineis, milledesse õpilane ei suuda enam täiesti võrdset süveneda. Nii matemaatika kui keelte kursused on meie praeguses küpsuseksamis ometi niisugused, et nad eeldavad õpilaselt võrdset süvenemist ning takistavad teda spetsialiseerumast juba kooliajal. Minu poolt tsiteeritud õpilaste seletused viitavad ometi sinna, et gümnaasiumi ülemal astmel esineb niisugust taotlust, kuid mis ei leia rahuldust praeguse koolikorralduse valitsedes. Seda asjaolu võiksime pidada vigade lähtekohaks, mis johtub keh-tiva kooli laadist.

II

Kui algame teaduslikku vigade uurimist vaatlema, tuleb algul mainida paar varasemat uurijat. Meringer ja C. Meyer avaldasid 1895 uurimuse „Versprechen und Verlesen“, kus nad keeleteaduse seisukohalt süstematiseerisid vigu. Sajandi vahetusel rakendas tuntud psühholoog W. Wundt oma teoses „Völkerpsychologie“ (1. osa) juba psühholoogilisemaid vaatekohti vigade vaatluseks. Wundt põhjendas igatahes vigade ja assotsiatsioonitoimingute ühtekuuluvuse. Kui tahtetegevus on nõrgenenud, pääsevad vabad assotsiatsioonid mõjutama ja rikuvad lausete loogilise järjekorra; samasugused tähed ja sõnad kipuvad korduma jne. Wundt rõhutab ometi ka motivatsiooni kompleksuse põhimõtet, mõni teatav viga võib olla paljudegi eri põhjuste poolt mõjutatud. — Peale

nende keelepsühholoogiale lähedaste vigadeteooriate on ka õiguspsühholoogia pühendanud huvi vigadele, eelkõige tunnistajate väljendusi silmas pidades. Lipmann, Marbe jt. uurijad on selgitanud vigade vaatlusi eri lähtekohti, ea, sugupoole kehalise ja hingelise olukorra, optiliste eksimiste jne. mõju tunnistaja väljendustele.

Tõelise pedagoogilis-psühholoogilise vigadeteooria loojaks tuleb lugeda siiski Hermann Weimer'it, kelle uurimissuunda peetakse koguni „uueks teaduseks“ (Kießling). Järgnevas vaatleme tema vaatekohti, valgustades neid uute näidetega. Kinnitame esijoones tähelepanu tema viimase aja kirjutustele ajakirjas „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“.

Weimer peab esiteks tähtsaks põhimõttelist asjaolu, et mitte iga väära sooritust ei loetaks veaks, vaid eraldatakse sealt eksitus (Irrtum). Seda seika võetakse mõnevõrra meilgi arvesse, kuna hindamisredeli pehmeim osa puudutab just eksimusi. Eksimuseks peetakse näit. haruldase sõna valet käänamist, kuna hariliku sõna väär käänamine on viga. Mõningaid näiteid: ühes küpsustöös esines sõna „fragment“, mida üsna paljud õpilased käänasid valesti. Seda ei arvestatud rohkem kui 2 veapunkti, kuna aga sõnaviga loetakse harilikult 6 punkti. Eksimust meenutab ka mõne reegli või juhuse valesti mõistmine ja sellest johtuv ebaõnnestumine selle rakendamisel. Ühes arvutuskatses tuli õpilastel antud arvust lähtudes järjest eelmise summaga liita arvud 1, 2 ja 3. Harjutusest hoolimata ei kasutanud kõik seda juhust, vaid liitsid kokku järgimööda ainult 1 ja 2 või 1 ja 3, mõningad isegi 1, 2, 3, 2, 3 jne. Selle asemel üksikud õpilased arvutasid valesti samas ülesandes sel teel, et saadud arvule 199 liites 3 said 1002, mida tuleks põhjendatult pidada veaks kui eelmisi juhtumeid. Weimer mainib näitena eksimusest juhu, kus lastele oli esimest korda selgitatud astmenäitajat: $2^2=2.2$; $3^2=3.3$; $2^4=2.2.2.2$ jne. Järgmisel tunnil saadi ülesandele 10^2 vastuseks 20 või 200, ülesandele 10^3 vastuseks 300 või 3000 jne. Eksimus johtus järelikult sellest, et õpilane segas üksteisega enne tuntud korrutamise ja alles õpitud astendamise. Selle asemel peab Weimer samade õpilaste tulemust 6. $7=48$ veaks. Ajaloo alal ta peab eksimuseks näit. Kolumbuse arvamist, et ta oli jõudnud Indiasse, kuna ta ei võinud olla teadlik vahepeal asetseva Ameerika olemasolust. Oma eksimuse eest pole autor samavõrdsest vastutav kui vea eest (vrd. Weimer: Fehler oder Irrtum. Z. f. päd. Psychol. 1931, 48—52).

See tähtis põhimõtteline erinevus vea ja eksimuse vahel on Weimer'i käsituse kohaselt alles vähehaaval levinud kasvatusteaduse ajaloo kestel üldisse teadvusse. Varem peeti „viga“ niisuguseks üldmõisteks, milles peitus nii viga kui eksimus, ja asjakohaseimaks vea paranduse vahendiks peeti karistust.

Weimer annab ajaloolise vaatluse „vigadetõrje“ (Fehlerbekämpfung) üle ja eraldab seal kaks suunda. Esmajoones toimub areng koolitöö alal. Kooliõpetus on rühma-õpetus, ja algul vastas õpetatav „rühm“ tõesti oma määrangule: sinna kuulus nii ea, anete, huvide kui päritolu poolest väga erinevaid inimesi. Vigade põhjuseks oli ka pime klass, õpperaamatute puudus või puudulikkus ning ebauhtlus, milledesse alles trükikunsti areng tõi parandemist.

Tõelisi psühholoogilisi veaallikaid võis alles õppemeetodite arenemine arvesse võtta. Siin annab Weimer erilise tähtsuse Ratke'le, kes juba 16. sajandi algupoolel esitas veel praegugi kehtivaid didaktilisi põhimõtteid. Nii pani Ratke tähele, et väsimus on vigade põhjuseks ning tegi korralduse, et õppetunni järele peetaks värskendushetke (Quickstunde). Ta loobus löömisest parandusvahendina, sest õpilane võib teha ka vigu, millede eest ta ei saa vastutada. Ta püüdis õpetusest hüljata sunduse ja vastumeelsuse, arvestades õpilaste erinevat arengutaset ja andes ka tunnustust ning kiitust, kui seks ainult põhjust oli. Weimer'i järgi ei saa õpetajale praegugi veel paremat psühholoogilist juhtnööri anda kui see, millega Ratke algas oma teost „Introductio generalis“: õpetaja püüdku asetuda õpilase asendisse. Comenius tundis Ratke' põhimõtteid ja arendas nende najal oma näitlikkuse- ja looduspärasuse-põhimõtteid. Alles Pestalozzi katsus järjekindlalt harjutada ka mõistust ja nii arujõuga võidelda vigade vastu. Tal oli ometi veel see põhimõte, et õpetaja peab õpilasele kõik teadmised andma: linnupesastki ei saa enne mune, kui neid on sinna munetud. — Herbart'i koolis lõpuks põhjendati psühholoogiliselt apertseptiooni mõiste abil, et õpetatav aine peab liituma millegagi õpilasele enne tuntuga, järelikult teadmisaradega, mida tal on juba enne õpetaja tegevuse algust. Psühholoogiliseks ülesandeks sai nii õpilase algupärase kujutlusmaailma kindlakstegemine, selle edasiarendamine, korraldamine ja kujundamine selgeiks mõisteiks nn. formaalsete astmete abil. Need selged mõisted ja astmed tähendasid kõigepealt just vigade põhjuste vältimist, kuid nendega lii-

tus varsti see pahe, et nad kivinesid formaalsusse. Herbart'i koolkond pidas teadmiste ja kujutluste hulka arenguastme mõõdupuuks. Alles tänapäeva psühholoogia on paljastanud lapse arenguastmete kvalitatiivse erisugususe ja juhtinud tähelepanu neilegi seigule, millede valguses mitmed „vead“ muutuvad eksimusteks (vrd. Weimer — Geschichtliche Formen der Fehlerbekämpfung. Z. f. päd. Psych. 1937, 191—208).

Weimer on ka viimati mainitud seigale, mis puudutab nüüdisaja arengupsühholoogia tähtsust vea ja eksimuse vahe selgitamisel, omistanud eri uurimuse (Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen. Z. f. päd. Psych. 1936, 126—136). Juba Rousseau oli võimsalt rõhutanud lapse hingeelu erilaadsust, kuid alles viimaseil ajal on see küsimus asjalikult põhjendatud. Mainimisväärne on Oswald Kroh' uurimus „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes“ (12. p. 1935) ja „Psychologie der Oberstufe“. Nende järgi on lapse varajasim hingeline arenguaste füsionoomne, mil ainult olendite väline kuju ja hää leiab tähelepanemist. Kui laps on kartnud koera, teeb ta kergesti selle „vea“, et pelgab ka kasukat, või ta osutab hobust ning vasikat sama häälega (au-au) kui koera. Järgmisel arenguastmel, vähemalt 3. ja 7. aastate vahel, hangib laps juba nähtuste selgitusi, kuid need on siis harilikult üliloomulikud, maagilised: koguni 9-aastane tüdruk võib seletada und, haigust, surma maagiliseks nähtuseks.

Need arenguastmed, füsionoomne ja maagiline, liituvad minu arvates lähedalt nende arenguastmetega, mida prof. J. Hollo on eritelnud tarvitades nimetusi: impressionism ja illusionism (Mielikuvitus ja sen kasvattaminen II, luku 2). Laps ei usu neil astmeil üldse vigu tegevast, nagu Hollo märgib: „Kõige vähem on tal üldse mingit teadmist illusiooni „ebatõelisusest“, mis täisealise tahtlikus illusioonis on nii tähtis tegur (lk. 33). Meelekujutus on määrava tähtsusega teadmise piirjoontes: selle abil täiendab laps oma mälu ja tähelepaneku augud. Ta ei suuda ka eritella oma tervikmuljeid osadeks: tal on raske tunda tuttavat eset võõras ümbruses ja kui ta on õppinud laulu, on tal raske esitada eraldi selle sõnu ja viisi. Lapse joonistustes on tüüpiliseks „veaks“ ta hakates joonistama inimeskujusid see, et käed ja jalad kujutatakse otse peast alga-vaiks ega mäletata keha sugugi. Alles eritlusvõime arenedes või-

detakse vähehaaval vormipärasus ja saavutatakse realistlikum käsitus ümbritsevast maailmast.

Arengupsühholoogiliste tähelepanekute najal peab Weimer vajalikuks täpsustada oma eksimusmõistet. Varem oli ta eksimuse eelduseks pidanud ainult õigeks tajumiseks paratamatut konkreetse teadmise puudumist. Nüüd peab ta paratamatult küsima ka, kas õpilane on jõudnud mingit konkreetset teadmist eeldavale arengutasemele. Veel kümneaastasele on piltlikust ühtsusest eraldatud arvu suhted sama mõistmatud kui füüsika ja keemia seadused või abstraktsed (keeletõpetuse) reeglid ning mittepiltlikud elujuhised. Weimer ei poolda omal ajal tähelepanu äratanud suunda, et vead jäetakse üldse parandamata, kuid ta peab tähtsaks, et eksimused ja vead õpilase arenguastme kohaselt täpselt üksteisest eraldatakse, ning ainult viimased parandatakse ja hinnatakse. Lõpuks on olemas otse orgaanilisi vigade põhjusi, nägemis-, kuulmis- või kõneorgani vigu, mis nõuavad erilist käsitlust ja vigade hindamisel erilist tähelepanekut. Vea ja eksimuse psühholoogiline erinevus johtub siis õige tajumise võimalikkusest või võimatusest. Pedagoogiliselt seisukohalt võidakse ainult eelmisel juhul nõuda õpilaselt vastutust (vrd. Weimer: Die psych. und päd. Bedeutung der Irrtums. Z. f. päd. Psych. 1937, 76—81).

III

Vea ja eksimuse psühholoogilise erinevuse põhjenduse kõrvalt peab Weimer tähtsaks seigaks ka vigade psühholoogilist rühmitust, mida ms. Aimo Lahti selgitab eespool mainitud kirjutuses. Weimer eraldab viis vigade pearühma: vilumusvead (Gefäufigkeitsfehler), perseveratsioonivead, sarnasusvead, segavead ja tunde- ning tahtevead. Valgustame neid mõningate näidetega. Vilumusvead tekivad sellest, et mingi vormilise ühtsuse tõttu miski võõram asi korvatakse tuttavaga. Võõraste keelte õppimises on see päris üldine.

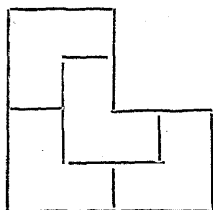
Mõned ameerika uurijad on kinnitanud tähelepanu nn. meta-teetilisele veavormile (reversal error) ja maininud sellest johtuvaid segunemisi, näit. järgmised sõnapaarid: of—fo, at—to, net—ten, ton—not, how—who, left—felt, once there was — there once was. (Vrd. Wechsler-Pingatelli: Reversal errors in Reading:

Phenomena of axial rotation. Journ. of educational Psychology. 1937).

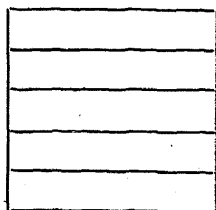
Kui tahaksime selle metateetilise vea asetada Weimer'i süsteemi, võiksime selle paigutada sarnasusest põhjustatud valikuvigade või kontrastivigade hulka, mis on üldiselt omased vasakkäelistele (näit. IV—VI). Seda võiks ka paigutada perseveratsioonirühma eelmõjutusvigade (Vorwirkungsfehler) hulka: neis mingi tagapool olev sõna osa avaldab nii tugevat mõju, et ta siirdub ettepoole ja tõukab õige osa oma kohale või hoiab mõlemad kohad endale. Weimer mainib sõnavigu: „Krotopol“ (pro Protokoll) ja järgmisest liigist „Frabrik“ (pro Fabrik). Aimo Lahti mainib järgmisi näiteid: kattia ja latto (pro lattia ja katto). Karja kansalan (kansa Karjalan). Tahapoolse mõjuv perseveratsioon on Weimer'i järgi näit. vormis: „Buchwuche“ (pro Buchwoche) ja arvus 1 300 302, kui on tahetud kirjutada arv 1 300 202.

Asetusvead (Einstellungsfehler) loeb Weimer perseveratsioonivigade hulka, näit. keelevead, mis tekivad sellest, et kõneleja on asetunud mingisse teise võõrasse keelde kui mida ta püüab kõnelda. Nende vigade hulka võiks lugeda ka kujutamisseadusist johtuvad petted, sest kujutus on teatavat liiki asetuse. Eino Kaila mainib suure hulga niisuguseid „geomeetrilis-optilisi petteid“, milles vaatlused joonistamisel muutuvad ebaadekvaatseiks (vrd. Kaila: Sieluelämän rakenne, 258—270). Kaila näitab ka, kuidas õpilane tihti harjutades kirjutama asetub eelmise töö järgi ega mitte eeskujuks kujutatud tähe järgi. Nii näit. muudab suur S-täht sageli üksteise järel toimuvates katsetes oma kuju niivõrd, et see on lõpuks ainult sirge joon, mille keskel on lihtne look (vrd. Kaila: Nykyajan maailmankäsitys, lk. 290). Huvitav asetusviga saadakse nõnda, et õpilasele antakse algul võimalikult raskeid ülesandeid ja siis äkki hoopis kerge, mida ta asjatult püüab lahendada. Kui ta näit. on püüdnud jagada nurgelisi kujundeid, näit. kolmest ruudust koosnevat kuju nelja sarnasesse ossa (joonis 1) ja siis antakse talle jägamiseks ruut viieks sarnaseks osaks, on ta eelmise ülesande mõjul asetunud joonistama osakujundeid, mis on sarnased ka terve kujundiga, ega märka, et ülesanne tuleb lahendada nii, et ruudu külge jagatakse viide võrdse ossa ja punktidest tõmmatakse jooned paralleelselt külgedele (joonis 2).

Joon. 1.



Joon. 2.



Viimase ülesande lahenduskatseis sageli esinevaid vigu võib paigutada ka Weimer'i süsteemi kahte rühma: nii asetus- kui sugestioonivigade hulka, mis mõlemad on harjumusvigade alarühmad.

Need Weimer'i süsteemi selgitavad näited osutavad, et ta mitmes suhtes on ühenduses varasemate teooriatega, näit. Wundt'i assotsiatsiooniõpetusele põhjenev. Nimetus sarnasusviga viitab juba otseselt sarnasusassotsiatsioonile. Harjumusvead ja perseveratsioonivead on pärit sarnasusassotsiatsioonist. Afektide mõju assotsiatsioonile on ka juba varem kindlaks tehtud, ja sellega on ühenduses Weimer'i tunde- ja tahtevead. Kui veel näit. Höffding'i viisil eraldaksime terviku assotsiatsiooni, mille mõju vastab lähedalt skeemi kujutamisele, tundub nagu asetusveas just see asjaolu, püüe teatavale terviklikkusele kas või tõsiolude arvel, oleks mõjutamas, ja asetusvead võiksime lugeda niiviisi omaette rühmaks.

Igal juhul annab Weimer'i vigadeteooria selgema käsituse vigade laadist kui harilik pedagoogilises praktikas esinev jagamisi viis eri ainete järgi, millest esitasime algul näiteid. Weimer ütleb niisugusest jagamisest, et see on sama kui jagaksime taudid eri maade järgi, kõneldes Saksa taudidest, Itaalia ja Prantsuse taudidest. Psühholoogilisemalt valgustab vigade laadi juba jaotus hooletus-, teadmatus- ja arusaamatusvigadeks. Seegi jaotus jätab veel palju asjaolusid juhuslikuks, asjaolusid, mida kindlasti võidakse psühholoogiliste seadustega valgustada. Mida rohkem nendime vigade motive, seda sagedamini tuleb mõnda Wundt'i poolt rõhutatud motivatsiooni kompleksuse põhimõtte õigustatust.

IV

Aimo Lahti esitab mainitud kirjutuses, et vigade psühholoogilist selgitamist võiks veelgi süvendada, ja ta oletab, et psühho-

analüüs võiks siin viia häadele tulemustele. Freud ongi oma kuulsa teoses „Psychopathologie des Alltagslebens“ analüüsinud suure hulga eksitoiminguid, kuid minu teada pole tema meetodit seni veel rakendatud koolivigade vaatluseks. Tõsi, Freud ei eita assotsiatiiivsete veavormide võimalust, s. t. seda asjaolu, et viga tuleks selgitada tema lähima ühenduse, küsimuses oleva lause või väljenduse vahetu mõju abil, kuid ta ei pea seda selgitusviisi põhjendavaks: „Nende vea-näidete hulgas,“ ütleb ta, „mida olen ise kogunud, leian vaevalt ainustki, milles saaksin kõneviigu põhjendada, ainult selle abil, mida Wundt nimetab häälikute „kokkupuutemõjuks“. Tema püüdeks on kahtlemata see, mida Eino Kaila natuke alla kriipsutades mainib: „Freud kaldub kõiki veatoiminguid pidama mingi tarbe teadmatuks või tahtmatuks ilmutuseks!“ (Persoonallisuus, lk. 260). Niisugust pürgimust võib küll Kaila kombel pidada „ülipingutatuks“, vähemalt sel pole meie arvates seda pedagoogilist tähtsust, mida paljal assotsiatiiivselgi vigade selgitusel võib olla.

V

Ülalpool on katsutud esitada mitmesuguseid teooriaid vigade põhjuste avastamisel kasvatustöö abina. Küsimus ongi äratanud uurijate tähelepanu palju varem, kui siin on olnud võimalust näidata. Ameerika psühholoog P. M. Symonds on tähendanud, et juba filosoof Francis Bacon (1561—1626) on oma nn. idola-õpetusega puudutanud inimliku teadmise vigadeallikaid. Bacon eraldab neli rühma „Idola“ ehk pettepilte: 1) Idola tribus, milleks on üldised inimesloomust olenevad petted, näit. kalduvus antropomorfismi, 2) Idola specus ehk „koopapetted“, tekivad sellest, et igaüks kipub maailma vaatlema ainult oma kitsast vaatepiirist, oma kasude kohaselt. Selt seisukohalt tehtud viga ei soovita parandada, vaid püritakse teda kaitsta ja mõistusega põhjendada (Symonds nimetab seda püüdu „ratsionaliseerumiseks“), 3) Idola theatri on petted, millised omandame mingi autoriteedi, propaganda või reklaami mõjul ilma oma kriitikata, ja lõpuks 4) Idola fori on pahimaid petteid ning vigadeallikaid. Need tekivad ebataäpselt keeletarvitusest, sõnust, lauseist, millede tähendust ei mõisteta, aga missuguseid kuuleme ometi „turul“ (forum) ja koosolekuil ning vestlustes tarvitavat ja mis põhjustavad seda, et nii

palju vaieldakse sõnade üle asju mõistmata (vrd. Symonds: Education and Psychology of thinking 1936, 202—212).

Eri vigadeallikad ja neid selgitavad teooriad võivad valgustada üksteist, kuid peasi on see, et nad pakuvad kasvatusele juhatusi ja meetodeid vigade vältimiseks. Symonds loendab eespool mainitud teoses 12 asjaolu, mida peab arvestama vigadest hoidumisel: 1) õpilaste kehalise tervise eest hoolitsemine, 2) varajane võimalus kogemuste ja võrdlevate tähelepanekute tegemiseks, 3) mõistete selgitamine ja täpse sõnavara rikastamine, 4) harrastus kogemuste laiendamiseks ja usk ainult kogemuslikku arusaamisse, 5) kogemuste omavahelise sõltuvuse ja nende suhete mõistmine, 6) vabanemine eelarvamistest, 7) klassifitseerimisvõime, 8) harjumus leida kriitilisi küsimusi ja jätta küsimused lahtiseks, kuni neile on saadud hoolsa uurimise abil rahuldav vastus, 9) oskus uurimisvahendite tarvitamiseks, 10) keeleline osavus, mis ilmneb esiteks loetu mõistmises ja kirjalike juhiste arvestamises ja analüüsimises, võimes koostada ülevaateid, kinnistada mällu peakohti, esitada asju kujundite ja kõverate abil jne., 11) õigete järelduste tegemise võime, mida võib saavutada alles kõige eelmise põhjal, ja lõpuks 12) õige väärtuste käsitamise võime. Harilikult on väärtuste selgitamist peetud usuõpetuse asjaks. Igas õppeaines on ometi väärtusküsimusi, milliseid tuleb oma ala ulatuses uurida: õpilasi tuleb harjutada mõtlema, et väärtused on kehtivad ainult teatavate tingimuste valitsedes (op. cit. lk. 222—236).

Lõpuks tuleb ometi tähendada, et seni pole mingit meetodit leiutatud, mille abil võiks õpilasi takistada täiesti vigu tegemast, ja et niisugust meetodit vaevalt kunagi leiutatakse. Säärast leuitist ei võigi vist kasvatusteaduslikult seisukohalt pidada loomulikuks. Arengupsühholoogia on näidanud, nagu eespool viitasime sellele, et teatavad veatoimingud käivad käsikäes teatavate arenguastmetega, ja nende puudumine oleks järjekult mingisuguse ebaloomuliku arengu nähtus. Vigadesse pole siis põhjust suhtuda nii hirmunult kui näit. keegi ajalooõpetaja lütseumi algklassides: sel (kolleeg K. N:il) oli kombeks katkestada õpilast, kes liiga innukalt jutustas sündmusi ajalooülesandest: „No, no! Ei maksa kõnelda nii palju — viimaks tuleb viga!“ Kuigi viga tuleks, nii nagu neid kõigist hoiatusist hoolimata ikkagi tuleb, pakuvad nad õpetajale parimat võimalust vahetuks mõjutamiseks õpilase teadmiste parandamisel. Ja on olemas vigu, eriti just arenguastmest

põhjustatud vigu, mida ei ole põhjust parandadagi, vaid lasta neil esialgu püsida nn. „pedagoogiliste fiktsioonidena“. Nii on õpetajailgi põhjust oma töös, sageli vaevaliseski töös, õpilaste vigade rookimiseks ja parandamiseks panna tähele mitmesuguseid psühholoogilisi vaatekohti, milledest tähtsaimaile oleme ülalpool püüdnud viidata.

F. VILJARI

Klassijuhataja-tunnid

II.

3. ja 4. õppeaasta.

1. Eelmiste aastate tähelepanekute jätkamine ja täiendamine.

Eelmiste aastate tegelikkude harjutuste abil oleme suutnud tutvuda koolikorra, puhtusenõuete ja käitumisega.

Teame, kuidas hoolitseda puhtuse eest klassis, oma näo, pea, käte, riiete puhtuse eest ja kuidas hoida korras koolitarbed.

Oskame käituda vanematega kodus, õpetajatega ja kaasõpilastega koolis ja liigelda tänavail.

Teame, et usinus ja korralikkus töös meid targemaks ja paremaks teeb, ausus ja julgus ning ettevaatus meid kõlvulisteks õpilasiks arendab.

Oleme harjunud kodunt kooli minnes ja koolist koju tulles käituma sõbralikult kaasõpilastega ja viisakad olema täisealiste vastu. Oleme teadlikud ka liiklemisohtudest.

Õppimise ja teiste koduste tööde hulgas, mida vanemad meile lubavad teha, hoolitseme loomade, lindude ja lillede eest, eriti külmal ajal hoolega nälgivaid linnukesi söötes.

Oskame lugeda ja oleme nüüd suutelised tutvuma koolikodukorraga, mille järgi juba peame kindlat korda ja puhtust koolis ja klassis.

2. Esialgseid kokkuvõtteid.

Hoolitsen oma välimuse eest. Riietun puhtalt, korralikult ja lihtsalt.

Koolis vastates ja vanema inimesega rääkides seisan sirgelt, käed kõrval, mitte taskus ega põlle all, ei najatu lauale ega vehkle kätega.

Harjutan kõnelema selgesti, mitte rutates. Ei tarvita inetuid labaseid sõnu, sest pahad sõnad halvavad ka häid kombeid.

Taltsutan oma ägedust, et teistele paha ei sünniks. Kogemata eksimusi palun andeks ja vabandun.

Ei riku koolis midagi. Iga tarvitatud asja ja õppetarbe asetan omale kohale tagasi.

Klassiühiskonnas säilitan puhtuse, aususe ja usalduse õhk-konda ja sõbralikku koostööd.

Endistele lisaks tuleb klassijuhataja-tunnis nüüd ka uusi ülesandeid.

3. Õppimine ja arenemine.

Meie koolil on kaks ülesannet: õpetamine ja kasvatamine. Õpetatakse teadmisi ja arendatakse õpilastele võimeid iseseisvalt töötamiseks. Kuigi korralik õppetegevus ja iseseisvad tööd õpilast kasvatavad, jääb tähtsamaks kasvatusteguriks ühiselu koolis.

Klassijuhataja-tunnis hakkamegi intensiivselt tegelema kasvatusena. Korra, puhtuse ja kauni käitumise juhatused tulevad selles tunnis korduvalt käsitlemisele. Lisaks sellele paneme siin aluse õpilaste omavalitsusele, ringidele, organisatsioonidele. Valmistame ette klassi- ja koolipeoks, ekskursioonideks, väljasõitudeks ja muudeks ühissettevõteteks.

Sagedasti on laps unistaja ega suuda huvi tunda õppetöö vastu ja on tunnis ning iseseisvas töös saamatu. Siin peavad vanemad ja õpetajad oma kasvataja oskusega last suutma juhtida unistustest tõesusse. Sellised lapsed vajavad kõigepealt häid mängu- ja töökaaslasi. Elab ju laps imedemaailmas ja harjub pikkamööda nägema maailma tõesusena. Õppimine ja arenemine juhtigu last unelmast tõesusse.

4. Püsivus ja hoolsus.

Õppimine teeb targaks, harjutamine — meistriks. Et õppimine meie teadmisi rikastaks, meie kätt, silma, mõistust ja tundeilma arendaks, lahendame ja õpime ülesandeid täie selguse ja arusaamisega, põhjalikult ja järjekindlalt. Töötame suure hoole ja lakkamata püsivusega.

Oma kodus paneme tähele, kuidas ema varahommikust hilisõhtuni kodus töötab ja talitab toas, köögis ja lõunalauas, hoolitseb meie riietuse ja jalanõude puhtuse ja korralikkuse eest.

Ka peame silmas isa tööd ja hoolt tema ametis ja tööalal. Kuidas ta oma kohust igapäev tõrkumata täidab ja oma perekonna ülalpidamise eest lakkamatult hoolitseb, et lastel oleks võimalik korralikult kasvada, õppida ja õnnelikult elada.

Lapses endas on tugevad sisejõud, nii et ta ise ihaldab saada heaks ja tubliks, kuid kodu ja kool hoolitsegu selle eest, et lapsel oleks alati häid eeskujusid ja hästi arendavaid tegevusvõimalusi.

5. Korralikkus väikestes asjades.

Harjutame ennast varakult puhtust ja korda pidama oma mängunurgas, esimeste töökeste ja õppimiste juures. Hommikuti peseme näo, kaela, kõrvad ja käed hästi puhtaks, soeme juuksed siledaks. Riided hoiame puhtad, õppetarbed korras omal kohal. Iga ülesande teeme hoolega, piinlikku puhtust hoides. Harilikult langevad õpilased kahte liiki: korratud ja korralikud.

Lastest ühed ilmuvad kooli ja tundi hilinemisega. Nägu, kael, käed pesemata, juuksed silumata, riided kortsus ja määrdinud. Õppetarbed puuduvad pea ühes, pea teises aines. Ülesantu õppimata ja kirjalik töö tegemata. Mis tehtud, see rämpakalt ja määrdinult. Vihud, millest lehti on rebitud ja mille nurgad kerivad, on määrdinud ja lõhnavad söögijäänuste järele. Klassis tähelepanematus ja lohakas töö, teiste segamine ja pahatahtlik müramine — jutuajamine. Kokkuvõetult leiduvad siin kõik pahed, mis takistavad edukat tööd ja õppimist.

Enamik õpilastest ilmub aga alati määratud ajaks kooli ja tundi. Nad on pestud, soetud, riided puhtad, õppetarbed alati kaassas, korras ja puhtad; ülesantu tehtud ja õpitud; klassis töötavad andumusega, puhtalt ja täpselt. Ei takista teiste õpilaste tööd korrarikkumisega. Koolitöö nendega on huvitav ja viljakas, millest rõõm ja tulu on õpilasele enesele, heameel vanemaile kodus ja õpetajaile koolis.

Lapse esimesi töid on enda eest hoolitsemine. Ärgu püüdku vanemad ega täiskasvanud inimesed lapse eest sellist tööd teha, millega laps ise suudab toime tulla. Laps on algul küll saamatu ja kohmakas omas tegevuses, kuid meil peab kannatust jätkuma, et lapsel oleks harjutamiseks aega ja võimalusi. Harjugu lapsed tegutsema igal alal korralikult, siis kaob pikapeale pealiskaudsus.

6. Enesevalitsemine.

Teame, et oma nõrkuste tundmine, oma kirgede ja tujude vaoshoidmine on raskeim ülesanne õpilastel kooliühiskonnas ja täisealistel kogu ühiskonnas. Inimene, kes enese üle valitseda suudab, on vaba ja vabadus on jõud.

Koolis toob mõnikord süütu osatamine kaasõpilaste poolt halbu tagajärgi, rikub sõbralikku vahekorda. Mõni kogemata kukutatud sõna, pilkav naeratus, kogemata puudutus või tõuge võib teisi pahandada ja tüli põhjustada. On hea, kui suudame ennast hoida kõige eest, mis kaasõpilasi häirib, ärritab ja nii rahulikku sõbralikkust võiks rikkuda. On hea, kui suudame ise ka solvatuna jääda rahuliseks.

7. Sobivus.

Kodud ja perekonnad erinevad eluviiside poolest ja lastekasvatamise oskuses, mispärast ka kõik õpilased koolides kergesti ei sobi kooliühiskonnas teistega. Tuleb nii mõnelgi õpilasel harjumusist mõni jätta, üldise rahuliku sobivuse kasuks ohverdada, et koolis võiks areneda sõbralik ühiselu.

Kergemini leiavad lapsed üksteist ühistes mängudes ja ühises koolitöös, kus usaldus ja sõprus vastastikku areneb. Raskemini kodunevad kooliühiselus ainukesed lapsed, kel kodus lasteseltsi ei olnud, kuid head naabrid koolis tõmbavad neidki kaasa.

Laste juures koolis võib tähele panna, kui suur on nende hinges võimutung ja tahe teistest parem olla, teistest üle olla. Laps tunneb väiksematki ülekohtu, mis temale tehakse, kuid ei taha sugugi tunnistada oma ülekohtu teiste vastu. Alles pikkamööda suudame neile selgeks teha, et ka teisel on õigusi. Kuid siiski leidub inimsüdamete sügavuses väga tugevaid tundmusi, millele on võimalik rajada õiglane, sobiv ja sõbralik ühiselu.

8. Teiste arvestamine.

Enamikus on lapsed suured enesearmastajad. Teiste huvi ei tule neile sagedasti meeldegi. Kodus ihaldatakse saada endale paremat toidupala, maitsevamaid maiustisi, ilusamaid mänguasju, kaunimaid riideid — jalanõusid.

Koolis püütakse saada enam kiitust, paremaid hindeid. Kõigele mainitule tõkestusi tegemata, areneb õpilasis ahnus, auahnus,

teiste põlgus, mis halvab ühetaosuse tunnet. Tuleb harjuda mõttega, et mis minule hea, see on ka tarvilik ja hea teistele. Alati tuleb arvestada ka teiste soove, huve ja vajadusi, et sõbralik töökas ühiselu võiks koolis kõikide hüvanguks areneda, mis parastisele ühistööle seltskonnas kindla aluse looks.

Vanemad kodus ja õpetajad koolis tehku kõik niipalju kui see võimalik, et ei oleks pailapsi ega põlatud lapsi, siis on loodud tingimusi, et vastastikune lugupidamine võib idanema hakata kooliühiskonnas.

Ülim käsk — armasta oma ligimest kui iseennast. — seisku siin esimesel kohal.

9. Austamine.

Oma vanemaid, õpetajaid ja teisi täisealisi inimesi kohtleme viisakalt ja austavalt, neid esimesena tervitades; ukstel vastu tulles laseme neid varemalt mööda ja oleme alati tähelepanelikud nende vastu, avameelselt ja lahkelt nende küsimustele vastates.

Samuti lugupidavalt käitume ka oma kaasõpilastega, et õilis suhtumine ühiselus saaks meile harjumuseks.

Kodus on meid oma südamesoojusega üles kasvatanud meie vanemad. Nad on armastusepäikesel lasknud meile paista enam kui ükski teine kasvatusasutis seda oleks suutnud teha.

Koolis on meid kasvatanud oma eeskuju ja õpetamisega õpetajad, jäägu see meile unustamatuks juhiseks eluteel. Austame neid nende sünnipäeval või mõnel teisel tähtpäeval. Kui neist mõni on manalasse varisenud, siis hoiame korras nende kalmu, ehime seda lilledega.

Samuti austavalt mälestame inimkonnale üldse ja meie rahvale teeneid osutanud suurmehi ja sangareid.

10. Abistamine.

Alati leidub meie läheduses inimesi, kes vajavad abi. On mõnel puudus igapäevasest leivast, on ta riietus kehv, või jälle on keegi õnnetuse läbi raskes seisukorras, siis püüame õnnetut jõudu mööda abistada ja teeme seda siis rõõmsa südame ja lahtise käiega.

On keegi haige, hoolitseme tema eest ja lohutame teda. Valvame haigevoodi juures mõne tunni, vestleme või loeme temale ajaviiteks midagi sobivat.

Sagedasti juhtub õnnetusi tänaval, siin on meie kohus õnnetut abistada. Vee- ja tuleõnnetuste puhul ruttame päästma inimeste varandust ja elu.

On meie kodu läheduses või koolis mõni vaeslaps, siis jagame oma leivapala või maiustist mõnikord temaga. Veel kaunima teo teeme, kui korraldame korjanduse ja kingime kehvemale kaaš-õpilasele mõne hädavajalise asja või õppetarbe.

11. Vale.

Halb harjumus paljudes perekondades on sagedane valetamine. Ei mõeldagi sellele, et lapsed valetamist tihti kuuldes halba eeskuju saavad ja harjuvadki valetama. Sel põhjusel ongi laste hulgas rohkesti valetajaid.

Enamasti valetavad julguse puudusel kõik lapsed siis, kui midagi on katki teinud, midagi pahasti teinud, mille eest on karistust karta.

On lapse pahategu teada, siis ei maksaks enam küsitella: kes seda tegi? vaid parem kohe küsida: kuidas see sul ometi juhtus? miks sa nii tegid? — Enamik lapsi püüavad ikka süüd teistele veeretada, või neid vähemalt kaassüüdlasteks teha, et karistuse valjus ei langeks üksi temale.

Lapsele on tarvis selgitada, et valetamine ja teiste petmine on suur pahe, millel elus alati on raskeid tagajärgi ja karistusi. Lapse tõemeelt tuleb aga kõrgelt hinnata. Kui laps aru saab vale inetuist tagajärgedest, oma eksimuse üles tunnistab, siis ta hakkab tõtt armastama.

12. Vihastumine.

On ägeda iseloomuga inimesi, kes järsku vihastuvad ka siis, kui selleks tõsist põhjust polegi. Tihti võib ette tulla selliste inimestega ootamatuid üllatusi ja tüli. Sellistega ühiselu on väga kannatusrikas ja ebasobiv. Sagedasti kannatab vihastaja ka ise oma ägeduse või meelehaiguse tagajärgede all, kuid ta ei suuda alati ennast valitseda ja vihastub ikkagi.

Laps aga seisab loomusunnil toimivale loomale lähemal kui täisealisele, ühiselus kogunenud inimesele ja isegi hammustab, kui vihaseks saab. Sellepärast tuleb teha kõik, et lapsi ärrituste eest hoida. Laps vihastub tihti kadedusest, kui arvab või näeb, et teisi temast paremaks peetakse, teda küllalt tähele ei panda, mispärast

on vajalik, et lapsi kodus ja koolis püütaks kohelda võrdsest, ilma kedagi eelistamata.

Ainukesi lapsi ja raskemeelsuse all kannatajaid lapsi suudab kooliühiselu ühiste mängude ja ühistööga pikapeale parandada, kuni viimaks sõbralik suhtumine kaasõpilastesse saab neile harjumuseks.

13. Viisakas käitumine.

Kahe esimese kooliaasta jooksul on tegelikult õpilastele harjutatud viisakat käitumist kodus, koolis, teel ja tänavail. On ka põhjusi selgitatud, milleks ja millal meile viisakat käitumist vaja on. Kolmandal ja neljandal õppeaastal tuleb seda korduvalt süvendada ja suuremat vilumust õpilastelt nõuda käitumises õpetajatega, kodustega, kaasõpilastega ja teiste täisealistega.

Kodus ärgu segagu lapsed vanemate puhkust, olgu vait, kui vanemad räägivad, palugu korralikult, kui midagi vajavad; olgu alati abivalmis ja lahked sõna kuulmas ja käske täitmas.

Koolis tuleb kodukorra määrusi meeles pidades nende nõuetete vastavalt käituda.

On väga kaunis ja meeldiv vahekord õpilaste vahel, kui osatakse käsklusi asendada põhjendatud sooviga.

Samuti ei ole tarvis õpetajal karta autoriteedi langemist, kui õpilasi käseb vahel viisaka sooviavalduse näol. Kui ütleme: Kusti, mine too kriiti! — Kusti, palun, jookse too kriiti! — Kusti, palun, meile oleks tarvis kriiti! — oleme väljendanud sama mõtte, kuid viimased soovi näol esitatud käsklused on meeldivamad.

14. Looduse ilu mõistmisele juhtimine.

Olgugi, et meie põhjamaisel kodumaal ei kasva seedrid ega palmid, kuid meil on selle vastu ka looduseilu, mis puudub lõunamaal.

Meie kauneim aeg on kevadel maikuu lõpust suvise pööripäevani, mil toomingate, sirelite ja viljapuude õitseajal ööbik lakkamatult laksutab, kagu kukub ja teised laululinnud võidu häälitsevad. Niidul ja ojaääres õitsevad kullerkupud ja pääsu-silmad. Valgel ööl kannab Eha päikest oma kaisus ja annab ta punetavail palgeil Koidule.

Algab rõõmsaim suvine töö heinamaal — heinategu, millega

seltsivad jõe- ja järveäärsetel heinamail kalastamine ja vähipüük.

Peagi hakkavad meid meelitama metsas, põllupeenardel, kraavikallastel mitmesugused marjad: mustikad, maasikad, murakad, vabarnad.

Põllul on talivili valmimas. Rukkiväli lainetab kui meri ja tõuvili töötab anda rohkem saaki sügisel. Puuvilja aias valmivad kirssid, ploomid, sõstrad, karusmarjad ja õunte põsed hakkavad punast värvi näitama.

Tubli sooja vihma järele tõstavad metsas sambla alt seened oma kübarais peakesi.

Vahel tuleb hilissuvine päikesepaiste oma soojusega meid veel emalikult embama ja käes ongi september, mil lapsed kogunevad kooli.

Õppimise hoos ei pane me tähelegi hilissügise sajuseid ja udu-seid pilves päevi. Külmub jää tiigile, järvele, — saame uisutada. Tuleb lund, siis saame kelgutada; läheb sulale, siis teeme lumesõda ja voolime lumememme.

Jõulud, vastlad ja vabanduspäev peetud ja nüüd hakkabki kevade poole kiskuma.

Huvi pakub veel jääminek jõel, vesiratas ojal ja esimesed kevadlilled.

Hakkavad tagasi jõudma meie maale rändlinnud: kuldnokk, lõoke, hänilane. Ootame kagu, pääsukest, ööbikut. Veel mõni rännak kevadesse ja ring ongi läbi. Koolitöö lõpul kavatseme pikemat ekskursiooni teha kodumaa kaunimaisse kohtadesse.

15. Töö värskes õhus.

Maalapsed on selle poolest paremas olukorras, et neil on alati võimalik töötada suvel värskes õhus: karjas käia, koduseid töid aidata teha, heinamaal ja põllul kergemaid töid kaasa teha ja vahel marjul, seenil käia ning jõe, järve, mere läheduses kalastada.

Ka linnalastel avaneb vahel võimalusi karjas käia, sugulaste juures maal elada, kalastada, vähki püüda ja mõnel lühikest aega laagris elada. Kõike seda tuleb võimalust mööda kasutada.

16. Enesekarastamisest.

Enese tervise ja jõu karastamiseks püüan leida võimalusi igal aastajal. Suvisel koolivaheajal oleme vahel laagris, matkame,

supleme, kalastame, päevitame ja teeme tööd värskes õhus. Sügisel aitan vanemaid jõukohaselt aias ja põllul lõikuse koristamise tööde juures. Talvel uisutame, suusatame, kelgutame ja teeme vahel lumesõda.

Kevadine jääminek meelitab jõekaldale jäätukke lükkama, nende ujumist ja kuhjumist jälgima. Vahel aitan vanemaid kevadiste tööde juures aias ja vahel tuleb ka töötada koolimaja ümb-ruse kaunistamisel ja kooliaias. Käime vahel metsas kevadlilli toomas. Paadiga sõitmas. Harrastan sporti ja ühismänge.

16. Ujumine ja selle hädaohte.

Kus vähegi vett suplemiseks läheduses leidub, seal tuleb lapsi varakult harjutada soojal ajal suplema ja õpetada ujuma. Noorena on laps julgem ja õpib ujumise kiiremini kätte. Enamasti juhtub uppumisõnnetusi inimestega, kes ei oska ujuda.

Kuid ka ujuda-oskajail on vees karta hädaohte. Järvedes ja jõgedes on külmi allikakohti, kus vesi ka soojal ajal alati püsib külm. Satub ujuja sellisele kohale ootamatult, saab mõne jäseme krambi ja ei suuda enam ennast veepinnal hoida. Sääraseid ootamatusi tuleb ujujail alati silmas pidada. Samuti on ohtlik ujuda kiire vooluga jões, kus leidub neelu kohti.

Ettevaatust on ka tarvis paadisõidul jõel, tugevasti lainetaval järvel ja merel.

Ilma järelevalveta ei peaks lapsi ei suplema ega paadiga sõitma lubama, sest väikesest vääratamisest ja ettevaatamatust vallatamisest võib juhtuda õnnetus.

Ainult hästi ujuda oskaja õpetaja võib õpilasi suplemise puhul õnnetuste eest hoida, ka temalgi on tarvis päästeabinõuks vähemalt köis kaasa võtta, mida saaks vajujale kätte visata.

17. Kodu- ja isamaa-armastus.

Eriti maainimene kasvab tugevasti oma kodukoha külge, kus ta kogu elupäevad elab ja töötab, nii et raske on teda sealt lahti kiskuda ja teise kohta üle viia. Linlased vahetavad sagedamini oma eluaset ja elavad siis ülemineku kergemini üle.

Kodu on aga tõesti koht, mis eriti nooruses kõige sügavamad muljed jätab inimese hinge, mis saadavad teda magusa mälestusena kogu eluea. Kodu muru, koppel, kuusik, kaasik, põllud,

heinamaad, mets, oja, jõgi, järv ja mägi — kõik nad on meile hästi tuttavad, on kaunid ja kallid meie südamele.

Kodu põllupind, mida meie oma tööga oleme viljakandjaks harinud, oma higiga niisutanud, on meile ütle mata omane ja armas.

Ühe ja sama rahva kodud, kes meiega ühist keelt kõnelevad, sama õhku sisse hingavad, ühise minevikuga seotud, moodustavad meie kodumaa, meie isamaa.

Selle isamaa ja rahva ühteliitmisel, iseseisvaks riigiks loomisel on verd valatud, ta kaitseks valvel oldud, majanduslikke ohvreid toodud.

Maapind, mis meie esivanemaid on toitnud ja meidki ülalpeab; muld, milles puhkavad meie vanemate ja kodukaitsjate põrmud, mida oleme niisutanud omaste vere ja pisaratega, — see on meie südamele nii väga lähedane ja armas.

Kui vahel võõrsil viibime, siis ärkab meis tugev igatsus isamaa järele, soov oma rahvast näha ja nendega armsas emakeeles kõnelda.

TUURE NORKAMA

Mõningaid vaatekohti õpilaste hindamisel

Iga kohusetruu õpetaja, kirjutades hindeid õpilaste tunnistustele, püüab oma parima arusaamise järgi olla hoolas ja õiglane kohtunik. Kuid et hinded igakord kaugeltki ei ole tabavad, seda teame õpilaste ja nende vanemate sageli õigustatud etteheiteist õpetajaile.

Koolitöö edu tavaliselt käsitatakse õpilaste küsimisel ilmnevate teadmiste ja oskustena, mida märgitakse tunnistuses sõnaliste või numbriliste hinnetega. Neid märkides oleme juba hinnanud niihästi õpilase isiksust kui tema tööd ja oskusi. Numbrikirjutamine on seega vaid formaalne toiming, mida ei tarvitse siin kaaluda. Kuid mil viisil oleme saanud lõpliku hinde, on niihästi tähelepanuvääriv kui ka raske ülesanne. Kui õpetaja püüab olla oma hinnanguis asjalik ja õiglane, siis peab tal olema selgus neist ähvardavaist ohtudest ja mõjudest, mis nii hõlpsasti raskendavad, moonutavad või takistavad õpilaste teadmiste õiget hindamist.

Enne kui valgustada erilisi vaatekohti, määritleme õpilaste teadmiste hindamise eesmärgi. Siis on kindlasti õigel kohal J. P. Sederholm'i sõnad: „Hinne peab olema tunnustuseks sellest, mis kasvatatav on sooritanud, kuid peab suutma ka ergutada vastavaiks pingutusiks. Selleks olgu hinne äärmiste üksikasjadeni õige ja erapooletu.“

1. Absoluutne hindamisviis. See vaatekoht ei arvesta õpilase omapära, vaid märgib ainult klassiõppemäära teadmist. Õpetaja ei anna erilisi juhiseid õpetuse üldkäigus, sest õpilaste individuaalsed kalduvused teda ei huvita. Töötamist vaadeldakse eeskätt klassi parimate õpilaste sooritustena, kuna nõrgemate individuaalset juhtimist ei kasutata. Liiga üldjoonelise õppemenetluse tõttu õpetaja ei märka endi hooleks jäetud nõrgemate õpilaste mahajäämise tõelisi põhjusi ja hindab nende teadmisi tõelisest nõrgemaks. Süü veeretatakse õpilase kaela, kuigi õpetaja on süüdlane.

Absoluutne menetlus on šablooniline ja viib vastastikuse arusaamise puudumisele ja õpilaste mitmekülgsete harrastuste vähenemisele. Et õpilane ei saa jätkuva ja alalise, individuaalset arenemist ergutava hinde osaliseks, on õpetus igav ja tulemused jäävad huvipuudumisel oodatavast nõrgemaks, õpetaja hoolimatuse tõttu.

2. Relatiivne ehk suhteline hindamisviis. Õpilaste teadmisi võrreldakse teiste omadega. Rõhutatakse samu töötamistingimusi. Menetlus esineb absoluutsest paremana tulemuste eelduste vaatlusega, mis toimub veel klassiühiskonna piires. Hindamisel määratakse esiteks parimate ja nõrgimate õpilaste saavutused ja siis nende põhjal teiste õpilaste töötulemused. Menetlus on täpne, kuid ei rõhuta eri aastate teadmiste taseme vahet. Nõrkade õpilaste tõttu langevad ja andekate, klassi parimate õpilaste tõttu tõusevad nõudmised erandlikult.

3. Subjektiivne ehk individuaalne hindamisviis. Individuaalse hindamise teostamine on seda kergem, mida väiksem on õpilaste arv klassis. Kuid õnnestumine sõltub ka ajast, mida õpetaja ohverdab õpilaste isiksuse tundmaõppimiseks.

Isiksus tähendab siin enne kõike seda, et õpetaja saab õpilasest ehtse ja selge kogukäsituse, võttes üksikud nähtused isiksusse kuuluvaina. Süvenemata täpsemalt selle isiksuse olemusse, tut-

vume oma õpilasega tegelikult: paneme tähele uue õpilase töö-
võimet ja iseloomu.

Individuaalsuse tähelepanemisel märgitagu järgmisi tegureid: kehalistest defektidest johtuv alaväärsustunne, teadlikkus õpilase elusaatusest, ümbrus, kehalised ja vaimsed erinevused ja teiste kasvatatavate hulka kuulumine.

Lapse vale käsituski on mitmesugune. Kui volest selgesti ilmneb lapse süüdi olek, võib küsimuses olla halb iseloom. Kuid ka seda tuleb tähele panna, et laps valetades kaitseb ennast mõistmatu kasvatus vastu, kaitseb oma isiksuse õigusi. Ägedus ja enesevalitsemise puudus on tugeva tungideelu tunnuseks. Kuid siingi ei või unustada, et ägedus ja enesevalitsemise puudus on ka alahindamise tasandamine, kui õpetaja on õpilast põhjusega solvanud.

Subjektiivse vaatekoha teostamise raskusi. Vigade tabelite abil on viimasel ajal püütud hindamise aluseid ühtlustada. Kuid tabeleidki ei või šablooniliselt kasutada, sest ühel õpilasel on näiteks peenem käekiri ja ta kirjutab tihedamalt kui teine. Samale lehekülgede arvule õpilased oma individuaalsuse kohaselt kirjutavad eripikkuseid kirjandeid. Kuid raskeim on siiski töö sisuline hinne.

Kirjatööde hindamine on hõlpsam kui suuliste vastuste puhul, sest esimesi võidakse rahulikult ja põhjalikult uurida. Töökoos on kindlustanud, kuid ka suurendanud õpetaja hindamistööd. Töö muutub niiviisi seda raskemaks, mida täpsem ja hoolikam ta on. Oma jagu tähtsust on ka suulisil katseil, sest nendega saadakse selgust mitteteadmistest, ebaselgest mõtlemisest, kehalisist ja vaimseist häireist, kuulmisvigadest ja väärkäsitusest.

Intelligentsuse uurimine ei ütle aine valitsemisest või mittevalitsemisest midagi; intelligentsusetesti aga kasutatakse hinde parandamiseks.¹⁾

Lõpuks on põhjust vaadelda ka õpetaja isiksust. Arvustusvõime võib moonduda väga halvasti ja kahjulikult, kui tahe ei ole hea. On õpetajaid, kes asetavad kõrgeid nõudeid, ja teisi, kelle nõudmised on väga madalad. Mida paremini õpetaja valitseb oma õpetusala ja mida vähem ta suudab kohaneda õpilaste arenemistmuga, seda suuremad on ta nõudmised. Ka on põhjust tsiteerida O. Tumlriz'i sõnu: „Neis enam või vähem teadlikes mõjudes

¹⁾ Vt. „Kasvatus“ nr. 4 — 1938, lk. 166 jj.

tuleb arvestada ka arvukaid teadmatuks jäävaid moonutusi, mis johtuvad kaastundmusest või vastumeelsusest, iseloomude erinevusest, sugupoolest, tõust, usulisist ja maailmavaatelistest seisukohtadest, teiste õpetajate hinnanguist jne.“

Ülaltoodud alusel võiks rõhutada, et igal õpetajal on võimalusi arendada hindamisasja nii, et õpilase töö hindamine toimub erapooletult ja usaldatavalt. Eriti individuaalne hindamisviis suudab õigel rakendamisel lähendada õpetajat ja õpilast.

„Kansakoulun Lehti“.

A. KASK

Keeleõpetusest gümnaasiumis.

Korduvalt on kõneldud eesti keeleõpetuse käsitlemise tarbest gümnaasiumis. Eesti keele õpetajate päeval 1936. a. võeti vastu isegi resolutsioon, milles märgitakse, et „gümnaasiumi kõigi klasside kavadesse tuleb võtta ka eesti keeleõpetuse tähtsamad alad“ (vt. Eesti Kool 1936, lk. 107). See nõue on täiesti põhjendatud. Ka seniste gümnaasiumide vanemais klassides on tulnud tihti käsitleda keeleõpetuslikke küsimusi, ehkki kava seda otsekohe ei nõudnud.

Emakeele-õpetaja seisukohalt on igatahes kõigiti tervitatav asjaolu, et uued õppekavad võimaldavad keeleõpetuse käsitlemist ka gümnaasiumi-astmel. Kuigi meil veel puuduvad küllaldased kogemused uues gümnaasiumis õpetamise alal, võime siiski kõnelda neist võimalustest, mida uued kavad keeleõpetuse alal pakuvad.

Alamal püüame jälgida, missuguseks võiks kujuneda keeleõpetus gümnaasiumis, missugused oleksid selle eesmärgid, millega sisustada uut kava ja missuguseid raskusi tuleb emakeele-õpetajal sel alal ületada.

Keeleõpetuse eesmärgid.

Uus gümnaasium töötab mitmeti soodsamates tingimustes kui endine. Tugeva selektsiooni tõttu pääsevad gümnaasiumi andekamad ja parema ettevalmistusega õpilased. Keeleõpetust keskkoolis (s. o. progümnaasiumis ja reaalkoolis) on võimalik põhjalikumalt omandada kui endise keskkooli nooremis klassides. Ka õpilaste

arv klassis on tunduvalt väiksem. Kõik need tegurid võimaldavad uue gümnaasiumi keeleõpetusele asetada kõrgemaid eesmäärke.

Missugused oleksid siis need eesmärgid?

Meie algkoolis on keeleõpetuse eesmärk teatavasti puht-rakenduslikku laadi. Oluline on siin ainult tarbekeele õige tarvitamine. Keskkooli-astmel nõuame juba süstemaatilise grammatika õppimist, kusjuures siiski keeleõpetuse rakenduslikud eesmärgid on esiplaanil. Keeleõpetus on sellelgi astmel eelkõige ainult vahend, mille ülesandeks on õpilast viia õigele keeletarvitamisele nii kirjas kui kõnes. On loomulik, et ka gümnaasiumi-astmel peavad jääma esiplaanile keeleõpetuse rakenduslikud ülesanded. Nõuame ju gümnaasiumiski, et õpilane peaks oskama õigesti ja korrektselt keelt tarvitada. Kuid see eesmärk, mida rõhutas ka endise gümnaasiumi kava, ei tohiks siiski jääda ainukeseks. Keeleõpetus ei tohiks olla mitte ainult vahend, vaid teataval määral ka väärtus omaette. Gümnaasiumi-astmel tuleks arvestada ka keeleõpetuse formaalseid külgi, peaks muutuma mõistetavaks keeles valitsev loogika, peaks saama tajutavaks keeles esinev süsteemsus, kord. Keeleõpetus peaks suutma näidata, et keelereeglid pole keeleõpikute kirjutajate poolt loodud, vaid et need peituvad keeles eneses. Gümnaasiumi-astmel peaks jõutama nii kaugele, et olulisemaid keelelisi nähtusi (eriti õigekeelsusnähtusi) suudetaks põhjendada, tarbe korral kas või keeleajalugu appi võttes. Siin peaks õpilane juba oskama näha eesti keele omapärast struktuuri. See on seda kergem, et sel astmel õpitakse mitmeid võõrkeeli. Võrdlus õpitavate indo-germaani keeltega aitab küllaldaselt määral selgitada eesti keele struktuurset omapära. Muidugi tuleb siin anda ka ülevaade soome-ugri keelkonnast ja näidata eesti keele sugulust teiste hõimkeeltega, näiteks soome keelega. Samuti peaks sel astmel saama mõistetavaks ka keele kultuuriline väärtus, see, et keeles peegeldub rahva kultuuriline tase. Kõige paremini selgitab seda ülevaade eesti keele kujunemisest, mis teatavasti tuleb käsitlelele gümnaasiumi lõpuklassis. Õpilased omandavad sel puhul ülevaate keelest kui elavast organismist, mis kasvab ja areneb, milles valitsevad omad seadused ja oma reeglipärasus. Neile selgub ka, missugused printsiibid valitsevad keeleelus ja kuidas üht või teist printsiipi on rakendatud meiegi kirjakeele uuendamisel ja korraldamisel.

Õppekava sisustamisest.

Kuidas siis vastavalt mainitud eesmärkidele sisustada gümnaasiumi kava keelelist osa? Enne kui vaadelda kava üksikute klasside kaupa, tuleks peatuda mõnel üldküsimusel.

On ilmne, et kõigepealt tuleb rõhutada gümnaasiumiski õigekeelsuse ravi. Kuigi on öeldud, et keskkool (s. o. progümnaasium ja reaalkool) on keele-kool ja gümnaasium kirjanduse-kool, tuleb siiski nii suulise ettekande kui kirjaliku väljenduse ravi ka gümnaasiumis jätkata. Selleks peab muidugi iga õpetaja kirjandites tehtavaid vigu registreerima ja neid hoolikalt selgitama. Oluline oleks seejuures ka vigade esinemissageduse registreerimine, mis võimaldaks silmapaistvamate tüüpvigade põhjalikumalt selgitust.

Edasi tuleks lahendada küsimus, kuidas mõista gümnaasiumi I ja II klassi kava. Kas tuleb siin keskkooli keelelist kursust korrata ja põhjalikumalt omandada või tuleb keskkoolis õpitud grammatikale uut ainestikku juurde lisada. Kava järgi näib, nagu tuleks käsitleda peamiselt uut ainestikku, sest kavas öeldakse: I klassi ülesandeks on „teadmiste ja oskuste täiendamine ning süvendamine häälikuõpetuse, ortograafia ja morfoloogia alal“, II klassi kohta märgitakse: „süntaktilisi küsimusi, täiendavat kirjavahemärkide tarvitamise ja sõnade kokku- ja lahkukirjutamise alalt“.

Seniste gümnaasiumide vanemate klasside kirjandid aga näitavad, et enamik vigu, mis tehakse vanemal astmel, on küllaldaselt põhjendatavad keskkoolis õpitud grammatiliste teadmistega. Võtame mõned näited: üheks sagedamaks keeleveaks morfoloogia alalt on teatavasti *ne-*, *s-*sõnade mitmuse osastava väär tarvitamine; vead nagu *ülekohtuseid*, *idamaiseid*, *põhjuseid*, *otsusi* jne. pole harulduseks vanemalgi astmel. Kas on aga sel puhul tarvis midagi uut juurde tuua varemõpitule? Kui on omandatud välted ja vastavate sõnatüüpide mitmuse osastava moodustamise reeglid, siis ei tohiks siin õieti midagi juurde lisada. Niisuguse vea vältimiseks tuleb lihtsalt vastavaid reegleid meelde tuletada ja nende rakendamist harjutada. Teiselt poolt on muidugi ka küsimusi, kus üht või teist on võimalik lisandada (näit. kokku- ja lahkukirjutamise ala, objektiküsimus jne.). Nagu näib, ei ole gümnaasiumis tarvis siiski niivõrd endist täiendada uue ainestikuga kui just olulisemat enne-õpitust süvendada, kaljukindlalt omandada ja tarvilisel määral põhjendada.

Pärast neid mõningaid eelmärkusi võiks asuda küsimuse juurde, kuidas sisustada üksikute klasside kava. I klassis tuleb kavakohaselt teadmisi ja oskusi täiendada ning süvendada häälikuõpetuse, ortograafia ja morfoloogia alal.

Häälikuõpetuses tuleks kõigepealt peatuda võõrhäälikute hääldamisel ja märkimisel. Ühenduses võõrtähtede küsimusega võib peatuda ka võõrsõnade ja võõrnimede kirjutamise põhimõtteil, sest on ju gümnaasiumi-astmel eksimused võõrsõnades õige sagedased. Korrata tuleks ka välteid, ja seda eriti õigekirjutuse seisukohalt. Ühenduses vältete märkimisega tuleb peatuda eesti õigekirjutuse aluste juures, näidates, kuivõrd on eesti kirjaviis foneetiline või mittefoneetiline. Loomulikult ei saa sel puhul mööda raskemaist vältete märkimise juhtumeist, nagu *duši, dušši, linkond, avanssi, monarh, anarhia* jne. Astmevaheldusküsimuste puhul võiks isegi kaaluda, kas mitte anda astmevahelduslikkude nähtuste häälikuloolist põhjendust, s. o. astme olenevust algkinnisest või alglahtisest teisest silbist. Üksikasjusse aga siiski selle selgituse rakendusel ei tarvitseks minna, sest sel puhul võib ähvardada õpetust ebateaduslikkuse oht, mida kõigiti tuleb vältida. Puht-ortograafilistest küsimustest võiks siin veel kõne alla tulla suur- ja väiketähe küsimus (näit. suur algustäht ajalooliste sündmuste nimetustes jne.).

Morfoloogia alalt ei oleks samuti tarvis kõiki küsimusi käsitleda. Siin võiks vaadelda sõnatüüpe, näidata, missugused sõnade põhitüübid eesti keeles esinevad ja missugustel alustel üks või teine grammatika sõnu on tüüpkondadesse rühmitanud. Ühenduses käänamisega ja pööramisega tuleks jälgida ka rahvalaulukeele tähtsamaid erijooni, sest tuleb ju rahvalaule selles klassis niikuinii puudutada. Käändsõnade alal nõuab süvendamist eelkõige nende käänete õigekeelsus, mis tegelikul tarvitamisel raskusi tekitavad. Nii tuleks põhjalikumalt korrata ainsuse osastavat, mitmuse omastavat (de-mitmust) ja raskeima käändena mitmuse osastavat. Samuti tuleb peatuda olulisemate pöörsõnatüüpide juures ja jälgida üksikute pöördvormide õigekeelsust (näit. olevik, da-inf., nud-kesks. jt.). Tarvilik oleks seejuures, et kõige olulisemad keelereeglid oleksid omandatud ja et neid osataks kasutada.

II klassi kavas on süntaktilised küsimused. Missuguseid süntaktilisi küsimusi tuleks siis siin vaadelda? Kuigi lauseanalüüs on juba keskkoolis kõne all olnud, tuleb siin siiski uuesti ja täien-

davalt selgitada eesti lause struktuuri, korrata sõnajarje-küsimusi ja näidata lausete omavahelisi suhteid (rindlauseid, põimlauseid). Üksikküsimustest võiksid tulla eraldi kõne alla ühildumisküsimused, eriti lisandi ühildumine. Samuti tuleks põhjalikumalt jälgida ka objektiga seoses olevaid küsimusi, sest on ju objekti õigekeelsus üks lauseõpetuse raskemaid osi. Mööda ei pääse siin ka reksiooni-küsimuste puudutamisest.

Korrata ja süvendada tuleb ka sõnade kokku- ja lahkukirjutamist, sest see on ala, kus ikka ja jälle eksitakse. Süsteemikindel kokku- ja lahkukirjutamise selgitamine ühes vastavate harjutustega kindlasti viib seda laadi vigade hulga miinimumini. Peale kokku- ja lahkukirjutamise tuleks siin klassis tingimata veel peatuda ka tuletusõpetusel, kuigi seda ala kavas otseselt märgitud ei ole. Tarvilik on aga tuletusõpetusel peatumine seetõttu, et ka sel alal veel vanemal astmel mõnikord vigu esineb. Kõige sagedamini eksitakse us-, lik- ja line-liite tarvitamisel. Kordamist nõuaksid ka nominatiivse ja genitiivse liitumise küsimused.

Järgmiseks keeleõpetuse osaks, mis samuti põhjalikumalt käsitlet nõuab, on kirjavahemärkide, eriti aga komade tarvitamise ala. Siingi tuleb vastavaid nähtusi põhjalikult selgitada ja harjutuste varal omandada. Eriti hoolikalt tuleb käsitleda ohtlikumaid veajuhtumeid.

Niihästi I kui II klassi kavas on märgitud, et tuleks jälgida ka sõnade tähenduse õpetust ja sünonüümikat. Sõnade tähendusliku külje selgitamine on ju tarvilik, kuid selle ala süstemaatiline käsitus on raskem kui hääliku- või vormiõpetuse oma. Kõige otsarbekam on sõnade tähenduslikku külge selgitada kirjandite puhul, nagu seda senini on tehtud. Samuti võidakse ka olulisemate ja kergesti segiminevate sõnade tähendusi rühmiti selgitada, kuid liiga üksikasjusse siin minna ei tuleks, sest tihti ei ole hiljuti keelde tulnud sõna veel küllaldaselt tähendussisu suutnud omandada ja seetõttu võib juhtuda, et sõna, millele keelemehed ühe tähenduse annavad, rahvasuus siiski teise tähenduse omandab. Võrreldagu siin kas või seesugust sõnade nagu *helge* ja *nähe* tähendust. Või vaadeldagu A. Grenzsteini sõnaraamatut, kus *aime* tähendab *mõistet* (Begriff), *asjamees* — agenti, *arve* — hüpoteesi, *kirjand* — stiili (Styl, Schreibweise) jne. Mõnikord võib isegi nii juhtuda, et sõna tuleb hoopis teisel kujul tarvitusele, kui keelemehed seda ehk tahavad. Nii näiteks ei Muugi sõnaraamat

ega Aaviku grammatika anna meile sõna *peensus*, mille tuletuslik külg pole täiesti korras (analoogiline vorm), vaid esitavad sõnakuju *peenus*; ometi on meil kõnekeeles sõna *peensus* igapäev tarvitusel *detaili*, *pisiasja* tähenduses, kuna *peenus* tundub meile esinevat hoopis teises tähenduses (peenus — peen olemine, näit. jahu peenus).

Mis puutub sõnavara rikastamisse, siis siingi on tarvilik ettevaatus. Ei saa olla koolis õppimiseks säärased neologismid, mis on küll kellegi poolt loodud ja esinevad kuskil sõnaraamatus, kuid mille läbimine on väga kaheldav. Koolis võiksime tutvustada ikkagi ainult neid uusi sõnu, mis ka ilukirjanduses või vastavas teaduslikus kirjanduses juba üldiselt tarvitusele tulnud. Ja neidki sõnu on küllaldaselt. Pealegi sünnib ju emakeele sõnavara rikastamine ikkagi lektüüri kaudu ja mitte mingi sõnastiku varal; sõnaraamat on ainult vahendiks, mis võimaldab sõna täpsemat tähendussisu leida. Samuti kui uusi sõnu tuleb tutvustada gümnaasiumi-astmel ka võõrsõnu. Nende omandamine on siin tunduvalt kergem kui keskkoolis, sest nüüd tunnevad õpilased juba teataval määral võõrkeeli, mis võõrsõnade tähenduse mõistmist hõlbustab.

Et gümnaasiumi II klassis otsene grammatiliste küsimuste käsitus lõpeb, siis tuleks siin teha kokkuvõtlik ülevaade kogu keeleõpetusest, selle jaotusest, üksikosadest ja võib-olla isegi põhireegleist, mis kindlasti peas peaksid olema.

Täiesti uus kursus algab gümnaasiumi lõpuklassis. Siin on võimalik ühenduses eesti keele päritolu küsimusega tutvuda ka soome-ugri rahvastega, nende asumispaikadega ja kultuurilise tasemega. Sel puhul oleks tulus tutvuda ka vastavate keelenäidetega, eriti muidugi lähemate sugukeelte alalt. Hõimukeeltest oleks kindlasti kõige enam põhjust peatuda soome keele juures. Neis koolides, kus on võimalik lõpuklassile kas soome keele tunde või kursusi korraldada, poleks eesti keele tunnis tarvis enam lähemalt vaadelda soome keelt. Kui aga niisugust võimalust pole, siis ei oleks üleaarne ka eesti keele tundidest mõned tunnid pühendada soome keelele, kus saaks kas või mõnegi lehekülje kergemat soome keele teksti lugeda, et üldjoonis tutvuda soome keele erinevustega. See ärataks kindlasti huvi meie lähema sugukeele vastu. Teiselt poolt see ühtlasi selgitaks, et eesti ja soome keel oma struk-

tuurilt on väga lähedased ning erinevad põhjalikult indogermaani keeltest.

Ühenduses soome keelega oleks aga ka hea võimalus veelkordselt meelde tuletada eesti rahvaluule keelt, milles on rida ühiseid jooni soome keelega.

Teatavasti on selles küsimuses, kuipalju rakendada eesti keele õpetamisel keeleajalugu, asunud mitmesugustele seisukohtadele. Juba I Eesti Keele Õpetajate Kongress märkis, et keeleajalugu oleks võimalik kasustada keeleliste nähtuste selgitamisel. Seda sama kordab ka endine õppekava, kust loeme: „Keele ajalugu tuleb keeleõpetuses käsitleda ainult niipalju, kui see kergendab praeguste keelevormide ja -seaduste mõistmist ja tarvitamisoskust ning seejuures ei nõua õpilastelt erilist pingutust.“ E. Muuk teatavasti oma grammatika esimeses trükkis andis mõningaid keeleajaloolisi jooni, kuid hiljem loobus nende esitamisest, põhjendades oma seisukohta „Eesti Keeles“ (1931, lk. 12). On päris loomulik, et keskkooli-astmel on keeleajalooliste nähtuste selgitamine veel varajane, gümnaasiumi-astmel aga ei tohiks see siiski ülesaatuid raskusi tekitada ega tarbetu olla. Kui palju rahvaluule-keelt ja vanemaid keelevorme õpilastele tutvustada, selles võivad ju arvamused erineda. Muidugi ei tarvitseks rahvaluule-keelt väga põhjalikult käsitleda. Küllalt oleks ehk umbes 10—15 rahvaluulekeele erijoonest, nagu neid on esitanud juba meie keskkooli IV klassile määratud lugemikud. Seesugustest olulisematest joontest võiks näiteks nimetada lõppkadu (*lapsi, valda, meelta, suussa, puusta, vahelta, mäelta, linnuksi, suurembi*), sisekadu (*vaagenassa, tüttareksi, kandija, laulemaie*), kontraktsiooninähtusi (*sirge'esta, taeva'ana*), sisseütleva ja ma-tegevusnime lõppu (*kädeje, kamberie, võttemaie, taivahe*), osastava lõppu (*iluda, pillida*), oleviku nim. 3. p. lõppu (*lendelekse*), umbisikul. tm. lihtmineviku lõppu (*söödetie*), i-mitmuse ja i-imperfekti esinemist (*pikile õikle, annid, lasid*), posesiivliiteid (*üksillasi, meelestani*) jne. See vähenegi, mis esialgselt juba keskkoolis õpitud, aitab ometi tunduvalt selgitada praegust keelt ja annab pildi keelest kui arenevast organismist.

Keele ajaloo rakendamise küsimus on teatavasti ka välismaa koolides mitmeti lahendatud. Näiteks Šveitsi koolides on keele ajalool kõrvaline osa, sest vanemates klassides on keelelised küsimused käsitusel ainult ühenduses kirjanditega. Prantsuse kavad rõhutavad enam keeleajaloolist momenti keeleõpetuses, kuigi ka

siin vanemates klassides keeleõpetus jääb enam tagaplaanile. Soomeski on häälikulooline külg, nagu selgub vastavaist õpikuist, leidnud külladast allakriipsutamist (Kettunen, Suomen kielioppi). Liialdusteni on aga läinud Saksa koolid, kus vanemais klassides antakse — kui nii võiks öelda — täielik sissejuhatus keeleteadusse. Keeleajalugu on siin isegi esiplaanil. Meie peame minu arvates siin olema võrdlemisi tagasihoidlikud, kuid täiesti mööda minna keeleajaloost gümnaasiumi-astmel me siiski ei saa.

Järgmiseks küsimuseks on, kuidas suhtuda eesti murretesse. Kui oleme jälginud eesti keele päritolu ja sugukeeli, siis on päris loomulik, et me ka eesti murretel mõne sõnaga peatume. Väga kasulik oleks seejuures jälgida mõningaid murdetekste eri murdealadelt ja võrrelda neid. Heaks vahendiks õpetajale võiks siin muidugi olla ka prof. A. Saareste poolt ilmuv murdeatlas. Seejuures ei tuleks vist lõpuklassis enam karta, et murdekeel kurja teeb õpilaste õigekirjutusele. Ei oleks sugugi halb, kui õpilased teeksid katseid kirja panna mõnd vanainimese jutukest murdepärasest keeles. Murdekeele värskus, mahlakus ja väljenduste lopsakus on küllalt väärt tutvumiseks. Pealegi avaneb näiteks kohaliku murde analüüsimisel võimalus näidata, millest üks või teine vastaval alal sageli esinev keeleviga on tingitud. Teiselt poolt võivad murdes esineda jooned, mis on algupärasemadki kui kirjakeele vastav kuju (näit. komparatiivi -mb).

Eesti kirjakeele arenemiskäik näitab, kuidas abitult kirja pandud sõnavaesest keelest on kujunenud lõpuks teiste keelte vääriline kultuurkeel. Siin näeme nii meie tähestiku, kirjaviisi, vormistiku, lausestuse kui ka sõnavara kordkorralist kujunemist. Meil avaneb võimalus võrrelda tänapäeva keelt keelega aastat 50, 100, 200, 300, 400 tagasi. Me võime imetleda seda arenemiskäiku ja näha, et eesti keele tee on ühtlasi meie kultuuri tee. Samuti selgitab see arenemiskäik, missugused on olnud meie kirjakeele kujunemise seadused ja missugused on tänapäeva õigekeelsuse alused. Tutvume põhimõtetega, mis määravad ühe või teise keelendi väärtuse. Näeme, kuidas on meie keeles rakendatud küll keeleajaloolised, küll rahvakeelsuse, küll otstarbekohasuse, küll ilu, küll muidki printsiipe. Meile selgub, kuidas keelt on arendanud ja rikastanud nii tänapäeva keeleuendus- kui ka keelekorraldusliikumine. Kui me kõike seda suudaksime õpilastele lähedale viia, siis võiksime öelda, et õpilased on heitnud pilgu meie

kultuuri ühte varasalve, mida selle salve kasustajad ise mitte alati hinnata ei oska. Õpilasele peab siin selguma, kuidas eesti keel oma arenemisteel on õieti kõikide nende paljude kultuuriolude ja kultuurinähtuste peegel, milledega meie esivanemal alates kauge test aegadest on tulnud kokku puutuda. Ühtlasi peab ka selguma, et see väljendusvorm, mis eesti keeles esineb, on midagi eestlaslikku, eestipärast, mida ei saa vahetada ühegi muu väljendusvormiga, olgu see pärit kuitahes kultuursest keelest.

Emakeeleõpetaja keelemuresid.

Peatusime eespool kava sisustusvõimalustel. Nüüd võiksime lühidalt vaadelda neid raskusi, mis on tänapäeval seoses keeleõpetusega.

Eesti keel on teatavasti ikka veel kiire arenemise astmel. Terve rida küsimusi nõuab veel lahendamist, normimist, fikseerimist. Keeleõpetuse üldjooned on ju enam-vähem kindlaks kujunenud, aga kui tahame süvendada keeleõpetuse ala ja selgitada ka keelelisi pisiküsimusi, siis kohtame varsti mitmesuguseid raskusi.

Kõigepealt on praegugi EKS-i keeleteimkonnas fikseerimisel küsimusi, mis võivad seni-õpitu muuta tarbetuks. Möödunud aastal võeti vastu mitmed seisukohad, mis senist tarvitusi muudavad. Nii näiteks otsustati, et teatavatest *raamat-aasta-mõte*-tüüpi sõnadest on võimalik tarvitada ka lõputa sisseütlevat. Õnneks määrati, et kooligrammatikas ja koolidele määratud õigekeelsussõnaraamatus „didaktilistel põhjustel“ lubatakse lõputa sisseütleva tarvitamist ainult sõnadest *põrgu, taevas* ja *tasku*. Need on kergesti omandatavad sõnad ja selle vastu ei saaks kellelgi midagi olla, et neist on lubatav ka lõputa sisseütlev. Halvem on aga, et üldsusele määratud sõnaraamatus seesuguste erandsõnade arv ei ole kolm, vaid 14 (*kamber, kirik, korter, pagas, rake, riie, teater, vabrik, vaksal, vanker* ja *voodi*). Tekib nüüd küsimus, kas ka gümnaasiumi-astmel piirduda ainult mainitud kolme sõnaga või tutvustada siin õpilastele juba kõiki neid erandeid. Kui aga lubame tarvitada näiteks *läks vabriku, istus vankri*, miks me siis ei luba *läksime laagri, sattus vangla* jt.

Samuti muutis E. Muugi poolt esitatud võõrsõnade silbitamise reegel selle küsimuse nii keerukaks, et võõrsõnade poolitamis-

võimalusi kavatsetakse hakata sõnastikkudes ära märkima; ainult reeglist selle küsimuse lahendamiseks ei jätku.

Veelgi halvemad on aga mitmed keeleteoimkonna viimase koosoleku (17. V) otsused. Kui seni on juba aastate kaupa õpetatud, et vormid *lunde, unde, verde, merde, tulde, sattub, tekkib, palede, terviseid* jne. on vead, millede eest tuleb hoiduda, siis nüüd äkki on need niisama hästi lubatud kui *lumesse ja lumme, meresse ja merre* jne. Ometi tundub keeletarvitajate nooremale põlvele, et sisseütlevad nagu *lunde, verde* jt. on kuidagi murdelised, mitte-kirjakeelsed.

Koolitöö seisukohalt ei saa pidada soovitavaks nähtust, et seda, mida aastaid on õpetatud, tuleb hakata tarbetult ümber õpetama. Samuti ei saa pooldada ka seda, et rahvakeelsuse nimel hakatakse õigustama keelevigu (näit. kongruentsi ärajätmist ka sisseütlevas ja alaleütlevas) ning kaitstakse murdelist ja individuaalset, öeldes: „niisugused kammitsad (= õigekeelsuslikud vormid), nagu tasalülitused üldse, on edule ju takistuseks“. Veidi imelik on emakeeleõpetajail kuulda ka ühe meie juhtiva keeleteadlase suust keelereeglite kohta järgmist väljendust: „Jah, nüüd mõistame, miks meie kirjakeel muutub oma üldises (mitte artistilises, kus nende reeglikeste peale lihtsalt vilistatakse!) pruugis aasta-aastalt ikka paberlikumaks ja kohmakamaks ja miks kooliõpilasi kuuleme tänaval koolist tulles emakeele tunde kiruvat!“ (A. Saareste, Eesti õigekeelsuse päevaküsimustest, lk. 21.)

Edasi tekitavad emakeeleõpetajale meelehärmi ka need muutused, mis toimuvad „Väikese õigekeelsus-sõnaraamatu“ piirides. Tegelikud õpetajad teavad, et see raamat, mis peaks olema juhi-seks ja normiks meie koolideski keeleõpetuse alal, on teataval määral muutlik oma ilmelt. Olgu siin esitatud mõned näited selle kohta: 1. trükis on antud *rekord, rekordi, rekordi, rekordide, rekorde*; 6. trükis *rekord, rekordi, rekordit, rekordite, rekordeid*; 1. trükis *kirju, kirjude, kirjused*, 6. trükis ka *kirju, kirjute, kirjuid*; 1. trükis ainult *kolk kolga* (kõrvaline maanurk), 6. trükis ka *kolgas, kolka*; 1. trükis *pale, palge, palete*, 6. trükis *pale, palge, palete* e. *palgete*; 1. trükis *ihalema, ihalda, ihalev*, 6. trükis ka *ihalema, ihaleda*; 1. trükis *uitama, uidata, uitan*, 6. trükis ka *uitma, uita, uidan*; 1. trükis *täieõiguseline*, 6. tr. *täieõiguseline* e. *täieõiguslik* jne. Sisuliselt võiks nende muudatustega leppida. Halb on ainult see, et neid muudatusi ei ole esitatud seisukohavõtmiseks

keeletoimkonnale ja et uutes trükkides tehtavad muudatused ei ole registreeritud ei uue trüki saatesõnas ega lõpuleheküljel. Nii-suguses olukorras peab siis emakeeleõpetaja alati ise üles otsima sõnaraamatus tehtud sõnade muutmist puudutavad parandused. Et neid sõnaraamatust pole kerge leida, siis võib juhtuda, et õpetaja peab mõne vormi veaks, mille sõnaraamatu uus trükk juba õigena või isegi ainuõigena esitab. Eriti halvad on seesugused muudatused õpilase seisukohalt, sest need tekitavad mulje, et eesti keelt polegi võimalik selgeks õppida.

Praegused raskused keeleõpetuse alal on kindlasti ajutised ja õieti paratamatud, sest elame ju ülemineku-ajajärgul. Mõeldagu, kui palju meie oleme uut keele alal omandanud viimase veerandsajandi jooksul. Ei ole siis ime, kui see kõik pole suutnud meile veel küllaldaselt omaseks saada ja kui meie palju vigu teeme just uute keelendite alal. Rääkimata vigadest, mis esinevad võõrsõnades, esineb rohkesti vigu ka uute sõnade tarvitamisel. Võetagu näiteks vead sõnade *hetk* ja *retk* käänamisel. Samuti on ju vigu ka uute sõnade tähenduse alal kõige enam. Isegi reksiooni-vead esinevad peaaegu ainult uute sõnade puhul.

Võib-olla olemegi laenamise ja uute otsimise alal veidi kaugemale läinud. On ju viimasel ajal hakatud kord-korralt enam sellele tähelepanu juhtima, et meie oma liitsõnade põlgamises ja igale võõrkeelsele väljendile eestikeelset vastet otsides oleme liialdanud (vrd. Nurkse ettekannet AES-is, A. Saareste — Eesti õigekeels. päevaküsimustest, lk. 46 jm.). On väidetud, et näiteks sõnad *omama* ja *evima* olevat eesti keeles tarbetud. Meie raskused keele alal on ehk osalt tingitud sellest, et oleme oma mõtlemises vahest tõesti olnud liiga vähe eestipärased. Oleme ehk mõnikord unustanud, et üks keel ei kata täielikult kunagi teist.

Üldiselt aga näib, et meie raskustest keeleõpetuse alal oleme üle jõudmas. Tundub, et viimaseil aastail meie seniste gümnaasi-umide vanemate klasside õigekirjutuse tase on tõusnud. Üheks keelelise taseme paranemise põhjuseks on arvatavasti see, et meie avalikkuse keel (ärisillid, kuulutused jne.) on vastava seaduse tõttu korrektsem ja et meie ajalehed, ajakirjad ja kirjandusteosed keelelt on tunduvalt ühtlasemaks muutunud. Et meil viimasel ajal vanemais klassides ei esine enam vigu nagu *võeras* ja *varssi*, siis on selle põhjuseks just see, et avalikkuses tarvitatav keel on normeeritud. Emakeeleõpetajad peavad isegi väga tänu-

likud olema „vihatud“ korrektoritele, kes ka ilukirjanduslikkude teoste keelt kirjanikkude ja mõningate keelemeestegi suureks meelepahaks õigekeelsusnõudeile vastavalt parandavad. Kindlasti on neil nn. passiivseil keeletarvitamist kujundavil tegureil niisama tähtis osa õpilase keeletunde arendamisel kui õpetaja teadlikul õpetustööl ja õpilase aktiivsel grammatikaõppimisel. Et meie avalikkuselt, ajalehtedelt ja trükitoodetelt korrigeeritud ja teatava määrani normitud keelt nõuame, on meie õpilaste keeletunde kujunemiseks nüüd ka kõigiti soodsamad võimalused olemas kui enne. Ja kui meie fikseeritud kirjakeel lõpuks mõneski suhtes veel lähemale jõuab kõnekeelele, siis vahest saabubki aeg, mil ka keskmine eesti haritlane ulatub üle vaatama keelerägas-tikust ja ei tarvitse igakord pihku haarata õigekeelsussõnaraamatut.

Kokkuvõtteks.

Kui nüüd lõpuks tagasi minna keeleõpetuse juurde gümnaasiumis ja küsida, missugused peavad olema meie taotlused ja kuidas me tulemusi võiksime saavutada, siis peame siin kordama ainult vanu tõdesid. Peame viima õpilased õige tarbekeele korraliku omandamiseni. Gümnaasiumi lõpetajad peaksid suutma enam-vähem veatult kirjutada tarbekeelt. Selleks on tarvis tunda seniseid puudusi ja õpilasi neist katsuda vabastada. Muidugi ei tähenda see seda, et me esitame kõrvuti õiged ja valed vormid ja ainult trükikiri eraldab õigeid valedest. See menetlus, mis kahjuks mõnikord on ulatunud isegi keskkooligrammatikateni, ei tohiks igatahes rakendatav olla ei keskkooli- ega ka gümnaasiumi-astmel. Võime ju väga hästi anda õpilastele ka teissuguseid harjutusi, kus õpilane peab otsitava vormi leidma ja kus neid, kellel vastaval alal pole kalduvusi vigade tegemiseks, ei saaks eksiteele viia mingi sõna väärkuju nägemine. Samuti, nagu selgus eespool, ei ole tarvis vahest ka gümnaasiumi-astmel selgitada seesuguseid keelelisi peensusi, millede omandamine nõuab palju energiat ja millede rakenduslik väärtus on väike (näit. im-superlatiivi detailid nagu *kurim*, *soim*, ebasoovitav i-mitmus nagu rau'ule, pojel, linnele jne.). Nende peensusete õpetamisega oleme meie senini ehk mõnigi kord liialdanud. Olulisem on keele põhijoonte selge ja kindel omandamine, keelereeglite hea tundmine ja õige rakendamine. Ja kui me suudame uues gümnaasiumis emakeelt puudu-

tavaid küsimusi lähemale viia õpilastele kui seni, kui me suudame õpilastes tekitada õiget arusaamist emakeele väärtustest ja teadlikku suhtumist keeleküsimustesse, siis oleme oma ülesande täitnud.

Et seda saavutada, tuleb vanemal astmel keelele enam tähelepanu pöörata kui seni. Kuidas seda ettenähtud tundide normiga teha, selle küsimuse peame jätma lahtiseks. Võib-olla peame oma kirjanduse kursust piirama, sest emakeele struktuuri mõistmine, emakeele korralik tundmine ja hindamine on kindlasti väärtused, mida ei tohiks sugugi teisele kohale asetada eesti keele tundides.

M. PÜÜMETS

Mõtteid meie koolinoorsoo kehalise kasvatuses tõstmisest.

Praegusel ajal pannakse kõikjal väga suurt rõhku koolinoorsoo kehalisele tublidusele ja kehalisele kasvatussele. Et sel ala tõhusaid tagajärgi saavutada, on tõstetud üksikuis riiges kehalise kasvatuses nädalatundide arvu viiele või kuuele, nii et kehaline kasvatus toimub samuti iga päev, nagu vaimnegi, mis iseenesest on täiesti loomulik. Peale nende ametlike tundide tegeldakse pärast õppetööd, vabal ajal, veel mängude ja spordiga vastavalt õpilase vanadusele ja võimetele, mis omalt poolt aitavad mitmekülgset arendada õpilaste kehalist jõudu ja vastupanu.

Neid üksikasju me peaksime rohkem arvestama ja hoolitsema selle eest, et me sel alal maha ei jääks teistest rahvastest.

On arusaadav, et me ei suuda võistelda jõukamate rahvastega ei eeskujulikkude võimlate ega spordiväljakute ehitamisega, kuid ka meie oludes oleks võimalik koolinoorsoo kehalist kasvatuses tõsta palju paremale järjele kui see on praegu. Ka meie koolinoorsoo tervislik seisund kohustab meid suuremat tähelepanu pöörama kehalisele kasvatussele.

Oma riikliku iseseisvuse ajal 20 aasta kestel me oleme jõudnud muuta, täiendada ja ümber korraldada kõike seda, mis puutub meie koolinoorsoo vaimsesse kasvatusse, kuid koolinoorsoo kehalise kasvatuses alal tammume vahvalt ühel ja samal kohal, peaaegu selsamal kohal, kus meie juba Vene ajal tammusime. Meie kehalise

kasvatuse õpetajate ja teiste juhtivate tegelaste pingutusest hoolimata ei ole me suutnud suurendada ei kehalise kasvatusele määratud nädalatundide arvu ega ole suutnud lahendada meie koolide võimlate küsimust.

On arusaadav, et meie ei tohi koolinoorsoo kehalise kasvatuse alal kauemaks ajaks jääda niisugusesse külmunud olukorda ja mida kiiremini säärasest olukorrast lahkume, seda parem on see meie tulevatele põlvedele.

Tekib küsimus, mida sel alal peame tegema. Ei tahaks peatuda enam sellel, et on vaja ehitada uusi võimlaid ja et on vaja suurendada kehalise kasvatuse nädalatundide arvu. Sellest on tütuseni palju räägitud ja tehtud ka sellekohaseid ettepanekuid vastavates ametkohtades, kuid siia maani ei ole see kahjuks andnud mingisuguseid tagajärgi, kuigi meie haridust juhtivad kõrgemad asutised on ise tunnistanud, et kehaline kasvatus on see alus, millele toetub kõik muu kasvatus. See on täiesti õige mõte ja tuleb sügavasti kahetseda, et temale ei ole siia maani pööratud väärikat tähelepanu ja ei ole asutud tema teostamisele. Tekib tahtmatult kartus, et kui alus on nõrk ja nigel, et kas siis säärasele alusele ehitatud hoonel ei teki pragusid, mis võib viimaks lõppeda väga kurvalt. Ka see asjaolu sunnib meid omalt poolt tõsiselt mõtlema alusele ja seda katsuma tugevamaks teha sellekohaste abinõudega.

Meie koolide õppekavad on täidetud väga mitmesuguste õppeainetega ja — nagu sellekohastest ankeetidest selgub — peavad õpilased, et neid aineid iga päev ette valmistada korralikult, õppimiseks võtma lisa öötundidest — nendest tundidest, mil õpilane peab juba puhkama, et mitte kahju tuua oma tervisele. On räägitud juba õpilase tööga ülekoormamisest, millele on juhitud tähelepanu ka kooliarstide poolt.

Kuid selsamal ajal paistab üksikuile õppeaine õpetajaile, et nende poolt õpetatavat õppeainet veelgi vähe õpetatakse, ja soovitakse tundide arvu suurendamist. Niisuguseid soove ei ole võimalik täita: õpilaste vaimse töö tundide arv on niikuinii juba liiga suur ja võiks kõnesse tulla vaid nende tundide arvu vähendamine. Peab seda tõsiasja meeles pidama, et ega laps kõike koolis nõutavat niikuinii ei õpi. Ainult üksikud andekamad koolilapsed võivad korralikult igas õppeaines ette valmistuda, kuna keskmine õpilane on sunnitud „seanahka“ vedama ja valmistub ette vaid

paaris õppeaines, kuna suurema osa tundidesse minnakse puuduliku ettevalmistusega ja loodetakse hea õnne peale.

Isiklikult ei pane mina seda õpilasele sugugi pahaks: see on õpilase enesekaitsevahend, et mitte teha liiga enesele. Vastasel korral võib see muutuda tema vaimsele arenemisele hädaohtlikuks.

Siinkohal ei saa jätta alla kriipsutamata seda algtõde, et me ei suuda kõike seda, mida koolipingil õpime, kaua meeles pidada. Ainult need õppeained, mis meile eriti meeldivad ja milledega ka edaspidises elus tuleb tegelda, jäävad püsivamalt meelde, kuna teised muutuvad päev-päevalt kahvatumaks ja ununevad viimaks täiesti: inimese võimed ja mälu on piiratud.

Seda kõike arvestades peaks meie sihiks olema mitte niipalju õpilase koormamine õppeaine päheõppimisega, kuipalju õppeaine üldine käsitus, selle tähtsuse selgitamine seoses teiste õppeainetega ja aine tähtsus meie edaspidises elus. Niisamuti tuleb õpilastele, eriti vanematele õpilastele, kätte juhatada kirjandust, kus nad võivad lähemalt tutvuneda ühe või teise õppeainega, eriti nende õppeainetega, mis õpilast huvitavad, mille teadmine temale pakub lõbu ja mis temale võivad kasulikud olla ka edaspidises elus. Nii viisi toimides looksime me tervemaid, lahedamaid ja kergemaid võimalusi õpilasele õppeainete mõistmiseks ja arusaamiseks ja kõiki neid õppeaineid, mis loetletud meie koolide õppekavades, oleks võimalik palju kergema vaevaga ja ka lühema ajaga käsitleda. See annaks võimaluse pöörata ka õpilase kehalisele kasvatusele suuremat tähelepanu.

Põhja-Ameerika Ühendriikide, Inglismaa ja Prantsusmaa koolis on maksev viiepäevane töönädal õppeaasta kestel; kahes esimeses on vabaks päevaks laupäev, Prantsusmaal aga neljapäev. Vist ei julge keegi tulla tähendama, et neis riigis oleks seetõttu koolinoorsugu vähem arenenud ja rumalam meie kooliskäivast noorsoost. Asjatundjate ringis on kuulda hoopis vastupidiseid arvamusi: sealne koolinoorsugu on rohkem arenenud ja kooli lõpetamisel on ta rohkem ettevalmistatud elule, ka kehaliselt tugevam ja arenenum kui meie koolinoorsugu.

Sellele tuginedes on nende ridade kirjutajal juba ammu tekkinud mõte — kas ei oleks võimalik ka meil selles asjas võtta eeskuju suurtest demokraatlikkudest maadest ja revideerida meie seniseid tõekspidamisi. Kuid arvestades asja uudsust ja võima-

likke vastuväiteid ei julge ma esineda otsekohe ettepanekuga, et meilgi kohandataks õppetöö viiepäevasele töönalale. Minu ettepanek on esialgu vaid selles, et neil nädalail õppeaasta kestel, millal mingisugust püha tööpäevadele ei lange, antaks õpilastele üks puhkepäev. Selleks oleks meie oludes sobivaim laupäevane päev. Niisuguseid vabu päevi tuleks meil õppeaasta jooksul juurde 23—25 päeva. Kõikide rahuldamiseks ma veel lisan, et neid vabu päevi ja võib-olla ka osa nendest päevadest, mis meil on juba vabaks päevaks — pühaks — nädala keskel ja mis teevad õpilase töönalala viiepäevaseks, — kõiki neid päevi võiks kasutada õpilase kehaliseks kasvatuseks.

Vabas looduses, puhtas õhus viibimine, sellekohaste kehaliste harjutuste tegemine, mängud ja sport, vastavalt ilmastikule, õpilase vanusele ja võimetele, kõik see kuuluks nende päevade töökavasse. Peale selle kuuluks siia veel matkamine suurematele lastele, milleks võiks kasutada ka järgnevat pühapäeva. Lõpuks oleks neil päevadel võimalik käsitleda üksikuid küsimusi loodusteadusest ja tervishoiust — peamiselt esmaabi andmist. Viimase õppeaine õpetamine on meie algkooles väga primitiivses seisukorras, olgugi et temal on esmajärguline tähtsus meie elus. 75% meie õpilastest jääb algkooli haridusega ja 75% noortest astub ellu, ilma et nad mõistaksid väiksematki sidet õieti haavale panna, rääkimata muust abist. Olen sellele ebanormaalsele seisukorrale juba üle 20 aasta juhtinud tähelepanu ja olen veendunud selles, et järgmise 20 aasta jooksul see puudus algkooli õppekavadest kõrvaldatakse...

Kui me neid vabu päevi niiviisi kasutame, siis me kuidagi ei takista sellega meie koolinoorsoo vaimset arenemist ja õppeainete käsitlust õppekavades ettenähtud ulatuses, vaid ümberpöörduvalt — me sellega vaid soodustame seda, tõstes õpilase kehalist tublidust, tõstes tema tervist.

Et seda küsimust kindlale alusele seada ja mitte eksida, siis peaks toimima järgmiselt: Haridusministeerium lubaks esialgu neljal 6-klassilisel algkoolil Põhja-Eestis ja niisama paljudel algkoolidel Lõuna-Eestis töötada viiepäevase töönalalaga ülaltähendatud tingimustel. Pooled nendest oleksid linna- ja pooled maa-alkkoolid. Maa-alkkoolid on muidugi segakoolid, kuid linnas võiks katsekooliks olla üks tütarlaste ja üks poeglase kool. See võiks sündida muidugi kohaliku koolivalitsuse ja koolijuhatajate vabal

kokkuleppel. Paari-aastase töö järele võiks juba vastavaid järeldusi ja otsuseid teha. Niisugune üritus aitaks meid astuda asjale lähemale ja meie vabaneksime asjata poleemikast ja oletustest. See näitaks meile, kas on õige ja kasulik meie koolinoorsoo suhtes niiviisi talitada, või on see niisugune samm, mis asjale kasu asemel kahju toob ja millest loobuda tuleb. Seda küsimust peab otsustama mitte teoreetiliste kaalutlustega, vaid tegeliku elu kaudu.

AULIS ARET

Kutsevalikust tööstusõpilasil.

1. Kutsevalik — vaeslaps. Kutsevalik on inimese elus põhilise tähtsusega toiming. Keegi ei pääse temast mööda. Palju raskusi kerkib tema puhul, seega ühtlasi palju ülesandeid noorile enestele, vanemaile, koolile ja riigi sotsiaal-ala korraldajaile. Ta on elukorralduse küsimusi. Omapärasel viisil tunneb inimene elukorralduse vastu huvi võrdlemisi vähe. Ülikoolides lõhestatakse juuksekarvu mõne potikillu vanuse määramisel, kuid kuidas inimelu kui tervikut juhtida ta enda ning riigi huvides kõige otstarbekohasemalt, — seda ei uuri õieti keegi, selle uurimiseks ei leidu võimalusi. Elu ise aga sunnib siin lähemale astuma.

Kutsevaliku probleemid on sellised, millest õieti „avalikult ei räägita“. Agaramad, jõukamad ning mõjukamad perekonnad tulevad oma asjadega toime vahest hõlpsamini kui sotsiaalsel redelil madalamail pulkadel asuvad kodud. Viimased vajavad teatavas mõttes enam sotsiaalseid tugesid, nõuannet ning abi.

Kuivõrd palju ülesandeid seisab eel pedagoogil, nähtub selgestki, kui lõpmata juhuslikult ja kõrvaliste asjaolude ajel toimub paljudel noortel kutsevalik. Tundub, et mida madalamast sotsiaalsest kihist on noor pärit, seda vähema küpsusega toimub tal kutsevalik. Juba ajalisel on see tingitud: algkooliga lõpeb üldine ettevalmistus elule, kutsevaliku ees seisab 14-aastane laps.

Millised tõukejõud on kaasa mõjunud selliste noorte kutsevalikul, selle kohta annab mõndagi eredat helki tööstusõpilaste-kooli meesõpilastelt saadud andmestik, mis kogutud 1937. a. kevaldel ühest klassist. Õpilasile anti klassis kirjutada kirjand teemale:

„Miks valisin oma praeguse kutseala?“ Peatume järgnevasti tüüpilisil vastuseil.

2. Pime juhus otsustajaks. Trükikoja õpilane pihib: „Kuidas ma trükikotta sattusin, seda ma ei tea isegi kuigi hästi . . . Nägin (suvel kord supeldes) oma sõpra. Ta rääkis, et trükikotta on vaja poissi. Minul tuli kohe pähe loll mõte, et no poiss, mis ma vedelen, ja läksin kohe teisel päeval ennast tööle küsima.“

Noorur nimetab otsust „lolliks mõtteks“, mis peab märkima ta üllatuslikkust ja teadmata päritolu. Idee „kargas pähe“.

Samuti huvitava psühholoogilise pildi leiame ühe teise sama ala õpilase vastusest. Ta kirjutab: „See on küsimus, millele ma varem kunagi pole mõtelnud. Lihtsalt pole sarnast mõtet kunagi peas tekkinud . . . Praegune kutseala on ise tunginud minu ellu, mitte mina temasse . . . Kuulutus ajalehes: Vajatakse õpipoissi trükikotta. Selle peale läksingi. Päris pimesi, ilma et oleksin isegi endale hiljem aru andnud kiiresti otsustatud sammust.“

Real nooril tuleb kutsevaliku probleem teadvusse alles siis, kui pärast algkooli lõpetamist mõni aeg (suvi ja osa sügist või enamgi) on oldud „vaba“. Algul nauditakse vabadust, kuid siis hakkab igav, kaaslasist rida on tööl, vanemad pahandavad, et poiss ula logeleb — see tõukab mingit tööd otsima, mida siis haarataksegi üsna vähese kaalutlusega. Kokku põrgates uue ala harjumata raskustega elatakse läbi teatav seesmine võitluse periood ja kas kohanetakse või joostakse pakku üle pea kasvavate teenistusnõudluste ees mõnele muule alale.

Järgnev osund kajastab mittekohanenud tööstusõpilase muljeid. „Keegi hea sõber soovitas mul asuda puusepa juurde, sest ta ise oli see, ja rääkis, et see olla hea töö. Mõni nädal pärast seda saingi puusepa juurde tööle, kuid minule see töö eriliselt ei meeldi, olnud seal kuu aega, tulin ära.“

Teine noorur kirjeldab lähemalt, mis talle ei meeldinud ja kuidas tuli lahkumine. „Ei suutnud kuidagi kohaneda niisuguste toimingutega, nagu puukandmine, veetoomine jne. Tagajärg muidugi, et vastuhakk ja „hundipass“. Peale paarinädalast „puhkust“ sain aru oma eksitusest ning tuli oma iseloomu põhjalikult muuta. Sain endale teise koha samale alale.“

Iseloomu „muutmise“ oli noorukile vististi vägagi raske nõudlus, sest ta oli iseloomult äkiline, kergesti haavuv ning suure lugu-

pidamisega endast. Vaene poiss! Esimeses pörkumises eluga sai ta tubli õppetunni.

Osa noori, kes satub oma alale pimesi, kohaneb selles ja hakkab juhuslikult valitud kutse meeldima, olgugi et sageli hoopis kõrvalisil motiivil, mitte seesmise „kutsumuse“ kajastusena.

Sellise valiku-tüübi kohta on ilmekaks näiteks järgnev katkend kirjandist.

„Kord istusin aias ja lugesin raamatut. (See oli maal.) Mu juurde tuli keegi kaupmees ja rääkis, et Narvas on tarvis pagari juurde õpipoissi. Mul ärkas tahtmine minna linna, vaadelda linna-elu (Poiss oli lõpetanud maa-alkkooli). Järgmisel päeval asusin teele ja mõlesin, et ega ma kaua ole pagari juures, sest see amet mulle ei meeldi. Kui asusin esimest päeva tööle, tundus see kutse nii võõrana. Kui tegin mõne päeva tööd, hakkas meeldima mulle see amet, sest et seal on kõik puhas töö, mingisugust musta tööd ei ole tarvis teha.“

3. Eeskujumõju. Vanemate, sugulaste või tuttavate eeskujude on sageli otsustavaks teguriks nooruri kutsevalikus. Sellele nn. „valele päritavusele“ ei tule vaadata eitavalt, sest kutsetraditsioonide edasikandmine samas perekonnas ühelt põlvkonnalt teisele aretab tublisid kutseinimesi. Laps n. ö. juba emapiimaga imeb endasse perekonda toitva kutse „õhustiku“.

Õpilaste kirjandeis leiame sageli eeskujude teatavale kutsele asumise põhjuste seas. Näiteid:

„Selline mõte, et hakata rätsepaks, tekkis mul siis, kui käisin viimset aastat algkoolis. Tõuke selle tööala valimiseks sain sellest, et minu isa on rätsep ning mina võiksin tema juures õppida selle tööala põhjalikult, ja peale selle meeldib mulle see tööala kah, sest ta on puhas ja kerge ning temaga võib alati teenistust leida. Ka töötasu on hea, mis võimaldab kergemat elu...“

Tuleb tähendada, et selle poisi õde õpib samuti nõelatööd — õmblejaks.

Teine poiss avaldab: „Minu onu on rätsep, mu vanem vend õppis tema juures tööd. Et vend õppis rätsepaks, siis tekkis mulgi mõte seda ametit õppida.“

Kolmas poiss läks tisleri juurde „sõprade“ (küpsemisealised on peagu kõik tuttavad sõbrad) mõjul. Ta kirjutab: „Mulle meeldib see tööala sellepärast, et mu tuttavad on ka tislerid, ja nad räägivad, et see amet on kasulik raha poolest...“

Kuna ollakse tuttav väheste kutsetega, siis on valikuvõimalused kitsad. Välja arvatud isa või muu lähedasema täisealise kutse, tuntakse muid kutseid hoopis vähe, kuulu või juhuslike muljete järgi. Seepärast on eeskujude mõju tugev ja otsustav, neile allutakse kriitikata.

4. **Lapsepõlve-muljete mõju.** Lapsel on põlev huvi kõigi inimlike tegevuste vastu, sest nad talle on kõik uudiseks, sensatsiooniks. Varases eas mällu jäänud muljed võivad saada otsustavaks teguriks elutee valikul.

Ilmne näide eelöeldu kohta esineb järgnevas katkendis: „Olen juuksetööstuses õpilaseks. See ametiala meeldis mulle juba siis, kui alles väiksenä käsin isaga juuksuri äris. Siis huvitas mind alati vaadata tööliste tööd ja kodus oli vanematel tegemist, et peita habemenuga.“

Teine näide: „Minu soov oli saada kullasepaks või lukusepaks, mind huvitavad lapsest saadik masinad.“

5. **Soov teendada.** Mõnigi kord on valija olnud oma kutse kui niisuguse vastu täiesti ükskõikne ja sooritanud valiku mitmesuguste eeliste põhjal, mida seda kutset arvas pakkuvat. Näiteks tunnistab üks noorur: „Sattusin oma kutsealale täiesti juhuslikult. (Langes keskkoolist välja puuduliku edasijõudmise tõttu.) Vedelnud suve kodus tegevuseta, sain viimaks teada, et vajatakse õpilast kullasepa juurde. Minul polnud vähimatki aimu kullasepatööst ega teistest käsitöödest. Kuna mulle soovitati seda kui puhast ja tasuta tööd, siis pääle väikest kõhklemist võtsin pakkumise vastu.“

Kutsesaavutustele aga pole sügugi ükskõik, kas tööjõud suhtub töösse kui paratamatusse orjusse või kui huvitavasse tegevusse. Halb on see töömees, kes tööd teeb ainult raha pärast. Tõeline meister töötab asja enda pärast. Kutsetöö-eetika probleemid omavad kutsekoolide-pedagoogikas tähtsat kohta.

6. **Andi ega sobivust ei mainita üldse.** Käesolevki ainestik kinnitab omaltki poolt kurba tõika, et oma andekusele ja sobivusele mõtlevad kutsevalijad üpris vähe. Ometi peaks see huvi kõrval olema esirindsemaks teguriks eluraja suunamisel. Et iga töö nõuab õiget meest ja sobivus on tõelise edu aluseks, see mõte pole nähtavasti omane. Et ka käsitöö vajab andekaid jõude, see põhimõte pääseb vähe esile. Kel enam pead, lähevad edasi üldahariduse teel, vähemtaibukad jäävad maha ja pöörduvad liht- ja oskustööle tõenduslikul alal, justkui need alad ei nõua

tublidust. Sellist õpilasmaterjali nõrkust võib märgata tööstuslikes kooles, vahest eriti selgesti naiskutsekooles, nagu rida nende koolide tegelasi ka ise on toonitanud. Peame leidma abinõusid, kuidas andekamaid noori suunata töönduslikule alale enamal määral kui seni. Kahetsusväärseks tuleb pidada asjaolu, et eriti tööstusõpilaste kooli näib õpilasi sattuvat peamiselt negatiivse selektsiooni survele (kes ei pääse mujale andevaesuse või vaesuse tõttu.) Neis kooles on töötingimused eriti kasvatuslikult vististi raskemad kui mujal kooles.

Selle kõrval, et oskustööle lähevad madalama üldandekusega noored, lisandub veelgi taunitavana asjaolu, et ei tule arvesse ka andekuse laad — kuhu keegi oma eeldusilt sobiks enim.

7. Kaugemale ette ei mõelda. Vastuseist ilmneb, et noored oma elurajale palju ette ei mõtle. Kui ongi kavatsusi ning suundi, siis kannavad need enam unistuste iseloomu. Aastate eest uurides, mida arvavad noored kutsevaliku küsimusest, lehitsesin noorte enda ajakirja ja (tõsi küll, ei otsinud põhjalikult) ei leidnud neis selle kohta ühtki artiklit. Samuti ei vaatle A. Meikopi raamat noorsootööst kutse- ega kutsevaliku ala.

Noored elavad täie intensiivsusega läbi oma vanusastet. Neile on töö sunduseks, nende vabatahtlikult valitud tegevuse eesmärgiks aga naudingu saavutamine, tungluste ning huvide rahuldamine. Töö koolis ja kaaluvalgi määral töökojas pole neile omaväärtuseks, vaid ainult kuidagi taluda vajaliseks abinõuks, et saada raha, millega rahuldada vajadusi ning lõbuha. Muidugi leidub ka neid, kes töötavad oma alal andumuse ning huviga, püüvad edule, meisterlikkusele, kuid nende määr eelmistega võrreldes tundub olevat paraku madalam. Kaunis vähe on märgata püüdu enesetäiendamisele. Elatakse päevast-päeva, mis ette juhtub. Sügavamat kaalumist, piinarikast valikut, põhjalikku läbimõtlemist kutsevaliku puhul real nooril nähtavasti pole. Otsus langeb kihe-akti tõugatuna. Noorte enda küpsematus kui ka kodu arenematus on selle põhjuseks.

8. Motiivide puudulikkus. Arvustades eeltoodud motiive peab tähendama, et rõhuv enamik neist on õige vähekaaluvad. Proletaarse noorsoo kutsevaliku motiivide kohta kirjutab J. Dehn: „Tuleb taas imetella märgitud motiivide välisust. Aga see ei saagi tõepoolest teisiti võimalik olla, kui meenutada, et siin juba 14-aastased nii tähtsa otsuse peavad langetama. Väga sageli

valitakse teatav käsitöö-ala seepärast, et isa või onu või üks vana-
maist vennist tegeleb sellega. Kahekümne seitsmest müürsepa-
õpilasist oli 11-l sugulaste seas müürseppi, 14-l noorel kaupmehel
5 kaupmeest“ („Proletarische Jugend“, lk. 60).

Keegi teine töönoorte olude tundja kirjutab samas toonis:
„Ainult harukorral seisame seesmise, sügava peangu (Muss) ees;
enamjaolt on see mingi meelitav elamus, mingi ainult pealiskaud-
selt saadud kogemus, mis kutse ebameeldivad küljed varjutab, mis
üldse ei sobinud kutse tähtsaimate toimluste mõtet avastama. Kel
on palju tegemist kutsenoortega, see tunneb kalduvuste kiiret
vaheldust . . .“ (Fr. Feld, Grundfragen der Berufschul- und
Wirtschaftspädagogik, lk. 74).

Õigete motiivide rajamine on pedagoogiliseks ülesandeks. Pole
kahtlust, et vähemalt veidi mõju on kasvatajate selgitusel ja
„sünnitusabil“.

9. Noorte juhtimisest kutseile. Meil pole ühtki
asutist ega organit, kes oleks otseselt kohustatud tegelema noorte
juhtimisega kutsealadele, kui mitte arvestada Tartu ja Tallinna
kutsevaliku-nõuande bürood, kelle tegevus hõlmab vaid minimaal-
set osa meie kutset-otsivaist noorist. Kui siin psühhotehniline
nõustamine (sobivuse selgitus) on heal alusel, siis on meil majan-
duslik nõuanne nõrk. Alles läinud aastal esmakordselt teostatud
ülერიიgiline kutseloendus võimaldab lähemalt pilku heita meie
kutsealade olukorda ja siit teatavaid järeldusi teha nõuande huvi-
des. Tuleb loota, et Konjunktuur-instituut oma tegevust laiendab
ka tööturu-konjunkturi lähemale jälgimisele. Samuti tuleks soovi-
tavaks pidada, et Tööliskoda kutsenõuande küsimustele lähedale
astub, nagu ta selle küsimuse rõõmustavalt oma tegevuskavva on
võtnud. Hiljuti sai teatavaks, et haridusministeerium on asunud
selle ala korraldamisele.

Järelkasvu otstarbekohase jaostamise abil tõstame tublisti
rahva tootlikust ning eluõnne. Vähendagem juhuse mõju ja loo-
gem selgust! Laskem noori võistelda ning edasi jõuda isikliku
tubliduse alusel ja piirakem tutvuse, suguluse, parteilikkuse jms.
mõju uute tööjõudude värbamisel. Siinkohal on mõne reaga vih-
jatud tööstusõpilaste — tulevaste oskustöölise — kutsevaliku ras-
kusile ja vajadusele abiks minna. Mida raskemad sotsiaalsed olud,
seda enam peame meie neist oludest võrsuvaile noorile abiks
olema.

KOOLIÜENDUSNURK

EHA LÕUGAS

Tindimaal algkoolis.

Mis on tindimaal? Tindimaal maalitakse otsekohe pintsliga, ilma pliatsikontuure ette tõmbamata. Kõige enne tuleb lastel harjutada õiget pintsli käsitlemist. Selgitame, et pintsliga võime tõmmata nii laiu kui ka kitsaid jooni, olenevalt sellest, kuidas pintsli käsitletakse. Puutüve näiteks on võimalik saada ühe tõmbega, kui tõmme sünnib kogu pintsli laiusega. Okste tõmbed teeme pintsli servaga ja otsaga. Pintslitehnika jaoks on müügil labidakujulised pintsliid mitmesuguses laiuses. Samu pintsleid tarvitatakse kattevärvidega katmisel. Kuid tarvitada võib ka häid, harilikke koolipintsleid, muidugi hästi suuri, sest tint kuivab ruttu, iseäranis suuremate pindade (näit. siluettide) katmisel.

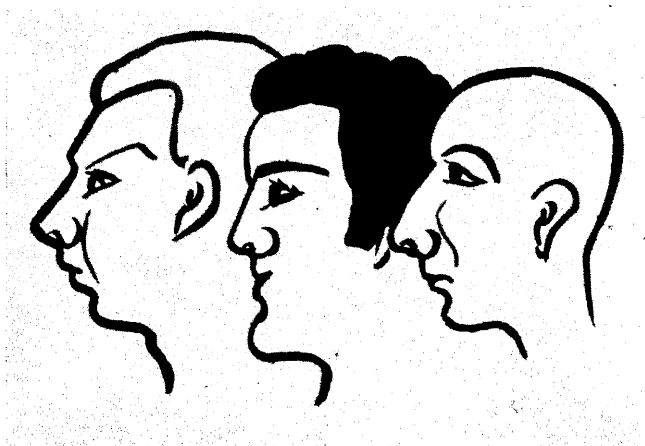
On vale arusaamine, et pintsli käsitlemine sünnib kergemini siis, kui paberil on ees pliatsijooned. Nende mõju on just vastupidine lapse vabale kujutlusle ja hoogsusele. Laps harjugu tindimaalis vaba, julge, lihtsa ja ülevaatliku tõmbega. Pliats ja pintsli on kaks erisugust töövahendit, mis pärast nad ei saa olla teineteisele abiks. Peeneotsaline pliats nõuab eritehnikat, kuna pintsli saab anda kontuure ainult kõige jämedamates joontes.

Sellejärele kujuneb ka tindimaal: me lähtume näiteks inimesel, linnul jne. külgvaatest ehk profiilist, jättes kõrvale detailid, mis viiksid lapse tähelepanu iseloomustavamatest peajoontest kõrvale (vt. joon. 1 ja 2).

Maastik tindimaalis on lähedalt sugulane ühevärvi varjundis katteviisiga; vahe on ainult värvi varjundites, sest tintki võib olla mitmes varjundis. Ühed on sinaka, teised musta või pruunika varjundiga pildid. Tindimaali maastikud on II/III kl. tööd. Nad kujutavad udust või vihmast varakevadet, või hilissügist, värskel lumega (vt. joon. 3).

Mis õigustab tindimaali tarvitamist algkoolis? Vesivärvidega töötades tulevad korraka käsitusse kaks elementi: vorm ja värv, mis killustab lapse kujutamist. Ja asjatundjate poolt öeldakse, et me nn. värvitundlikkuse arendamisega niikuinii olevat liiale läinud, arvesse võttes veel asjaolu, et seda püütakse taotella oda-

vate, poriste ja mittemidagi ütlevates toonides vesivärvidega, mis teevad lapse värvimeelele rohkem kahju kui kasu. Et kattevärvid on väga kallid, siis viimasel ajal on kujutamisõpetuses muuseas



Joon. 1.



Joon. 2.

eluõigust antud ka löikumisele, pliiatsi-, sule-, söe-, kriidi-, piserdamis- ja tinditehnikale ja tempeltrükile.

Tindi ja sule kasutamine kujutamisõpetuses omab sellepärast suure arendava ja kasvatava väärtuse, et lapsed peavad töötama väga ettenägelikult ja suurendatud tähelepanuga. Tindijoont ei



Joon. 3.



Joon. 4.

saa kustutada, on vaja kohe hoolitseda, et ta tuleks õige. See asjaolu paneb lapsi mõtlema ja intensiivselt töötama, mis omakorda annab kujutatavatest asjadest selgeid ja püsivaid kujutlusi.

Just see, et tinditõmmet enam ei saa parandada, sunnib last ettevaatusele, sunnib enne tööle asumist kujutatava eseme vormiga põhjalikult tutvuma.

Töötades ainult pintsliga ja tindiga lapsed varsti märkavad, et julged, hoogsad, kuid ettemõeldud tõmbed ja visked on ilusamad kui arad värisevi käsi tõmmatud jooned. Üksikud lähevad isegi liialdusse. Vaadake näiteks nende hoogsalt visatud puid ühes oksastikuga (joon. 4)! Seda hoogsust, n.-ö. liialdust vormis tuleb sallida, mitte aga laita. Meil pole põhjust karta, et meie harilikult nii tagasihoidlik õpilane kalduks vormiliialdusse, ehkki hoogsast tõmbest hooletu viskeni on ainult üks samm. Kuid üks lõppudelõpuks suurejooneline hooletus ole kujutamisel enam kui arg „tsukkimine“.

Vormimeel on algkooliealisel lapsel täiesti arenemata. Laps ei eralda peaasja kõrvalasjast, olulist mitteolulisest. Ta ei tea iseseisva vaatluse järgi, kust peale hakata kujutamisele, sest tal puudub ülevaade asjast ja detailid segavad üldvormi tajumist. Sellepärast laps näiteks joonistab kõige enne jänesel kõrvad, inimesel pea või nina jne. Ettevalmistamata kujutamine looduse järgi ei arenda lapses vormitunnet, vormimeelt, vaid otse hävitab lapse huvi kujutamise vastu. Mitte sellepärast, et looduse järgi kujutamine ei oleks lapsekohane, vaid sellepärast et töötulemused ei rahulda last ennastki enam. Ja varsti võib siis kuulda lauseid: „Ma ei mõista, ma ei saa!“

See on appihüüd õpetajale! Siin ei tohi jääda ükskõikseks lapse hädale, vaid me peame teda abistama. Aga mitte nii, et võtame pintsliga või pliatsi ja joonistame ette. Ei, — vaatluse teadlik juhtimine on ainuke päästerõngas, mille talle viskame.

Vormi vaatlusel õpetaja seletab lastele vormi otstarvet; need kaks on looduses ikka seoses. Sellele arusaamisele peame kasvatama ka lapsi. Mida selgem lapsele vastava vormi otstarve, seda paremini õnnestub tal selle kujutamine. Paljas vaatlemine suusõnalise seletusega jätab lapse kujutluse vormist pinnapealseks ja uduseks. Õpetaja kohus on, vaadeldav asi teha lapsele lähedaseks, pakkuda talle elamusi, täita lapse hing pakitsemata. Väljendused, nii primitiivsed kui nad ka on, ei jää siis tulemata. Ja tindimaali

tehnika nõuab enne kujutamisele asumist enam-vähem rahuldavat vormikujutlust, teise sõnaga: ta arendab lapse vormimeelt. Tindimaaliga sel alal võistleb vast ainult lõikumine, kus vorm käega katsutav, konkreetne.

Eriliselt arendab tindi- ja suletehnika lastes ettenägelikkust, sest et siin peab lapsel ülevaade olema, mida ta tahab pildil kujutada ja missuguses järjekorras asju peab kujutama. Loogiliselt kujutab laps heledaid toone enne, tumedamaid laike hiljem ja lõpuks päris tindiga kõige tumedamad laigud. Kõige enne hästi lahjendatud tindiga taevas ja veekogu, seejärgi tilgake tinti puhta pintsliga juurde: pilved, veel tumedamast: mets, kulukõrred, kivid, postid, linnud ja lõpuks puud ja lähemad asjad päris tindiga (joon. 4). Soovitakse mõnda laiku hästi tumedaks teha, võib seda mõne korra tindise pinstliga niiskelt üle tõmmata. Ümberpöörduvalt, s. o. tumedamaga alates pole võimalik hiljem enam heledamaid laike kujutada. Eksimuste puhul veendub laps isegi selles ja püüab töö juurde asudes olla võimalikult ettenägelik.

Piltrea-arenemisastmel oleval lapsel puudub täiesti ruumitunne. Pilt on seal lapsele ainult pind. Ruumiliselt ta asju ei kujuta. Ainult andekamad püüavad pildil kujutada ka kaugust. Keskpärased õpilased V/VI kl. seetõttu kujutavad liikumist pildil ainult paremalt pahemale, või ümberpöörduvalt, ialgi mitte tagant ette või eest taha.

Mäeperspektiivi-astmel olev laps otsib juba ruumi, seepärast joonistab ta asjad ette ja taha, nii et nad üksteisest üle ulatuvad paistma. Sel astmel tuleb lapsele ruumi leidmisel ja kujutamisel abiks olla. On I kl. õpilasi enam-vähem arenenud ruumitundega, kuid on ka V/VI kl. õpilasi, kes vaevalt on mäeperspektiivi-, isegi piltrea-arenemisastmel. Ruumi tajuv laps kujutab liikumist paberil ka eest taha ja ümberpöörduvalt.

Inimene läheb näiteks pildi eesäärest tahapoole, või sõidab auto või hobune tagant ette. Seisev inimene võib olla pildil nii või teisiti, sellest ei saa veel otsustada ruumimeele arenemise üle. Üldiselt on algkooliealisel lapsel ruumimeel arenemata, seda tuleb lapses alles kasvatada. Ruumi otsivale lapsele peab õpetaja abiks tulema, aga mitte perspektiivi reeglitega, vaid lihtsalt vaatluste ja mälupiltide ühendamisega. Ülesanne tuleb anda niisugune, kus laps ei saa teisiti kui peab asju ruumiliselt kujutama. Näiteks: Teelahkmel, Ristteel, Maastik eesplaanel raagus kase ja

heinakuhjaga jne. Ruumitunde arendamiseks teiste algkoolis tarvitatavate kujutamiskiivide seas on kohane ka tindimaal, sest siin me ei tunge vormi- ega värvipeensustesse, detailidesse, mille kallal nokitsemine viib tähelepanu asjata pea-asjast — ruumikiivusest — kõrvale.

Kuidas keegi kavatses täita paberi pinna? Mida kavatses paigutada ette, taha, alla, üles, keskele, kõrvale? Nende küsimuste siht on: kompositsiooni-meele arendamine. Enam kui mingi teise kujutuskiivi juures peab see tindimaali puhul enne tööle asumist selge olema, seda nõuab lihtsalt töö tehnika. Arutluste lõpptulemus on: pea-asi suurelt joonistus-paberi keskele ette, selgelt üksikasjalise peensusega. Kõrvalise tähtsusega asjad mujale, ruumitaiteks, sest pilt ei tohi olla tühi, vaid olgu täis elu ja mõtet. Kompositsioonimeel areneb, laps näeb esemete paigutamise mitmesugust võimalust. Talle selgub tõsiasi, et ka sellest oleb pildi ilu, kuidas asjad on mahutatud pildile, ja temas ärkab kompositsiooni-tunne. Ka selleks aitab kaasa tindimaal, kuigi mitte sel määral, kui sellekohased grupp-tööd ja kombinatsioonid.

Kuid ühes suhtes on tindimaali arendav mõju võrdlematu, nimelt värvivarjundite ja kauguste tajumisel.

Koolimaja aknast välja vaadates on näha kaugel metsa. See näib hallina, tuhmina. Tuletame meelde, missugune on mets veel kaugemalt? Õpikäigul randa või mõnele mäele on sellele juba tähelepanu juhitud. Kauge mets näib sinine. Missuguse ilmaga näib mets kaugelt tuhmim? Millal on värvus selgem? Kas mets lähemale minnes on veel tuhm-sinine? Kaugus muudab asja värvivarjundeid. Missugused on lepad siin lähedal? Missugune on talvel taevas? maa?

Nii vaadeldes laps märkab, et taevas, mets, puud — kõik on kuidagi hallid, ainult ühed tumedama, teised heledama varjundiga. Säärasel vaatlusel saadud vormide ja värviaistingute kujutamine õnnestub kõige enam ühe värvi varjundite või tinditehnika tarvitamisel. Tindimaal on õieti ühe värvi variatsioonide kujutamise eelaste, sest tindimaal arendab erilisel kontrastimeelt, mis on aluseks ühe värvi varjunditega katmisel. Kontrastimeele arendamiseks laske lapsi vaadata pilusilmi talvemaastikku või muud eset kujutamisel, et nad tajusid heledamate ja tumedamate laikude reeglipärast vaheldust, s. o. rütmilist kooskõla looduses ja saaksid mõiste kontrastist.

Üks hüve on tindimaalil, mis puudutab ainult õpetajat. See on korrektoori küsimus. Juba puht pedagoogiliselt on korrektoori ainult hädakorral lubatud. Me teame, et lapse mälu-pildid on kahvatu-d, kujutluste tagavara puudulik. Seepärast õpetaja elustagu, juhtigu, hoiatagu! Aga ärgu mindagu juba valmis tööd kritiseer-ima, maha nühkima ja oma arenemisastmele vastavalt kujutama. Korrektoori olgu nõrgemate abistamine, usu endasse kaotanute julgustamine ja aitamine. Lapsi peab õpetama otstarbekalt ja süstemaatiliselt töötama, et kaoks vajadus parandada. Et tindi-maali üldse parandada ei saa, nõuab ja arendab ta iseäranis ots-tarbekat ja süstemaatilist töötamist.

Ka õigustab tindimaali tarvitusele võtmist vahelduse vajadus. Töö kujutamiseõpetuses peab olema huvitav ja mitmekesine. Õpe-tajal peab olema vahete-vahel pakkuda ka midagi uut. Algkool peab arendama lapses ilutunnet ja kunstimeelt; ta peab õpilases peituvad anded avastama ja neid arendama. Seepärast olgu kju-tamisõpetuse kava võimalikult mitmekesine. Me ei tea, missugune ala mõneski mehes võib kunstniku äratada. Mõni õpilane osutub heaks karikaturistik, teine pliiatsi-, sule- või sõejoonistuses meist-riks. Seepärast kava mitmekesistamise mõttes olgu eluõigus muu-seas ka tindimaalil.

Kuidas hinnata tindimaali? Tindimaali, üldse joonistusi tuleb hinnata tehnilise ühtluse, korralikkuse ja puhtuse seisukohast, mitte ainult kujutavate esemete vastavusest tõelikkusele. Näiteks ei või hinnata tööd, kus pliiatsitehnika esineb vesivärvide ja tin-diga vaheldumisi, heaks. Samuti ei kõlba joonistus, kus osa kju-tusi värvimata, osa värvitud või katmine on sündinud puudulikult, s. o. ei ulatu ettetõmmatud pliiatsi kontuurideni. Säärast tehni-kat võib kasutada erandjuhtumil vanemas klassis, näiteks vara-kevadise maastiku kujutamisel, kuid nooremates nõuame täpset katmist.

Kujutuste järgi hinnates teeme lastele tihti ülekohtu. Kui iga laps — ka andetuim — on andnud oma parima, on pannud kju-tatusse oma südame ja hinge, on andnud oma võimete ja oskuste maksimumi ja kui õpetaja hindab töö puudulikuks, siis kaob usk endasse ja huvi kujutamise vastu.

Joonistus peab olema loetav nagu käsikirigi, s. o. me peame aru saama pilti vaadates, mida on tahetud kujutada. Kujutamis-

õpetaja peab teadma individuaalsed normid, mida igalt isesugusel arenemisastmel olevalt õpilaselt nõuda.

Piltrea-arenemisastmel olevalt lapselt ei tohi nõuda tsentraalperspektiivi ega ruumikujutust. Õpetaja peab oskama ilu leida ka piltreast, lihtsatest puude, inimeste, loomade jne. skeemidest, mis tardunult liiguvad ühest pildi äärest teise. Egiptuse ja teiste Hommikumaa rahvaste muistsed kunsttööd on kuulsad oma ilu stiilipuhtuselt, — ometigi leidub seal puhas piltrida.

Mäeperspektiivi-arenemisastmel oleva õpilase töid tuleb hinnata tehnilise puhtuse ja üksikkujutuste selguse suhtes, aga mitte ümberjoonistada õpetaja arenemisastmele vastavalt, tsentraalperspektiivi ja ainult sealt lähtudes hinnata. See on sama hea kui paaripäevase linnupoja pesast välja tõstaksime ja õhku viskaksime, et lenda!

Kujutamissoõpetaja peab lähtuma mitte isiklikust maitsest, vaid lapsele vastavast arenemisastmest. Ainult siis hindab ta õieti.

Kokkuvõttes: kujutamine peaks omama algkoolis suurema tähtsuse kui seni. On ammu aru saanud kujutamissoõpetuse arendavast ja kasvatavast mõjust nagu vormi-, ruumi-, värvi- ja kompositsiooni-tunde arendamine; vaba, julge ja hoogsa viske, otstarbeka ja süstemaatilise töötamise harjutamine jne. On selge, et laps, kes kujutab jooni vabalt ja hoogsalt, kel iga tõmme nagu elab, valitseb oma kätt, ning ta käekiri muutub kindlajooneliseks, puhtaks ja stiiliühtlaseks. Silmanähtav on ka puhtuse, korralikkuse ja ilutunde suur arendatavus kujutamissoõpetuses. Koolid, kus seda tundi võetakse kui kergelt „puhkustundi“ ning lastakse lastel teha vabalt „ärajoonistusi“ või lubatakse neid vabalt määrada paberit, on vihkude, jooniste ning käsitööde puhtuses ja korralikkuses teistest kaugelt taga.

Et harjutada lapsi algastmest peale puhta süstemaatilise tööga, ei tohi joonistusplokkide nooremate klassi õpilastele kätte anda, sest siis töötatakse hooletult, kuna iga väiksemagi ebaõnnestumise puhul võidakse kujutamist alata uuel lehel. Nii võidakse ühes tunnis, eriti kui õpetaja on nõudlik, mitu paberit ära raisata. Alklassides antagu tunni algul lapsele paras paberileht: I kl. — veerand, II/III — pool plokilehest ja tunni lõpul korjaku korrapidaja valmis tööd ära. Selline moodus on ökonoomsem ja peale

selle õpetab ettevaatlikkusele, täpsusele ning arendab teadlikku süstemaatilist tööd.

Seejärel leitagu ruumi kujutamiseõpetuse töökavas võimalikult mitmekesistele töövõtetele, nende hulgas vähemalt 3 tundi tindi maalile.

VÄLISMAILT

Soomest.

Märkmeid Soome emakeeleõpetajate kongressilt.

9.—10. juunini s. a. korraldati Tampere 4. Soome (keskkoolide) emakeeleõpetajate kongress (Suomen äidinkielenopettajain kokous), millest allakirjutanul oli võimalus osa võtta nim. kongressi Korraldava Toimkonna lahel kutsel ja Eesti õpetajate Liidu ülesandel ja subsideerimisel. Soomlased armastavad korraldada üldiselt vähem ülemaalisi kongresse; viimane Soome emakeeleõpetajate kongress oli jaanuaris 1931 (selle kohta lähemalt vt. „Virittäjä“ 1931) ja enne seda Turus ja Helsingis aa. 1923 ja 1927. — Seekordne kongress kestis 3 päeva ja selle töökava oli väga sisurikas ja huvipakkuv. Alljärgnevas püüan kokkuvõtlikult lausendada kongressil tehtud rutulisi märkmeid sealt saadud muljete rikkalikust tagavarast.

Kongressist osavõtjaid oli üle 200. Kongressi avamisel Korraldava Toimkonna juhataja, Eestiski hästi tuntud ülemõpetaja E. A. Saarimaa märkis m. s., et emakeeleõpetaja ülesanded on muutumas üha raskemaiks, sest peale muu on nüüd humanistliku kultuuri vahendamine tõusvale põlvele siirdunud vanade klassikaliste keelte õpetajailt emakeeleõpetajate õlgadele. Emakeelegi õpetuse alal on hävimas usk vanadesse õpetusmeetodeisse, aga uued meetodid on alles katsetusastmel. Käesoleva kongressi töökava koostamisel on taoteldud nii praktilispedagoogilisi kui teaduslikke eesmärke emakeeleõpetuse alal; rõhutab Soome emakeeleõpetajate liidu asutamise vajadust.

Esimesena sai ettekandeks sõna dr. Lauri Hakulinen soome keele häälikuchituse laadist. Esineja valgustas rohkete võrdlevate statistiliste andmete valgusel soome keele eri häälikute esinemis- ja vaheldussagedust, jõudes otsusele, et soome keelele on omane püüd mugavusele hääldamises, millest olevatki tingitud soomlaste mitte-pingutav kõnelemisviis, otse ebaselguseni jõudev mumisemine. Dr. Hakulise arvates peab selles sündima kiirem kui kiire muutus, sest hääldamispuhtust ja kõneselgust tuleb väga kõrgelt hinnata. — (Oleks küll tõsiselt soovida, et ka meil selle ala selgitamisele asutaks, sest eesti keele üksikute häälikute ja häälikuühenduste ebaselge, otse valesti hääldamine ja üldine ebaselgus diktsioonis hakkab laialt levima.)

Teadusliku ettekandega sugulasnimistust (lell, onu, tädi, sõtse jne.) perekonnaelu kujutajana esines Turu ülikooli prof. dr. Uno Harva.

Kõneleja on jõudnud pikemat aega kestnud uurimuse järele arvamisele, et soome-ugri sugulasnimistu on kord olnud väga nüansirikas, ja eavahekordadele põhjenev nimetuste diferentseerumine on olnud kõige kindla- piirilisem. Naaberkeelte ja Euroopa kultuuri mõjul need on suurel määral hävinud läänemere soomesugu keelis, ainult nooremad eaharu tähenda- vad nimetused on säilinud. Hämaraks on jäänud veel, missugused muuda- tused ühiskondlikes oludes on põhjustanud nende hävimise.

Ka teine Turu ülikooli õppejõud, nimelt soome keele prõf. dr. P a a v o R a v i l a esines teadusliku ettekandega ainsuse ja mitmuse aja- loost. Kõneleja märkis, et ainsus on kõigis keelis igivana, mitmus on aga hilisema arenemise tulemus; on ju koguni soome-ugri keeli, kus esineb dual ehk n.n. kaksik, näit. lapi keeles. Verbidest on mitmuse -d (t) lõpp üldis- tunud algul nominatiiv-subjektisse. Sellele tulemusele olevat ta tulnud kau- gemaid sugukeeli, eriti tšeremissi keelt uurides. Erilise mitmuse kujune- mine on tunnismärgiks, et arenemine on jõudnud abstraktse mõtlemise tase- mele.

Sama päeva õhtupoolel kõneles ülemõpet. E. A. S a a r i m a a emakeele õpetamise kohendamise eest. Soome keskkoolide emakeeleõpetajate praktilise valmistuse juhtimisel Helsingi Tütarlaste Normaali-lütseumis ja soome keele õpetamistö revideerimistel on E. A. Saarimaa kogunud rea suure väärtu- sega kogemusi ja tähelepanekuid, milledest ta jutustas suure huviga jälgi- vale kuulajaskonnale. Ta tähendas, et kirjanduse õpetamine on viimaseil aegadel mitmeti paranenud. Kui veel tema koolipõlves keskkoolis teatud romaani loeti tunnistundi, siis nüüd on juba üldine püüe selle poole, et kirjanduslikku teost loetakse kodus ja koolis käsitletakse loetut. Nõndaviisi koolis jõutakse läbi võtta palju suurem kirjanduse-kava kui varem, mil piirduti peamiselt *Kalevala* ja *Seitsme venna* lugemisega ja sisu selgitamisega. Kuid sellega ühenduses E. A. S. märgib rea puudusi, m. s. seda, et mõnda teost ikkagi veel käsitletakse koolides liialt kaua, nii et teos n. ö. pilbastatakse, mistõttu kaob või jääb üldse saavutamata tervik- likkuse mulje ja teos tervikuna kaotab õpilaste silmis omaväärtuse. Teise puudusena märgib referent seda, et ei püüta juhtida õpilaste iseseisvat luge- mist, vabalektüüri kasutamist. Seda peab kõneleja iga õpetaja vältimatuks kohustuseks. Suureks takistuseks on küll referendi teada vastavate õpi- l a s r a a m a t u k o g u d e ja sobivate lugemisruumide puudumine. Referent juhtis kuulajate tähelepanu Rootsi, Inglise ja Saksa keskkoolide heade õpilaskäsikogudele ja sellekohaselt sisustatud ruumidele koolides, kus kogu klass võib iseseisvalt töötada ja uurida mõnd küsimust, ilma et õpi- lastel tarvitseks pakse käsiraamatuid koju kanda, mis võib muutuda teose ebaproduktiivseks kasutamiseks. — Ka keeleõpetuse ja kirjandite õpetuse kohendamise kohta oli E. S-l üsna palju märkimisväärset mainida. Kuigi olukord sellel alal on tublisti paranenud, on siiski liigselt palju veel keele- õpetuse õpetamisse jäänud deskriptiiv-normatiivse gramma- tika tuupimist, liigselt palju viidetavat aega abstraktselt lauseliigen- dusele jne., mis ei anna õpilase tegeliku keele oskusele nimetamisväärset lisa. — Kirjandite õpetuses ja parandamises puuduvat kindel meetod. — E. A. Saarimaa huvitavat ettekannet läbis punase joonena vankumatu

uuenduspuüd keskkooli emakeeleõpetuse alal; senise iganenud ja ajast ja arust läinud töömenetlusega, mida keskkool visalt säilitab, ei saavutata neid töötulemusi, mida praegune aeg keskkoolilt nõuab — selle muljega lahkusin sel päeval tulikuumast Tampere Lyseo saalist, et siirduda kongressi omavahelise koosviibimisele ilusal Püünikil.

Järgmisel päeval refereeris esimesena dr. Kustaa Viikuna Soome rahvateaduslikest piirkondadest. Vana rahvapärase kultuuri esitamine on jäetud emakeeleõpetaja hoolde ja teostub paremini Kalevala ja rahvalaulude õpetamisega seoses. Rohkete rahvateaduslike üksikseikade abil referent osutas, et Soome omab rahvapärase kultuuri seisukohalt väga ühtlase piirkonna ja et see liitub õige lähedalt põhjamaise kultuuri piirkonda, mille moodustavad Norra, Kesk- ja Põhja-Rootsi ja Soome tervikuna. Rahvateaduslike alade rajad ei arvesta keele- ega rahvuspiire, vaid need on kujunenud teiste tegurite mõjul. Tähtsamate teguritena sellel alal referent mainis: üldine kultuuri-nähtuste vaikne rändamine ühest paigast teise ja ümbritseva looduse ja viljeluspiirkonna mõjutus kogu ainelisele kultuurile ja lõpuks rahvapsühholoogiline tegur, mis alati püüab luua teatud lokaaltüüpe ja jooni kultuuri alal. Liigse ja ühekülgsel raamatutarkuse ja verbalismi korvamiseks on tarvilik tutvustada õpilasi kõikides koolitüüpides kindla meetodi järele oma rahvateadusliku kultuuriga ja sellele liitva ainestikuga. — Selle ettekande kohta võeti hiljem läbirääkimistel elavalt sõna ja soovitati (E. A. Saarimaa poolt) soetada iga keskkooli juurde tähtsamate rahvateaduslike esemete mudelkogusid, mis võimaldavad selle ala õpetamistö näitlikustamist.

Lektor L. Pelkonen refereeris Kanteletari lastelauludest õppeülesandena. See omapärane sõnastusega ja mõnevõrra huumorit sisaldav ettekanne suutis kuulajaid väga köita. Mitmekülgsel analüüsi ja tabavate näidiste abil kõneleja selgitas lastelaulude suurt osatähtsust keskkooli alamais (5. ja 6. õppeaasta) klassides. Lastele pakutava lektüüri (eriti lüürika alalt) me kipume neid üle hindama, kuna laps veel meeldi tahaks ilutseda temale omasemas maailmas, mis ilmeka sõnastuse on saanud lastelauludes.

Dr. Kaarlo Nieminen (senine Tampere Lyseo direktor), kes äsja valiti Helsingi ülikooli soome keele lektoriks, refereeris keeleõpetuse kesksest kursusest. Nimelt on kirjastaja („Otava“) teinud dr. Niemisele ülesandeks senised Eestiski soome keele tundjaille tuntud E. N. Setälä suure levikuga soome keele õpikud uuesti ümber kujundada. Dr. Nieminen esitaski selles ettekandes omi seisukohti ja töekspidamisi, mida ta kavatseb teostada Setälä keeleõpikute uues redaktsioonis. — Pärastistel läbirääkimistel tekitas just K. Niemise ettekanne rohkesti sõnavõtte, mis peamiselt keerlesid küsimuste ümber, mida mõista keeleõpetuse keskse kursuse all, emakeele ja võõrkeelte õpetuse suhteist (kas emakeele õpetus peab toetama võõrkeelte õpetust) ja sellest, kas on keele õpetusele see eduks, kui keeleõpetuse (grammatika) asemel või rööbiti sellele kasutatakse harjutusraamatut. Väheste aja tõttu piirati tunduvalt sõnavõtte. — Lõpuks kerkis samadel läbirääkimistel ametliku küsimusena päevakorraale Soome (üleriigilise) emakeeleõpetajate liidu asutamine.

Teatavasti ei ole Soomes üleriiklikku ühist keskkooliõpetajate organisatsiooni, on küll eksisteerimas mitmete eriaainete õpetajate üleriigilisi koondisi (näit. matemaatika- ja looduslooõpetajail, kellel on ka oma häälekandja). Pärast lühikesi pooldavaid sõnavõtte kongress kiitis vastava ettepaneku suurte ovatsioonide saatel heaks. Lähemate ettepanekute valmistamine ja esitamine jäeti kongressi Korraldava Toimkonna hoolde (dr. K. Nieminen lisaks valituna). — Kongressist osavõtjate poolt oli esitatud rida küsimusi kirjalikult, millelele vastasid haridusnõunik S. Sarva ja E. A. Saarimaa. —

Õhtul korraldati omnibuse-matk kuulsa Kangasala kaudu Vehoniemele.

Viimasel kongressi päeval refereeris esimesena prof. E. Ahlman (Jyväskyläst) teemast „Keele sisemine külg“. Selles keele psühholoogilist (osalt koguni filosoofilist) külge põhjalikult eritlevas ettekandes prof Ahlman selgitas keelesümboolikut üksikasjaliselt ja juhtis oma ettekande teises osas erilist tähelepanu keele süntaktilisele küljele, mida käsitatakse ja käsitellakse iganenud šabloonijärgi. Uuemad uurimused keelepsühholoogia alal lasevad keele süntaktilist külge paista hoopis teises valguses.

Teisena refereeris prof. Lauri Kettunen läänemere-soome rahvaist, valgustades eriti eestlaste suurt osatähtsust omaaegses läänemere-soome rahvaste peres, millal Soome oli tõeliselt ainult Eesti asumaa. Soomesse puutuv osas referent peatus lähemalt hämelaste osatähtsusel Soome asustamisel ning rahvastikuga katmisel. See huvitav ettekanne, mille prof. Kettunen peajoonis esitas juba Õpetatud Eesti Seltsi 100-aasta juubeli pidulikul koosolekul k. a. jaanuaris Tartus, ilmub kuuldavasti varsti trükis Õpetatud Eesti Seltsi väljaannete sarjas. —

Pärast lõunavaheaga esitas haridusnõunik S. Sarva oma tähelepanekuid, mis ta on kogunud keskkoolide revideerimistel soome keele õpetuse alal ligi 20 aasta jooksul. Referent põhjendas oma väiteid veenvate näidistega, mis sagedasti tekitasid koosolijate jõulisi naerupuhanguid. Jäi mulje, et on tegemist nendesamade väärnähtustega ja puudustega, milledega meilgi heideldakse emakeeleõpetuse alal (õpilaste ebaselge, otse lodev kõnelemisviis, kirjandeis üha sagedamini ilmnev segane, ebaloogiline esitusviis, kompositsiooni lõtvus j. t.). — Haridusnõunik Sarva ettekanne tekitas pärast väga elavaid sõnavõtte, kus esitati ka mitmesuguseid vastuväiteid või selgitati omapoolseid raskusi tegelikus õppetöös. —

Ametlikus osas kongress kiitis heaks Korraldava Toimkonna ettepaneku, valmistada asutatava liidu põhikirja eelnõu järgneva sügissemestri jooksul ja eeloleval jõuluvaheajal pidada liidu ametlik asutamiskoosolek. Sellesama Toimkonna hoolde jäeti kirjanduseõpetuse kursuse korraldamine emakeeleõpetajaile ja niisamuti prof. Kettuse ettepanek, esitada ülikoolile sooviavaldu tulevaste soome keele õpetajate õpetamisoskuse paremale järjele tõstmise ja õpetajate edasiharimise korraldamise kohta (prof. Ravila esitas arvamuse, et ülikoolis tuleks kohe alguses eraldada need üliõpilased, kes soovivad soome keele õpetajakutsele valmistuda, neist, kes soovivad valmistuda puhteaduslikele või muudele tegevusaladele (näit. korrektorikutsele). —

Need kolm palavat juunikuu päeva Tamperel andsid otse pakatavalt palju, millest jõudsin küll ainult murdosa märkmikku talletada. Nende ridade kirjutaja sai kõikjal suurima tähelepanu ja külalislahkuse osaliseks, mis olgu siinkohal veel kord kviteeritud südamlikema tänuga. Mulle näib — ja seda kinnitasid üksmeelselt ka Soome ametikaaslased, et Eesti ja Soome (keskkoolide) emakeeleõpetajate omavaheliste sidemete loomine ja kõvendamine on seni jäänud peaaegu täiesti unarusse, mida tuleb tõsiselt kahetseda. Eriti keskkoolide emakeeleõpetajaile ei tohi keel valmistada mingeid raskusi, ja eesti keele tegelik oskus on Soome keskkoolide emakeeleõpetajate seas üsna üldine, näis, et palju üldisem kui vastavalt meil soome keele tegelik oskus. Ka on Soome gümnaasiumides teostatud korralise tunnikava alusel eesti keele õpetamine vabatahtliku õppeainena, mille eest saavad õpetajad vastava tasu.

Soome emakeeleõpetajate liidu vajalikkuse motiveerimisel märgiti m. s. lähema kontakti loomist Eesti emakeeleõpetajatega. See viis mu mõttele, üritada ühiste kongresside korraldamist. Eeldusi nende õnnestumiseks on küllaldaselt: vastastikune keeleoskus, ühised probleemid ja mured emakeeleõpetuses jne. (ka kirjeldatud kongressil olid peaaegu kõik ettekanded samavõrra vajalikud Eesti emakeeleõpetajaile, eriti ilmses see läbirääkimistel: kuidas käsitleda pikemat kirjanduslikku teost, keeleõpetuse käsitus, kirjandite sisuline ja keeleline korrektuur, grammatika ja harjutustiku vahetamine ja kasutamine, lauseliigenduse ulatus ja piirid, emakeele ja võõrkeelte vahetamine jne.). Näib küll, et Soomes pole enam nii akuutne kui meil õigekeelsuse õpetamine (välja arvatud võõr- ja laensõnade õigekirjutus, mille kohta tuli kongressil kuuldavale õige kibedaid sõnavõtte). Ühisel kongressil võime üksteiselt palju õppida ja mis peasi: see lähendab meid ja meie kaudu meie õpilasi üksteise mõistmisele.

Ühiste kongresside kõrval on muidugi väga soovitatav osa võtta teise maa emakeeleõpetajate kongressidest.

Lõpetangi lootuses, et juba järgmisel eesti keele õpetajate kongressil, mis teostub arvatavasti 1939. a. augustis, võime endi keskel näha suurel arvul ametikaaslast Soomest, ja et esimese ühise emakeeleõpetajate kongressi korraldamine võetaks kaalumisele nii Eesti kui Soome emakeeleõpetajate keskel.

KIRJANDUSE ARVUSTUSI JA ÜLEVAATEID.

„**Õpilase isiksuse arenemise leht**“. Koolide insp. A. Kurvits, dr. A. Hion ja koolijuhataja E. Tasa.

II trükk, õ./k. „Koolivara“ kirjastus Tartus 1937. Hind ?.

Iga koolijuhataja on tundnud suurt vajadust koondada koolis õppivate õpilaste kohta käivad andmed ja hinded iga ühe kohta eri akti. See hõlbustaks esiteks andmete käepärasust ja lihtsustaks seega kooli asjaajamist, teiseks oleks see pedagoogiliselt õigustatud: õpilane on tervik, seepärast peaks tervikuliselt peegelduma sellases aktis tema igakülgne kasvatus, tema füüsiline kui ka vaimline arenemine.

Muu hulgas seab selle ülesande enesele mainitud „Õpilase isiksuse arenemise leht“, sisaldades koondatult seni ametlikult tarvitataavad dokumendid: terviselehe, keha arenemise lehe ja hiljuti küll HM otsusega kehtivuse kaotanud õpilase arenemiselehe, kuhu märgiti õppetöö hinded. Sellase andmete keskusena on autorite „Õpilase isiksuse arenemise leht“ kahtlemata otstarbekohane, ja on tõsiselt kahju, et meie uute rakendusraamatute koostajad sama koondamise ja süsteemimise printsiipi silmas ei pidanud. Ka osutub lehesüsteem otstarbekamaks kui vastava hinnete raamat: leht on kergesti ümberasetatav tarvilike materjalide hulka, raamat aga selles mõttes õige raskepärane. Suurearvulise õpilastega koolides on igasuguste istumajäajate, koolist lahkunute ja hiljem tagasitulnute jne. hindamine (eriti õppenõukogus toimuv käitumise ja hoolsuse hindamine) väga tülikas niisuguse raamatu järele, sest ühte klassi kuuluvatele õpilastele avatud leheküljed hinnete raamatus on paljudel eri raamatuis, milledest otsimine vägagi tülikas. Sellelt seisukohalt on „Õp. isiks. aren. leht“, rõhutan veel kord, praktiliselt koostatud. Trükitehniliselt oluks aga soovitatav, et lehe siseäär oleks mõnevõrra laiem ja et selle siseäärega arvestaksid ka lehes sisalduvad tabelid: see võimaldaks lehe juures perforaatori tarvitamist ja lehtede asetamist registraatori vahele, kuhu neid võib asetada otstarbekohases järjestuses, näiteks kõik koolist lahkunud või kooli lõpetanud õpilased tähestikulises järjestuses, koolis õppivad õpilased aga klasside kaupa.

Edasi on sellase lehe vooruseks seik, et ta koondab seni eri lehtedele märgitavad andmed õpilase tervise, kehaliste võimete kui ka õppetöös edasijõudmise kohta. Kõigi andmete kõrvuti esinemine, nende võrdlemine ja nendega arvestamine aitab kahtlemata kaasa õpilase mõistmiseks, õiglasemaks hindamiseks ja seega ka edukamaiks pedagoogilisteks saavutusteks.

Lisaks eelmainitule on isiksuse arenemise lehte koondatud maailmatu hulk muid andmeid vanemate ja lapse enese kohta. Siin tahetakse teateid lapse hammaste ilmumise, inimise, kõndima- ja kõnelemahakkamise kohta, edasi päritakse teateid kodusest kasvatuses, perekonna konstellatsioonist,

lapse magamaminemisest, ülestõusmisest, ühiskondlikust toetusesaamisest kroonides jne. jne.

Edasi soovitatakse, et märgitaks üles esimesed jutlemised vanemaga, milleks „Seletuskirjas ja võtmes“ antud sellekohane kahekümnepunktiline kava. Siis on veel reserveeritud rohkesti ruumi „vabade märkmete“ tegemiseks „õpilase arenemisest ja käitumisest“ sama kahekümnepunktilise kava järgi ja lõpuks leheküljel „õpilase hingeliste omaduste ja vaimsete kalduvuste ning võimete“ märkimiseks, mis viimane pole küll täidetav sunduslikult, vaid „täidetakse neis kooles, kus selle vastu tuntakse huvi“. (Võti.) Kõige lõpuks on teated edaspidise elukäigu kohta, päevapilt ja muud niisugust kõvale dokumendile vajalikku.

On õieti kahjatsemisväärne, et autorid neile väga mitmekesistele andmetele ei anna „mingeid teaduslikke või spetsiaalseid sihte õpilase uurimiseks“, kuid loodavad siiski nende abil õpilast mõista, teda õieti juhtida ja mõjutada, „et vältida vigu ja tühikuid algkooli õppe- ja kasvatustöös“ (seletuskiri lk. 3). Meie arvates on pedagoogika rakendusteadus, ja kui ta tahab edukas olla ja oma sihtides (ikka ka „spetsiaalsetes sihtides“) „vigu ja tühikuid vältida“, peab ta paratamatult toetuma teadusliku pilguga valitud andmetele ja faktidele. Ja kui neist faktidest järeldusi tehakse, kui neid kasvatuses rakendatakse, siis on sel kõigel ikka rakendusteaduslik maik man ja teaduslikest sihtide taotlemisest mööda hiilimine on vist küll arusaamatus ja seisab otseses vastolus ka nende suurte sihtidega, mis autorid arenemislehele on andnud.

Silmapaistvamate sihtidena märgigem võtmest ja seletuskirjast järgmist:

1. Anda terviklik ülevaade õpilasest.
2. Aktiviseerida kasvatust, juhtides kooli tähelepanu üksikutele kasvatusprobleemidele (peaks vist olema „tähtsamatele kasv. probleemidele“ K. P.) individuaalselt ja üldiselt.
5. Tõsta kasvatus koolis esikohale, subordineerides õpetust kasvatusale.
6. Vältida juhuslikku, ühekülgselt ja meeoleolulist õpilase hindamist, rajades seda õpilase igakülgselt tundmisele ja mõistmisele.
7. Äratada õpetaja vastutustunnet õpilase isiksuse arenemiskäigu toetamiseks (Kool õppigu vastutust kandma mitte üksi õppe-, vaid ka kasvatustöö eest) [Minu harvendus K. P.].

Eriliselt tähtsaks peavad autorid (vähemalt seletuskirja kirjutaja) arenemislehe vaimse osa täitmist („Õpilase hingelisi omadusi ja vaimseid kalduvusi ning võimeid“). Kui tollel lehel täita ainult miinimumi miinimum, „näiteks anda ülevaade klassi õpilastest nende endavalitsemise või mõne teise omaduse või võime kohta“, siis „õpetaja astuks sellega esimese teadliku ja vastutava sammu kasvatusel teel“. Kas siis õpetajad seni on täiesti vastutamatus teadmatuses sammunud?

Arenemislehe koostajad ütlevad, et nad on „teadlikud selles, et esitatud isiksuse arenemise leht on tänapäeva olustikust ja meie pedagoogilistest võimistest jõudnud ette“ ja selleks jäävat ka ta saja aasta pärast, kui meie pedagoogilist praktikast ja pedagoogide ettevalmistust ei sõandata juhtida

arenemislehe poolt näidatud alustele ja teedele. Selle tõttu autorid usaldavad „omistada esitatud süsteemile suurt tähtsust kasvatusel alal, kuigi tema teostamisega pole vähem raskusi, kui Jan Amos Comeniuse poolt 300 a. tagasi leiutatud näitlikkuse printsiibi teostamisega õpetuses“ (A. Kurvitsa saatekiri toimetusele).

Allakirjutanu pole oma pedagoogilist ettevalmistust küll saanud „arenemise lehe poolt näidatud alustel ja teedel“, kuid ta julgeb siiski väita, et siin on siiski ülepakkumisega tegemist.

Kõigepealt on väga küsitav, kas niisuguste arenemislehtede täitmise koolis tõstab „kasvatust esikohale, subordineerides õpetust kasvatusel“. Autorite arvates ta teeb seda, sest ta väldib „juhuslikku, ühekülgset ja meeleolulist õpilaste hindamises, rajades seda õpilase igakülgsele tundmisele ja mõistmisele“.

Meil on koolielus valitsenud inimesi, kes on olnud arvamisel, et elu ainult siis areneb, kui ta on paberile pandud. Et nende arvates klass areneks, tuleb klassijuhatajal aruanne teha; et kool areneks, tuleb temast arenemiskava teha; et õpetaja areneks, tuleb talle kodukord anda jne. jne. Tänu neile suurtele edusammudele, mis viimasel ajal meie eluline mõtlemine haridusel on teinud, on siin õnneks paberlikkuse rinne tublisti taganemas ja meie ei pruugi enam istuda ja kirjutada, vaid võime juba natuke elada ja teostada. Kui meilt hakatakse nõudma, et me üles peaksime kirjutama oma klassi viiekümne lapsevanema esimesi jutlemisi j. m. niisugust, siis kahjuks võime me eriti sattuda, vihast paberlikkuse vastu, juhuslikku, ühekülgset ja meeleolulisse hindamisse, millest meid arenemisleht nii väga pidi päästma. Seda lehte saab täita ka viie minutiga kaldumata kõrvale autorite antud terminitest ja šabloonidest. Näiteks üks kiiremaid: kodu — tavaline, kasvatus — järjekindluseta, reageerimisvõime — tavaline, peenetundelisus — tavaline, endavalitsemine — tavaline, kohanemisvõime — tavaline, kujutusvõime — tavaline, mälu — tavaline, mõtlemine — tavaline, töötahe — tavaline, vastupidavus — tavaline, produktiivsus — tavaline, kontaktivõime — tavaline, suhe kodusse — tavaline, suhe sõpradesse — tavaline, suhe koolisse — tavaline jne. jne.

Kahtlemata on sellane õpilase hindamine väheütleval, seega siis natuke halvemgi kui „juhuslik, ühekülgne ja meeleoluline“. Aga asja kurbloolus seisab selles, et mina, lähtudes lehetäitmisel küll aja kokkuhoiu seisukohalt, ei ole sisuliselt ometi eksinud, sest vähemalt 50% õpilase kohta enamvähem normaalse klassi koosseisu juures ma võin julgesti arenemislehele antud punktides kirjutada „tavaline“, ilma et oleksin eksinud. Kui need lapsed aga elus minu ees on, siis ma näen, et nad üksteisest ometi erinevad ja et mul nende igähe juures on kasvatuslikult midagi teostada, sest arenemise lehe küsimused „moodustavad väikese murdosa hingelistest avaldustest ja vaimsetest omadustest ning võimetest, milliste arv nende mitmekesisest variantides ulatub tuhandetesse“ (seletuskiri lk. 4). Nii siis: süsteem on halb. Ja peab arvama, et autorid eksivad, kui nad arvavad, et alles nende lehtede täitmisega „õpetaja astuks... esimese teadliku ja vastutava sammu tegeliku kasvatusel teel“ (seletuskiri lk. 7). Tembeldada

meie senine kasvatustöö ebateadlikuks ja vastutamatuks pole küll mingi „pedagoogiline optimism“, millel autorid endid ütlevad asuvat.

Olen vaadelnud arenemislehte tegeliku õpetajana ja hinnanud tema väärtust tegeliku kasvatustöö seisukohalt. Sellepärast ma ei lasku süsteemi üksikasjusse, tema teadusliku aluste vaatlemisele jne., see jäägu vastavate eriteadlaste teha. Ei saa aga mainimata jätta üht minu arvates väga olulist seika.

Arenemise leht pretendeerib „õpilase igakülgsel tundmisele ja mõistmisele“, kuid on peaaegu täiesti vaatlusest välja lülitanud ühe väga olulise õpilase saatust määrava teguri — pärilikkuse. Need vähesed andmed isa ja ema kohta, mis arenemisleht nõuab, ei kata kaugeltki sellekohaseid nõudeid, seda enam, et väga paljud vaimsed omadused on peituvad, seega peaks vaatlusandmed ulatuma tagasi vähemalt kolmandasse põlve. Selles mõttes on siis arenemisleht ühekülgne. Nähtavasti on kõik tingitud sellest, et autorid on ühekülselt sattunud psühhoanalüüsi mõju alla. Sellase ühekülgse eest tuleb hoiatada tõsiselt, sest see viib kasvatustöö ülehindamisele ja sellest tingitult kasvatavate tegurite, eriti kooli, võimete alahindamisele ning süüdistusele vastutamatuses jne. Allakirjutanul oli tänulik võimalus käesoleval suvel kuulata Helsingis noore doktori Arvo Lehtovaara loenguid „Pärilikkuse psühholoogiast“, mis toetusid praegu Helsingis väga moesolevale kaksikute uurimisele. Väga rohke ja huvitava materjali najal (mis saadud Helsingi psüh. laboratooriumides) näitas autor, muuseas, et ka lapse karakterjooned, mida me peame kõige rohkem kasvatatavaks, on väga palju ikkagi pärilikkusest rippuvad. Nii näiteks reageerimisvõime omadused nende kaksikute juures, kellel ühesugune pärivusaine (ühest munarakust sündinud), on haruldaselt ühesugused. Autor algas oma loenguid sissejuhatusel, et probleem on selles, miks kägu kukub, kuna teame ometi, et teda nooruses on õpetanud need väikelinnud, kelle lauluviisid on hoopis teissugused. Nii on nende laulutunnid täiesti nurjunud ja kägu laulab ikka oma laulu. Ka meie kasvatustunnid võivad nurjuda, kui me nii olulise osa õpilase vaatlemisest kõrvale jätame ja arvame, et me teeme seda enda arvates igakülselt ja põhjalikult.

K. P.

KROONIKA

Pidulik algkoolilõpetajate päev.

Pühapäeval, 29. mail peeti üle maa pidulikke aktusi algkoolilõpetanuile. Sel puhul Ringhääling koostas vastava saatekava vabariigi presidendi ja haridusministri kõnedega.

President K. Päts tervitas noori, kellest suurem osa astub nüüd tegelikku ellu, kus neil tuleb kasutada koolis omandatud teadmisi ja oskusi. Teadku nad, et õnn on igalühel enda teha ja et väikesele ja kindlale alusele rajades, püsivalt ja teadlikult töötades saadakse üle raskustest ja jõutakse etteseatud eesmärgile. Ärgu unustagu nad algkooli, oma teadmiste älgallikat, ja olgu tänulikud oma senistele juhtidele.

„Saage oma elus õnnelikuks, armsad lapsed, seda soovib teile vabariigi president teie tõsisel elutunnil, kui teie ühe jalaga juba koolilävest üle olete astunud ja rõõmsate nägudega vastu astute oma armsatele vanematele ja jumalaga jätate oma õpetajaid,“ lõpetab president oma kõne.

Järgnes haridusministri kol. A. Jaaksoni kõne, mis on toodud „Õp. Lehes“ nr. 20 — 1938.

Linnades toimusid aktused enamasti ühiselt kõikidele koolidele, Tallinnas näit. „Estonia“, Tartus „Vanemuise“ kontsertsaalis. Maal korraldasid päeva koolid rohkem omaette, millega saavutati suuremat kodusust.

Aktused olid igalpool meeoleuküllased. Õpilased annetasid lilli õpetajatele ja külalistele; paremad õpilased said kingitusi, peamiselt iluköites „Kalevipoega“.

Jaan Pulk Õpetajate Koja peasekretäriks.

Õpetajate Koja juhatus oma koosolekul 30. mail s. a. valis Koja sekretäriks Jaan Pulga, kes lõpetanud Tartu ülikooli õigusteaduskonna.

Õpetajate edasiharimistöö juunis-juulis 1938. a.

Vastandina möödunud aastale, mil õpetajate edasiharimistöös tekkis seisak ainelise toetuse puudusel, korraldatakse käesoleval aastal täienduskursusi rohkem arvul. Haridusministeerium on andnud selleks otstarbeks Õpetajate Koja käsutusse suuremaid summasid, mis on jaotatud Koja sektsioonide vahel tarviduse kohaselt.

27.—30. juunini peeti Ravi las suvekursus, mille korraldajaks oli Harjumaa Õpetajate Liit.

2.-3. juulil toimusid Vigala Põllutöökoolis põllu-, aia- ja maattuubiliste kodumajanduskoolide õpetajate päevad umb. 100 osavõtjaga. Korraldaja — Õp. Koja Kutse- ja Täienduskoolideõpetajate Sektsioon.

15.—18. juulini peeti usuõpetajate suvipäevi Toris. Korraldajaks oli Pärnu koolivalitsus. Osavõtjaid 33.

23.—24. juulil olid Narva-Jõesuus emakeele õpetajate suvipäevad keeleteaduse küsimuste harutamiseks. Need päevad korraldas Alutaguse Õpetajate Ühing. Osavõtjaid 130.

21.—30. juulini töötasid täienduskursused Viljandis, Viljandimaa Õpetajate Liidu korraldusel. Osavõtjaid 100. Kursuste kavas oli kodukoha tundmaõppimine (lektorid: A. Luha, G. Vilbaste, A. Vestren-Doll), individuaal-psühholoogia (lektorid: testidest J. Torik, psühholoogilistest vaatlustest Joh. Käis), emakeele meetodika (lekt. A. Selmet ja Joh. Käis — aabitsakursus). Kursuste ajal korraldati ka õppekäike ja -reise, muuseas Lõhavere linnusele, kus praegu toimuvad välja-kaevamistööd.

„Kasvatus“ ilmub 10 korda aastas. Tellimishind: terve aastakäik kr. 3.—
1/2 aastakäiku kr. 1.75. Koos „Õpetajate Lehega“ aastas kr. 6.50. Üksik-
number 40 senti.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit, Tallinn, Pühavaimu 11.

Pea- ja vastutavtoimetaja: Enn Murdmaa. Tegevtoimetaja: Joh. Käis.

Toimetuse kolleegiumi liikmed A. Varma, H. Jänes.

ALGAVAKS

ÕPPEAASTAKS!

KIRJANDUST
KOOLIRAAMATUID
KOOLITARBEID
KIRJUTUSMATERJALE
JONISTUS - JA
MAALIMISTARBEID
PABERIKAUPE
KANTSELEITARBEID
jne. jne.
SOOVITAVAD OMA
RIKKALIKUST VALIKUST

„PÄEVALEHE“ RAAMATUKPL.
TALLINN, S. KARJA 23, PIKK T. 2.

„LASTE RÕÕM“
ON LASTELE KASVATUS-
LIKUS ALUSEKS.
TELLIMISI VÕTAVAD VASTU
KÕIK MAAALGKOOLIDE JUHAT.



***P**raegune aeg*

toob igapäev suuri uudiseid

TELLIGE veel täna

UUS EESTI

ja Teile tuakse IGAPÄEV koju rohkesti tähtsaid uudiseid kogu maailmast.

TELLIMISE HINNAD:

„Uus Eesti“		„Uus Eesti“ koos „Tallinna Postiga“:		„Uus Eesti“ koos „Põllumajandusega“:		„Uus Eesti“ koos „Tõusev Noorusega“:		„Uus Eesti“ koos „Põllumajanduse“, „Tallinna Posti“ ja „Tõusev Noorusega“:	
1 kuud	Kr. 1.80	1 kuud	Kr. 1.95	1 kuud	Kr. 2.—	3 kuud	Kr. 5.50	3 kuud	Kr. 6.20
3 kuud	„ 5.—	3 kuud	„ 5.45	3 kuud	„ 5.50	6 kuud	„ 10.—	6 kuud	„ 11.70
6 kuud	„ 9.50	6 kuud	„ 10.30	6 kuud	„ 10.40	1 aasta	„ 19.50	1 aasta	„ 22.50
1 aasta	„ 18.50	1 aasta	„ 20.—	1 aasta	„ 20.—				

TELLIMISI VÕTAVAD VASTU: Kõik postiasutused, „Uus Eesti“ peakontor, abikontor ja esindajad kohapeal.