

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 1

7. AASTAKÄIK. — JAANUAR 1925

Kasvatusteaduslik ajakiri „KASVATUS“

ilmub Eesti Õpetajate Liidu väljaandel 1925. a.
igal kuul kahe suure trükipoogna suuruses.

Sisult tahab „Kasvatus“ kinni pidada võetud sihtjoonest: panna pearõhk pedagoogiliste, metoodiliste ja tegelikkude koolielu küsimuste lahendamisele.

Uute osadena on „Kasvatuses“ 1925. aastal:

1) Kooli- ja haridustöö alal antavate määruste, korralduste ja juhtnõõride sisulised kokkuvõtted, kui viimased on enam vähem üldise tähtsusega; kitsamaid ringkondi puudutavaist korraldusist tehakse ainult loetelu mõnesõnalise sisu äramääramisega.

2) Perioodilised ülevaated ajakirjandusest kooliellu ja haridustöhe puutuv asos iga 3—4 kuu järele.

3) Koolitoast. Siin tuuakse vaatluseid ja tähelepanekuid tegelikust koolitööst.

4) Juhatused õppevahendite valmistamiseks kodusel viisil.

5) Küsimiste ja kostmistega osa, kui see leiab tarvitamist kaastööliste ja lugejate poolt.

„Kasvatuses“ kaastöölisteks on meie silmapaistvamad koolimehed ja teised haridustegelased.

„Kasvatuses“ tellimishind on:

aastas 500 marka, poolaastas 250 marka, üksiknumber 50 marka.

Tellimisi võtavad vastu kõik postkontorid. Üksikud numbrid saadaval paremais raamatukaupluses.

Endiste aastakäikude hind (kergetes köites):

1919. a. — 120 mk., 1920. a. — 350 mk., 1921. a. — 450 mk., 1922. a. — 450 m.

1923. a. 450 mk., 1924. a. 450 mk.

Suuremal arvul tellijaile 25—30% hinnaalandust.

Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel on ilmunud ja saada igast raamatukaupl.

Vaateõpetus ehk kodulugu I. J. Kühneli järele tõlkinud K. Mihelson-Silde.

Vaateõpetus ehk kodulugu II. Ketty Mihelson-Silde.

Tarvilik koolivalitsustele! Asutava Kogu poolt 7. mail 1920 a. vastuvõetud.

Avalikkude algkoolide seadus

Ühes vabariigi valitsuse poolt 17. sept. 1920 a. vastuvõetud määrusega seaduse elluviimise kohta.

Riigikogu poolt 13. mail 1921 a. vastuvõetud

Et „Kasvatuses“ lugejaid üle maa, on kulutustel otstarbekohasem paik „Kasvatuses“, eriti kirjastus-, kooli-, ning sporditarvete valmistusäridel ja raamatu- ning kirjastusmaterjaalikauplustel, sest „Kasvatus“ viib nende äriteated otsekohe kõige püsivamaile tarvitajatele — kodumaa koolidele kõigis nurkades. Samuti leiavad — õpetajate valimiskulutused „Kasvatuses“ kui õpetajaskonna häälekandjas kõige sündsama koha

Kulutuste hinnad: terve lehekülg—2000 m., 1/2 lehek.—1000 m., 1/4 lehek.—500 m., 1/8 lehek.—250 m. Õpetajate valimiste ja kohaotsimise kulutused 1/8 lehek. suuruses — 200 mkr. Mitmekordselt kuulutajaile hinnaalandus.

„Kasvatuses“ toimetuse ja talituse.

Adress: Tallinn, Rataskaevu t. 22, kõnetraat 14-63.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 1.

Jaanuar 1925.

7. aastakäik.

S i s u: E. Martinson—Lugema õpetamine ja aabits. A. Õunapuu—Teoreetiline grammatika koolis. M. Meos—Kirjutama õpetamisest. J. Kents—Keskkooli praeguste maateaduse kavade puhul. A. Oengo-Johanson—Õpilastööde näitused. J. Käis—Muljeid meie naabrite koolinäitusest. W. Orav—J. Adamsoni „Kõige uuem aeg.“ Koolitoast: E. Martinson—Katked tööst 1. klassis. Prof. M. Janson—Omatehtud katseriistad. Kroonika. Organisatsioonide teated. Seadusi, määrusi ja korraldusi. Toimetusele saadetud kirjandus.

Lugema õpetamine ja aabits.

E. Martinson.

1827. aastal ütles Christian Scholz: „Ühestki muust asjast algõpetuses ei ole nii palju räägitud, kirjutatud ja trükitud kui lugema õpetamisest. Asja tähtsus nõuab aga ka, et meie mõtleksime küpselt järele, kuidas tuua lugemine kõige loomulikumal viisil lastele lähemale, ja et meie avaldaksime teistele oma töö tulemused.“

Mitu sada aastat on Saksa kasvatus-teadlased ja koolimehed — ja mitte ainult Saksa koolimehed — vaeva näinud lugema õpetamise probleemi lahendamisel, kuid siiski ei või öelda praegugi, et see probleem on täiesti lahendatud. Kui pikkamisi on edasi jõutud selles asjas, näitab järgmine asjaolu: Lutheruse kaas-aeglane Valentin Ickelsamer andis 1827. a. välja raamatu: „Die reichte weis auff's kürzist lesen zu lernen“, mille aluseks on hääldav õppeviis, kuid alles 1803. a. — 300 aastat hiljem! — läheb Baieri koolinõunikul Stephanil korda koolides maksma panna hääldav õppeviis.

Mis on sarnase pikaldase progressi põhjuseks? Prof. Ernst Meumann, kes loeb lugemist kõige põhjanevamaks aineks elementaarainete hulgas, ütleb

oma „Loenguis katselise kasvatusteaduse üle“, III jaos:

„Sarnase ülesande lahendamisel, nagu lugemise enam või vähem täpne analüüs ja lapse ning täiskasvanu lugemise vastastikuse erinevise selgitamine, osutub võimetuna igasugune meetod, — peale eksperimentaalse meetodi. Sellepärast näeme, et tervete aastasadade vältel meetodikud ei ole saanud kaugemale kõiksuguste võtete puhtpraktilistest katsetamistest, et kergendada lapsele lugemisõpetust; kuid ainuski neist võtetest ei ole teaduslikult põhjendatud ja kõikjal nad avaldavad mulje, otsekuu kobataks ümber igasuguse plaanita. Lugemisõpetuse ajalugu on klassikalik näide selleks, kui abitu on kasvatus-teadus, mis toetub ainult praktilisile kogemusele ja lapse välimisele vaatlemisele.“

Et katseline hingeteadus on alles noor, siis ei ole ka temagi suutnud küsimuse põhjalikult lahendada, kuigi selle küsimuse lahendamisel on töötanud paljud hinge- ja kasvatusteadlased, nagu: Messmer, Meumann, Lobsien, Ley j. t. Siiski

on küsimus nüüd seatud teaduslikule alusele, mis tulevikuski võimaldab tema õigema lahenduse.

Lugema õpetamise viiside pikaldase arenemisprotsessi põhjus peitub aga teisest küljest ka selles, et lugemine oma põhiolult on lapse jaoks õige keeruline ja raske talitus. Lugemises sisalduvad järgmised psüühilised protsessid:

1) puhtnägeline protsess, s. o. sõnakujude (tähtede, sõnade, lauseosade) nägeline tajumine, silmade abil vastuvõtmine;

2) häälelis-mootorlik (või kuulmis-mootorlik) protsess, kusjuures meie kas ainult sisemiselt kujutame ette tähtede ja sõnadele vastavad hääled, või toome need ka otse kuuldavale;

3) loetava teksti sisu omandamine.

Häälelis-mootorlikus protsessis tuleb veel vahet teha üksiku tähe hääldamise ja üksikhäälikute sõnaks liitmise vahel, nii et see protsess pole elementaarne. Samuti koosneb teksti sisu omandamine kahest osast: lugeja peab 1) looma igale üksikule sõnale vastava asjakujutelmi ja 2) oskama mõtteks ühendada üksikuid kujutelmi — aru saama loetava teksti sisust. Kuid mitte ainult aru saama. Loetav pala peab saama elamuseks, mis annab toitu ka lapse tunde- ja tahtelule. Peale selle peab lugeja oskama väljendada kõike seda, mis ta üle elab lugemisel, — ilulugemise nõuete kohaselt. Ja see kõik tuleb silmas pidada lugemise juures juba algusest peale. Ei ole õige, nagu on arvatud pahatihti, et enne on mehaaniline lugemine — esimene ja teine punkt lugemisprotsessis — ja siis alles järgneb arusaamisega ja mõnuga lugemine — kolmas punkt lugemisprotsessis. Kõik lugemisprotsessi üksikud osad tulevad võtta arvesse algusest peale, kuigi selle juures võime esitada lapsele ainult tema arenemisastme kohased nõudmised. Jätame meie hooletusse mõne momendi — eriti sisulise külje — lugemisõpetuse algastmel, siis on pärast raske parandada seda viga. Ja masinlik, pealiskaudne lugemine on viga, mis meil ette tuleb arutihti. Bismark ütleb Saksa rahva kohta:

„Mehaanilise lugemise oskus on Saksa rahval suurem, lugemise üle

järelemõtlemisevõime aga vähem kui teistel rahvastel.“

Ja prof. Meumann tähendab Saksa üliõpilaste kohta, et suur osa neist ei oska lugeda.

Küll on siis ka meil põhjust sellele tühisele asjale, nagu selleks harilikult peetakse lugema õpetamist, kinkida enam tähelepanu.

Asume nüüd raskuste juure, millega tuleb võidelda lugema õpetamisel, ja vaatame, kuidas on püütud üle saada neist raskustest.

Lugemise tehnilise külje omandamisel on kõige suurem raskus üksikhäälikute liitmisel, eriti kaashääliku liitmisel täishäälikuga. Lugemisõpetuse meetodid erinevad üksteisest peaaesjalikult just selle poolest, kuidas üks või teine neist püüab seda raskemat küsimust lahendada.

Veeriva õppeviisi juures ei taha peatuda pikemalt. Igale on selge, kui raske on lapsel, näit. taibata, et tähtedest „l, i, n, d“ peab tulema sõna „lind“, aga mitte „elliende“.

Huvitav on märkida, et pärast seda, kui lckelsamer oli juhtinud tähelepanu sellele raskusele, ei hakatud mitte seda viga parandama ja teid otsima, kuidas kergemini liita kaashäälikuid täishäälikutega, vaid püüti kergendada lugema õpetamise raskuseid välimiste abinõudega. Näit., ühendati tähekujud piltidega, maaliti tähed laste mänguasjadele, kuupidele, valmistati tähekujud magusast saiataignast, mis küpsetatult lubati lastele ära süüa, kui tähekuju omandatud jne. Kuid nende abinõudega võis ju küll kergemini meele jääda *tähekuju*, hõlbustus lugemisakti esimene osa — puhtnägeline protsess, mitte aga häälelis-mootorlik, mis on mehaanilise lugemisakti tähtsam ja raskem osa. Lapsed pidid veel mitusada aastat alla neelama kibedaid pille, mida neile küll mõned humaansed pedagoogid püüdsid magusaks teha suhkru veega. Suuremale osale lastele toodi aga suhkruvee asemele mõjuv abinõu kaseladvast. Et seda ka koolimeestegi poolt peeti õige mõjuvaks abinõuks, näitab muuseas asjaolu, et on ilmunud aabitsaid, mille kaane illustreerivad lapse peksmist kujutavad pildid ja esilehel salmid, mis

ülistavad vitsa mõju: „Püha vaim“ käskivat last peksta, see tegevat lapse sõnakuulelikuks, andvat mõistust, õpetavat paluma, ajavat „kurjad vaimud“ välja, ei murdvat konte jne. jne. Isegi palutakse õnnistust neile metsadele, kust saadakse vitse.

Ka muidu oli selleaegne õpetamine väga isesugune. Nii kirjutab kuulus filantroop Roterdami Erasmus, et suurem osa temaaegseid õpetajaid saavutab koolitöös resultaate ainult peksmise, ahvardamise ja söimamise abil.

Pealiskaudsel vaatlusel näib, nagu oleksid võidetud hääldava meetodi tarvituselevõtmisega häälikute liitmise raskused. Mis seal siis veel peaks olema: hääldame ju siin üksikut sõna osa — tähte — nii nagu ta kõlab sõnades: *l* mitte *el*, *m* mitte *em*, *s* mitte *es*, jne., ja kui need üksikut sõnaosad hääldada üksteise järele tarvilikus järjekorras, siis peaks ju moodustuma terve sõna.

Asi ei ole aga kaugelki nii lihtne. On vahe üksikult hääldatava hääliku ja sama hääliku vahel häälikkombinatsioonis — sõnas või silbis. Nii kõlab häälik *l* üksikult teisiti kui, näit., silpides *la*, *le* või *lo*, häälik *m* — üksikult teisiti kui silpides *ma*, *me*, *mo*, häälik *s* — üksikult teisiti kui silpides *sa*, *so*, *se* jne. Kui meie hääldame häälikuid *l*, *m*, *s* eelnimetatud silpides nii, nagu nad kõlavad eraldatult, siis ei moodustuks silbid *la*, *le*, *lo*, *ma*, *me*, *mo*, *sa*, *se*, *so*, vaid — *l-a*, *l-e*, *l-o*, *m-a*, *m-e*, *m-o*, *s-a*, *s-e*, *s-o*, nagu neid lapsed hääldavadki ja nagu nad neid on õigustatud hääldama. Ei aita ka see, et katsutakse silpe kiirelt hääldada: ikka kuulduv *l-a*, *l-e*, *l-o*, *m-a*, *m-e*, *m-o*, *s-a*, *s-e*, *s-o* (kuigi kiirelt, siiski mitte liidetult), mitte aga *la*, *le*, *lo*, *ma*, *me*, *mo*, *sa*, *se*, *so*.

Milles peitub selle nähtuse põhjus? Esiteks selles, et iga kaashäälik, kui ta esineb sõnas või silbis, kohaneb temale järgnevale täishäälikule, omab sarnase kuju, mis on rohkem kohane kaashääliku liitmiseks täishäälikuga, või vokaliseerub, läheneb vokaalile, täishäälikule, nagu nimetab seda nähtust Richard Lange. Nii ei esineks meil siis häälikkombinatsioonides — silpides, sõnades — mitte alati ühesuguse kõlaga, *l*, *m*, *n*, *r*, *s* või *h*, vaid oleksid isesugused *l*, *m*,

n, *r*, *s*, *h* jne. täishääliku *a* ees, teistsugused oleksid samad kaashäälikud *o* ees, erisugused *i* ees jne. Ühe sõnaga, igal kaashäälikul oleks nii mitu erilist kõlakuju, kui mitme isesuguse täishääliku ees ta võib esineda meie keele sõnades. Mõne kaashääliku juures on tunda tema mitmesugune hääldamine väga teravalt, näit., *h* juures. Silbis *ha* kõlab *h* sootu teisiti kui silbis *hi*.

Teiseks, peitub kaas- ja täishääliku liitmise raskus selles, et siin tulevad kaas- ja täishääliku vahel esile n. n. ülemineku häälikud, Gleitlaute, mis on endi kõlalt vahepealsed häälikud liituva kaas- ja täishääliku vahel. Tähte üksikult hääldades ei kuule meie muidugi minneid ülemineku häälikuid.

Nii on siis meil keeles mitu ja mitu korda rohkem häälikuid kui tähti.

Kolmas suur raskus häälikute liitmisel seisab selles, et laste foneetika jätab väga ja väga palju soovida. Meil hääldatakse üldse väga halvasti, alates lastega ning harilikkude lihtnimestega ja lõpetades kõrgema haridusega isikutega ja osalt isegi näitlejatega.

Millest siis kokku seada õige sõnakõla, kui puuduvad korralikud elemendid selleks?

Kuidas on katsutud saada üle neist raskustest? Kuna need raskused on foneetilised, siis loomulikult hakati abi otsima foneetikast: enne lugemisõpetust soovitati läbi võtta teatav foneetika kursus. Juba 18. aastasaja teisel poolel soovitas seda Dessau filantropini professor *Olivier*.

Olivier'i meetod koosnes järgmistest osadest: esiteks, õpilased peavad õppima õpetaja poolt ettekantavaid lauseid järele rääkima puhtalt, veata, kõlarikkalt, selle juures erilist rõhku pannes kaashäälikute teravale, selgele hääldamisele. Sarnane tegevus peaks kestma *Olivier*'i arvates, nädalad, isegi kuud, sest tuleb läbi võtta väga laialdane materjal, mis sisaldaks igasuguseid häälikkombinatsioone.

Teiseks, õpilased jaotavad sõnad silpideks ja silbid — täis- ning kaashäälikuiks. Selle juures pannakse suurt rõhku iga üksiku hääliku selgele hääldamisele. Et aga häälikuid sõnades hääldatakse väga mitmet moodi, siis tule-

vad läbi harjutada võimalikult kõik kombinatsioonid. Selle järele saab Olivier 400 mitmesugust keeles ettetulevat häält või häälikut. Kõik selle nagu eelmise astme harjutused sünnivad peast, ilma et lapsi tutvustataks hääliku märkidega, tähtedega.

Kolmandaks tutvustab Olivier lapsi lugemismärkidega ühenduses häälikutega, kusjuures rõhutatakse, et täht on vaatlemise, häälik aga kuulmise objekt ja ühtlasi kõnelemiselundite tegevuse tulemus. Et selgeks teha kõnelemiselundite osa iga üksiku hääliku esiletoomisel, antakse igale häälikule nimi, mis näitab, missugune elund mängib hääliku esiletoomisel täitsamat osa, näit.: m-huultemõmiseja, r-suulaeuriseja jne.

Edasi esitab Olivier lastele asjekujutavad pildid, mille nimetustes esineb teatav häälik. Pildi kõrval on vastav täht

ja all pildi nimetus, kusjuures sõna see silp, milles seisab õpitav täht, on trükitud punaste tähtedega, muu osa aga mustade tähtedega. Selle juures harjutatakse lugema ainult silpe ja nimelt neid, mis on trükitud punaste tähtedega.

Lõpuks raamat, kus leidub ainult neid sõnu ja lauseid, mis varem juba pähe õpitud.

Nagu näete, on Olivier'i meetod väga pikkamisi edasisammuv. Ta nõuab lastelt liig palju aega ja sarnase materjali tuupimist, millel pärastises õppetöös pole suurt väärtust. Tema õppeviis ei leidnud laiemat poolehoidu, muuseas ka sellegipärast, et tema 3-andeline meetodiline töö maksis tervelt 6 taalrit ja käis seetõttu täiesti üle jõu selleaegsele Saksa kooliõpetajale, kellel oli Kehri sõnade järele „hobuse töö aga tihase toit.“

(Järgneb.)

Teoreetiline grammatika koolis.

A. Öunapuu.

Sõjategevuses, kus igal sammul võivad olla lõpmata suured tagajärjed, on üks põhiõppelausetest: igamees tundku oma lahinguülesannet. See maksab täiel määral ka võitlejale hariduspõllul. Temalgi peab selge olema mitte ükski aine, vaid ka iga tunni ülesanne. Vähe sellest, et „targad mehed“ seda teavad, tuleb ka endal oma „lahinguülesannet“ õieti ja põhjalikult tunda.

Tihti unustatakse see ja võideldakse siis vales suunas: asutakse aine kallale, tuubitakse see läbi ja arvatakse head tagajärjed olevat saavutatud, kui õpilane suudab kas raamatu või paremal juhusel oma sõnadega ümber jutustada. Selle järele võib õpitu ununeda. Seega on õpilane alandatud mingi läbilaske aparadi seisukohale ja elavast, loovast inimesest pole siin midagi järele jäänud. Eluski on see isik teiste mõtete kordaja, teda kõigutab iga tuul ja ta ei jäta jälgegi siia ilma. Ta on oma saamatuse pärast koormaks endale ja ühiskonnalegi kasuta paremal juhusel. Nii-suguste isikute kasvatamine ei või kooli ülesanne olla ja just selle pärast ei tohi me unustada meie praeguse kooli

ülesannet valmistada elule, teha kasvan-dik elu vastu osavamaks, kasvatada neist iseseisvalt ja loovalt mõtlemaid isikuid, kes ei tunneks elu koormana ja kes oleksid ühiskonnalegi kasulikud. Ikka tuleb küsida igas tunnis, mis võidab õpilane eluks selle või teise aine või tunniga, millised jõud ta paneb liikuma õpilases või milliseid võimeid ta kasvatab. Ainult siit saab aine väärtuse, siit saab töö õige suuna. Kui me seda ei unustaks!

Jutustati tänavustest võistluseksameist, kuidas kusagil keskkoolis eesti keele õpetaja istub Põllu grammatika ees ja küsib seda algkooli lõpetajailt. Nimetatagu käänamise I. alus, nimetatagu pööramise alused, öeldagu käänete nimed jne. Kes seda kõike suudab kuulipildujana ette vuristada, see võetakse vastu. Vist maadleb sama õpetaja isegi Põllu grammatikaga, sest miks ta muidu ei lahku tast eksami-ajakski. Mõtleb nähtavasti: mina, eesti keele õpetaja keskkoolis, võin unustada ja raamatusse vaadata, kuid olen siiski haritud inimene; sina, väike mudilane algkoolist, pead teadma, sest viletsa

mäluga, nagu see minul on, ei saa sina kunagi haritud inimeseks. — Teine keskkooli õpetaja kaebab: vaadake, nad kohe mitte midagi *ei tea*, nad ei oska isegi sõna *isa* käända. Ja muidugi Eestimaa, terve ilm on hukkumas, sest laps julgeb kujutada endale isa, kõnelda temast, seda sõna kõikides vormides õieti tarvitada, isegi õieti küsimused panna sellele sõnale, kui ta ette tuleb, aga on unustanud käänete nimed järjekorras ja ei suuda seda kallist asja nüüd ette vuristada. Kuulmata häbematus! — Veel kusagil ollakse õigekirja reeglite jahil, mõeldakse kõige keerulisemad laused, mis õpilasele tühjadeks sisuta sõnadeks jäävad ja kui siis see diktaat annab halvad tagajärjed, ollakse mures meie kooli pärast. Ega siis algkooli lõpetaja ole elav reeglite kogu või õigekirja sõnastik. Hea, kui ta suudub valitseda oma igapäevast sõnavara ja harilikke vorme.

Arutasime keskkooli I. klassis sidesõna. Katsusime jõuda selgusele üksikute tähenduses ja tarvitamisviisis. Üks õpilane pobiseb omaette: *vaid, vaide, aga, ainult, muidu, kuid, ometi, ometigi, kummatagi, saadik, ehk küll, siiski, olgugi et, kuigi jne.* Küsin, et miks ta need pähe õppinud — algkoolis lastud õppida. Siis jutustas, kuidas nad algkooli IV. klassis õppinud Jõgeveri grammatikat, V. olnud Põllu ja VI. Eineri oma. Kuid selle „grammatika professori“ keelelised võimed olin hinnanud jõuluks nõrgaga, see annab mõelda. Siin tulebki lauses sõna *saadik* ja meie väikemees palub seletust. Samuti ka *kummatagi*. — Kui palju vaeva nähakse, kui palju kallist energiat kulutatakse selle grammatika pärast. Olen oma silmaga näinud, kus IV. aasta õpilased Eineri grammatikat vahetunniski tuubivad ja ometi ei anna see kõik häid tagajärgi. Tekib kahtlus selles raamatus, hakkame küsima, mida siis pakub õieti grammatika, kuidas tuleb teda õpetada ja mida õpetada, kas ta suudub üldse elu jaoks midagi pakkuda. — Loodame temalt palju: õpetavat õieti kõnelema ja kirjutama, kasvatavat keeletunnet, andvat ülevaate keelest ja tegevat ta tarvitajale sõnakuulelikuks, äratavat armastuse keele vastu (gramma-

tika olgu sellepärast raske). Vanad ülistajad pidades teda ülitarvilikuks lastele arvasid ta olevat armsa sõbra vanale ja seltsimehe üksiklasele.

Et ta eriti *armas* või *meeldiv* oleks, iseäranis vanas kujus, on enam kui kahtlane; samuti ei tahaks uskuda, et grammatika *raskus* keelele kallikspidu suudaks kuigi palju juure anda. Mis puutub mõtlemisse, siis seegi on mitmest asjast olenev: mõtlemise teooria ei ole mitte grammatika, vaid loogika. Siin võiks ainult praktilist materjali pakuda. Ei suuda aga teiste mõtete kordamine iseseisvat mõtlemist kuigi palju arendada ja meie hariliku grammatika õppimine ei viiks sihile. Teine lugu on iseseisva vaatlemise ja loogiliste järelduste tagemisega. See harjutab, mida soovime, kuid see pole grammatika monopol, vaid kõik õpetamine on mõtlemine. Eriti tuleks rõhutada keeleõpetuse juures aga *täpset* ja *energiat säästvat väljendusvormi*. Sedagi ei anna aga teoreetiline grammatika vaid harjutus ja keele vaatlemine. Saame tõsi küll mõned näpunäited (täissihitus ja osasihitus, sõnade järg jne). Konstanteerime heameelega seda abi. Siiski tarvitab täissihitust ja osasihitust talutaat maalt õigemini kui mõni grammatika jünger. Üks pole neid näpunäiteid sugugi saanud, teine elabki nendest. Talutaadil on õige instinkt või *keeletunne*, alateadvuslik nähtus, kasvanud üles sellest igapäev kuulnud keelevarast ja harjumusest. See on õieti meiegi juht keeletarvitamisel, tema ütleb ette alati õige vormi ja parema väljendusvormi. Keeletunde kasvatamine õpilastes olgu meiegi mure. Satuksime aga valele teele, kui arvaksime selle kätte saavat grammatikareeglite abil ja pakuksime neid hea keele asemel, mida peaksime pakkuma raamatute ja kõne kaudu. Reeglid võivad näidata ainult vead kätte, mis meie keeletundes tekkinud murakute, võõraste keelte jne. mõjul. — Näiteid: keegi on murrakust pärit, kus sõnast *pilv* on nim. pilve, om. pilve (III. välde), mitm. osast. pilveid jne., ei aita veel reeglid, ei aita analoogilisedki nähtused (sõna *talv*, — *talve* II. välde) ikka võõras. Alles pikema harjutuse järele saad võidu. Võib vist iga üks

meele tuletada neid keeleuenduslikke vorme, mis viimasel ajal moodi läinud ja tarvitatakse, kuid õnnetuks väga vigaselt, *ei aita reeglid*, uued vormid peavad sisse kasvama harjutuste kaudu. I-mitmusest olen keskkooli klassides igasuguseid seletusi annud, tabelleid valmistanud, üldiselt harjutanud, kuid kirjatöodes, kus õpilased seda armastavad tarvitada, tuleb ikka eksimusi. Juhid tähelepanu, seletavad ise teooria põhjal. Teadmine ja oskus on kaks ise asja!— Oli juhus õpetada algkooli V. õppeaastal eesti keelt. Tuli järg mitmuse osastava kätte. Oli tarvis lühikeste lõppudega tutvustada. Tabelite ja reeglite pakkumine oleksid neile veel vähem pakkunud kui keskkoolis. Arutasin siis nii: lapsele annab keelelise aluse tema oma keelevara, mis ta igapäev tarvitab, algkool peab õpetama last tarvitama seda keelt kõige pealt. Tarvitama õpetab harjutus, mitte reegel. Harjutasime siis suuliselt ja kirjas, klassis ja kodus. Täna vaatlesime asjad läbi, mis olid klassis, homme, mis olid kodu toas, siis õues, tänaval, metsas, merel, kirjutamise kirjatöid nendest jne. Eksimused parandasime. Varsti oli mul suur üllatus: lapsed oskaid ka võõramaid sõnu õieti tarvitada, toodi kinnituseks, et see sõna „käib“ nagu vaat seegi. Keeletunne arenes ja oli teadlikukski saanud osalt. Et veel selgemaks endale teha vahet teadmiste ja oskuste vahel, tuletagem meele meie „grammatika professorit“, kes algkoolis kolm grammatikat oli läbi õppinud (Looritsa grammatika puudus siis veel) ja kes ometi jõuluku nõrga sai. See klass oli tervelt koos suurtest grammatika jüngritest, kõik nad olid mitmed grammatikad läbi õppinud, kuid ei suutnud võistelda keeleoskuses paralleelklassi õpilastega, kes kunagi polnud grammatikat veel kätte saanud, kes kunagi polnud definitsioone ja termineid pähe õppinud, kes lõpuks keskmiselt terve aasta ja veerand (15 kuud) nooremad olid kui grammatikute klassi õpilased. Ei taha salata, et olime nende lastega harjutusi kirjutanud lugemikust ja oma ümbrusest mõtteid avaldanud, olime vabased kirjatöid kirjutanud (ümberjutustusi üldse ei tunnustanud) ja vigu olime paran-

danud ja seletanud, olime ülestõusnud keeleküsimusi arutanud, olime muidu lugemiku keelt vaadelnud ja isegi parandanud. — Nii näeme selgelt, et kui ka teoreetiline gr. teeb meid teadlikuks vigades, võib anda meile mõned näpunäited selles, kuidas üldse seda või teist vormi kirjutada, siis teooria ei suuda veel kunagi inimest õpetada õieti kõnelema või kirjutama. Kujutagemgi ette inimest, kes hakkab oma kõne puhul veel kaaluma, missuguse reegli järele peaks käima, kuidas seda või teist reeglit tarvitada ja kõne muutub kogelemiseks, järg kaob ja kõnest ei tule üldse midagi. — Raamatust tuubitud grammatika ei anna ka keelelist ülevaadet. Võib kõik definitsioonid pähe õppida, kõik grammatika peast maha vuristada, kuid keele kohta veel mitte midagi teada. See oleneb ju ainult sisemisest kogemusest ja senni, kunni pole laps nähtuse endale selgeks teinud omal keelevaral, ei saa temale ükski teooria midagi anda. Ülevaade keelest, mis tekib igal inimesel vastavalt tema keelelisele arenemisele, on väga veniv mõiste: õpilasel on oma, õpetajal oma ja professorilgi oma. Kuigi on tähtis töömehele oma tööriista tunda, ei ole sel siin väga suurt praktilist tähtsust, ta on enam formaalne ja kujuneb tarvilisel määral *isegi* õigel viisil seatud keeleliste küsimuste lahendamisel. Keel pakuks enesest õieti palju vaatlemis- ja mõtlemisvõimalusi, teda saaks teatud mõttes isegi loodusteadusega võrrelda ja aja jätkudes võib siin alati midagi huvitavat leida.

Meil on terminitega viimasel ajal palju tegemist tehtud. Sisuliselt aga ei anna nad lapse arenemisele midagi. Tarvis tuleksid nad ainult siis, kui tahetakse kõnelda keelelistest küsimustest. Meie siht aga pole õppida keelest targutama, vaid keelt tarvitama ja seega anname neile kõrvalise tähtsuse.

Kui peame oma ülesandeks iseseisvalt mõtlejate ja loovate isikute kasvatamise, kui meile kallis on lapse närvienergia ja me seda kasuta ei taha pillata, kui tahame oma õpilasele anda keelest selle, mida elu temalt nõuab — keeleoskuse — siis loobugem vanast

grammatika tuupimismetoodist, loobugem grammatikast grammatika pärast ja siirdugem keeleõpetusele, kus laps

iseseisva töö ja keeleliste vaatluste kaudu jõuab *teadlikule keeleoskusele* ja iseseisvusele.

Kirjutama õpetamisest.

M. Meos.

Koolikohustuse laiendamisega 7 ja 8 a. laste peale tuleb õpetajail rohkem tegemist teha laste lugema ja kirjutama õpetamise küsimustega, sest koolituli-jate hulgas suureneb kirjaoskamatute protsent ja õpetajad peavad juba praegu väga mitme algkooli esimeses klassis abd-ga algama. Lugema õpetamise küsimust on Eesti koolikirjanduses nii mitmel puhul ja mitmes kohas puudutatud (Kamp. „Eesti keele õppeviis“, J. Tork eri broshüüris „Lugema õpetamisest“, „Kasvatuses“ 1922. a. nr. 19, 20 ja 1924 a. nr. 5, 6, 7 jne.). Kirjutama õpetamise küsimus on nagu kahe silma vahele jäänud meie koolikirjanikel ja koolitegelasil, teda on vähem valgustatud; sellepärast ei ole ka siis ime, kui õpilaste halva käekirja üle on rohkesti kaebeid kuulda mitte ainult algvaid ka keskkoolis.

Püüan siinkohal valgustada mõnda kirjutama õpetamise juures üleskerkivat küsimust uuemaaja pedagoogide ja kirja reformeerijate õpetuste alusel.

1. Millal alustada kirjutama õpetamist?

Kirjutama õpetamine ei võiks algada lugemise õpetamisega ühel ajal; viimasel juhtumisel ei saaks silmas pidada didaktilist põhimõtet, mis nõuab minemist kergemalt raskemale: kergemalt hääldatavatele tähtedele, näit. a, o, millega tuleb lugemise juures algust teha, vastavad võrdlemisi raskesti kirjutatavad tähed. Tarvis on ka lastele anda üks raskus korraga, kuna ühel ajal kirjutama ja lugema õpetamisega lapsel tuleb võita kaks raskust korraga. Pealegi nõuab kirjutamise algus mõnesuguseid eelduseid. Meil on neid eelduseid senni vähe arvesse võetud. Lapse kooli tulles anti temale kätte vihk ja sulg ning nõuti, et laps peab kirjutama

hakkama ja muidugi ilusasti; imestati, kui laps ei tahtnud sellega toime saada.

Kirjutadamõistmise eeldused on — tähevormide tundmine ja käe osavus. Peaaju osadel on teatavad ülesanded mitmesuguste liigutuste juhtimises. Teadusemehed (Preyer) on teinud kindlaks, et kirjutamise liigutusi juhib suurpeaaju koor, millest väljaminevad ergud on ühendatud kirjutamist toimivate lihastega. Enne kui kirjutamisega alata, tarvis teha sellekohaseid eelharjutusi, tarvis tegevusse panna vastavad peaaju osad, ergud ja lihased. Lihastest tuleb harjutada esiteks suuri käelihaseid ja selle järele väikseid sõrmelihaseid. Käelihaste harjutamiseks tuleb ära kasutada võimlemist, kriidiga joonistamist klassitahvliil, pliitsiga pakkpaberil jne. Sõrmelihaste harjutamiseks on: voolimine, paberivoltimine ja lõikamine, tikkude ladumine, vormimine, punumine jne.

On sarnaseid harjutusi küllalt tehtud, siis ei tee üleminek kirjutamise juure suuremaid raskuseid.

Õeldust järgneb, et ei tule rutata kirjutamise algusega. Väljamaa paremates koolides alatakse kirjutamisega esimesel õppeaastal umbes 8 kuud peale õppeaasta algust, mõnes koolis jäetakse kirjutamine esimesel õppeaastal kogunisti ära. Ja sellega ei kaotata midagi. Kiri saab hiljem kaunim ja kindlam, kuna ettevalmistamatalt laps omab vald vormid, mis pärast rasked parandada.

Neis meie kooles, kus õpetaja töötab ühel tunnil kahe klassiga, võivad olla nimetatud eelharjutused õpilastele iseseisvateks töödeks sel ajal, kui õpetaja töötab teise klassiga. Kui lugema õpetamist alustatakse Ladina suurte trükitähtedega, siis kuuluksid eelharjutuste hulka ka veel nende tähtede maalimine ja tikkudest ladumine. Trükitäh-

tede maalimisest üleminek kirjatähtedele võiks sündida sel teel, et lastakse õpilasi arendada suurtest Ladina trükitähtedest järk-järgult kirjatähed, nagu teevad seda Saksa kirja reformeerijad Kuhlmann ja Hermann Bachmann.

2. Kirjutamise vahendid.

Suurte Ladina tähtede maalimiseks ja kirjutamiseks tuleb tarvitada vihku. Siinjuures ei saa jätta tähendamata, et paljudes Saksamaa koolides tarvitatakse esialgseks kirjutamiseks, peasjalikult eelharjutusteks, veel kivitahvelt ja krihvelt. Uuemad pedagoogid ei pea viimaseid vahendeid mitmesugustel põhjustel soovitavaks.

Sulepea peab olema tarvilkult pikk, mitte väga peenike ega libe. Ei tule tarvitada odavaid, teravaotsaga ja mitmel kujul kõveraaid sulgi. (Vihku võib kirjutada algusel pehme pliatsiga, siis sulega.) Vihk peab olema paremast paberist, mis tinti läbi ei lase. Soovitatakse tarvitada vihke esiteks paarisjoontega püst — ehk põikjoonteta; viimased teevad kirjutamise raskemaks: laps peab püüdma nende juures tähti õieti kirjutada ja neid joonte vahele asetada. 2—4 õp. a. võiksid vihud olla üksikute joontega, hiljem aga täiesti joonteta. Joonlehe tarvitamine pingutab väga silma ja on kahjulik.

3. Kas püst- või lüngkiri?

See küsimus on õpetajate seas sagedasti kõneaineks. Nii mõnedki on arvamisel, et tähendatud küsimus on otsustatud püstkirja kasuks. Tõepoolest ei ole asi aga nõnda. Peab tähendama, et kunni 1500 aastani oli tarvitusel ainult püstkiri. Prof. Berliini uurimuste järele oli aga juba 16. aastasaja teisel poolel veel 21% püstkirja. Möödunud aastasaja 79-tel aastatel algab jälle püüd püstkirja poole. Kuna viimasel ajal mitmes Euroopa riigis kaldutakse püstkirja poole, otsustati siiski 1911 a. Württembergis arstide ja koolimeeste koosolekul tunnistada lüngkiri silma- ja käeliigutustele vastavamaks ja Prantsuse Liiga, mõne aasta eest Prantsuse rahvuskirja kindlaksmääramisel, asus püstkirja asjus eitavale seisukohale.

Mis räägitakse siis ühe kui teise kirja kasuks? Püstkirja pooldajad tõendavad: püstkiri võtab vähem ruumi, ta on kergem lugeda; püstkiri võimaldab istuda sirgemalt, ei riku silmi, kuna silmad vaatavad kirjutatava rea peale otse — silmad ja rida ühes sihis. Lüngkirja pooldajad kinnitavad, et lüngkirja juures tõuseb rida, mis vastab kirjutava käe loomulikule liikumisele, sellepärast võimaldab lüngkiri kiirema kirjutamise. Lüngkirja juures võib samuti pea ja keha õieti hoida, mis oleneb harjumisest ja vihu õigest seisust. Vihul võib olla neli seisu: püstkesk, kaldkesk, parempoolne püst- ja kaldseis. Neist on kaks esimest seisu lubatavad, kusjuures püstseis võimaldab püstkirja ja kaldseis lüngkirja.

Mõlemad parempoolsed seisud kui tervishoidlikult kahjulikud ei tohi olla tarvitusel. Väga lüng kiri 45° all (vihu servast ja kirja sihst arvates) on kahjulik, kuna 58°—60° lüngkiri soovitav on (Adolf Rude, Ch. Wolfrum). Saksa kirja reformeerijatest on Kuhlmann ja Wagner lüngkirja pooldajad, kuna Sütterlin püstkirja kaitseb, siiski hiljem väikest kaldumist lubades.

Prof. Wetekampi arvamise järele ei või püstkiri läbi lüüa ja ei saagi teda soovitada sulepea praeguse hoidmisviisi juures; sest sõrmed ja sulg varjavad ära kirjutatavad tähed; et neid näha, peab kallutama pea pahemale ja viltu vaatama, mis silmadele kahjulik. Et sellest üle saada, soovib Wetekamp taistsuguse sulepea hoidmisviisi (põidla, esimese ja keskmise sõrme vahel, nii et sulepea ots tuleb välja esimese ja keskmise sõrme vahelt). See sulepea hoidmisviis võimaldab küll Saksa (Gooti) nurgeliste tähtede juures parema kirja, kuna Ladina tähtedega ei tule kiri ilus. Kõigest sellest järgneb, et meil tuleks jääda lüngkirja juure ülaltähendatud tingimusi silmas pidades.

4. Sulepea, keha ja käte seis kirjutamisel.

Õpilaste keha ja käte seis ning sulepea hoidmisviis koolides kirjutamise juures ei vasta sugugi tervishoidlikkudele nõuetele ja ei võimalda korralikku kirja. Kirjutava klassi pilt on sagedast

otse kohutav: õpilased istuvad küürus ehk lamades laudadel, pea käte ning jalgade halvasti seistes. Toon siin Adolf Rude järele (Methodik des Volksschulunterrichts) määrused õige seisu kohta kirjutamisel.

1. Ülemine kehaosa olgu sirge, mitte aga väga sunnitult.

2. Pea võib natukene ettepoole lasta, ta ei tohi aga külje peale vajuda ega keeratud olla.

3. Silmi ühendav joon olgu risti kirja põhijoonte sihile.

4. Silmad olgu vähemalt 25 sm., suurematel 35 sm. kirjast eemal.

5. Valgus paistku pahemalt poolt.

6. Rind ei tohi toetuda laua servale.

7. Õlad olgu ühekõrgusel ja rööbiti laua servale.

8. $\frac{2}{3}$ käte küünarvartest olgu laual, keha toetugu neile kergelt.

9. Reied peavad asetuma sügavalt pingil.

10. Jalad ei tohi olla välja sirutatud ega kokku tõmmatud, ei tohi olla üksteise peal ei põlvede ega labajala juures; labajalad olgu põrandal täies ulatuses ja üksteisest eemal kahe laba jala laiselt.

11. Kirjutava käe kolm esimest sõrme on vähe painutatud, nad hoiavad sulepea kergelt; 4. ja 5. sõrm on rohkem painutatud, neile toetub käsi kirjutamise juures.

12. Sulepea ülemine ots sihtigu käsi-varre keskpaika.

13. Kirjutamise juures tuleb vihk ülemiste ridade täissaamise järele järkjärgult nihutada ülespoole.

14. Pahem käsi hoiab vihku.*)

Mõistagi võiks kõiki neid reegleid kirjutamise juures silmas pidada, kuid siis peavad koolilauad vastama õpilaste kasvule, ja olema õigete mõõtudega. Samuti peavad ka õpetajad alati valvama ja õpilastelt nõudma kirjutamisel korralikku seisu ja õiget sulepea ning vihu hoidmist.

*) Vastavalt neile nõuetele on nende ridade kirjutaja korraldusel trükist ilmunud suur seinatabel, kus kahel pildil on kujutatud õpilase õige seis kirjutamisel. Tabel on saadaval autorilt Väike-Maarjas.

5. Mis otstarbeks õpime kirjutama?

Kas ainult selleks, et kirja panna oma mõtteid, rahuldada oma igapäevaseid tarvidusi? Peab tähendama, et selleks on olemas praegusel ajal ka mitmesugused teised võimalused ja abinõud, kirjutusmasinate jne. näol. Käega kirjutamine on aga pedagoogide poolt tunnustatud kunstilise kasvatusete guriks, pealegi nimetatakse teda oma lihtsuse poolest rahvakunstiks.

Kirjutamise tähtsust arvesse võttes, seatakse uuemate pedagoogide poolt kirja kohta järgmised nõudmised: Kuhlmann'ilt — kiri olgu ilus ja mitmekesine vormides, Sütterlin'ilt — kiri olgu sorav, ilus, selge (iga täht üksikult loetav); Wagneril on samasugused nõudmised, ta lisab veel juure, et kirjaõpetus baseerugu kirja ajaloolisele arenemisele.

Kauni kirja peale meie koolides mõjuvad halvalt paar asjaolu, mida siinkohal ei saa jätta nimetamata. Kui juhtida õpetaja tähelepanu õpilaste korratule käekirjale, siis nimetatakse sagedasti selle põhjuseks ilukirja tundide puudumist meie algkoolide tunnikavas. Haridusministeerium on aga need tunnid välja jätnud mitte sellepärast, et ta puhtale ja korralikule kirjale tähtsust ei anna, nagu mõned seda ka arvavad, vaid selle taga on pedagoogilised põhjused. Prof. Vetekamp ütleb: „Varem kanti koolides hooletusse; üht (ilukirja) harjutati, teist (käekirja) nõuti ilma harjutamata, sellepärast oli viimane ka halb.“

Mitmed meie koolitegelased tõendavad ka, et üleminek „ilukirjalt“ harilikule kirjale sünnitab raskuseid, paneb õpilaste käekirja vankuma, ja kui käekirja paranduseks ei tehta uusi sellekohaseid harjutusi, võib inimese käekiri jääda korratuks terveks eluajaks. Sellepärast tuleb teha juba algusest peale käekirja harjutusi, ja iga kirjutuse tund olgu ühtlasi ka ilusa kirja tund.

Teiselt poolt on kuulda arvamisi, et käekiri olla iseloomu väljendaja, sellepärast ei tulla tema harjutusi juhtida, mis olevat lapse iseloomu vägistamine. Sel arvamisel olles antakse lapse sulepea ja käe hoidmisele, keha ja vihu

seisule täielik vabadus, mis toob kirjutamises kurbi tagajärgi.

Käekiri on halb enamasti ainult sellepärast, et inimest pole õpetatud korralikult kirjutama, mitte aga sellepärast et tema iseloomus oleks midagi halvale käekirjale vastavat. Käekirjas otsivad grafoloogid inimese iseloomu tunnuseid, aga mispärast otsitakse neid siis ainult lohakas ja halvas kirjas? Ilusa ja korraliku käekirja vormides võib neid tunnuseid ka leida, kui neid seal üldse on. Grafoloogide õpetus ei peaks kuidagi viisi mõju avaldama käekirju kujunemisele. Selle eest hoiatab ka Saksa pedagoog Hermann Bachmann ramatus „Schreiben in der Arbeitsschule“. Grafoloogid ütlevad näit., et püstkirja tähendab salalikkust, lüngkirja — tundlikkust, teises kohas — äkilist meelt. Kui nõuame õpilastelt püstkirja ja õpilased nõnda ka kirjutama hakkavad, kas oleme teinud nad siis salalikkudeks?

Käekirja põhjal võib ehk grafoloog inimese iseloomu kohta mõningaid järeldusi teha, käekirjast ei olene aga igakord iseloom. Kui keegi muutab oma

käekirja, mis on võimalik, ega siis sellega ei muutu tema iseloom.

Ärgu siis keegi kartku, et ta õpilaselt korralikku kirja nõudes mingisuguse vägistamise toimib tema iseloomu kallal.

Igal inimesel on omapärane — individuaalne käekiri; harva leidub ühtlase käekirjaga isikuid. Kuhlmann, Hermann, ja Bachmann arvavad, et omapärane käekiri arendatakse sel teel, kui lastakse suurest Ladina trükitähtedest, neid järk-järgult kiiremini maalides ja kirjutades, kirjatäheni jõuda. Need tähed ei anna lapsele kirjutamiseks eeskirja, schablooni.

Meie koolides on senni kirjutama õpetatud eeskirjade järele. Mõnes koolis näeme, et pea kõik õpilased, aimates järele mõnele parema ja iseloomulikuma käekirjaga õpetajale, ühteviisi kirjutavad. See on aga, nõnda ütelda, koolipoisi kiri; hiljem muutub käekiri omapäraseks täiskasvanu käekirjaks. Kuhlmanni poolt nõutud mitmekesidus vormides teeb käekirja omapäraseks. Omapärane käekiri peab aga vastama korraliku kirja nõuetele, peab olema ilus ja selge.

Keskoolide praeguste maateaduse kavade puhul.)*

J. Kents.

Elmineva aasta 12. oktoobril saadeti uue keskkoolide seaduse alusel haridusministeeriumi poolt keskkoolidele uued õppekavad, mida samal õppeaastal, olgugi et õppetöö algusest ligi kaks kuud möödunud, kästi võtta kindlaks juhtnööriks. Nende seas olid ka uued maateaduse kavad. „Ütteks“ võib nimetada neid maateaduse kavu ainult anijalgades. Sisuliselt on nad jäänud oma ilmutamisega vähemalt 30—40 aastat hiljaks.

Isiklikult olin esmalt arvamisel, et nimetatud maateaduse kavad saadeti

haridusministeeriumi kantseleist mingi arusaamatuse tõttu koolidele kätte Tekkis ju neid lugedes mulje, nagu oleks nende kavade kokkuseadja tahtnud haridusministeeriumi ninapidi vedada ja nähtavasti selle eest, et ministeerium polnud sugugi arvesse võtnud ühe meie suurema õpetajate kongressi otsuseid geograafia keskkoolide tunnikavva paigutamise suhtes (Võrdle Tallinnas 3—5 aprillini 1923. a. peetud I. üleriikliku loodusloo- ja maateaduseõpetajate kongressi resolutsioonid „Kasvatuses“ nr. 7, 1923. a., lhk. 212.). Hiljem selgus siiski, et siin ei ole tegu mingi arusaamatusega, vaid asja olevat võetud ikka päris tõsiselt. Seega võib seletada lugu nii, et kavade kokkuseadmine mõnesugustel põhjustel anti isiku kätte, kes nähtavasti moodsa geograafia sihtide ja ülesannetega vähe tuttav ja kes asja

*) Käesolev kirjutus on välja kasvanud mõtteist, mis avaldati 23. apr. 1924. a. Tartus geograafiaõpetajate päeval keskkoolide praeguste maateaduse kavade arvustamise puhul. Eriti mainin siin oma kaasreferenti hra. D. Koppel't, kes andis mulle oma kirjaliku referaadi lahkesti tarvitada.

üsna kergelt võttes pani mõne tuttava õpperaamatu pealkirjad mõnesuguste lisanduste ja ümberpaigutamistega paberile ja sellega juba arvaski õppekava valmis olevat. Haridusministeeriumilt ei saa ju muidugi nõuda, et ta ise tunneks kõigi õppeainete metoodilisi peenuseid. Selleks on tal igal ajal võimalus leida asjatundjaid nõuandjaid. Sellepärast näibki olevat haridusministeeriumi talitusviisi kõneall olevate kavade maksmapanemisega hoopis iselaadiline ja bürokraatlik. Seda enam veel, et algkoolide õppekavad lasti enne maksmapanemist haridusministeeriumi poolt õpetajate kollegiaalsest arvustustulest mitu korda läbi käia ja see osutus igatahes suuresti asja kasuks. Ka keskkoolide maateaduse kavadele oleks see olnud kahtlemata kasuks.

Igal õppekaval on omad ülesanded, samuti ka maateaduse kaval (Sellest kõnelesin pikemalt Tallinnas 4. aprillil 1923 a. l. üleriiklikul loodusloo- ja maateaduseõpetajate kongressil, geograafia sektsiooni koosolekul, vaata „Kasvatus“ nr. 6, 1923. a., lhk. 164). Nii näituseks, peavad õppekavad ära määrama koolis käsitatava aine miinimumi ja maksimumi. Selle juures peavad nad aga olema siiski küllalt painduvad, et õpetajal oleks teatud piirides vabadus ainet ära kasutada oma parema tundmise ja arusaamise järele õpilastele teadmisteandmiseks ja nende vaimliseks arendamiseks. Teadupärast pole ju moodsa kooli eesmärk mitte üksi suure teadmistehulga andmises, vaid pigemini väljaarenenud ja iseseisvalt mõtelda ning talitada oskava inimese — kodaniku kasvatamises. Selleks peavad keskkooli õppeained ja nende kavad olema isekeskis tihedas kontaktis. Üksikute ainete ja nende osade paigutamisel keskkooli tunnikavva peab kindlasti ka silmas pidama õpilaste vanust, üldist arenemist, nende teadmistehulka n. n. „eel- ja abiteaduste“ alal jne. Sellest ongi tingitud nähtus, et enamasti kõik õppeained võetakse läbi terve keskkooli kursuse vältusel väheste tundide arvuga, „tilgaviisi“, nagu seda nähtust on nimetatud kongressidel ja koosolekuil. Parata pole aga siin midagi, sest kogu loodus, sellega ka inimene ja koo-

lilaps, kasvab ja areneb nii füüsiliselt kui psüühiliselt ikka vähehaaval, nõnda ütelda, „tilgaviisi“. Ideaalne oleks seisukord, kui meil läheks korda koondata terve keskkooli kursus aastate järele teatud kindlate põhiideede ümber ja rakendada üksikud õppeained või nende osad selle põhiidee teenistusse. Seesugusest koondamisest pole aga veel mitte midagi märgata. Igatahes kulub ülalnimetatud ideaalini jõudmiseks küll veel palju, palju aega ja parimaid ning üksteist mõista püüdvaid tegelasi, kui seda soodustab meie rahutu aeg.

Kui vaadelda praeguseid keskkoolide maateaduse kavu harilikust seisukohast — ideaalse seisukoha hoopis kõrvale jättes, — siis selgub, et nad on endistest ajutistest keskkoolide maateaduse kavadest palju halvemad ja tähendavad seega *suure sammu tagasi*. Kavade puudused võib jaotada üldiselt kahte liiki. Üks liik puuduseid, kahjuks mitte väikene, langeb igatahes kava kokkuseadjate või nende redigeerijate *asjatundmatuse* ja, kui siin nii lubatakse nimetada, *lohakuse* arvele. Teine liik puuduseid on tingitud haridusministeeriumi omapärasest seisukohast maateaduse ja ajaloo keskkooli tunnikavva paigutamise alal.

Esimest liiki puuduste hulka tuleks kõige pealt lugeda see, et masinkirjaga paljundatud kavas puuduvad mõned osad, näit., „Aasia, Aafrika, Ameerika, Austraalia“. Üldise pealkirja all „B. Välisilmad (II. poolaasta)“, leiame ainult „Polaarmaad: polaarreiside lühikene ajalugu. *Ilmakaubandus*. Tähtsamad kaubandusteod jne.“ Alles hiljem parandati eri vigadeparanduslehega see viga välisilmajagude nimetuste juure lisamisega ja mõne muu vähematähtsusega sõna juurelisamise või ärajätmisega, nagu, ära jätta „(I poolaasta)“ või juure lisada „III ja IV klass reaalarhu (à 2 tundi nädalas) ja humanitaarharu (2 ja 1 tund näd.)“ „ülemineku kava järele“ jne. Ei tea ütelda kas küll kõigis keskkoolides sarnased puudulikud kavad saadi, kui mitmes Tallinna keskkoolis. Arusaadav, et sarnane nähtus kõigutab usalduse ametliku kava vastu ja sünnitab segadusi ning arusaamatusi — on ju ametlikud kavad teadupärast mõeldud koo-

lide juhatajaile ja õpetajaile kindlaks juhtnõõriks.

Edasi tuleb konstateerida, et kava on *ühilusetu ja ilmetu*. Nii on mõned osad kavas väga lühidalt tähendatud (välisilmajaod), teised osad moodustavad provisoorse pealkirjade lugemise (üldine maateadus, Euroopa, kosmograafia reaalaru V. klassi jaoks), kolmandad on aga liiaks detailsed (Eestimaa). Seega on üksikud kava osad küllalt painduvad — näitavad miinimumi (Euroopa, üldine maateadus jne), teised liiaks painduvad — ei näita miinimumigi (välisilmajaod), kolmandad aga hoopis paindumatud (Eestimaa), ning ei vasta seega õppekava nõuetele.

Mis puutub aine jaotusse semestrite ja klasside järele, siis käib see *otse vastu* moodsa geograafia metoodilistele nõuetele. Nii tuleb kavade järele I. klassis I. semestril võtta läbi terve üldine maateadus ühes biogeograafiaga ja teadetege matemaatilise geograafia alalt. Alles selle järele, II. semestrist alates, tuleb välisilmajagude ja Euroopa regionaalne kirjeldus (maateadus). Senni on kõik tuntud geograafid pooldanud ikka seda nõuet, et regionaalne kirjeldus peab olema maateaduse õpetuses kõige tähtsam. Üldise maateaduse elemendid tulevad läbi võtta käsikäes regionaalse maateadusega ja sellel määral, kui palja seda regionaalse geograafia nähtustest paremaks arusaamiseks vaja. Regionaalse geograafia kursuse järele tehakse, kui vaja, teadmiste süvendamiseks kokkuvõtted, süntees üldmaateaduse ainetest (võrdle näit 1) A. Hettner. «*Methodische Zeit — und Streitfragen*» kuukirjas „*Geographische Zeitschrift*“, 1923. a. lhk. 46 ja järgmised; 2) Dr. phil. Franz Schnass. «*Lehrn und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde*» I. jagu Leipzig 1979., lhk. 154 ja 155). Olgu tähendatud, et see seisukoht tunnistati peale pikemaid läbirääkimisi ka meil omaks möödunud aastal peetud I. üleriikliku loodusloo- ja maateaduseõpetajate kongressi maateaduse sektsiooni koosolekul.

Praeguste kavade järele tõrjutakse induktiivne käsitusviis välja ja õpetus asetatakse deduktiivsele alusele. Nii näit., tuleb kavade järele I. klassis I. se-

mestri lõpul peatükis „ühiskond“ käsitada riiki, tema tunnuseid, piire ja riigi sisemist ehitust. Ja seda enne veel, kui maateaduse alal keskkoolis ühtegi riiki oleks käsitatud! Loomulikult peaks see peatükk aset leidma kursuse lõpul, kui juba on tutvunud mitmesuguste riikidega välisilmajagudes ja Euroopas. Kohase paiga leiab ta ühel ajal Eestimaa riikliku korra käsitusega.

Nii tuleb kavade järele enne kokkuvõtet, siis alles üksikasjad, enne levimine ja siis alles maastikuga tutvumine, enne põhjused ja siis alles objektid. See on aga pedagoogiliselt ebaõige. Pole teada praegusel ajal ka enam ühtegi maad, kus geograafiat käsitatakse sarnasel viisil. Ka meil on algkoolides ja oli ka enne keskkoolides n. n. „ajutiste kavade“ järele geograafiaõpetus teisiti korraldatud.

Teistest metoodilistest ja loogilistest vigadest, mis leiduvad kõneall olevates kavades, olgu veel nimetatud järgmised enam silmatorkavamad:

1) Nii on üleaarune *maismaa pinna* osas peatükk „*kodumaa kõrgendikud ja nende tekkimine*.“ See tuleb siduda Eestimaaga, sest siin peame paratamatult puudutama kodumaa pinnavormide tekkimist. Pealegi ei ole üldises maateaduses selleni, kus mainitud peatükk figureerib, veel läbi võetud õhukond ja vesikond tardunud olekus, mis aga on tarvilik meie pinnavormide tekkimise eelteadmiseks.

2) I. kl. teisel semestril on välisilmajagude osas ära tähendatud muu seas: „*Polaarmaad: polaarreiside lühikene ajalugu*.“ Kui juba polaarreisidest rääkida, siis igatahes *reisidest endist, nende kirjeldused*, mitte aga nende ajalooist. Siiski jääb arusaamatuks, mispärast siin on ette nähtud ainult polaarreisid. Kui juba sellel õppeaastal reisidest juttu teha, siis oleksid siin palju tähtsamad need reisid, mis läbivõetava ainega enam kokku käivad, näit. Magelhaens'i, Vasco da Gama, Kolumbuse j. t. — tõestavad maakera kerajust.“

3) Hoopis omapärane absurd on igatahes see, et I. kl. teise semestri lõpul, enne kui on võetud läbi Euroopa je Eestimaa (need tulevad alles II. kl. käsitusele) tahetakse läbi võtta: „*Ilma-*

kaubandus. Tähtsamad kaubandusteel. Ilmakaubanduse tähtsamad keskkohad. — Mis on siis nüüd meie tähelepanu lähte- ja keskkohaks: kas välisilmajaod, Euroopa või Eestimaa? Mis mõte on selle peatüki siia paigutamisel? Õpilased ei tea veel, kuidas erinevad üksikud Euroopa riigid oma sise- ja väliskaubanduse poolest; nad ei tea veel, missugune kaubandusbilans on Eestil, Euroopa riikidel; ei tea veel midagi aktiivsest ja passiivsest kaubabilansist; ei tunne veel tööstusriikegi, tähtis ilma turg Euroopa on neile veel tundmata — aga juba tahetakse neile rääkida ilmakaubandusest ja selle tähtsamatest keskkohadest! Arvan, et kavade kokkuseadja isegi ei sõanda nii loogikavaeselt klassis talitada!

4) Ilmakaubandusest I. õppeaasta lõpul satume II. õppeaasta algul *suurde ilmaruumi* — siin tuleb käsitada „kinnistähti, päikesesüsteemi ja selle tekkimist“, samuti ka „mõõtmis ja uurimisabinõusid ja viise“ — ja alles selle järele tohime jälle maakerale asuda Euroopast ja Eestimaad käsutama. Millega on sarnane hüpe põhjendatud, kavadest see küll ei selgu. Ega viimaks ometi sellega, et ilmakaubanduse ja ilmaruumi ühendajaks ja sidujaks on ühine sõna „ilma“?

5) Eestimaa kava on, nagu eelpool tähendatud, liig detailne, paindumatu, järjekindlusetu ja kohati päris segane. Nii näit. loeme: „kliima, meteoroloogilised andmed, hüdrograafia, muldkond, loodus (minu harvendus J. K.), taimestik, loomastik“ jne. Mis siin hulgas veel sõna „loodus“ peab tähendama, sellest mina küll aru saada ei suuda. Ehk edasi: „Agraarreform; teravili, kartul, tehnilised taimed“ jne. Mispärast on kantud sõnad „teravili, kartul“ jne. sõnast „põllundus“ eemale ja kõrvu seatud agraarreformiga? Kas tahetakse alla kriipsutada agraarreformiga ühenduses meie viljasaagi langemist või kasvamist? See jääb muidugi kava kokkuseadja saladuseks. Ehk veel: „Aianus. Karjandus. Kodulindude pidamine, mesindus. (Minu harvendus. J. K.) Metsandus“ jne. Kas peab siin asjast nii aru saama, et mesilased ka „kodulinnud“ on?

Aitab vististi neist näidetest, et õigustada eelpool kava kokkuseadajate aadressil tarvitatud sõnu „lohakus“ ja „asjatundmatus“. Mind aga vabandatagu, et ma 1923 a. kokkuseatud kavu sarnastena ka kõige parema tahtmise juures ei saa kuidagi tõsiselt võtta.

Need ja veel mõned teised puudused, olgugi õppekavades lubamatud, on siiski sarnased, mida on võimalik asjatundlikul ainevalikul ja hoolsal redigeerimisel kõrvaldada. Arvan, et ka praeguselgi kujul iga tõsine keskkooli maateaduseõpetaja, püüdku ta ülemusele ka kui tahes truualamlik olla, ikkagi redigeerib neid kavu oma tööplaani kokkuseadmise juures ja aine sarnaselt ümber paigutab, kuidas ta leiab selle kohasemaks.

Kuid teine liik puuduseid selles kavas, mis olenevad haridusministriumi korraldusest maateaduse koondamisel I. ja II. keskkooli klassi, on iga tahes palju sügavama ja olulisema tähtsusega ning nende kõrvaldamine on hoopis võimata aine tunnikava teistsuguse paigutusega. Ehk olgu ainult siis, kui meil antakse keskkooli geograafia kursusele hoopis teine siht ja teised ülesanded, kui need, millised on ülesse seadnud välismaade uuemaaja geograafid ja mis ka meie õpetajaskond on omaks tunnistanud kongressidel ja koosolekuil. Meil on õpetajaskond väljendanud selle sihi ja ülesande kahel suuremal üleriiklikul kongressil — Eesti õpetajate V. üleriiklik kongress Tallinnas 16. — 18. juunini 1921 a. ja I. üleriiklik loodusloo- ja maateaduseõpetajate kongress Tallinnas 3.—5. aprillini 1923 a. — järgmise resolutsiooniga: „Maateaduse ülesanne keskkoolides ei ole mitte ükski anda õpilastele selge pilt maakerast, kui inimsoo eluasemest, tema elust ja suhetest teiste ilma ruumi kehadega, vaid pigemini õpetada aru saama geograafilisest olenevuse printsiibist ja praegusaja kultuurgeograafilistest oludest.“ (Võrdle ka „Kasvatus“ nr. 15—16, 1921 a., lhk. 256 ja „Kasvatus“ nr., 7, 1923 a., lhk. 212) Sellele seisukohale ei ole minu teades senni vastu vaieldud ei meie haridusministriumi, ega üksikute õpetajate poolt. Kuid keskkoolide praeguste maatea-

duse kavadega on see seisukoht siiski omas teises ja kasvatuslikult just olulisemas osas kas teadlikult või teadmatult heidetud kõrvale. Seeläbi oleme sattunud ummikusse. Haridusministeeriumi esitajate heakskiitval vaikimisel on kindlaks määratud keskkooli maateaduse ülalmainitud õppesihht ja ülesanded, kuid õppekavadega on aga õpetajaile ette tõmmatud sarnased piirid, mis ei võimalda seda sihti ja ülesannet tema olulisemas osas teostada.

Arusaadav, et keskkooli praeguse tunnikava alusel korraldatud maateaduse aine jaotuse juures võimata on geograafilist olenevuse printsiipi ja praegusaja kultuurgeograafilisi nähtuseid õpilastele täiesti arusaadavaks teha. Kõige suuremaks põhjuseks on siin õpilaste noorus ja vähene arenemine ning nende eel- ja abiteaduste puudumine, mis on tarvilikud geograafilistest nähtustest arusaamiseks. — Igale pedagoogile on selge, et keskkooli I. ja II. klassis 13—15 a. laste arusaamine ja huvi on teistsugune, kui vanemates klassides 16—19-aastastel noortel inimestel. Nii näit. huvitavad keskkooli nooremate klasside õpilasi eeskätt nähtused, objektid ja sündmused kui sarnased. Nende olenevus üksteisest ja põhjuslik side aga väärib sel astmel veel vähe õpilaste tähelepanu. Kui õpetaja ainet huvitavalt ja näitlikult käsitades selgitab ka põhjuslikke sidemeid ja olenevust, siis kuulatakse teda

ju huviga. Kuid pea huvi ei koonduda aga siiski siin mitte *asja enese sisu*, vaid just neile kõrvalmärkustele ja kõrvalvõrdlustele või ilusatele sõnadele. Kui mõne aja pärast kordamise juures tahetakse asja enese põhjustest ja sisust teada saada, siis selgub, et see tume on. Halvemal juhusel vastavad õpilased, et nad ei olevat küsitavast asjast enne midagi kuulnud. Kui siis aidata neid kõrvalmärkusi ja võrdluseid õpilastele meele tuletada (sagedasti on need väga elavalt meeles), siis vastatakse, et neil ei olevat meeldegi tulnud, et küsitav asi võiks selle või teise võrdlusega ühenduses olla. Hoopis selle vastu on aga lugu vanemates klassides. Siin ei huvita enam üldiselt õpilasi niivõrd objektide ja nähtuste rohkus ja nende laius, kui just nende üksteisest olenevus ja põhjuslik side. Seega võib aine, mida käsitatakse alamates klassides suurema tundide arvuga, alati faktilise materialirohkuse ja laiuse suunas, vanemates klassides aga sisse süvenemise ja põhjuslikke sidemeid arusaamise suunas. Sellepärast oleks ebapedaagooliline, kui alamates klassides katsutakse näit. geograafilist olenevust ja põhjuslikku sidet samal viisil teostada, kui see on võimalik vanemate klasside õpilastega. Tõsi ju on, et geografia õpilast arendab; tõsi on aga ka see, et ta ühtlasi õpilaselt arenemist nõuab. (Järgneb)

Õpilastööde näitused.

A. Oengo-Johanson.

Näituse mõiste üldiselt on meie rahva laiemale kihtidele tuttav juba kauemat aega. Tehes alles esimesi samme oma majanduselu rajamisel hakkasid meie põllumehed välja panema omi töösaa- vutusi põllutöönäitustel. Väheha ulatusega minevikku tunneme näituseid mitmel teiselgi alal, millest, näit., tööstus- kaubanduslikud näitused on hakanud meil õige suurejoonelisteks kujunema.

Peaaegu uudisena esinevad meil aga näitused, mille ala samuti tähtis ja põhjanev iga rahva olemasolus — õpilas-

tööde näitused koolides. Viimasel ajal on hakatud neid korraldama niihästi maal kui linnas, küll üksikute koolide, küll kihelkondade viisi, kuna käesoleva aasta suvel Soome-Ugri kongressi puhul korraldatud näitus esines juba üleriiklikus ulatuses. Õpilastööde näituste korraldamise mõte on meil hakanud pinda leidma; süveneda ega välja areneda ei ole need näitused aga meie juures veel jõudnud. On ju nende tarvidus meil alles mitmelgi pool vaieldav, teostamisviisid aga väljakujunemata üldse igal pool.

Õpilastööde näitused ei kuulu õieti harilikkude töö-näituste kilda, juba sellepärast, et töötajad-õpilased on ühtlasi ka tööobjektid, ja et töötulemused on väljapandavad vaid osaliselt. Tähtsus, mille omavad harilikud näitused, olles õpetlikud oma alal töötajaile ja ärata-des huvi sellele tööle laiemais rahva-ühitides, on aga ka koolinäitustele omane.

Õpilastööde näituste korraldamine on peale selle tingitud veel teatud kohustusest anda ülevaade seltskonnale, eeskätt aga lastevanemale sellest, mis tehtud aasta jooksul koolis, s. o. tööst, mis on tavaliselt nähtav õige kitsaile ringkondadele ja mida jälgivad järjekindlalt vahest üksikud ärksamad lapsevanemad. Välja minnes sest seltskondlikust kohustusest omab koolinäituste korraldamine eriti suure tähtsuse praegusel ülemineku ajajärgul, kus rahva hulgas püsivad veel muistsed kooli ideaalid ja uus kool oma tööga on enamasti alles võõras ja vähe usaldusväärne. Ei ole haruldane arvamine, et kool, kus õpitakse vähe võõrast keelt ja usuõpetust, kus vähe antakse kodus õppida, ei olegi kellegi kool; ses koolis lihtsalt ei tehta midagi, viidetakse niisama aega. Tul-lakse aga nüüd niisuguse kooli näitu-sele ja nähakse süstemaatiliselt välja-pandud õpilastöid, mis tehtud aasta jook-sul, ja mis võimaldavad heita pilgu selle värviküllalisse ja mitmekesisesse tegevus-piirkonda, millega erineb nüüdne kool muistest, tõuseb vaatlejas tahtmata au-kartus ja usaldus kooli vastu; ta näeb, et siin ikkagi midagi tehakse, paiguti väga hästigi tehakse, paljugi seda, mis täiskasvanud vaatlejad, olles endise kooli kasvandikud, nii kergesti ei suudaks ehk ise järele teha. Tihti on õpilastööde näitused juba sellekski head, et anda lapsevanemale õige ettekujutus ta enese lapse võimisest, mida ta sagedasti võrdluse puudusel kipub alla või üle hindama. Nähes, et laps, kes kodus ehk paistis kohmakana, andevaesena, on koolis siiski suutnud valmistada töid, mis teistega võrreldes halvemad polegi, tõuseb vanemas rõõmu- ja julgustunne oma lapse tulevase käekäigu vastu. On aga vanemad, lapsest liiga suurel arvamisel ja arvavad, et koolis teda kiusatakse, va-lesti hinnatakse ja m., on siin jällegi

õige võimalus selgusele jõuda, kuivõrd see põhjendatud on ja missugune on lapse õige koht teiste hulgas.

Koolinäitused on igatahes mõjuv lüli uues koolis nii südilt propageeritavas sidemes kodu ja kooli vahel.

See on tähtsus, millise omavad näitused väljaspool kooli kitsast piirkonda. Koolinäituste peaväärtus ja tulu kuulub aga ikkagi koolile enesele, tõstes temas tööedukust, mitmekesisust ja himu, sel-samat, ja võib olla, suuremalgi määral veel, kui kõik teised näitused omal alal. Olles vähikule enamasti ikkagi mitte palju enam, kui kirjuvärviline seinastik, mida lõbus vaadata, on koolinäitus aga asjatundjale - koolitegelasele nagu suur raamat, kirjutatud keeles talle arusaada-vas ja lähedases. Ja mida vähem õpe-taja on tähetuupija ja kirjateede tallaja, mida enam on ta loov kunstnik omas töös, seda enam leiab ta ainet igalt koolinäituselt, märkides omale kõik, mis talle senni uus ja proovimata. Kui juba üksikud vanemad õpetajad ütlevad en-nast viibivat koolinäitustel tundide kaupa vaadeldes ja kogudes materjali, seda enam kasutoovad peaksid olema kooli-näitused noorile õpetajaile, kelle isikli-kud kogemused alles vähearvulised ja kellel seda enam vaja eeskujusid ja juh-tivaid algatusi. Teisest küljest selgub aga nii mõnegi noore, midu vähe silmapaistva ja tagasihoidliku õpetaja õige väärtus just ta õpilaste tööde näi-tusel, andes julgust ja ergutust töötajale enesele ja äratades talle poolehoiu ja lugupidamise teistes.

Agarad koolinäitustel käijad on ka õpilased ise. Võttes asja suure otseko-hesuse ja tähtsusega, ei jäta nad tähele-panuta vähematki sellest, mis näitusel näha. Võrreldes suure publikumiga on, neil asjatundjate ilme; nad ei peatu mitte ainult kõigil kirjul ja silmapaist-va; nad tunnevad suuremat huvi just vihkude ja kõikisugu muude igapäevaste tööde vastu, lehitsedes ja lugedes oma kaaslaste kirjalikke töid, võrreldes ja arvustades. Neile on näitus suuresti auküsimuseks: vaja oma kooli, oma klassi kuulsus kõrgel hoida. Koolinäi-tus, nagu iga teinegi näitus samakuts-lisile töötajaile, on õpilastele õpetlik ja tööle virgutav ühtlasi. Tähtis on siin ka

see asjaolu, et näitusel avaneb õpilasele koolitöö terves ulatuses, kuna ta muidu ainult oma klassi tegevust ja selle tulemusi näeb. Talle selgub, mis tal veel õppida tuleb kõrgemais klassides, ja nähes nooremate töid, tuletab meele mis ja kuidas tema ise mõne aasta eest teinud. Kui veel arvestada sellega, et õpilased ise ka näituste korraldamise juures võivad suuresti tegevd olla, rakendades tööle oma jõu, oskuse ja initsiatiivi asju liigitades, välja pannes, ruume kaunistades, võõraid vastu võttes ja juhitudes, ei pääseks me koolinäituste korraldamisest juba õpilaste ja kogu kasvatustöö huvides.

Sellest välja minnes oleks loomulik, et õpilastööde näitus esineks traditsioonilise sündmusena igas koolis, igal aastal. Kuid vaevalt võiks asjale kasulik olla, kui koolivalitsused püüaks seda läbi viia sundmäärusega; sest sundida võib ju ikkagi ainult kirjatähe täitmises, mitte aga töös, kus elavat hinge vaja.

Ja just koolinäitus on üks tööddest, kus õpetaja loov hing domineerib, domineerima peab; selleta ja armastuseta töö vastu on koolinäituste korraldamine kuiv ja ametlik käsu- ehk kohusetäitmine, koormav ja vastumeelt õpetajaile ja õpilasile.

Arvestades ülemalöelduga ja üle minnes näituste tehnilise korraldamise küsimusele, võime konstateerida, et kooli-

näituse korraldamise õigeim koht on sama kooli ruumid, kust õpilastööd pärit. On ju see töö omas kodus, kus asjad kohal, kõik tuttav ja käepärast, juba kulude ja aja kokkuhoiu suhtes otstarbekohasem. Ja kaunistamise juures avaldub lastes oma kooliruumide vastu enam armastust. Näituselkäimine on niihästi lastele kui nende vanemaile sel korral kodussem ja hõlpsam.

Neile, kes tulevad koolinäitusele töise huviga asja vastu, pakub ainult sarnane näitus selgema ülevaate selle kooli tööst ja elust. Koolidevahelised, ülekihelkondlikud, ülemaakondlikud ja üleriiklikud näitused annavad ehk küll suurele publikule oma hulga ja kirju kogu poolesti mõtlemise võimaluse, igale asjatundjale on nad aga lihtsalt kogu üksikasju, sagedasti üksteisele vastukäivaid, mida kõige parema ja hoolsama korraldamise juures võimata süstematiseerida, millel õieti mingit ilmet pole ja mille vaatlemine mõnikord isegi osutub vastumeelsena. Igatahes kahaneb koolinäituste kvalitatiivne väärtus, eriti kasvatuslik, näitusraiooni suurenemisega. Suuremate üldnäituste korraldamine nende suurte kulude juures, on põhjendatud ja õigustatud vaid ühe asjaoluga: see on kättesaadav suuremaile hulkadele ja möödapääsemata vast ka neile, kes muidu koolisid kaudu käima ei hakkaks. (Järgneb.)

Muljeid meie naabrite koolinäituselt.

Joh. Käis.

Latviya haridusministeerium ja õpetajaskond korraldas oma iseseisva kooli viienda tegevusaasta lõpu puhul Riias 3.—8. aug. 1924. a. ülemaalse koolinäituse ja õpetajate pidustused — laulupeo ja „õpetajate päha“.

Minul oli jhus tutvuneda ligemalt Latviya koolide töödega näitusel ja ka osa võtta õpetajate pidustustest. Eriti tõstis huvi meie naabrite koolinäituse vastu see asjaolu, et kõigest mõni kuu tagasi meil ka ülemaaline koolinäitus oli, kus meie koolid esinesid oma töösaavutustega Eesti vabariigi iseseisvuse ajal.

Näituse üldises korralduses võiks ära märkida, et väljapanekud olid koondatud kõige pealt *koolitüüpide* järele ja siis veel *maakondade* ja *üksikute koolide* järele. Seda süsteemi võib otstarbekohaseks pidada selle tõttu, et ka ühetüübilised koolid veel tuntavalt lahku lähevad omis tööviisides. Tutvumine üksikute koolide töödega annab ka küllalt täieliku üldpildi teatavast ainest terves koolitüübis, kuna ümberpöörduvalt, väga mitmesuguste meetodide segu ühes ja samas õppeaines ei suuda anda ülevaatlisku pilti. Eriti võis seda tähele-

panna *joonistustel*, mida Riias oli niisama rohkesti, kui meilgi.

Mitmed koolid pealinnast kui ka provintsist esinesid töödega, mis läbi viidud uuematele meetodilistele nõuetele vastavalt, kuna teised koolid tarvitavad veel vanu meetode (kunni kopeerimiseni). Nii lahkuminevate tööde ühendamine oleks võinud jätta eksliku mulje, nagu tuleks kopeerimise meetod veel igalpool ette, kuna nüüd oli selge, et see jõus on ainult mõnes koolis.

Latviya kooli arenemiskäik ja ajaloolised saatused on peaaegu needsamad, mis Eesti koolilgi. Arusaadavalt, leiduski kooli töös palju ühiseid jooni, sihte ja püüdeid. Ka Latviya kooli-uuenduse siht on *töökool*.

Üksikutel aladel on muidugi lahkuminekuid, ja siin kohal märgime ära need ained, milles meie oleks võinud mõndagi õppida oma naabritelt. Kõige pealt tuleb seda ütelda *ajaloo* õpetamise kohta. Meie koolides on, nähtavasti, raamat peajasjalikult ajaloo õpetuse vahend, sest koolinäitusel Tallinnas puudus ajalugu peaaegu täiesti. Arvatakse, et selle nähtuse põhjuseks ka meie ajaloo õppekavad. Latviya algkoolides on ajaloo kava hoopis teisel alusel: minnakse välja kodukoha ja kodumaa ajaloo.

Riia näitusel oli ajalugu algkoolide osakonnas peaaegu esimesel kohal. Täieliku ja mitmekesise ülevaate andsid rohkearvulised väljapanekud nimelt Läti rahva ajaloo. Vanade lätlaste riided, tööriistad, tarbeasjad, elumajad, sõjariistad jne. olid esitatud küll joonistustena, küll mudelitena puust, savist ja papist. Tähtsamate losside varemed ja lossid nende algkujul olid modelleeritud osavalt ja mitmekesiselt. Vihkudes leidsid õpilaste iseseisvad jutustused ja kirjutused kodumaa minevikust ja veel palju muud. Ühe sõnaga, ajalugu oli hästi esitatud.

Käsitööde alal tuleksid ära tähendada järgmised erisused. Juba II. õppeaastast alates töötavad tütarlapsed ja poisid lahus. Selle tõttu äratasid VI. õppeaasta tütarlaste näputööd tähelepanu puhtuse ja ilusa maitse poolest. Poiste tööõpetus kannab peajasjalikult praktilist laadi: kõik asjad, mis käsitöö

tundidel tehakse, kõlbavad ka tarvita-miseks. Meie koolidega võrreldes, oli Riias rohkesti punumistöid vitsadest ja niinest. Üsikusid tööd aga siiski vast ei rahuldanud uuemaid pedagoogilisi nõudeid.

Mõndagi huvitavat leidis ka *emakeele* õpetamise alal. Igal pool on koolides tarvitusele võetud õpilaste iseseisvate vabatööde vihud. Vihud on kas individuaalsed või kollektiivsed, nagu meie õpilaste omad „ajakirjad“. Pealt on nad tingimata Läti rahvusliku kirjaga kaunistatud, seest aga leiame mitmekesiseid kirjutusi ja luuletusi. Sarnased vihud tulid ette ka loodusloos ja maateaduses.

Teistes ainetes ei puutunud silma erisusi, mis oleks võinud suuremat huvi pakkuda.

Koolitüüpide järele olid tuntavas ülekaalus *algkoolid* ja nimelt maalt, kuna pealinna koolidest ainult mõned esinesid. *Keskoolide* osakond oli palju vaesem ja jällegi oli väljastpoolt esitatud rohkem, kui Riias. Seletati seda teatava ükskõiksusega Riia õpetajate poolt, kes ei tahtnud oma suvist puhkuse aega rikkuda. Mõned keskkoolid provintsist olid väga huvitavad omapäraste tööviisidega ja üldise koolikorraldusega töökooli põhimõttel. Õpetajate *seminarid* (instituudid) olid esitatud hoopis nõrgalt. Riia seminar ei võtnud näitusest sugugi osa, Miitavi seminar ei saanud eksponaate Riiga, nii et tuli sinna sõita; ka teised seminarid ei esinenud oma töödega. Täiesti eraldi omis ruumes esines riigi *katsekool*, mis tuntavalt erines oma töömeetodide poolest teistest algkoolidest, tuletades meele meie seminaride harjutuskoole. Muuseas oli huvitav vaadata, kuidas kooli-ruumidena olid ära kasutatud harilikud elukorterid, igale klassile oma 3—4-toaline korter. Oli näha, et sarnane süsteem muudab koolielu väga koduseks.

Lõpuks, ei ole ka huvita tähendada, et näitusest võtsid ka saksa, vene ja juudi rahvuslikud koolid osa. Mul oli võimalus ainult saksa koole vaadata, ja pean tunnustama, et nad üsna kehva mulje jätsid: uued pedagoogilised voolud on neile tundmata, maksivad on vanad traditsioonid! Eri- ja kutsekooli-

dest nägin Riias *tehnikumi* ja käsitöökoolide väljapanekuid, mis jätsid väga tüseda mulje.

Üldine mulje tervest näitusest, mida vaatasin neli päeva (ta oli laiali pillatud 12 ruumis ja peale selle veel Miitavis), on see, et Latvija ja Eesti õpetajad püüavad enam-vähem ühesuguste sihtide poole, tunnustavad ühesuguseid pedagoogilisi põhimõtteid ja energiliselt otsivad uusi, paremaid teid. Ja on jõutud üldiselt peaaegu ühekaugemale, olgugi et mõnel alal siin või seal on olnud suurem edu.

Paar sõna ka Latvija õpetajaskonnast. Temaga läks mul korda tutvuneda õpetajate poolt korraldatud laulupeol ja „õpetajate pühalt“, mis läbi viidi

suure pidulikkusega. Kõnelesid riigipea (president), seimi esimees, peaminister, haridusminister j. t. Peaaegu kõik õpetajad maalt olid pidustustele sõitnud, nii et osavõtjate arv tõusis üle 4000. Koolinäitusest osavõtt oli elavam, kui Tallinnas. Jutuajamisel õpetajatega selgus, et nende mured ja hädad on samad, mis meilgi: koolisunduse teostamine, koolimaa, arusaamise puudus kooliuuendusest, osalt ka erakondlikud hõõrumised, mida meil peaaegu ei ole. Eesti kooli ja õpetajate vastu avaldasid Latvija õpetajad suurt huvi, toonitades ligemate läbikäimiste tarvidust. Nende ridade kirjutajat palusid nad „õpetajate pühalt“ soojemaid tervitusi viia Eesti õpetajaskonnale, mida siinkohal ka teen.

J. Adamson — Kõige uuem aeg.

„Kus viga näed laita,
seal tule ja aita“.

„Kasvatuses“ ilmus läinud aastal mitmest numbrist läbikäiv ajaloo õpiraamatute*) arvustus. Arvustaja J. Adamson leidis õigusega mitmed keelelised ja sisulised puudused meil senni ilmunud ajaloo õpi- ja õpperaamatutes. Vastavalt oma mõõdupuule ajaloo õpiraamatute suhtes kirjutas J. A. ise hädatarvilikuma osa ajaloo keskkooli kursusest. See on tema „Kõige uuem aeg“ — Viini kongressist kunni Versailles'i rahuni — keskkooli lõppklassi kursus, ilmunud „Looduse“ kirjastusel Tartus 1924, hind 220 marka.

Eessõnas, milles peegeldub harilikult raamatu ilme, tähendab autor, et „raamatu kirjutamisega tuli rutata, mispärast tarvilikul määral ei jõutud tööle nii keeleliselt kui ka materjali valikult ja selle käsitluselt kavatsatud kuju anda; kui aga raamat pakub enam-vähem rahuldavat tuge nii õpilasele kui ka õpetajale nende koolitöös, siis on siht saavutatud“.

J. Adamsoni „Kõige uuem aeg“ on tõesti „enam-vähem rahuldavaks toeks

õpilasele ja õpetajale nende koolitöös“, mispärast tema trükkis ilmumine on mitte ainult õigustatud, vaid ka tervitatud. Juba välimuselt, mille maitserikkuse eest oskab hoolitseda kirjastusühisus „Loodus“, jätab raamat hea mulje: paras kaust, ilus, valge paber, parajalt sõre trükk, puhtad, selged pildid. Kuid samuti rahuldab raamat sisuliselt: aine valik on hästi õnnestanud, käsitlusviis täiesti ajaloo õpiraamatu kohane — elav, sorav jutustus, mis alati asjalik, teaduslik ja objektiivne. Kõik need head omadused võlgnevad tänu autori eruditsioonile, töökusele ja hoolsusele, osalt ka neile eeskujudele, kelle jälgedes autor käinud (v. eessõnal),

Kuid ka päikesel on mustad täpid (nii armastas toonitada kuulus prof. M. Kraseninnikoff!), ja J. Adamsoni „Kõige uuem aeg“ ei ole ka täiesti vaba puudustest ja vääratustest. Viimased on aga kergesti kõrvaldatavad uues trükis, mispärast ma mõned neist siinkohal ära märgin.

Minu arvates sarnaste puudustena oleks ühelt poolt ebajärjekindlus eesti keele grammatikas ja teisalt — liiati killustatud aine jaotus, mis raskendab

*) Autori kirjaviisis vahetegemine õppe- ja õpiraamatu vahel jäetud.

õpilasele ajaloo arenemiskäigust selge kujutelmi loomist. Puuduks nagu loogiline ja loomulik side üksikute peatükkide vahel, nii et iga peatüki võib vaadata üksikult tervikuna omaette või seotud teiste peatükkidega kunstlikult, schabloonilise sõnaga „teatavasti“ (v. lhk. 27, 47, 81, 92, 106, 159 j. t.).

Grammatikalikult ebajärjekindlad vormid, mis korduvalt esinevad, on järgmised: 1) kahel kujul mitm. osastava ja teiste käänete ja 2) samuti kahel kujul tegusõna tarvitamine. Näiteks lhk. 66 on sõna „huvi“ kahes üksteisele järgnevas lauses kahel kujul tarvitatud, mis küll mõlemad on tunnistatud vormid, kuid õpperaamatus üleliigsed, segavad: „riiklik võim oli suurokodanluse käes, kes teiste kodanliste kihtide *huvisid* ei arvestanud. Et viimastel valimisõiguseks tsensus puudus, siis ei saanud nad ka ise omi *huve* saadikutekojä kaudu kaitsta“ (vrld. ka lhk. 68 j. t.). Samuti sõna „kiht“ lausetes: „nad (mässulised toimingud) ei tekitanud valitsevais *kihes* suuremat muret“ ja raske koormana lasusid (maksud) vaesemal *rahvakihtidel*“ (lhk. 36 ja 37). Sõnast „protest“ on tuletatud kahel kujul tegusõna: „protesteerima“ ja „protestima“. Näiteks: „Londoni city nõukogu protesteeris jne. (lhk. 38) ja „Varssi hakkas aga osa ettevõtjaist töötasu normimise vastu protestima ja normaaltariifi ignoreerima. Töölised reagreerisid“ jne. (lhk. 66). Nagu viimasest tsitaadist näha, armastab J. A. tarvitada ohtrasti võõrakeelseid sõnu (vrld. ka lhk. 130 j. t.). Ohtrasti tarvitab J. A. ka sõna „hiigla“: „hiiglakautsjon“, „hiiglakapital“, „hiiglasumma“, „hiigla koosolek“, „hiiglaarv miitinguid“, „hiiglasuur mõju“ j. t. (lhk. 68, 71, 74, 79, 83 j. t.).

Peale nende üldlaadi märkuste tähendan veel raamatu järjekorras ära üksikud kohad ja väited, milles minu arvamised autori omadest lahku lähevad.

Viini kongressist (1814—15) jutustades ütleb J. A., et „Parma hertsogiriigi sai Napoleoni lesk“ (lhk. 20); kuna Napoleon suri 1821. a., siis on võõrastav kuulda tema „lesest“ 1814. a.

Sünonümidena on tarvitatud sõnad „rahva esindus“ ja „rahvuslik esindus“,

(lhk. 21), mis mõisted mahult ei ole adekvaatsed ja võivad õpilases arusaamatuse tekitada.

Saksa liidupäevast on öeldud, et „otsuste tegemine pidi sündima *ühel häälel*“ (lhk. 22), kuid sõja ja rahu küsimused otsustati $\frac{2}{3}$ häältega ja otsused n. n. väikeses nõukogus (engerer Rath) mis liidupäeva aset täitis, tehti liht hääleenamusega.

Hispaania põhiseaduse (1812) võrdlus „91. a. põhiseadusega“ (lhk. 24) ei ole küllalt selge raamatus, kus puudub jutustus suurest prantsuse revolutsioonist.

Inglismaa suhe püha liiduga on selgusetu, vasturääkiv. Lhk. 23 kuuleme, et „püha liitu astusid kõik Euroopa suurriikide valitsejad, välja arvatud muhamediusuline Türgi sultan ja inglise kuningas“. hiljem aga näeme (lhk. 26, 27, 38) Inglismaad püha liidu tegelasena; kus ja mil Inglismaa astus püha liitu, need tarvilikud vahelülid puuduvad.

Austria karistussalga tegevusest Neapolis teame, et ta „märtsikuul suurema vaevata riigi ja pealinna oma võimusele võttis“, aga raamatust ei selgu, mis aastal see sõjaväeline interventsioon aset leidis: aasta nimetus oleks tähtsam kui kuu nimetus; ka karistussalga suurus ei ole täpne

Hispaania mässu sumbutamine oli J. A. sõnade järele „interventsioonipoliitika viimaseks aktiks“ ja pühas liidus valitseva „solitariteedi viimseks avalduseks“ (lhk. 27), kuid suurriikide osavõtt greeklaste vabadusvõitlusest (lhk. 29—30) oli samuti „interventsioonipoliitika“ ja „solitariteedi avaldus“.

Trükiveana võib seletada väikest anakronismi Saksa liidu sõjaväe loomisprotsessis, mis „kestis teoreetiliselt 1813.—36. a.“ (lhk. 31), sest 1813. a. ei olnud Saksa liitu, ei liidupäeva, ei ka liidu sõjaväe loomise küsimust.

Arusaamatuks jääb loogu liri parlamendiga. Lhk. 35 tõendab J. A., et „lirimaale anti parlament“, kuid mõni lehekülg edasi seletab samast ajajärgust (XVIII a. s. lõpp), et „iirlased kaotasid oma iseseisva parlamendi“ (lhk. 40). Võib arvata, nagu oleks iirlased varem (kui neile anti parlament) paremates tingimustes elanud kui hiljem (kui neilt võeti

iseseisev parlament), missugune arvamine oleks aga ekslik.

Ingliseaast jutustades kaldub J. A. „kõige uuemast ajast“ liri oludesse 17 18. a. s. tagasi (lhk. 39), mis peaks õpilastele eelmisest kursusest tuttav olema, igatahes mitte vähem tuttav kui „91. a. põhiseadus“ (v. ülal!), millega võrreldi tundmatut Hispaania 1812. a. konstitutsiooni.

Ei tarvitseks rõhutada, nagu oleks liri mäss maha surutud „vaatamata prantslaste abile“ (lhk. 40), sest abiväed pöörasid ju teelt tagasi abi andmata.

Sotsialismi ja kommunismi vahet näeb J. A. selles, et „sotsialistlikus korras säilib ühiskonna liikmete individuaalne sissetulek, kuna kommunistlikus korras isikliku sissetuleku mõiste üldse kaob“ (lhk. 49). Robert Owen on autori teades sotsialist (ibid.), kuid Owen'i vaadete käsitus tunnistab viimase (s. o. Owen'i) kommunistiks ja J. A. mõni leheküljal almal (lhk. 52) nimetab Owen'i kommunistiks, kuigi varem ise rõhutas, et „sotsialismi ei tule sarnastada kommunismiga“ (lhk. 49).

„Viini kongressi ajal — kirjutab J. A. — oli Aleksander veel liberaalsete vaadetega“ (lhk. 55), kuid varem (lhk. 23) kuulsime Aleksander I., et ta pooleldi oli juba reaktionäär, kes selja pööranud liberaalsetele aadetele ja andunud usulis-müstilistele meeleolule.

Poola põhiseaduse nimetab autor „võrdlemisi vabameelseks“, mis rahuldusega vastu võeti (lhk. 56), kuid mõni rida almal kuuleme, et „rahulolemise“ asemel „alatas kasvas opositsioon Poola seimis“ (ib.).

Mitte uued valimised ei kuulutatud välja 28. septembriks (neid peeti 6. ja 13. sept.), vaid parlamendi kokkuastumine määrati 28. sept. (lhk. 61).

Trükiveaga vist tuleb seletada väikest lahkuminekut viljaseaduste maksmapanuse: lhk 77 on nimetatud 1816. a., aga lhk. 37 — 1815. a.

Samuti trükiveana osutub Krimmi sõja algus 1855. a. pro 1853 (lhk. 90; vrdl. lhk. 117).

Louis Blanc põgeneb kahel korral (lhk. 96): 15. mail ja juunikuus, kuid mil ta vahepeal tagasi tuli, ei ole teada.

Krahv Ghambord ja Pariisi krahv on paljad nimed, mis iseenesest midagi ei ütle õpilasele; nende kandidatuuri puhul tuleks juure lisada lühike seletus nende päritolust ja sugulusest endistele dünastiatele.

Peale juulirevolutsiooni „Saksamaa valitsused ei teinud ajavaimule mingeid mõõndusi“ (lhk. 98), aga varem (lhk. 65) toonitab, et Saksamaal ei jäänud juulirevolutsioon mõjuta.“

Lause: „Austria asutav kogu saadeti laiali ja ministeeriumi etteotsa kutsuti oma reaktsiooniliste vaadete poolest tuntud Schwarzenberg“ (lhk. 102) — võib viia võdriti arusaamisele, nagu oleks esmalt asutav kogu laiali aetud ja siis valitsusse kutsutud Schwarzenberg, tõelikult oli aga ümberpöörduvalt.

Ainus kord vilksatab J. A. raamatus subjektivism: „Kahju, et riiklikkudes küsimustes harjunud ja vilunud poliitikamehi saadikute hulgas (Frankfurdi parlamendis) oli liiga vähe“ (lhk. 104). Kaastundmus ja kahetsus on küll inimlikud voorused, kuid ajaloolaselt nõutakse aine käsitust õpiraamatus *sine ira et studio*, mis ka „Kõige uuema aja“ autorile mujal on hästi korda läinud.

Krimmi sõja põhjuseks ei olnud vist mitte Türgimaa keeldumine „Vene protektoraati Balkani poolsaare ristiusuravaste üle tunnustamast“ (lhk. 117), vaid vahejuhtumine Pühal maal, Palestiinas. Samast sõjast tähendab autor *korduvalt*, et „sõda lõppes Venemaa kaotusega“ (ibid.).

Peatükis „Napoleon III välispoliitika“ (lhk. 115—117) kuuleme rohkem lähisida küsimusest ja ühenduses sellega Krimmi sõjast, vähem aga pealkirjas lubatud Napoleon III välispoliitikast. Viimast leiame palju rohkem peatükis „Saksamaa 60-dail aastail“ (v. lhk. 124—125) ja „Teise keisrriigi aeg Prantsusmaal“ (lhk. 129—130).

Sedani katastroofi näib autor liialdavat: mitte 120.000-mehelise sõjaväega ei andnud end vangi Napoleon III 2. sept. 1870. a. (lhk. 134), vaid ümmargust arvu tarvitades võib jutt olla 80—90-tuhandelise sõjaväest (vrdl. Lavissee ja Rambaud „XIX a. s.“ t. VI, 209, Helmolt „Üldjalugu“ VIII, 403 j. t.); kui surnud, haavatud ja eelmistes lahingutes vangi

langenud sõdurid 2. septembril 1870. a. kapituleerunud vägedele kaasa arvata, siis saame küll ümmarguse arvu 120.000.

Samuti liialdusena kostab, nagu oleks „peale Sedani katastroofi Prantsusmaa sõjaväeta“ jäänud (lhk. 135); asus ju kindral Bazaine „temale usaldatud paremate vägedega“ (ibid.) Metzi kindluses, mis kaks kuud hiljem (27. okt.) sakslastele alla andis.

Paaril korral räägitakse (lhk. 139 j. t.) Venemaa soovist ja lootusest „tagasi võita õigus Mustal merel sõjalaevastikku pidada“, kuid mõnesugustel põhjustel jätab autor mainimata Londoni konverentsi 1871. a., kus venelaste soov täide läks.

Berliini kongressil 1878. a. „muudeti San-Stefano rahu tingimusi tublisti Venemaa kahjuks“ (lhk. 141), kuid autor teiste riikide saavutusi või kaotusi kirjeldades unustab hoopis Venemaa ja selle „tublid kahjud“.

Itaalia liitumisest Saksamaa ja Austriaga on öeldud umbmääraselt „paari aasta pärast“ (peale 1879. a.), kuna kolmikliidu tekkimisloosse põimitud detail — Tuunisi vallutamine — on täpselt aastaarvuga ära tähendatud (lhk. 142).

Aastaarvudes „1878.—1900. a.“ (lhk. 150) on vist trükiviga; peaks olema 1878.—1890.

Vilhelm II ei astunud mitte Vilhelm I asemele, vaid oli Friedrich III järglane (lhk. 151).

Kõneledes Mac Mahonist, kelle ministereium „karmi reaktsioonilist poliitikat ajas“ (lhk. 160), järeldab J. A.: „Nii-suguse poliitika otsene tagajärg oli, et vabariiklikud ideed ikka enam juurdusid rahvastikus“ (lhk. 161). Nii siis: kui tahetakse, et vabariiklikud ideed juurdusid rahvastikus, aetagu „karmi reaktsioonilist poliitikat“?! Si vis pacem, para bellum!

Liialdusena tunduvad autori sõnad „Inglismaa tööstusliku tõusu haripunktist 60-dail aastail“ (lhk. 166) ja „tradeunionidest kui *soliidist* poliitilisest jõust“ (ib.).

Kas Gladstone täiendas Disraeli esitatud reformibilli 1867. a. (lhk. 166) või ümberpöörduvalt: Disraeli täiendas Gladstone projekti?

Teisest valimisreformist jutustades J. A. lõpetab sõnadega: „Nii läks Ing-

lismaa demokraatlikule korrale üle“ (lhk. 167), peaks aga ütlema — „demokraatlikumale korrale“, sest siis on arusaadavam Gladstone pärastised reformid demokraatlikkuse suunas (v. lhk. 167 all ja 168).

Ebaõnnelikult on konstrueeritud järgmine lause: „Temal (s. o. Disraelil) läkski korda nii kaugele jõuda, et kuninganna Victoria kuulutati ka India valitsejaks, keisrinnaks“ (lhk. 169). Need sõnad annavad mõista, nagu ei oleks kuninganna Victoria varemalt India valitseja olnud; ometi väidab J. A. ise teisel (v. lhk. 178), et juba 20 aastat varem (1858 a.) „läks India valitsemine Inglise valitsuse enese kätte“.

Autor näib imestavat, et „just liberaalide juht Gladstone see oli, kes oma reformidega „rahva charta“ peanõudmised ellu viis“ (lhk. 171), kuna see ju täiesti loomulik oli. „Huvitav“ (ja üllatav) oleks olnud, kui seda keegi konservaatoritest oleks teinud!

Victoria valitsusaeg on trükivea tõttu pikemaks veninud kui tõelikult oli (lhk. 171; vrld. 173).

Inglismaa oludest XX a. s. tehakse vähe juttu: autor äratav lugejas huvi liri homerule ja Inglise parlamendi reformi nõudega veel Gladstone ajast, kuid nende küsimuste pärastisest arutamist ja lahendamist vaikib, kuna tööerakondlaste kabinetist 1924. a. mainib, just nagu oleks see tähtsam liri homerulest ülemkoja reformist, suffra-zismist ja teistest uuendustest.

Saksa- ja Venemaa (osalt ka Prantsusmaa ja Itaalia) sündmuste süstemaatiline käsitus lõpetatakse »*kõige uuemas ajas*» (nimi kohustab!) läinud aastasaja 90-date aastatega. Üuele elule ärganud Hiinast ja Jaapanist ei leidu sõnagi. Selle asemel leiame raamatu lõpus peatüki geograafiast, mis kubiseb nimedest ja arvudest (lhk. 178—182).

Raamat on illustreeritud ajalooliste isikute näopiltidega, mis kopeeritud Lavisse ja Rambaud raamatust.

Allikate kasutamisel ei ole suutnud J. A. jääda alati omapäraseks, iseseisvaks, vaid sattudes kohati suurte eeskujude mõju alla lihtsalt perifraseerib neid.

Kas ei ole mitte prof. N. Karejevi õpiraamatust (lhk. 234—5) tõlgitud lause: „Mööduandvat osa nimetatud ajajärgul etendasid viis suurriiki — Austria, Inglis-, Preisi-, Vene- ja Prantsuse maa“ (lhk. 22)? Minu arvates on mõtetu mnetehniliselt sarnases järjekorras riike registreerida, vaid seda peaks tegema kas riikide geograafilise asendi või tähestiku järjekorras, riikide suuruse või tähtsuse järjekorras. Venelane on tähestiku järele asetanud viis riiki: Австрия, Англия, Пруссия, Россия и Франция, aga eestlasel näib üldse puuduvat printsiip või alus (või ei taipa mina seda?).

Pikemaid tõlkeid ja ümberjutustusi on tehtud prof. R. Vipperi ja dots. P. Treibergi järele: võrdle J. Adamson „Kõige uuem aeg“ (lhk. 74—75 ja prof. R. Vipperi „Uus aeg“ VII. trükk lhk. 403—404, J. A. „K. u. a.“ lhk. 93 ja R. V. „U. a.“ lhk. 439, J. A. lhk. 106—107 ja R. V.

lhk. 449—450, J. A. lhk. 115—116 ja R. V. lhk. 472—473, J. A. lhk. 153—4 ja R. V. lhk. 505 j. m. t.; samuti J. Adamsoni „Kõige uuem aeg“ lhk. 46 ja dots. P. Treibergi „Kõige uuem aeg“ lhk. 164, J. A. „K. u. a.“ lhk. 54—56 ja P. T. „K. u. a.“ lhk. 167—169, J. A. lhk. 83—4 ja P. T. lhk. 236—7, J. A. lhk. 87 ja P. T. lhk. 173 j. t.

Tõsi küll on, et mõte ei ole ainult selle oma, kes ta leidnud, vaid ka selle, kes teda kasutada oskab, ja mõnigi tähtis ja kasulik teos on teiste tööil valminud, kuid kirjanduslik moraal nõuab, et mõtte väljendusviis, keel ja stiil igal autoril oma oleks või teistelt laenatud tsitaadina jutumärkides esineks.

Need mõned vääratused ja puudused, mis ma siin esile tõin, ei vähenda palju J. A. raamatu tõsist väärtust, mispärast ma raamatule kõige suuremat edu soovin.

V. Orav.

KOOLITOAST.

Katked tööst esimeses klassis.

E. Martinson.

Sissejuhatuseks.

Uuendatud Eesti koolis on minul võimalik olnud tegelikult töötada ainult lühikest aega. Ei suuda sellepärast pakkuda midagi kindlasti läbiproovitud ja eeskujulikku. Arvan siiski, et ka seegi tarvilik on, kui uuendatud Eesti koolipõllul algajad töötajad teineteisega jagavad oma katseid. Käesoleval õppeaastal õpetan ühes esimeses poiste klassis emakeelt, kodulugu ja arvamist. Oli soov õpetada kõiki õppeaineid, et oleks võimalik neid üksteisega tihedalt siduda. Tallinna koolivalitsus ei leidnud võimalikuks täita seda soovi. Nii ei ole siis nimetatud klassis läbi viidud üldõpetus, küll on aga siiski püütud — kuivõrd see võimalik — üksteisega siduda üksikuid õppeaineid.

Klassis on 43 poissi, enamasti 8-aastased; mõned üksikud on 7- ja 9-aastased, üks ka 10-aastane. Meie koolis on esimesi klasse neli. Minu klass koosneb õpilasist, kes juba sügisel kooli

tulles oskasid sõnu kokku lugeda ja pisut kirjutada. Ainukeseks õpperaamatuks on Kuulbergi „Laste sõber“, mille lugemiku osa võtsime jõuluks läbi. Arvamisel õpperaamatut esialgul ei tarvita. Arvamist on alguses võimalik siduda koduloo ainetega. Nii, näiteks, pakkus klassitoa ja temas leiduvate asjade vaatlemine ja võrdlemine, millega oma tööd algasime, rikkalikku materjali ka arvamiseks.

Ruumi ja aja puudusel on võimata anda täielik ülevaade tööst esimeses klassis. Esitan sellepärast mõned katked. Loodan, et lugupeetud ametivennad ja -õed lähemal ajal ka oma koolitoast midagi saadavad „Kasvatusele“.

Lugemistüki, „Ettevaatlik koer“ käsitus.

(Kuulbergi „Laste sõber“, lhk. 78).

Eelmistel tundidel olime rääkinud koduloomadest, ka koerast. Lapsed olid mulle jutustanud hulga „lookesi“ koera tarkusest, osavusest, vahvusest,

truudusest jne. Käesoleva tüki käsitlus kujunes järgmiselt:

„Lapsed, teie olete mulle jutustanud hulga lugusid koertest, kes olid targad, osavad, vahvad ja truud oma pere-mehele. Vist tahaks igaüks heameelega, et tal niisugune tubli mänguseltsiline oleks. Täna jutustan teile lookese koerast, kes oli väga ettevaatlik“.

Et selgusele jõuda, kas kõigil on arusaadav sõna „ettevaatlik“, küsin lastelt:

„Aga ütelge mulle enne, mis võib siis kergesti juhtuda, kui ei olda küllalt ettevaatlik?“

Lapsed vastavad ja toovad mõned näited endi elust, kus ettevaatamatusele järgnes õnnetus: poest piimakruusiga koju tulemine, kivi otsa komistamine, mahakukkumine, kruusi lõhkumine; trepist allakukkumine; jalgrattaga teisele pealeajamine jne.

Juhin sellele tähelepanu, et „ettevaatama“ ei tähenda igakord seda, et peab ettepoole vaatama. Näited: poisid lähevad salgas koolist koju, neile järgneb tagant poolt auto, mille hoiatusvilet nad ei märka, äkiline kõrvalpoikamine ja auto alla jäämine; katuselt langeva lume alla jäämine; rongi alla jäämine jne. Jõutakse selgusele, et „ettevaatama“ tähendab üldse hooliga vaatama ja valvel olema, et ei sünniks äpardust või õnnetust. Otsime näiteid, missugused äpardused võivad juhtuda koolitöös, kui ei olda küllalt ettevaatlik: vihkude määrimine, peadega üksteisele vastujooksmine, sulega haavamine kätega vehkides jne. Kuna koolis äpardusi ettevaatamatuse tagajärjel juhtub väga sagedasti, siis jõuavad lapsed arusaamisele, et ettevaatus on väga tarvilik asi ja et neil veel on ees palju tööd eneste kallal, enne kui kaovad ettevaatamatusest tekkivad äpardused. Juhin sellele tähelepanu, et see on väga huvitav koer, kui ta on ettevaatlik, ja kuna lapsed sagedasti, ei ole küllalt ettevaatlikud, siis võivad nad mõndagi õppida sellest koerast. Sellega on saanud laste huvi tulipunktiks ettevaatlik koer.*)

*) Edaspidistel tundidel ja vaheaegil juhitakse tähelepanu äpardusile ja õnnetusile, mis tekkinud ettevaatamatusest ja harjutatakse nii tegelikus töös ettevaatust. E. M.

Järgneb loo jutustamine minu poolt. Selle juures ei tohi lapsed lugu raamatust jälgida. Väga sagedasti kuulavad nad lugu kinniste silmadega, et paremini loost enestele pilti ette kujutada.

Pärast loo jutustamist järgneb umbes järgmine jutuaajamine lastega:

„Katsume omale pildi ette kujutada sellest toast, kus lugu sündis. „Missugused eluta asjad selles toas on?“

„Voodi, laud, toolid, küünlalühter küünlaga, tikutoos tikkudega, ajaleht või raamat“ (Kui üks laps kõiki asju ei nimeta, siis teised täiendavad teda).

„Seadke klassis need asjad ülesse, nii nagu nad võiksid olla selle mehe toas. Mis asja võtame voodiks?“

Üksikute õpilaste poolt pannakse ette ja kiidetakse teiste poolt heaks tuua kõrvalolevast koridorist puust sohva, mis täidaks voodi aset. Rõõmsas ärevuses tuuakse laste eneste poolt sohva ja paigutatakse klassi esikohale. (Arvatakse, et õigem koht voodil oleks esiseina ääres, kuid seal on poodium, millele ei mahu toa sisseseade).

„Kuhu paigutate laua?“

„Voodi peatsi poole otsa või ette?“

„Miks mitte taha või jalgeotsa?“ Seletatakse põhjused. Õpetaja laud seatakse voodi otsa, selle kõrvale tool ja lauale küünlalühter küünlaga, tikutoos tikkudega ja ajaleht. Küünlalühteriks võetakse teine tikutoos, mille külge sulatatakse väike jõulupuuküünal. Tikutoosid tikkudega saadakse klassikapist, kuna neid tarvitate arvamisel; küünal oli ühe eelmise tunni jaoks juba klassikappi muretsetud ja ajaleheks võtame „Laste Rõõmu“ numbri, kuna see ajakiri on tellitud meie klassi raamatukogule. Nii saabub „omast käest“ kogu meie tumnäidendi „rekvisiit“.

„Missugused eluga asjad (elavad olevused) selles loos ette tulevad?“

„Mees ja koer“.

„Kas nad ka paigal seisavad nagu eluta asjad?“

„Ei, nad liiguvad, nad teevad midagi.“

„Tuletage meele, mis tegi mees. Kes tahaks olla mees ja kõike seda teha, mis mees tegi?“

„Mina, mina, mina . . .“ kõik tahavad meest mängida.

„Kes mängib koera?“

Jälle hulk soovijad.

„Hea küll, sina, Lembit, mängi meest ja sina, Helmut, koera. Meie aga vaatame pealt, kas nad õieti kõik seda teevad, mis mees ja koer tegid ja kui nad midagi valesti teevad või vahele jätavad, siis parandame neid. Kus on koera ase? Kus on mees loo algul?“

„Koer peab olema ukse lähedal, et ta kuuleks, kui keegi tuleb. (Koer poeb ukse lähedal oleva klassipingi varju). Mees peab laua ääres istuma.“

Algab ettekanne. Selle juures selgitatakse küsimiste ja näpunäidete kaudu tummängijaile, et nad peavad ette kandma mitte ainult seda, mis loos on jutustatud, vaid ka kõike seda tegema, mis nende arvates peaksid tegema mees ja koer, et kujutatav pilt oleks loomulik.

Mees paneb küünla põlema, heidab voodisse, võtab ajalehe kätte ja hakkab lugema.

„Ei ole õige!“ kostavad vahelehüüded. „Mees peab enne ukse lukku keerama, muidu tulevad öösel vargad!“ Üks keeratakse lukku: minnakse uuesti voodisse. „Aga mees peab enne voodisse minemist ennast riidest lahti võtma!“ kostab jälle vahelehüüdeid. Mees aimab järele riidest lahtivõtmist, riiete tooile panemist, saabaste ja sukade jalast äratõmbamist ja nende paigutamist voodi ääre alla. Mees läheb nüüd uuesti voodisse, teeb nagu kataks end osaliselt vaibaga, võtab laualt lehe ja hakkab lugema. Loeb, loeb ja laseb natukese aja pärast silmad kinni vajuda.

„Ta oleks pidanud enne haigutama“, tähendab keegi.

„Käsi oleks pidanud pikkamisi alla vajuma ja leht käest maha langema“, arvab teine.

Hakatakse jälle otsast peale ja võetakse arvesse tehtud märkused ja näpunäited.

Mees magab. Huvitav pilt. Klassis valitseb hauavaikus. Küünal põleb lauall ja äratub isesuguse meeoleolu.

(Mina istun laste hulgas tagumises pingis, et mitte laste tähelepanu tõmata ettekandelt enesele).

Tasa ja ettevaatlikult tuleb neljakäpakil pingi tagant välja koer. Kogu klass ootab põnevusega, mis nüüd sünnib. Koer läheb piiludes voodi ette, vaatab, kas peremees magab, hüppab siis toolile, sealt lauale ja puhub tule surnuks.

„Koer peab tule käpaga surnuks vajutama!“ kostavad vahelehüüded.

„Tee enne näpp märjaks, muidu on valus!“ õpetavad teised.

„Ära sa vajutamisega küünalt ümber aja!“ hüüavad kolmandad (Ettevaatusele kutsumine on, võib olla, mõju avaldanud).

Märkused võetakse kordamisel arvesse. Koer hüppab laualt toolile, sealt põrandale ja siis läheb rahulikult oma asemele.

Natukese aja pärast avab mees silmad, ise ütleb: „Nüüd on hommik“. Tõuseb ülesse, paneb saapad jalga, peseb silmi (paberikorb on pesukausiks, puhas tahvlirätik käterätikuks) ja riietub. Hakkab küünalt tähelepanelikult vaatlema, teeb imestanud näo. (Vastavate küsimiste ja võrdlemise abil leitakse õige miimika ja liigutused). Läheb ukse juure ja kui leiab, et see on lukus, siis teeb veel rohkem imestanud näo. Vaatab toas ringi, pilk jääb seisatama koera asemele. Lööb käega otsaesisele ja teeb näo, nagu tahaks öelda: „Kas see mitte ei ole tema tegu?“

Väike vaheaeg, siis mängitakse edasi. Mees ütleb: „On teine õhtu“. Kordub endine tegevus ainult selle vahega, et mees peab miimikaga ja liigutustega näitama, et ta nüüd jälgib koera tegevust. Nii, näiteks, piilub mees teki vahelt, kuidas koer talitab ja naeratab heasüdamlikult, kui koer käpaga tule surnuks vajutab.

Kogu seda tumnäidendit on lapsed jälginud suure huviga. Nad on seal ise kaasa töötanud, ise üksteist parandanud, ise loonud. Tükk on andnud palju võimalusi fantaasiale. Sisu üleelamus on olnud sügav ja kaasakiskuv.

Sellele järgneb sisu jutustamine laste poolt. Ei ole siin võimalust esile pääseda mehaanilisel pähetuupimisel. Mis nad jutustavad, seda on nad ise läbi elanud, see on neid kütkestanud. Selle juures ei peeta muidugi ka kinni

raamatu järjekorrast, vaid peetakse ainult silmas, et lugu oleks jutustatud loomutruult, nii nagu ta sündis. Jutustamise ajal seisab jutustaja teiste ees, kes tema jutustamist peavad hoolega jälgima ja pärast jutustamist esinema oma arvamistega jutustamise kohta.

Sellele järgneb tüki lugemine raamatust ja läbirääkimine tekstis esinevate raskemate sõnade ja lausete üle. Selgitatakse, miks on õhtuti voodis lugemine halb harjumus. Räägitakse teistest halbade viisidest ja harjumustest. Juhitakse tähelepanu neile halbadele harjumustele, mis laste eneste keskel aset leidnud. Võrreldakse sõnu „hommikul“ ja „hommikuti“, „õhtul“ ja „õhtuti“ jne. Pärast mõttelist ja sõnalist analüüsi loetakse tükk paar korda laste poolt läbi, kus sellele tähelepanu pööratakse, et lapsed loeksid foneetiliselt õieti, paneksid õiged mõtterõhud ja peaksid silmas õiget tooni ja peatuksid kirjamärkidel.

Suulise keele ravitsemisega käivad kaasas ka kirjalikud harjutused ja joonistamine. Lapsed joonistavad loos etetulevaid asju ja kirjutavad iga asja juure tema nime. Selle juures selgitatakse vastastikusel jutuaajamisel, miks üks või teine sõna kirjutatakse nii aga mitte teisiti. Eluga asjade kohta tähendatakse ülesse ka nende tegevus, kus juures üleskirjutatud sõnu jällegi analüüsitakse nende õigekirjutuslikust küljest.

Nii on õigekirja harjutused algusest peale tihedalt seotud omandatud tüki sisu käsitleusega ja ühtlasi ka joonistamisega.

Eespoolseile harjutusile järgneb n. n. „vaatediktaat“. Kirjutatakse üksikud sõnad ja pärast ka kerged laused, mis koosnevad läbivõetud asjade ja tegevuste nimetustest, klassitahvlile (nüüd juba ilma joonistamiseta), kusjuures raskemad kohad kirjutatakse punase kriidiga. Juhitakse veel tähelepanu raskemaile kohtadele, kirjutatakse tarbekorral raskemad sõnad sõrmega õhku,

kaetakse siis klassi tahvlil vastav koht papist kattega ja lapsed kirjutavad kaetud sõnad endi vihkudesse. Avatakse dikteeritav koht tahvlil ja lapsed kohe parandavad oma vead, kui neid juhtub. Sarnasel töötamisel ei juhtu neid aga kuigi palju. Õpetaja silmab siinsamas kohe üle laste tööd, pilgu heites kord ühe kord teise õpilase vihku, eriti aga silmas pidades nõrgemate töid. Tarbekorral analüüsitakse uuesti vigaselt kirjutatud sõnu. Järgnevad uued sõnad, siis analüüs, tahvli kinnikatmine, parandamine jne. kunni tunni lõpuni.

Vaatediktaadile järgneb kuuldediktaat, kus lapsed vaatediktaadil harjutavad sõnu kirjutavad kuulmise järele. Selle järele analüüsitakse muidugi sõnu — eriti veel raskemaid — nende õigekirjutuslikust küljest, kuid nüüd juba ainult kõrva abil (Mõistagi, et vaate- ja kuuldediktaadil harjutatud sõnade ja lausete õigekirja omandamise kontrollimiseks võib veel tarvitada katsediktaati).

Minu lapsed on sagedasti tungivalt nõudnud, et neile ka koduseks tööks midagi antakse. Käesoleva tüki käsitleusega on ühenduses olnud järgmised kodused tööd, mis aga mitte kõik ei ole olnud sunduslikud: tüki teksti hästi lugema õppimine (kõigile sunduslik), kogu loost pildi joonistamine (mittesunduslik, kuid enamasti teevad seda kõik), vaate- ja kuuldediktaadil läbivõetud sõnade õigekirjale tähelepanu pööramine ja ettevalmistamine proovidiktaadile (soovitav, kuigi mittesunduslik).

Kui lapsed kodus tükki hästi lugema on õppinud, siis loetakse ja jutustatakse teda koolis veel mõned korrad, nüüd juba rohkem nõrgemate õpilaste poolt. Jutustamise puhul tekivad harilikult veel läbirääkimised ühe või teise küsimuse kohta, mis on ühenduses loo sisuga.

Sarnasel viisil tüki käsitlemine võtab ju küll palju aega — mul läks selleks ühes vaate- ja kuuldediktaadiga 6 tundi —, kuid arvan siiski, et see aeg ei ole kulutatud asjata.

Omatehtud katseriistad.

Prof. M. Janson.

I.

Töötades mitmesugustel lühikeseajalistel õpetajate kursustel Tartus ja Tallinnas 1922–1924 a. jooksul ja mõtteid vahetades nende lektoritega, on autoril juhus olnud järjest kuulata kaebeid puudusist raamatuturul, näpunäidete puudusist loodusloo õppeabinõude valmistuse suhtes. Rida kavatsatud kirjeldusi ajakirja „Kasvatuse“ leheküljil ongi katseks vastata tolele silmapilgu hädale. Seega tahetakse anda praktilisi juhatusi õppeabinõude konstrueerimiseks, võimaluse ja tarvidu korral ka metoodilisi seletusi katsete korraldamiseks.

Asudes selle täitmisele sooviks autor alal hoida see lähedane vahekord õpetajatega, mis tekkis töötades nimetatud kursustel.

Iga õpetaja praktikas tuleb ette küsimusi, ja iseäranis raskeidki, millede selgitamine on eriti soovitatav. On tähtis, et need küsimused ei jääks vaka alla, vaid ilmuks pedagoogiliste ajakirjade leheküljil. Seda oleks võinud saavutada kirjalikul teel kas „Kasvatuse“ toimetuse kaudu, ehk otsekohe. Selleks oleks vaid vaja head tahtmist ja postkaardikest mõne lühikese reaga huvitavast küsimusest.

Säärane vastutulelikkus õpetajatelt selles asjas tõendab toimetuse poolt kavatsatud „praktilise osakonna“ suurt tähtsust.

Otsekohe üle minnes teemile „omatehtud katseriistad“ poleks ülearune vähe peatuda just selle termini tähendusel metoodilisest küljest vaadatuna. Rääkides metoodist ja püüdes valgustada seda küsimust sellest vaatepunktist, peab esmalt kindlaks määrama, kumba kahest meetodi tähendusest arvesse võetakse:

1) loogilist või 2) psüholoogilist? Vahe nende kahe meetodi tähenduse vahel võib esitada üldskemaatiliselt järgmiselt:

1. Loogiline meetodi tähendus seisab tagajärgede huvides, — «mis» nimelt saavutada tagajärgedega? Saadud ta-

gajärjed ühendatakse süsteemi, millel on kindel loogiline ehitus, mis kergendab teaduse ülevaadet. 2. Meetodi psüholoogiline tähendus iseloomustub huviga, «kuidas» on saavutatud need ehk teised teaduslikud faktid ja tõed. Teiste sõnadega, ta seisab nende psüholoogiliste protsesside huvides, mille resultaadina järgneb see ehk teine saavutus teadusvallas.

Järgneva küsimuse läbitöötamise sihile ei paku meetodi loogiline tähendus erilist huvi. Tõepoolest, kui küsimus seisab võimalikult suurema hulga teadmiste omandamises võimalikult lühema ajaga ja väikseima energia kulguga, siis oleks vaid tarvis omada viimsemad väljaanded uusimaist õpperaamatuist ja võimalikult uuemad täielikud katseriistad teatud firmadelt.

Sellelt vaatepunktilt võivad omatehtud katseriistad ennem eitavad olla, sest et need on harilikult jämedad (грубые), annavad enam-vähem ligikaudseid tagajärgi, ent aega nende valmistamiseks kulub üsna palju.

Teine asi oleks, kui me katsuksime saavutada samu katseriistu psüholoogilise tähenduse vaatepunktist.

Olles huvitatud küsimusest „kuidas“ „mil teel“ saavutas inimsugu teadusliku töö tulemused, oleme sunnitud jälgima neid õpetlasi, kes rikastasid teadust oma leidude ja saavutustega.

Kuidas arenes nende loov töö?

Sellele küsimusele saame vastuse, kui tutvume mitmesuguste õpetlaste memuaaridega, nende kirjadega teistele uurijatele ja muu sarnase materjaliga. Seesugused teaduse-loojate tunnistused näitavad meile, et nende mõtte päämisiis joonis, olles ühesugune kõigil spetsialistidel, kui isesugused ka poleks nende tegevusalad, käis täiesti kindlat rada. See on teadusliku mõtlemise tee. Ta ei kujuta enesest midagi täiesti erandilist, ta allub kindlale seaduspärasusele, teda võib kergesti analüüsida ja kontrollida ja ta on ühine kõigile normaalselt arenenud ja distsiplineeritud ajudele. Viimast asjaolu tõendab terve

rida teadlasi, uurijaid, filosoofe ja psüholooge *)

Teadusliku mõtlemise tee ehk meetod ongi see sõjariist, mille abil tõe tõendatakse ja rajatakse. See just ongi olulisem ja väärtuslikum loodusteaduse käsitusel. Ta võimaldab kindla vilumuse mõtetes ja tegevuses, tõendab uurimuste reeglipärasust ja järjekindlust. See vilumus on tugevaks saavutuseks, kui meetodi mõjul, s. o. teadmiste omandamise praktilise töö juures, hakkab arenema ja kõvenema lapse terve loomus.

Käesolevas kirjutuses pole võimalik seda küsimust lähemalt arutada, piirdume siis ainult ühise seisukoha kindlaksmääramisega, et selle tee läbikäimisel, mille inimsugu on mõtete-hiiglaste näol läbi käinud, on võrratu ja suur tähtsus. Ta kindlustab mõtlemise arenemise loomulikku käiku, distsiplineerib mõistust, õpetades jälgima töö radu; tema läbi saame osa loomingu tõsisest vaimustatud tõusust.

Tõsi, nende radade jälgimine ei või kiire olla ja tagajärgi ei saa kontrollleerida nii paljudeleegi veel meeldivate võtetega, suuliste ja kirjalikkude eksamite näol läbivõetud kursusest. Siin tuleb meil kindlalt ja selgelt vastata küsimusele: mis me tahame? Tahame me laste pead toppida täis võimalikult suurema „teadmiste“ hulgaga, mis on omandatavad ainult mälu, või seame endile eesmärgiks kasvatada vabat tegutsejat kindla töövilumusega.

Pole ülearune siin parajasti tähendada, et nimetus „töökool,“ millest viimasel ajal niipalju räägitud, tähendab mitmetsugu tegevuste ja kogemuste all nimelt ka vilumust teadmiste leidmise tõelikus töös.

Meetodi psühholoogilisest tähendusest vaadatuna omab just õppeabinõude küsimus, ja omatehtud veel eriti, iseguse ilme.

Kui õpilased on asetatud uurijatena otsustama küsimusi, mis nende ehk teiste nähtustega ühenduses, siis nende mõte, juhitud ja piiratud meetodi raamidega, voolab teatud kindlas suunas.

Selles tervikulises mõtete voolamises omab katse enda koha töö momentide kindlas järjekorras.

Mis siis, tõepoolest, kujutab endast *katse*?

Kõige esiteks on ta üks *vaimlise töö momentidest* olles tihedalt seotud teistega, aga *mis väljenduvad välises tegevuses*. Ta sihiks on kas täpsem vaatlus ehk jälle oletatava otsuse kontrollimine.

Võtame näiteks, õppekavast teemi „kuiv puu destilleerimine.“ Sageli töötatakse see küsimus klassis järgmiselt läbi: õpetaja valmistab varakult retordi (nii kuidas kavas juhutatud) saepuruga ja seab selle ja teised abinõud enne tunni algust üles, ja õpilaste klassi tules, algab tund lastele lõbusa ärevusena „algab katse“.

(Järgneb.)

Kroonika.

Hans Roos Tallinna seminari direktori kohalt tagandatud.

Kaitsevägede Ülemjuhataja tagandas s. k. 3-dast arvates Tallinna õpetajate seminari dir. H. Roosilt omalt kohalt, kuna haridusministeerium tema sama seminari õpetajaks määras. See tagandamislugu on viimaste päevadeni oma-

jagu laineid löönud ajakirjanduses ja poliitilistes ringkondades. —m.

Pr. Tõrvand-Tellman

on haridusministeeriumi poolt Tallinna 1. tütarlaste gümnaasiumi juhataja kohalt tagandatud. —m.

Kas õp. palgaseadus kooli reformpüüdeid takistamas?

Koolitöö uuenduspüüete tulevikutähisteks algkoolis on meil praegu klassisüsteem ja üldõpetus. Nende teostamisele õpetajad tihti ei julge asuda,

*) Näiteks: А. ПУАНКАРЕ „Наука и метод“ СПб. 1910 изд. Карбасникова. Проф. Д. ДЬЮИ „Психология и педагогика мышления“ М. 1915 изд. Т-ва „Мир.“

kuna see nõuab katsetajalt eeldusi, millised nad arvavad endil ikka puuduvat. Tallinnas tahtis klassisüsteemi ja üldõpetuse sisseseadmiseks käesoleval õppeaastal algust teha ühe suurema algkooli juhataja, kelle nädalatundide normiks 8. Linna haridusnõukogu ei leidnud võimalikuks temale niipalju ülenormi tunde anda, et kõiki aineid 1. klassis õpetada

Kui siin on tegemist õp. palgaseaduselt ette eeretatud vormiliste takistustega, siis sunnib koolijuhatajaid puudutav § ses seaduses mõtlema, keda siis õieti peaks valima koolijuhatajaks, kas vilunud ja asjatundlikke pedagooge, või eriasjatundjaid kooli eelarve, põrandaharjade ja tolmuõli sortides ja muis väiksema majapidamisega ühenduses olevais küsimusis. —m.

Füüsika õppeplaan ja õppekava

keskkooli humanitaar- ja reaalarule on ilmunud viimase üleriikliku füüsika- ja matemaatikaõpetajate kongressi poolt moodustatud füüsika õpetamiskommissjoni toimetusel ja väljaandel. Seletuskirjadega varustatud õppekava on saadaval Tartu ülikooli füüsika instituudis, Treffneri gümnaasiumi kantseleis, Tallinna tehnikagümnaasiumi kantseleis, järeelmaksuga saadetakse tellija arvel. Õppekava ja õppeplaani hind ühes seletuskirjadega Emk. 100. —m.

Koolinõunikkude päev

peetakse haridusministeeriumi korraldusel 9. ja 10. veebruaril s. a. Tallinnas. Töökavas kooli-kasvatustüüpide küsimused ja algkoolide õppekavad. —m.

Uus suurem algkoolimaja Tartus.

Tartus sai aasta alguks valmis uus algkooli hoone. Sinna mahutati paar linna algkooli, mis enne peale lõunat töötasid ja veel mõned üksikud klassid teistest koolidest. —m.

Kurtummade kool

Virumaal, Porkuni mõisa lossihoones avati 11. s. k. p. Enne asus sama kool Väändras. Ta on asutatud 1866 a. Praegu töötavad koolis 9 klassi 95 õpilasega. Kursuse kestvus — 8 aastat. —m.

On's õpetaja riigi- või omavalitsuse-teenija?

Õpetajate palgaseaduse arutamise puhul riigikogus tunnistati algkooli õpetaja omavalitsuseteenijaks. Neil päevil seletas Tallinna linna juriskonsult, et linna algkooli õpetaja ei ole linnateenija. Kumb ta siis lõpuks on — kas nii nagu soovitakse? Sarnase segaduse kestes võivad hakata tekkima sekeldused ja arusaamatused õpetaja ja „leivaisa“ vahel. —m.

Valgamaa õpetajatepäev

peetakse 24. ja 25. jaanuaril s. a. Valgas. Töökavas õppetöö ülevaated ja aruanded ning pedagoogilise sisuga referaadid. —m.

E. Martinson 50-aastane.

Läinud aasta 22. detsembril pühitses „Kasvatuse“ toimetaja ja E. Õp. Liidu esimees Ernst Martinson enda 50-aastast sünnipäeva. —m.

Väljavõtted välismaa pedagoogilistest ajakirjadest.

Soome „Opettajainlehti“ Eesti koolinäitusest.

Soome „Opettajainlehti“ nr. 27 kirjutab läinud Soome-Ugri hariduskongressi ülevaates näitusest: „Eesti koolinäitus käsitas a) lasteaidade, abikoolide, algkoolide ja seminaride töid; b) keskkoolide, erikoolide, naiskutsekoolide ja Riigi puu- ja rauatöökooli töid; c) kunsti- ja tööstuskoolide ning Riigi kunsttööstuskooli töid.

Igas rühmas olid välja pandud rikkalikud kogud paremaid tooteid. Mis puutub eriti a-rühma, mis esitab praegust algõpetust Eestis, see andis sest kahtlemata selge pildi. Töökooli põhimõtet kasutatakse Eestis enam kui meil ja on saadud häid tulemusi. Eriti huvitav oli näha, kuidas loodusteadus ja geograafia on Eestis korraldatud. Rohked kaardijoonistused ja harjutusvihikud osutavad neis kasutatavat õpilaste isetegevust. Sama võib ütelda kirjutamisest. Vihikuis olid õpilaste joonistused kirjandite lähtekohaks. Arvlemises näikse olevat sule tarvitamine üldisem. Mis

puutub joonistusesse ja käsitöisse, siis need ei osuta erilist arenemist. Üldse võiks öelda Eesti algõpetusest, et mis puutub metoodikasse, see on asetatud mõnes suhtes Soome algkoolist paremini. Siin on aja ja uuduse märke enam näha kui meil.

Mis puutub õppeabinõudesse, siis need ei kannata võrdlust meie kogudega. Ühes suhtes Eestis siiski asjad on paremal järjel kui meil. Meil puuduvad graafilised tabelid ja diagrammid rahva eri alade toodangust ja muist kultuurilisist olukorrist, milhiseid Eesti õppeabinõude seas on rohkesti.“

Kirjutuse lõpuks öeldakse: „Tallinna koolinäitused andsid üldse pildi, et Soome-Ugri rahvad püüavad algõpetuse kaudu võimalikasti luua omapärasest kultuuri. Ja et siin on jõutud ju võrratult kaugele, seda ei või vist eitada muudki Euroopa rahvad“.

Kui midu ehk ülevaade tehtud veel kongressi pidulikus meeleolus, ei saa salata tõeks üht soomlaste tunnistust: viletsate õppeabinõude peale vaatamata Eesti algkool on teinud metoodiliselt suure uuendustöö ning ses suhtes Soome omast ette jõudnud.

N.

Laste ettekanded koolipidudel.

Seda küsimust käsitab eitavalt Franz Voigt „Leipziger Lehrerzeitung'is“. Ta kahjatakse lapsi, kes koolipidudel näitemänge ja muusikalisi palasid ette kannavad, „tihti päris baletikunstnikudena esinedes ja keda siis kui opereti-primadonnasid ikka jälle välja kutsutakse“. Ta võrdleb neid marionettidega, keda õpetaja-lavastaja oma heaksarvamise järele hüpata laseb. Iga iseseisev tegevus ja liigutus on kindlasti piiratud lavastajalt seatud raamidega. Autor väidab, et sarnastel ettekannetel midagi ühist pole töökooli alustega lapse mängu- ja tegevustungiga, sest kõik sarnased ettekanded on ainult lõpmata tuupimiste tulemus. Kui lap-

sed mängivad, siis on selle otstarbeks mäng ise, kui niisugune, ja mitte püüe vaatajale mõnu pakkuda. Mängimistung hoovab neist enestest välja. „Sealjuures ei ole neil tarvidust ei kullisside ega laenatud kostüümide, ei lavastaja ega ka publikumi järele“. — Lõpuks arvab autor, et sarnased ettekanded õieti pedagoogilisse muinsusmuuseumi kuuluvad; nende tõttu muutuvad lapsed edevateks nukkudeks, kes endast on väga suurel arvamisel. Ka takistavad ettevalmistused õppetööd nädalate kaupa.

10 käsku ühingu tegevuse halvamiseks

leiduvad ajakirjas „Allgemeine Rechtsblatt“.

1. Ära käi ühingu koosolekui.
2. Kui sa lähed, siis jää hiljaks.
3. Kui koosolek ettevalmistatud, nimeta juhatare ja teiste liikmete ettevalmistustööd ebakohasteks.
4. Saboteeri ühingu otsuseid.
5. Ära võta kunagi mingit ametit vastu, sest arvustada on kergem, kui ise töötada.
6. Sellepeale vaatamata ole haavatud, kui sind ei paluta kaastööle juhatusse. Kui sind aga sinna valitakse, ära mine istanguile.
7. Kui juhataja sinu arvamist küsib, ütle, et sul pole midagi tähendada. Pärast jutusta kõigile, kuidas oleks pidanud tehtama.
8. Tee ainult hädatarvilikku; kui aga teised liikmed ennastsalgavalt töötavad, kaeba parteilikkuse üle.
9. Tasu oma liikmemaksu võimalikult hilja ehk üldse mitte.
10. Hooli võimalikult vähe uute liigete võitmisest. Lase teised seda teha.

Kas neis ei peegeldu ka nii mõnegi meie armsa ametivenna sügavamad südamesoovid ja usutunnistus?

Organisatsioonide teated.

III üleriiklikul võimlemisõpetajate kongressil vastuvõetud resolutsioonid.

1.

Et haridusministeeriumil on eelarvesse võetud summad võimlemisõpetajate täienduskursuste korraldamiseks eeloleval suvel, tunnistab kongress tarvilikuks valida komisjon, kelle ülesandeks jääks kavatsetavate kursuste kava väljatöötamine ja nõuetavaks tähtpäevaks haridusministeeriumile esitamine.

2.

Kongress tunnistab tarvilikuks esineda haridusministeeriumile ettepanekuga, kiirendada võimlemisõpetajate erihariduse ja kutse omandamiseks kavatsusel oleva õppeasutuse avamist. Senniks aga kunni tähendatud asutus puudub, moodustada ülikooli ehk haridusministeeriumi juure ajutine komisjon, kes võimaldaks tegelekuile õpetajaile võimlemisõpetaja õiguste ja kutse omandamise eksami teel.

3.

Arvesse võttes võimlemismängude erilist tähtsust lapse igakülgses arenemises, avaldab kongress soovi, et mängudele alg- kui ka keskkoolides suuremat tähelepanu juhitaks.

4.

Kongress leiab, et võimlemisruume Eestis liiga vähe, olemasolevad on sagedasti kitsad, madalad, tolmused ja ei võimalda kehalise hariduse andmist elementaarsemaiski tervishoiu nõuetes. Seda silmas pidades juhib kongress vastavate asutuste, koolijuhatajate ja õpetajate tähelepanu nende puuduste kiirema kõrvaldamise tarvidusele, juure lisades, et korratute ruumide, kui ka nende puudumise korral üldse tuleks rohkem rõhku panna mängude ja sportiliste harjutuste korraldamisele vabas õhus, kui olud ja ilmad seda vähegi võimaldavad; kesktalvel aga tuleb korraldada suusatamisi, kelgutamisi, uisutamisi ja harilikke jalutuskäike. Võimlemisruumide ehitamise ja mänguplatside korraldamise ja varustamise uute ehitavate kui ka ole-

masolevate koolimajade juures tunnistab kongress hädatarvilikuks.

5.

Kongress tunnistab täiskarskuse nõude kehalise kasvatuse seisukohalt endastmõistetavaks, mille edendamisele ja teostamisele iga võimlemisõpetaja peaks aktiivselt täie energiaga kaasa aitama.

6.

Kongress tunnistab tarvilikuks kehakultuuri arendamise väljaspool kooli, eriti maal, kus kehakultuuri alal on vähe korda saadetud, ja loeb oma kohuseks selle arendamisele kõigiti tegelikult kaasa aidata.

Saaremaa õpetajate- ja koolielust detsembrikuul.

Kuresaare õpetajate ühingu peakoosolek oli 22. detsembril 1924 a. Kuresaare Eesti Seltsi ruumides. Kokku oli tulnud umbes 15 õpetajat Kuresaarest ja Kaarma-Suurest vallast. Juhatas V. Paivel protokolleeris M. Mikk. Otsustati üh. põhikirja § 3 punkt 2. muuta selles mõttes, et ühingu liikmeiks võivad olla Kuresaare linna ja Kaarma-Suurevalla tegelikud õpetajad. Ühingu nimi otsustati jätta endiseks. Senni on ühingu liikmeks juba 8 Kaarma-Suurevalla õpetajat astunud.

Aukohtunikkude valimine jäeti Saarte õpetajate Ühingute Liidu hooleks.

Õpetajate valimise, registreerimise ja lahtilaskmise seadustes tunnistati tarvilikuks mõnesugused muudatused, Näit. peaks õpetajate kandidaadid ülesse seadma valla haridusnõukogu, valima peaks maakonna haridusnõukogu ja kinnitama maakonna koolivalitsus. Lahtilaskmise õigus peaks kõige kõrgema instantsi — haridusministeeriumi — kätte jääma.

Koolielust Muhu saarel.

Muhu õpetajate ühingu liikmed on kogu seadnud Muhu saare koolivõrgu kava, mille järele kogu saare kohta jääks töötama üks 6-kl algkool ja neli 4-kl. algkooli. 6-klassiline algkool asuks

saare keskel — Liival, kuna 4-klassiliste algkoolide asukohad oleksid: Hellama, Muhu-Suurvald (Piiri), Pedaste mõisa ja Tupenurme küla. Sel puhul peaks ühendama 2 valda.

Õpilaste kooliilmumine ühingu piirkonnas oli sügisel korralik, sest korralik aeg ja ilmad ei teinud takistusi.

Kooliraamatute asjus on peaaegu ühtlus olemas: „Veski ja Grünthali“ — matemaatika, „Kogerman — Männik — Mahlsteini“ loodusõpetus, „Sütt ja Koppeli“ — geograafia, „Kampmanni“ Eestikeel ja ajalugu on pea igalpool tarvitusel.

Uuemaist õppeaineist *voolimine* ei leia üldist poolehoidu, kuigi paiguti seda on eduga tarvitatud. Iseäranis ei suuda lastevanemad aru saada selle tähtsusest. *Katsetalusid* ei ole koolide juures korraldatud. Koolimaad on Hellama, Tamse ja Piiri koolide juures. Maa annab saaki keskmiselt võrreldes ümbruskonna põllumeeste saagiga. Katsetalust kooli krundil ei või juttugi olla. Isegi *katsepõllu* korraldamine nõuaks rohkem aega, kui õpetajal seda jätkub.

Ühingu peakoosolekul 7. dets. 1924 a. otsustati:

1. E. Ö. L. aukohtute asjus alluda S. Ö. Ü. Liidu aukohtule; 2. Võimlemisõpetajate kongressist osavõtta soovijaid ei leidunud; 3. Karskuskasvatusküsimuses tarbekorral maakonna õp. Liid. diapositiive tellida; 4. „Kasvatuse“ tellisid koosolek. 10 ühingu liiget.

Kroonik.

Lihula Õp. Ühingu

detsembri koosolekul arutati pensioniseadust ning au- ja vahekohtu kodukorda. Kavatakse korraldada kevadel koolides ühispidustusi; seks jaotati ühingu piirkonnas asuvad koolid gruppideks ja seati kokku kavad. Ühingu juhatus oli muretsevad hulga kirjandust õpetajaile. Otsustati järele pärida, mis põhjusel on ühingu piirkonda ametisse määratud õpetaja, kes 5 a. eest õpetaja ametist tagandati. K.

Karksi õpetajate ühingu.

Ühingusse kuuluvad Karksi, Polli ja Pöögli valdade õpetajad, arvult 15. Kõik õpetajad ühingu piirkonnas on ühingu liikmed. Juhatus asupaik on Nuia alevis. Tegutsetud on siin peaaegu alikult koolitöö ühtlustamise kallal. On läbi viidud ühised õpperaamatud ühingu piirkonna koolides, korraldatud referaate ja omavahelisi koosviibimisi. Käesoleval aastal korraldatakse koolidevahelisi tundide pealtkuulamisi ühingu piirkonnas ja asutatakse pedagoogiline raamatukogu, mis otstarbeks ühingul on tarvitada 15.000 mk.

Õpetajate vahekord on hea-sõbralik. Aukohus on moodustatud koos Halliste ükinguga.*) Kasvatust käib siin sinult 1 ex.

* E. Ö. Liidu kohtute korra järele tulevad aukohtud maakondades moodustada ainult maakonna õpetajate liitude ehk suuremate otsekohe E. Õp. Liitu kuuluvate iseseisvate õpetajate ühingute juures.

Toimetus.

Seadusi, määrusi ja korraldusi.

19. XII 24. Nr. 25466 — ha-mi kooliosakonnalt juhtnõore usu õpetamise ja hommikpalve korraldamise asjus riigikoolide juhatajaile ja koolivalitsustele. Ringkirjas nõutakse:

1. Usuõpetust käsitatagu koolides samuti kui teisigi õppeaineid; õpilaste teatelehtedel ja tunnistustes tuleb

teda hinnata ja neilt õpilasilt, kes hiljem usuõpetust hakkavad õppima, peab nõudma usuõpetuses teadmisi läbivõetud kursuse ulatuses.

2. Kõigis koolides, mille kavast usuõpetus ette nähtud, seatagu sisse igapäevane hommikpalve.

3. Hommikpalvest osavõtmine on kohustatav usuõpetust õppivaile õpilasile.
4. Pühapäevarahu võimaldamiseks ei tule pühapäeviti kunni kella 12-ni kooli ruumes õpilastele mingeid koosviibimisi korraldada. Samuti peab keelduma andmast õpilasile pühapäevaks kodutöid.

Peale selle toob ringkiri väärnäh-tuste kõrvaldamiseks ja võõriti mõist-mise ärahoidmiseks üksikasjalikke nä-punäiteid hommikpalve korraldamise kohta.

2. I. 25. Nr. 212 — *ha-mi kooliosa-konnalt sooviavaldus* pedagoogiliste õppeasutuste juhatajaille, koolinõunik-udele ja õpetajate organisatsioonidele *anda teateid* ligipandud skeemi järele *alg-kooli* praeguste *õppekavade* otstarbele-

vastavuse *kohta* õppeainete ja õppe-aastate järele; kooliosakond juhhib tähele-panu sellele, et praeguste kavade trükk on otsas ja uuesti trükkida lasta mõtet-pole, kuna uuendatud kavad teoksil on.

7. I. 25, Nr 25533/24 a. — *ha-mi kooliosakonnalt* riigikoolide juhatajaille ja koolivalitsustele ärakiri Jõhvi ühis-gümnaasiumi juhataja kirjast 22. XII 24. Nr. 1099, milles teatatakse, et *õpilane Rudolf Kopli on Jõhvi gümnaasiumis* kõrvaldatud; kõrvaldamise põhjustena tuuakse kirjas: 1) Salajane osavõtmine „Spordi Seltsi eelvägi“ asutamise koos-olekust ja teiste õpilaste meelitamine koosolekule; 2) „Õpetajate ja pappide vastu referaadi valmistamine; 3) Halva mõju avaldamine teistele õpilastele koolis. Peale selle oli R. Kopli nõr- edasiõudmises.

Toimetusele saadetud kirjandus.

E. Mallenek ja M. Kesküla — *Füüsika õpiraamat keskkoolidele*, III. ümbert. ja täiend. trükk, I. köide, T. E. K/Ü. 1924.

P. Ederberg — *Algebra ülesannete kogu*, ja kokkuvõtlik käsiraamat III., kesk. IV. ja V. kl. jaoks Tallinna Eesti K/Ü. 1924.

Füüsika õppeplaan ja õppekava keskkooli humani-taar- ja reaalaruleühes seletuskirjadega, füüsika õpetamiskomisjoni toimetused Nr. 1, sama komisjoni kirjastus Tartus 1924.

E. Meumann — *Esteetika süsteem* Ants Ofase tõlge, „Odamees“ (Carl Sarap) Tartus.

G. Vilberg — *Kodumaal rännates III.*, Tallinna Eesti K/Ü. 1924.

Villiam Shakespeare — Suveöö unenägu, Anna Haava tõlge, Tallinn.

Joh. Kuulberg — *Kui konnal kõht valutab* — näidend lindude elust, K/Ü. „Loodus“ Tartus 1924.

И. С. Тругнев — *Муму. Бежин Луг*. Стихотворения в прозе, школьное изд. под ред. З. Н. Дормидонтовой II. изд. Tallinna Eesti K/Ü. 1923.

Н. В. Гоголь — *Ревизор*, школьное изд. под редакцией З. Н. Дормидонтовой Tallinna Eesti K/Ü. 1923.

Charles Dickens — *The cricket on the hearth* toimetanud H. Pezolz, Tall. E. K/Ü. 1924.

Dick Whittington and his cat, adapted for the use of schools by J. G. Estam, K/Ü „Loodus“, Tartus 1924.

Käesolevaga on au lugupeetud koolijuhatajatele, kui ka õpetajaskonnale teatada, et meie trükikojas (Lühikejalg nr. 4, telefon 9-24, Tallinn) **saadaval on kõik koolide tarbed** trükitööde alal, nagu:

Tunnistused

Teatelehed

Tervislehed

Kooliealiste laste registreerimise raamat.

Koolilaste päevaraamatud

Klassi päevaraamatud j. n. e.

Igas paksuses liht- ja contoraamatud.

Kirjastusel on ilmunud

muude seas järgmised õpperaamatud:

- 1) **Mooses ja prohvetid**, dots. Ed. Tennmann.
- 2) **Tsiviil-õigus**, vannut. adv. Mikfelt.
- 3) **Eesti tsiviil-protsess ühes administrat. protsessiga**. vannut. adv. Mikfelt.
- 4) **Колокольчики**, I jagu, Дормидонтова.

Ühtlasi valmistame kõikisugu trüki- kui ka köitetöid — vastavalt aja nõuetele.

Nimetame lõpuks, et kõiki **tarbeid otse trükikojalt ostes** vastuvaidlemata **odavamalt saate** — kui jällemüüjatelt.

Soovi järele täidame tellimised ka postiteel.

J. Zimmermann'i trükikoda, Tallinnas,
Lühikejalg nr. 4. Telefon 9-24.

AJAKIRI

„TULEV EESTI“

Eesti Karskusliidu ja Eesti eugeenika seltsi „Tõutervise“
ühine häälekandja. Ilmub kord kuus.

Eelmainitud ajakiri ilmub 1925. a. jaanuarist peale sisuliselt mitmekesisemalt, kuna tõutervishoidu puutuv osa juure tuleb, rohkem rõhku pannakse lühemate teadete, väljavõtete jne. peale. Kõik, kes huvitatud Eesti rahva tõulisest tublidusest, rahva arvu tõusmise küsimusest, kui ka rahva kehalisest tervisest, peaks ajakirja tellima.

Nõudke proovinumbreid!

Tellimishind: aastas 300 mrk., pooles aastas 150 mrk.
üksiknumber 25 marka.

Kuulutuste hind: 1 lhk. 1000 mrk., $\frac{1}{2}$ lhk. 500 mrk.,
 $\frac{1}{4}$ lhk. 250 marka.

Aadress: Tartu, Jakobi tän. 8. Telefon 404
Postkast 86.

Austusega „Tulev Eesti“ toimetus.