

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLERANDJA

Fr. E. Krentzwaldi nim.
Eesti NSV Riiklik
Raamatukogu

SP, 9364

Nr. 1

15. AASTAKÄIK. — 1933. A.

Kust saab õpetaja kiiret ja asjalikku informatsiooni?

Praegusel suurte ümberhindamiste ajajärgul vajab õpetaja rohkem ja kiiremini informatsiooni kui harilikul ajal. Politiline ajakirjandus ei suuda õpetajat rahuldada. Õpetajaskonna huvisid kaitseb ja tema teenistuses seisab kutsetaadliku õpetajaskonna erapooletu ja progressiivne häälekandja

„Õpetajate Leht“

Ilmub nädallehepa igal reedel.

Tellida saab igas postiasutisest.

„Õpetajate Leht“ on iga õpetaja parim nõuandja ja juht.

„Õpetajate Leht“ algustab kõiki hariduselu ja koolipoliitika küsimusi.

„Õpetajate Leht“ selgitab õpetajaskonna kutsealaseid küsimusi ja kaitseb õpetajate teenistuslikke huve.

„Õpetajate Leht“ maksab: 3 kuuks — 1 kr., poolaastaks — 2 krooni, aastaks — 4 krooni.

Toimetuse ja talituse aadr.: **Tallinna, Tatari 3-4,**
tel. 458-52.

Kas Teie koolile on tellitud juba

ÕPILASLEHT

JA

VIKERKAAR



„Õpilasteleht“ tellimishind:

1 aastaks 1 kr. 50 s.

1/2 „ 1 kr.

1/4 „ 50 s.

„Vikerkaare“ tellimishind:

1 aastaks 2 kr. 50 s.

1/2 „ 1 „ 25 „

R. K. Ü. „TÖÖKOOL“

V. Roosikrantsi 3.

telef. 462-56.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 1

1933. a.

15. aastakäik

SISU: Raskel momendil — *E. Martinson*. Kodused ja klassitööd — *G. Reial*. Noomenite ja verbide liigitamisküsimus — *L. Teder*. Kas on harjutustik emakeele õpetamisel liigne? — *Villem Alto*. Sedelnimistud kooliõppesjaajamises — *J. Uustalu*. Kodulaste õpetamisest — *A. Koel*. Kooliuuendusnurk: Mis teha, kui intellektuaalne takistus õpilase arenemist ja edasijõudmist pidurdab — *R. Taba*; Emakeele tundidest 6. õppeaastal — *P. Härm*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Eesti Rahva Ajalugu 2. — *A. Schmiedehelm*; Bernardin de Saint Pierre, Paul ja Virginie — *Aug. Raud*; August Jakobson, Miika Valtsbergi roim — *P. Hamburg*. Organisatsioonide teateid ja kroonika: Õpilasorganisatsioonid — *P. K. Välismaalt*.

Raskel momendil.

Eesti Õpetajate Liit Eesti kooli ja õpetajaskonna huvide valvel.

E. Martinson.

Aasta-aastalt on meil kasvanud majanduslik surve. Küll on meil koondatud ning kokku tõmmatud, küll kulusid kärbitud ning kaotatud, eriti hariduse-alal. Kuid siiski ei ole veel mingisuguseid väljavaateid selleks, et majanduslikud raskused hakkaksid vähenema. Küll on aga karta, et nad tulevikus võivad veelgi kasvada . . .

Selge on seepärast, et raskete aegade tõttu tuleb ohvreid kanda ka koolil ja õpetajaskonnal. Tuleb vaid valvel olla, et raskuste jaotamine riigikodanikkude õlule sünniks õiglaselt ning otstarbekooslaselt.

11. jaanuaril sai E. Õ. Liidu juhatusele ustavast allikast teatavaks, et Vabariigi Valitsus riigi 1933./34. a. eelarve koostamisel seisab väga suurte raskuste ees: ei ole loota tulusid rohkem kui 63 miljoni krooni ümber (mis moodustab endiste eelarvete tuludest ainult 40% ümber), kuid ei ole suudetud eelarve kulude osa niivõrt redutseerida, et saaks tasakaalustada kulude ja tulude osa.

Seetõttu on siis ka Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumilt nõutud, et ta oma eelarve kulude osa tunduvalt redutseeriks. Olevat kaalutud eelarve kulusummade vähendamist teostada järgmiste kavatsuste abil:*

1. Tuleks kaotada tulevast sügisest alates maa-alkkoolide esimesed ja teised klassid senisel kujul ja muuta nad suveklassideks, kus õpetaksid 3., 4., 5. ja 6. klasside õpetajad. Selle kavatsuse läbi viimisel vallandataks umbes tuhat algkooliõpetajat ja saavutataks sel teel riigi eelarves umbes 1 200 000 krooni kokkuhoidu.

2. Tuleks kaotada õpetajate astmeline tõus palgaredelil (palga tõus iga 3 aasta järel kuni 12. teenistusaastani) ja asendada see riigiteenijate vanusetasuga. See operatsioon vähendaks Hasomini eelarve kuludesummat umbes 500 000 krooni võrra.

* On nimetatud ainult tähtsamad kavatsused, mille abil saavutataks suurem kokkuhoid.

3. Tuleks suur osa keskkooli välja arvata keskkoolide võrgust ses mõttes, et õpetajate palgad jääksid mitte riigi, vaid omavalitsuste kanda, kes siis muidugi tunduvalt peaksid tõstma õppemaksu. See kavatsus vähendaks Hasomini kulusid umbes 320 000 krooni võrra.

4. Viia palgaredelil ühe astme võrra madalamale kõik õpetajad (eriti algkooli-õpetajad), kuna riigiteenijate palgaaste jääks muutmata.* See annaks kokkuvõtteid umbes 500 000 krooni.

12. jaanuari õhtul saadi teada, et haridus- ja sotsiaalminister ei pooldavat kolme esimest kavatsust, kuid et siiski mingisugust tunduvalt kokkuvõtteid eelarves saavutada, arvavat ta, et möödapäästamatu on õpetajaid palgaredelil ühe astme võrra madalamale viia, kuigi teistes ministriumides teenijad jääksid püsima oma palgaastmeis.

Seisukorra tõsiduse tõttu kutsuti kohe järgmise päeva õhtuks kokku E. O. Liidu juhatuse erakorraline koosolek (väljaspool Tallinnat asuvad liikmed telegraafi teel). Koosolekust 13. jaanuaril võttis osa kaugelt suurem osa juhatuse liikmeid (oli liikmeid ka väljastpoolt Tallinnat) ja peale selle veel Liidu revisjonikomisjoni liige J. Depman ja mõned teised Liidu liikmed. Kaaluti kõikvõimalikult küsimust ja võeti vastu järgmised seisukohad:

1. Tuleb kohe esitada märgukiri riigivanemale ja ärakirjad märgukirjast saata Vabariigi Valitsuse kõigile liikmeile ja Riigikogu rühmadele.

2. Liidu märgukirjad riigivanemale ja Vabariigi Valitsuse liikmeile annaksid ära delegatsioonid, kes oleksid moodustatud igaüks selle poliitilise partei tegelastest Liidu liikmeist, kuhu kuulub Vabariigi Valitsuse liige, kellele esitatakse Liidu märgukiri, kusjuures riigivanema ja majandusministri juurde minevast delegatsioonist võtaks osa ka Liidu esimees, kuigi ta ei ole ühegi poliitilise partei tegelane. Märgukirjade esitamisel delegatsioonid annaksid Vabariigi Valitsuse liikmeile vajalikke üksikasjalisi täiendavaid suusõnalisi seletusi ning põhjendusi ja saaksid ühtlasi teada Valitsuse liikmete seisukohad.

* Teised ministriumid suutvat oma eelarved tasakaalu viia, ilma et nad oma teenijaid astme võrra madalamale viia tarvitseksid.

Peeti soovitavaks, et õpetajate kohalikkude organisatsioonide tegelased püüaksid kasutada kõiki sidemeid ning vahakordi oma ringkondadest pärit olevate riigikoguliikmete ja teiste mõjuvate isikutega, et neile küsimuse tähtsust selgitada.

3. Peeti soovitavaks teha selgitustööd ajakirjanduses, kusjuures seda peaksid tegema ka kohalikkude organisatsioonide tegelased, kasustades selleks oma sidemeid ning vahakordi nii pealinna kui ka provintsi ajalehtedes. Materjalina kirjutiste koostamisel oleks soovitatav kasutada muuseas E. O. Liidu märgukirjas toodud andmeid ja motiive. Kirjutistes aga tuleks piinlikult hoiduda igasugustest teiste teenijate alahindamisest ja vahakordade teravaksajamisest.

4. Äärmisel juhul — kui meie kooli või õpetajaskonda peaks tabama eriti rasked löögid — tuleks kokku kutsuda veebruarikuus õpetajate üldkongress.

Vastavalt Liidu juhatuse seisukohtadele sekretariaat koostas järgmise märgukirja:

»K. a.

Härra Riigivanem.

Ärakiljad Vabariigi Valitsuse liikmeile ja Riigikogu rühmadele.

Eesti Õpetajate Liit on teadlik raskustest, mida tuleb Vabariigi Valitsusel võtta riigi eelarve koostamisel. Liit on korduvalt rõhutanud, et õpetajaskond valmis on raskel ajal majanduslikke ohvreid kandma, kui sellest ohvrikandmisest võtavad osa kõik riigikodanikud ühtlasele, õiglasel alusel — oma kandejõu kohaselt. Kuid Õpetajate Liit ei saa nõustuda sellega, kui õpetajaskonna olule tahetakse veeretada raskusi palju suuremal määral kui teistele riigikodanikele.

Õpetajate Liidule on teatavaks saanud Vabariigi Valitsuse liikmete kavatsus õpetajate töötasu vähendada seega, et nad asetatakse igaüks palgaredelil ühe astme võrra madalamale või et hoopis kaotatakse õpetajate palgatõus teenistusaastate järgi ja see asendatakse riigiteenijate vanusetasuga, kusjuures mõlema variandi juures õpetajail peale selle ühistel alustel riigiteenijatega arvatakse palgast veel maha teatav % ja samuti ühtlasele alusel riigiteenijatega nad maksaksid kriisimaksu. Õpetajate Liidule näib olevat ebaõiglane koormata riigiteenijaid ning õpetajaid suuremal määral kui teisi riigikodanikke, sest kuna viimastel tuleks kanda ainult kriisimaks, peaksid riigiteenijad ning õpetajad ohverdama veel suure osa oma palgast. Eriti ebaõiglasel seisukorral satuksid aga õpetajad, kuna neid peale selle kavatsetakse viia veel palgaredelil ühe astme võrra madalamale, mis tähendaks peale mainitud vähenduse veel palgavähendamist umbes 12% võrra.

Kavatsus koormata õpetajaid palju suurema

määral kui teisi riigiteenijaid oleks ainult siis õiglane, kui õpetajad oleksid palga ja teenistusolude suhtes paremas seisukorras. Kuid asi ei ole nii. Omal ajal riigiteenijate ning õpetajate palkasid normeerides seati nad ka igauks teatavasse palgaastmesse, mis pidi vastama igauhe töörasekusele, tähtsusele ja tegijalt nõutavale hariduslisele ettevalmistusele. Õpetajate Liidu esindajad tol ajal juhtisid Haridusministeeriumi ja teiste valitsusasutiste ning Riigikogu juhtivate tegelaste tähelepanu asjaolule, et õpetajad, eriti noored algajad õpetajad, on paigutatud koostatud eelnõus võrdlemisi madalaile palgaastmeile, kui silmas pidades õpetajaametis vastutusrikkust, rasket tööd ja temalt nõutavat üld- ja kutseharidust ja praktikat ning vilumust, kuna aga riigiteenijailt üldiselt nõutav haridus on tunduvalt madalam õpetajailt nõutavast üld- ja eriharidusest. Siis lohutati õpetajaskonna esindajaid seega, et kuigi nooremad õpetajad on võrdlemisi madalal palgaastmel, siis on õpetajaile ette nähtud palgatõus teatud teenistusaastate järel, mida riigiteenijail ei ole, kuna neil on võimalus oma teenistuses tõusta kõrgemale palgaastmele sama hariduse ning ettevalmistusega kõrgemasse ametisse nimetamise teel, milline võimalus aga suuremal osal õpetajaist puudub, sest koolijuhatajaks saada on võimalus väga vähestel ja oleks võimalus sellelgi korral õpetajal tõusta palga suhtes ainult ühe astme võrra. Õpetajaskond pidi leppima selle lohutusega.

1929. aastal pandi riigiteenijate kohta maksma vanusetasud. Õpetajad jäeti ilma neist vanusetasudest. Õpetajate esindus juhtis sellele tähelepanu, et kui riigiteenijate ja õpetajate senised tasud lugeda enamvähem ühtlasteks, siis nüüd õpetajate vanusetasust ilmajätmine tähendab õpetajate halvemasse seisukorda asetamist. Õpetajaskonna esinduse tähelepanujuhtimine ei andnud mingeid tulemusi, kuigi õpetajate vanusetasust ilmajätmine tundub täiesti ebaõiglasena, sest riigiteenijatele makstav vanusetasud moodustavad maksimaalselt umbes 13% palgast. Kui aga nüüd jälle tahetakse õpetajat koormata mitu korda suuremal määral kui harilikku riigikodanikku, ja umbes kaks korda nii palju kui riigiteenijaid, siis ei tea õpetajad tõesti mitte, millega just nemad on säärast ränka koormatust ära teeninud.

Õpetajad on pidanud viimase aja jooksul juba leppima mitmesuguste raskete koormatustega:

1. 1931. a. lõpul kärbiti õpetajate palkasid kuni 13%, kusjuures maal ja väikelinnades, kus asub enamik õpetajaid, kärpimise % oli eriti suur.
2. Arstiabi on kärbitud kuni 75% võrra.
3. Pensioni arvel arvatakse iga ku õpetajate palgast maha 2%.
4. 1931. a. kaotati lisatundide tasu ja suurendati seega õpetajate töökoormat.
5. Petserimaal ja Narva-tagustes valdades lõpetati 1931. a. kevadel palgalisa maksmine.
6. 1931. aastast peale Tallinna koolijuhatajate palga kärbiti 10% võrra seega, et linna poolt arvati seni tasuta antud korter tasu alla.
7. Maaõpetajad kaotavad sageli 10% palgast korteri arvel, sest kooliülalpidajail pole korterit anda ega suuda nad seda osa palgast tasuda ka rahas.
8. Omavalitsuste maade ümberkorraldamise seadusega on maaõpetajailt kooli rendimaa peaaegu täiesti ära võetud ja ainult koolijuhatajale jäetud väike maatükk.
9. Teenistusvahetuste korraldamise seadus

tabas peaaesjalikult ainult õpetajaskonda: vallandati ligi 350 õpetajat, seega kärpides 350 perekonnalt töötasu umbes poole võrra, ja vallandatud õpetajate hulgas oli suur hulk neid, kellel suur perekond toita.

10. 1. jaanuarist 1933. a. alates vähendati teistkordselt õpetajate palkasid 8% võrra.

11. Samast ajast alates peavad õpetajad ka kriisimaksu maksma.

Samal ajal, kui õpetaja ainelist seisukorda on tunduvalt halvendatud, on tema töötõingimused läinud märksa raskemaks. Kokkuhoiu huvides on moodustatud hulk liitklasse, nii et kaugelt suuremal osal õpetajaist tuleb töötada kahe-, kolme- ja isegi nelja-komplektilistes liitklassides. Koolisunduse tõttu on algkool kohustatud töötama ka igasuguste defektiivsete ja raskestikasvatatavate lastega, sest pole suudetud avada tarvilisel määral erikoole mainitud laste jaoks. Nii on kasvatulik töö, eriti algkooles, märksa raskem kui enne.

Kuigi just algkooliõpetajate suhtes valitseb laialt arvamine, nagu oleks nende palk, võrreldes veneaegse algkooliõpetaja ja praeguse keskkooliõpetaja palgaga, liiga kõrge. Seejuures unustatakse aga mitmed asjaolud. Peale eelmainitud raskuste, mis eriti algkooliõpetajal kanda, tuleb veel silmas pida, et suur vahe on veneaegse ja praeguse aja algkooliõpetaja hariduse vahel. Siis oli suurem osa algkooliõpetajaid kihelkonnakooli üldharidusega, millist haridust tuli täiendada vaid vähesel pedagoogilisel ettevalmistusega kas iseõppimise ning eksami sooritamise teel või üheaastase ettevalmistusega ministeeriumikoolide juures asuvas pedagoogika-klassides. Nüüd aga peab algkooliõpetaja peale keskkooli lõpetamise veel kaks aastat õppima pedagoogilises õppeasutises ja vähemalt kaks aastat praktikseerima kuski algkoolis, enne kui ta saab algkooliõpetaja kutse, ja et võistlus algkooliõpetajate kohtadele on väga suur, siis paljud ei jõuagi soovitud sihile. Nii nõuab algkooliõpetaja kutse saamine ainult pisut vähem aega kui ülikooli lõpetamine. Praegu maksva palgaseaduse järgi aga algkooliõpetaja on juba neli astet madalamal ülikooli lõpetanud keskkooliõpetajast, või kolm astet madalamal, kui sama keskkooliõpetaja — omades ka algkooliõpetaja kutset — õpetaks algkoolis. Edasi: veneaegse algkooli kava oli palju madalam ja tööaeg märksa lühem praeguse algkooli kavast ja tööajast.

Kuigi praegu kõik algkooliõpetajad ei ole saanud veel praegu nõutavat üld- ja eriharidust formaalselt, siis sisuliselt neile esitatakse samad nõuded ja on endised vähema haridusega algkooliõpetajad pidanud oma üld- ja kutseharidust alata täiendama kõiksuguste igasuguste vabatahtlikkude ja sunduslikkude kursuste ja eksamite teel, nii et õpetajate arv, kes ei seisa praeguse aja algkooliõpetaja kutse kõrgusel, on väga väike ja ei ole kutseta õpetajate arv enam nimetamisväärnegi, pealegi saavad nad juba tasu märksa vähemal määral kui kutsetega õpetajad.

Kuid ka keskkooliõpetajate seisukord on raske ja ei õigusta palgakärpimist. Paljud keskkooliõpetajad peavad leppima vähema arvu tundidega, kuna koolis ei leidu neile nende aines normaalarvu tunde, mispärast nad peavad leppima osalise tasuga. Eriti raske on olukord ses suhtes maakeskkoolides, kus puudub võimalus tunde saada oma aines teistest koolidest.

Kuuldavasti olevat hariduse- ja sotsiaalminister sunnitud leppima sellega, et õpetajate palkasid suuremal määral kui riigiteenijate palkasid kärbitakse

sellepärast, et niikuinii Hasomini eelarvet olevat vähemal määral redutseeritud kui teiste ministeeriumide omi, ja pidavat ta nii või teisiti oma eelarve tasakaalu viima. Õpetajate Liidu arvates see nõudmine ei ole riiklikust seisukohast õige. Kui riik on sunnitud oma teenijate palkasid vähendama, siis peaks see sündima mingisuguste ühtlaste põhimõtete alusel ja õiglaselt-ühtlaselt, vaatamata sellele, missuguses ministeeriumis keegi isik teenib ja kuidas üks või teine ministeerium oma eelarvega toime tuleb. Ükski ministeerium ei tohiks olla riigiks riigis. Sellepärast Õpetajate Liit arvab, et kui riiklikes huvides on möödapäästamatu riigiteenijate ja õpetajate palkade kärpimine veel suuremal määral, kui see seni sündinud, siis vähemalt ei tohiks seejuures õpetajate palkasid vähendada suuremal määral, kui seda tehakse teiste teenijate palkadega.

Esimees: *E. Martinson.*

Sekretär: *J. Elango.*«

Kui sekretariaat oli ametis Liidu juhatuse otsuste teostamisega ja ülaltoodud märgukiri oli juba trükitud, saadi teada, et olevat otsustatud eriti suurel määral kärpida maaõpetajate palkasid. Tuli kiire korras koostada lisaks eelmisele märgukirjale alljärgnev täiendav märgukiri, aluseks võttes Liidu juhatuse varemalt vastuvõetud otsuseid maaõpetajate palkade asjus:

»K. a.

Härra Riigivanem.

Ärakiirjad Vabariigi Valitsuse liikmeile.

Kui Eesti Õpetajate Liidu eelmine memorandum oli juba valmis, saadi veel täiendavaid teateid, et kavatsetakse maakoolide õpetajad asetada madalamale palgaastmele, kui seda oleksid linnakoolide õpetajad. Selle ebaühtlust taotleva kavatsuse puhul E. Õpet. Liidu juhatuse peab tarvilikuks järgmist seletada:

1. Natuuras saadav korter, küte ja valgustus palgast 10% mahaarvamise eest ongi maaõpetajail ainuke »hõlbustus«, mis põhjustavatki viimastel suurema palgavähendamise. Kuid sageli on korterid maaõpetajail nii viletsad ja kütte- ja valgustuse-normid seevõrt väikesed, et ei moodustagi 10% palgast, ja osa palka on sel viisil jäänudki maaalgkooli õppejõududel saamata.

2. Maakoolide õppejõudude kasutamisel olevad maanormid on vähendatud viimase võimaluseni ja ei anna enam tulu, mis õigustaks suurema palgavähendamise, sest maaharimine korralikes talundeeski vaevalt tasub töökulud, kuna veel vähem tasub töötamist õpetaja nõrgemal järjel seisev majapidamine.

3. Igasuguste linnast maale veetavate tarbainete eest peab maaõpetaja maksuma rohkem kui linnas, kuna sellevastu põllusaaduste hinnad linnaturul suure võistluse tõttu on sageli odavamad kui maal, kus puudub võistlus. Peale selle on maaalgkooli õppejõududel möödapäästamatud sagedased õidud linna kursustele, koolitarvete ostmiseks ja

üldse kultuuriliste tarvete rahuldamiseks, mis ühes eelmiste lisakuludega kaugelt ületavad need tulud, mida vahest korteri-kütte-valgustuse alal, võrreldes linna korterioludega, kokku hoida saaks.

4. Kui aga maaõpetaja peab saatma oma lapsed linna keskkooli, siis muutub tema majanduslik seis juba märksa halvemaks kui linnaõpetajal.

5. Seltskondlik töö on muutunud maaõpetajal moraalseks kohustuseks, mida tuleb teha tasuta ja mis nõuab suurt jõukulu.

6. Erilise kohustuse ja koormana lasub maaõpetaja õlul õpilaste internaadi ja ühissöögi korraldamine, mis teeb maaõpetaja tööulga kahekordseks ja mille eest ei maksta kuski nimetamisväärselt tasu.

7. Poliitilise võitluse tõttu on maaelanikkude meeleolu oma õpetajakonna suhtes muutunud mitmel pool ebasoodsaks, mis olukord veel rohkem raskendab töötamist maa-alkkoolis.

8. Maaõpetaja töökoorem on koondatud klassi-komplektide tõttu juba küllalt suur, muude ülalnimetatud lisakohustuste poolest aga veelgi suurem kui linna-alkkoolis, ja selline olukord ei tohiks õigustada maaõpetajal palgavähendamist suuremal määral kui linna-alkkooli õppejõududel ja teistel palgateenijatel. Vastasel korral langeb õpetaja maal kehva-palgalise proletaarilase olukorda ega suuda enam omal kohal toimida hariduselu juhina nagu seni, mis omakorda tingiks niikuinii madala külakultuuri languse.

Ülalkirjeldatud põhjustel Eesti Õpetajate Liidu juhatuse palub palganormide ümberkorraldamisel mitte asetada maaõpetajaid erilisel madalamale tasemele

Esimees: *E. Martinson.*

Sekretär: *J. Elango.*«

17. jaanuaril esitas Liidu delegatsioon ülaltoodud märgukirjad riigivanemale ja majandusministrile, andes seejuures ühtlasi vajalikke täiendavaid seletusi. Riigivanema ja majandusministri poolt juhiti tähelepanu järgmistele asjaoludele:

Meie riigi majanduslik seisukord on väga raske. Eriti raske on põlluharija seisukord. Toiduainete hinnad on niivõrt langenud, et ei taha tasuda tootmiskulusid. Samuti on ka teistel aladel seisukord väga raske. Valitsusel on raske riigi eelarvet tasakaalustada. Eelarve üldsumma ulatus meil enne 11 miljoni kroonini, nüüd on suuri raskusi, et 6-miljonikroonist eelarvet tasakaalustada. On tehtud eelarve kulude osas suuri kärpimisi igas ministeeriumis. Suuri kulusid nõuavad kaitse-, teede- ja haridus- ja sotsiaalministeerium. Kaitseministeeriumi eelarves on juba tehtud suuri kärpimisi ja on püütud kokkuhoidu saavutada muuseas ka sel teel, et kaitseväe seaduslikku teenistusaega on tegelikult kuini 9 kuuni lühendatud. Kuid lühendamisel on ka omad piirid. Ei saa tee-

nistusaega ükskõik kui palju lühendada, ilma et selle all kannataks kaitseväelaste väljaõpe. Samuti on juba tugevasti kärbitud raudteelaste koosseisu seega, et uutele raudteeliinidele ei ole määratud uut teenijate koosseisu, vaid teedeministeeriumil tuleb läbi ajada endise raudteeteenijate koosseisuga, kuigi uusi liine on juurde tulnud. Ei saa aga ka siin kärpida ja koondada lõpmatuseni, ilma et selle all kannataks korralik liiklemine. Hariduse-alal on ju viimasel ajal tehtud koondamisi ja kulude kärpimisi, kuid siiski need kärpimised ei ole olnud nii suured kui teistel aladel. Ka on meil hariduse-alal algusest peale liiga palju laiutatud. Keskkooli on meil liiga palju ja ka ülikoolis ning teistes kõrgemais õppeasutistes õpib meie rahva kandjõu kohta liiga palju õpilasi, kes pärast elus kuidagi ei suuda endile teenistust leida. Riigilt aga nõuab suur kesk- ja kõrgemate koolide arv suurt kulu. Igale koondamiskatsele sel alal on aga seltskond alati ägedalt vastu seisnud. Nii on kord otsustatud mitmed maakeskkoolid sulgeda, kuid pärast pole sellest sulgemisest ikkagi midagi suurt välja tulnud, vaid suur osa sulgemisele määratud koole ning klasse on pärast jällegi ühel või teisel kujul avatud. Maa-alkoolide õpetajate palkade suhtes valitseb maal üldine arvamine, et palgad olevat liiga kõrged. Põhjust selleks on andnud muuseas ka järgmised asjaolud: talukohapidajail on elu viimasel ajal rahasaamise suhtes muutunud väga raskeks. Õpetaja palga suurusest igakuisest rahalisest sissetulekust ei saa ta ka kõige hoolsama ning raskema töö juures unistadagi. Peale selle leitakse, et väga suure osa aastast on maaõpetajad tööst vabad. Õpetajail on peale rahapalga maal veel võimalus kaunis suurt sissetulekut saada koolimaast. Kuna kohapidajad on aasta-aastalt ja järjekindlalt muutunud vaesemaks, nende kohad suurel arvul läinud isegi haamri alla, siis on suur enamus maaõpetajaist saanud jõukateks inimesteks ja omaks meelegibeduseks on kohapidajad pidanud aru tihti nägema, et just maaõpetajad nende haamri alla läinud kohad ära ostavad. Ebasobiva meelega loomiseks maaõpetajate vastu on kaasa mõjunud ka see asjaolu, et mitmelgi pool

õpetaja loeb omaks tööks ainult tööd nelja klassiseina vahel ja jääb võõraks rahvale, kelle lapsi ta õpetab. Tuleb pikem koolivaheaeg, siis on niisugused õpetajad sagedasti kadunud oma kooliringkonnast. Eriti tulevat seda ette naisõpetajate juures, kelle arv viimasel ajal on alatasa kasvamas.

Abinõudest, millega saaks tasakaalustada Hasomini eelarvet, rõhutasid nihaasti riigivanem kui ka majandusminister maa-alkoolide 1. ja 2. klassi muutmist suvekooliks. Eriti pikalt ja veenvalt rõhutas suvekooli tarvidust meil majandusminister. Tema seisukohad on kokkuvõetult järgmised:

1. Suvel tehakse ka koolitööd teistes riikides, isegi kõrge kultuuriga maades (näit. Saksamaal).

2. Kehvemaile õpilastele on suvekool kättesaadavam, kuna lastevanemal ei ole vaja nii palju laste riiete ning jalanõude peale kulutada kui talvel. Suvel võiks koolis käia kergeis hilpuudes ja isegi palja jalu. Seetõttu väheneksid tunduvalt riigi ja omavalitsuse poolt antavad toetussummad kehvemaile õpilastele.

3. Kooliruumide küsimus oleks kergem lahendada, kuna jääks ära kaks klassi, kes suvel töötaksid samades ruumides, kus töötavad vanemad klassid talvel.

4. Kooli ülalpidamise kulud väheneksid tunduvalt, sest vabaneks umbes tuhat õpetajat maa-alkoolidest, kuna 1. ja 2. klassis suvel töötaksid samad õpetajad, kes talvel töötavad vanemais klassides.

Vallandatud õpetajail ei oleks väga raske ülalpidamist leida, kuna paljudel maaõpetajail on talud, ja teised võiksid leida tööd kas oma vanemate juures või mujal.

6. Rahvas üldse näib suvekooli mõtet pooldavat, kuna igal pool, kus sellest on tulnud kõnelda, on pärast küsimuse selgitamist see mõte leidnud poolehoidu.

Riigivanema ja majandusministri poolt esitatud seisukohtadele esitati delegatsioonist poolt rida vastuväiteid. Peale märgukirjades esitatud seisukohtade juhi tähelepanu veel järgmistele asjaoludele:

Õpetajate palgad üldiselt ei ole meil

kõrged, vaid nad on madalamad kui paljudes teistes riikides. Delegatsiooni liige Harjumaa Koolivalitsuse juhataja J. Depman esitas ärakirja m. a. detsembri palgalehest, millest selgub, et näit. suure kooli juhataja, kellel täielik algkooliõpetaja kutse, kel kõik praktika-aastad teenitud — s. o. jõudnud palgaredelil kõrgeimale astmele, saab kuus 116 krooni. Samaväärse väiksema kooli juhataja palk on umbes 108 krooni. Täieliku algkooliõpetaja kutsega õpetaja, kel pole veel palgakõrgendust teenitud aastate eest, saab umbes 68 krooni kuus. Nii ei ole maaõpetajate palk, võrreldes teiste maal asuvate riigiteenijate palgaga, sugugi kõrge. Kohapidajatele näib see kõrge olevat, et tema praegusel rahavaesel ajal kohast tõesti ehk nii palju kuus ei saa, aga seejuures unustatakse ära see tulu kohast, mida kohapidaja saab kohast oma pere ülalpidamiseks natuuras. Koolimaa suuremale osale õpetajaist ei anna kuigi suurt tulu, kuna uue seaduse põhjal õpetajatele renditav koolimaa norm on tublisti vähendatud. Tungitakse maaõpetajate palkade kallale, kuigi need ei ole suuremad kui maal asuvate riigiteenijate palgad, kelle palkade kõrguse üle aga ei hädaldata. Õpetajaskond ei ole palkade vähendamise vastu, kui see sünnib hädavajalikel põhjustel ja ühtlasel, õiglasel alusel, kuid ta ei saa nõustuda sellega, kui peale m. a. detsembri kuus maksmapandud palgavähenduse, mis enamvähem ühtlaselt tabas õpetajaid kui ka riigiteenijaid, õpetajate suhtes veel peale selle pannakse maksuma eriline palgavähendus.

Suvekooliga ei saa nõus olla mitmesugustel põhjustel:

Õige on, et Lääne-Euroopas, näit. Saksamaal, lapsed ka suvel õpivad, kuid nad teevad seda ka talvel, nende kooliaasta on hulga pikem meie kooliaastast ja õpitakse seal palju rohkem aastaid sunduslikult kui meil. On ju küll korraldatud nn. „hädakoole“ mõnes riigis, mis oleksid ligikaudu sarnased meil mõne haridustegelase poolt kavatsatud suvekoolile, kuid need koolid on ikkagi ainult „hädakoolid“ ja on korraldatud seal, kus asja teisiti korraldamine oleks seotud suurte raskustega, näit. Põhja-Soomes. Ka Leedus on „hädakool“ ole-

mas, kuid Leedu kooli- ning haridustegelased on tast täiesti pettunud.

Suvekooli sisseseadmisega lühendaksime maa-alkkoolide kooliaega vähemalt ühe kooliaasta võrra, kuna kaks suvet (mille vahel on pikk aeg õpitud aine unustamiseks) võivad vaevalt anda õppimise suhtes nii palju kui üks terve õppeaasta. Seega peaksid maal lapsed leppima puuduliku viieklassilise haridusega, kuna linnas oleks läbi viidud sunduslik kuueklassiline algkool. Meie ühtluskool oleks seega täiesti segi paisatud. Maa-alkkoolidest oleks seega tulevikus raske pääseda kesk- ja kutsekoolidesse, kuna praegune kuueaastane algkool ei suuda täiesti rahuldavalt neisse koolidesse õpilasi ette valmistada, nagu sellest korduvalt on kõneldud kesk- ja kutsekoolide tegelased.

Suvekool tingiks suuri ümberkorraldusi koolide õppekavade, õpperaamatute ja õppevahendite suhtes. Hulk vaeva on nähtud, enne kui algkool on jõudnud oma praeguse tasemeni, ja nüüd tuleks siis jälle lammutama hakata mitme aasta kestel korda saadetud töö tulemusi ja meie koolikorraldust kui mitte täiesti otsast alata, siis ikkagi väga suurel määral ümber korraldada, mis ei ole sugugi nii lihtne, et seda saaks korda saata mõne uue paragrahvi.

Peale aja ning töökulutuse oleks tegemist ka suure materiaalse kulutusega, kuna iga koolisüsteem nõuab ka erilisi õpperaamatuid ning õppevahendeid, mille soetamiseks meilgi on läinud hulk kapitali.

Eriti raske on aga lahendada suvekooli korraldamisel õpetajate küsimus. Kuhu läheksid need tuhat uut „töötatöolist“, kellelt korraga võetaks ülalpidamise võimalus ja keda ometi riik ja rahvas on kasustanud kui tarvilikku tööjõudu? Ei ole õige arvamine, et neil oleks kerge kohta leida, sest õpetajaid, kes on suutnud endile talukohad soetada, on ikkagi võrdlemisi vähe, vahest ainult mõned üksikud koolijuhatajad, kel olid enne kasustada suuremad koolimaad ja kel ühtlasi ka abikaasad olid õpetajaiks. Kuid et vallandataks suvekooli tõttu just eeskätt need koolijuhatajad, on väga küsitav. Koondamise puhul jääksid kohata pea-

miselt ikkagi õpetajad, sest koolijuhatajate vallandamine tähendaks väga suurt murrangut — nii et väga suur osa vallandatud õpetajaist langeks äärmiselt raskesse seisukorda.

Vaevalt on suvekool vastuvõetav ka lastevanemaile, kuna suvekool meil, kus päikest ja valgust nii vähe, tähendaks tõsist hädaohtu laste tervisele, kel kasvamisajajärgus oleks vaja suvel viibida rohkem vabas looduses, mitte aga klasisituaalnelja seinavahel. Ja kas suudaksid ka õpetajad terve aasta läbi vahetpidamata teha rasket tööd, mis ju ometi nõuab inimeselt suurt värskust ja energiat?

Delegatsiooni liige N. Kann juhtis tähelepanu sellele, et seisukorda võiks päästa tema poolt propageeritud koolikorraldus, millest ta on pikemalt kirjutanud k. a. „Päevalehe“ 15. ja 16. numbris. Selle peale tähendas nende ridade kirjutaja, et küsimus, kuidas meil oma kooli ka raskeis oludes oleks võimalik korraldada nii, et vähemate kuludega läbi saaks ja kool sellest siiski ei kannataks, on väga keerukas ning raske, ja seda peaks õpetajaskond, kes seni on väga tähtsat osa mänginud meie kooli loomisel, eriti põhjalikult kaaluma. Sellele seisukohale majandusministri poolt, kellega oli põhjalikum läbirääkimine suvekooli asjus, vastu ei vaieldud ja mulle näib, et delegatsiooni suurim saavutus ongi selles, et suvekooli rutulist korraldamist, mis heljus ähvardava tondina meie kooli kohal, nii kergest käest ette ei võeta, vaid et tarvilikuks tunnistati, et ka õpetajaskond seda küsimust enne tõsiselt kaaluks. Üldse jäi läbirääkimistest riigivanemaga kui ka majandusministriga mulje, et tahetakse küsimust enne põhjalikult kaaluda ja et ei eitata õpetajaskonna kaasabi meie kooli korraldamisel. Majandusminister soovis, et õpetajaskond juba võimalikult lähemal ajal koolikorralduse küsimust kaaluks sellest seisukohast, et loodaks koolikorraldus, mis vastaks meie rahva majanduslikule kandejõule ja ühtlasi ei paneks kammitsasse meie rahva vaimlist arenemist.

Peale riigivanemale ja majandusministriile märgukirjade esitamist anti teiste delegatsioonide poolt märgukirjad ka kõigile teisile ministreile, kusjuures sa-

muti suusõnaliselt selgitati ja täiendati märgukirjades esitatud seisukohti.

Nagu ülaltoodust selgub, on Eesti Õpetajate Liidu juhatus ja sekretariaat olnud ärksalt valvel Eesti kooli ja tema õpetajaskonna huvide eest. Seejuures on püütud hoiduda sellest, et ei oleks alust süüdistada Liidu juhtivaid tegelasi ühekülgsuses — et nad kaitsvat mõnda osa õpetajaskonnast rohkem kui teist. On kaitsnud seda, millele oli sihitud pealetung, seejuures kinni pidades Liidu otsustavate organite poolt varemalt vastuvõetud seisukohtadest. Kuna esimese märgukirja koostamise ajal oli teada, et kavatsetakse õpetajate palkasid suuremal määral kärpida kui riigiteenijate palkasid, siis oli ka märgukirja peaulesanne näidata, et õpetajad ei ole paremas seisukorras kui teised teenijad, vaid otse selle vastu, — et nende palkasid on juba varemalt suuremal määral kärbitud kui riigiteenijate omi. Kui pärast teatavaks sai, et maaõpetajate palkasid eriliselt kärpida kavatsetakse, siis koostati kohe täiendav märgukiri, milles näidati, et kui maaõpetajad on mõnes suhtes paremas seisukorras kui linnaõpetajad, siis jällegi on neil palju teisi erilisi raskusi, nii et ei ole põhjust mingisuguseks vahetegemiseks — missugune seisukoht on ju kooskõlas Liidu otsustavate organite poolt varem vastuvõetud seisukohtadega. Sai aga märgukirjade esitamise ajal teatavaks, et Valitsuse ringkonnades on valitsemas õige tugev vool suvekooli sisseseadmise kasuks, siis püüti märgukirjade esitajate poolt suuliselt suvekooli vastu kaaluvaid argumente ette tuua, nagu sellest eespool kõneldud.

Valitsus on siiski otsustanud õpetajate palkasid suuremal määral kärpida kui riigiteenijate omi: maaõpetajad viiakse palgaredelil ühe astme võrra madalamale ja linna algkooliõpetajatele lisatakse kaks tundi. Keskkooliõpetajate palgad jäeti siiski kärpimata ja suvekooli korraldamine on esialgu edasi lükatud. Nii siis on saavutatud ainult osalisi tulemusi.

Ühe nähtuse peab sügava kahjutundega kinni naelutama: kuna Eesti Õpetajate Liidu juhatus ja sekretariaat palgavõitluses on silmas pidanud õpetajaskonna üldisi huviseid ja õpetajaskonna poolt üldtunnustatud seisukohti, siis ei saa seda

kahjuks terve õpetajaskonna kohta öelda. Osa õpetajaskonnast on nüüd, kus eriti on tähtis õpetajaskonna ühine ja tugev front, paraja aja leidnud separatistlikeks väljaastumisteks, Õpetajate Liidu kui juhtiva keskkoha tegevuse materdamiseks ja isegi Eesti Õpetajate Liidu lõhkumiseks.

Keskkooliõpetajad, keda palgakärpimine õieti kõige vähem ähvardas, on — mõõda minnes õpetajaskonna juhtivast keskkohast — esinenud Valitsuse ees separatistliku sammuga: Tartu Keskkooliõpetajate Ühing, kes ometi peaks kuuluma Eesti Õpetajate Liitu, on esinenud Hasomini ees iseseisva märgukirjaga, milles muuseas arvudega tõestatakse, et keskkooliõpetajate palgad, võrreldes algkooliõpetajate palkadega, olevat meil väga madalad — nad olevat ainult kahe krooni võrra suuremad algkooliõpetajate palkadest! Arvud on ju kannatlikud.

Tallinna Õpetajate Seltsi ja Seltsi nõukogu koosolekul tungitakse ägedalt E. Õ. Liidu juhatuse kallale, et ta ei olevat küllalt südilt kaitsnud linnaõpetajate huvisid. Seejuures näidatakse üles ilmset teadmatust Eesti Õpetajate Liidu juhatuse ja sekretariaadi sammudest ning põhjustest, millest olid tingitud need sammud.

Tartu kutsekooliõpetajate koondise koosolekul 29. jaanuaril tehakse E. Õ. Liidu juhatusele kui ka üldse Liidule raskeid ning põhjendamatuid etteheiteid ja on — kui uskuda ajaleheteadet — asutud seisukohale, et E. Õ. Liit peaks oma olemise lõpetama (!).

Need kurvad faktid ei vaja kommenteerimist . . .

Eesti Õpetajate Liidu juhatuse kui ka asemikkudekogu koosolekuil, mis kokku kutsutakse lähemal ajal, võetakse muidugi kõik need küsimused põhjalikumale selgitamisele. Siis selgub, kellega tunnustab end solidaarseks Eesti õpetajaskond — kas Eesti Õpetajate Liidu seniste juhtivate jõududega, kes on suutnud aastate vältel saavutada silmapaistvaid tulemusi meie kooli ja tema õpetajaskonna huvide kaitsmisel, või nende vastutustundetute isikutega, kes on nüüd leidnud soodsa momendi Eesti Õpetajate Liidu lõhkumiseks ja tema juhtivate tegelaste mahategemiseks — ajal, mil oleks hädavajalik õpetajaskonna kõikide jõudude mobiliseerimine. Ootavad ju meid ja meie kooli eespool veel tugevad rünnakud . . .

Kodused ja klassitööd.*

G. Reial.

Kodused tööd on siiani pidanud leppima väeslase osaga pedagoogilises kirjanduses. Rohkem huvitavad nad lastevanemaid, kes koduste tööde põhjal otsustavad koolitöö üle, lugedes vahel seda lastele koormavaks, vahel aga nurisedes, et lastele ei antavat midagi teha.

Ühenduses sellega nõuab kõigepealt lahendust küsimus: on's kodused tööd üldse vajalised. Siin on sõna kaasa öelda koolil, lastevanemail ja arstil.

Kooli seisukohalt peame kõigepealt küsima, kas kool koduste töödeta suudab anda seda, mida ootame temalt

kui õpilaste kasvatajalt ning arendajalt ja nende varustajalt elus vajaliste teadmiste ja oskustega. Nõuab küll julgust praegusel ajal rõhutada, et kool sihitavalt peab andma teadmisi ja oskusi, aga teisiti siiski ei saa. Seda tunnustab ka enamik kooliuuenduspäädagooge, kes leiavad, et materjalita on võimatu arendada. Ainult kõrvalsaadustena aga kõik ei teki.

Püüdes vastata eespooltoodud küsimusele, leiame, et emakeele õpetamine ei jõua sihile koduste töödeta. Nõuab ju õppekava algkooli lõpetajalt iseseisvat selget kõnet ja kirjaoskust, selget, korralikku käekirja ja arenemiskohaste ilukirjanduslikkude teoste tundmist. See kõik nõuab rohkem aega, kui meil ja mujalgi

* Ruumi puudusel on kirjutis pidanud kauemat aega järjekorda ootama.

algkoolil kasustada, ja seepärast tuleb koduseid töid lugeda möödapäästamatuks. Gaudig ütleb selle kohta: „Kõigepealt on koduste tööde ülesandeks klassis töötatud õppematerjali omandamine, kindlustamine ja süvendamine sellekohaste harjutuste kaudu.“ Kuid seda on vähe. Koduste tööde kaudu saab täiendada klassis tehtavat tööd ja kasvatada õpilasi iseseisvaks tegevuseks. Seega on kodused tööd eelkooliks pärastisele enesearendamisele.

Pole raske mõista, kuidas koduste tööde kaudu saab täiendada klassis tehtavat tööd, seejuures ühtlasi kasutades koduseid töid harjutusabinõudena. Klassis sellekohaste näidete vaatlusel tutvunud mõne keele iseärasusega (olgu see, näit.: *d* mitmuse nimetavas ja *t* ainsuse osastavas, tegijanimi *käija, viija* jne. ja II infinitiiv *käia, viia*) ja teinud vastava kokkuvõtte, moodustavad õpilased kodus lauseid, kus sõnad esinevad nõutavas vormis. Seega peavad kodused tööd olema koolitöö orgaaniliseks osaks.

Vähe on siiski kasustada koduseid töid ainult harjutusabinõuna, sagedasti jääb klassitöö ettevalmistajaks kodusele tööle, millel iseseisv ülesanne. Lähemate lugemispalade läbitöötamisel klassis saadud kogemusi kasustavad õpilased pikemate teoste iseseisval lugemisel, tehes märkusi, kokkuvõtteid, koostades kavu, leides peamõtet, kirjeldades tegelaste iseloomu jne. Nii pannakse alus tulevasele eneseharimistööle.

Et kodused tööd täidaksid eespoolnimetatud ülesandeid, tuleb neid õieti korraldada. Kahjuks on koduste tööde meetodika alles arenemisastmel. Rohkem on sellega teotsenud Meumann, Schmidt ja Kühnel, viimane küll eeskätt matemaatika õpetamise seisukohalt.

Tähtsamaid nõudeid, millele peavad vastama kodused tööd, võiks kokku võtta järgmiselt: Kodused tööd peavad olema õpilaste jõu- ja huvide kohased. Selleks peavad nad vastama õpilaste tehnilistele võimetele, võimaluse piires rahuldama õpilaste väljendustar-

vet ning arvestama nende individuaalseid omadusi.

Nõue, et tööd peavad olema jõukohased, ei vaja erilist kommenteerimist. Töötehnika omandatakse klassis õpetaja juhatusel. Ei saa anda õpilasele koduseks tööks pikemat kirjandit, kui ta pole omandanud kirjutamisoskust. Ei saa õpilasele teha kohuseks kirjutada sõbrale jõulupuul saadud kinkidest, kui õpilane pole klassitöö kaudu tutvunud kirja välisvormiga.

Raskem on rahuldada teist nõuet. Temale vastavalt tuleb arvestada õpilase arenemisastet ja individuaalseid kalduvusi. Nooremais klassis saab kasustada õpilaste järeletegemis- ja kordamistungi. Õpilane tahab kirjutada niisama ilusasti nagu õpetaja; kui õpilane on ühe rea puhtasti ja korralikult kirjutanud, pakub talle huvi teha seda veel teist ja kolmandat korda. Kesk- ja vanemal astmel huvitab õpilasi keeleliste harjutuste moodustamine. Siin on põhjus, mispärast vähemalt kodusteks töödeks tuleb anda iseseisvate keeleliste harjutuste koostamist, mis võimaldab ka individuaalsete erinevuste avaldamist: üks õpilane kirjutab näidetena jutustavaid, teine kirjeldavaid lauseid; üks valib näiteid ühelt, teine teiselt alalt, kolmas kombineerib koguni jutukesi. Huvi võib pakuda isegi õpetaja poolt korrigeeritud visandi ümberkirjutamine. See on oma töö, teda tahetakse näha ilusana ja korralikuna. Töös avaldub ka õpilase individualiteet, leiab rahuldust väljendustarve: formaadi, kaante valik, nende ilustamine toimub vastavalt õpilase kalduvustele, samuti tehakse ilustisi tekstis või jäetakse nad tegemata. Kõigis neis küsimustes valitsegu vabadus. Peaasi, et töö oleks puhas ja korralik. Sellest küljest ei maksa karta isegi võistlust, on ju kogu elu võistlus ja kooli kaudu seda muuta ei saa. Kui lepime võistlusega kehaliste võimete alal, mispärast peaksime hoiduma sellest koolitöös.

Kõige rohkem võimalusi õpilaste arenemisastme ja kalduvuste arvestamiseks annavad vabad kirjandid. Ainult nendeks pakub kogu elu ja koolitöö. Täiesti valikuvabad tööd ei voi-

malda töö süstematiseerimist, seepärast tuleb neid lubada rohkem erandina, lisatööna. Harilikult töötatakse antud teemadel. Neil ei tohi aga puududa avarus individuaalseks käsitluseks. Seepärast tuleks kasutada teemade rühmi valikuks, vanemal astmel üldpealkirju, mille piires õpilased sõnastavad omaid teemasid.

Ometi peab õpetaja olema teadlik, et täies ulatuses kõiki töid kõigi õpilaste kohaselt korraldada on võimatu ja osalt ka tarbetu. Isegi kõige paremini õpilastele kohandatud töö puhul leidub momente, mil ei pääse mööda sundusest. On asju, mida tuleb teha, mis aga õpilastele ei tundu kõige meeldivamaina. Võimaluse piires tuleb selliseid töid teha rohkem klassis, kus üldine tööõhkkond kisub kaasa üksikuid.

Enne kui siirduda üksikule tööliikidele, peatume koduste ja klassitööde väärtusvahekorral. Meumann'i tähelepanekute järgi on töötulemused paremad klassis: teiste endataoliste kaasatöötamisest tiivustatuna suudab õpilane paremini töösse süveneda. Osaliselt tõestavad sedasama ka Schmid'i katsed, mis seisnesid ärakirjutamises, grammatika ülesannete lahendamises, harjutiste moodustamises, ümberkirjutamises ja kirjandis teemale ning vabal valikul. Töid hinnati välisuselt, keelelt, stiililt ja sisult. Kokkuvõttes andsid klassitööd suurema hinnete summa. Üksikalade järgi olid klassitööd paremad välisküljelt, neis oli vähem ortograafilisi vigu ja grammatilisi ülesandeid lahendati paremini. Seevastu tehti kodus sisurikkamaid gramm. harjutisi ja kirjutati paremaid vabu-kirjandeid. Nii näib, et klassis on reproduktiivsed tööd paremad, kodus produktiivsed. Ometi on seniseid uurimusi vähe lõppotsuse langetamiseks, mida peab tunnustama ka Meumann. Olevate andmete põhjal ja isiklikke tähelepanekuid arvestades võib ometi öelda, et kodused tööd pole mitte ainult hädatöödeks, vaid neil on väärtuselt tähtis koht klassitööde kõrval.

Kindel on küll üks: iga kodune töö pole veel väärtuselt võrdne klassitööga. Palju oleneb töö laadist, tööta-jaist, töö korraldajaist ja miljööst. See-

pärast tuleb alati kaaluda, missugune töö kodus, missugune klassis annab paremaid tulemusi, millal, kuidas ja missugustes tingimustes korraldada koduseid töid, et nad oleksid tulemusrikkad mitte ainult väliseilt saavutiselt, vaid ka kasvatuslikust küljest. Eriti tähtis on töötingimuste tundmine, nende arvestamine tööde hindamisel ja võimaluse piires ka parandamisel. Ei jää ju mõjuta, kas õpilane valmistab töö oma toas, vähemalt oma laua ääres, või tuleb tal kirjutada lauanurgal, samal ajal, mil teised perekonna-liikmed laua taga söövad, töölavad või koguni jutlevad. Edasi tuleb pidada silmas, et asjakohase ettevalmistuse kaudu võib muutuda huvitavaks mõnigi töö, mis enesest jätab õpilasi külmaks. Ettevalmistus peab vahel haarama ka tööviisi ja juhtima õpilasi arvestama jõu kokkuhoiu printsiipi. Millal on parem kirjutada, kuidas tuleb ära kirjutada, kuidas vältida hooletuse ja keelelisi vigu, kuidas avastada stiili puudusi. Neis ja veel terves reas küsimustes peab õpilane klassitööd tehes harjuma teadlikult toimima. Pole raske harjutada juba esimestel kooliaastatel kahtluse puhul küsima. Vanemais klassis tuleb sellele lisaks sõnaraamatukasustamine. Meie Õigekeelsuse-sõnaraamat on küll klassis kasutamiseks natuke raskepärane, kuid ometi tuleb teda tarvitada, seni kui meil puudub oma „Duden“. Päevaküsimuseks oleks aga õigekeelsuse-sõnaraamatu väljaandmine lühendatud kujul.

Väga häid võimalusi omakontrolli harjutuseks pakuvad kollektiivsed tööd. Paratamatuks harjumuseks peab muutuma omakorrektuur ortograafiliste vigade ja stiili puuduste avastamiseks. Esimestele saadakse jälile aeglaselt, silpide kaupa lugedes, teisi leitakse valju lugemise teel. Ühte ei tohi unustada. Ettevalmistuse tagajärjel ei tohi kodused tööd muutuda šabloonilisteks. Väärtuslikumad on just need tööd, mida tehes õpilasel tuleb endal leida paremaid teid ja ületada jõukohaseid raskusi.

Kui kodune töö on korralikult ette valmistatud ja õpilasele jõukohane,

kaob vajadus välise abi järele. Palju kaalub aga ka koolis valitsev vaim ja üldine töömeeleolu. Teiste tehtud töödega tullakse klassi seal, kus kodused tööd on muudetud tasu alla kuuluvaks tükitööks, kus kogu koolitöö on ülesandmine ja kontrollimine, või kus kogu perekond on sunnitud last aitama, sest et ta ise tööga toime ei tule. Koduste tööde paremaks eelduseks on korralik tööühiskond, eesotsas õpetajaga, kes pole kuri nõudja ja karistaja, vaid isalik sõber, juhataja ja nõuandja, kes tunneb oma õpilasi ja nende võimeid, keda ta ei hinda nende üksikute tööde põhjal, taskuraamat peos, vaid kogu töötulemuste järgi, arvestades ka töötingimusi.

Kui nüüd küsida, missuguseid töid tuleb teha kodus, missuguseid klassis, siis peab ütleva, et terava vahe tõmbamine on võimatu, isegi tarbetu: palju kaaluvad olud (ühe- ja mitmeklassilised komplektid, õpilaste arv klassis, kodused töötingimused jne.) ja üldine töökorraldus. Ometi võib märkida, et klassi kuuluvad diktaadid, kollektiivsed tööd, pildijutustused, samuti ettevalmistavad harjutused keeleõpetuse alalt, talituskirjade normiga tutvumine ja lühemad ümberjutustused. Nooremad klassid kirjutavad harilikult klassis. Ometi võib juba neile anda koduseks tööks loetud, arutatud, keelelt vaadeldud ja sisult seletatud teksti ära kirjutamist. Kodus moodustavad õpilased keelelisi näiteid ja kirjutavad vabu töid. Pikemad tööd loetud kirjanduse põhjal tehakse peaaegu eranditult kodus. Koduseks tööks saab anda ka klassis loetud pala ümberjutustamist, kui vastav raamat pole õpilastele kättesaadav. Kodus kirjutatakse ümber ka õpetaja poolt korrigeeritud visandeid. Missugune väärus on sellisel ümberkirjutamisel, sellest oli kõnet eespool. Kohaseimad kodusteks töödeks on muidugi produktiivsed tööd. Ei saa jätta nimetamata nende seast kirjanduse põhjal tehtavaid töid, mille kaudu juba algkool harjutab õpilasi kirjandust kasutama. See harjumus pole tähtis mitte ainult keskkooli kaudu ülikooli minejale, vaid veel rohkem algkoolist otse-

selt ellu astujaile. Niipalju tööde sisulisest küljest. Arvulise vahekorra kohta tuleb tähendada, et alg-astmel on esikohal klassitööd, vanemais klassides suureneb koduste tööde arv.

Edasi nõuab lahendust koduste tööde arvu küsimus. Siin on õigus kaasa kõnelda lastevanemail ja kohus seda teha kooliarstil. Lastevanemate arvamused erinevad tunduvalt, enamik leiab siiski, et koduseid töid võiks rohkem anda, kui seda harilikult tehakse.

Hoopis vastupidisel seisukohal asuvad kooliarstid. Ja seda õigustatult. Kui 5-tunnisele klassitööle järgneb veel mõnetunnine töö kodus, võib koorhusetundelistel õpilastel, mis pikema aja kestes ei jäta avaldamata mõju ka tervisele. Tehakse ju enamik koduseidki töid istudes. Kauase istumise tagajärjel kannatavad aga esijoones just tähtsamad siseelundid. Ka peab õpilasel jääma pisutki vaba aega ning külaldiselt aega magamiseks. Seepärast on katsutud ligikaudugi määrata, kui kauaks võib rakendada õpilasi kodusele tööle. Meie oludes tuleks lugeda maksimumiks $\frac{1}{2}$ tundi esimestes, 2 tundi viimastes klassides.

Mõne maa õppekavad määravad koduste tööde arvu. Austrias, näit., tehakse semestris kolm pikemat tööd. Kuid kahjuks ei saa üksiku õpilase töökoormat normeerida kummalgi teel. Eespooltoodud ajamäärast langeks emakeelele ligikaudu üks neljandik. Töö tuleb teha aga ka siis, kui selleks kulub mitu korda rohkem aega. Samuti vähe ülleb tööde arv. Tööks kuluv aeg oleneb rohkem töö raskusest ja pikkusest. Ning veel rohkem õpilase võimeist: töö, milleks üks õpilane kulutab pool tundi, nõuab teiselt mitu tundi. Mõjuta ei jää ka töötingimused. Neid tuleb ja on võimalik arvestada, samuti nagu õpilase individualiteetigi. Seni on seda kindlasti vähem tehtud, kui vaja.

Suurimaks paheks tuleb lugeda a ja ebaühtlast jaotust: vahel on õpilasel teha kodutöid korruga mitme aine alalt, siis järgneb pikem ajavahemik, mil neid üldse ei anta. See pahe on kergesti välditav. Pikemate koduste

kirjatööde ainealad ja tähtsajad tehtagu üksikute aineõpetajate vahel teatavaks juba semestri alul, ja tööde andmine toimumu õpetajate vastastikusel kokkuleppel. See on kõige parem tee õpilaste töökoorma normeerimiseks.

Kokku võttes võib öelda, et nii klassikui koduste tööde tulemused olenevad õpetajast, tema oskusest töid valida ja korraldada, neid õpilastele kohandada, koduste töödega mitte liialdada, ja õpetaja taktitundest tööde hindamisel.

Noomenite ja verbide liigitamisküsimus.*

L. Teder.

„Tahaksin puudutada üht peatükki meie grammatikast, mis kannab täiesti iselaadi igas õpperaamatus ja mis raskendab meie keeleehituse ülevaallikkust ja kergemat kältesaamist. See on eesti keele sõnade jagamine muutmistesse: nimisõnade käänamine ja ajasõnade pööramine. Teatavasti on õigel jaotusel suur tähtsus õppeainest jagusamise kohta.“ — Nii sõnab grammatika õpperaamatu koostaja H. Põld aastal 1909. On möödunud üle 20-ne aasta ja meiegi rõhutame õige jaotuse tähtsust ja nimelt otsime seda veel tänagi. Otsime vähemalt kindlat veendumust ühe või teise jaotuse parimuses ja õiguses. Selle all ei tule mõista seda, et oleme samasuguses seisukorras, kui eesti keele harrastajad 20-ne aasta eest. Ei. Meie leiame eest enamvähem fikseerunud muutelõpud ja astmevaheldusseadused, meie leiame eest ikkagi enamvähem fikseerunud kultuurkeele, kuigi vormides ei tundu sellist stabiilsust, kui meist vanemate kultuurrahvaste keeltes, kuid meie tunneme end siiski teataval määral olevat rahuldatud ja normaalses olukorras vormide suhtes. Kuid mis meid paneb kaunis rahutult käärima, on otstarbekohane meetodiline reastus.

Pean otstarbekohaseks piirduda neis käsiraamatuis esinevate liigitamissüsteemide vaatlusega, mida tarvitatakse enamais kooles. Need on: grammatikaraamatud E. Muuk, Fr. Puusepp ja

vahest minu oma, mis mõeldud peamiselt muulastele. Keskohta tahaksin seada mag. Joh. Aavik'u liigituse. Loo-rits kuulub samuti Aaviku süsteemi pooldajate hulka. — Sellest grammatikute rühmast erinevad vanema ajajärgu suhtes Einer, Jõgever ja Põld.

Veel enne ülalnimetatuid on katsetanud sõnade muutmistesse jaotust Fr. R. Faehlmann, kreutzwaldiaegne keelemaestro Ed. Ahrens, dr. Wiedemann, dr. M. Veske ja dr. Hermann, kelle tööst on teinud ülevaate H. Põld kuu- kirjas „Eesti Kirjandus“ 1909. Neist on Fr. R. Faehlmann esimeste vageude ajaja. Teda pidas Ahrens eesti keele sõnade muutmisküsimuses autoriteediks. Ahrens ei tundnud veel vältteid, kuid muidu on ta jaotus oma aja ja oskuse kohta otse eeskujulik. Tal on neli käänatust, kusjuures on vahetegi jaoks ains. part. lõpp. Verbidegi jaotus tunnistab sügavat keeletundmist, kuigi tal on ainult üks pööratust rühmitustega. Dr. Wiedemanni leiab üles Ahrensi liigid. Tema aga katsub noomeneid liigitada ainult ainsuse nominatiivi järgi. Põld peab seda liigitust liiga väliseks, mis oleks tema arvates keeleteaduses sama, mis taime- teaduses Linné süsteem. Kuid teatavate otsuste tegemisel tuleb ikkagi püstitada küsimus, kes on olnud oma aja kohta suurem keeleteadlane. Dr. Mihkel Veske „Eesti keele healte õpetus“ ilmus aastal 1879 Tartus. See viis eesti keeleõpeluse uusisse roopaisse. Kuid dr. Veske ei ole kahjuks püstitanud tõelist jaotust eesti keele sõnade muutmise kohta. Tema tähelepanu kiindus, lähtudes töö sihist, ainult ast-

* Ruumi puudusel kauemat aega järjekorda ootama pidanud. — Ei saa pooldada kõiki kirjutises esitatud seisukohti, kuid anname kirjutisele ruumi asja selgitamise huvides.
Toimetus.

mevaheldusse. Rõhutan siinjuures, et see muutus on liigitamiskorral meilegi olulisim. Verbide juures lahendab astmevahelduse vaatlus juba kõik raske- mad küsimused. Veske on juhatanud kätte selgemad sihid liigitamises. Dr. Hermann jaotab noomenid 10-nesse käändkonda, millel on kokku 41 liiki ehk alamjaotust, ja verbid 7-messe pöördkonda, mis jagunevad 27-messe liiki. See jaotus on siiski ülevaatlik ja üldpiirides on see Ahrensi omaga ühtlane. Ta ainult on poolitanud, liitnud ja ümber paigutanud. Pöördkondi katsub Hermann teha ühetaolisteks käändkondadega, mida tuleb pidada õigeaks püüd- miseks, sest eesti keele verb on ni- hästi sisemisilt kui väliseilt muutusilt noomeniga väga ühtlane. Juhin siin- kohal tähelepanu, et kuigi alul, luues distsipliini üksikuis vormes, ei saa õpi- lastele esitada seda ühtlust just väga kohe kõigiti ülevaatlikult, vähemalt nad ei mõista kõike, kuna paljude vormi- dega tuleb ikkagi lihtselt harjuda, kuid kokkuvõttes paistab see neile juba ise silma, ja kui siis veel siin ja seal teha märkusi, siis on neil käes võti kääna- mise ja pööramise salakambrite ava- miseks. Põld peab seda puuduseks, et Hermann liigitab osa sõnu astmevahel- duse, osa lõppude järgi. Kuid minu arvates ei ole just eksitus nii toimida. H. Einer näib olevat jaotanud sõnu peasjalikult Ahrensi ja Hermann jaot- tuste põhjal. Tal on 4 käändkonda, mille vahe nagu Ahrensi juures mää- ravad ainsuse partitiivid ja ühes seega ka mitm. genitiivi lõpphäälikud. Ka pöördkondi on siin 4.

Jälgides edaspidist tööd samal alal, otsime põhimõtteid, millest on läh- tutud liigitusel.

Siin rõhutatakse üldiselt tunnuseid, mis on olemuselt kahesugused: 1) si- se m i s e d (sisehäälikute muutus ja seis, ajalooline areng) ja välised (silpide arv, lõpud). Ja siin püstitab meie nõue, s. o. kasustamine praktikas, kaks vaatluse lähtekohta: kas võimaldavad seda liigitusprintsibiid 1) oma olemu- selt ja 2) metoodiliselt esitelult.

Astmevaheldus on ju see, mis veel vähikuile põhjustab kujutelmi kaoset eesti sõnade muutmisel. Ja muulastele

on ta ju eriti komistuskiviks. Meie seda lähtekohta (astmevaheldust) liigi- tamisprintsibiina eitada ei saa. Teine printsipiip — ajalooline — näib meile olevat just vastuoksa ilma erilise täht- suseta, kuna meile on ju oluline sõna kuju ja ta muutmine sellisena, nagu ta esineb meie tarvitusel. Ajalooline print- siip tundub meile just pahena liigita- misel, kui ta rühmitab sõnad praegu erinevate kujudega või eraldab praegu sarnanevad kujud. Ja juba sellest prae- guse kuju rõhutamisest järeldub, et meil on astmevahelduse kõrval olulise täht- susega välised tunnused. Tekib kü- simus: mis sugused? Missugused on need välised tunnused, millesse kiinduda suudab õpilaste tähelepanu, nii et nad suudavad sõnu liigitada iseseisvalt ja määrata siis põhivormide lõpud ja painduvais sõnus nende aste? Siit järeldub, et liigitus oleks meie nõude kohaselt otstarbetu, kui liigita- taks näiteks mit. gen. või mit. part. vormi järgi, s. t., et enne, kui me mingi sõna asetame teatavasse liiki, peaksime need vormid juba tundma. Isegi ain- suse partitiivi moodustamise peaks meile enamjaolt liigitus kätte juhutama, erandnähtused lühemais sõnus välja arvatud, kus ainsuse partitiiv alles sel- gitab liiki kuuluvuse (sõber, kiri). Aga neid erandeid ei ole tõesti palju. Neist saab üle.

Vaadeldes keeleõpetustes esinevaid liigitusi, selgub, et kõige rohkem meie nõude vastu on patustanud Põld, kes loodab sellega lihtsustada muutumisesi- telu, kui ta avastab eesti keeles, (nagu see esineb saksa keeles) nõrga, kõva ja segakäänatused, niisama ka pööratused, ja paiskab vahest rohkem kui teised enne teda segi painduvad ja paindumatud tüved. — Jah, see on ast- mevahelduses küll suur heategu, kui ta juhib tähelepanu sellele, et tugevale tüvele järgneb lühike konsonantlõpp ja vastuoksa (õppi-da, haka-ta), teatavasti on see maksev väliselt eraldatavalt ai- nult kahesilbiliselt kolmandaväteliselt verbes ja puhtalt painduvais noomeneis. Kuid veel paljudes suurtes küsimustes jätab ta meid abitult kobama pimedusse, ja oma nõrga ja kõva käänatusega puistab nagu puru silma seal, kus need

meile ei ütle midagi. Ja astme ning lõpu vahetada vajame alles pärast liigitamist lõppude määramisel. Õige liigitamispehmoõtte leidmises oleme temast nagu pimestatud. Liikide võimalikult väike arv ei ole ainus muutmiskergendus. Praktikast on andnud töö tagajärgi, kui otsitakse selline liigitamisvõimalus, et saaks rühmitada sõnu võimalikult väheste vormide järgi. Noomeneis aidaku ainult ainsuse nominatiivi ja ains. genitiivi, harva paratamatult veel ains. partitiivi, verbides ainult ma-infinitiivi. Vaadeldes peamiselt nende vormide silpide arvu, väldet, siis tarbekorral vokaal- või konsonantlõppsilpi ja ka nominatiivi ja genitiivi astmelist vahetada, võime liigitada, nii et seda oskavad ja suudavad kasutada lapsedki, kui neisse sisendada püsivust asuda tõsiselt asja juurde. Kõige enne tuleb anda ülevaade painduvaist sõnust, mis on ühe- või kahesilbilised, mitte pikemad. Sellise piiritlega on veeretatud teelt suurimaid eksimisvõimalusi. — Põllu käändkondade peamisteks tunnusteks on ainsuse partitiivi ja mitm. gen. lõpphäälikud, mis aga tema jaotuse järgi on peaaegu igas käändkonnas ühed ja samad. Ja nii jõuame järeldusele, et tunnus ei ole ometigi tunnus ning kolmest käändkonnast jääb järele ainult üks, mis on nende kolme summa. Ja praktiliseks kasustamiseks jääb konkreetsust otsivale vaimule järele nende tunnuste õpetusviljana vist mitte palju rohkem kui 0. Mida soovida siis veel liigitamisprintsipi, milles on paisatud segi painduvad ning paindumatud tüved ja se-tüved külvatud osalt siia, osalt sinna. Ja mitm. partitiivi lõppu, seda kõige mitmepalgelisemat, ei suuda õpilane küll antud juhtnõõride najal muidu määrata, kui et ta seda juhtumisi juba teatavas sõnas enne teab. — Põõrdkondade põhitudunuseks on Põõllul da-infinitiiv. Kuid seegi on vorm, mida liigitus just peaks õpetama. Küllap tunneme ma-infinitiivi ja sageli ka indikatiivi preesensit, kuid da-inf. on vähemalt muulastele õieti võõras. Põõld heidab Einerile ette, et ta astmevahelduses juhib peamiselt tähelepanu sõna

sisehäälikute kujule, kuna tuleks rohkem märkida astmevahelduse ajaloolist põhjust. Ka siin leian Põõllu olevat teinud Einerile meie põhimoõtte järgi ülekohtu. Eineril on just õigus. Mida hakkame peale asmevahelduse ajaloolise seletusega (kinnisest ja lah-tisest silbist vanasti) muulaste juures? Ka uuemad grammatikud, eriti Loorits, peab tarvilikuks esitada tabeli sisehäälikute kuju kohta, isegi Muuk püüab selle poole, kuigi rühmitus jätab praktilisuse mõttes veel soovida. Ajalooline printsipi huvitab alles üliõpilasi ja mitme keele grammatikais kogunud filolooge, kellele on sõna vormimuu-tuse sisemine põhjus — tunnus — olulise välisest. — Tean enda kogemustest, kuidas need, kes õpivad keelt praktiliseks otstarbeks, janunevad välise tunnuse järele, et osata määrata painduvate verbide aste (õpin — nõrk, sest i-tüv.; hakkam — tugev, sest a-tüveline). Et hakkam on ajalooliselt kolmesilbiline (hakkadam), see ei ütle neile midagi, sest seisab väljaspool nende huvipiirkonda. Kuid kümneid keeli oskav filoloog, kui nimetati talle i- ja a-tüvedest olenevat astmelist erinevust, ütles: nimetage veel midagi, see ei ole veel seadus, nimetage, mis pärast on a-tüved tugevas astmes. Ja kui seletasin ajalooliselt, alles siis rahuldus ta. Edasi leiutas ta juba arengulisi põhjusi ise, ja nende leiutus huvitas teda, kuna reegel oli ainult tõukejõuks ta leiutusele. Praktilisust taotlejaile aga on olulise tähtsusega sõna konkreetne kuju.

Grammatiliste reeglite esitelus esineb sama vahetada, mis ema ja lapse juures, kus 5-aastane laps mõistab ühte seletust, 15-nene teist.

Ja huvitav on asjaolu, et need keelemehed, kes taotlesid esmajoones praktilisi sihte (Åhrens, Wiedemann, Hermann, mag. Joh. Aavik, kes ise pedagoog), on põõrnud tähelepanu peale astmekuju või sisehäälikute seisuga (välde) just silpide arvule, ja enamjagu pedagooge peab paremuseks seda asjaolu, et eraldatakse painduvad sõnad paindumatuist. Selles on Põõldki pärast-põõle teinud järeleandmisi, rääkimata Jõõgeverist, kes aastal 1909 asetab veel

sõnad „pere“ ja „kate“ ühte käänatusse, kuid aastal 1919 on tema grammatika selle aja kohta juba otse eeskujulik. Otse imestuma paneb selline edusamm Jõgeveri juures, sest alles aastal 1915 (vaata „Eesti Kirjandus“ 1915) kurjustab ta Aaviku üle viimase keeleuudendusele juhtivate kirjutiste puhul, nagu i-mitmus ja muud, nimetades kõike seda väärteduseks, või otse Jõgeveri väljenduse järgi „sodiks“, mis eesti keelearengule võivat saata ainult kahju. Kuid üsna varsti peale seda ei saadud enam keeleteaduses läbi ilma selle „ebaselgusetä“ ja laimaja ning vastusõdija kasustab kolme-nelja aasta pärast seda ise suure sümpaatiaga. Au talle, et ta oskas nii pea hinnata väärtust. Isiklikult olen palju kasustanud Jõgeveri grammatikat, kui Aaviku brošüürid ei olnud käepärasest. Põllu oma aga suutis õige harva lahendada küsimusi, mis tekkisid muulaste õpetamisel. Ja kuulsin siis kurtvat mitmeid eestlasigi, et nad ikka ei oska veel eesti keelt, kuigi tunnevad Põllu grammatikat.

Ja nüüd pärastised grammatika-raamatute kirjutajad: Loorits, Muuk, Puusepp, Teder ning nende teejuhid mag. Aavik ja praeguse ametliku keele suurim autoriteet lektor Veski. Neist on kaks, kes eksivad sellega, et paiskavad püsivalt segi painduvad ja paindumatud tüved ega arvesta sõna konkreetseid tunnuseid. Need on lektor Veski ja Fr. Puusepp. Viimase grammatika ilmus alles 1929. a. Teised arenevad eraldamise suunas, näit. isegi Muuk oma vormiõpetuse teises trükis, kus ta on suuri samme püüdnud (kas just teadlikult, aga seda tähelepanuväärsem, kui see on kujunenud enda otsinguil ja teiste juhatusil) jõuda järele Aavikule, võrreldes esimese trükiga, kus kaootilisus on palju suurem. Loorits püstitab juba algusest oma liigituse Aaviku eeskujul, ja seda on teinud ka nende ridade kirjutaja.

Rõhutan veel kord, et liigitusel on ainult siis tähtsust, kui see sünnib võimalikult väheste ja enamtuntud muutvormide põhjal, nagu seda on küll vaieldamatult enamais sõnus ains. nom. ja gen. ning ma-infinitiiv.

F. Puusepal on 5 käändkonda 13 alaliigi ja veel erandjuhtumitega. Mulle näib, nagu ei saaks enam halvemini sõnu segi paisata. Milleks siis üldse veel käändkond, kui ta on nii piiritlematu? Siis on parem õpetada üksikuid sõnade rühmi, kuid neidki ei tarvitseks olla nii palju, rühmade eessõnu on 48 ja erandjuhtumeid 26 tüüpsõna. Leitagu loogika! Kas saab siin sõnu määrata ainsuse nom. ja gen. järgi? (Vaata: Fr. Puusepp Eesti keele grammatika.) Ainult esimene käändkond on puhas ja arusaadav (maa, koi). See liik sõnu on nii lihtne ja vähearvuline, et kõik rühmitajad viimase 4 5 aasta jooksul on püsinud ühel arvamusel. Ainult nii palju on jõutud liigitamisel kokkuleppele, muus lähevad arvamused veel lahku. Pean julgema avaldada oma arvamuse, et selles kaoses on suuresli kaasa aidanud lektor Veski autoriteet, kes on enamais keeletöis olnud korrektoriks ja on Õigekirjutuse-sõnaraamatu toimkonnas peajuht. Ametiikkust austatagu ja niisama ka meil praegu vajalikku ametlikku keeleorganit, kuid seda mitte ta ebateaduse radadel. Austan Õigekirjutuse-sõnaraamatutki, kuid mitte ta nõrku külgi.

Fr. Puusepa grammatika on küll hilisemaid, kuid muulastele küll kõige vähem vastuvõetav. Eks eestlanegi või eksida kergesti sellesse rägastikku. Ma ei leia siin üldse liigitamispõhimõtet. Autor seletab ise kokkuvõttes (vaata: lk. 82), millest võib järeldada ainult seda, et õigete vormide tarvitamisoskuses seda liigitamist küll tarvis ei ole. Kui seame selle grammatika kõrvale Jõgeveri oma, mis on ilmunud 10 aastat varem, leiame seal hoopis loogilisema liigituse ja muulastele vastuvõetavama, kui mõned vormid paratamatult ei oleks vananenud. Ja kuigi ülalnimetatud raamat on määratud eesti algkoolidele, kus tuleb niikuinii harjutada üksikuid sõnarühmi, siis ei oleks see sealgi paheks, kui nende rühmade vahel valitseks loogiline side. Jõgeveri juures leian, et ta on rühmitanud hästi painduvad noomenid, kuid paindumatuid noomenite rühmitamine on tal selgusetu. Siin on Aavik nähtavasti leidnud õigeima tee, kui ta eraldab kõik se-tüved

ühte rühma ning paigutab kõik muud paindumatud noomenid teise, välja arvatud kahesilbised pikavärtelised (hapu, tubli), millest loob eri liigi. Esmavärtelised painduvad ja paindumatud esinevad ühes ja samas liigis (sõda, küla). Loorits ei erine ka Aavikust palju. Ainult selle leian pahena, et ta kahesilbised painduvad (mõte) ja paindumatud III-värtelised (aasta) paigutab ühte käändkonda, kuigi erirühmadena, ning vaatleb suffikstuletisi kahes käändkonnas, ka se-tüved esinevad teiste suffiksite seas. Tundub, et Looritsa V, VI ja VII käändkonnad koormavad mälu ja teoreetilise töö tagajärg ei tasu vaeva praktilikas. Aavik on teinud paremini:

I: a) maa, soo, b) koi prii.

II: painduvad a) sõda, ka paindumatud: küla, pesa, b) vald.

III: a) kolle, b) hammas.

IV: a) piiga, b) pere.

V: a) aasta (2-s. III v.) b) raamat (gen. 3-s. ja pikemadki).

VI: ne- ja s-sõnad, gen. -se: teine, tundmus, sõrmus.

Nüüd Elm a r M u u k, vormiõpetuse teine ümbertöötatud trükk 1928. a. Esimene trükk ilmus üks aasta varem, ja vahe liigitamises on suur. Juba see, et ta teises trükis on teinud liigitusel suuri muudatusi, ja nimelt eraldanud painduvad tüved paindumatuist ning kõik se-tüved koondanud ühte käändkonda, mida ta nimetab ne-, s-käändkonnaks, ja seda pärast seda, kui oli ära kuulunud paljude pedagoogide arvamused (Muugi gramm. on ju peaaegu ainus keskkooli gramm. eesti kooles), osutab seda, et pedagoogid mõistavad pedagoogi, s. o. Aavikut, sest Muugil ei olegi liigitamises Aavikust nüüd enam palju lahkuminekuid. Ainult käändkondade järjestik on teissugune. Kuid seletuste kaudsuse tõttu, näit. välte, astmevahelduse ja muutumisseeduste puhul, ei ole metoodiline ühtlus veel kaugeltki ideaalne. Ega ole soovitatav eestlastki juhutada välte, astmevahelduse ja muutumisseeduste seletustega enne kõrvalteedele ja lasta teda siis pärast suuri otsinguid ise väsinult leida kodutee. Võiksime ju vist küll julgeda olla otsekohesemad, — ega õige teadus, mis on anduv täiendusele, sellest kannata.

Esmavärtelisist paindumatuist on M. teinud eri käändkonna, (pesa, nimi), kuna painduvad (tuba, jõgi) on liitunud konsonantlõpulistega (leht). M-l on 7, A-l 6 käändkonda. M-l on see järjekord, et enne tuleb õppida kõik paindumatud, siis alles kõik painduvad sõnad, arvates seega olevat võimaliku jääda truuks pedagoogilisele põhimõttele, et tuleb sammuda kergemalt raskemale; kuna üksikult võetuna on ju paindumatu sõna deklioneerimine kergem painduva sõna deklioneerimisest. — Aavik on aga, kui ma ei eksin, nagu haaranud kinni sellest, mis õpetuses kohe paratamatult nõuab selgitamist. Kui selles esiletungivas on saavutatud selgus, siis heidab see selgus helki ka kõigele muule, vaja veel veidi tähelepanu rühmadele, ja käes ongi deklinatsiooni-saladus. Ka siin on oldud pedagoogiline, ja võib-olla (isiklikult usun seda küll kindlasti) on käsiteldud eesti deklinatsiooni iseloomu ja raskustasakaalu osavamalt kui eelmises metoodistikus. Metoodiline esitelu (alarühmade omavaheline sõltuvus jne.) ei ole M-l nii loogiline ega ka praktiline kui Aavikul.

Olen enda (Teder) koostatud õppe- raamatus deklinatsioonis jälginud peaaesjalikult Aavikut. Teised autoriteedid pole suutnud mind kinni hoida. Neis on palju asjatut ümberütamist, millega pole teadusele siiski lõigatud kuigi palju loorbereid. Minu põhimõtted raamatu koostamisel on olnud järgmised: võimalikult kõik selgitada praeguse sõnakuju järgi, nii liigitada, nii ka suruda mälu a s t e ja lõ p u d. Ja kui siis esineb alarühmi, siis on need seotud tihedalt pearühma põhiideega, et õpilastel ei oleks palju üksikute rühmade tuupimist, vaid et nende mõte liiguks ühisel juhtnõõril, millest nad suudavad kinni hoida, et üks nähtus hargneks teisest, märgataks teatavate häälikute kooskõla, tüve lõpphäälikute ja muutelõppude häälikute kokkusobivust, ja nii verbiski samal alusel. Ja kes alguses ei karda veidi jõupingutust, see leiab pärast, kui on saavutatud ülevaade, et asi ei olegi nii keerukas. Nii ütles mulle hiljuti üks tänavune abiturient, kes oli vahepeal koolist ära olnud, enne seda aga koolis olnud võrdlemisi hoolimatu õpi-

lane, ja nüüd tänavugi alguses ikka vaevu sai hakkama kirjandiga kahe tunni jooksul: tegi veel jämedaid vigu. Kuid siis paari kuu pärast näen, inimene nagu ümber loodud, kirjutab hoolega külge järgi, ja tööd peaaegu puhtad. Vahepeal olime jõudnud grammatikat korrata. Ja kui nüüd kiitsin ta töid heaks, vastas: „Jah, ma mõtlesin ikka, et grammatika palju ei aita, aga aitab küll. Ja see on ju nii selgesti ja lihtselt öeldud, et ei olegi raske aru saada.“ See oli nüüd küll vanem õpilane, aga nooremad ju õpivad ka oma jõudu mööda, pikkamisi ja õpetaja seletuste najal.

Enne liigitamist tehtagu selgeks paindumise põhiolemus, nim. ja gen. astmeline vastupidisus (tugev-nõrk ja vastuoksa), siis ainsuse partitiivi astme samasus ainsuse nominatiivi astmega, ainsuse sisseütleva kahesugune moodustamisvõimalus lühemais sõnus, mitmuse genitiivi astme olenevus ainsuse partitiivist, seega siis ka ainsuse nominatiivist, mitmuse partitiivi kui alati tugevaastmeline, siis kahesugune mitmuse moodustamine (d- ja i-mitmus). Vana tuntud asi, kuid ikka jälle uus. Selle aluse rajamisega ei maksa aega hoida. Hoolikas töö siin tasub end pärastpoole kõikjal. Käändkondade õppimine läheb pärast seetõttu kiiremini. Rõnesolev grammatika on tegelikult tööst võrsunud vili. Selle kallal on kaaluteldud pedagoogidega, kes on töötanud kauemat aega muulastest õpilastega, kellest kõik pole olnud juba enne keeleteadlased. Vaevalt saab liigitada veel lihtsemalt ja kättesaadavamalt. Püütagu meie kõigi rõõmuks seda, kuid seniste püüdumiste tagajärjed peaksid küll jääma vähemalt mu enda arvates võistluses alla, eriti juhtlauseste konseptsuses praktiliseks kasutuseks. Sõnastus annab end muidugi paiguti, nagu ikka sõnastus, lihtsustada, kuigi peaks hoidutama tahtmast, et ta oleks vanaköögi-pärasem, nagu mõnest soovist olen võinud järeldada. Stiiliga tuleb ju ka harjuda.

Ainult mõned erandjuhtumid olen paigutanud teisiti kui Aavik ja „pere“ olen toonud IV-dast käändkonnast II-se, ning „ase“ (habe) viinud III-st V-sse. Need on kaaluvamad lahkuminekid.

„Pere“ on esmaväteline, kus ei pääse mööda erandrühmadest (meri, käsi), ja „ase“ on paindumatu, kuigi me-tüveline nagu „iste-istme“, olgu nii siis paindumatute käändkonnas V-das. „Au“ ja „nõu“ on Aavikul konsonantlõpuliste liigis (vald), sest vanasti „auvo“ — 2-s., nagu kõik nüüd 1-silb. konsonantlõpulised. Mul on need I-ses (koi), kuigi ains. part. puudub lõpp d (seda au, nõu). Muuk ja Loorits on teinud ka nii kui mina. Siis veel II käändkonnas on a) ja b) liigid paigutatud ümber. Aavikul a) sõda, minul a) lukk, A-I. b) vald, mul b) tuba, sest astmevaheldus on konsonantlõpuliste juhtida, pealegi mängib deklinatsiooni reastikus osa silpide arv (lukk- 1-s., tuba 2-s.). Peale selle märgib Aavik igas käändkonnas alaliigid a) ja b), vahel ka c). Mina seda üldesitelus nii ei rõhuta. Üksikuid erandrühmi tuleb nende tüüp-sõnade järgi muidugi ka vaadelda, kuid ei milgi tingimisel isoleerunult peasõnast, vaid vaadelda ainult, milles ta erineb peasõnast.

I: maa — põhitunnus pikk vokaal lõpus.

II: a) lukk — põhitunnus konsonantlõpp; b) tuba — põhitunnus esimene välde.

III: mõte — põhitunnus astmevaheldus, 2-s. gen., III välde.

IV: kalju — põhitunnus — aste ei vaheldu, II välde, 2-s.

V: aasta, õpetaja — aste ei vaheldu, III välde, 2-s. ja pikemad.

VI: se-tüved.

Seega on koondatud kõik painduvad II ja III käändkonda. Ka paindumatud esmavätelised võivad esineda II, siin see ei sega, vaid ühtlustab ja kergendab sõnade määramist käändkonda, pealegi on painduvaid esmavätelisi vähe ja neid teistest eraldada eitasuks vaeva, kuna määrame siin vaid nominatiivi järgi. Ainsuse sisseütlev on ka paindumatu ülipika vahekonsonandiga (tallu, külla, perre, nii vorm — merre —) kergem seletada, ka mitm. gen. ja part. on ühtlane. VI dekl. on õieti olemas mitm. part. lõpu pärast (i, id ehk nagu kergemaks eraldamiseks siin võiks öelda ühes suffikslõpuga si, seid) ja ka nende s-sõnade eraldamiseks, mille gen.

lõpul ei ole -se (õnnis — õndsas, siis tähtis — tähtsas jt.). Mitm. part. määrab rõhk, välistest oleme ju üle, nii on rõhu abil part. lõpu seletamine kerge. Mulle tundub, et kui olla osav õpetaja, siis on muulasilegi välde ja liigitus jõukohane ning eesti keele õigete vormide tarvitamine nende abil kergema vaevaga saavutatav, kui vahest muul teel

Liigitus omab ikkagi suurt tähtsust eesti õigekirja söödisoleva põllu üleskündmise puhul asjaosalise juures hääldamise, ma- ja da-infinitiivi ja objekti käsitlese kõrval, millele muulaste grammatikas samuti on pöördud suuremat tähelepanu.

Eesti verb on noomenist kergem, eriti pärast noomeni tundmist. Verbi juures hakkasin iseseisvalt otsima lahendust juba aastat kümme tagasi. Õigust öelda, liigitus poleks olnud siin nii raske, kui oleks kuskil esinenud selge ja ülevaatlik muutevormide tabel. Sellekohase tabeli püüdsin juba siin

koostada saadavaloleva materjali põhjal, ja olen seda ajajooksul täiendanud. Just terminoloogia sünnitas ka raskusi. Omades aga muutevormide ülevaadet — ja vorme on eesti verbil õige palju —, saab luua konjugatsioonis distsipliini: on vaja määrata põhivormid ja nende aste, siis kõrvalvormid — ja konjugeerimisvõti on käes. Liigitus soodustab ainult veel ülevaatlikkust ning erandjuhtumite — mida verbil ei ole nii palju kui noomenil — arusaadavamalt eritelu. Liigitada saab ainult ma-infinitiivi järgi, selle silpide arvu, ma-lõpu eelse hääliku ja välde järgi, ja paindumuski on selle vormi järgi tunnetatav. Minu raamatus on viis pöördkonda, isiklikult oleksin nelja poolt. Võiks III liita c) all II-sega, või jälle IV-da liita b) all III-daga, kuna i-, u-, a-, le-tüvede astmeline vahetõrk on selgitatud juba enne liigitust. Jõgeveril on 6 pöördkonda, Havikul 5—4, Puusepal 5, Põllul muidugi 3, Muugil 4. Loo-ritsal 6.

Kas on harjutustik emakeele õpetamisel liigne?

Villem Alto.

Emakeele õpinguil kasustatakse algkoolis tavaliselt kaht raamatut: lugemikku ja harjutustikku, mis peab eeskätt andma materjali kirjalikeks harjutusteks ja olema ka keeleõpikuks. Lugemiku tarvitamise kohta pole olnud kuulda negatiivseid arvamusi, küll aga harjutustikkude suhtes. Neid on hinnatud eitavalt, paremal juhul kuidagi tingimusi, et kui just teisiti hakkama ei saada, tarvitagu siis.

Näitena negatiivseist hinnanguist võiks olla Fr. Puusepa „Kirjakeele algmete“ arvustus R. Reimannilt („Kasvatus“ nr. 8, 1932). Samuti eitavalt suhtub harjutustikesse J. Käis teoses „Uusi teid algõpetuses II“. „Kogemused näitavad, et 1.—2. õppeaastal (ja edaspidigi) võib väga hästi läbi saada keeleliste harjutuste kogudeta. Esiteks, igas vaateõpetuse tunnis kujuneb klassitahvlile ära kirjutamis- ja harjutusainet. Teiseks, lugemisainest tuletatud harjutusülesandeid

võib raskuseta kirjutada tööjuhatusena tahvlile juba enne tundi... Niimõnelgi juhul saame tööjuhatusena paljundada“ (lk. 68). Paljunduse leiame samas teoses (lk. 64): „Peame kindlaks juhiseks võtma: keelelised algharjutused olgu alati võetud vaateõpetuse sisust või lugemisainest . . . Harjutused, millel puudub seos vaate- ja lugemisõpetusega, ei kõlba kirjutusülesandeks. Nad täidaksid küll tühja aega tunnis, kui õpetaja peab töötama teise jaoskonnaga liitklassis, kuid töötlemused on siin minimaalsed, osalt koguni negatiivsed: huvi langus, mõtlemise hajumine. Viimane puudus ilmneb eriti siis, kui harjutusaine koosneb sidumata lauseist, nagu see senistes „keeleliste harjutuste“ kogudes tavaliselt esines“.

Eespool tsiteeritud väited on enami- kus tunnustatavad. Siiski ei tahaks ühineda harjutustikkude liigseks või koguni paheks pidamisega. Muide tunnustab

tsiteeritud autorgi (lk. 69) teatud piires ülesannetekogusid, „mis koostatud töö-kooli ja üldõpetuse alusel“.

Peab ometi olema muid tegureid, peale õpetajate viitsimatuse ülesandeid koostada, mis põhjustavad mõne selle-tüübilise raamatu levikut enam kui 10-nes trükis, samuti paralleelkogude ilmumist eri autoreilt.

Märkigem allpool mõningaid selliseid tõiku. Võiks nõuda õpetajalt, et ta ise koostaks harjutised. Tuletagu neid lugemispaladest, leidku vastavat materjali kodulootundidel, kirjutagu seda tahvlile, paljundagu lehekestele, või tehku seda kuidagi teisiti lastele kättesaadavaks.

Näib, et kõike seda tehaksegi, kuid nõuda, et kõik tarvisminevad harjutised ise peaks hankima, on siiski liiga palju. Iseseisvaks tööks korraldatud kirjalikke harjutisi vajatakse suuremal hulgal ikka liitklassides. Kuid neis töötades on õpetaja kaugelt enam üle koormatud kui ühekomplektilistes klassides. Andes 5 tundi päevas, tuleb valmistuda 10—15 tunni vastu. Sel puhul on iga hõlbustav vahend teretunud mitte üksi õpetaja, vaid ka töö seisukohast. Kas olete kuulnud, kuis noored õpetaja-kandidaadid kurdavad, et varisevad kokku vihikute virnade all? Eks suuda siiski klassis tulemuslikumalt töötada õpetaja, kes end ei hävita õhtuse abitööga.

Kuid ka puhttehnilisi takistusi tekib. Hea võte on ülesande tahvlile kirjutamine kas vaateõpetuse tunnil või vaheaegadel. Ent meie mitmekomplektilised koolid on pahatihti just halvimalt varustatud tahvlitega. Ei ole haruldane 2m², jah, isegi väiksem puutahvel. Kui nüüd töötatakse kuni 3 klassiga, mis siis veel jätkub sest kinni panna ühele klassile tunniks või paariks. Neis koolides, kus terve sein või veel enam kaetud lino-leumiga, pole sageli tarvet „iseseisvaks töötamiseks“, kuna sääraseis klassiruumes töötavad harilikult ainult ühekomplektilised klassid.

Agaraskusi on teisigi. Harjutised peavad olema koostatud ja järjestatud metoodiliselt otstarbekohaselt, teatud keelenähtustele vastavalt keerukusele tähelepanu omistatud, keeleliselt olgu ülesanded laidetamatud. Kas iga algkooliõpetaja on aga suuteline kõigeiks selleks?

Võtkem kas või õigekeelsuse küsimus. Algkooliõpetaja peab olema kõikteadja, mis aga takistab teda süvenemast üksikutel aladel. Igal õpetajal on oma lemmikala, milles ta enam kodus, kuid üldiselt võib algkooliõpetaja vallata aineid pinnalisemalt kui aineõpetaja keskkoolis. Ei täha kuidagi alahinnata meie õpetajate keeleoskust, siiski oleks liiga optimistlik arvata, nagu suudaks igaüks koostada keeleliselt laidetamatuid ülesandeid. Harjutustikkude autorid on teinud endale keeleerialaks, töid redigeerivad parimad eriteadlased, kuid ometi — lugege arvustisi! — leitakse ette heita keelelisi viperusi. Tavalisele õpetajale piisaks, kui osatakse orienteeruda valmismaterjalis, seda kohandada ja täiendada oma töö kohaselt.

Kaaluvamaid etteheiteid harjutustikele on, et kahe koordineerimata raamatu — lugemiku ja harjutustiku — tarvitamine killustab õpetustööd. Seose puudumisel tundub õõtamine harjutustiku järgi võõrkehana emakeele tunnis. Kahlemata on keskustuse printsiipi arvestades õigustatud lugemisõpetusele põhinev keeleõpetus. Selle hõlbustamiseks paigutatakse ülesanded lugemikku lugemispalade juurde. Kuid ega sellisege koordineerimisega saavutata veel maksimumi. Koolilugemik ise pole veel mingi ideaalne raamatutüüp. Jälgitagu vaid vastavat metoodilist kirjandust — mida kõike heidetakse ette lugemikule! Lugemiku autor on see sallitamatu vahendaja, kes asetub lugeja (lapse) ja autori vahel. Mida enam ta ennast maksma paneb, lugemispalude kohandades koduloo, kõlblusõpetuse, lisaks veel keeleõpetuse teenistusse, seda enam muutub pakutav materjal „lugemikupäraseks“.

Meie nimekaimate algkooli keelepädagoogide lugemikkude sari „Elav sõna“ ilmus ilma harjutisteta. Kuuldavasti olevat esialgu kavatsatud varustada seda ka kirjalikkude ülesannete osaga. Eemalseisjail pole teada, mis kaalutlustel sest loobuti, aga küll üks põhjusist oli see, et oleks tulnud kas vägistada lugemistükke või jälle oleks jäänud keeleõpetuslik külg episoodiliseks.

Oleme tunnistanud kõlblmatuiks harjutised, mis koosnevad üksikuist valitud lauseist, eelistame seotud palakesi. Ometi

olgem teadlikud, et esimestel on oma paremus: väike looke pakub antud keelenähtuse käsitlemiseks võrratult vähem harjutusvõimalusi. Asjaolu, mida on konstateeritud ka harjutustikkude arvutamisel. Kuid lugemistükkide puhul on harjutusvõimalusi veel vähem, kuna need pole valitud eeskätt silmas pidades mingit keelenähtust. Lugemistükkist tuletatud harjutis võib osutada veel palju enam täitematerjaliks kui harjutustikust valitud pala, kui koostaja pole küllalt leidlik. Isegi eeskujulikus raamatus võib mõni lugemispalale põhinev ülesanne tunduda ebaõnnestununa. Näit. J. Käise „Uusi teid algõp. II“, lisa I, lk. 22 leidub järgmine harjutis esimesele klassile:

„Hiireke.

Hiirel oli aidas pehme pe . . a.
Aida põrandas pe . . a kohal oli au . .
Au . . ust kukkus hiire pe . . a üks-
haaval teri. Hiir näris au . . u suure-
maks. Hiir kutsus sõ . . rad külla. Tal
oli palju sõ . . ru . . .“ jne.

Töö on mõeldav enne jõulusid, umbes detsembris. Paistab siiski, et ülesanne on liiga raske, kui veel oktoobris kooli tulles (9—10 nädala eest) tähtegi ei tuntud. Kui veel laps on Põhja-Eestist, kus tundmata vorm „pessa,“ ja võib-olla veel maa-alalt, kus puudub vaheldus sõbrad, sõpru. Ja mida on tahetud saavutada harjutisega? Ega ometi astmevaheldust õpetada: pesa — pessa, auk — august, sõbrad — sõpru. See oleks aga aabitsaga võitlevail mudilasil üle pea.

Lugemik on tarvitav ikkagi algkooli 4. klassini. Hiljemini, lõppklassides asendavad normaalselt seda kirjanikkude kooliväljaanded. Kui meil lapsi sel astmel ikka ainult lugemikupaladega toidetakse, siis on see metoodiline arusaamatus. Paremini on asja lahendanud E. Martinson, kelle lugemikud ongi ju õieti kirjanikkude kooliväljaanded. 5. ja 6. kl. keelekursust täiel määral üles ehitada kirjandusteoste najale, ei ole mõeldav. Jääb valida, kas üldse vältida raamatu abi keeleõppimisel, või kasutada

grammatikat — harjutustikku. Keskmise õpetaja liitklassides töötades vaevalt küll paremaile tulemusile jõuab, valides esimest teed.

Tuleb veel arvestada, et meie kooles on tarvilusel mitu seeriat lugemikke, mis pole kohandatud seks, et anda süstemaatiliselt pidet keeleliseks tööks. Neist võib osa ju olla halbu, osa on lubatud ja soovitatudki. Nii või teisiti, tõsiasi on, et enamik praegu-tarvitatavaist lugemikest jääb veel kauaks püsima. Järelikult tuleb õpetajail arvestada, et lugemik valmeid kirjutusülesandeid ei paku. Ja praegu pole aeg raamatute vahetamiseks.

Ei oleks vaja asetada küsimust, kas harjutustik eri raamatuna või ülesannetega varustatud lugemik. Viimane sisaldab ju ka harjutustiku, mille paremuseks, et ta kooskõlastatud lugemismaterjaliga. Järelikult on tegemist koordinaatsiooni-küsimusega. Nooremis klassides, kus keskendavaks aineks kodulugu, on tarbetu ainult lugemisõpetust keskusse nihutada. Teema on kodulooline ja kas sel puhul loetakse ühest raamatust „Esimene lumesadu“ (Käis, J. „Uusi t. algõp. II“, l. I, lk. 6) ja sealt lähtudes kirjutatakse midagi, või kirjutatakse teisest raamatust „Esimene lumi“ (Puusepp, Fr., „Kirjak. algmeid I“, lk. 37), siis on ikka vägagi raske väita teise juhu halvemust.

Kas praegused harjutustikud rahuldavad? Tuleb konstateerida, et vägagi palju on tehtud, kui mõtleme tagasi E. Petersoni „Algharjutustele.“ Uuemad harjutustikud koosnevad tervikpaladest, seega langeb siis ära etteheide, et õpilasel tuleb tegeleda sisutu materjaliga. Ainestiku kooskõlastamine või mitte kodulooga võib olla nii lugemiku kui ka harjutustiku pahe või voorus.

Nii on uusimas Fr. Puusepa „Kirjakeele algmeis“ läbi viidud ainestiku korraldus kodulooliste teemade järgi. Et mõnes raamatus palade valik halb, see ei põhjusta veel raamatu tüübi kui sellise kõlbmatust. Ka lugemikus võib valik halb olla.

Sedelnimistud kooli asjaajamises.

J. Uustalu.

Moodne aeg sunnib peale moodse töötehnikat.

Ka kooli asjaajamises tuleb kasutada tehnilisi uuendusi, et võita aega produktiivseks pedagoogiliseks tööks.

Üheks käepäraseks uuenduseks on bürooasjaajamises hakatud pidama sedelnimistuid ehk kaartkatalooge. Sedelsüsteemi tarvitatakse eranditult avalikes raamatukogudes, aga ka ajalehtede talitustes endiste paksude tellimisraamatute asemel, raamatupidamises endiste kontoraamatute asemel. Teaduslikes asutistes aina kirjutatakse ja kasustatakse sedeleid.

Sedelsüsteemil on nimelt see hõlpus, et ta on liikuv, nii ja teisiti kombineeritav, kuna vihknimistud on paindumatud. Viimased on küll odavamad.

Vaatame, mis alal oleks koolides võimalik sisse seada sedelnimistuid.

Õpilaste sedelnimistu.

Haridusministeeriumi sellekohase määruse kohaselt peetakse iga õpilase kohta teateleht, mida ju kõik õpetajad tunnevad. Teda on kerge korraldada klasside järgi, soo järgi, tähestiku järgi. Mõnel pool nõutakse teatelehe kõrval eraldi ka veel tervislehtede pidamist. Seda ei oleks tarvis, kui teatelehe vorm natuke ümber muudetakse. Iga õpilase kohta oleks ainult üks teateleht ja see sisaldaks kõik märkused õpilase nii füüsilise kui vaimlise arenemise kohta.

Teatelehe paber peaks ka olema tugevam.

Kui rääkida moodsest töötehnikast, siis võiks veel märkused — hea, rahuldav, nõrk — teatelehele lüüa sellekohase templiga. Praegu tehakse näiteks rahuldava asemele R, milline märkus on puudulik. See on, kui maksmata jääb senine hindamisviis.

Sedelnimistud kooliraamatukogus.

Praegu ei ole üleriigiliselt ühtlustatud korda kooli raamatukogude korraldamise tehnikas. Ometigi on juba koolides mitmetuhandekõitelisi raamatukogusid. Kus veel niipalju raamatuid pole, sinna neid varsti siiski sigineb.

Et raamatukogu oleks hõlpsasti kasutatav ja seal alali käepärasest teos, mida just parajasti soovitakse, siis peab olema selleks tehnilisi eeldusi. Nimistu peab andma ka nõu, missugust raamatut oleks antud juhul just paras kasutada.

Raamatukogu põhinimestu, mille järgi kogu revideeritakse, peab jääma raamatuna püsima. Sellesse tuleb märkida raamatuid hankimise järjekorras. Kuid raamatud koolikogudes tuleb ka sisu järgi liigitada. Iga kogu, millel on omadus paisuda, tuleb jagada liikidesse. Et mitte luua väga palju lahkuminevaid süsteeme, tuleks võtta tarvitusele see liigitamise süsteem, mis on tarvitusel avalikes raamatukogudes, kuid väikeste parandustega. Minu poolt korraldatud kooliraamatukogu on liigitatud järgmiselt:

0. Ilukirjandus õpetajate jaoks.
11. Lastekogu 1. ja 2. klassi jaoks.
12. " 3. " 4. " "
13. " 5. " 6. " "
2. Usu-, mõtte- ja kasvatusteadus.
3. Õpiraamatute laenukogu.
4. Keele- ning kirjandusteadus, kunst.
5. Matemaatika, looduse- ja arstiteadus.
6. Rakendusteadused.
7. Maade- ja rahvasteadus.
8. Ajalugu, ühiskonna- ja õigus- teadus.
9. Üldteosed (mis ei kuulu eriliikidesse).

Peale põhinumbri, mis on olemas raamatu hankimise järjekorrast, saab iga raamat oma liigi veel oma järjekorranumbri. Viimase numbri järjekorras asetatakse raamat ka riulile. Raamatu liiginumber viitab tema kohale riulil.

Iga raamatu kohta tuleb valmistada sedel (kaart). Milleks, sellest allpool. Kaardi vorm on antud avalikkude raamatukogude kohta käivas määruuses (vorm nr 3). Suurus 7,7 cm × 12,5 cm. Neid kaarte saab igast suuremast raamatukauplusest. Sellele sedelile (kaar-

dile) kantakse järgmised teated raamatu kohta:

1. Autori nimi.
2. Pealkiri nimilehe järgi (tiitel).
3. Jagu, anne, köide.
4. Mitmes trükk, kui see kordunud.
5. Toimetaja ja väljaandja.
6. Tõlkija.
7. Ilmumise koht.
8. Kirjastaja.
9. Ilmumise aasta.
10. Lehekülgede arv. Kaartide, tabelite ja piltide arv.
11. Kõitmise viis ja hind.
12. Üldpealkiri sulgudes („Elav Teadus“, LUB jne.).

Peale selle tuleb veel märkida põhinumber ja liiginumber.

Kuid mõnikord tundub, et koolikogus olevaist raamatuid ei jätku. Oma isiklik raamatukogu on ka veel niivõrt täiendamata, et see ei suuda täita koolikogu lünka. Vististi polegi see nii lihtne asi käepärasusse soetada raamatukogu, mis sisaldaks kõik vajalikku. Kuid asi saab üle järgmiselt. Tuleb soetada

bibliograafiline tiitelisedelite kataloog.

Igast silmapuutunud raamatust, mis kuidagi on huvi äratanud ja näib kasulik olevat, valmistatakse tiitelisedel samasuguste andmetega, nagu eespool toodud. Andmeid saame kirjanduse arvustistest, kuulutistest, prospektidest jne., kui raamat ise näppu ei puutu.

Tiitelisedelite nimistu täidaks puuduva raamatukogu aset. Ta aitaks meenutada loetud raamatu sisu ja tema järgi võiks tellida suurematest raamatukogudest raamatuid lugemiseks.

Edasi võib valmistada sedelnimistu absatside (lõikude, väljavõtete) kohta. Selline sedel saaks ainult viidata teatud artiklile, absatsile kuskil ajakirjas, raamatus, ajalehes, mis omakord tuleb üles otsida. Lühemad tsitaadid tuleb kanda juba otse sedelile.

Nii absats- kui tsitaatsedelile tuleb kanda järgmisi andmeid:

1. Autor.
2. Artikli pealkiri.
3. Raamatu või ajakirja nimi.
4. Aasta.
5. Ande number.

Loomulik, et koolil ei peaks puuduma õppevahendite kohta sedelnimistu.

Ei ole ülearune, kui õpetaja ise oma tähelepanekud kannab sedeleile, neid aeg-ajalt täiendab või koguni uuendab.

Kõik need kaardid olgu ühesuuruse formaadiga 7,5 cm × 12,5 cm, kuna see suurus on rahvusvaheliselt raamatukogunduse tarvis kindlaks määratud. Kaardid olgu valmistatud heast, siledest kartongist.

Sellemõdulised kaardid tuleb koguda vastavatesse kartoteekkastidesse. Luther'i vabrik valmistab niisuguseid kartoteeke, kuid need tulevad seal liiga kallid. Õnneks on J. Karell'i „Puu-tööde põhiõpetus ja metoodika“ lk. 168 ja tabel nr. 53-l antud täppis juhised kartoteekasti valmistamise kohta. Õpilased tulevad selle valmistamisega ilusasti toime. Kõige odavam ja lihtsem on kastide valmistamine papist.

Võib tõusta tarvidus ühest raamatust või kirjatööst teha paar-kolm sedelit. Esialgu jätkub aga ühest sedelist. Õpilased saavad nende kirjutamisega hakkama, kui neile töökaik kätte näidata. Tarviduse korral võib sedeleid hiljem paljundada või teha lisasedeleid, mis juhatavad peasedeleile.

Piltpostkaardid kartoteegis.

Koduloos, maateaduses, stiitiõpetuses ja paljudel muudel aladel on piltpostkaardid vajalikud õppevahendid, eriti siis, kui on tarvitada epidiaskoop. Piltpostkaarte ei tule korraldada albumisse, kus need on vaadeldavad üht-aegu kõige rohkem ainult paarile õpilasele. Postkaardid ise moodustavad kataloogi, kui neid varustada järjestusnõnaga ja ka numbriga, mille varal võib nad pärast tarvitamist karpi tagasi koguda.

Lõikude kogud.

Ajalehtedes ja mitmesugustes perekonnalehtedes ilmub sageli koolitöös kasustatavaid pilte. Kui ajalehed ise on määratud hävitamisele, siis tuleb pilte välja lõigata ja kooli õppevahendite kogus talletada. Niisuguseid lõigatud pilte ei ole ka otstar-

bekas albumeisse kleepida, vaid neid tuleb kleepida ühemõdulistele kartoteekkaartidele, mitte rohkem kui üks igale kaardile. Sedasama võib teha ka lühemate ajalehe-artiklitega. Nende jaoks tuleb lõigata kaarte kolmes suurus: $\frac{1}{2}$ poognat, $\frac{1}{4}$ poognat ja $\frac{1}{8}$ poognat.

Õpetaja töökava sedelkataloogina.

Õpetajalt nõutakse töökava koostamist. Tavalisem viis on õppetöö jaotada õppenädalatele. Teiseks nõudeks on õppeainete keskustamine umbes nii, et südavalvel ei õpitaks herneõisi tundma ega laulda seejuures talvelaule.

On võimalik kontsentreerida õppeaineid sellekohasele sedelile ühenädalase andami suuruses.

Edasi on liitklasside tööd mõnikord võimalik keskustada ühe asiala ümber. Võime jällegi selle ülesande märkida sedelile. Sinnasamasse märgime ka tarvitavad õppevahendid, käsiraamatu, kirjanduse. Sinnasamasse teeme ka märkmeid, mis aine läbivõtmisel tarvilikuks leidsime tallele panna.

Tööjuhataste kogu.

Olgugi, et tööjuhataste kartongile trükkimisest vist niipea asja ei tule, olgu siiski mainitud, et ka neid võib korraldada kartoteegina.

Sedelite järjestamisest.

See on omaette küsimus, mis vajab ka peamurdmist. Olgugi, et oleme valmistanud esimeses õhinas suure hulga sedeleid, ei anna nad meile

mingit abi, kui nad pole otstarbekalt korraldatud.

Sedeleile peame nähtavale kohale asetama järjestussõna. Algkooli töös ei ole peaaegu sugugi tarvis järjestussõnaks võtta autori nime. Juttu võib olla raamatu pealkirjast, sest selle järgi koostatud nimistu viitaks raamatu kohale riivilil ja laseks otsustada, kas raamat kogus olemas. Tähtsam on järjestussõna võtta aimest. Olgugi, et oleme sedelid liigitanud, nagu eespool toodud, kümnendsüsteemis, on sest veel natuke vähe. Algkooli töös, näib mulle, oleks otstarbekohane sedelid järjestada õppeaastate järgi, näiteks: 1. klassi kodulugu, 4. klassi ajalugu, 6. klassi maateadus jne. Kõik ühte õppeaastat puutuvad sedelid koondatakse ühte kasti, iga õppeaine ise kohta. Sedelite formaat takistab siiski kõike materjali ühte kohta mahutamast. Nii tuleb teine parem leida. Isesisuliste kaartide eraldamiseks pannakse nende vahele vahekaart, mis on paar sentimeetrit kõrgem. Pealt väljaulatuvale äärelle kirjutatakse järjestussõna.

Kui raamatukogu asub kas riivilil või kapis, õppevahendid koguni kaugel, et igaüks kohe sinna ligi ei pääse, peab sedelnimistu olema otse jalus. Ta asukoht peab otse meelitama, et teda tarvitataks. Halb on see, kui koolidel puuduvad raamatukogud, kuid sugugi parem pole, kui on raamatukogud, aga nende tarkuse salved on kinni ja võti kadunud. Vahest aitavad eeltoodud read selles asjas mõnda parandada.

Kodulaste õpetamisest.

A. Koel.

Kes õpetanud emakeelt I klassis, see teab, kui segavalt ja takistavalt mõjuvad koolitöö edusse need lapsed, kes kodus ainult tähed „kätte õppinud“ ja vaevu omamoodi veerivad. Kuigi koolis lugema-õpetamisel hakatakse nendega algusest peale, ei võta ükski asi neilt kodus sisendatud vale algust. Nad jäävad truuks oma „emmedele“ ja

„peedele“. Õpetajal on rohkesti tööd nende õieti lugema ja kirjutama õpetamisega. Kirjutamisel on harilikud säärased vead, nagu: „ma“ pro „ema“, „lugma“ pro „lugema“, „ktus“ pro „katust“ jne. Vähe parem on lugu enamarenenud lastega, kes toovad kooli kaasa sorava lugemise. Need taipavad varsti oma häälendamise vääratusi ja tulevad

kirjutamisega kergemini toime. Need on aga üksikud. Enamikus tulevad lapsed kooli emade uhkustava läkitusega: „Tähed on tal ikka päris kenasti käes ja mõne kergema sõna ajab ise juba üles“.

Hea oleks muidugi, kui kooli jaoks jääks lugemise vundamendi rajamine, s. t., et lapsed tuleksid kooli ettevalmistusega. See pole aga kahjuks võimalik. Mõned õpetajad on vanemate koosolekuil korduvalt soovitanud kodus lapsi mitte õpetada, kuid asjata. Ja põhjus on täiesti arusaadav: lapsed tärkab õppimise tahe enne sunduslikku kooliaega. Meil algab koolisundus 8-aastaselt. Tegelikult tuleb enamik lapsi kooli 8,5-aastaselt. Saab laps 8-aastaseks mõni päev, nädal või kuu peale 1. aug., ei kuulu ta koolisunduse alla ja võib vabalt talve veel kodus olla. Hilisem koolitulek pole küll kahjuks vanemaile ega lapsele, veel vähem koolile. Maal veel eriti. Koolid on meil koondamise tagajärjel muutunud ringkonnaliselt õige laialdasteks ja seega lastele koolitee pikaks. 8-aastane laps ei suuda kaugemalt iga päev koolis käia. Ka internaadis pole ta kodune. Pealegi puuduvad meil internaadid suurema osa koolide juures. Seepärast tundub maal, et 8-aastane laps on kooliskäimiseks veel kehaliselt liigagi nõrk.

Vaimliselt areneb ta aga varem välja. Tahe õppida tärkab mõnes lapses juba 4-aastaselt, teises hiljem. Enamikus lastes tärkab õppimistahe 6-aastaselt. Oleneb palju sellest, kas ennekooliealisel lapsel on mõni kooliealine õde või vend. Jaataval korral hakkab ta varsti kooliskäiva lapse tõid järele tegema.

Ülekohus oleks õppida tahtvat last keelda õppimast. See oleks vahest samasugune väärsamm, kui last liiga vara õppima sundida. Laps õppigu sel eal täiesti oma huvide kohaselt: pidurdamata ja sundimata.

Arvatakse, et lapse huvikohane varajane õppimine kiirustab tema vaimlist arenemist. Iga teadus, millele algus pandud, areneb ise teatud ajavahega ja teatud määral edasi. Õpetajad teavad oma praktikast juhtumeid, et kevadel laps lõpetas klassi kaunis nõr-

gana, sügisel aga kooli tulles sama laps jätab mulje, nagu oleks ta suve kestel tugevasti juurde õppinud. Tõeliselt on laps suve jooksul arenenud eelmisel kooliaastal antud teadmuste alusel. Teadmused ja oskused, mis eelmisel aastal kogutud, täienevad lapses, ilma et laps neile mõtleks. Seepärast peetakse ennekooliaegset kodukooli lapse varasema väljaarenemise soodustajana soovitatavaks. Samal põhimõttel on linnades asutatud lasteaiaid. See on muidugi kõige ideaalsem moodus lapse esimeseks kooliastmeks. Kuid vähesed saavad lasteaeda. Eriti pole seks mingeid võimalusi maa-lastel. Maal jääb ikkagi kodu laste esimese astme kooliks.

Tuleb ainult hoolt kanda, et esimese astme kool oma ülesandega — lapsi koolile enamvähem õieti ette valmistada — hakkama saaks.

Kahjuks pole see sugugi kerge, sest laste lugema-õpetamine nõuab eri ettevalmistust. Sellepärast ei saa kunagi lapsevanem või keegi muu kutseta õpetaja lapse esimese astme koolitööd võtta ainuüksi oma õlule. Peanõue on siin, et kodulaste õpetamine peab toimuma kooli otsesel järelevalvel.

Olen juba mõnd aastat tegelenud kodulaste õpetamise küsimusega, ja pole ehk üleliigne, kui tutvustan lühidalt siin oma töövõtteid.

1928. a. atates oli meie koolis saanud traditsiooniksenne jõulune lastevanemate koosolek pühendada pea tervena kodulaste õpetamise ja kasvatamise küsimustele. 1930. a. talvel korraldas meie kool 2-nädalased emadekursused.

Kursuste eesmärk oli: 1) anda emadele hädavajalikke näpunäiteid lastekasvatamisel, 2) anda selgitust laste ja emade tervishoiulistest küsimustest ja 3) anda näpunäiteid kodulaste õpetamiseks. Kaks esimest ainet rühma leidsid käsitlust vastavate eriteadlaste poolt, kuna laste õpetamise ja kasvatamise küsimusi selgitasid kohapealsed õpetajad. Kursusest osavõtt oli rohke ja töötulemustega võis jääda täiesti rahule. Eriti suurt huvi tunti kodulaste õpetamise tundide vastu. Siiski ei ulatunud kursustel antud teadmused ja näpunäi-

ted igasse tallu, sest osa võttis neist ainult osa lastevanemaid.

Järgmisel aastal kooli tulnud lapsed polnud küll koosseisult vähem „kirjud“ kui varem. Ainult õieti lugeda oskajate % oli palju suurem.

Detsembrikuu koosolekul otsustati hakata korraldama kodulaste-päevi. Nimetatud päevil — harilikult pühapäevil — tulid emad või teised, kelle hooleks kuski peres väikeste õpetamine antud, ühes väikestega koolimajja. Seal istusid lapsed igaüks oma koduse õpetaja juures, kuna õppimist juhatas muidugi õpetaja.

Edaspidi peatuksin pikemalt kodulaste-päevade kaval ja õpetamise meetodil. Siin aga tähendaksin niipalju, et päevade töökorraldus erines tunduvalt harilikust koolitööst. Siin oli kodune vaim toodud sõna tõsisel mõttes ühes emadega koolituppa. Oli lõbus jutustamine, kuid siiski edenes töö märgatavalt. Nõudmisi ja ülesandeid üldse polnud lastele. Iga laps tuli näitama, mis ta nädala või paari jooksul kodus teinud. See näitamine kujunes aga hiljem päris väikeste omavaheliseks võistluseks. Püüti võimalikult palju näidata. Mitte ainult lugemise ja kirja alalt, vaid toodi õige rohkesti kaasa joonistisigi. Üldiselt võeti läbi koolipäevas 2—3 uut raskemat häälikut, nende kooris hääldamine, kaustikusse kirjutamine (suurte trükitähtedega muidugi) ja siis väike palake tuntud tähtedest, mis kohe klassis loeti. Pärast õppetundi läksid lapsed mängima kas kõrvalruumi või õue, ja emad jäid üksi. Nüüd jagasin emadele minu poolt koostatud ja paljundatud lugemistükid, mida need lastele ainult siis võisid anda, kui laps lisa nõudis. Ülesandmise viisist ehk teinekord pikemalt, sest see kuulub metoodiliste küsimuste hulka.

Väikestele meeldisid kodulaste-päevad väga. Puuduti ainult haiguste ja üks kord halva ilma pärast. Esimesel kuul käidi iga pühapäev, teisest — 4. kuuni 2 korda kuus ja viimasel kuul ainult üks kord. Kevadeks olime jõudnud õige lugemiseni.

Järgmisel aastal võeti koolis samade lastega aabitsa-osa veel kord läbi, kusjuures rohkem tähelepanu pöördi õigele ja puhtale hääldamisele, mida loen põhjaneva tähtsusega teguriks ilmeke lugemise ja õigekirja omandamisel.

Võiakse öelda ja öeldaksegi, et kodulaste-päevad võtavad õpetajalt puhkepäeva, kuid lohutuseks olgu tähendatud, et kõiki pühapäevi ei nõua kodulaste-päevad endile. Ainult esimesel kuul tuleb igal pühapäeval paar tundi pühendada väikestele, järgmistel kuudel aga vähem. Teiseks: energia, mis kulutame neile päevadele, saame kümnevõrra tagasi järgmisel aastal töötades I klassiga. Kuid veel rohkem — mitte ainult järgmisel aastal, vaid kogu kooliaegset tööd emakeele õpetamise alal kergendab õige aluse panemine siin. Koolis, kus töötab mitu õpetajat, langeks kodulaste-päevade korraldamine õpetajale, kel järgmisel aastal tuleb I klassis töötada. Nii saaks igaüks lõigata oma töö vilja.

Muidugi pole siin toodud moodus ainuke kodulaste õpetamiseks. Pealegi pole nende ridade ülesanne anda juhtnööre, vaid algatada küsimus. Arvan siiski küsimuse olevat seevõrt tähtsa, et teda maksab arutada, kui arvestada veel seda, et kodulaste õpetamisega avaneb õpetajal hea võimalus emadega sagedamaks kokkupuutumiseks ja juhtnööride andmiseks lastekasvatamisel üldse, mis alal tehakse tihti veel raskemaid vääratusi kui õpetamisel.

Kooliuuendusnurk.

Alljärgnev kirjutus peaks õpetajaid eriliselt huvitama, sest ta käsitleb uues valguses, nimelt psühhoanalüüsi seisukohalt koolielu nähtusi, mis tavaliselt õpetajaile-kasvatajaile palju muret toovad. Meil ei ole aga õigust lapsi, keda lihtsalt peetakse laiskadeks, sõnakuulmatuiks, tõrkujaks, andevaeseiks jne., kohelda vana kooli retseptide järgi. Need lapsed harilikult kannatavad tugevamate või nõrgemate vajumiste ja hingeliste häirete või intellektuaalsete takistuste all, mida võib kõrvaldada psühhoanalüüsi abil. Takistustest vabanenud laps osutub kõigiti teo- ja töövõimeliseks ning sama hästi kasvatatavaks, kui nn. „normaalsed“ lapsedki. Niisuguste häiritud laste ebadidagoogiline kohtlemine (tarbetud karistused, hirmutamise jne.) aina süvendaks häda ja võiks koguni lapsi lõplikult rikkuda. Seepärast peamegi kooli uuendustöös tõsiselt hindama seda abi, mida võib kasvatustöös raskuste võitmiseks pakkuda psühhoanalüüsi.

Joh. Käis.

Mis teha, kui intellektuaalne takistus õpilase arenemist ja edasijõudmist pidurdab.

R. Taba.

Õpetajad, kes on töötanud mõnedki aastad, rääkimata kauaaegse praktikaga inimestest, tavalise töö juures, pööravad takistustele, mis tõkestavad kas suuremal või vähemal määral loomuliku koolitöö arenemist. Takistused, millest eespool jutt, ei ole üldise ise-loomuga, kogu klassile mõjuvad, vaid peituvad enamvähem üksikuis õpilastes. Samad takistused ei haara alati kogu õppeainet, vaid piirduvad väiksema osaga. Nii näiteks: õpilase üldine arenemine võib olla normaalne, aga ortograafia on täitsa puuduline; või — suuline väljendus on halb, kuna kirjalikult väljendub suurepäraselt. Samalaadseid nähtusi võib juhtuda igas teises õppeaines. Sel korral oleks tegemist intellektuaalse takistusega laiemas ulatuses. Kuid takistused võivad olla veelgi kit-

samas ulatuses: õpilane teeb vaid teatud liiki vigu (unustab tähti vahele või pea peale panemata, eksib enamvähem ühtede ja samade tähtede ortograafias jne.). Igasugused harjutused, kas tähelepanu või ortograafia teadmiste arendamise suhtes, ei anna ka alati selliseil juhtumel soovitavaid tagajärgi. Osa õpilasi saab niiviisi sellest üle, osale on aga kõik nähtud vaev asjatu.

Küsimust raskendab veel asjaolu, kui õpilane seejuures püüab töötada kõigest hingest ja õpetaja omalt poolt on kasustanud paremaid meetodilisi abinõusid. Nüüd ei saa süüdi veeretada laiskusele ega ka halvale juhtimisele. Mis teha sellise õpilasega? Jätta istuma oleks ülekohus, kuna üldine arenemine on edasiviimiseks küps; viia edasi — ka halb, sest takistus, olgu ta missugune tahes, segab edaspidist õppetööd ja õpilase arenemist. Õpetaja ja õpilase vaev on osutunud tagajärjetuks. Õpilane peab jääma enamail juhtudel teiseks aastaks endisesse klassi, algama uuesti samu harjutusi, nägema samu vigu. Õpetaja aga konstateerib „kõva peaga“ või „arenematu“ õpilase olemust, kellest millaski ei saa koolilõpetajat.

Kirjeldatud nõrgalt õppiv õpilastüüp ei kuulu laiskade või hooletute liiki. Siin on arvestatud normaalse õpilase parimat püüdumist. Et aga koolis on võrdlemisi nimetamisväärne % õpilasi nn. laisku, olgu öeldud ka nende kohta mõni sõna.

Kahtlen koguni, kas laiskust absoluutselt on olemas? Kas ei ole nii, et ürgloomult või ürginstinktilt otsib inimene loovat tegevust, et sellega aidata võimalikult paremini korraldada ja mitmekesistada elu. Puhtal kujul näeme seda väikeste laste juures, kes hommikust õhtuni tegelevad mänguasjadega või üksteisega mängides, sageli puhkmata, ilma pikema vaheta.

Koolis kujunevad tunnid seda elavamaks, sisukamaks ja tagajärjekamaks, mida enam suudame panna õpilasi tööle, mida jõukohasema töö anname. Või ülleme teisiti: kooli-

töö kütkestab õpilasi seda tõsisemalt, mida rohkem nad ise suudavad luua. Ja mis praegu just tähtis: laiskade arv näitab niisugusel korral kahanemist. Ei ole vahest kahtlust — ja selle ongi katsed osaliselt eemaldanud — et kui veelgi rohkem tööd jõukohastada (individualiseerida), laiskade hulk kahaneb veelgi. Loomingu rõõm haarab neidki töö õnnestumise korral, katsutagu vaid äratada ja hoida see alles.

Siiski leidub osa õpilasi, kellel õppimiseks pole näiliselt seestmist tungi, kellele õppimine on vastumeelne. Pole võimalik, et neil puuduks õppimistahe absoluutselt, kui nad üldiselt vastavad laste normaalsele vaimsele tingimustele, s. o. kui nad ei ole idioodid. Küll võime selles veenduda, et ka see osa õpilasi tahaks meeleldi õppida, aga ei saa. Selles ongi nende traagika. Tegemist ei ole siin mitte „köva peaga“ ega sihiliku laiskusega, vaid jällegi intellektuaalse takistusega. Viimane sõltub õpilase psüühilisest olukorrast. Selle vältimiseks ei piisa fakti konstateerimisest, s. o. kõnesoleval juhul vea esinemisest, vaid tuleb tungida selle tekkimise alg-idudeni ja ravimisega alata sealt.

Kui heita pilk koolis oma õpilaste sekka ja vaadelda neid seestpoolt terasemalt, astudes nende seestmiselt minale lähemale, siis näeme vahest igapäev ja igas koolis lapsi intellektuaalse takistusega. Kuid sageli me ei tunne selle nähtuse avaldusi ja põhjusi ja vaatame asjale päritud harjumusega.

Minul oli kaks juhtumit minu juhatava klassi (algkooli IV) õpilastega, mil intellektuaalne takistus avastati arstliku psühhoanalüüsiga*. Üks neist möödunud 1931/32. õ. a. ja teine 1932/33. õ. a. sügisel. Asja uususe (nimetan seda nii) puhul meie koolipraktikas toon mõlemate juhtumite käigu ja analüüsi tulemused.

*) Kohaliku jsk.-arsti abikaasa dr. A. Latik Antslas, kutselt närviarst-analüütik, on ise analüüsitud ja praktiseerib sel alal. Tema poolt sooritatud analüüsi tulemused ongi kirjeldatud.

Miks Kalju K. ei õppinud matemaatikat?

Kalju K. ei kuulu andetute õpilaste perre, nagu meie neid tavaliselt tunneme. Tema kohta ei või öelda: füüsiliselt ta ei saa, mõistuselt ta ei oska, — nagu seda mainisin andetute laste analüüsimisel. („Kasvatus,“ 1932, 4). Mäletan, kui Kalju K. tuli kooli I klassi. Kui tulisel ta töötas tunnis, millise hardumusega ta püüdis vastata! Mulle näis ebaloomulik, kui Kalju iga pisema ebaõnnestumise korral süüdlase ilmega näol tuli mu juurde sellest kaebama. Ta olemine oli üli-idealiseeritud. Kausistikud, raamatud, riietus ja käitumine olid mustriks klassile, — kaugelt erinev keskmisest õpilastüübist.

Tema vend Volli lõpetas ühe aasta eest algkooli kursuse. Ta oli n. ö. „põikpea“, lobises vahele ja oli hooletu töös. „Imelik!“ mõtlesin, „vanem vend niisugune ja noorem vend täitsa kujuteldamatult kontrastne.“ Uskusin seda, sest K. K. töö-ind, täpsus ja ideaalne hoolsus püsisid; lödvenemist ei märganud kogu aasta kestel. Arvasin, et poiss kardab saada venna sarnaseks, kellest vanemadki etteheitvalt ja hoivatavalt Kaljule rääkisid. Kui vanemad pärisid Kalju edasijõudmise ja käitumise kohta koolis, siis suurima rahulolemisega, mis võib olla õpetajal oma kasvandiku kohta, konstateerisin ainult head. Esimesest klassist läks K. K. musterõpilasena teise klassi.

Teises klassis tundus veel seda energiat, kuid see oli pigem eelmise aasta pingest inerts, mis järjest kahanes. Kord vihikuis jäi endiseks, ent mõned õppeained — keel ja arvutamine laskusid kiiremini tagasi. Ei uskunud esialgseid tähelepanekuid — leidsin neile mõne vabandusegi —, kuid nende kordumisel veendusin, et Kalju K. ei tööta enam nii usinasti. See tekitas nukrust. Panin tagasimineku kaasõpilaste S. J. ja E. S. arvele, kes temast vanemad, tugevamad ja ulakamad, ning kelle mõju alla näiliselt oli langenud K. K.

Kolmandas klassis atesteerisin Kaljut kui õpilast halvasti. I kl. oli võrreldes III-ga Kaljul kui riigi hiilgeaeg,

kus tundmata viletsus, abitus ja ulakus. Kalju kodu andis langusele põhjusi ränkade perekondlikkude kaotustega. Isa, kes ametilt rätsep, haigestus ja suri enne jõulu.

Mõtlesin, et see muudab poisi, kes oli vahepeal rohkem kalduv ulakustele, päris vaikseks ja vahest hakkab töölegi, kui näeb hoolitseja puudumist. Tundus paranemist emakeeles, mitte aga matemaatikas. Kaljule meeldisid isa surma järel jutustised vaeslastest, põlatuist ja edasipüüdjaist. See oli mulle väga selge ja põhjendatud. Ulakused aga kestsid. Matemaatikas jäi edasijõudmine hoopis seisma. Üks kaasõpetajaist heitis erilisel mulle ette, et Kalju K. on väga ulakas ja halb poiss tema võimlemistunnis. Koos kolleegidega konstateerisime, et K. K-st kujuneb samasugune lobasuu ja põikpea, nagu oli tema vend Volli. Vähen-dasime elukombeid.

Et asi ei paranenud, kõnelesin seda kurba lugu ka vanemaile, soovitades ühtlasi Kaljuga minna arsti juurde.

Tulemused, mida dr. A. Lattik mulle jutustas, olid järgmised: Kalju K-l oli tekkinud äärmiselt terav hingeline konflikt isaga, mille algmed sügavas laps-põlves. Kalju isa oli, nagu mainitud, rätsep, seejuures väga korrektne. Ülikondi valmistades viimistles ta neid piinliku täpsusega, mille tõttu oli hinnatud ümbruskonnas. Täpsust nõudis ta sama karmusega Kaljult. Iga eba-korrektne esinemine, hooletus või val-latus toodi isa karmi kohtu ette. Et sellised kohtumõistmised poisile ei meeldinud, sest nendega sunniti võimu kaudu poiss vabaduse piiramisele, tekis isa vastu viha, mida muidugi ei tohtinud avalikult näidata. Ühtlasi haavati ka poisi enesetunnet, sest isa noomitused näisid pojale põhjendamatud. Viha kasvas järjest isa noomimise ta-gajärjel, ja Kalju oleks ehk nii mõn-dagi öelnud isale, kui seda oleks luba-nud lapse autoriteedi tunne isa vastu. Seda, mida ei teinud ta avalikult, tegi ta siiski oma hinges — alateadvuses. Nii hakkasid kaks vastaspoolt — ala-teadvus ja teadvus — vedama poisis vä-gikaigast. Üks ütles: „Oleks hea, kui isa sureks, pääseks noomimisest ja

saaks täieliku tegevusvabaduse“; teine aga — „ei tohi öelda nii, sest ta on su isa“. Kui poiss kooli astus, tuletas isa noomivalt meelde: „Äga koolis pead olema korralik poiss ja õppima erilisel matemaatikas; mis mees sinust muidu saab.“ Poisis aga pakatas see-ga salajane soov: „Sureks ta parem.“ Mida vanemaks poiss sai, seda reljeef-semaks kujunes salasoo, mida vagusi hellitas alateadvus. Arst konstateris: esimeses klassis äärmiselt pingutatud korrektsus ja õppimisind oli seekord vaid hirmuprodukt, mitte seesmine tahe.

Kolmandas klassis täituski poisi salasoo — isa suri. Teadvus mõis-tis hukka salasoo. Kadunu oli küll noomija, aga kadunud ka isa ja hoolitseja. Poisi tasakaal ja meeleolu olid kärjastatud. Hoogsa töö suhtes, mida nüüd temalt lootsin, täitusid mu soovid osaliselt, kuid matemaatika suhtes kujunes olukord hoopis vastupidi-seks. Arst ütles, et siin toimus nn. tunnete projekteerimine, s. o. nende ülekanne ühelt isikult teisele, mis psühhoanalüüsi praktikas sagedane. Kalju K. suunis pärast isa surma tund-mused minu vastu ja ei õppinud ikkagi matemaatikas. Mina olin nüüd isaks, kes teda piinas matemaatikaga, ja minu vastu viidi täide kättemaks isale. Seega seletatav ka järsk pööre matemaatika õppimises pärast isa surma.

Ajajärk, mil pidin olema isa ase-mikuks, oli Kalju K-le kõige nõrgemaks perioodiks matemaatika õppimises. Kui teda küsisin, siis vabandas ta arusaamatusega, mis ju oli ka tegelikult nii, kuna väljendusi saatis mingi süütunde ilme näol. See oli ränk teadvuse ja alateadvuse võitlus, mis kees poisi hin-ges. See oli süütunde väljakippumine alateadvusest, kuid milleks viimane siiski keeldus.

Analüüsil sai ta arstile alateadvu-sest kõike välja puistata, mis oli seotud matemaatika mitte-õppimisega. Poiss tähendas ise koolis: „Seal pead rääkima kõike, mida seni kellelegi ei ole avaldanud. Esmalt ei taha ütelda; aga kui ära saad öelda, siis on enesel parem olla.“

Nii siis: intellektuaalne takistus seis- sis selles, et poisil oli isaga terav kon- flikt. Poiss tahtis õppida matemaatikat oma jõu kohaselt, aga isa nõudis temalt eeskujulikku tööd (nii nagu tema rätsepana). Seda poiss ei suut- nud täita. Ta nägi, pigem tundis, et isa nõudmine on ülekohtune tema vastu. Seda ütles alateadvus, aga teadvus ma- nitses, et isast ei tohi nii mõelda, ja sellepärast ka poiss vaikis. Et aga isale tema ülekohut tasuda, ta ei õppinud üldse enam matemaatikat. Muidugi näis Kalju K-le, et ta tõesti ei oska enam arvutamist. Et pidurdajaks oli alateadvus, seda ta ei tundnud.

Arst seletas, et isa talitas tõesti halvasti, kui nõudis võimatut, — seda tegi ta aga heasoovlikult ja ilma halva tagamõtteta. Samuti ei mõtle õpetaja midagi halba, õpetades matemaatikat, mis tarviline elus. Seda tuleb igaühel õppida. Lõpptulemus oli: Kalju K. rap- putas alateadvusest kõik takistava ja segava arstile, kes selgitas nende tek- kimise põhjuse ning seadis uuesti jalule endise tahte matemaatika õppimiseks. Praegu õpib Kalju K. algk. IV klassis ja jõuab edasi matemaatikas rahulda- valt. Mõnikord tuleb peatusi, sest 10- tunnilisest analüüsist ei jätku sügavate konfliktide väljavõtmiseks, mis pesitse- vad Kalju K-s.

*

Teine õpilane, Raul K., ei saanud hakkama eesti keele õigekirjaga. Enne kui asuda analüüsi kirjeldusele, mõni sõna tema eelkooliaegsest elust, sest sealt on pärit põhjused.

Raul K. isa elab alevist, kus asub kool, 15 km eemal. Tal on väike talu- kohake. Ema kaotas poiss varakult — esimesel eluaastal; kasvatajaks oli vanaema. Vanaemalik hoolitsemine, mis seisis ühenduses tontide ja luupainajate austamisega, vürtsitatud igasuguste eba- usklike hirmu- ja õuduselugudega, oligi poisile määratud kurvad tule- mused eesti keele õigekirjas. Sellest pikemalt allpool.

Poiss on keskmise intellektuaalse arenemisega. Füüsiliselt terve. Seni ei ole tekkinud raskusi teisis õppeaines, peale eespool nimetatut. Õppimistahe

küllalt tugev, et saavutada rahuldavaid tagajärgi. Lugemise juures kipub siiski jätma tähti vahele, mis sagedane ka õigekirjas. See ei tähenda, et ta ei os- kaks lugeda, vaid õigem on vahest, et ta ei saa lugeda. Temale ei tee raskusi mitte sõnade liitmine kõneks, sest ko- hati, eraldamata raskemaid, loeb väga soravalt, kuna viga võib esineda koguni kerges sõnas. Takistus ei ole lugemisel siiski väga suur.

Halvem on lugu kirjaga. Keskmise vigade arv leheküljelises etteütles on 25—30. Tähendab — peaaegu igas sõ- nas. Seejuures ei leidu ühtki stabiilset viga: kord on mitmuse nimetava lõpp d, sealsamas kirjutab ta juba sama sõna lõppu t; isegi pärisnimede algustähe kirjutab ta vahest väikese. Küsides temalt aga õpitud viguvältivaid reegleid, ei või nuriseda tema teadmuste üle, mida ta kinnitab ka vastavate näidete esitamisega. Kirjutamisel võib märgata tema ilmes erilist pinget, suurt taht õieti kirjutamiseks, ent kõigele vaata- mata lõpptulemuseks on ikkagi äärmi- selt vigane kiri. Et minu vaev Raul K. õigekirja parandamisel näis asjatu, vii- sin vihud eelmainitud arsti juurde, sel- gitades temale olukorra. Arst vaatas vihud läbi ja konstateeris intellektuaalse takistuse olemust. Loomulikult tuli nüüd käia vigade vältimiseks teist teed. Kõ- nelesin poisi tädile* loo ja arsti arva- muse. Kuigi tädi ainealine olukord ei ole kiiduväärne, nõustus ta arstimiskulude kandmisega ja saatis poisi analüüsida Sooritades 10 analüüsi tundi, mis arv vigade lõplikuks kõrvaldamiseks küll väike, võimaldas siiski see nende põh- juste leidmise.

Analüüsi tulemused on huvitavad**.

Poiss, nagu kõneles arst, on äärmi- selt hirmutatud. Tema sündiminegi on pühitsetud selle õudsema sümboliga: vanaema on tema sündimise ajal riie- tunud vanakuradiks ja sellena lapsele külla tulles toonud kingiks vitsa- kimbu. Õudsed lood vanakuradist, kratist, luupainajast ja teistest sarvi-

* Kooliajal elab poiss tädi juures, kes teda koolitab.

** Analüüsimisel analüüsitav pihib kõik, mis südamel, analüüsijale, millest viimane teeb järeldusi.

listest on lapse esimeseks vaimuvaraks, mida vanaema serverinud õhtutel last uinutades või päeval kelmuste puhul hoiatades.

Lugema õpetamine jäeti ka vanaema hooleks, kel selleks rohkem aega. Vanaema õpetanud poissi põhimõtetel: kui sa homseks õppida antud tähti ära ei õpi, tuleb vanakurat ja sööb su ära! Millise innuga pidi 5—7-aastane poisikene asuma tähtede õppimisele ja milline oli tulemus, on meile, õpetajaile, arusaadav, arvestades asjaolu, et poisil hirmuelamuste rida vanakuradi suhtes oli küllalt suur vanaema juttude tõttu. Vanaema aga kirjutas halvad tulemused „viilikirjana“ poisi seljale, lisades uusi ja õudsemaid ähvardusi, et poissi hirmutades sundida korralikult õppima. Poiss on pahane vanaemale. Æg-ajalt kasvab sellest tõsine viha vanaema vastu, selle vastu, kes on poisile õieti emaks, kellesse poiss tahaks suhtuda armastusega, nagu oma emasse. Ta viskaks vanaema, resp. ema, keda tahaks armastada, ise vanakuradile söödaks, kui oleks jõudu ja võimu. Seda ei mõista vanaema. Ta toimib endiselt, üha süvendades poisi viha enese vastu. Niipea kui poiss mõtleb lugemisele, tõuseb viha vanaema vastu ja kuradid hakkavad keerlema peas, kuna tähed hoopis kõrvale jäävad. See kõik toimub 6.—7. eluaastal, mil lapse psüühika väga vastuvõtlik, mil veel kujunemas alateadvus. Vanakuradid poevadki ühes vihaga vanaema vastu sinna ja püsivad seal. Niipea, kui poiss mõtleb kirjutamisele resp. lugemisele, asuvad nad alateadvuse kaudu poissi takistama. Pärides poisilt, miks ta ometi nii vigaselt kirjutab, kuna ta ju tunneb õigekirja reegleid, vastab ta: „Ma ei saa. Mul on nii imelik — ma ei tea isegi.“ Ja see „imelik“ ei olegi muud, kui alateadvuses pakitsev viha vanaema vastu ja vanakuradite tants peas, millele roakslangemise hirmu tulemuseks äärmiselt vigane kiri. Tegevuses on siin nn. hirmu- ehk foobiline mehhanism, mis intellektuaalset takistust sageli ergutab. Poisi mitteoskuses ei saa käesoleval juhtumil süüdistada ei kooli ega poissi ennast, vaid süüdi on

kindlasti vanaema, veeretades ette takistuse, millest ülesaamine väga raske, isegi võimatu ilma arstliku abita. Seda tõendab ka asjaolu, et poisi õigekiri paranes tunduvalt isegi 10-tunnilise analüüsiga. Ta sai vähe julgustustki ja uskus oma võimesse; tema kallas välja endas peituvat viha vanaema vastu arsti peale, mille tõttu tasakaalustas ennast. Arstlikud seletused vanaema ja poisi vahekorras sisendasid rahuldustunde ja poiss võis hakata rahulikuma meelega kirjutama.

Küsisin arstill, kuidas toimida poisi edasiviimisega. Vastus oli lihtne: istumajätmine parandust ei too. Tegemist pole siin mitte-oskusega, vaid mitte-saamisega.

Võib-olla tunduvad lugejaile toodud näited pentsikutena, mida tuleks võtta skeptiliselt. Tegelikult käideldakse sääraseid õpilasi kui andevaeseid, laisku või hooletuid. Tavaliseks töölerakendamise vahendiks on kinnijätmine, karm käitlemine ja ähvardused istumajätmisega, mis tegelikult täide viiaksegi. Ja seda õigusega, sest on ikka klass õigekirjas nõrk, siis õpetaja teenistuslehel võib leida nõrga atestatsiooni.

Kas on aga sellised diagnoosid ja vahendid õiged? Kas mõeldakse üldse palju peale faktide konstaterimise nende tekkimise põhjustele, olgu see õpetajate või õppetöö kontrollijate tegevuses?

Senine vildak õpilase ja ühes sellega, ka õpetaja hindamine peaks võetama revideerimisele ja rajatama uusile, õiglasile aluseile.

Teine küsimus tõuseb rööbiti eelmisega. Meil teotsevad kooliarstid, kes saavad vastava palga omavalitsuselt. Nende senine tegevus on vist küll kõikjal piirdunud vaid füüsilise tervise järelevaatusega, mis ju väga tarvilik. Kuid kas on meie vaim kehast vähema väärtusega, et seda kunagi ei kontrollita ega arstifta? Terviselehel on üks lahter — muid haigusi —, kuhu tavaliselt märgitakse verevaesust või sügelisi. Aga kust võiks näha õpilase vaimlist olukorda, tema töövõimet või „tervist“, seda meie praegused terviselehed ei näita. Meil on terve rida iga-suguseid instruktoreid, konsulente jt.,

kes hoolitsevad karja, sigade, kanade ja t. tõu ja tervise ning ümberkäimise eest; annavad vastavat nõu nende kasvatajaile. Loomi ja põllukultuure püütakse tervendada, aga kuidas on lugu meie enese tõu ja tervisega? Meil leidub ju arste-psühholooge, kuid nad on kättesaadamatud suuremale osale ja meie õieti ei oskagi neid kasustada. Need paar näidet räägivad küllalt selget keelt arstpsühholoogide vajadusest, eriti kooliarstina. Kas ei oleks võimalik luua vastavaid nõuandepunkte meie „hingehädade“ lahendamiseks, et juba noorte õpilaste juures võiks kõrvaldada hingelisi konflikte, takistusi, mis pidurdavad laste ja ühes sellega ka ühiskondlikku arenemist?

Heidetakse koolile ette, et see ei valmistavat noori elule ette; koolilõpetajad olevat saamatud, eluvõõrad jne. Kogu süüdistuse raskus veeretatakse koolile. Aga kes annab koolile korraliku materjali kasvatamiseks? Kas on lastevanemad kõik korralikud, pigem terved nii vaimult kui kehalt, et nende järglastest oleks võimalik kasvatada terveid ja teovõimsaid kodanikke? Kuna uuema psühholoogia väited kinnitavad, et inimese iseloomu kujundamises raskem osa teostub 1.—4. eluaastas, siis loomulikult etteheited, mis sihitud halvale koolikasvatusele, tulevad juhtida sinna, kus toimub kasvatus selles eas.

Kasvatus on kodu ja kooli ühismureks. Teovõimsad ja terved järeltulijad meie ühiströömiks.

Emakeele tundidest 6. õppeaastal.

A. H. Tammsaare' „Vanad ja noored“.

(Käsitluskavand)

P. Härm.

Mõningaid seletusi. 1. Teos võib vaatlemisele tulla vaid siis, kui ta igale õpilasele lugemikus või mõnes teises raamatuis kättesaadav. 2. Teose sisuga tutvuvad õpilased ise eeskätt kodus. Vajaduse korral võib sama töö teostuda ka klassis — vaikselt lugemisel. 3. Lugemisel leitud uued sõnad õpilased märgivad oma sõnavihkudesse. Sõnade seletus võiks leida aset iga peatüki üksikasjalikuma vaatlemise ja läbitöötamise eel.

4. Edasi, õpilased koostavad iga peatüki kohta kavalause, mis peaks kokkuvõttlikult iseloomustama terve peatüki sündmustikust olulisimat. Neist kavalauseist otsitakse parim; autor kirjutab oma lause tahvlile ja teised õpilased tahvlilt oma „puhtaisse“ vihkudesse, kava jaoks jäetud lehele. (Kavalause leidmine.) 5. Et vältida teose analüüsimisel nii väga „hinnatud“ sisu ümberjutustamist ja ergutada õpilasi teose hoolsamale lugemisele, õpetaja jaotab klassi kahte rühma: „nooriks ja vanuks“. Need kaks „vaenlikku leeri“ õpetaja juhtimisel põhjendavad vabalt improviseeritud otsekoohes kõnes loetu põhjal oma tegusid ja mõtteid. Õpilased võivad esineda teoses leiduvate tegelastena: Kaarlina, Tiinana, eidena, taadina jne. (Dramaatiline käsitlusviis). Nii jätame õpilastele rohkem algatusvõimalusi, väljendumisvabadust ja rikastame oma tööd meeleolude ja elamustega. Lõppeks võib eeldada, et selline tööviis ei jäta äratamata õpilaste huvigi. 6. Teose käsitluseks on vaja 11 õppetundi.

1. peatükk.

Selle peatüki analüüsimisel õpilased peavad tutvuma edaspidise tööviisi ja võtetega. Seepärast on vajalik põhjalikum ettevalmistus õpetaja poolt „eeltööde“ näol: tunni juhtimise käik, juhtivad laused, (küsimusedki) aja otstarbekohane kasustamine jne.

*

(Peatüki sisuga õpilased on tutvunud kodus. Uued sõnad on kirjutatud sõnavihkudesse, kavalaused üldisesse töövihkudesse. Klass on jaotatud „nooriks“ ja „vanuks“.)

I. Sündmustikku ja sisu.

Õpetaja (pöördub noorte poole) „Tiina, sa räägid meile suviõhtust, mil tulite kolmekesi heinamaalt.“ 2. „Kaarel, sul on palju plaane ja kavatsusi.“ 3. („Vanade“ poole): „Eit, kui oleksin sinuks, nõustuksin kohe, et Kaarel ja Tiina, kes mõlemad noored ja töötublid inimesed hakkaksid majapidamist juhtima.“ (Seletused otseses kõnes!) 4) (Terve klassi poole): „Külarahvas, rääkige teiegi Kaarlist, Tiinast, eidest ja taadist.“ (Tiina noorpõlv, Kaarli kosjalugu jne.)

II. Võrdleme tegelasi üksteisega.

(Üldvihus on iga tegelase jaoks lehekülg pealkirjadega: Tiina. Kaarel. Eit. Taat. Pealkirjade alla märgitakse vastava tegelase iseloomujooni ja -omadusi, mis selgunud või leitud iga peatüki vaatlemisel. Kui teose vaatlemine kord lõpetatud, on pealkirjade alla tekkinud lühisõnaline tegelaste karakteristika.)

Näiteks:

Tiina. Ei tea olla ei Kaarli ega vanade poolt.

Eit. Tige, võimupüüdlik.

Kaarel. Uuistab, plaanitseb, saab kergesti ägedaks.

Taat. Pikameelne, eide võimule alistunud.

III. Kavalause leidmine.

Näiteks: Noored saavad koha endi kätte, kuid vanad ei suuda loobuda peremeheõigustest.

Töö vältus 1 õppetund.

Järgmiseks tunniks lugeda 2. peatükk. Ilmekaks ettekandelugemiseks kogu klassile — künnistseen.

2. peatükk.

I. Sisu ja sündmustikku.

1) Noored, mis tõi teile kevad?

2) Isa, miks jonnid sulasega ja kipud kündma?

3) Ema, miks sa ei salli noori? Miks ei taha sa saarlastele anda ulualust?

II. Künnistseeni ettekandmine. (Pärimalt lugejalt.)

III. Tegelaste vaatlemine.

Kokkuvõtteks:

Tiina. Tagasihoidlik, kannatlik.

Eit. Jonnakas, tige, sõjakas, enesele uhke, arvab teistest eeskätt halba.

Kaarel. Eilooibu oma tahtmisest.

Taat. Jonnakas.

IV. Kavalause leidmine.

Näiteks: Kevadised tööd töid alalised tülid majja; vanad ei taha tunnustada noorte algatusi.

Töökõks vaja 1 õppetund.

3. peatükk.

Esikohal õppejutuline töölaad õpetaja juhtimisel.

1. Suvi ja sügis tegid noorte elu veel kibedamaks.

2. Kaarel rändab mõttes minevikku.

3. Uus ränk õnnetus (peatüki lõpposa, kus kirjeldatud vanade kallale tungi noortele pärast tuleõnnetust, võiks ette kanda õpetaja ise. Kuid tema korraldusel sama peatüki-osa võib klassi parim lugeja kodus ettekandeks ette valmistada ja tunnil õpetaja asemel esineda).

4) See peatükk näitab meile Kadaka rahvast, eriti vanu, uues valguses.

Kokkuvõtteks:

Eit ja taat. Ülekohtused, südamed ja halastamatud.

Tiina. Kannatab kõigist rohkeim.

Kaarel. Näeb, et peab jätkama võitlust.

Kavalause.

Näiteks: Tulekahju teeb Kadaka pere purupaljaks.

Töö vältus 1 õppetund.

4. peatükk.

I. Sisu ja sündmustikku.

1. Kaarel, jutusta Lõugule minekust ja tulekinnitusraha asjast.

2. Tiina, sa kuulsid ema parastamisi; tead ka jahuloost ja Kaarli rahast.

3. Eit, lase Kaarlit minna linna.

4. Kaarel, miks ripud nii väga selle koha küljes?

II. Uut tegelastest.

Eit, taat. Parastavad, kahjurõõmutsevad.

Tiina. Kahvatab ja vaikib.

Kaarel. Jääb truuks põllule.

III. Kavalause.

Tülid ei lakka Lõugulgi, kus Kadaka rahvas leidnud ulualust.

Töö vältus 1 tund.

5. peatükk.

I. Sisu ja sündmustikku.

1. Noored, teil oli suvitöödega raske toime tulla.

2. Eite-taati, oleksite võinud noori aidata.

3. Kaarel, uus suvi on saabumas. On sul kavatsusi?

4. Tiina, arvan, et Tõmmiku äravimine oli teile suureks kaotuseks.

II. Vaatleme tegelasi.

Vanad. Endiselt südametud ja omakasupüüdlikud.

Kaarel. Võitleb haiguse, murede ja kibedusega.

Tiina. Kannatab kõike vaikides.

III. Kavalause.

Noored asuvad rehemüüridele ehitatud hädaelumajja ja loodavad oma elujärje paranemisse, ent vanad viivad parima lehma.

Töö vältus 1 õppetund.

6. peatükk.

I. Sisu ja sündmustikku (õppejutu kujul).

1. Kaarli ilusad lootused hävitab varakülm.

2. Vanad viivad ainsa rahaallika.

3. Tiina elu on eriti raske (vanade ja Kaarli vahel).

II. Stseeni „Vanad härga püüdnud“ ettekanne, kas õpetaja või parimate lugejate poolt. Viimasel juhul võiks teha nii: üks õpilane on eit, teine taat, kolmas autor. Esimesed kaks loevad vaid eide-taadi osad, kolmas loeb seletavad ja kirjeldavad vaheread. Või kui võimalusi grammofoni saamiseks, samuti kui juhtub käepärast olema plaat „Härga püüdnud“ Hugo Lauri ettekandes, õpetaja toogu rahuliku südamega „kõnemasin“ tundi ja lasku õpilastel kuulata H. Lauri meisterlikku ettekannet.

III. Mõni sõna tegelastest.

IV. Kavalause.

Kaarel loodab head saagiaastat, ent varakülm hävitab kõik lootused. Vanad viivad härjavärsi.

Töö vältus 1 õppetund.

7. peatükk.

I. Sisu ja sündmustikku.

1. Noored, talv läheneb. Mida kavatsete nüüd?

2. Kaarel, kuidas sul tervis?

3. Tiina, kuidas teil läbisaamine vanadega?

4. Eit, sa läksid lapse kallale.

5. Ja sina, Kaarel, said eidele lapse pärast ägedaks.

6. Eit, kas ootad Kaarli surma?

II. Tegelastest.

Vanad: tahavad nagu maksta kätte.

Tiina: kõigile paneb visalt vastu.

Kaarel: muutub haiguse ja kannatuste mõjul ükskõiksemaks.

III. Kavalause.

Ka teiseks talveks jäädi Lõugule. Kaarli haigus süveneb järjest.

Tööd 1 õppetunniks.

8. ja 9. peatükk.

I. Sisu ja sündmustikku (õppejutu kujul).

1. Kaarlil on uusi kavatsusi.

2. Eit norib jälle tüli.

3. Kaarelgi ei jää eide norimistele külmaks.

4. Kohaasjastki oli kõnelusi.

5. Kaarel, tervise pärast peaksid tööga olema ettevaatlikum.

6. Eite-taati, õnnetus Kaarliga on teiegi tülitsemisiha taltsutanud.

7. Aga, Kaarel, nüüd norid sa ise tüli.

8. Vanad, miks olete nii halvad?

9. Katkend vanade ja noorte kokkupuutumisest.

II. Tegelastest.

III. Kavalaused.

Mõis võtab kevadel koha tagasi ja laseb ehitada uue elumaja. Kaarel hävitab oma tervise ülejõukäiva tööga.

Tööd 1 õppetunniks.

10. ja 11. peatükk (koos).

I. Sisu ja sündmustikku.

1. Kaarli tervis ei tahtnud paraneda.

2. Ta mõttes oma elust.

3. Millegi pärast ta ei salli, et vanad tahavad nende juurde.

4. Vanad siiski tulid.

5. Kaarel mölgutas juba surmamõtteid.

6. Tiinagi kannatused olid suured.
II. Tegelastest.

Vanad: leplikumad. Kaarel: ükskõikne, ent siiski tahab elada.

III. 11. peatüki ettekanne.

1. Kaarel, miks olid nii rahulik?

2. Naljakas, sa tahad süüal!

3. Ütle, milleks elasid ja töötasid, kuhu püüdsid?

4. Ätisi suureks kasvades oleks sinu ja tema vahel tulnud uus võitlus.

5. Vanad, teiegi mälestate nüüd väimeest hästi. Millest see küll tuleb?

6. Vanad ja noored, miks olete üksteisega vastuolus?

IV. Kavalauseid.

Suvi ja sügis möödusid uues majas. Kaarel sureb esimese lume tulles.

Tööd 1,5 õppetunniks.

*

Kokkuvõtteid.

I. Aine (millest kirjanik kirjutanud?): Noorte ja vanade vahekord.

II. Peamõtte (idee): Noored ei saa leppida vanadega.

Põhjusi:

1. Maailmavaatelised lahkuminekid;

2. Erinevad sihid, tööviisid;

3. Tahtmine olla peremees (võimupüüded).

III. Tegelased.

1. Vanad.

2. Noored. (Kasustada eelmistel tundidel tehtud märkusi üldvihust. Viimaste järgi karakteriseerida iga tegelast eraldi. Õpilased peavad ka põhjendama oma arvamusi ühest või teisest tegelastest, tuues teosest vastavaid kohti oma väidete illustreerimiseks).

Eesti küla sajandi vahetusel. (Vahekord mõisaga, talupoegade eluolu jne.)

V. Meenutada huvitavamaid kohti. (Suviõhtu, härjapüüdmine, Kaarli haigus ja surm.)

VI. Autori pildi vaatlemine.

(Meenutada teisisi Tammsaare' teoseid, mis õpilastele tuntud.)

Tööd 1,5 õppetunniks.

*

Lõppeks läbitöötatu kujundamiseks kirjandeid vabal valikul. Näiteks:

1. Kaarli ja Tiina noorpõlv (Kaks noort).

2. Kaarli elulugu (Kaarli rõõmudest ja muredest).

3. Kaarli viimased elupäevad (Kaarli eluõhtu).

4. Kuidas elati Kadakal enne Kaarli tulekut. (Nii elati Kadakal)

5. Jutsi elu pärast isa surma (Jutsi isa suri...)

6. Elu Kadakal pärast Kaarli surma. (Kadakal pole enam Kaarlit.)

Edasi võivad kirjandite temadeks kasulikud olla õpilaste omad tähelepanekud vanade ja noorte sobivast või mitte sobivast läbisaamisest.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Eesti Rahva Ajalugu 2. Toimetanud J. Libe, A. Oinas, H. Sepp, J. Vasar. K.-ü. „Loodus,” Tartus 1932.

A. Schmiedehelm.

Hiljutigi, kuigi iseendast kaunis suure hiline misega, ilmus K.-ü. „Looduse“ poolt väljaantava teose „Eesti Rahva Ajalugu“ teine vihik. See sisaldab juba esimeses vihikus alustatud Eesti muinasaja ülevaate lõpu ja eestlaste vabadusvõitluse kirjelduse esimese osa.

„Eesti Rahva Ajaloo“ nii I kui II osa väline külg — paber, piltide rep-

roduktioon jne. on leidnud tunnustust kõigis arvustistes. Teose vooruseks on ka kergesti loetav, elav stiil, mis teeb teose laiemale lugejaskonnale huvipakkuvaks. Kahjuks on need omadused siiski välist laadi, mis võivad küll meeldida asjast emalseisvale lugejale, kuid ei suuda siiski varjata autori pealiskaudsust ja ainesse süvenematust.

Raamatu kasutamise mõttes on suureks puuduseks piltide numeratsiooni puudumine ja asjaolu, et neid peale mõne erandi tekstis ei tsiteerita.

Nii loeme näit. lk. 139 kaelavõrudest, kuid lugejale tuleb lehitsedes otsida vastavat illustratsiooni lk. 114. ja koguni 104., kus ta leiab kaelavõrude pilte. Üldse jäävadki pildid ja tekst kuidagi kumbki omaette, orgaaniliselt sidumata. Mis puutub pildimaterjali valikusse, siis oleks populaarteaduslikus teoses kõige loomulikum tuua pilte just eriti tüüpilistest, hästi kindlaksmääratud esemest, nagu seda ka alati tehakse kokkuvõtlikes teoseis. Selles mõttes ei ole aga piltide valik igakord kõige õnnestunud. Näiteks kiviringiga kääpad, nagu lk. 159 pildistatud Konečki küla oma (Petserimaal), on seni õige vähe uuritud, ja kuna nad harilikult on leidude poolest väga kehvad, siis ei saagi neid esialgu täpsalt dateerida. Nii on näiteks ühest niisugusest kääpast Vana-Irboskas leitud koguni Peeter Suure raha, ja on üldse tõenäone, et need kääpad on kaunis hilised. On küsitav, kas on mõtet paigutada säärase kääpa pilt peatükki, milles käsitletakse esiajaloolist aega. On terve rida muidki ebatäpsusi: lk. 115 pildistatud käevõru pole hõbedast, nagu allkirjas öeldud. Autor oleks pidanud teadma, et seda tüüpi käevõrusid ei tunta hõbedast üldse. Lk. 129 läti noorema rauaaja majajäänuseid kujutava pildi allkirjas on öeldud, et „Eestis tolleaegseid puuehitisi avastatud ei ole.“ Kahju küll, et autor, kirjutades eesti rahva ajalugu, tunneb nähtavasti läti ainekku paremini kui eesti oma. Nimelt on meilgi mitmel muinaslinal kaevamistel leitud puumajade jäänuseid, näiteks Lohu Jaanilinnal, Lohavere linnamäel jne. Kergesti kättesaadavat informatsiooni selle kohta oleks võinud hankida „Looduse“ väljaantud E. Laiu raamatust „Eesti muinaslinnad“, Tartu 1923, lk. 27 jt. Autor peab nähtavasti üldse olematuks muinasleide, mis talle millegi pärast pole silma puutunud. Nii ta kirjutab lk. 133: „Eesti muinasleid on säilitanud ainult villast riidet, sest villane ei kõdune nii kergesti mullas kui taimekiud.“ Siiski on leitud ka linase riide jäänuseid, m. s. koguni keskmiselt rauaajalt (vt. H. Moora kirjutis Eesti Rahva Muuseumi Aastaraamatu I köites, lk. 113). Mater-

jali puudulikku tundmist osutab lk. 139 esitatud väide, et noorema rauaaja rinnakeed on välja kujunenud vanema rauaaja „eesti ripatsitega kaelakeest“. Oleks huvitav teada, missugusena autor kujutleb neid olematuid eesti vanema rauaaja kaelakeesid?

Lk. 158 seisab: „Tähelepanu väärrib ometi asjaolu, et vanemal rauaajal... ei panda surnuile kaasa tarbeasju, vaid ainult ehteid... Hiljemini tekivad taas panused.“ Autor ei tunne nähtavasti igapäevsemaidki arheoloogilisi oskussõnu. „Panuseks“ nimetatakse ometi igat hauda kaasa pandavat asja, seega on muidugi ka ehted panused. Teist mõistete ärasegamist näitab lause lk. 151: „hõimlaste ja karjalastega oli eestlastel tihedaid kokkupuuteid.“ Karjalased on ometi ka soomesugu rahvas ja seega eestlaste hõimlased — seda peaks ju teadma iga haritud eestlane, liiatigi ajaloolise suurteose toimetaja. Niisamuti võiks näiteks öelda: „Eestis elab eestlasi ja võrulasi.“

Kui jätta kõrvale üksikuid komistusi, mille loendit võiks tublisti pikendada, ja pöörduda üldise eesti noorema rauaaja käsitlusviisi juurde, siis ei saa siingi pooldada kõiki autori seisukohti. Käsitelles muinasaega, loobub tema millegipärast kõikide Baltimaade kohta vastuvõetud ajaotusest ja kõneleb noorema rauaaja asemel „Skandinaavia viikingiajast“ (800—1050 p. Kr.) ning „Eestlaste viikingiajast“ (umb. 1050—1208 p. Kr.). Ei saa olla selle vastu, et nooremat rauaega (800 — umb. 1250 p. Kr.) jagada veelgi vähematesse alarühmadesse, kuid pole mingit põhjust anda vanale terminile „noorem rauaeg“ mingisugust uut, selgitamata mõistet. Vähemalt pole selge, mida tahab autor öelda lausega lk. 133: „leidud näitavad, et eriti noorem rauaeg ja Eesti viikingiaeg on kodukäsitöös olnud mitmeti õitseajaks.“ Vaevalt võiks autor nii öelda, kui ta peaks eesti viikingiaega noorema rauaaja osaks. See sarnaneks näiteks lausele: „19. sajandil ja Napoleoni ajal oli palju sõdu.“ Võõrastavana tundub ka järjekord, milles käsitletakse noorema rauaaja eluavaldusi: asustus, relvastus, sõdimisviisid ja maakaitse, ühiskondlik

korraldus, majandus, ehitised, rõivastus; usund ja vaimulaad.

Iga rahva eluavaldused põhjenevad peale looduslike tingimuste, milles ta elab, esijoones rahva oma majanduslikel ja kultuurilistel eeldustel. Seetõttu oleks olnud loogilisem peale asustusküsimuse selgitamist pöörduda majandusolude kirjeldusele; need viimased, eriti kaubandus, oleksid juba andnud loomuliku aluse ka muistsete eestlaste sõjalise aktiivsuse käsitlemisele. Mis puutub just kaubanduslikku külge, siis pühendatakse sellele õigusega kaunis suurt tähelepanu. Läänemere kaubandussuunade ja veeteede illustreerimiseks nooremal rauaajal toob autor kaardi tahv. VII. See kaart, mis pealiskaudsel vaatlemisel võib mõjuda päris imposantsena, läheb siiski kahjuks oma eesmärgist mööda. Toob ju autor kaardi selleks, et näidata, kuidas eestlased oma asendi tõttu kaubandusteedel võtsid osa aktiivselt või passiivselt viikingite kaubitsemisest idaga. Kaardil on rasvase joonega näidatud kaubandusteel mere kaudu, mis Eestile otseselt polnudki esmajärgulise tähtsusega. Palju näitlikuma pildi oleks saanud, kui autor oleks võtnud vaevas näidata mitte ainult vee, vaid ka mandriteed, mis läbistasid mitmeti Eestit lääne-ida ja põhja-lõuna suunas. Ainuke kaardil esitatud tee, mis Eestit otseselt puudutab (Pärnu—Võrtsjärv—Peipsi), pole millegagi tõestatud.

Kui lõpuks võtta kokku kõike, mida — vähemalt muinasteaduse seisukohalt — võib öelda kõnesoleva teose kohta, siis tohiks olla selge, et siin pole tegemist üksikute, juhuliste vigadega, vaid et mitmeski asjas avaldub autori asjatundmatus aine käsitlemisel. On kahtlemata soovitav ühendada mitmesuguseid teaduseharusid, kuid loomulikuks eelduseks on seejuures siiski, et autor valdaks nende eriteaduste ainestikku ja meetodeid. Praegu aga näeme, et on ilma kriitikata kopeeritud mitmesuguseid, sageli ebatäpsaid andmeid. Nende najal võib küll luua ilusaid pille, kuid kannatab teose usutavus, mis seab endale ülesandeks „olla raamatuks kõigile“.

Bernardin de Saint Pierre: Paul ja Virginie.

Prantsuse keelest tõlkinud A. Bergmann. Kirjastus „Valik“, Tartus, 1932. 105 lk. Hind 150 senti.

Aug. Raud.

Bernardin de Saint Pierre'i nimi figureerib nende prantsuse kirjanikkude nimistus, kes vabastasid endid ebaklassitsismi köidikuist, tõrjusid kõrvale mõistuse ja seadsid selle asemele tunneteavalduse. Saanud tõuke inglise kirjanikult Samuel Richardson'ilt, asus kirjanikust arendama eelnäidatud suunas A. Prévost d'Exiles oma „Manon Lescaut'ga“ („Histoire de chevalier Desgrieux et de Manon Lescaut“), millele järgnes J. J. Rousseau' kaugelekuulduv loodusepropaganda, kajastav ilmekaimalt tema „Uues Héloise'is“ („Nouvelle Héloïse“). Rousseau' ideede veendumuslikuks kaitsjaks ja demonstreerijaks osutubki B. de Saint Pierre oma rohke loominguga, mille hulgast tunnustatuimale kohale kerkivad „Paul ja Virginie“ („Paul et Virginie“) ja „India õlghurtsik“ („La chaudière indienne“), mis omakord moodustavad ülemineku Chateaubriand'i „Atala'le“ ja „René'le“. Esitatud kirjanikkude siinimetatud teosed sünnitavadki lühikese sentimentaalse avamängu järgnevale romantilisele suurkontserdile. Ei pääse mööda ükski kirjanduse arenemise jälgija neist neljast nimest (Prévost, Rousseau, Saint Pierre, Chateaubriand), kui ta tahab saada õiget ülemineku-pilti ebaklassitsistmist romantismile. Eesti keeles on juba loetavad (õnneks rahuldavas tõlkes) kolm olulisimat teost nende nelja kirjaniku loomingust, nimelt „Manon Lescaut“, „Paul ja Virginie“ ja „Atala“; puudub vaid Rousseau' „Uus Héloïse“, mille tõlkimine oleks otse kohustatav — esmajoones kõnesoleva teoste-tsükli täiendamiseks, veel rohkem aga Rousseau' kui vaimusuuruse enda pärast.

Nüüd Saint Pierre'ist ja ta „Paul ja Virginie'st“.

Jaoti oma otsiva rahutu iseloomu tõttu, jaoti Rousseau' mõjustusel oli Saint Pierre veendunud, et raiskunud inimsugu, mille elavaks eeskujuks ta silmade ees oli kultuuristunud suurlinn Pariis,

võib päästa, et võltsi ja südametut ühiskonda võib parandada, kui juhtida inimene tagasi rikkumata loodusesse. Saint Pierre uskus, et inimene on oma algloomult hea, nagu on hea kogu loodus, hoolitsedes kõikkülgselt inimese eluõnne loomise eest. Loodus kaotab seltskondlikud intriigid, vale alusel tekkinud kadetsemised, silmakirjaliku vooruse, kunstlikud traditsioonid, äratades inimeses loomulikud tunded, luues puhta vaimse harmoonia, sügava esteetilise rahulolutunde.

Juhus viis Saint Pierre'i pärast seda, kui ta oli seigelnud oma ideaalide teostamise otsinguid Prantsusmaal, Venes ja Poolas, väikesele ookeani-saarele Ile-de-France'ile (Prantsuse-India laevatee ääres), kus ta veetis ürglooduse lähedases miljões kolm aastat. Selles ümbruses leidis ta olevat sobiva segamatult võrrelda ja analüüsida omaaegset vildakat euroopa kultuuri puutumatu ja loomuliku looduse instinktidega. Ja siit saigi ta avaraulatuselise tausta, rikkaliku faabulise materjali ja elamusliku jõulisuse oma „Paul ja Virginie'le“, mis tõi autorile suurematu kuulsuse ja andis hoogu teiste teoste kirjutamiseks.

Võib oletada, et Ile-de-France'il viibimise eraku-aastail valmisid sellised otsused Saint Pierre'i tõtt otsisklevas ajus: „Prantsusmaal on kõik ostetav. Kõik on mõningate väheste perekondade patrimonium või üksikute kitsamate ringkondade ühisomandus. Et leida mõne grandi poolehoidu, on tarvis astuda nende auahnuse või lõbujanu teenistusse. Tänapäev saadakse au osaliseks mitte vooruse, vaid raha läbi. Euroopas peetakse füüsilist tööd häbistavaks. Oskusele, mis annab inimesele toitu, vaadatakse Euroopas põlastusega. Enamik rikkaid on nüristunud rõõmude vastu, sest et need on nii kergesti saavutatavad. Noortena võrgutatavad nad oma naabrite naisi ja vanadena ei suuda nad kõita oma abikaasasid. Naised on võltsid, sest et mehed neid türanniseerivad. Ülepiiriminek tasakaalustatakse alati ülepiiriminekuga. Ohjendamatuses veedab enamik eurooplasi oma elupäevi, ja see ohjendamatus suureneb sedavõrt neis seltskondades, kuivõrt rikkus kuhjub üksikute isikute kätte. Riik on

nagu aed, kus ei saa kasvada väikesed puud, kui seal on palju suuri, mis neid varjavad. Vahe seisab vaid selles, et aed võib olla ilus, kui selles kasvavad üksikud suured puud, kuna riigi õitsengut soodustab elanikkude hulk ja üheväärisus, mitte käputäis rikkaid“ („Paul ja Virginie“, Rauga ja Pauli dialoog, lk. 71—81). — Või jälle kontrastina üksildase looduslähedase elu ülistused: „Üksindus viib inimese tagasi loomuliku õnne juurde, kuna vabastab ta sotsiaalsetest pahedest. Üksinduses taanduvad võõrad meelepettused, mis teda häirisid. Pole võimalik nautida mingit keevat rõõmu, milline see ka ei oleks, või korraldada oma elu mingi kindla põhimõtte järgi, kui meil puudub teatud sisemine eraldumine, kust meie arvamused väljuvad harva ja kuhu pole sissepääsu teiste inimeste arvamusele. — Hurtsikust, mille ehitasin metsa puu alla, väikesest põlust, mille tegin viljakandvaks, ja jõest, mis voolab mööda mu uksest, piisab täiesti mu vajadusiks ja mõnudeks. Jõgi läbibistab otsejoones metsa, kujundades pika kanali, mida varjavad igat seltsi lehtpuud. Enamik puid levitab hurmatvat lõhna, mis imbub isegi rõivastesse ja on nii tugev, et seda võib tunda mitu tundi pärast seda, kui inimene on väljunud metsast. Öitseajal on puud kaetud nagu valge lumega. Sa asud maal, kus su seisus ei sunni sind maha suruma ühtki voorust, kus võid karistamatult olla hea, õiglane, avameelne, teadev, kannatlik, kaine, kasin, salliv ja vaga, ilma et naeruväärsuse paiste ähvardaks rüvetada su elutarkust“ („Paul ja Virginie“, lk. 66—74).

Kuigi Saint Pierre'i kujutluses tundub ühekülgselt haiglust, unistuslikku liialdust, õhulikkust, ebareaalsust, moraaltset sentimentaaliteeti ja kuigi Saint Pierre'i maailma suhtumine erineb kontrastselt nüüdisaja inimese ideoloogiast, on selle kirjniku teosed siiski huvitavad kui kauge aja kunstiesemed, kui oma aja kunstikäsitusdokumendid, pealegi kui tema teosed on kõige muu juures elamusrikkad ja põhjendavad otsestele varjamata veendumustele. Saint Pierre'i teoseis ilmnevad kõik varajase romantismi tunnused: toonitatud looduseülistamise kõrval veel tegelaste iseloomu puhtus, lihtsus, kõlblus, kaas-

tundmus, kurbus, pisarad, surm, varemed, aimestiku salapärasus, elu saatuslikkus jne. Saint Pierre'i loomingus peituvad kõik need olulised jooned, mis kerkivad esile Chateaubriand'i, Byron'i ja Lamartine' teostes, küündides isegi Alfred de Vigny', George Sand'i, Musset' ja Pierre Loti' loominguni.

„Paul ja Virginie“ tegevuskohaks on Ile-de-France'i saareke India ookeanis; aeg — XVIII sajandi teine veerand. Tegelasiks — kolm euroopa kultuurist tulpinud Prantsuse kodanikke (Rauk — autor ise, proua de la Tour ja Margarete) ja kaks ürglooduses üleskasvanud noorurit (Paul ja Virginie). Nende tegelaste, samuti rikkaliku loodusliku miljöö kaasabil lahendatakse teose probleem: lahti euroopa rikutud kultuurist, tagasi puhtasse emalikkude looduserüppe. Teose ideestik on muidugi kõiki voorusi taotlev. Lõpplahendus, nagu ikka sellelaadsetel töödel, kurb; reaalelu käib oma raudset rada, kuid sellevastu võidab voorus. Ületamatud on looduse kirjeldused, samuti on pöördud palju tähelepanu hingeelu kujutusele.

Tõlge on väga täppis, laidetamatu ja keelelt korralik. Raamatu tehniline külg ei jäta midagi soovida. Esilehel on autori näopilt.

Kellele võiks soovitada seda raamatut ostmiseks? — Esmajoones igale süstemaatilise kirjanduse harrastajale, teiseks — rahvaraamatukogudele. Keskkooli raamatukogudes peaks see raamat tingimata olema sentimentalistliku kirjandusvoolu iseloomustamiseks. Kuna aga teos on võrratult süütu ja ideede-rohke, võiksid seda lugeda ka algkooli vanemate klasside õpilased. Peale selle on teos nauditav oma arusaadava käsitluse tõttu ka igale lihtsamalegi lugejale.

August Jakobson: Miika Valtsbergi roim.

Esimene romaan tsüklist „Andruksonide suguvõsa.“

Noor-Eesti kirjastus Tartus (1931). 447 lk. Hind 5 kr. 50 s.

P. Hamburg.

See on suur ning tugev aluspõhi meil enneolematule suurele kirjanduslikule ehi-

tisele. See on avateos meie esimesele suurele teadlikult loodud antropoloogilisele romaanide sarjale, mille kallale asunud noor ning loomisjõuline autor. Jakobson näib võtvat oma suurt ülesannet äärmise tõsiduse ning täie teadlikkusega ja pole kahtlust, et ta selle ülesande oma eriti suure loomisjõu tõttu suudab ka meie kitsastes oludes läbi viia. Kolme-nelja aastaga on ta oma loominguga saavutanud tippe, milleni meie vanemad kirjanikud jõudnud aastakümnete pikkuse pingutava töö järel. Kui Jakobsonile tungitakse kallale eriti nooremate poolt, siis kuulub see kui varblaste kade sädistamine, kellel on liiga hale süda, et oma jõuetuses rahulikult vaadata teise võimsat kotkalendu.

See, mis Jakobsoni uuest teosest vastu hoovab, on suur elujõud, võimas ja haarav, kui ürgeline loodus ise. Nii suure elujõuga, täie liha ja võimsalt tuksuva verega reaalselt usutavaid kujusid pole varemini liikunud meie kirjanduses. Meisterlikult oskab autor kaks peategelast kõigist hingelistest võitlustest ja „patuse“ kire mölludest läbi juhtida kuni teose lõpuni. Ta jõuab psühholoogiliselt kõiki liigagi hästi ja sügavalt põhjendada, nii et sageli laskub filosoferimistesse. Kuid psühholoogilises teoses on see paratamatu, nagu on seda kõnesolev realistliku tsükli avaromaan.

Need on „hiiglane“ Miika Valtsberg ja sama jõuline, kangekaelne ning sitke elutahtega Eeva Andrukson, kes oma „patuse“ ürgjõulise armastusega panevad aluse Andruksonide suguvõsale läinud sajandi esimese veerandi lõpul. Neil mõlemail on jõudu ja julgust käituda üldise moraali ja ajatõekspidamiste vastaselt.

Eeva Andrukson on põlvnenud kangekaelsest, valgeverelisest, suurest ning jõulisest isast, möldriemanda kaudu tõusnud mõisa toatüdrukku, kus tugeva seksuaaltungi pärast au päästmiseks langeb sunniabieliu kaudu vana küüraka ja salakavalalt tigeada Karja-Mihkli naiseks. Tema loomusunniline „patune“ kiindumine „hiiglasesse“ — Miikasse on sama suur ja jõuline, kui oma seadusliku mehekäabuse vihkamine.

Miika Valtsbergi soontes voolab hulkurite rahutu veri, mis ihkab kaklusi ja

seiklusi. Ta oma ütluse järgi on kõik tema suguvõsa meesliikmed langenud kakluses, ükski pole neist surnud loomulikku surma. Miikagi leiab kõnesolevas teoses sama lõpu. See vagabund-hiiglane vallutab esimesel silmapilgul Eeva, samuti kui Eeva vallutab tema. Kauase armuühenduse järel, mis Soldino külas ja mõisas avalikuks saladuseks, kõrvaldab Miika Eeva seadusliku mehe, viates ta rabalaukasse. Sellest teost tunneb Eeva rõõmu, kuid Miika kannatab hingepeina, et ta hukanud endast nõrgema ebavõrdse võitluses.

Autor on suutnud neid inimesi mõista ja keerukates olukordades psühholoogiliselt õieti esitada. Intriigi süveneb järkjärgult ja läheneb nii paratamatule lõpule. Seetõttu on teos kompositsiooniliselt ka terviklik, kuigi see on suurema tsükli avaromaan, mida täielikult hinnata saab alles kogu tsükli ilmumise lõpul.

Peale kahe peategelase on teoses rohkesti elulisi kõrvaltegelasi, kes otse meisterlikult välja kukkunud, nagu orjavaimu vihkav kubjas Andres, salakaval pealekaebaja karjamees Mihkel, sadistlike kalduvustega joomahaige parun Behm, rohked taluinimesed ja mõisateenijad.

Kõigi nende rohkete teravate piirjoontega kõrvaltegelaste abil on autor suutnud anda haarava pildi tollaegsest

üldisest olukorrast. Soldina küla ja mõisarahva eluviisidest ja pingest, mis valitsemas mõisasundijate ja kurnatud teoorjade vahel. Teose sündmustik on suudetud kokku sulatada, pigemini on orgaaniliselt välja kasvanud detailidest, suurest olustikumaaalst, mis annab kokku tervikliku pildi teoorjuse-aegsest elust ja viletsusest.

Üksikud detailid selles pildis paistavad olevat vaieldavad ajaloolise tõepärasuse seisukohalt, kuid vaidlejail pole võimalik vastuväideteks rohkem põhjendusi tuua, kui autoril oma kaitseks. Vastuväited võivad seista eelarvamuste kammitsas, kuna sellise suure ning ulatusliku pildi loomiseks pole meil tolle aja ajalugu veel küllalt uuritud. Kui autor ilma põhjalikkude eeluurimisteta on sellest ajast jõudnud luua nii usutava ja üldjoontes tõepärase pildi, ning inimesed üle 100 aasta tagasi nii tugevalt elama panna kui kõnesolevas teoses, siis on see tõenduseks tema vaimu suurusel ja kirjanduslikust loomisjõust, millele meil pole vastast. Paljud tunnustatud kirjanikud ei suuda elustada kaasaegseidki tüüpe, rääkimata veel kauges minevikus elanud inimestest.

„Miika Valtsbergi roim“ pole mitte üksnes Jakobsoni parim teos, vaid üldse silmapaistvam romaan meie kirjanduses.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Õpilasorganisatsioonid.

Mitmenimelised õpilasingid ja nendega seoses õpilaste isetegevus on muutunud lahutamatuks osaks koolitööst. Ringid on igas koolitüübis aset leidnud. Ringide elus kajastub aasta omapärasusi ja ajanähtusi, mida ei ole märgata jooksvas koolitöös.

Toome siin ülevaate ringide elust möödunud 1931.—32. õp.-a. alg-, täiendus- ja keskkoolides, kuna kutsekoolide kohta neid andmeid ei ole. Andmed on Riigi Statistika Keskbüroo aruandelehtedelt. Neil andmeil oli 1931.—32. õp.-a. algkooli maal 1129; linnades 130, kokku 1259; täienduskoole (mõned neist vähem kui kuuepäevased) maal 43, linnades 17, kokku 60. Neist koolidest saa-

dud aruannetel teotses kõigis 1319 koolis 1931.—32. õp.-a. õpilasorganisatsioone järgmiselt:

1. Üldkasvatustikke sihte taotle-
vaid : 1930/31. 1931/32.

a. Kindla kasvatustliku ilmega:

lootusringe (karskursiringe)	370	345
E.N.P.R. koolikoondisi . .	168	161
enesearenduse- (kasvatuse) ringe	5	3
	543	509

b. Skoutlikud rühmitised:

Noorkotkaid	115	185
Kodutütred	—	34
skoute	8	11
guide	3	5
	126	235

c. Mitmesugused üldringid:

õppurühinguid (õpilasrin- gid jne.)	24	15
õpilasperesid	—	4
vabatoõ toimkondi	27	29
õpilasklubisid	2	1
nimeta ringe	8	—
	61	49

2. Õppimisega ja lugemisega tege-
levaid:

õpiringe	4	4
edasiõppijaid	1	—
lugemiringe	20	17
raamatukogu-ringe	2	1
kultuur-ajaloo ringe	—	1
humanitaar-tead. ringe	—	1
loodusteaduse õpiringe	2	1
emakeele-ringe	1	2
esperanto-ringe	—	1
	30	28

3. Kunsti, keha- ja vaimusporti jm.
huvialasid harrastavaid:

kirjandusringe	28	16
ajakirja toimkondi	2	1
näiteringe	7	4
lauluringe	1	2
muusika-ringe	11	12
raadio-ringe	2	—
ekskursiooni-ringe	—	1
spordi- (võiml.-) ringe	17	18
male-, (jm. mängu-) ringe	6	3
looma-, (linnu-) kaitse üh. usulise ilmega rühmitisi	6	9
	5	3
	85	69

4. Ühistegevuse ja majanduse alalt:

kooperatiive	42	57
ühissöögi korraldise	2	1
ühispanku	1	2
töö- (käsitöö-) ringe	3	3
aiandusringe	10	1
maatulundusklubisid	1	3
põllumajandusringe	1	—
majapidamisringe	1	1
juukselõikuse-ühinguid	1	—
	62	68

Kokku ringe 907 958

Maakondade ja suurlinnade järgi oli õpilasorga-
nisatsioonide levik aruandeaastal järgmine:

	Ringide arv		Koolide %/ kus ringid
	1930/31.	1931/32.	1931/32.
Harjumaal	163	157	76,8
Saaremaal	86	91	68,6
Läänemaal	105	104	66,9
Järvemaal	62	65	63,3
Võrumaal	69	75	50,0

Tartus	8	14	47,8
Viljandimaal	53	57	47,1
Tartumaal	115	128	46,6
Pärnumaal	60	74	44,0
Valgamaal	29	28	42,8
Tallinnas	36	46	41,3
Virumaal	96	100	36,2
Petserimaal	25	31	22,0
Kokku	907	958	42,9

Üldiselt on maal ringe märgatavamalt tiheda-
mini kui linnas: maal on koolide $\frac{0}{100}$, kus ringid
teotsevad, 54,2, linnas aga — 27,2.

Mõned maakonnad on ringide koosseisult eri-
nevad. Nii esinevad, ainult Harjumaal vabatoõ
toimkonnad; samuti on 17-st lugemisringist tervelt
14 Harjumaal. Õpilasperedest on Võrumaal 3,
Tartumaal 1. Teistest üksikutest ringidest on: õpi-
lasklubi Tartumaal, raamatukogu-ring Järvemaal,
esperanto-ring Tallinnas, ajakirja-ring Harjumaal,
usulistest ringidest Narvas 2, Pärnus 1, ekskursion-
i-ring Petserimaal, ühispankad Viljandimaal ja Pär-
nus, ühissöögi korraldus Harjumaal Lootusringe on
protsendiliselt kõige rohkem Läänemaal ja Järva-
maal (üle 50% neis kooles), kõige vähem — Pet-
serimaal. E. N. P. R. koolikoondisi on kõige roh-
kem Saaremaal (50% neis kooles), täiesti puudu-
vad need Tartus.

Lootusringidest ja E. N. P. R. koolikoondistest
teotse aruandeaastal:

	Koolide %/ 1930/31. 1931/32.		Arvuliselt 1931/32. Lr. E. N. P. R.	
Saaremaal	87,2	80,7	26	41
Läänemaal	69,4	72,2	57	27
Järvemaal	57,9	57,0	37	8
Valgamaal	54,0	42,9	17	1
Tallinnas	39,1	41,3	4	15
Pärnumaal	34,8	34,7	26	15
Viljandimaal	37,2	34,5	24	6
Võrumaal	35,1	34,5	33	5
Tartumaal	37,6	33,3	48	12
Harjumaal	40,8	31,1	31	12
Virumaal	30,3	25,1	34	18
Tartu linnas	20,8	17,4	4	—
Petserimaal	28,2	6,6	5	1
Kokku	43,5	38,3	345	161

Lootusringidest on maal 319, linnas — 26;
üldine liikmete arv neis umbes 14000. Uusi loo-
tusringe asutati aruandeaastal 16.

E. N. P. R. koolikoondistest on maal 140, lin-
nas — 21; neisse koondunud liikmete arv ümmar-
guselt 7000.

Et lootusringid ja E. N. P. R. koolikoondised
teatava kokkuleppe alusel väga paljudes koolides
koondunud, siin on raske nende arvu kindlaks määrata,
seda enam, et mõned neist esinevad õpiringi nime
all ühes vastava nimetusega, seega ei kuulu märgi-
tud arvu.

Töö lootusringides ja E. N. P. R. koolikoon-
distes oli mitmekülgne ja küllalt hoogus. Peale
töökoosolekute ja koosolekute, mis üldised kõigile,
võttis suur hulk kooli osa võistluskirjutustest ja mit-
med sel aastal esmakordselt korraldatud huviõhtute
kavade koostamise võistlusest. Rohkesti korraldati
mitmesuguseid kogunemisi, peale emadepäeva ja lr.
kevadpühade: peo- ja huvi-õhtuid, valguspildi-õh-
tuid, kõnekoosolekuid, kirjandusõhtuid, kirjanduskoh-

tuid, vaidlusõhtuid, muinasjutude ja oma koostatud jutukeste ettekanneid, mängu-õhtuid, raadio-õhtuid. koosviibimisi vanematega, spordi-võimlemise harjutusi.

Telliti ajakirju ja kirjandust, korraldati mängulaudu, teostati õpireise ja matku, koguti kohalikke muistendeid ja vanavara, ilustati kooliruumi ja ümbrust, istutati puid, kaitsti ja toideti linde ja loomi, aidati nõrgemaid ja kehvemaid õpilasi, teotseti sisemise korra loomisega, tervishoiuga jm. Rohkesti peeti kirjavahetust kodu- ja välismaa koolidega. Mitmesuguseist ettevõttest on loendatud veel ajakirjade ja seina-ajakirjade toimetamine, raamatukogud, orkestrid, ühistee, loterii, alkoholita jookide valmistamise kursused jm. Endiste õpilastega peetakse kontakti ühise töö jätkamisel.

Noorkotkaste ja kodutütarde rühmi teotsetes aruandeaastal koolides:

	Noorkotk.	Kodutütr.
Tartumaal	40	8
Võrumaal	25	1
Viljandimaal	19	4
Harjumaal	18	9
Virumaal	15	3
Pärnumaal	15	1
Saaremaal	15	—
Petserimaal	13	4
Läänemaal	7	1
Järvemaal	6	1
Valgamaal	6	—
Tartus	6	2
Tallinnas	—	—
Kokku	185	34

Protsendiliselt rohkeim oli noorkotkarühmi: Võrumaal — 24% koolides, Viljandimaal — 23% k., Tartumaal — 22% k., vähim — Läänemaal, 7% kool. Tallinnas teotsetesid noorkotkaste rühmad väljaspool koole. Kodutütred oli rohkeim Harjumaal — 6% koolides, puudusid Saare- ja Valgamaal.

Liikmete arvult on linna organisatsioonid märgatavalt suuremad kui maal. Ringidest on suurema liikmete arvuga loomakaitseühingud, õpiringid ja kooperatiivid; nende keskmine liikmete arv on 63 kuni 50. Teistes ringides on liikmete arvu keskmine: spordiringides, õpilasperedes ja E. N. P. R. koolikoondistes — 43, lootusringides — 40, õppurühingutes — 34, kirjandusringides, vabatöö toimkondades, usulistes ringides ja lugemisringides — 27 kuni 23, skoutlikes rühmitistes — 19 kuni 14. Eriti väike on liikmete arv noorkotkaste rühmades, üksikuil korral 3—4, keskmine 14.

Keskoolides teotsetes õpilasoorganisatsioone Riigi Statistika Keskbüroo andmeil 1931.—32. õp. a. 55 koolis kokku 188 ringi, kuna 21 koolis — 27,5% keskkoollide üldarvust — ringe üldse ei olnud.

Ringid jagunesid:

1. Üldringid, enesekasvatuse, usuline ilmavaade:	1930/31.	1931/32.
õppurühinguid (õpilaskond, õpilaspered, üldringid sekts. ga, kultuuriringid jne.)	16	13
enesearendamisinge	3	4
õpilaskorporatsioonid (noorsooklubid)	3	2
karskusinge	22	17
E. N. P. R. koolikoondisi	5	3
usulise ilmega (usulis-eetil.,		

usuteaduse, N. M. K. Ü., piiblilugejad)	4	8
	53	47

2. Skoutlus:		
noorkotkaid	3	1
kodutütred	—	1
noorseppi	1	2
skoute	5	2
guide	4	1
	13	7

3. Teadus, keeled:		
üldisi teaduslikke (humanitaar-tead. r., humanit.-pedagoog. r., reaal-tead. r., õpiringid)	8	8
loodusteaduslikke (loodusearmast., naturalistide, füüsika, matemaatika-loodustead., füüsika-keemia, mattem.-loodust.)	11	12
pedagoogika	1	1
ajaloo	1	2
stenograafia	2	1
inglise klubi	1	1
esperanto	1	—
lugemislaud	1	—
	27	25

4. Kirjandus, kunst:		
kirjanduse (kirjand.-kultuuri, kirjand.-näite, kirjand.-teaduse, ajaloo-kirjand., ajakirja)	22	19
näite (draama, draama-kirjand., teatri, helidraama, retoorika)	8	7
muusika (orkestrid, laulumuusika)	17	11
kunsti (taide, teaduse-kunsti, kunsti-reklaami)	5	2
raadio	2	1
foto	2	1
	56	41

5. Spordi, mängu:		
spordi (võimlemise)	48	43
vehklemise	2	—
korvpalli	1	1
tennise	1	—
«Lauftroupe» kirjade ära viimiseks	1	1
male (mängude)	14	12
lennuasjanduse (lennuk. ehitajate)	—	2
	67	59

6. Ühistegevus, töö:		
kooperatiivid	12	5
laenuhoiu	1	1
käsitöö	3	2
põllumajanduse	2	1
	18	9
Kokku ringe	234	188

Keskoolides teotsetevaist ringidest on suurema liikmete arvuga õppurühingud (mitmesuguste nimetustega) — keskmine 154 (üksikuis — ligi 500!), siis kunsti — keskmine 114, enesearendamise — keskmine 88; E. N. P. R. keskmine liikmete arv on 71, karskusingide — 61. Vähem liikmeid on

skoutlikes rühmitistes — keskmine langeb 14-ni. Enamikus ülejäänud ringides kõigub keskmine liikmete arv 30—40 vahel.

Kui võrrelda ringide arvu eelmise aastaga, siis on algkoolides (ühes täienduskoolidega) see tõusnud, keskkoolides aga tugevasti langenud. Vaadeldes aga ähemalt algkooli ringide koosseisu, võib siin märgata tõusu õieti noorkotkluse arvel, et aga see organisatsioon teotseb osalt väljaspool kooli (Tallinas täiesti), samal ajal haarab ka väikest õpilaste arvu, võib õpilasteorganisatsioonide arvu tugevat vähenemist märkida ka algkoolides. Üldiselt oleks siis 1931.—32. õp.-a. õpilaste isetegevuse ootamatu tagasimineku aasta, nagu süveneks siingi üldine kriis.

Algkoolide arvu nimetamisväärsed muudatusi ei olnud, nii on ringide võrdlev arvuline vähenemine enamvähem võrdne tõelikele vähenemisele. Üldkasvatulikes ringides on tõus noorkotkaste ja kodutütarde arvus ühes skoutlike ringidega 109, kõigis teistes aga langus 46. Tõenäoselt on teiste ringide arvu langus osaliselt tingitud noorkotkluse tõusust, kuna õpetajad ei saa liigse ringide rohkussega kooli ega ennast koormata. Vähem langus (2) on õppimisega tegelevais ringides, missuguseid ringe on üldiselt algkoolides vähe. Kunsti, keha- ja vaimusporti harrastavais rindides on eriti tugev langus kirjandusringides, üldine langus — 16. Ühistegevuse ja majanduse alal on tõus üldiselt 6, mis eriti märgatav kooperatiivide juures (15.)

Keskkoolide arv on vähenenud 9,5% võrreldes eelmise aastaga, ringide arv aga ligi 20%. Eelmisel aastal puudusid ringid 16% koolides, aruandeaastal 27,5% kooles. Kõige suurem on olnud vähenemine ühistegevuse-majanduse ringides — 50%, aga ka skoutlikes rühmitistes (koolis!) — 46%; siis veel kirjanduse-kunsti alal — 27%, spordi alal — 12%, üldringides — 11% ja teaduslikes ringides — 8%. Üldise languse hulgas võib tõusu märgata ainult usulistes ringides, nende arv on tõusnud kahekordseks. Uue alana on tulnud juurde lennuasjandus ja lennuki ehitajad, kus kahes ringis kokku tegeleb 50 õpilast.

P. K.

Pedagoogilis-psühholoogiline töörühm Ak. Ped. Seltsi juures.

Ak. Ped. Selts otsustas juba möödunud semestril ellu kutsuda pedagoogilis-psühholoogilise töörühma, mille ülesandeks oleks eesti koolinoorsoo hingeelu uurimine peamiselt nendes osades, mis praktilise pedagoogilise tegevuse seisukohalt enam huvi pakuvad. Esmajoones tahetakse läbitöötamisele võtta järgmised küsimused:

1. Õpilaste edasijõudmine koolis ja mitte-edasijõudmise põhjused.
2. Õppeainete meeldivus eri vanuseastmel.
3. Õpilaste spontaanne huvi eri vanuseastmel ja õppekava kohandamise võimalusi sellele.
4. Noorsoo vaba lektüür.
5. Koolipeod ja nende pedagoogiline rakendus.

Tööringist osa võtta võivad kõik asjast huvitatud isikud. Eriti soovitakse seal näha tegevaid alg- ja keskkooliõpetajaid ning õpinguis edasijõudnumaid üliõpilasi.

Tööringi üldiseks juhatajaks on mag. A. Elango, teisteks juhatajate liikmeteks dir. J. Tork ja õp. J. Parinbak.

Kas õpetaja tohib olla vallavolikogu liige?

Viljandi Maavalitsuse vastava protesti puhul on Suure-Jaani rahukohtunik asunud seisukohale, et õpetaja ei tohi olla vallavolikogu liikmeks. Lähemal ajal tuleb see küsimus lõplikule selgitamisele kohtu kõrgemates instantsides.

Timotheus Kuusik 70-aastane.

5. jaan. sai tuntud koolimees ja koolikirjanik Timotheus Kuusik 70 a. vanaks.

Koolinõunikkude nõupidamine

korraldati Tartus 3. ja 4. jaan. k. a. Arutusel olid algkooli lõpetajate uurimise ja muud koolinõunikkude töösse puutuvad küsimused.

E. Õ. Liidu juhatajate erakorraline koosolek

peeti 13. jaan. k. a., kus igakülgsest kaaluti päevakorda kerkinud õpetajate tasude vähendamise küsimust. Otsustati esitada motiveeritud märgukiri Vab. Valitsuse liikmeile ja Riigikogu rühmadele ning moodustati delegatsioonid märgukirja äraandmiseks. Ühtlasi tunnustati tarvilikuks selgitustöö tegemine ajakirjanduses ja kaaluti üldkongressi kokkukutsumise küsimust.

Kõnekoosolekuid õpetajate ühinguis.

Mitmed õpetajate ühinged kohtadel on hakanud korraldama kõnekoosolekuid ja looma elavamaid kontakte E. Õ. Liiduga. Selleks on kõnelema ja informatsiooni andma kutsutud E. Õ. Liidu sekretär, kes käinud juba Keila, Kullamaa, Harku ja Lääne-Nigula õp. ühingu kõnelemas.

Rahvusvaheline õpetajate kongress.

Rahvusvahelise Õpetajate Liitude Föderatsiooni järjekordne kongress peetakse 10., 11. ja 12. augustil 1933. a. Hispaanias Santander'i linnas Biscaia lahe rannal.

„Uusi teid algõpetuses“.

Aasta vahetusel ilmus liitklassidele määratud metoodilise käsiraamatu „Uusi teid algõpetuses“ II teine osa jõulust kevadeni ühes 8 lisaga. Lisad sisaldavad arvutusmaterjali ja lugemisaine ühes tööjuhatastega kirjalikeks harjutusteks.

Tervikuna ühes lisadega annab see käsiraamat täielise töösüsteemi 1. ja 2. õppeaastale, eeskätt liitklassidele üldõpetusena ja individuaalse tööviisi rakendusega.

Pearaamatu, mille hind 2 krooni, kirjastas E. O. Liit, kuna lisad ilmusid K. k. ü. „Töökooli“ väljaandel.

„Uusi teid algõpetuses“ III—VI õppeaasta käsiraamat ilmub 1933. a. suvel.

Ülevaade Eesti kooliasjandusest.

Aasta vahetusel ilmus Hasomini kirjastusel ingliskeelne ülevaade Eesti kooli edusammudest pealkirja all „The organization of Public Instruction in Estonia“.

Välismaalt.

Inglismaal nõutakse keskkoolilt eluligidust.

Kuulsa Harrow-school'i direktor dr. Horwood, kuulsamaid kaasaegseid pedagooge Inglismaal, pidas hiljuti ühe keskkooli avamisel huvitava kõne, milles rõhutas Inglise keskkoolide vaimu reformimise vajadust. Tema arvates peab Inglise keskkoolides liiga vähe rõhku ettevalmistusele tegelikuks eluks, eriti kutse- ja ärieluks. Keskkoolide kasvatusel ei pääse etteheitest, et ta on liiga ühekülgne, kuna ta valmistab õpilasi peaaesjalikult ainult ülikoolile. 1931. a. lõpetas keskkooli umbes 70 000 poissi ja tüdrukut, ülikooli astus neist aga ainult 4—5000. Teised siirdusid tegelikku ellu, ehkki puuduliku ettevalmistusega. Nende üsna põhjalikud teadmused vanades keeltes ja kõrgemas matemaatikas osutusid seal kindlasti vähe kasulikeks ja aeg ning vaev, mis nende õppimisele kulutatud, peaaegu asjatuks. Dr. Horwood ei eita küll nende õppeainete haridusväärtust, kuid peab nende puuduseks, et neid pole võimalik elus rakendada. Ajavaim nõuab enam kaubandus- ja majanduselu, bioloogia, tervishoiu ja kodumaa vaimlise ning füüsilise struktuuri tundmist. Samuti arvustas kõneleja kalduvust liigsele mälukoormamisele keskkoolis ajaloo ja geograafia tundides.

Kiirrongi peatuskoht kolmele koolilapsele.

Londoni ja Glasgowi vahel ühendust pidav kiirrong, mis peatub ainult mõnes suuremas jaamas, sõidab iga päev läbi väikese külakese Yorkshire'is. Selles külas elavad kolm tütarlast, kes saavad Dancaster high school'i stipendiumi. Et tütarlastel teist võimalust ei olnud õigel ajal kooli jõuda, esitasid nad palve, et neil võimaldataks kiirrongil kooli sõita. Sellepeale sai kiirrong ettekirjutuse vastavas külakeses peatuda ja tütarlapsed peale võtta, kes nüüd loomulikult on uhked „oma“ kiirrongi üle.

Prantsuse rahvas ühtluskooli poolt.

Prantsuse Õpetajate Liit korraldas umbes 100 kogukonnas proovihääletuse kahe tähtsa

koolipoliitilise küsimuse kohta. Selle hääletuse kaudu tahtis ta rahva enamuse seisukohta teada saada koolikohustuse pikendamise kohta ühe aasta võrra (senise 7 a. asemel 8) ja demokraatliku ühtluskooli kohta, — probleemid, mille pärast Prantsuse õpetajaskond juba kaua aastaid võidelnud. Hääletuse tulemused näitasid, et isegi tagasihoidlikul Prantsusmaal need õpetajaskonna nõudmised poolehoidu leiavad*. Nii hääletas mitmes kogukonnas enamik hääletusõiguslikke ettepanekute poolt. Paljudes teistes kogukondades tõusis poolehääletanute 0/0 üle 50 kogu rahvast. Need tulemused näitavad, et rahvas saab aru kooli püüetest ja hindab neid. See on seda tähtsam, et hääletus toimus peaaesjalikult just neis kogukondades, kus laste tööjõudu rohkesti tarvitatakse. Ühtluskoolist on eriti huvitatud ametiühisused. Nad toonitavad, et kasvatus demokraatlikus vaimus on parim relv kasvava reaktsiooni vastu. Praeguses Prantsuse keskkoolis valitsevat reaktsiooniline vaim, mis õpilasi kasvatab demokraatia vastasteks. Ühtluskooli teostamisega loodetakse keskkooli demokratiseerida.

Lendav ülikool.

Ameerika Ühendriikides Kansase osariigi Wichita ülikool katsetab uue õppemeetodiga. On asutatud nn. „lendavad auditooriumid“ maadeteaduse, bioloogia ja ajaloo üliõpilaste jaoks, kes tööpooldest „rändavateks õpilasteks“ selle sõna otseses mõttes. Ülikooli valitsus on nende õpingud korraldanud mõneks semestriks viies suures omnibuses, mille juurde kuuluvad veel söögivanker ja üks eraauto, ja laseb neid koos professoritega mööda maad ringi sõita.

Hiina kasvatusreform.

Rahvaste Liidu poolt, vastavalt Hiina valitsuse sooviavaldusele, Hiinamaale saadetud asjatundjate komisjon, mille ülesandeks oli

* Meil aga isegi ajakirjandus mõnitab ühtluskooli. Toimetus.

abiks olla Hiina kooliolude reformimisel ja edendada vaimlist koostööd Hiina ja teiste maade vahel, on oma töö lõpetanud ja selle tulemused kokku võtnud märgukirjaks, mis ilmub Pariisis Rahvusvahelise Vaimlise Koostöö Instituudi väljaandel. Komisjoni koosseisu kuulusid endine Preisi haridusminister prof. Becker, Poola ministeriaaldirektor Falski, füüsik Langevin Collège de France'ist ja Londoni majandusajaloolane Tawney.

Hispaania kooliolud pärast revolutsiooni.

Hispaania revolutsioon 14. apr. 1931. a on tugevasti mõjustatud rahvahariduslikest ja kasvatuslikest tegureist. Revolutsioonilise liikumise kandjaks olid algusest peale professorid, õpetajad, üliõpilased ja mitmesugused haritlased. Hariduse-alal võeti ette esimesed reformid, mida uus valitsus teostama hakkas ja need reformid seisavad ka praegu veel Hispaania vabariigi poliitilises ja seadusandlikus töös esikohal. Ei ole liigjulgelt väidetud, kui tõendatakse, et Hispaania 1931. a. revolutsioon oli vähem poliitiline või sotsiaalne, kui kultuuriline ja pedagoogiline. Uus riiklik korraldus võib oma tõelise sisu ja mõtte saada ainult täiesti uue riigikodanlike kasvatusel läbi, mis seni poliitiliselt üksikõikset ja passiivset hispaanlast tema letargiaist kasvatab teadlikule poliitilisele tegevusele. Sel kaalutusel on rahvahariduse täielik ümberkorraldamine ja uuendamine kõige suurem olevikuülesanne Hispaanias. Tähtis reform hariduselu ümberkorraldamiseks teostus 9. dets. 1931. a. seadustega, mille peapõhimõtteid võiks järgmiselt kokku võtta:

1. Riikliku haridusmonopoli läbiviimine. Rahvahariduse korraldamine on ainuüksi riigi ülesandeks. Sel riiklikul haridusmonopolil on tugev antiklerikalistlik ilme.

2. Algkooliharidus on maksuta ja majanduslikult kitsad olud ei tohi kellelegi hariduse saamisel takistuseks olla.

3. Rahvahariduses valitseb ilmlikkuse põhimõte, mis väljendub usuordude poolt ülalpeetavate koolide keelus ja tähtsaima usulise kooli ülalpidava ordu — jesuiitide ordu — tegevuse täielikus ärakeelamises. Ainuke õigus, mis kirikul koolide suhtes jäetakse, on usuõpetuse andmine, kuid seegi riikliku järelevalve all. Usuõpetus on vabatahtlik õppeaine õpilastele ja ükski õpetaja ei ole kohustatud usuõpetuse tunde andma.

4. Hispaania kool on põhiseaduse järgi ühtluskool (escuela unificada) ja töökool (escuela activa).

5. Kooliõpetus peab olema kantud inimkonna solidaarsuse vaimust.

6. Kõigi avalikkude koolide õppejõududele on kindlustatud riigiteenijate õigused ja õpetamise vabadus (südametunnistuse vabadus).

7. Riigil on ainuõigus aukraade ja aumärke anda; autonoomsete osariikide poolt antud märkide suhtes on riigil ümberotsustamise õigus. Samuti kuulub välismaiste tiitlite ja kutsetunnististe tunnustamise otsustamine riigivõimu kompetentsi.

8. Terve rea tähtsate küsimuste, nagu näit. koolikohustusliku vanuse, õppekavade, erakoolide õiguste jms. otsustamine jäetakse tulevase kooliseaduse hoolde.

9. Autonoomsete osariikide kultuurpoliitilised õigused on korraldatud nii, et neil on haridusküsimustes täieline autonoomia, kuna riik jätab enesele järelevalve õiguse.

10. Lõppeks — toonitatakse eriliselt hispaania kultuuri propaganda tarvet välismaal, kõige pealt hispaanliku Ameerika maades. Selle taga seisab iber-Ameerika kultuuri ühtsuse mõte, mis väljendub ka selles korralduses, mille järgi Portugalist ehk hispaanliku Ameerika maadest pärit Hispaanias elutsev kodanik võib omandada Hispaania kodakondsuse ilma seejuures oma endist kodakondsust kaotamata.

Uued määrused on väga radikaalsed. Kiriku ja riigi lahutamine, õpetuse andmise õiguse võtmine ordudelt, usuõpetuse õppimise vabades koolides purustavad ühe hoobiga tuhande aasta vanused traditsioonid. Kõige tähtsam Hispaania koolipoliitiline ülesanne seisab üldise koolikohustuse läbiviimises, sest ainult selle läbi on mõeldav kirjaoskamatus* kaotamine. Vabariigi alul näitavad statistilised kokkuvõtted, et puudus 27 151 klassi, et kõigile koolikohustusealastele lastele õpetust anda. Otsustati teostada suurejooneline „viisaastak“, mille järgi esimesel aastal 7000 klassi ja igal järgmisel aastal 4 aasta kestel 5000 klassi pidi juurde asutatama. 1931. aastal asutati 7000 uut klassi, kuna aga 1932/33. a. kava tuli majanduslikel põhjusil poole peale vähendada. Täitsa põhjendatult juhtis haridusminister Fernando de los Rio teatud uhkusega ühes oma kõnes tähelepanu sellele, et statistiliste andmete põhjal vabariik on 10 kuuga hariduse-alal sama palju korda saatnud, kui monarhia 14 aasta jooksul**.

Ka õpetajate ettevalmistuses on läbi viidud põhjapanevad uuendused. 29. sept. 1931. aasta dekreediga jäid küll endised algkooliõpetajate seminarid (escuelas normales) alles, aga nad kujundati täielikult ümber ja omavad praegu kõrgemate koolide ilmet. Seesuguseid õppeasutisi asutatakse iga provintsi pealinna; Madridi ja Barcelonassee koguni kaks.

Õpetajate edasiharimiseks asutas valitsus 29. mail 1931. a. nn. pedagoogilise keskasutise (Patronato de Misiones Pedagógicas.). Selle asutise siht on: 1) rahvakooliõpetajate edasiharimine loengute, kursuste, õpireiside, kooliküllastamiste jne. abil, ja 2) kultuuri levitamine maarahva keskel*** ettekannete, filmide, rahvaraamatukogude jne. abil. Keskasutise juhatajaks on tänapäeva Hispaania suurim pedagoog Manuel Cossío. Ka Hispaania Algkooliõpetajate Liit (Asociación Nacional del Magisterio Primario) organiseerib pedagoogilisi konverentse, õppenädalaid, edasiharimiskursusi ja asutab oma liikmeile rändraamatukogusid. Samuti on ülikool kohustatud ülikooli töö vaheajal korraldama algkooliõpetajatele mitmesuguseid kursusi.

Keskoolide suhtes on peaaesandeks seni töötanud koole uue riigivaimu ja moodse pedagoogika nõuete kohaselt ümber muuta. Uuenduste läbivi-

* Kirjaoskamatus üle 10 a. vanuseid arvestades on praegu 35—40%.

** Riigi eelarves on hariduskulud tõusnud 1931/32 — 210 milj. peseetalt 1932/33 — 269 milj. peseetale, s. o. 28%.

*** Esimesel aastal asutati 600 uut rahvaraamatukogu.

misel on heaks eeskujuks Madridis asuv Instituto-Escuela, mille järgi reformi põhimõtted oleksid järgmised:

1. Kontsentratsiooni põhimõtte läbiviimine, s. o. seni üksteise kõrval ilma omavaheliste sidemeteta seisnud üksikainete orgaaniline keskustamine Gide põhimõttel.

2. Tööprintsipi tugevam rõhutamine õpetuses, samuti kooli kasvatusliku ilme enamrõhutamine.

3. Võimlemise ja kehakultuuri tugevam harastamine.

Lõppeks on tähtis põhimõtteline ja konseventne koedukatsioonipõhimõtte pooldamine keskkoolides ja ka kõigis teistes koolitüüpides terava vastandina senistele ordukoolidele. Vastavalt sellele on Madridis ja Barcelonas diktatuuri aegu asutatud tütarlastekoolid nüüd avatud õpilastele mõlemast soost.

Ka ülikoolide alal on mitmedki diktatuuri ajast pärit korraldused kaotatud ja asendatud uutega. Õppejõudude valimised on ümber korraldatud. Tähtsamaks uudiseks ülikoolide alal on rea provintsi ülikoolide asutamine ja nende tasapinna tõstmine võrdseks Madridi ja Barcelona ülikoolile. Erilist mainimist väärib Madridi ülikooli filosoofiateaduskonna juurde asutatud pedagoogiline sektsioon, senise kolme (filosoofia, ajalugu, kirjandus) kõrvale. Sellel uuel sektsioonil on väga tähtis ülesanne. Esi- teks: võimaldada keskkooliõpetajate kandidaatidele seni, täiesti puudunud pedagoogilist haridust. Teiseks: aga võimaldab ta, nagu teisedki sektsioonid, kolmeaastase õppeaja järele litsentsiaadi-kraadi saamise pedagoogikas, ja sellele edasi ehitades — doktori-kraadi. Et tulevaste pedagoogika litsentsiaatide ja doktorite arv edaspidi töötab küllaldaselt täita vastavaid nõudmisi, suleti seni vastavat haridust andev kõrgem õpetajate instituut Madridis.

Tähelepanu väärib asjaolu, et seni oli ainult üks pedagoogika professuur Madridis, mis asutati Manuel Cossio jaoks, kes sellel kohal töötas 25 aastat. Tema lahkumise järel 3 aasta eest jäi seegi õppetool täitmata.

Erilise tähtsusega uues Hispaanias on väga mõjurikas Teadusliku Uurimistöö Toetamise Ühing ja selle liikmete poolt loodud sidemed Hispaania ja teiste maade teadusliku töö vahel. Mainitud organisatsiooni juurde kuulub ka eriline üliõpilaskomisjon (Patronato de Estudiantes), mis hoolitseb üliõpilaste ja õpilaste vahetuse eest välismaadega.

Tähtsamatest uuendustest koolivalitsuse alal oleks mõningate seni teiste ministeeriumide all seisvate õppeasutiste (esmajoones tehniliste ja katsekoolide) ületoomine haridusministeeriumi alla. Koolielu juhtimiseks on moodustatud koolikomisjonid, kõige kõrgemad neist iga õpperingkonna, järgmised iga provintsi (kubernangu), maakonna ja lõppeks iga üksiku kooliringkonna jaoks*.

* Hispaania senine ja nähtavasti ka tulevane koolivalitsuse korraldus järgib Prantsusmaa eeskujule, mille järgi kogu riik jaguneb õpperingkondadeks (akadeemiateks), mille eesotsas on sinna ringkonda kuuluva ülikooli rektor ja sellel abiks rida inspektoreid ja kollegiaalne nõukogu. Ühte õpperingkonda kuulub mitu (3—4) administratiivset üksust (kubernangu).

Palju teisi pedagoogilisi ja koolikorralduslikke põhiprobleeme ootab alles lahendamist, kuid on loota, et Hispaania elujõuline rahvas nendegi lahendamist jätkab sama julguse ning kultuuritahtega, kui ta teostas ülalkirjeldatud põhjapanevad kultuurpoliitilised reformid.

Omapärane „koolipalve“ Thüringeni koolides.

Thüringeni rahvusssotsialistlik haridusminister Frick tegi mõni aeg tagasi kõikidele koolidele korralduse iga nädala viimasel õppetunnil õpilastele selgitada Versailles'i rahulepinguga Saksamaale tehtud ülekohtu ja avaldada meeleolukohast protesti selle rahulepingu vastu, lastes õpilastel kooris korrata: „Saksa häbi peab meie hingedes põlema kuni au ja vabaduse päevani“. See korraldus on väga mitmesugustes ringkondades tekitanud pahameelt, mitte ainult sellepärast, et ta külvab õpilaste hulka rahvastevahelist vaenu, vaid kaheldakse ka, kuivõrt seesugune võte pedagoogiliselt üldse on õigustatud. Thüringeni Õpetajate Liit saatis hiljuti valitsusele pikema märgukirja, kus tähelepanu juhitakse neile pedagoogilistele kahtlustele, mis kõnesoleva korralduse puhul esile kerkinud. Märgukirja koostajad arvavad, et käsitlemisele määratud paragrahvid Versailles'i rahulepingust oma sõnastuselt on seevõrra rasked, et lapsed neist aru ei saa, mispärast nende käsitlemine muutub paljalt päheõppimiseks ja papagoiliseks kordamiseks. Eriti aga kriipsutavad märgukirja koostajad alla, et nemand õigeks ei pea rahvastevahelise vaenu ja kättumaksuhimu õhutamist laste südameisse, kuna see käiks pedagoogilise sisetunde vastu. Edasi arvavad õpetajad, et seesugune omapärane „koolipalve“ tekitaks lõhesid õpilaskonna ja iseäranis nende vanemate hulgas, kuna kaugeltki kõik ei asu samasugusel seisukohal, nagu nõuab haridusministri eeskiri. Thüringeni õpetajad ei salga, et nad Versailles'i rahulepingut Saksamaaga peavad ebaõiglaseks ja alandavaks, kuid nende arvates tuleb selle vastu võidelda teissuguste abinõudega.

Sellele märgukirjale vastas minister 5. jaan. s. a. seletades, et tema korralduse mõte pole sugugi mitte külvata viha ja kättemaksutundeid, vaid ainult saksa rahva õigustatud elutahet tõsta ja rahvusliku kasvatus vaimu mõjuda. Vägivaldse rahulepingu vastu kõlblat võitlust pidades just aidatavat rahvastegine liginemisele kaasa. Kui mõned õpetajad, juhitud mõnest parteipoliitilisest maailmavaatest, seda korraldust ignoreerivad või õpilastes selle vastu halvaks panevat suhtumist õhutavad, siis tuleb neile vaadata kui tõrkujaile ja neid vastavate seaduste kohaselt karistada. Samuti juhitakse lastevanemate tähelepanu sellele, et neil õigust pole keelata lapsi osa võtmast neist „aktustest“.

Suukorv Oldenburgi õpetajaile.

Oldenburgi osariigi haridusminister on saanud hakkama väga originaalse korraldusega. Nimelt keelab ta ringkirjaliselt kõigil riigiteenijail ja algkooliõpetajail olla ajalehtede kaastööliseks ja saata neile tasu eest teateid koosolekutest ja muist sündmustest olgu teenistuse või muilt aladelt. See keeld käib niihästi alaliseks kirjasaatjaks oleku kui ka juhuliste sõnumite saatmise kohta. Ainult koduloolise ja teadusliku sisuga kirjutiste kohta on tehtud erand. Selle korralduse ilmselt sihiks on takistada ametnikke ja õpetajaid oma ülemuse samme avalikult arvustamast.

Kõlblusõpetus Saksa algkoolides.

Kuna usuõpetus Saksa algkoolides on vabatahtlik õppeaine, on kaua aega seisnud päevakorral küsimus, mis teha õpilastega, kes ei õpi usuõpetust, kas anda neile vastavad tunnid täiesti vabaks, või korraldada neile usuõpetuse asemel ilmlikku kõlblusõpetust. Kuna põhiseadus ja teised üleriiklikud seadused ei lahenda küsimust, on iga osariik selle lahendanud omamoodi, mõni ka kord üht kord teist viisi, vastavalt sellele, missugune erakond kuski võimul. Paljud osariigid, nagu Baden, Bayer, Würtemberg, Braunschweig, Oldenburg, Mecklenburg jt. ei pea kõlblusõpetuse andmist üldse oma kohuseks, vaid jätvad selle lastevanemate asjaks. Preisimaal on 1920. a. saadik kõlblusõpetus neile lastele, kes usuõpetust ei õpi, vabatahtlikuks õppeaineks. Õpetajale on suur vabadus jätetud otsustada, mida ta neil tundidel õpetab. Hessenis on usuõpetust mitte-õppivad lapsed kohustatud õppima kõlblusõpetust. Saksis on kõlblusõpetus vabatahtlik õppeaine, 2 tundi nädalas, kui leidub tarviline arv osavõtjaid. Kulud kannab riik. Õpetuse ülesandeks on õpilastes kõlblaid püüdeid äratada ja toetada ja neid juhtida endakasvatamisele, kohusetäitmisele üldse vastu ja rõõmsale vastutusekandmisele.

Kahel viimasel õppeaastal tuleb käsitleda ka usulisi küsimusi üldises vaimus. Thüringenis korraldatakse kõlblusõpetus riigi kulul, kui vähemalt 20 lapsevanemat selleks soovi avaldab. Õppekava on valituse poolt kindlaks määratud ja näeb ette esmajoones teaduste pakkumise seltskondliku ja majandusliku elu aladelt. Mõned suuremad linnad eesotsas Berliiniga on asunud usuõpetust mitte-õppivaid lapsi koonutama erilistesse ilmlikkudesse koolidesse, kus usuõpetus on täiesti asendatud kõlblusõpetusega.

Kuhu suundub kasvatus?

Sellele teemale korraldas ameerika pedagoog C. Washburne rahvusvahelise an-

keedi, pöördudes rea küsimustega Euroopa ja Oriendi tähtsamate pedagoogide ja mõtte-teadlaste poole, et kogu maailma tänapäeva kasvatusideade tundma õppida. Toome siinkohal lühikesed kokkuvõtted saabunud vastustest.

Esimeseks küsimuseks oli: Kas kasvatuses sihiks on mõjustada sotsiaalset struktuuri, või seab ta endale ülesandeks üksikindiviidi arendamise? Venemaalt ja Hiinast vastati, et kasvatuses sihiks peab olema uue ühiskonna moodustamine. Jaapan piirdub ainult „oleleva ühiskonna alahoidmise ja selle vaimlise täiendamisega“. Suurvaimud, nagu Gandhi ja Einstein, püüavad kõigepealt üksikindiviidide arendamise poole, lootes, et kui see siht kord täieliselt saavutatud, siis on ka kõige keerukamad sotsiaalsed probleemid kergesti lahendatavad.

Kuidas lahendada konflikte, mis võivad tekkida üksikindiviidi tõekspidamiste ja riigi nõudmistega vahel? Saabus väga mitmesuguseid ja üksteisest erinevaid vastuseid. Riik kõige esimeses järjekorras, ütlevad Jaapan ja Venemaa; samal arvamusel on ka suurem osa teisi vastajaid.

Suuri lahkavamusi kutsuvad esile nationalismi ja internatsionalismi küsimus. Gandhile ja Einsteinile on kõige tähtsam inimene (hümanité) Mõned teised, eriti maad, kes kaua on võõraste valituse all olnud, peavad kõige tähtsamaks rahvuslikke huvisid. Venemaa seab kasvatuses lõppsihiks inimkonna õnne, kuid näeb selleni jõudmiseks ainult üht abinõu: revolutsiooni. Jaapan tunneb küll huvi internatsionalismi vastu, kuid ainult sel määral, kuivõrt see kahjutu rahvuslikkudele huvidele.

Väga mitmekesiseid vastuseid saabus küsimusele: „Kas ajaloo-õpetus peab olema rahvuslik ja subjektiivne või vastuoksaks, nii objektiivne kui võimalik?“

Paljude arvamus oli, et kasvatuses peapõhimõtete on tõde ja seda ei tohi moonutada subjektiivsete ja rahvuslikkude huvide rahuldamiseks, kuna osa vastuseid eitas üldse ajaloo objektiivsust. Mõned, näiteks Venemaa, kinnitasid kategooriliselt, et ajalugu tuleb kasutada ainult noorsoo ümberkasvatamiseks.

Küsimusele — kas õppekavad peavad lähtekohaks võtma lapse arengu, valitseva ühiskonna tarbed või teaduste seisundi? — vastatakse peaaegu igalt poolt, et enne kõike oleks vaja praeguse ühiskonna tarbeid täpsalt ja eksperimentaalselt uurida, alles siis saaks otsustada, mis määral nad on kooskõlastatavad lapse arengu ja teaduste seisundiga.

Washburne'i ankeet on kogunud rohkesti väärtuslikku materjali ja näitab, kui mitmekesised vaated ja arusaamised valitsevad kasvatusküsimustes eri maades.

Haridusolud Hiinas.

Nii segased ja läbinähtamatud kui Hiina viimase aja sündmused ongi, üht võime neist süüski järeldada: Hiina uuestiärkamist. Hiinlased pidasid endid kuni kokkupõrkeni lääneriikidega 1842. a. maailma keskpunktiks ja oma keisrit „Taeva Pojaks“ ja kõigi teiste maade valitsejaks. Vägivallaga ja mitte harva kahurikuulidega purustas lääneriikide majanduslik imperialism müüri, mis Hiinat muust maailmast lahutas. Hiinlased olid sunnitud kaitseesisekorda asuma. Selle õnnestumise eelduseks oli aga rahvusliku iseteadvuse tõstmine. On arusaadav, et see 450 milj. rahva juures ei ole kerge. Mandshu-dünastia komistaski selle otsa ning 1911. a. asus noorhiinlus Sun - Yat - Seni juhtimisel võimule. Selles kaitseesisekorras nägi Hiina rahvas varsti, et paljast konfutsiaanlikust inimsusest on vähe enese kaitseks, vaid et tarvis on tunda lääneriikide tehnikat ja kultuuri. Noori hiinlasi hakkas enam väguma välismaile õppima, kust nad teadlikkude ja vaimustatud rahvuslastena tagasi tulid, asudes oma rahva elu moodsete eeskujude järgi ümber korraldama. Sellega käsikäes käisid ka uuendused hariduselu alal. Hakati enam rõhutama Läänes valitsevaid loodusteadusi ning suuremate lääneriikide keeli. Juba 1902. aastal nõudis keiserlik edikt hariduselu kohandamist uuele ajale. 1905. aastal kõrvaldati endine sajan-deid püsinud eksamite süsteem ja asendati uuega, kus rõhutati eriti reaalinete tundmist. Suure murrangu tõi haridusellu loomulikult 1911. a. revolutsioon. Siit peale oli hariduse sihiks edendada mitte ainult vastupanuvõimet välisele survele, vaid ka hiina rahvast ennast seesmiselt ümber kujundada.

Erilist tähtsust omavad uute haridusteede rajamisel õpetlaste päev Pekingis 1912. a. ja eriteadlaste konverents Nankingis 1928. a. Tähelepanu väärivad ka 1922. ja 1929. aasta konverentsid. 1912. aasta konverentsi tulemustena kristalliseeruvad järgmised koolitüübid:

1. Algkool. Kestvus 3 aastat. Koolikohustus on maksv 7—10 aasta vanustele.
2. Kõrgem algkool. Kestvus 3 aastat, 12—13 aasta vanustele.

3. Keskkool, vastav umbes kutse- ja täienduskoolile. Ülem-aste on põllumajanduse, tehnilise ja kaubanduse osakonnaga. Samuti on eriharju õpetajate ettevalmistamiseks.

4. Ülikoolile ettevalmistuskursus. Kestvus 3 aastat.

5. Kutsekoolid: Peking-kolledž (masinaehitus, elektrotehnika ja raudteemasjandus); Dschönschu-kolledž, Wusongi töökolledž, Shanghai kolledž, muusikakool Shanghais ja kunstikool Hangtschous.

6. Ülikoolid: Nankingis (1927. a.), Shanghais, Mukdenis ja mujal.

7. Hongkongi inglise ülikool, mille eksamid on maksvad ka Inglismaal. Täielise Saksa orientatsiooniga on Tungchi ülikool Shanghais (tehnika, arstiteadus), mis õppeasutis praegustes segadustes on osaliselt purustatud.

1912. aasta Pekingi konverentsil tegelesid 96 õpetlast peamiselt ainult kooli organiseerimisküsimustega, kuna 1922. aasta konverentsil oli esiplaanil õppetöö korraldamine. Määrati kindlaks algkooli õppetöö aeg: esimesel õppeaastal 18, teisel 21 ja kolmandal 24 nädalatundi. Koolikohustus peab järgmiselt läbi viidama:

1921. a. kõigis provintsilinnades.

1922. a. „ „ maakonnalinnades.

1923. a. kõigis maakohtades, kus üle 500 perekonna.

1924. a. kõigis maakohtades, kus üle 300 perekonna.

1925/6. a. kõigis maakohtades, kus üle 200 perekonna.

1927. a. kõigis maakohtades, kus üle 100 perekonna.

1928. a. kõigis maakohtades, kus alla 100 perekonna.

Selle järele, kui olid tehtud esimesed sammud uues suunas, tuli 1928. aasta tähtis konverents, kus 78 saadikut arutasid ja püüdsid kindlaks määrata kasvatuspõhimõtteid. Konverentsi juhatajaks oli vabariikliku rahvusvalitsuse esimene haridusminister ja Pekingi ülikooli rektor Tsai Yüan Be. Tema oli, kes Konfutsiuse õpetuse, ilma milleta Hiina kultuur üldse pole mõeldav, alg- ja kutsekoolidest kõrvaldas ning ülikoolidesse koondas. See on sama moodne vaim, mida Euroopaski tuntakse, et lastele arusaamatuid dogmasid mitte palja mehaanilise mälu abil pähe tuupida. Samal ajal juhiti aga noorte hiinlaste erilist tähelepanu reaalteaduste tähtsusele rahvuslikus ja sotsiaalses vabadusvõitluses.

Selle konverentsi otsuste järgi tuleb õpetus kõigis koolides korraldada Sun-Yat-Seni kolme tundi põhilause — nn. „kolme rahvusliku põhiprintsiipi“ kohaselt: 1) rahvusliku meelsuse kasvatamine vanade traditsioonide, esteetilise maitse ja kehalise tubliduse arendamise kaudu; 2) demokraatia kindlustamine poliitiliste teadmuste, seadusele truukse jäämise ja kõigi vabatahtliku kaastöö kaudu; 3) sotsiaalse mõtte teostamine teaduste rakendamise kaudu tegelikus elus, käsitöö jms. kaudu.

Need põhimõtted on leidnud sõnastust ka Hiina ajutises põhiseaduses, mille Nankingi rahvuslik valitsus 12. mail 1931 maksmani. Selle viiendas peatükis määratakse hariduselu korraldus järgmiselt kindlaks:

1. „Kolm rahvuslikku põhiprintsiipi“ on Hiina vabariigis kasvatuse aluseks.

2. Kummalgi sugupoolel peavad olema võrdsed haridusvõimalused.

3. Kõik avalikud ja eraõppeasutised alluvad riigi järelevalvele; nad on vastutavad riikliku haridusprogrammi teostamise eest.

4. Õpetus koolisundusealistele lastele on maksuta; üksikasjad määratakse kindlaks eriseadusega.

5. Kes lastena koolis pole käinud, peavad täiskasvanutena erilist õpetust saama. Üksikasjad määratakse kindlaks eriseadusega.

6 Kesk- ja kohalikud valitsused peavad hoolitsema tarvilikkude hariduskulude katmise eest.

7. Riik peab erakoole, mis rahuldavate tagajärgedega töötavad, toetama. Välishiinlastele hariduse andmist tuleb riiklikult toetada.

8. Kõik avalikud ja erakoolid peavad teatud protsendi andekamaid ja kehvi õpilasi õpperahast vabastama ning neid aineliselt toetama.

9. Riik peab teaduslikku uurimistööd ja kunstilist loomingut toetama ja kaitsma.

10. Riik peab muinsusesemeid ja muid ajaloolise, kultuurilise või kunstilise väärtusega esemeid kaitsma.

On otse imekspanuäratav, missuguse energiaga ja järjekindlusega neid põhimõtteid hiinlastele sisendatakse. Ülikoolile ettevalmistavates õppeasutistes 170 õppeüksusest langeb sotsiaalseadustele 6, ajaloole 8, geograafiale 8, hiina keelele 32, võõrkeeltele 36, matemaatikale 36, loodusteadusele 16, käsitööle 12, võimlemisele 12 ja tervishoiule 4 üksust. Seega on endine haridussiht, mille haripunkt seisib vana-aja tarkade usulis-kõlblate põhimõtete tundmises, täiesti asendatud uue ja moodsega. Kuna hiina kirjakeel läheb praegusest kõnekeelest nii suuresti lahku, et ta lihtrahvale on täiesti arusaamatu, on asutud ka kirjakeele uuendamisele ja selle ligindamisele tavalisele kõnekeelele. 1930. aastal kirjutas haridusminister ette kõikides algkoolides ühisele riigikeelele võimalikult ligidast kirjakeelt õpetada. Kuid ka uuendatud kirjakeeles on märkide (tähtede) arv siiski veel kohutavalt suur: uuemad hiina aabitsad sisaldavad kuni 1000 märki! Kuna Hiina vaimlises elus mõõduandev konfutsianism on peamiselt praktiline kõlblus- ja ühiskonnaõpetus, on usulised vastuolud seal vähem sügavad kui Euroopas. Iga hiinlane on usuliselt peaaegu täiesti tolerantne. Ta võib end isegi ühel ja samal ajal pidada konfutsiaanlaseks, buddistiks või kristlaseks. Sellepärast ei ole koolide ilmlikustamine toonud kaasa erilisi raskusi.

Kuna umbes 80% hiinlasi elab maal, on maakoolide küsimus eriti tähtis. Hariduselu juhtimine allub haridusministeeriumile Nankingis. Järelevalve koolide üle on antud provintsi valitsuste kätte, mis Hiinas on puhtriiklikud organid. Igas provintsis on oma kollegiaalne koolivalitsus, mis nimetab koolinõunikud ja teised haridusametnikud. Paljudes provintsideks on koolikorraldus alles üsna

algelisel astmel ja kaugel püstitatud normist. Suur puudus on muu seas õpetajaist. Kui kooliealiste laste arvu Hiinas arvata umbes 40 miljonile, siis oleks vaja tervelt 1 miljon õpetajat. Praegu on aga olemas ainult 223 tuhat. Iga aasta on juurde tulemas umbes 10000 uut, kuid niiviisi kulukuks siiski 70 aastat enne tarviliku arvuni jõudmist, ja ainult siis, kui oletada, et ükski vahepeal ei sureks? Uute ettevalmistusasutiste avamist takistab aga raha ja kohaste õppejõudude puudus. Arusaadavalt takistavad praegused sise- ja välisvõitlused iseäranis Hiina hariduselu arenemist.

Nii toimub Hiina uuestisünd vaimlisele ning rahvuslikule elule. Need sünnivalud kestavad seda kauem, mida enam Lääne ja Ida imperialistlikud püüded takistavad Hiina ärkamist ja sisemist enesekorraldamist.

Testivihk andekate kindlaks-tegemiseks 4. õppeaastal

ilmus äsja Leipzigi Õpetajate Seltsi Eksperimentaal-pedagoogika Instituudi väljaandel. Selle kaudu on Leipzigis ja teistes Saksi maakohades laualatustlikud katsed ette võetud. Katsetatud on 1500 last. Vihk sisaldab 13 erisugust testi (kõne, loogika, arvutusvõime, mälu, väljendusvõime, intelligentsi saavutised ja töötempo). Üksiknumber 50 pn., 50 eksempl. hinnaalandus.

Noorsoo kirjandusest.

1932. a. 2—4. okt. peeti Rahvapedagoogilise Instituudi osakonna — Rahvaste noorsooraamatu — avamispäeva. Avamispäeva trükitud kõned ja aruanded (280 lk.) sisaldavad olulisemaid vaidlusi ja referaate. Annavad läbilõike praegusaja noorsoo lugemisvara probleemidest. I osas käsitleb Wilhelm Frenemann praeguse noorsooraamatu seisukorda, rahvaste noorsooraamatud nim. instituudi seisukohalt, puudusi ja ülesandeid kirjanduse käsitlemisel kõrgemais kooles, koolikogusid, kirjanduse käsitlemist rahvaskooles, noorsookirjanduse organisatsioonide seisukorda. II jagu käsitleb noorsooraamatute uurimusi. Saadaval ülalnimetatud instituudist (Institut für Völkerpädagogik in Mainz, Zitadelle).

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinna, Tatari 3. Telef. 458-52.

Tellimishind: ilma kaasandeta aastas Kr. 4—, poolaastas Kr. 2—
ühes kaasandega „ Kr. 5—, „ Kr. 2.50

Üksiknumber 75 senti.

Vastutav toimetaja: Ernst Martinson.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit.

Firma J. Ratassepa trükk — Tallinnas, Lai 43. Telef. 441-91.

Üheski koolis ega raamatukogus ei tohi puududa
Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel ilmunud

NOORSOORAAMATUD

Jutukirjastik.

Nr. 1.	Ch. Dickens: Kilk koldel (Trükk otsas.)	Hind 100 senti
Nr. 2.	Jack London: Põlev laev	" 25 "
Nr. 3.	K. Hänninen: Jäämere kangeline (Trükk otsas.)	" 100 "
Nr. 4.	J. Parijõgi: Laevapoisi päevilt. II trükk.	" 100 "
Nr. 5.	H. Conan Doyle: Kuidas brigader tappis rebase	" 25 "
Nr. 6.	H. Conan Doyle: Kuidas brigader päästis sõjaväe	" 25 "
Nr. 7.	H. Conan Doyle: Kuidas brigader vallutas Saragossa	" 25 "
Nr. 8.	H. Conan Doyle: Lugu üheksast preisi ratsaväelasest	" 25 "
Nr. 9.	H. Conan Doyle: Brigaderi viimne seiklus	" 25 "
Nr. 10.	Anna Brigader: Põlipoiss	" 50 "
Nr. 11.	Jack London: Pagan Otoo	" 25 "
Nr. 12.	A. Chamisso: Peeter Schlemmli	" 50 "
Nr. 13.	Anni Svan: Olli elukool	" 150 "
Nr. 14.	J. Akuraters: Sulaspõisi suvi	" 75 "
Nr. 15.	M. Janson: Rahulngel	" 100 "
Nr. 16.	J. Parijõgi: Jõulud, jõulud!	" 50 "
Nr. 17.	Juhan Jaik: Kaarnakivi	" 100 "
Nr. 18.	R. Janno: Kuningas Toom	" 100 "
Nr. 19.	V. Korolenko: Maiteri unenägu	" 50 "
Nr. 20.	L. Tolstoi: Kui palju inimene vajab maad	" 25 "
Nr. 21.	Ch. Dickens: Nell ja tema vanaisa	" 50 "
Nr. 22.	P. Rings: Kümme päeva jäätaamil	" 25 "
Nr. 23.	J. Parijõgi: Suuskadel Valiastesse	" 100 "

Reisivestete kirjastik.

Nr. 1.	J. Parijõgi: Soome	Hind 75 senti
Nr. 2.	J. Parijõgi: Kevad kutsub.	" 100 "

Populaarteaduslik kirjastik.

Nr. 1.	Sven Hedin: Uue maailma avastuslugu	Hind 75 senti
Nr. 2.	M. Laarman: Puulõige	" 150 "
Nr. 3.	Boris Žitkov: Sellest raamatust	" 50 "
Nr. 4.	V. Bianki: Sõda metsas	" 25 "

Elulookirjastik.

Nr. 1.	M. Laarman: Tizian	Hind 5 senti
Nr. 2.	M. Laarman: Rembrandt	" 25 "
Nr. 3.	E. Martinson: Beethoven	" 50 "

Laste pildiraamatute kirjastik.

Nr. 1.	M. Laarmann: Mõista, mõista, mu õeke!	Hind 90 senti
Nr. 2.	A. Krims: Kuulikene	" 60 "

„Noorusmaa“ albumid.

„Noorusmaa“ jõulualbum 1925 a.	Hind 30 s.
„Noorusmaa“ I almanak	" 100 "
„Noorusmaa“ II almanak	" 100 "
„Noorusmaa“ III almanak	" 150 "
„Noorusmaa“ IV almanak	" 150 "
„Noorusmaa“ V almanak	" 130 "
„Noorusmaa“ VI almanak	" 100 "

(Almanakkide need anded ilmumas.)

„Noorusmaa“ aasta- käigud.

„Noorusmaa“ 1926 aastak. I pool.	Hind 100 s.
" " " II " "	" 100 "
" 1927. " I " "	" 200 "
" " " II " "	" 200 "
" 1928. " " "	" 150 "

LADU: K. k. ü. „TÖÖKOOL“

Tallinna, V. Roosikrantsi 3, tel. 462-56.

VÄÄRTUSLIK UUDIS ÕPETAJAILE!

UUSI TEID ALGÕPETUSES

METOODILINE KÄSIRAAMAT LIITKLASSIDELE.
ESIMENE JA TEINE ÕPPEAASTA.

II j. Teine osa: jõulust kevadeni.

Hind 2 krooni.

ROOSTANUD JOH. RÄIS. E. Õ. LIIDU KIRJASTUS.

Käsiraamatus läbitöötatud arvutusmaterjal ja lugemisaine ühes tööjuhastustega kirjalikeks harjutusteks ilmus K. k. ü. „TÖÖKOOLI“ kirjastusel käsiraamatuga ühtaegu järgmistes iseseisvates lisades:

- | | |
|---|-------------------|
| <i>Lisa № 1. Esimesed vaod. Emakeele lugemik ja tööraamat, 1. õppeaasta, jõulust kevadeni.</i> | <i>Hind 60 s.</i> |
| <i>Lisa № 2. Esimesed vaod. Emakeele lugemik ja tööraamat, 2. õppeaasta, jõulust kevadeni.</i> | <i>Hind 80 s.</i> |
| <i>Lisa № 3. Emakeele töövihk. 1. õppeaasta.</i> | <i>Hind 15 s.</i> |
| <i>Lisa № 4. Emakeele töövihk. 2. õppeaasta.</i> | <i>Hind 15 s.</i> |
| <i>Lisa № 5. Õpilase arvutusvihk. 1. õppeaasta, jõulust kevadepühadeni.</i> | <i>Hind 30 s.</i> |
| <i>Lisa № 6. Õpilase arvutusvihk. 1. õppeaasta, kevadepühist õppetöö lõpuni (ilmub kevadepühiks).</i> | <i>Hind 30 s.</i> |
| <i>Lisa № 7. Õpilase arvutusvihk. 2. õppeaasta, jõulust kevadepühadeni.</i> | <i>Hind 30 s.</i> |
| <i>Lisa № 8. Õpilase arvutusvihk. 2. õppeaasta, kevadepühist õppetöö lõpuni (ilmub kevadepühiks).</i> | <i>Hind 30 s.</i> |

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

UUSI TEID ALGÕPETUSES

3.—6. õppeaasta käsiraamat ilmub 1933. a. suvel.

PEALADU: K. k. ü. „TÖÖKOOL“
V. Roosikrantsi 3, Tallinna.