

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 2

14. AASTAKÄIK. — VEEBRUAR 1932



„VABAHARIDUSTÖÖ“

Eesti Haridusliidu ajakiri. Ilmub 6 korda aastas.

Toimetaja: Evald Vender. Väljaandja E. Haridusliit.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinn, S. Roosikrantsi 12. Telefon 452-02.

Tellimise hind: 1 aasta peale 1.20 senti
1/2 „ „ 60 „
Üksiknumber 20 „

Tellimisi võtavad vastu kõik postiasutused.

Vabaharidustöö tegelastele

toob „Vabaharidustöö“ ülevaateid ja informatsiooni vabaharidustöö kohta meil ja teistes riikides. Seadusi ja määrusi vabaharidustöö (raamatukogunduse, õpiringide, kursuste, loengute, rahvaülikoolide), rahvamajade, avalikkude ettekannete korraldamise jne. alalt. Teateid Haridusliidu ja Liidu juures asuvate ettevõtete kohta.

Däikelavade näitejuhtidele ja tegelastele

praktilisi juhatusi näidendite lavastamiseks. Teateid Liidu teatritarvete laost. 1932. a. alates näidendite arvustusi väikelavade seisukohalt ja mängimiseks soovitatavate näidendite nimestikke. Juhtnõore näitelavade ehitamiseks.

Õpiringide tege- lastele ja enese- arendajatele

õpiringide kavu ja tegevuse kodukordi, õpiringide laenukogu raamatute nimestikke koos laenutamise tingimustega.

Seltside tegelased!

Ärge unustage aastavahetusel uuendamast „Vabaharidustöö“ tellimist.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 2.

Veebruar 1932.

14. aastakäik.

SISU: Veel võõrkeele küsimusest meie koolides — *L. Robert*. Vabade kirjandite ülesanded — *A. Õunapuu*. Kirjanduslikud teosed, mille lugemine sunduslik kõigile õpilastele klassis Tallinna eesti keskkoolis — *J. Rõks*. Naiskutsealase tööstuskooli sisemise organisatsioonise põhijooni — *A. Remmel*. Kooliühendusnurk: Lugemis- ja kirjutusõpetust elustavaid võtteid — *Joh. Käis*; Minu töö üldõpetuses 1. ja 2. liitklassis — *Anton Koel*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Major O. Kurvits, Eesti rahvusväeosade loomine 1917.—1918. 1. Eesti polk I — *V. Orav*; J. Jaakson, Põllumajanduslik aritmeetika ülesandis — *Joh. Kivvet*; A. H. Tammsaare, Tõde ja õigus III — *Aug. Raud*; Aino Kallas, Püha Jõe kättemaks — *Aug. Raud*; O. Luts, Läbi tuule ja vee. Mälestusi III — *P. Hamburg*. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt. Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi. Uusi raamatuid.

Veel võõrkeele küsimusest meie koolides.*)

L. Robert.

Võõrkeele küsimus meie algkoolis on ikka alles otsustamata; kuuldub häält niihästi inglise kui ka saksa keele poolt ja vastu. Ka keskkoolides on seetõttu esimese võõrkeele küsimus alles lahtine. Loomulikult määrab selle küsimuse otsustamine *algkoolis* mehaaniliselt ka võõrkeele saatuse seminaris, resp. pedagoogiumis. Suure ainetes ülekoormatuse juures ei ole mõtet pedagoogilises õppeasutises õpetada kaht võõrkeelt, kusjuures õpilased ei suuda kumbagi keelt omandada korralikult keeletundide vähese arvu tõttu. — Küllalt sellest, kui noor õpetaja enam-vähem kindlasti valitseb võõrkeelt, mida tal algkoolis tuleb õpetada.

Nii kerkib siis ikka jälle uuesti kogu ulatuses päevakorda küsimus: *kas inglise või saksa keel?* Oleks juba aeg jõuda siin mingisugusele lõppotsusele.

Inglise keele pooldajad väidavad päris õieti, et ta kui maailmakeel väär

suurimat tähelepanu. Seda tähtsust ei taha temalt vist keegi võtta. Kuid vaadeldes asja meie oma, eesti rahva, seisukohast. Kui paljud meist saavad selle ilma vallutajaiks või liikmeiks, kus valitseb inglise keel? Kui paljud meie rahva hulgast saavad diplomaatideks, maailmarändureiks, isegi merimeesteks? 99% meist jääb meie oma maa piiridesse — neist saavad põlised põllupidajad, väikekaupmehed, väiketöösturid, haritlased (õpetajad, vabakutselised) j. n. e. Kõik nad on oma hariduse saanud meie oma alg-, kesk- ja ülikoolis. Vaadagem kõigepealt meie 3—4-tuhandepoolist üliõpilaskonda, kes kogu oma teadmiste pagasi ammutab professorite loenguist ja ülikooli raamatukogust. Loengud peetakse eesti, vene ja saksa keeles; inglise keeles minu teada ainult filosoofiateaduskonna inglise keele osakonnas. Umbes 240-tuhandekoitelises ülikooli raamatukogus on eesti osakonnas umbes 15-tuhat raamatut — kõik teised on vene, prantsuse, inglise ja saksa keeles, kusjuures ma kind-

*) Toimetuse annab käesolevale küsimusele ruumi vaidluse korras.

lasti ei eksi väites, et viimased, s. o. *saksakeelsed*, on ülekaalus.

Keskkooli lõpetajaist aga ei valitse suur enamik ühtki võõrkeelt ei aktiivselt ega passiivselt, s. t. ta ei suuda väljendada oma mõtteid võõrkeeles ega ka võõrkeelset kirjandust lugeda, isegi ilukirjandust mitte, rääkimata raskepärase ja keerulise keelega teaduslikest teoseist. Kas ei peitu just siin meie üliõpilaste puuduliku edasijõudmise põhjus ülikooli töös, samuti ka meie haritlaskonna teadmuste pinnapealsuse algallikas? Kuidas suudaks inimene süveneda teadusesse, tajuda tema sügavusi, kui juba selle väline koor — keel — sünnitab temale ületamatuid raskusi? Vähestel on tahtejõudu ja ka aega (kuna majanduslik kitsikus sunnib tõttama ülikooli lõpetamisega), teaduslike teoste põhjalikuks uurimiseks võõrkeeles täiendada ja end neist siis sõnaraamatu varal „läbi süüa“; suur osa haarab kõigest pakutavast ainult ladvad, teiste käest hangitud loengute järelkirjade abil end eksamilt eksamile vedades. Ja sel kombel omandatud teadmused on vähe ühist tõsise haridusega.

Teisiti oleks asi, kui juba algkoolist alates ühe võõrkeelega on enam-vähem põhjalikult kodunenud, ja eelpool mainitule tugenedes, peaks see olema minu arvates *saksa* keel. Just algkool ja keskkooli alamad klassid on need, kus õpitakse võõrkeelt innuga, kus rajatakse alusmüürid pärastise keeleoskusele (ja kogemused näitavad, et algkoolid on saksa keele õpetuses suuresti edenenedud); kui siis asatate jooksul kõigis koolides *ühtlaselt* samas sihis on töötatud, võib loota, et ülikooli astujad ilma suurema vaevata aru saavad ka keerulisest ja raskest teaduslikust keelest, et kirjandus, see võrratult tähtis kultuuritegur, ei jää neile enam *terra incognita*'ks.

Pedagoogiliste õppeasutiste kasvandikud peavad aga oma õpinguis kahes viimases klassis (üksikute ainete referaatide materjalina juba II—III kl.) kasutama teaduslike teosid, mis meil olemas jällegi peaaegu ainult saksa keeles. Saksamaa ja Austria on seni kooliuenduslikes küsimustes ja katsetamis-

tes sammunud ikka esirinnas ja peaaegu kõik silmapaistvad ning põhjapanevad pedagoogilised teosed kui ka ajakirjad on meie raamatukogudes saksakeelsed. Inglismaa kui konservatiivne riik ei tule kooliuenduslikes küsimustes peaaegu sugugi arvesse ja Ameerika ei suuda meid kuigi palju mõjutada oma suure kauguse ja erineva eluga. Nii on siis ka praegustes seminarides peaaegu kõik pedagoogilised, meetoodilised ja didaktilised käsiraamatud saksakeelsed, ja peaaegu eranditult meil seni eesti keeles ilmunud pedagoogilisi küsimusi käsitlevad brošüürid ja artiklid kas sõnasõnalised tõlked või referaadid *saksakeelsete* teoste järgi.

Kuna aga lootustki ei ole, et kõik meil olemasolevad ja kasutatavad saksakeelsed teosed tõlgitakse lähemal ajal eesti keelde või suudetakse neid asendada (juba majanduslikel põhjustel) ingliskeelsetega — milleks siis heita nurka need vähesedki suure ja vaearikka töö tagajärjed ühes nende praktiliste kasutamisevõimalustega ja asuda jälle uuele katsetusele? Praegusel momendil oleks inglise keele esikohale tõstmine meie koolis küll üks neist paljudest järelkaalumata sammudest, mille poolest nii rikas meie lühike iseseisvuse ajalugu.

Ja lõppeks — kas vajavad meie algkooli lõpetajad, kes astuvad koolist otse ellu, võõrkeelt, ja missugust?

Jättes kõrvale algkoolis õpitu tähtsuse keskkooli siirdujaile, võib julgesti väita, et ka tegelikku ellu astujad võivad oma võõrkeele oskust kasutada: niimõnigi algkooli lõpetanu astub õpilasena või jooksupoisina ärisse, kus talt nõutakse mitte inglise keelt, vaid „kohalikke“ keeli. Üks ja teine siirdub tööstuskooli, kus on jällegi nõutav saksa keel. Noored põllupidajad lähevad õppima Taani või Saksamaale, mitte Inglismaale. Ka paremad põllutööajakirjad ei ole Inglismaalt.

Ja kui siis lõppeks mõni üksik asub alale, kus inglise keel vajalik, siis õpib ta selle heal tahtmisel mõne kuuga, kui saksa keel (inglise keele lähedane sugulane) moodustab põhja, millele võib edasi ehitada.

Vabade kirjandite ülesanded.

A. Õunapuu.

Kui kirjandeist räägitakse, mõtleme eeskätt emakeelt, ja peamine osa neist kuulubki siia valda. Kui võtta emakeele õpetuse oskuslik külg, milles võime märkida kaks palet: 1. oskus mõista teiste kõnet ja kirja, 2. oskus ennast väljendada kõnes ja kirjas, siis kirjandi alla kuulub teine pool ja nagu seda harilikult mõistetakse — viimane, s. o. oskus ennast väljendada kirjas. See teeb küll mõiste liiga kitsapiiriliseks, teistes keeltes on ta avaram; meil oleks piinlik kõnelda näiteks suulisest kirjandist, mis algastmel küll valitsev. Termin ei ole õnnelik. Vajaksime uut sõna.

Olgu nüüd kuidas on, kuid kõrgemal astmel on kirjand kõige lähemas ühenduses kirjaliku väljendusoskusega. — Enne aga kui asume väljendusoskuse vaatlusele, peame selgeks tegema, mida mõista v a b a kirjandi all.

Vanasti valitses aramus, et õpilasel puuduvad omad mõtted, mida maksaks kirja panna. Nende ülesmärkimine oleks aja ja vaeva raiskamine. Pealegi ei oska seda laps — ta oskused on veel liiga puudulikud. Tuleb enne lugeda, kuulata ja kirjutada teiste mõtteid, teiste väljendusi. On tal siis küllaldane arv teiste keelendeid ära õpitud, siis võib ta lõppeks hakata ka oma ja iseisvalt kirjutama. Seni aga kasutagu teiste oma, süvenegugi vähemalt sellesse. Nii ütlebki saksa vana koolimees Paul Geyer, et „kirjandite üldised ülesanded on liiga tähtsad selleks, et piirduda ainult loogilis-stiililise vormi küljega. Ükski mõistlik õpetaja ei lase juba mööda juhtu, et mõnesuguseid tõsiasju või mõtteid, mis ükskõik mis küljest näivad eriliselt tähtsad, kirjaliku läbitöötamise kaudu kindlamini omaseks teha.“ Nii siis võõrad mõtted, võõras keeles selleks, et neid mõtteid ära õpida.

Kui aga hakati last enam tähele panna, siis leiti: pole õige teda sundida ainult võõraid mõtteid kordama või rääkima sellest, mida ta ei mõista või mis käib üle ta arusaamise ja millest tal

pole midagi öelda, mida teised teavad sama hästi või veel paremini kui tema. See nürbib tema stiilialused, tal pole tarviski enam pingutada ennast vastavate väljendite otsimiseks, ta teab, et see on ainult tegelemine, ta ei saa pakkkuda ehtsat, seda ei nõutagi talt. Ja laps räägib täiskasvanu tarka juttu näoga, nagu tema oleks selle väljamõtteleja, räägib nii, nagu seda on lugenud — on see siis vale või õige, nagu see meeldib õpetajale. Ja kasvab valeliku hingega, võõrastele varandustele maias arvustusvõimetu silmakirjateener. Lõkkab fraas, kõrged sõnad, paljas kõla, keele vaht, kuid inimese oleme hävitanud. Need kohutavad väljavaated sundisid otsima uusi teid. Leitigi imestusväärset lihtne asi, mida Jensen ja Lamszus oma raamatus „Tee oma stiilile“ sõnastavad järgmiselt: *iga vaimsalt terve laps võib... kirjutada või jutustada targa, maitseka ning kujuka kirjandi.* Sellele arusaamisele jõudmine avas uue välja-vaate: ei tule enam *asendada* lapse mõtteid ja keelt võõrastega, vaid tuleb *arendada* tema oma võimeid, teda juhtida. Satuti liialdustesse ja katsuti isegi kirjanikke hakata kasvatama. Unustati tegelikud kooli ülesanded ja tõusti pilvedeni. Harilikult aga ei suudagi laps kujuteldud elu ette tuua, nagu kirjanik seda teeb. Pealegi on pingutused tarbetud: kirjanik esineb 30—40 000 inimese hulgas kord (ka III järgu mehed kaasa arvatud). Milleks pinnida 39 999! Kõige rohkem, mis laps suudab, on kuulnud või nähtud sündmuse edasijutustamine, ja kui see peab ehtis olema, lihtses, lapsepärases keeles. Harilikult laste tööd ongi seda laadi, kus laps jutustab vabalt oma kogemuste aladest. Siit tekkis aramus, et vaba kirjandi kõige olulisem tunnus seisabki selles ainevalikus, lapse elu-olu ettetoomises. See aramus näib meilgi valitsevat. Üldse sõna *vaba* on toonud esile palju eksiarvamusi. Nii toodi ette mõnelt poolt, et töö peab olema absoluutselt vaba: ei tohi anda mingit teemat,

õpilane valib selle ise vabalt, ei tohi üldse sundust olla; kui õpilane tahab, kirjutab, kui ei, jääb kirjutamata ja isegi parandamata. Nüüd on lõppeks ühinetud, et oluline tunnus ei seisa mitte selles, kas ainevallaks on lapse lähem elu, mitte ka tema vaba valik, mitte õpilase vaba soov kirjutada või jätta, vaid vaba väljendus. Prof. O. Karstädt määrab selle järgmiselt: „*Vaimne nägemine ja keeleline väljendus oma enese abinõudega vastavalt oma eale* — see on vaba kirjandi olemus.“ Vaimne nägemine pole oluline tunnus, kuid seda olulisem eeldus. Seda on tähtis silmas pidada, et hoiduda arvamusel, nagu ainult füüsiline nägemine võiks olla aluseks vabale kirjandile, et kujutada ainult seda, mida on füüsiliselt nähtud. Päevapildiaparatuur näeb palju füüsiliselt, kuid sõnastada nähtut ta ei saa. Tähtis aga on, et see oleks sisemiselt ümber töötatud, vaimselt nähtud. Nii on meil võimalik vabaks tööks valida ka seda elu, mida me ei ole näinud kaugele maade või kaugele aegade taha. Ka ilukirjanduslikud kujud ning elamused võivad selleks olla.

Seotud kirjand on muidugi vastand vabale. Seal õpilane jutustab vahel papagoina loetut või kuuldut ilma isegi aru saamata. Seesuguseid ümberjutustusi on meilgi katsetatud ja ajakirjanduses neid tagajärgi sonimisteks nimetatud. Seesuguseid „sonimisi“ võib ka vanemas klassis ette tulla. Saksa ped. Wilhelm Schneider toob oma praktikast juhu, kus viimase klassi õpilane oma referaadis mingist kirjanikust kõneleb tema „weixligen Minnesang“ist“. Õpilane sõna „weixligen“ seletada ei osanud, ütles ainult, et ta olevat selle lugenud teatud raamatust. Otsiti sealt üles ja leiti hoopis „weichseligen (weich-seligen) Minnesang“, mida õpilane ei osanud lugeda, kuid edasi ikka andis oma kõnes. Üldse see aukartus sõnade vastu ja usk, et sõnad suudavad anda edasi sügavamaid mõtteid, kui ütlejale enesel on, sunnib tihti kõnelema rumalusi. Nii ei nõuta seotud kirjandis omi mõtteid ega oma keelt, vaid korraldada teiste omi. Mitte produktsioon, vaid reproduktsioon on tema olemus.

Nii ei pane tema õpilase loovaid jõude tööle ning ei vasta ka meie kooli praegusele vaimule, ülesseatud sihtidele — kasvatada iseseisvaid töömehi.

Nagu juba alguses öeldud, on kirjandi peaülesanne väljendusoskuse arendamine. Peame põhjalikumalt vaatlema selle ülesande sihti ja teostamisviise.

Keelelise väljenduse all mõistame oma tahete, tunnete ja mõtete sõnadega teistele arusaadavaks tegemist. — Kuid kui seda lähemalt vaadelda, näeme, et väljenduse ja väljenduse vahel on siiski suur vahe. — Juba väike laps oskab oma paarisõnalise keeletagavaraga ema tantsima panna, algkoolide nooremate klasside õpilased kutsuvad välja oma kirjanditega vaimustuse õpetajate ja vanemate poolt, aga samade õpilaste tööde vastu ollakse kooli lõpetamisel jahtunud, keskkoolis ollakse vahest ainult hädalt rahul ja ülikool aina manab. Paistab, nagu õpetaksime oma kasvandikke rumalamaks. Muidugi lugu pole nii, arusaadavalt. Meil nähtavasti on kujunenud, muidugi kujutluses, teatud normid õpilaste jaoks. Meil on ka normaalne kujuteldud õpilane, kellega me mõõdame reaalseid õpilasi, kes aga sagedasti ei anna mõõtu välja. Selle kujuteldava õpilase aga oleme kruvinud liiga kõrgele meie praeguste olude kohta, kus keeles ikka veel segamisi, kus peale eesti keele grammatika vahest korralikus keeles raamatutki pole, kus isegi meie, eesti keele õpetajad, oma kõnes tarvitame üsna paha keelt — teistest kõnelemata, ajalehed kubisevad vigadest j. n. e.

Ei, harilik keskkooli lõpetaja — olgu siis paar parimat õpilast vahest klassi kohta — ei rahulda meid täiel määral. Oli juhtum, kus 65 keskkooli lõpetanud noormehe hulgas kuski võistluskatsel päris hea hindamise osaliseks sai üksainus. Pärast selgus, et see mees oli eesti keelt üle kahe aasta ülikoolis õpinud, oli kirjaniku-kalduvustega, armastas kirjutada ja kirjutas sagedasti. Nii peaks meie keskkooli lõpetaja veel õppima kaks aastat ainult eesti keelt, siis oleksime temaga alles täiesti rahul. Pole ime, me peaksime seega tema kee-

leokuse kõrgemale viima isegi kirjannikkude omast.

Siiski kurb pilt ei anna rahu. Tahtmatult hakka jälle süüdlast otsima. Tegelikult eesti keele õpetajana tead aga, et harjutad ja selgitad üht või teist küsimust, kuid paar nädalat hiljem leiad sama vea õpilaselt. Ümbruskonna mõju on lämmatanud kõik! See pole ka meil ükski nii. Omal ajal kaebasid lätlased sama häda ja suurendasid emakeele tundide arvu tunduvalt. Saksa tegelased toovad ette samu kaebusi praegusest ja ka ennesõjaaegsest olukorrast. Et vanasti Venemaal kaevati, on tuntud asi. Praeguse kohta pole mul otseseid andmeid, kuid kaudselt peab arvama, et asi on seal veel hullem. Et see endine, meie mõnele koolitegelastele ideaalne vene kool polnud selles asjas väga kõrgel järjel, näitavad sealt väljatulnud tegelased. Läänud talvel arutasime õpilastega artiklit ajakirjast. Kirjutanud tuntud nimega professor. Võidakse ette tuua, et ta pole õppinud eesti keelt. Hea küll, jätame õigekirja, vormivead j. n. e., aga kuidas loogiline ülesehitus? Siin ei saa armu anda ja õpilased ei andnud ka armu. Sama lugu oli ka ühe juristi tööga. Olgu see meile väikeseks vabanduseks, kuid mitte õigustuseks. Asi peab siiski paranema. Tuleb teha nähtavasti tööd, nagu ütleb üks saksa pedagoog, kolmekordselt, sihikindlalt ja iga vähemagi detaili juures. Vahest hakkame tulevikus üldse rohkem kirjutama. Dalton-süsteemi mõjul on tõusnud tugev vool, kus õpilasele antakse ülesandeid lahendada kirjalikult või kus protokollitakse igal tunnil töö tulemused. Nii kirjutatakse koolis õieti terve päev ja see sööbub verre. Pikemad tööd tulevad siis harvem, enamasti klassis ja mitu tundi järjest. Kaasas on õpilasel vajalised raamatud, mida kasutab. See nõuab muidugi palju paindumatat tunnikava kui praegu. — Peab rõhku panema ka üldse õpilase arenemisele, õpetama teda vaatlema, mõtlema, süvenedes lugema j. n. e. Ei saa muidu head kirjandit. Kirjandis aga nõuame koonzumist, loogilist ülesehitust, enesedistsipliini. Ja vaba kirjandi ülesandeid ongi harjutada mõtete koondamisele.

Tarvis harjutada palju, hüved ja pahed selgitada ning tagajärjed ei jää tulemata.

Koondumise ja mõtete korraldamise juurde kuulub ka kava küsimus. Kava kohta on vaated lahkuminevad. Tema koostamist ja tema järgi kirjutamist on harrastatud ammust aega — meenutatagu A. Haava „Koolist“. Kava kohta on aga lausutud ka, et ta on kõige suurem pahe, ta takistab vaba mõttevoolu. Harilikult tulebki kava järgi kirjutatud töö üsna nahkne. Hoogsat tööd harilikult ei saa. Kui õpilastelt nõuda kava töö juurde, siis nad sagedasti tunnistavad avalikult, et nad kava koostanud pärast töö valmiskirjutamist. Kava on siiski mõne töö arenduse jaoks tarvilik, nagu katsetööd, mille kohta õpilasel pole harilikult midagi pakitsevat öelda, ja õpilane peab nii tema koostamist tundma ning ka kirjutamist tema järgi. Enamasti aga võib kava jääda kuhugi alateadvuse soppi, kuid nõudma peame, et töö oleks värske, järjekindel, ilma mõttehüpeteta ja huvitav. Kirjutagu ta seda siis, kuidas tahab. Iga kirjand peab olema omaette tervik, mida šabloonide järgi ei saa valada. Kas sissejuhatus ja lõppsõna kirjutada, olenegu jällegi kirjutajast. Kui õpilane saab hästi ning kujukalt alata ja lõpetada tööd ilma sissejuhatuseta ja lõppsõnata ja tal tõesti pole seal muud öelda kui ainult sõnu teha, milleks ta peab siis need kirjutama!

Stiili küsimust arutades on dr. Rauch ja temaga ühes hulk teisi saksa pedagooge jõudnud otsusele, et keel, mida õpilased tarvitavad oma kirjandis, olgu n.-n. tarbekeel. Nii ei saaks õpilaselt nõuda mingi paatosliku ilukirjaniku (näit. Kr. J. Petersoni) keele jäljendamist. Peaks hoiduma ka kuiva ja tehtud lugemikustiili ja kantseleikeele eest.

Tuleb kirjutada nii, nagu elutarbed seda nõuavad ja seda ehtsalt, asjaliselt, värskest ning kujukalt. Stiililist ebaehtsust on aga meil seni sagedasti arendatud enesele aru andmata. Mõjutanud on vahest seesugused andmed kirjanikkude noorpõlvest, et jäljendas seda või seda kirjanikku ja õppis tema stiili. See

on aga ikka ja alati olnud ainult algaja-järgus suure kirjaniku juures, kui ta veel harjutas. Pärast ta leidis enese, arenes stiil, mis vastas tema elurütmile, tema hingelaadile. Ei, väljendada teise moodi selleks, et sama tore välja näha, see on igatahes midagi katse taolist petta, prügi silma puistata. Kuna selle keele taga pole vastavat sisu, areneb õõnes fraas, kus on suured sõnad seatud ritta, pakutud keele vahtu, mille kohta on öeldud, et see on nagu kiigutada hälli ilma lapseta. — Aastat kümme tagasi oli õpilastel mingi haigus jäljendada Tuglase „Liiva kella“. Vaat nende tööde lugemine oli alles kannatus.

Et õpilane kirjutaks oma töö võimalikult asjaliku, aitab kaasa ka see, kui ta varustab töö jooniste ja piltidega, nagu see esineb raamatus. Juba see idee, et piltide kaudu teha lugejale asi selgemaks, kujukamaks, sunnib teda ka sõnadega võimalikku kujukust ja asjalikust taotama. Kui see piltidega kirjand on koostatud veel omaette brošüürina, kus õpilane kaaned ilustab oma maitse kohaselt, sunnib see teda üldse raamatute välimust tähele panema ja oma maitset arendama. Piltideks võivad olla ka päevapildid j. m.

Kui aga jõuame korra oma õpilased kasvatada ausaks, anname neile huvija jõukohased ülesanded, loome eeldused, et neil antud teemaks ei puudu otsesed asjalikud muljed, harjutame nad pingutama võimaliku täpsusega ennast väljendama, siis vahest jõuame ka õpilase juures individuaalse stiilini — muidugi nii palju, kui palju seda tal on. Igatahes siin eeldusi on, et me võime õpilast juba ta stiilist tunda (oma töökoormatuse tõttu me harilikult küll nii kaugele ei jõua kõikide õpilaste suhtes) ja tema hingelise väärtuse hinnata. Jäljendaja isik jääb ikka mingi udu taha, teda katab mask ja meie ei tea, mis on tema oma, mis külge kleepunud. Seotud kirjand oleks aga iseenesest juba mask ja ta ei tule isiklikus mõttes kõne alla. Ma ei eita aga siiski võimalusi nimelt harjutustena, kus jutustatakse ümber võõraid mõtteid ja kasutatakse võõrast stiili. Võõras stiil on täiesti lubatud parodeerimise juures või ka

stiiliharjutuses, mis laseb teatud kirjaniku stiili suuremas selguses paista. — Võõraste mõtete edasiandmist nõuab aga tihti elu. Nii koosoleku protokollid, kus teiste sõnu ei saa ümber teha, vaid tuleb edasi anda võimaliku täpsusega. Samuti tuleb vahel mõne raamatu või kirjatüki sisu kokku võtta. Seda peab tegema võimalikult täpsalt ja lühidalt, mis on igatahes raske harjutus ja nõuab suurt pingutust. See aga on harjutus, mitte kirjand otseses mõttes. Kui sellega lepitaks, ei jõutaks kunagi oma väljenduseni.

Ümberkirjutusi on kasutatud vahel kontrolliks. Paistab aga, et see pole siiski päris hea võte. Huvitavam ning produktiivsem on seada ülesanne nii, et õpilane ümberkirjutuse asemel kirjutab ikkagi oma loodud ning kombineeritud töö, materjaliks aga kasutab seda kontrollitavat ainet. Nii ilmnevad siis ka tema teadmused. Ka kontrolltöös saagu õpilane produktiivseks!

Sõna on mõiste kandja. Tema valikust oleneb kõigepealt mõtte täpsus. Kui tahetakse mõnd hingelist olukorda, elamust väljendada täpsalt, peab inimene selle ära tundma, oskama tema eraldada teistest olukordadest ja siis vastava sõnaga väljendada. Teisest küljest, kuni pole teatud olukorrale nime antud, ei märgatagi seda sagedasti, ei osatagi tähele panna. Nii aitab sõna eristada uusi varjundeid, need varjundid aga nõuavad uusi sõnu. Nii näeme, kui lähedas ühenduses on elamus sõnaga. Ei saa neid eraldi pidada, siis jääb tervik lonkama. Siit näeme, kui õige oli Hildebrandi nõue juba 50 a. tagasi, et keelt peab õppima ikka asjadega ühes. Asju vaadelda ja nendest kõnelda ning täpsalt varjundid ära määrata. See on õige keeleõpetus. Mitte paljaste sõnade õppimise või väljamõeldud lausete kordamine pole seda. Üldse sünonüümide ja vastandsõnade vaatlusele peaks rohkem tähelepanu juhtima ning õpilase sõnavara katsuma kõigiti rikastada — muidugi vastavalt ka tema siseimist inimest. Meil on sellele seni vähe tähelepanu juhitud, välja arvatud vahest mõned testid, kus on nõutud üldisi kultuursõnu. Need aga on peamiselt

üldise hariduse küsimused ja ei kuulu ainult emakeele õpetaja tööpiiridesse. — Tuleks ka kirjanikkude stiilide vaatlusel tähelepanu juhtida, miks on antud puhul valitud see sõna ja mitte teine, milline on selle sõna spetsiaalne värving. — Soovitatakse veel harjutusena dikteerida mõni lause ühe sõna väljajätmisega teatud kirjaniku tööst. Õpilased aimaku see sõna. Igatahes seegi võiks arendada õpilase sõnaosavust. Nii siis kõigepealt sõnavara täiendamine eritundidel, et kirjatöös puudu ei tuleks. Siin pole kirjand andja nii palju kui võtja. Anda saaks ta vahest sel puhul, kui mõne õpilase töö loetakse klassis ette, see on oma vanemate kaudu mõne erialaga tuttav ja tarvitab spetsiaalset keelt. — Kui aga õpilane ausalt pingutab, et leida vastavat sõna, siis see lõppeks teeb tema sõnavara liikuvaks ja arendab tema väljendusvõimet.

Samuti nagu sõnadega vastamiseks tuleb korraldada harjutusi, nii tuleb eraldi harjutada ka sõnadest õigeid vorme moodustama. Suurema hulga sõnade juures seda tehakse õieti teiste analoogial ning vanemates kultuurkeeltes omandatakse kohe kirjandusest. Meil siin tuleb igatahes kohati korraldada harjutusi, kus õpilased eksivad. Mida harjutada, seda näitavad hästi vabad kirjandid. Samasuguses olukorras oleme lausetega, õigekirjaga ning vahemärkidega. Kõik nad nõuavad harjutusi eraldi ja selgitusi, et teadlikult nõudeid täita. Kuid vaba kirjand näitab, millele rõhku panna, ja hoiab meid tagasi tühja tööd tegemast seal, kus õpilased ei eksi. (Kirjand ise pole õigekirja harjutus sõna tõsises mõttes, kuigi seda vahel väidetakse ekslikult.)

Et juhtida kirjand õigeisse roopaisse ja et ta võiks oma ülesanded korralikult täita, tuleb kirjandest vähemalt mõned (2—3 igast seeriast) klassis ette kanda. Muidugi õpilase nõusolekul ja niisuguseid, mis pole määratud ainult õpetajale oma intiimsema sisu poolest. Siin õpilane näeb, mis mõjub ja mis jätab lugeja-kuulaja külmaks, kuulab juba suurema osa oma väärvõttest töö ettekandmisel, teiste arvustusest rääkimata. Õnnestunud töö ergutab

teda suurematele pingutustele ja juhib ka teised õigele teele. Nii hakatakse jutustama seda, mida kuulajad ei tea, ja katsutakse seda teha huvitavalt.

Esimene tingimus huvitavalt kirjutamiseks on, et kirjutajal enesel peab olema huvi asja vastu. Peab olema huvitav teema, millest kirjutada. Et õpetajal on raske tabada seesugust terve klassi jaoks, siis on küsimus kerkinud, kas teema mitte vabaks jätta. Teame aga kogemustest, et see on enamikule õpilastest raske, isegi ülesaadamatu, eriti nooremates klassides. Õpilased paluvad anda ikka teema. See ongi enamikul juhtudest rahuldav, kuid ei peaks andma täpsat teemat, vaid n.-n. raamteema, mille piirides õpilast juhitakse leidma oma teema. Seejuures peab õpetaja enesele alati selgeks tegema, millise kirjandi ta tahab saada, kas n.-n. *elamustöö*, *vaatlustöö* või mõne *üldprobleemi lahenduse*, näit. maailmavaate alalt; ühtlasi tuleb arvestada iga ja arenemist: ei saaks head elamustööd meie keskkooli III klassist harilikult, võiks saada aga I või järele V klassist. (Vanemad õpilased — üle 15 aasta ei kirjuta ka esimeses klassis enam head elamustööd — olgu siis mõni objektiivne jutustis — häbenevad kuidagi; V kl. eas aga saadakse sellest järele enamasti üle.). Vastavalt õpilase eale jagavadki mitmed pedagoogid kirjandite liigid vanuse jaoks järgmiselt: nooremad õpilased — sündmustik (järg ajas), keskmised — kirjeldis (järg ruumis) ja vanemad — asjade suhtes mõttes (arutus). Üldjoontes käib järgi. Nii näibki see olevat ka tegelikult. Juba IV klassis võib saada töid, kus õpilased suure huviga arutavad oma päevamuresid j. n. e.

„Marginaalias“ toob ette F. Tuglas väite, et kirjanik töö lõpetamisel pole enam see, mis ta oli töö alguses. Temas on sisemine muutumine aset leidnud. Ta pole väliselt midagi saanud, kuid ometi midagi vastu võtnud. Samasugust muutumist oleme võinud vist igati isegi tähele panna eneses. Näiteks meil on mingi raske küsimus kaaluda, jutustame asjaolud teisele, toome poolt ja vastu väited ning ilma et teine saaks

suudki avada, juba teame lahenduse ise. Samuti ka kirja kaudu, selle lõpetamisel on sageli lahendus selge. Vahel mõned isegi lahendavad seesuguseid küsimusi kirjalikult endale. Nii aitab väljendus selgitada asja ja olusid, see kuidagi kristalliseerib meie sisemist inimest, meie muljeid, meie vaateid, sunnib nägema sügavamalt.

Kui nüüd õpilane kirjutab elamus-tööd. Ta elab veel korra läbi kõik seigad, süveneb neisse, kõrvaline jääb tagaplaanile, esile kerkib oluline, ja endine udune kujutlus saab selgeks kujuks oma esi- ning tagaplaaniga. Puudulikult nähtud kohad tekitavad tuska. See juhtub eriti kirjeldistes. Siin komistab õpilane esiti igal sammul oma puudulikel tähelepanekuil. Teinekord katsub ta juba oma viga parandada, sest tundis puudust. Katsub asju terasemalt vaadata. Muidugi kool peab siin appi tulema sihikindlate vaatluste korraldamisega ekskursioonidel ja ka erilistel tundidel. Siin antakse igale nähtusele oma täppis nimi, millela on täppis väljendus võimatu. Seega kujuneb vaatlus väga tarvilikuks eelharjutuseks asjalikus ja kujukas stiilis kirjutamisele. — Samuti suure väärtusega on küsimuste ja probleemide lahendamised inimeste elust ja vahekordadest. Neist kirjutades süveneb õpilane enesse, selgitab oma suhtumist teistesse inimestesse ja eluküsimustesse, üldse selgitab maailmavaadet, loob oma filosoofia, kus kõik kujuneb teatud korra järgi tervikuks, kus igasse asjasse on oma kindel suhtumine. Saabub harmooniline maailmavaade. Sellest seisukohast kujuneb kirjand mitte üksi väljenduskuse teenistuses olevaks, vaid võtab oma peale ülesanded, mis katavad õieti terve meie kasvatus ülesanded. Kuna meil muudes ainetes üldisele kasvatusle vähem jääb võimalusi, kasvab

kirjandi tähtsus seda suuremaks. Kui veel siia juurde lisada asjaolu, et paljude probleemide lahendusel õpilased juhitakse vastava kirjanduse juurde, kus nad enne küsimuse lahendamist kirjandis tutvuvad teiste vaadetega, oma vaateid korrigeerivad, siis siit kujuneb lõppeks osaval juhtimisel veel oskus iseseisvalt küsimusi lahendada, iseseisvalt uurides töötada. Selle oskuse kujunemisel peavad kaasa aitama küll kõik õpetajad, andes lahendada küsimusi oma ainevallast.

Kui õpilane kirjutab vabasid kirjan-deid, avaldab ta oma vaateid ja elusuhtumust. Siit saab õpetaja aluse tema juhtimiseks, kuna ta õpib tundma õpilase hädasid — see on võimalik muidugi, kui õpilane usaldab õpetajale oma muresid, kuid ilma usaldava vahekor-rata pole kasvatustöö üldsegi võimalik. Usaldust ei tohi aga õpetaja kunagi kurjasti tarvitada. Mis õpilane on usaldanud eriliselt sellele õpetajale, jäägu ka tema teada ainult. Kuid arvestatagu alati õpilase hingeelu ja ärgu pandagu teda teemadega küsimuste ette, mille kohta tal oleks piinlik sõna võtta. Eriti katsetöödel peetagu seda silmas, sest see on dokument kõigile lugemiseks. —

Vabad kirjandid selgitavad vahel üllatavalt õpilase iseloomu ja käitumist ja neid tuleb pidada väga väärtuslikeks just kasvatus mõttes.

Nii nägime, et vabad kirjandid arendavad oskust koondada oma mõtteid, neid ladusalt oma isikule vastavas stiilis väljendada, on aluseks keele- ja stiili-õpetusele, korraldavad õpilase siseilma ning maailmavaadet ja on õpetajale aluseks kasvatustöös.

Need võimalused kujunevadki vabade tööde ülesandeiks, kuna pole teada teisi vahendeid, mis suudaksid need ülesanded oma peale võtta.

Kirjanduslikud teosed

mille lugemine on sunduslik kõigile õpilastele klassis Tallinna eesti keskkooles.

J. Rõks.

Klass	Eesti ilukirjandus		Maailmakirjandus, teiste rahvaste ilukirj.		Kriitika, monogr., biograaf., reisikirjeldised jne.	
	Autor	Teosed	Autor	Teosed	Autor	Teosed
		Koostaj. arv.		Koostaj. arv.		Koostaj. arv.
I	A. H. Tammsaare	Poiss ja liblik Vanad ja noored Kuresaare vanad Kaks paari ja üksainus Popi ja Huhuu Asuja Hunt	Juh. Aho Eino Leino A. C. Andersen Vennad Grimm	Randtee Laastud Musti (Muinasjutte) (Muinasjutte) Tuhat üks ööd Odysseia (Jutte linnudest) (Loomajutte) (Legende) Isekas hiiglane Soome muinasjutte (Rahvaste muinas- maalt)	A. Žebelev E. Martinson M. Laarman S. Fodor Haufl J. Parijõgi Fr. Nansen	Aleksander Suur Beethoven Rembrandt Edison Livingstone'i elu Kevad kutsub Reisijuhitudumised
	Fr. Tuglas	Hingemaa Liivakell I (valik) Laanekohus Epp Hundi surm Kodumaa jutud Juhisaare kiriku kella- mees	E. Selon-Thompson R. Kipling S. Lagerlöf O. car Wilde J. Lehtonen	Põhjaneitsi Oliver Twisti imeilukud etjuhtumused Gulliveri reisid Sztrecsnó punased õied Lugu tammest Legend haavast Loomade keskel (valik) Mesilane Maaja Valik liivi muisten- deid		
	R. Roht	Meri Kui valgus tuli Kadunud laas Vanad teerajad Kapsapää	K. Skalbe Ch. Dickens J. Swift V. Rákosi J. Ejsmond			
	M. Metsanurk	Õpilane Valter Kalevi kojutulek Kevad I, II	M. Kyber V. Bonsels O. Loorits			
	J. Mändmets	Sookaelad (novell, kär- bit, samanim. nov. kog.) Minu esimesed triibu- lised Külajutud Kauka jumal Punga-Märt ja Uba- Kaarel	A. Kallas D. Defoe M. Twain O. Rosegger H. B. Stowe F. Molnár			
	A. Kivikas	Neetud talu Kolonist Nõia tütar Käkimäe kagu Kümme lugu				
	Ed. Wilde					
	A. Kitzberg					
	E. Peterson					
	Juh. Liiv					

Eesti ilukirjandus		Maailmakirjandus, teiste rahvaste ilukirj.		Kriitika, monogr., biograaf., reisir kirjeldised jne.	
Autor	Teosed	Autor	Teosed	Autor	Teosed
	Koost. arv, kus lug. sünd.		Koost. arv, kus lug. sünd.		Koost. arv, kus lug. sünd.
Ed. Bornhöhe	Valitud jutud	J. Verne	80 päevaga ümber maailma		
A. Saal	Tasuja				
J. Järv	Vürst Gabriel				
J. Jaik	Vambola				
J. Parijõgi	Lelli				
J. Lattik	Karolus				
J. Bergmann	Võrumaa jutte				
J. Tamm	Semendivabrik (valik)				
A. Haava	Mets (valik)				
J. Pert	Meie noored (valik)				
E. Enno	(Ballade)				
H. Visnapuu	(Ballade)				
G. Suits	Väikesed pildid Eestist				
M. Under	Udulaev (Muin. sama-nim. kog.)				
A. Alle	Õhtu kodutalus				
	(Lüürilisi luul.)				
	" "				
	" "				
	" "				
	" "				
	" "				
	" "				
A. Kitzberg	Külajutud	E. Tegnér	Kalevala	Fr. Tuglas	Teekond Hispaania
	Veli Henn	Juh. Aho	Ilias	J. Parijõgi	Soome
	Hennu veli		Odysseia	A. Kitzberg	Tuuletallaja
	Saana Antsu oma hobune		Frithjof		
	Maimu		Panu		
	Neetud talu		Raudtee		
	Libahunt		Laastud		
	Püve Peetri riikad	Ch. Dickens	Oliver Twisti imelikud elujuhtumused		
Fr. Tuglas	Kuldne rõngas		Kui ma alles poisi-jõmpsikas olin		
	Popi ja Huhuu		Isamaa		
	Lüvakell		Edda I, II		
	Õhtu taevas		Jääluistik		
O. Luts	Aruamatatu lugu	J. V. Jensen	Seitse venda (kalkend)		
	Arimehed	A. Kivi	Tumemeelik		
	Kapsapää	Eino Leino	Mantsi laul		
	Kevad I, II		Ants Raudjalg		
	Suvi I, II	A. Kallas	Katinka Raabe		
	Vanaid teerajad		Lahkuvatelaevade linn		
	"Linda" aktiivid		Varanduste saar		
Ed. Wilde	Külmale maale	R. L. Stevenson			
II					

Klass	Eesti ilukirjandus		Maailmakirjandus, teiste rahvaste ilukirj.		Kriitika, monogr., biograaf., reisikirjeldised jne.		
	Autor	Teosed	Autor	Teosed	Autor	Teosed	
	L. Koidula	(Luuletisi) Säärane mulk Kaks juttu Ojamõlder ja tema mi- nia (Lüürikat) (Lüürikat) (Üks luuletis) (Üks luuletis) Oma tuba, oma luba Must kumb Tasuja Villu võitlused (Ballade) (Lüürlisi luuletisi) (Luuletisi) Kroonu onu (Ballade) (Sonette) (Lüürika) (Lüürika) Metsatalus (Üks jutust. valikul) Kolm juttu Uus variser Kasuõde Ararauna	A. Lamartine Ch. Dickens	Kriseldis Irlanda } Üks Jenoveva } valikul Oliver Twisti imelikud elujuhtumused			
	F. Kuhlbars	6		1			
	M. Veske (A. Reinwald)	6		1			
	C. R. Jakobson	1		1			
	J. Pärn	9					
	E. Bornhöhe	1					
	J. Bergmann	7					
	J. Kunder	4					
	J. Tamm	6					
	Jak. Liiv	2					
	K. E. Sõõt	2					
	A. Haava	2					
	J. V. Jannsen	1					
	E. Aspe	1					
	K. A. Hindrey	5					
	A. Haava	3					
	K. E. Sõõt	9					
	Juh. Liiv	3					
	A. Kitzberg	5					
		9					
		9					
		10					
		5					
		3					
		1					
IV	A. Haava	5	H. Ibsen	Rahvavaenlane	Fr. Tuglas	Juhan Liiv	
	K. E. Sõõt	5	H. Balzac	Noora		W. Shakespeare	
	Juh. Liiv	9		Isa Goriot	D. Palgi	Ed. Wilde „Mäeküla pimamehe“ stiil (osaliselt)	
		3		Eugenie Grandet		A. Kitzbergi toodang A. Kitzberg	
		5		Sagrään-nahk		Ed. Wilde naistüübid Tuuletallaja I, II	
		9		Isa Goriot			
		9		Eugenie Grandet			
		10	E. Zola	Sõekaevurid	M. Sillaots		
		5	Sophokles	Kuningas Oidipus	A. Kitzberg		
		3	Molière	Innus			
		1	W. Shakespeare	Hamlet			

Koolide arv, kus lbg. sund.

Koolide arv, kus lbg. sund.

Koolide arv, kus lbg. sund.

3 1 1 1 2 2 1

6 1 2 2 1 2 11 8 11

5 5 9 3 5 9 9 10 5 3 1

<p>Ed. Wilde</p> <p>Külmale maale Mahtsa sõda Pisuhänd Mäeküla piimamees Asunik Voltershausen Kurjal teel Raudsed käed Rahvavalgustaja Paised Ühe hürja elulugu Andrese elukäik Soo Taavet Soovere elu ja surm Toho-oja Anton Punane tuul Vahesaare Villem Orjad Epp Algus Kive kaalumas Vanad ja noored Kaks paari ja üksainus Isatalus</p> <p>A. H. Tammsaare</p> <p>J. Mändmets</p>	<p>6 10 10 3 1 2 2 7 7 1 4 1 8 3 3 1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>Kuningas Lear Macbeth Veneetsia kaupmees Faust Noore Wertheri kannatused Ivanhoe Meie aja kangelane Kolm lugu Don Quijote Vee pääl Kaks sõpra (Luuletisi) Seitse venda Barbara v. Tisenhusen Mere tagant Isamaa</p> <p>J. W. Goethe</p> <p>W. Scott</p> <p>M. Lermontov</p> <p>G. Flaubert</p> <p>H. Cervantes</p> <p>G. Maupassant</p> <p>A. Petöfi</p> <p>A. Kivi</p> <p>A. Kallas</p> <p>A. Järnefelt</p>	<p>1 1</p>	<p>H. Raudsepp A. Kallas J. Käerner V. Ridala Fr. Tuglas H. Visnapuu R. Rolland D. Palti J. Semper</p>	<p>1 3 1</p>	<p>V</p> <p>M. Metsanurk</p> <p>O. Luts</p> <p>G. Suits V. Ridala</p> <p>A. H. Tammsaare</p> <p>Fr. Tuglas</p>	<p>Punane tuul Taavet Soovere elu ja surm Toho-oja Anton Vahesaare Villem Jäljetu haud Andrese elukäik Kapsapää Pärijad Kirjad Maariale (Lüürikat) Ungru krahv Kõrboja peremees Juudid Tõde ja õigus I Kaks paari ja üksainus Vanad ja noored Noored hinged Kärbes Felix Ormusson Toome õlmed Popi ja Huhuu</p>	<p>F. Dostojevski M. Maeterlinck E. Verhaeren Juh. Aho G. Flaubert H. Balzac H. Ibsen F. Hebbel Eino Leino</p>	<p>Kuritöö ja karistus Kutsunägu Pimedad Sinihind Pelléas ja Mélisande (Luuletisi) Laastud Väikne meri Õpetaja tütar Õpetaja proua Kas mäletad? Juha Madam Bovary (saksa keeles) Eugenie Grandet Rahvavaenlane Peer Gynt (saksa keeles) Ehitaja Solness Judith Helkalanud (valik)</p>	<p>9 1 2 1 1 4 2 1 2 4 1 1 1 1 2 1 1 2 1 1 1 1 1</p>	<p>M. Metsanurk Noor-Eesti Eesti uuemad luuletajad Esteetika (Üks kriit. teos) Teekond Hispaania Noor-Eesti albumid I-II Vanad ja vastsed poeedid Tolstoi elu Ed. Wilde „Mäeküla piimamehe stiil“ (Esseed)</p>
--	--	---	--	--	--	--	---	--	---	--	--

Tallinna keskkoolid saatsid käesoleva õppeaasta alul koolivalitsusele loendise kirjanduslikest teoseist, mille lugemine kirjanduslikeks õpinguiks on sunduslik kõigile õpilastele klassis.

Nende materjalide põhjal on esitatud juuresoleval tabelil sunduslikult loetavate teoste nimestik, kusjuures on jäetud välja õpperaamatud ning eesti rahvaluinasjuttude ja rahvalaulude valimikud. Jutustiste- ja novellikogude puhul on esitatud sageli peale kogu veel neist eraldi üksikuid jutustisi ja novelle, nii kuis koolid on toonud oma loendistes. Sulgudes on nimetatud vaid üldiselt, mida vastavalt kirjanikult loetakse.

Loetavate teoste arv viie õppeaasta jooksul üksikute keskkoolide järele on 1) kõige vähem — 50 (kahes keskk.), 2) keskmiselt 75—85 ja 3) kõige rohkem — 111 teost (üldse kahes keskk. üle 100 teose). Seejuures on arvestatud ka väikesed palad: üksikult loendistes nimetatud muinasjutud, miniatüürid, legendid, ballaadid j. n. e., välja arvatud üksikud näited lüürikast. Lühi-kesed palad moodustavad suure osa lektüürist, õige suuri teoseid (kuni 600 lk.) on üsna vähe.

Üksikuis klassis loetavate teoste arv:

Loeta- vate teoste arv	Klassid				
	I	II	III	IV	V
Suurim arv . .	26	15	21	30	30
Vähim arv . . .	5	6	8	13	10

Teiste rahvaste kirjandus moodustab igas koolis keskmiselt $\frac{1}{5}$ või $\frac{1}{4}$ kogu lektüürist; koolides, kus loetakse üldse vähem — $\frac{1}{10}$, koolides, kus loetakse rohkem — üle $\frac{1}{3}$ kogu lektüürist.

Maaülikirjandusest loetakse koolides kõige rohkem prantsuse kirjandust, sellele järgnevalt inglise ja saksa kirjandust.

Kirjanikke, nende hulgas ka need, kelle luulest ainult üksikuid näiteid, esineb järgmiselt (seejuures enamasti igalt kirjanikult üks teos, harva kaks või kolm):

Ilukirjan- dus	Prantsuse	Saksa	Inglise	Soome	Vene	Ungari	Norra, rootsi, taani, belgia, kreeka, hispaania, ameerika, poola, läti j. t. kirjand.
Kirjanikke	14	12	11	7	5	3	Üks või kaks- kolm teost
Nende hul- gas neid, kelle luu- lest vaid näiteid	4	5	1	1	1	1	

Sunduslikult loetavate kirjanduslike teoste nimestikust on näha, et meie keskkoolide õpilaste lektüüri hulgas leidub mitmeid üsna väärtusetu teoseid, samuti mõnigi võiks olla vaid soovitatava kirjanduse hulgas, mispärast nimestikuga tutvumine ja teoste loetavuse kaalumise oleks vajaline kirjanduse-õpetajale.

Naiskutsealase tööstuskooli sisemise organiseerimise põhijooni.

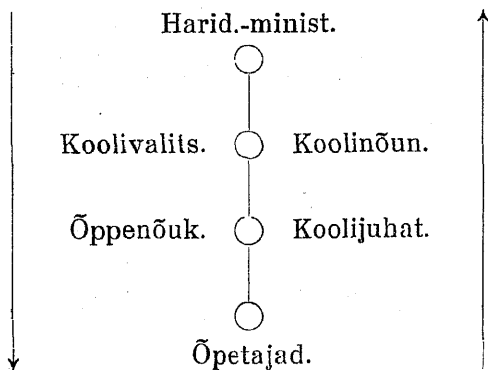
A. Rimmel.

Sissejuhatus.

Sisemise organiseerimise mõiste ja tema eesmärgid. Sisemise organiseerimistöö all tuleb mõelda kooli elu ja õppetegevuse pedagoogilist ülesehitamis- ja korraldamistööd, s. t. tegelikku kasvatuse ja õpetuse organiseerimist koolis. Selle sisemise ülesehitustöö ees-

märgiks on: 1) luua koolis olukord, mis võimaldab õpilasel omandada kooliaja kestes maksimum väärtuslikke harjumusi, teadmisi ja oskusi; 2) korraldada kõike seda ometi nõnda, et ei raskene, vaid kergeneb õpetajate töökoorem; 3) rajada koolitöö alustele, mis talle kindlustavad pideva progressi ja ajaga kaasasammumise.

Sisemise organiseerimise meetodeid. Meie koolide sisemist organiseerimist ja arendamist juhtivad organid moodustavad järgmise jerarkilise astmes-tiku:



Tavaliste mõistete järgi juhtimise ja arendamise impulsid liiguvad *ülalt alla-pool*, muutudes seega õpetaja täidesaatvaks tööliseks. Eitamata nende impulside väärtust, tuleb pidada ometi enamväärtuslikeks neid impulsse, mis liiguvad *alt üles*, s. t. on õigus rajada koolide arendamine õpetajaskonna arenemistahetele ja loovale tööle.

Koolide arendamise initsiatiivi ülekandmine õpetajaskonda omab suuri paremusi ülaltpoolt dikteeritava initsiatiivi kõrval. Kõigepealt, terves esitatud jerarkilises reas on õpetaja ainukene, kes kõige tihedamalt puutub kokku kasvatusobjektiga — õpilasega — ja kes ühtlasi otseselt iseendal saab tunda koolielus teostatud uute sammude positiivset ja negatiivset mõju. Seega tuleb näha õpetajaskonnas määratud kogemuste varaaaita — ja kogemustele, ainult kogemustele saab rajada koolide arendamist.

Teiseks, õpetaja on meie kooli *tegelik* ehitusmeister. Ja on teada, et kunstiteos õnnestub ikka paremini siis, kui tema looja ja teostaja on ühes isikus. Võõraid mõtteid suudame teostada ikka ainult ka kõige paremal tahtmisel poolikult, rääkimata veel neist juhtudest, kus need mõtted on meile otse seesmiselt vastuvõtmatud. Seega ainult õpetaja enda loova mõtte, tahte ja initsiatiivi rakendamist kooli ülesehituse ja arendamise töös tuleb pidada õigeks

ning elujõuliseks teguriks sel alal. Kooli juhtide ülesandeks jääb kõige selle juures õige suuna alalhoidmine ja kogu õpetajaskonna tegevuse koordineerimine.

Koolide tekkimine ja nendele esialgse vormi andmise momendid seisavad siiski väljaspool õpetajate tegevuspiire. Meieaja paljunõudlik elu seab raskeid ülesandeid tööstusele. Et tööstus suudaks neid ülesandeid riigis rahuldada, tuleb noorte väljaõpetamist süstematiseerida, ratsionaliseerida ja süvendada — nõnda tekibki tarvidus tööstuskooli järel. Seega: tööstus jälgib elu, tööstuskool — tööstust. Tööstuskooli asutamise eel peaks nõnda käima suur eeltöö: tuleks koguda andmeid vastava ala tööstustöölise vajaliku hulga kohta, selle tööstusala arenemisvõimaluste kohta ja tema eriliste, meie elule vastavate nõuete kohta.

Nõnda kujuneb tööstuse nõuetest tööstuskoolide võrgu tihedus ja nende üldine ilme. See on, mis tuleb määrata üleriigilises ulatuses. Kooli asutamise silmapilgust peale aga läheb kõik ülesehitav töö üle kooli pedagoogiliste jõudude kätte. Sest silmapilgust peale hakkab kool arendama omaette organismina, indiviidina. Kõrgemate juhtide — eriti koolinõunikkuude — hooleks jääb aedniku ülesanne: kasvamiseks tingimuste ja eelduste loomine, vigade kõrvaldamine.

Üksiku kooli väljakujundamisel ja arendamisel on määrava tähtsusega õpetajate asjatundlikkus, pedagoogiline vilumus, loomisvõime ja huvi koolitöö vastu. Tööstuskoolide praegune õpetajaskond neid nõudeid täiel määral igitahes ei rahulda; eriti palju puudub pedagoogilist vilumust ja loomisvõimet. Kuid *huvi koolitöö vastu* suudaks siiski teha imet. Seepärast tuleb pidada *õpetajate huvi* üheks kõige tähtsamaks teguriks koolide sisemisel organiseerimisel ja väljaarendamisel.

Võttes õpetajaskonda koolide sisemise ülesehituse peategurina, tuleb rõhutada koolijuhataja tähtsat ülesannet selles töös. Hinnatav ei ole aga mitte koolijuhataja direktiivide andjana, vaid koolijuhataja hea kaasakis-

kuva eeskujuna ja kollektiivse pedagoogilise loova töö osava organiseerijana.

Koolijuhataja on ühtlasi see, kelle juures kõige loomulikumalt kerkib esile *huvi* kooli sisemise organiseerimise vastu: on ju koolijuhataja nimi ja au lähedamalt seotud kooli hea nimega.

Koolijuhataja raskeimaks ülesandeks on õpetajaskonna huvi äratamine ja alalhoidmine. Siin ta peab teotsema *pedagoogina pedagoogide suhtes*, õppides tundma õpetajate huvialasid ja püüdes neid siis laiendada, süvendada ja vajalikus suunas juhtida. Selleks ta pidagu meeles W. James'i poolt formuleeritud lihtset huvi põhiseadust: „Iga asi, mis pole huvitav isenesest, võib saada huvitavaks, kui ta assotsieerub mingisuguse asjaga, mis juba pakub huvi.“ („Kõned õpetajaile psühholoogiast“.)

Küllap leidub koolis peale koolijuhataja mõnigi õpetaja, kellel on sisemist huvi kooli organiseerimistöö vastu. Igatahes siin õpetajale „kohuseks tege mine“, mida praktiseeritakse nii palju, annab vaid pealiskaudseimaid tulemusi. Seepärast õpetajais huvi äratada on viljakam, kui neid „kohustada“.

Koolijuhataja ja mõne õpetaja algatatud töö resultaadid esitatakse õppenõukogule. Siin läbirääkimiste ja vaidluste keskel selgitatakse töö väärtusi ja puudusi ning tõmmatakse ühtlasi kaasa uusi töötajaid.

Kooli sisemine ülesehitustöö, olles saanud õppenõukogu tegevuse üheks tähtsamaks punktiks, süveneb ja laieneb, sest üksikute isikute arvamused ja saavutised siin kristalliseeruvad mõtete vahetuste ja vastuväidete puhastustules. Teisest küljest, õppenõukogu omandab oma tavaliste jooksvate küsimuste arutuste kõrval sügavama tähenduse ja väärtuse: siin tekib *kollektiivne loomine*, kus vormitakse kooli individuaalne pale.

Kollektiivne loomine tähendab teatud piirini enese loomingu ohverdamist üldsusele. Kuid igal inimesel on tung säilitada ka *oma* individuaalsust, veel enamgi: tõsta välja oma individuaalset ilmet ja oma tööga loodud saavutisi. Pealesunnitud ja ilma tõsisema aluseta

generaliseerimine seepärast halvab õpetaja loovat tahet ja ta initsiatiivi. Seda peab silmas pidama kollektiivse loomingu arendamisel. Olgu seepärast kollektiivne töö esijoones vaid õpetajate iseseisva individuaalse loomingu osavaks koordineerimistööks.

Kooli sisemise ülesehitustöö saavutiste kokkuvõtte peaks moodustama koolide aastaaruandeis ühe tähtsama punkti. Koolinõunikud ja ministriteerium omandaksid siit väärtuslikku materjali üldiseks koordineerimistööks.

Püüdmata tungida detailidesse, andsin siin üldise ja ligikaudse pildi koolide sisemise organiseerimistöö käigust „altpoolt ülesse“. Käesoleva kirjutise sisu on pühendatud selle sisemise ülesehituse teede ja abinõude lähemale vaatlemisele. Kuna see töö teostub õppenõukogudes, siis tuleb pidada käesolevat kirjutist lihtselt katseks luua naiskutsealaste tööstuskoolide jaoks õppenõukogude tegevuskava koolide sisemise organiseerimise alal.

Sisemise organiseerimise probleeme.

Naiskutsealase tööstuskooli ülesanded.

Tööstuskooli ülesanded on esitatud kokkuvõtetult tööstuslikkude koolide seaduse § 1.: „Tööstuslikkude koolide eriuülesandeks on tööstusliku kutsehariduse andmine oma õpilastele ja nende ettevalmistamine vastavalt erialale õppinud töölisteks ja tehnilisteks jõududeks.“ Kaudselt on tööstuskoolil veel üks ülesanne, mis leidnud väljendust tööstuslikkude koolide seaduse § 41.: „Tööstuskooli lõpetaja, kes pärast õppinud tööliste kutsetunnistuse saamist vastaval tööstuse erialal vähemalt viis aastat töötanud heade tagajärgedega ja 25 aastat vanaks saanud, võib omandada haridusministeeriumi poolt kokkuleppel vastavalt kaubandus-, tööstus-, põllutöö- või teedeministeeriumiga määratud korras tööstusharule vastava meistri kutsetunnistuse.“

Tööstuskooli lõpetaja teine tee viib kõrgemasse kooli: kunsttööstuskooli või pedagoogiumi. Kuid sinna pääsevad ikkagi ainult üksikud, kuna vastuvõetavate arv on, võrreldes tööstuskoolide

lõpetajate arvuga, hoopis väike ja kuna need alad nõuavad erilist annete valikut. Oma eesmärgi ja sihte ei sea tööstuskool kõrgemate koolide järgi, nagu ei sea ka näiteks algkool oma sihte keskkooli järgi.

Tööstuskoolile jääb seega ikkagi ainult kaks ülesannet: *õppinud töölise ja meistri ettevalmistamine.*

Meistrikutseni paljud tööstuskooli lõpetajad mitmesugustel põhjustel üldse ei jõua, kuid takistusi selleks ka olla ei tohi. Ja kuna meistrikutse mahutab endasse juba õppinud töölise kutse, siis võib kokku võttes öelda: tööstuskooli ülesandeks on arendada õpilases neid teadmusi, oskusi ja harjumusi, mis vajalikud selleks, et saada meistriks ja et püsida ka sellena, vaatamata elu kiirele arenemisele.

Meistriks tuleb lugeda seda, kes oma eriala igasuguseid ülesandeid suudab iseseisvalt teostada, s. t. kes iga ülesande ees, igal hetkel teab või leiab, *mis teha ja kuidas teha.* Niivõrt, kui võrt see on õpitud teadmuste ja oskuste otsene rakendus, *kõneleme tehnilisest koolitusest*; kui aga ülesande lahendus tuletatakse mõtlemise teel või leitakse fantaasia kujude voolust, *kõneleme loomisest.*

Tööstuselu nähtused, nii nagu neid pakub tellimusi täitev töökoda, esinevad vilumata õpilasele sidumata, ühtluseta ja juhuliste üksiknähtustena. Õmblustöökotta näiteks tuuakse igapäev uusi kleite, igale ühele neist antakse isesuguseid vorme, neid teostatakse erinevate tehniliste võtetega j. n. e. Õpilane ei leia siin üksikute kleidivormide vahel midagi ühist, ei mingit sidet materjalide ja tehnikate vahel. Samuti näeb vilumata silm värvide kooskõlades vaid juhulisust ning individuaalse maitse meelevald. Üksiknähtuste kaoses märkida üldisi jooni ja luua nõnda *mõisteid*, märkida nähtuste *kausaalsust* ja leida *seadusi* ning *põhimõtteid*, koos sellega *süsteemiseerida* nähtusi — kõik see on igasuguse tõsise tunnetamise ja teadmise peatingimusi, on üldse inimese arenemise aluspõhi. Selline teadmise vorm on koolis saavutatav, kui prakti-

lise töö kõrval tööstusnähtusi käsitlekse veel *eridistsipliinides* (nagu: vormiõpetus, materjalideõpetus, kudemisteooria, lõigete teooria j. n. e.).

Kui käsitöeline suudaks tehnilises koolituses õppida tundma oma ala *kõiki võimalikke* nähtused, siis ei oleks loomisvõimet vaja. Tegelikult aga see, mida õpitakse tundma, on vaid väike osake suure nähtustemeres: ei suudeta õppida tundma kõiki materjale, tööriistu ja masinaid, ei suuda keegi anda iga erijuhu jaoks valmisreegleid, ei ole mõeldav, et õpitaks tundma kõiki käsitöös võimalikke vorme ja nende konstruktsioone, lõppeks ei ole üldse võimalik lahendada ülesannet *ainult* teadmuste varal, kui tellija nõuab midagi uut ja omapärast. Nõnda paljudel juhudel käsitöeline seisab probleemide või probleemikeste ees, mille lahendus tuleb leida *iseseisvalt.* *Siis algab loomang*, mis võib esineda nii praktilisel kui kunstilisel alal, võib seista mingi materjali, tehnilise võtte või konstruktsiooni leidmises, kui ka ilusa vormi ja ornamendi loomises.

On selge, et loomisvõime on vajaline alati seal, kus puudub otsene mis-kuidas-teadmine, kus see teadmine tuleb alles kätte muretseda. Seega loomisvõimeline inimene aitab end *ise* välja tundmatuist olukordadest. *Loomisvõime* — see on *käsitöölise omaabi* ja teda tuleb sellena kõrgelt hinnata.

Aga loomisvõime soodustab ka seestmist rikastumist ja arenemist, kuna ta tekitab fantaasias uusi initsiatiive, kuna loov fantaasia võimaldab tungida kergesti uutesse nähtustesse ja neid mõista, kuna ta võimaldab intuiitiivselt ise tegevuspõhimõtteid luua, kuna lõppeks, see nähtus kutsub loomisvõimelise inimese fantaasias esile terve rea uusi nähtusi, mis muutuvad samuti ta vaimseks varaks.

Mida enam nihkuda praktiliselt alalt kunstivalda, seda vajalikumaks muutub loomisvõime. Seepärast vajab loomisvõimet eriti naiskäsitöö ala meister: naiskäsitöö alad on tõesti vahepealsed lihtkäsitöö ja kunstikäsitöö vahel, omades pidevat tendentsi areneda kunstikäsitöö suunas.

Hindamisvõime on lõppeks see, mis tervet käsitöölise tegevust juhib õiges suunas. Me võime seda hindamisvõimet nimetada vahel praktiliseks meeleks, vahel kunstiliseks maitseks, vahel kriitikavõimeks, enesekriitiliseks, kontrollimisoskuseks j. n. e., kuid ikka ja alati on ta selleks seesmiseks hääleks, mis iga nähtust, iga mõtet ja tegevust kaalub hea ja halva seisukohalt. See hindamisvõime moodustub kõigepealt peenest analüüsimisvõimest ja teravast tähelepanekuuskusest ning sihiteadlikkusest, aga ta võib ka muutuda intuiitiivselt reageerivaks maitseks — isemoodi südametunnistuseks.

Suur tehniline koolitus, veel vähem suur loomisvõime aga, ei oma ilma hindamisvõimeta reaalselt väärtust. Sest olgu meister kui vilunud tahes, töötades enesekriitikata, ta kaotab ajajooksul kättevõidetud meistritaseme: inimene ei ole masin, mis vääratamatult kordab tegevusi. Samuti loov fantaasia annab ühesuguse kergusega head ja halba; seepärast, kui puudub hindamisvõime, isegi suur loov anne võib anda väga väärtusliku kõrval hoopis viletsat. Loomisvõime ilma hindamisvõimeta on lahtiste purjedega tüürita paat merel! Ainult hindamisvõime muudab käsitöölise tegevuse sihikindlaks ja ta arenemise — pidevaks.

Kõike seni öeldut kokku võttes, võib järgmiselt piiritella naiskutsealase tööstuskooli eriala-hariduse ülesandeid:

tööstuskooli erialase hariduse peauülesandeks on kasvatada tegeliku töö ja eridistsipliinide kaudu tehniliselt väljakoolitatud, loomisvõimelist ja hindamisvõimelist töölise, kellel on seega avatud tee arenemisele ja ka meistrikutsele.

Väiketööstuses, kesktööstuses, koolides ja kursustel, kus teotseb hiljem suurem osa naiskutsekoolide lõpetajaist, on meister ühtlasi ka töökoja majanduslik juht ja suhete looja tellijaskonnaga ning üldse ümbrusega. Majandusliku juhina tal tuleb tööd ja tööesemeid rahaväärtuse peale hinnata, töökoja üldisi sissetulekuid ja väljaminekuid tasakaalustada, töökoda edasi arendada j. n. e. Tööstusettevõtte ja tarvitajaskonna-

vaheliste suhete loojana meister määrab suurelt osalt tööstusettevõtte sümboolse või antipaalse nime. Meistri soliidsus, oskus võita tarvitajaskonna usaldust ja mõista ning austada ühiskondlikke huvisid — need on väga vajalikud omadused meie vähesotsiaalses ja egoistlikus ühiskonnas. Seepärast tuleb lugeda kutsekooli teiseks ülesandeks:

kasvatada majanduslikult mõtlejat ja juhtida mõistvat ning kodanikuna tublit meistrit.

Kõikide nende erialaste ülesannete kõrval tööstuskool ei tohi muidugi unustada õpilast kui inimest üldse, samuti õpilast kui naist. Seepärast tuleb lugeda veel naistööstusliku kutsekooli ülesannete hulka:

arendada õpilast kehaliselt terveks inimeseks, arendada ja siivendada hingeelu ja kasvatada naist kui tulevast ema ning perenaist.

Õpilaste valiku küsimusest.

„Õige mees õigel kohal“ — see põhimõte hakkab levima meilgi. Tema all mõeldakse tööalade jaotamist inimeste vahel vastavalt nende andeile ja võimele. Suurel määral see on töölise enda huvides: sattudes alale, milleks puuduvad füüsilised ja vaimsed eeldused, inimene on sunnitud pingutama üle jõu, kannatama vähese edasijõudmise all, leppima vähema töötasuga, peab nägema, kuidas teised teda töös eemale tõrjuvad j. n. e. Kuna sama inimene mujal võiks ehk edukalt areneda.

On õige arvamus, et iga inimene peab omama elus mingit kutset ja et meie ajal iga — ka lihtseimgi — kutse nõuab õppimist. Kui aga mõnel pool seda tõlgitsetakse nõnda, et kõigile algkoolide lõpetajaile tuleb võimaldada vaba sissepääs ükskõik missugusesse kutsekooli, siis see on eksitus. Ja osalt isegi õpilaste eksiteele viimine. *Eriti tööstuslike naised kutsekoolide kohta peab tähendama, et edukaks arenemiseks on siin vaja tunduval määral teatud andekust: näppude peent tundelisust, silma-mõõtu, vormi- ja värvimeelt, tähelepanu, sisendamisvõimet, loomisvõimet*

j. n. e. Seepärast tööstuskoolides peaks õpilaste sisseastumisel teostuma *valik*, mis on küll praegu kahjuks sisseastujate arvu vähesuse tõttu enamasti läbi viidamatu, kuid mille teostamist tuleb ometi taotella.

Milliseid kriteeriume panna õpilaste valiku aluseks? Seni tunti meil ainult eksamite süsteemi. Selle süsteemi üheks peapuuduseks on, et ta näitab rohkem seda, mida õpilane on *õppinud*, vähem aga seda, missugused on ta *anded*. Määrates näiteks eksami katsetööna taskurätiku õmblemise ja ilustamise, võib juhtuda, et andekas õpilane, kes õppinud halva õpetaja juures, või kes õpetust saanud vähema aja kestes, teeb halvema töö kui mõni teine, kelle õpingu tingimused olnud juhtumisi paremad. Täpsamaks valiku mooduseks on igatahes annete valik psühholoogiliste katsete varal, mida toimetatakse kutsevaliku nõuande büroodes. Kuna meil aga Eestis minu teada on ainult kaks niisugust bürood (üks Tartus, teine Tallinnas), siis ei ole praegusel silmapilgul sel valikuviisil suurt praktilist tähtsust. Hoopis reaalsemaid väljavaa-teid annaks see, kui korraldataks naiskutsekoolide juhatajaile ja õpetajaile vastavad kursused oma eriala psühhotehniliste katsete alal. Nende teostamist koolis võiks siiski veel takistada mõningate vajalikkude aparatuuride mu-retsemise raskused.

Siinkohal teen katset anda praktilist valikumoodust, mis oma olemuselt on õieti vahepealne endiste eksamite ja psühhotehniliste katsete vahel.

Katsete tabel.

A. Arstlik läbivaatus.

1. Üldine tervislik seisund.
2. Nägemise teravus.
3. Käte kuivus (higiskäte märkimine).

B. Tehnilised võimed.

4. Antud motiivi tikkimine madal-pistes.
5. Palistamine, krookimine, voltimine.
6. Antud lõigetest antud moejoonise järgi kleidi konstrueerimine.

D. Loomis- ja hindamisvõime.

7. Antud ornamendi joonistamine.
8. Antud elementaarvormidest mitmesuguste, võimalikult ilusate kombinatsioonide seadmine.

E. Koolitunnistise arvestamine.

Arvestamisele tulevad järgmiste ainete hinnangud: emakeel, mate-maatika, joonistamine, käsitöö.

Siin esitatud katsete teostamine laseb end jaotada kolme või nelja ala õpetajate vahel: kooliarsti (A), käsitöö- ja õmblusõpetaja (B) ja kunstiainete õpetaja (D) vahel.

1.—3. Tervisliku seisundi selgitamist tuleb pidada igatahes tähtsaks: mõjub ju tervis tööedule ja ümberpöör-dult — töö tervisele. Eriti suurt pingutust nõuab naiskäsitöö silmadelt. Mis kätte puutub, siis on käsitöö, rõi-va ja pesuõmbluse alal väga tülikaks takistuseks higistavad käed, kuna töö säärase õpilase käes alaliselt määrdub.

4. Tehnilistes katsetes tulevad seada ülesanded nõnda, et nad nõuavad võimalikult vähe vastavaid eelteadmisi ja tuginevad rohkem õpilase loomulikele võimeile. Nii tuleb tikkimiseks valitud motiiv esitada õpilasele paljundatud joonisena, millel ühtlasi tähendatud kõik üksikud pisted. Selle joonise kontuuri kopeerib õpilane riidele, näidates juba siin oma vormitunnet, täpsust, tähelepanelikkust j. n. e.. Tikkimise tehnikana tuleb tarvitada lihtseimat pistet — madalpistet. Hinnata tuleb töö lõpul joonise korralikkust, pistete suundade korrapärasust, kontuuri puhtust, töö kiirust j. n. e. Kõik eksamineeritavad õpilased agavad tööd ühtaegu ja lõpetavad ühtaegu.

5. Järgmine katse ei nõua erilisi seletusi: õpilastele antakse kätte tükk riidet, lastakse seda palistada kahest küljest ja siis krookida ning voltida.

6. Kuues katse peab selgitama õpilase kujutlusvõimet ja konstruktiivset andi. Õpilasele esitatakse võrdlemisi paljudest osadest koostatav, kuid ilma voltideta ja mitte liiga keeruline moe-joonis (eest- ja tagantvaade), marlest või musliinist valmis lõiked ja manne-

keen. Õpilane peab lõiked mannekeenil ühendama nõõpnõelte varal kleidiks. See katse omab erilist tähendust rõivaõmblemise ala kohta, kuid ta tuleks teostada siiski ka teiste alade õpilastega.

7. Seitsmenda katse jaoks ornament esitatakse õpilastele trükitult väikesel kujul või ühiste suurte seinatabelitena. See ornament peaks sisaldama niihästi vorme, mille ülesehitus mõistusega kontrollitav (sirge, kaar, ruut, sarikkolmnurk j. n. e.), kui ka neid vorme, mis vaid tundega tajutavad (orgaanilised jooned). Joonistusresultaadid näitavad siin õpilase kujutamisoskust, silmamõõtu, vormitunnet, vormimälu j. n. e. — omadusi, mis vajalikud käsitöölisele igal alal.

8. Viimase katse jaoks iga õpilane saab mõned elementaarsed ornamendi vormid papist lõigetena. Neid vorme mitmet viisi paberile paigutades ja rühmitades ning pliiaatsiga ümber vedades, tekivad ilustised. Õpilase ülesandeks on koostada teatud aja kestes võimalikult ilusaid ja võimalikult palju kombinatsioone.

Siin esitatud katsete reastik ei ole igatahes nii süstemaatilisel täielik kui kutsevaliku nõuande büroode poolt koostatud katsed (Margarete Cauer „Berufspsychologische u. psychotechnische Studie zur Eignungsprüfung der Schneiderin“ — kuukirjas „Industrielle Psychotechnik 1924, vihik 3., samuti: Gerda Stolley „Psychotechnische Eignungsprüfung der Schneiderin, Prüfverfahren u. praktische Leistungskontrollen“ — samas kuukirjas 1927, vihik 12.). Kuid siin esitatud katsed näitavad siiski küllalt mitmekülgset õpilase võimeid, ei nõua erilisi aparate (nagu paljud psühhotehnilised katsed), on õpetajate kaasabil teostatavad, võimaldavad katsestamise tööd jaotada mitme õpetaja vahel ja võtavad vähem ajakulu. Ajajooksul võivad muidugi kujuneda palju praktilisemad ja teaduslikumad katsestamisviisid — käesolev katsetereastik ongi vaid mõeldud mõtte liikumapanekuks ja esialgseks lähtekohaks sisseastumiskatsete teostamisel.

Õppealad ja nende süsteem.

On nii tavaline ja selge kõigile, et koolis õpetatakse mitmesuguseid õppeaineid. Vähem selge näib aga olevat see, et tõeliselt elu ei tunne säärast jaotust. Elus sulab inimese loomis- ja hindamisvõime, tööoskus, materjalide tundmine j. n. e. üheks tervikuliseks avalduseks. Kõik kivinenud ainetajaotus kooli tunnikavades on kunstlik ja teda tuleb vaadelda suurelt osalt kui pahet, millele raske vabaneda, kuid mille ületamiseks tuleb võtta tarvitusele kõik abinõud.

Täiesti vabaneda õppetegevuse jaotamisest alade vahel ei ole võimalik. Üheks põhjuseks on juba seegi, et ei leidu õpetajaid, kes suudaksid ühtlaselt hästi õpetada kõiki, mis vajalik tööstuskoolis. Küsimus kaldub seepärast esijoonel sennapoole, et leida *otstarbekohane jaotus õppealadeks ja siis nende alade otstarbekohane koordineerimine õppealade süsteemiks.*

Tööstuskoolide praegune õppealastik (vabajoonistus, kompositsioon, materjalideõpetus, lõikejoonistus, majandusteadus j. n. e.) ei moodusta mingit loogilist süsteemi, vaid on konglomeraat mitmesugustest teadustest ja õpetustest. Üks osa aladest on pärit vanast kunstkäsitöökoolist (joonistamine ja stiilõpetus), kust nad iganenud pagasiga ülekoormatult on toodud tööstuskooli, teine osa aladest on pärit otse vanadest käsitöökodadest (lõikejoonistus, tegelik töö j. n. e.); kolmas osa aladest on pea tervikuna toodud tööstuskooli keskkoolist (majandus- ja kodanikuteadus); ning lõppeks, osa aladest on loodud juurde alles hilistel aegadel. *Soovides koondata kõiki neid õppealad üheks loogiliseks süsteemiks, tuleb anda mitmele alale uus mõte, täiendada mõnda ala uue õppematerjaliga, täita süsteemi tühje kohti, leida loogiline seos ja kooskõlastada omavahel üksikute alade ülesanded ning sisu.*

Vaadeldes käsitöölise tööd-tegevust, leiame temas ikka kolm tüüpilist momenti: 1) töökavandi loomine, 2) tarbeasja valmistamine loodud kavandi järgi, 3) valmistatud tarbeasja majandus-

lik kasutamine. Neid töömomente aluseks võttes on võimalik jaotada tööstuskooli õppetegevuski kolmeks tüüpiliseks ringiks: 1) *loov osa*, kui teatud ideede vormimine kavandis, 2) *valmistav osa*, kui loodud kavandite teostamine, 3) *majanduslik osa*, kui valmistatu äriline kasutamine. Juurde tuleb koolis veel sellele kõigele neljas — *üldhariduslik osa*, kui üldse inimese ja kui naise väljakujundamine. Mainitud nelikjaotus annab esimese suure õppetöö jaotuse (tabel lk. 71.) — neli *alade ringi*.

Kolmes esimeses alade ringis on võimalik eraldada teatud *ettevalmistavaid osi ja rakendusosi*, sest peab ju kõigepealt *koguma* teadmusi ning oskusi — siis alles on võimalik neid *rakendada*. Peale selle on otstarbekohane *ettevalmistusosad ise veel jaotada eridistsipliinideks* (vt. lk. 66.).

Missuguseid eridistsipliine vajavad ettevalmistavad osad naiskutsealases tööstuskoolis?

Luues tarbevormide alal, tuleb enamasti kehastada loodut nähtavas kavandis. See viimane aga nõuab graafilist kujutamisoskust: *joonistamise ja joonestamise* oskust.

Tarbeasjade kavandeid luues, samuti osalt ka tarbeasju valmistades, peab oskama tarbevorme ja ornamente *hinnata nende mõju* seisukohalt — *kuivõrt mõnusana ja mugavana mõjub tarbeasi* tarvitamisel ja *kuivõrt ilusana vaatlemisel*. Säärane *teleetilis-esteetiline hinnang* on tunduval määral lahkuminev *tehnilisest hinnangust* (hindamine tehniliste võtete tundmise ja tarvitamisoskuse, töö täpsuse ning puhtuse j. n. e. seisukohalt). Kuna tehniline hindamine on paratamatult ja lahutamatu seotud kavandite loomisega ja tegeliku tööga, on *teleetilis-esteetiline hindamine* enam lahusseisev ja seepärast tööstuskoolis hoopis algastmel.

Teleetilis-esteetilisele hindamisele võib vaadata kui eridistsipliinile, kui *vormiõpetusele*. Ta on sellisena meie kutsekoolides seni tundmatu distsipliin, kuid tema tarvituselevõtmine on elunõue.

Joonistamis-joonestamisõpetusel ja

vormiõpetusel tuginebki iseseisev komponeerimine. Ühtlasi seega sulgub 1. alade ring. Märkida tuleb veel ainult, et vormiõpetuses omandatud teadmused tulevad rakendusele ka tegelikus töös (tabel lk. 71.).

Tarbeasjade tegelikul valmistamisel õpilane puutub kokku kõigepealt mitmesuguste oma ala materjalidega — *materjalideõpetus* moodustab seepärast 2. alade ringi esimese ettevalmistusala. Materjalide vormimiseks vajalikkude *tööriistade ja nende tarvitamisvõtete õpetus* moodustab selle ringi teise ettevalmistusala. Kolmanda alana osutub vajalikuks õpetus vormide ülesehitusest, s. t. *konstruktsiooniõpetus*. Seega sulgub 2. alade ring.

Töökoja juhtimine nõuab oskust arvestada kõiksuguseid kulusid ja tulusid ning tasakaalustada oma majapidamise eelarveid. Sellist oskust omandatakse *kalkulatsiooni- ja arvepidamise õpetuses*. Edasi, oskust nõuab tööstusettevõtte kui organismi sisemise elu korraldamine: *töökodade asutamine, nende arendamine ja riigi majanduseluga kooskõlastamine, üldiste tööstuselu nähtuste mõistmine j. n. e.* — kõik see laseb end võtta kokku *majandusõpetuseks*. Lõppeks töökoda juhtides meister puutub kokku ümbritseva seltskonnaga, ta teotseb riigikodanikuna j. n. e. — seepärast *kodanikuõpetus* on tööstuskoolis sama vajalik kui muud ained. Kõik kolm loendatud ala on ettevalmistusaladeks *tegelikule töökoja juhtimispraktikale*, millega end laseb veel kergesti siduda *õpilaste omavalitsus* kui kasvatamine iseseisvaks kodanikuks ja kui kodanikuõpetuse tegelik rakendamine. Olgu siin veel tähendatud, et osa kalkulatsiooniõpetusest tuleb rakendusele juba tegelikus töös (tabel lk. 71.).

Neljas alade ring sisaldab mitmesuguseid eriaineid: kehaliku tervise eest hoolitsemiseks — *võimlemine ja tervishoid*, naise kui ema ja perenaise kasvatamiseks — *kasvatuseõpetus ja kodumajandusõpetus*, lõppeks: *õpilase hingeelu üldiseks arendamiseks — keel ja kirjandus*.

Eelmist kokku võttes saame järgmise õppealade süsteemi:

	1. alade ring	2. alade ring	3. alade ring	4. alade ring
	Kavandite loomine	Tarbevormide valmistamine	Tarbevorm. majandusl. kasut. ühiskonnas	Üldbarid. alad
Ettevalmistusosa	1. Joonistamise ja joonest. algõpet. 2. Käsitöö vormiõpetus.	1. Materjalideõpetus (Tehnoloogia ja kaubateadus). 2. Töövahendite ja nende tarvitamisvõtete õpetus. 3. Konstruktioonide õpet. koos mudelite valm. ja ametialase joonestamisega.	1. Kalkulatsioon-õpet. koos arvepidamisega. 2. Majandusõpetus (Tööstusmajanduse ja rahvamajandusl. sügemed). 3. Kodanikuõpetus.	1. Võimlemine. 2. Tervishoid. 3. Keel ja kirjandus (koos ärilise kirjavahetusega). 4. Kasvatuseõpetus. 5. Kodumajandus.
Rakendusosa	Kompo- neerimine	Tegelik töö	Töökoja juhti- mispraktika ja õpilaste oma- valitsus.	

**Õppealade ülesannete ja sisu üksik-
asjalisem piiritlemine.**

Ülaltoodud õppealade süsteemis on õppealad süstematiseeritud nende peaaülesannete alusel. Kuid igal alal on veel kõrvalülesandeid, mille piiritlemine on samuti vajalik. Ka tuleb anda üksikasjalisem ülevaade õppealade sisust — eriti see käib nende alade kohta, mille sisus tuleb võtta ette suuremaid või vähemaid ümberkorraldusi.

Joonistamis- ja joonestamisõpetuse

ülesandeks on: 1) arendada graafilist oskust kujutamises vaba käega ja joonestusabinõudega; 2) rikastada õpilase fantaasiat taime- ja figuraalvormidega ning tutvustada nende kasvamise loogikaga — selle järele on tungiv vajadus komponeerimisel; 3) õppida tundma ja väljendama taime- ning figuraalvormides elu ja meeoleolu, et pärast osata muuta *surnud* vormidki elavaiks; 4) tutvuda matemaatiliste vormiideaalidega (joonestamisel), arendades seega vormitunnet.

Joonistamis- ja joonestamisõpetuse süsteem			
A. Joonistamine		B. Joonestamine	
I. Joonistamistehnika alused	II. Kujutamistehnika	I. Joonestamistehnika alused	II. Kujutamistehnika
1. Käemehaanika ja hoogsa ning rütmilise joone harjutamine. 2. Värvitehnika põhivõtetega tutvumine.	1. Oma eriala tarbevormide ja ornamentide kujutamine 2. Elava looduse — taime ja figuraalvormide — kujutamine.	Mitmesuguste sirg- ja kõverjooneline vormide konstrueerimine (geomeetr. joonestus).	1. Sirg- ja kõverjooneline ornamentide geomeetriline konstrueerimine. 2. Mitmesuguste kavandite joonestamine vähendatud moods.

Käsitöö vormiõpetuse esimeseks ülesandeks on arendada õpilases teleetilist-

esteetilist hindamisvõimet (praktilist meelt ja ilumaitset) ja sihiteadlikkust

loomises ning tegelikus töös. Vormiõpetuse teiseks ülesandeks on tutvuda süstemaatilisel kujul käsitöö vormivara-

dega, mis samuti soodustab loomisvõime arenemist.

Vormiõpetuse jaotus ja süsteem.	
I. Vormiõpetuse üldosa. (Otstarbekohasuse- ja iluprintsiipide käsitletu.)	
A. Teleetika (Õpetus otstarbekohasest)	B. Esteetika (Õpetus ilust)
1. Otstarbekohasuse printsiibid. 2. Otstarbevormi kujunemine (loomingu protsessis ja ajalooliselt).	1. Ilu printsiibid. 2. Iluvormi kujunemine (loomingu protsessis ja ajalooliselt).
II. Vormiõpetuse süstemaatiline osa. (Ülevaade vormiandmise võimalustest)	
A. Ornamentika.	B. Tarbevormide õpetus.
Ornamentide liigitelu, tüüpide karakteriseerimine ja võimaluste piiritlemine.	Tarbevormide liigitelu, tüüpide karakteriseerimine ja võimaluste piiritlemine.

Materjalideõpetuse (tehnoloogia ja kaubateaduse) ülesandeks on õppida tundma materjalide omadusi ja nende mõju tegelikus töös. Samuti: õppida hindama materjalide väärtust, õppida neid valima ja alal ning korras hoidma.

Materjalideõpetuse sisu on enam-vähem väljakujunenud ja paljude õpperaamatute kaudu kõigile tuntud. Vahest ehk ainult tuleks enam rõhutada materjalide omadustest sõltuvaid praktilisi järeldusi, silmas pidades, et materjalideõpetusel, nagu igal teisel *ettevalmistusainel, on mõtet ainult niivõrt, kui võrd ta on rakendatav.*

Tööabinõude ja nende tarvitamisvõtete õpetuse ülesandeks on tutvuda oma eriala tööriistadega, õppides nende tarvitamisvõteteid ratsionaalselt, kiirelt ja puhtalt käsutama, tööabinõusid valima ja hoidma.

Iga tööabinõu tundmaõppimisel tulevad käsitlusele järgmised punktid: 1) tööabinõu ülesanne ja sellest sõltuv ülesehitus; 2) tööabinõu soveldamine inimese kehanõuetega; 3) tööabinõu tarvitamisvõtete ratsionaliseerimine ja kiiruse saavutamine; 4) tööabinõu alal- ja korrashoid.

Tööabinõusid ja nende tarvitamisvõteteid käsitledes ei tohi unustada, et osa tööd tehakse ilma tööriistadeta, ainuüksi näppudega ja et sääraseil juhtudel on inimese *käsi tööabinõuks*. Seega tuleb käsitada näppude ja käe ratsionaalset tarvitamist ka ilma riistadeta tööde juures (näiteks voltimisel).

Konstruktiooni õpetuse ülesandeks on õppida tundma oma eriala vormide ülesehitust (rõivalõigete õpetus, kudumisteooria).

Niihästi lõigete õpetus kui kudumise teooria on väljakujunenud alad, samuti ka nendega seoses olev ametialane joonestamine (lõigete joonestamine ja kudumismustrite märkimine). Vahest ehk ainult kleitide modelleerimist kehal tuleks käsitada suuremal määral, kuna sellel on suur kasvatavat väärtust.

Kalkulatsiooniõpetuse ülesandeks on õpetada juhtima tööstusettevõtte majapidamist kindlate arvestuste najal, selleks täpsalt analüüsides kõiki tehteid ja olukordi.

Kalkulatsiooniõpetuse ja temaga seotud arvepidamise sisu ja süsteem on esitatud uutes meeskutsekoolide õppekava-des (1. III. 1930).

(Järgneb.)

Kooliuuendusnurk.

Lugemis- ja kirjutusõpetust elustavaid võtteid.

Joh. Käis.

Kõigist algõpetuse ülesandeist nõuavad õpetajailt rohkem vaeva ja hoold ning alalist pingutust *lugemis- ja kirjutusõpetus*. Siiski peab õppetöö ka raskemais oludes niipalju vilja kandma, et lapsed kuueklassilise algkooli lõpetamisel omandaksid *korraliku* lugemis- ja kirjutusoskuse, s. t. võiksid selgesti, ladusasti ja ilmekalt lugeda ja lihtselt, arusaadavalt oma mõtteid kirjalikult väljendada.

Nende tähtsate ülesannete täitmiseks peab õpetaja kõigepealt hästi tundma lugemis- ja kirjutusõpetuse sihte ja meetodilisi teid. Nagu iga oskuse, nõuab ka lugemis- ja kirjutusoskuse kindel omandamine *järjekindlat sagedat harjutust*. Selles aga peitubki üks raskendav asjalu: igapäevases harjutuses lugemises ja kirjutamises võivad õpilastele muutada tüütavaks, huvituks tööks. Huvita töö on sunnitöö; koolis on see *kahjulik*. Palju vaimset energiat vastumeelses töös raisatakse asjatult; töötulemused, võrreldes vaimse energia kuluga, on hoopis väikesed. Kaasaegse koolitöö küllus kohustab õpetajaid tõsiselt hoiduma igasugusest asjatut jõukulust; ainult siis võime saavutada lapsi, lastevanemaid ja õpetajaid endid rahuldavat tööviljakust.

Õpilaste jõukulu kasulikkuse koeffitsienti oskuste omandamises tõstame, kui harjutused on eluligidased ja töövõtted mitmekesised. Eluligidusega on tähtis viia õpilast tunnetusele, et õping on temale endale elus vajalik ja kasulik. Siis püüab ta ise teha rohkem ja paremini, kui teeb tavaliselt õpetaja käsul ja nõudel. Siin ongi õpetajal raske ülesanne — leida eluligidasi ja lastele huvitavaid tööülesandeid. See nõuab sügavamaid pedagoogilisi teadmusi, suuremat vilumust ja head leidlikkust.

Ajakirjas „Die Quelle“ (1931, nr. 10) jutustab Viini naisõpetaja M. Seemann huvitavast katsest elustada kirjaõpetust

3. õppeaastal. Toome selle kirjutise sisu lühendatult ka „Kasvatuse“ lugejaile.

Meie kirjakaast.

Mõned aastad tagasi juhtus mulle silma ühes ajakirjas pilt allkirjaga: „Inglise õpilased saavad kirju oma õpetajaile“. Pildil panin tähele koolimaja seinal puust kasti, kuhu kaks poissi lasksid kirja.

Tookord mõtlesin: seda võiksimagi meiega teha. Arvatavasti tooks see õpilastele rõõmu. Mis rõõmuga tehakse, kannab ka vilja. Ja me valmistasimegi klassi-kirjakasti tühjust kuivikutekastist, kleepisime ta kollase paberiga üle, kinnitasime luku ja riputasime seinale. Kasti esikülj kandis mustast läikpaberist lõigatud pealkirja: „Postkast III. Kirjakasti-tund esmaspäeviti k. 8—9“.

Kirjakast sai varsti meie kõigi lemmikuks. Uudishimulikult uuriti iga päev, kas kastis on ka kirju. Koputati, raputati, püüti vaadata avausest sisse. Haripunkti jõudis uudishimu esmaspäeva hommikul, mil kast avati ja kirjad väljastati. Kasti võti oli „kirjakandja“ käes, keda valiti sellesse ametisse üheks kuuks.

Kirju kirjutasiid lapsed täiesti vabalt: kes, millest ja kuidas aga keegi soovis. Kirjapaberi ja ümbrikkude tagavara oli minu laua sahtlis, kust lapsed võisid igal ajal neid saada. Tavalisest kasutati paberit kõige rohkem laupäeviti, ja suurem osa kirju lasti kirjakasti esmaspäeva hommikul.

Kirjakasti-tunnis lapsed võisid istuda vabalt; ka pingid asetati poolringina õpetaja laua ümber. Järjekordne „kirjakandja“ avas kirjakasti (see oli põnev silmapilk), tõi kirjad lauale ja loendas nad. Kirjade ettelugejaid määrati kolm; üks avas kirja (see pidi toimuma korralikult, mitte rebides), teine luges saaja ja saatja nimed ja aadressid, kolmas kandis ette kirja sisu.

Oli saatja näit. Elli L., siis lapsed juba ette arvasid, et kirjas on uudiseid kassist või kodujänesest; oli kiri Linda K-lt, siis oodati spordi- ja teatri-sõnu-

meid. Rohkeim rõõmu töid aga Lilli N. kirjad. Neid loeti sageli kaks korda ette: Lilli oligi klassis parimaid jutustajaid.

Lugemist ei tohtinud keegi segada; aga pärast algas kohe elav mõttevahetus: esitati küsimusi nii ettelugejale kui autorile; toodi ette keelevigu ja ebaselgusi; tuletati meelde ka ilusaid kohti, õnnestunud väljendusi. Ettelugejad vaatesid ka kirjade välimust: kas oli jäetud vahe pealkirja ja kirja alguse vahele, kas oli vasakul puhas äär, kas käekiri puhas, selge j. n. e. Kolmel juhul oli kiri määritud. Niisugune kiri loeti küll ette, kuid anti saatjale tagasi.

Teised läbiloetud ja -arutatud kirjad anti lõpuks minu kätte. Ka mina tegin vajaduse korral mõne märkuse, jättes aga kirja paranduse oma koduseks tööks. Lõplikult korrigeeritud kirjad paigutati erimappi, kust lapsed võisid neid uuesti lugemiseks saada. Järjekordse „kirjakandja“ kohuseks oli valvata, et kõik kirjad oleksid korralikult tagasi toodud.

Parimaile kirjadele kirjutasin ka vastused. Ka minu kirjad rändasid postkasti ja loeti ette järgmisel tunnil. Kui siis kirja ettekandja luges ümbrikult kirjasaajana mõne õpilase nime, minu nime aga kirjasaatja kohal, siis särasid laste silmad rõõmust. Kord unustasin kirjutada saatjana oma aadressi. See ei jäänud tähele panemata, sest kohe küsiti: „Kes on saatja?“

Minu kirjad viidi muidugi kõigepealt koju, kus neid loeti isale ja emale; hiljem toodi nad harilikult tagasi teiste kirjade kogusse.

Kirju kirjutati usinasti. Aasta lõpus oli meie 3. klassi kirjakogus 121 kirja ja 26 kaarti õpilastelt ning 15 kirja ja 5 kaarti minult. Ei olnud ühtki õpilast, kes poleks kirju kirjutanud aasta kestel. Soov saada vastus minult oli muidugi suur. Võisin tähele panna, et nõrgemad õpilased lasksid paremail omi kirju parandada, enne kui need kirjast rändasid. Niisugust parandust ma ei takistanud, sest lapsed jälgisid suure hoolega kaasõpilaste parandusi. Kirjade vastastikune läbilugemine oli üsna harilik asi. Et kirjas oleks vähem vigu, otsiti kahtlasi sõnu ka õigekirja-sõnas-

tikust, mida muidugi heaks kiitsin. Kuid kunagi ei olnud märgata, et lapsed oleksid lasknud täiskasvanuil oma kirju parandada. Kord tekkis mul kahtlus, nagu oleks üks kiri kirjutatud vanema õe kaasabil, kuna kirjas leidus paar raskeemat sõna õieti kirjutatult. Kui ma sellest ütlesin lapsele, tähendas ta haavunud tooniga: „Ei, kirjutasin ise. Aga ma vaatasin sõnastikust, kuidas tuleb kirjutada.“ Ja ma pidin last selle eest kiitma.

Üldiselt olen väga rahuldatud kirjastikasti tarvitusele võtmisest. Et sellega kasvab õpetaja tööhulk, ei või ma salata, aga mõõduandev on, et õigekirjutus ja kirjalik väljendus leiavad selles töös kindlat tuge.

P. S. Omalt poolt arvame, et kirjade kirjutamine näit. töövihku või lehele, mida kuhugi ei saadeta, on täiesti *vale võte*: kirjal on mõte ainult siis, kui ta jõuab ühel või teisel teel selle kätte, kellele kirjutatud ja adresseeritud. Ülal kirjeldatud töövõtte lahendab selle küsimuse õige algupärasel viisil. Muidugi mõista, ei ole see ainuke lahendusviis, ja selle kõrval peaks kasutatama ka teisi teid (saatmine tõelise posti kaudu, klasside- või koolidevaheline kirjavahetus j. n. e.).

Võistluslugemine.

Otstarbekohane lugemisharjutuste ja lugemisoskuse kontrolli korraldamine ei ole sugugi nii lihtne töö, nagu seda harilikult arvatakse. Senised, vanast koolist päritud tööviisid ei saavuta lugemisoskuses küllaldasi tagajärgi, sest algkooli (ka keskkooli!) lõpetajate lugemisoskus on kaunis puudulik, eriti *ilmekuse* mõttes.

Peatume seekord lugemisoskuse kontrollimisel. Valitsev viis on siin väliselt väga lihtne: õpetaja laseb üksikuil õpilastel lugeda „ülesantud“ tükke, mõnikord koguni korduvalt, ja siis otsustab, kuidas hinnata nende õpilaste lugemisoskust. Aga mis teevad teised sama klassi õpilased sellal, kui *üks* neist loeb *õpetajale ette*? Kas võib neil olla huvi kuulata läbi-ja-läbi tuttava palakese ettelugemist ja enamasti pealegi *halba* lugemist? Vist küll ei. Välja arvatud üksikud „ettetikuvad“ õpilased, kellele meeldib teiste vigu otsida, istuvad kõik

teised õpilased *tegevuseta* ja lugemisekontroll sel viisil on nende kalli õppimisaaja raiskamine. Selline kontrollimisviis tuleb täiesti heita kõrvale.

Kuidas siis kontrollida lugemisoskust?

Nimetame kaks tähtsat teed: individuaalne ja kollektiivne, võistluse põhimõttel.

Individuaalne kontrollimine toimub sellal, kui *klass* töötab iseseisvalt, näiteks kirjutab või joonistab. Siis kutsub õpetaja üksikuid õpilasi enda juurde lugema. Sellest ei ole teised õpilased põrmugi huvitatud ja töötavad segamatult edasi. Lugemine sel viisil ei ole tähtis mitte ainult hindamiseks, vaid ka *ravimiseks*, ja otse lugemise ravi nõuab individuaalset käsitlust. Seepärast peaksid õpetajad individuaalsele lugemisele tõsiselt rõhku panema.

Lugemise kontroll võistluse alusel annab häid tagajärgi lugemisoskuses ja omab ka kasvatuslikke väärtusi. Võistluslugemist korraldatakse järgmiselt. Klass jagatakse kolme rühma. Jaotus ei peaks olema juhuline, — nimestiku järgi või liisuheitmisega. Soovitav on saada rühmade enam-vähem ühtlane koosseis lugemisoskuse suhtes. Selleks lapsed ise valivad rühmade „eestvedajad“; need on harilikult parimaid lugejaid. „Eestvedajad“ valivad järgimööda oma rühma koosseisu. (See võte on tuttav ka võistlusmängudes.) Igal juhul peab rühmade moodustamine toimuma õpilaste endi algatusel. Mõne aja pärast, näit. uue poolaasta alul, võib rühmi ümber korraldada.

Võistluslugemise tehniline külg on umbes järgmine. Võistlustunnid määratakse õpilaste endi soovil. Kui õpilased paluvad õpetajat: „Homme võistleme lugemises,“ siis ei ole tal ühtki põhjust seda soovi tagasi lükata. (Praktika on näidanud, et õpilased väga mõõdukalt tarvitavad võistluslugemist.)

Lugemisepala ei tarvitse olla ainult see, mis viimasena käsiteldud: valitakse ühiselt ka 2—3 pala kordamiseks. Ei oskagi kujutella paremat võimalust lugemisepalade kordamiseks, kui õpilaste endi algatus võistluslugemisel.

Järgmisel päeval oodatakse võistlust seesmise põnevusega, ja õpetaja võib kindel olla, et *kõik* õpilased tegid ette-

valmistuseks, mis aga suutsid. Seda ei juhtu iialgi, kui õpilased ootavad ainult kontrollimist õpetajalt.

Algab võistlus. Lugejaid määrab naaberrühm, s. o. kui loeb esimene rühm, määrab lugejaid teine või kolmas rühm j. n. e. Sellega saavutatakse üllatavalt *erapooletu* lugejate valik, mis väljendab laste kõlblat hinnangut võistluses. Kui esimesest rühmast kutsutakse lugema parimaid õpilasi, siis tingimata määravad naabrid ka teistest rühmadest tugevaid õpilasi. Aga ka nõrgemaid ei unustata sugugi, nii et võistlusest võtavad osa kõik õpilased.

Kes on korraldanud võistluslugemist, see teab, millise *seesmise* osavõtuga jälgivad õpilased lugemist. Samuti ilmneb lugejas suurim tahe saavutada parimat: on ju kaalul oma rühma au ja hea nimi! Eks ole samuti ka kasvatuslikes võistlusmängudes!

Lugemist hinnatakse iga üksiku õpilase esinemise järel (lugemise kestel ei tohi mingisuguseid märkusi teha). Hinnatakse ettekannet mitmekülgsest: hääldamise selgust ja täpsust, ilmekust j. m. Hindajaiks-arvustajaiks on harilikult „erapooletud“ rühmad, kuid asjaosalise rühma õpilastel ja ka lugejal endal on õigus kaitsta oma huve ja tagasi tõrjuda põhjendamatud etteheited.

Lõpphinnang iga lugeja kohta märgitakse tahvlile: hea, rahuldav, nõrk. Sellest selgub ka võistluse tulemus rühmade järgi: kes on tulnud esikohale?

Kui võiks piirduda ainult n.-õ. lugemise tehniliste vigadega, siis oleks mõeldav hindamine punktides. Kuid see teeks harjutuse ühekülgseks ja seepärast soovitav ei ole.

Võistluslugemine ei või kesta üle 30 minuti (1.—3. õppeaastal). Seda aega jätkub parajasti, et igast rühmast võiks esineda 3—4 õpilast. Võistluste arv nooremis klassides võib olla suurem kui vanemate õpilaste juures, aga ka esimesel juhul ei ole tarvis korraldada võistlust sagedamini kui 1—2 korda nädalas. Nii näitavadki õpilaste endi soovid.

Tagasi vaadates võistluslugemisele, toonitame veel kord täie selgusega selle võtte väärtusi:

1. lugemisharjutus klassis omandab elulise mõtte ja tähenduse õpilastele;

siin ei tehta tööd õpetajale tema käsul ja nõudmisel ja seepärast pannakse liikuma kõik paremad võimed.

2. kasvatuslikust küljest arendab võistluslugemine ühis- ja vastutustunnet: mis mina hästi teen, on kasuks ka teistele; minu ebaõnnestused on kahjuks minu sõpradele. Peale selle arenevad arvustusvõime, enesekriitika ja -kontroll; tasandatakse liigset lasteegoismi.

3. töö on produktiivne; lugemisoskus areneb hästi nii selguse kui ilmekuse mõttes.

Minu töö üldõpetuses 1. ja 2. liitklassis.

Anton Koel.

Töötan teist aastat üldõpetuse alusel 1. ja 2. liitklassis. Olen veendunud selle töökorralduse paremuses. Mida loen üldõpetuse suurimaks paremuseks, on ta pidev tööviis, mis hoiab laste töö alati nende huvipiirkonnas. Kolleegidele, kes mult nii mõnigi kord küsinud: „Noh, mis selle üldõpetusega siis õieti olete kätte saanud?“ olen vastanud: „Vähemalt seda, et õpilased on hakanud vihkama vahetunde ja armastama tööd.“ Kuid võidakse öelda, et iga huvitava käsitlusviisiga võib seda saavutada, siis muidugi pole ühegi õppeviisi vastu midagi. Siiski näib mulle, et üldõpetus oma pideva töökorraldusega seda kõige paremini suudab teha vähemalt nooremis klassides. Kui töö moodustab iga-päev vähema terviku ja nädalas suurema terviku, kui töötunde ei piirata kellaga, vaid töö võib järgmises tunnis endise hooga edasi minna, ja kui töös on saavutatud paras hoog, siis pole laste seisukohalt midagi imestada, et tuntakse teatud pahameelt kellahelina vastu, mis neid töö juurest ära kutsub, samuti vastupidi — head meelt, kui kell lapsi tööle kutsub. Minnakse rutuga klassi, et pooleli jäetud tööd uue hooga jätkata. Siin algab tund mitte õpetaja klassi minekul, vaid õpilaste klassi jõudmisel ja õpetaja leiab töötava klassi eest. Tööhoos mööduvad päevad, nädalad ja lõppeks aastagi. Alati oleks

nagu õpilastel rutt oma tööga. Nad töötavad ühiselt, kuid siiski iseseisvalt, kui väike põllumees oma maalapil, kellel ikka töö töö kannul. Tööhuvi ja -tahe kindlustab aga töö edu.

Tööjaotus ja töökavad.

Pea tööjaotuse ja töökavade põhjalikku väljatöötamist koolitöö alusmüriks, mitte ainult üldõpetuses, vaid üldse. Eitan aegaraiskavaid märkimisi kooli päevaraamatuisse läbivõetud aimest. Siin kulutatud aja võiks palju kasulikumalt tarvitada töökavade koostamiseks. *Peetagu töökavad nii, et need täidaksid ka päevaraamatute aset.* Olen selle oma koolis viinud läbi, ka selles klassis, kus pole üldõpetust. Meil puuduvad senised päevaraamatud täiesti. Neid asendavad hästi väljatöötatud töökavad.

Kuidas on meie koolis koostatud töökavad.

Töökavad koosnevad kahest osast: 1) aastatöökavast ja 2) nädalatöökavast.

Pearaskuseks on aastatöökavade koostamine. Siin tuleb kogu läbivõetav aineistik jaotada tervele kooliaastale nädalate järgi. Terve aasta töö tuleb võtta n.-ö. silma alla kogu ta ulatuses ja siis jaotada nädalatele, silmas pidades ka ajaseisu — kalendrit, mis üldõpetuses suure tähtsusega. Näiteks on kartulivõtmisest kõige kohasem rääkida sügisel, jõuludest jõulu eel, pakasest — talvel j. n. e.

Aastatöökava on tööredeliks, mida mööda tuleb kogu aastal liikuda vähemate muudatustega. Aeg, mis selle koostamiseks kulutatud, võidetakse tagasi töö ajal ja ka nädalatöökava koostamisel mitmevõrdselt. Ei maksa sugugi taga leinata nädalakest, mis sellele kulutatud.

N ä d a l a t ö ö k a v a .

See seatakse kokku iga uue nädala alul aastatöökava põhjal. Kui aastatöökava näitab ainult nädala kohta üldsonalisi pealkirju, tihti ainult pealkirja numbreid ja raamatu lehekülgi, siis mää-

rab nädalatöökava töökorralduse täpsamalt, nimetades üksikasjaliselt harjutised, ülesanded, kirjandid j. n. e. Tegelikult ei tee küll mingit raskust terve nädala töö ette näha ja nii võibki see töökava *täie õigusega täita ka klassi päevaraamatu aset*. Juhul, kui nädala ainest üle jääb või puudu tuleb, märgitakse vastav täiendus töökava lõppu või võetakse läbivõtmata aine järgmise nädala töökavva. Seda tuleb aga õige harva ette. Nädal pole sugugi nii pikk aeg, et töökorraldust ette näha ei suudeta, kui õpetajal selles juba vähegi kogemusi. Nädalatöökava koostamisel seab õpetaja endale eesmärgi, milleni ta tahab nädala lõpuks jõuda. Teiseks päästab töökava õpetaja käed töö juures lahti, tehes töö lõbusaks ja kavakindlaks. Kaob igasugune koperdamine ja ajaraiskamine töö valikul tunnis, mis iseäranis tähtis liitklassides.

Tean, et paljud õpetajad peavad niisuguste töökavade koostamist liiga suures tööks. Nii tähendas mulle üks kolleegidest minu töökavu vaadates: „Jah, sarnaseks kahekordseks raamatupidamiseks mul küll aega ja jätku.“ Seejuures unustas lugupeetud kolleeg, et just need, kellel aega vähe, peaksid töö hõlbustamiseks töökavad sarnaselt välja töötama; sellega ei võida nad mitte üksi oma õpetuse sisustamises, vaid ka ajas. Kes ühe nädala jaoks on koostanud niisuguse töökava ja selle järgi töötanud, see ei loobu enam töökavadest.

Kuidas teostub töö näidatud töökava kohaselt.

Nagu töökavast selgub, on püütud õppeaineid võimalikult mõlemale klassile ühtlustada, et töö oleks produktiivsem. Vajalised seletused antakse ühtaegu, kuna töö kummalegi klassile antakse nende võimete kohaselt ja tihti isegi individuaalselt.

Vaba õppejutt koduloo tundides on esmaspäeval, kolmapäeval ja reedel. Nii on ka koduloo põhiteema kavades jaotatud kolmeks alateemaks. Koduloo aine võetakse ühiselt, kuid tuleb ka küsimusi ja arutlusi, millest ainult II kl. võib osa võtta.

Lugemine ja kirjaharjutused vahelduvad koduloole järgnevas tunnis 1. ja 2. klassiga: kui üks klass kirjutab, teine loeb, ja vastupidi. Arvutuses, kus annab minna, läheme koos, kus ei — lahus. 2. kl. on raamatud, kuna 1. kl. need puuduvad; neile tuleb kirjutada ülesandeid tahvlile. Tihti teeme ka vabu ülesandeid. Need on kaunis huvitavad ja arendavad. Oleme teatud arvutamise ala — tehte — läbi võtnud, on arvutusviis kõigile tuntud, siis lasen lastel omast peast mõelda 15—20 ülesannet — muidugi peamiselt sellest tüübist, mis äsja läbi võetud. Igaüks teeb nii raskeid, kui ta jõud lubab. Ühtaegu paneb ülesande koostamine lapse teravalt mõtlema. Tööd hinnatakse nende raskuse järgi — muidugi ka vigade järgi. Need tööd näitavad kõige selgemini lapse võimeid. Sääraseid töid teen nädalas kord ja erilehele.

Laused 1. kl. — nagu kavas näidatud: ema kujub j. m., lastakse lastel endil mõelda ja arutatakse enne kirjutamist läbi. Kui kõik kirjatähed veel käes pole, siis kirjutatakse veel niisugused tööd 1. kl. suurte „trükitähtedega“. Samal ajal on 2. kl. kas etteütlus või kollektiivtöö. Etteütlust teen harva, ainult harjutustes läbivõetud õigekirja reeglite kordamiseks ja kinnitamiseks.

Tunniplaan klassi seinal puudub. Küll on ta aga mul töökavade juures. Tunniplaan on tarviline õpetajale selleks, et mõni aine ei jääks vähem käsitleduks kui ta tunnitabelis ette nähtud. Klassis seinal pole siiski ta koht, üldõpetuse alusel töötades. Ta takistaks töötamist laste huvide kohaselt. Tegelikult ei saagi käia täpsalt oma tunnikava järgi. Siin tuleb sageli kalduda kõrvale, nii kuidas nõuab seda teema parem ja otsustarbekohane läbitöötamine. Tuleb teha n.-ö. ümberpaigutusi õppetundide alal, kuid vahekorrad jäävad siiski endiseks.

Tööd hõlbustavaid õppevahendeid.

Ei tee viga, kui õpetajal on üldõpetuses kasutada pilte ja tabeleid, kuid väärtuslikumaiks õppevahendeiks tuleb lugeda kahtlemata neid õppevahendeid,

mille abil õpilased saavad olla isetegevad; veel enam niisugused, mida õpilased saaksid ise valmistada ja neid pärast ülesannete täitmisel kasutada.

Olen ise valmistanud mõned õppevahendid, mida julgen ka teistele soovitada. Need oleksid:

1. *Kellamudel*. See muidugi pole mingi uudis-õppevahend, kuid asi muutub suure kellamudeliga töötamisel huvitavaks, kui igal lapsel on ka väike omavalmistatud kellamudel. Kella tundmaõppimine sel viisil on õpilastel armsamaks lõbuks. Ülesandeid kella seadmiseks antakse korruga mõlemale klassile, ainult selle vahega, et 2. kl. nõutakse täpsat kellatundmist minutites, kuna 1. kl. on küllalt, kui nad teavad $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$; $\frac{3}{4}$ ja täistunde.

2. Teiseks väga tähtsaks õppevahendiks oleks *suur kraadiklaasi* mudel. Selle valmistasin papist (pikkus 1 m, laius 15 sm). Liikuva elavhõbeda aset täidab punane kummipael, mida võib termomeetri skaalal üles-alla tõmmata. Termomeetri tundmaõppimisel on ta esimeseks näitlikuks õppevahendiks. Peale selle on lapsed kordamööda ilmastiku vaatlejaiks. Märkija laps vaatab termomeetri seisu õues, seab klassi suure „termomeetri“ vastavalt ja märgib ka termomeetri seisu tabelisse, mis termomeetri kõrval. Suure klassi termomeetri järgi märgivad teised lapsed ilmastiku seisu oma vihkudesse — väikesesse tabelisse.

Nii on see õppevahend tarvitata- v kogu õppeaasta kestel iga päev. Lapsed harjuvad ilmamuutusi panema tähele ja tutvuvad ilmastiku-kõveraga.

3. Õppevahend, mida julgen soovitada ja mille ise kombineerisin nagu teisegi, on *aastaagade-puu*. (tabel). See kujutab enesest suurele papipoognale värvilistest läikpaberitest kleebitud suurt tamme. Tammel on 4 suurt oksa — valge, heleroheline, tumeroheline ja kollane. Need on aastaajad. Suured oksad jagunevad 3 kuuks ja kuud veel nädalaiks ja päevadeks. Iga nädala oksal „istub“ talvel kas leevikene, tihane või

varblane. Iga päeva raokene lõpeb pungakeseaga. Kevadel on iga nädala-oksa- kesel õis ja päeva-raokesel heleroheline leht. Suvel vastavalt — kirsimarjad ja tumeroheline leht. Sügisel — õun ja poolkoltunud leht. Kalendri käsitamisel on see tabel suureks abiks, kuid ta valmistamine nõuab liiga suurt tööd, nii et vaevalt keegi teda endale valmistama hakkaks. Parem oleks ta trükkida lasta. (Aga miks mitte kollektiivselt tööpe- tuse tundides? Seal oleks see kerge ja tänu-lik tööülesanne. Joh. K.)

Laste tööde näiteid.

Meie loomad			
Nimed	Arv	Hind kr.	Kokku kr.
Hobuseid	3	70	210
Lehmi	4	30	120
Pull	1	40	40
Mullikaid	1	15	15
Lambaid	6	8	48
Sigu	2	20	40
Hanesid	—	—	—
Kanu	10	0,5	5
Kokku:	27		478

Marta II kl.

Ülesanded halgudest

1) Mitu halgu ma saan, kui 1, 9, 8, 6, 7, 13, ja 15, halu pakku lõhun: neljaks.

Kui on: 1 halupakk saan 4 hal.

"	9	"	"	36	"
"	8	"	"	23	"
"	6	"	"	24	"
"	7	"	"	28	"
"	13	"	"	52	"
"	15	"	"	60	"

2) Kui lõhume halupaku

4aks	siis on iga halg	$\frac{1}{4}$ halupakust
6aks	" " "	$\frac{1}{6}$.
8maks	" " "	$\frac{1}{8}$.
9maks	" " "	$\frac{1}{9}$.
10maks	" " "	$\frac{1}{10}$.

Artemi. Sepp II kl.

Nädalad	Teema	Kodulugu (Ühine I ja II kl.)	Maakeel	Arvutamine	Tööpeits ja joonis-tamine	Võimlemine	Laulmine	Mitruksed
		I kl.	II kl.	I kl.	I kl.	II kl.	I kl.	II kl.
5/6 1-6 H. 1932	Kodused tööd talvel. 1. Isa toimetused. 2. Enna riideid tegemas. 3. Loomade talitamine.	1. Mis isa teeb talvel: a) talvetsüüd. b) tubased lood. 2. Rinde valmistamine käik. Kuidas Juku oma ute seljast sai uue kumme. Pesu, sokid, kindad j. n. e. 3. Loomade talitamine, kuidas see toimub. Loomade arv laste kodus.	I gmn. „Laste Söber“: a) Männivaim. Kirj. s. k. t. b. Harj.: täis ja umbhäälik.	1/2 ja 1/4. Ülesandeid halgude lõhkumisele. Sentimeeter mõtmisi sellega.	Muru mõiste süvendamine 1/3, 1/4, 1/5 j. t. Ülesandeid halgudest. Metsaluu- ja virmaga.	Ringi hahlotsa-poolitamine ja koloreerimine. Metsaluu- ja virmaga.	Ringi jagamine 2-9 osade värvim. ja nimetam.	Mõits ja kirjad.
5/6 1-6 H. 1932	Kodused tööd talvel. 1. Isa toimetused. 2. Enna riideid tegemas.	1. Mis kellegi isa ääna hommikul koju tegema jäi? Missugused välistõidid isal tuleb talvel teha: heinte, puude, halgude vedu. Halgude tegemine metsas, okste raiumine. Isa tubased tööd: rege- de, vanurite parandamine ja tegemine. Mõõbitegemine. Põlvitõrjastade parandus ja tegemine. Laste mängud seal juures puutükikestega, hõõvillastudega. Ettevaatust tulega hõõvillastudes. 2. Kuidas ema riiet teeb. Villa kraasimine, keitramine, kudumine, riide vabrikusse viimine. Rätsepa juures. Ute seljast Jukule kumblas. Enna lastele pesu õmbamine. Kuidas põllul särke kaswab. Pea lagu „põllu särgist“—vanemal püüab poest pesu ostmiseks raha. Enna sukki, kindaid j. muud töid tegemas. Laste abi enmale kaugakudumisel ja mujal. 3. Missugused koduloomad on kelleigi. Nende temburd ja „moed“, kuidas loomad talvel sööbatakse. Toimurmid. Kes söödad. Lapsed aitavad heal meelil loomi talitada. Laste armsamad loomad kevadel — lambad.	I gmn. „L. S.“: Männi vaim. Kirja harjutused: <i>ääää, ööö, seöö, ööööö, kuuuu, ttttt, tuutt, tttt.</i>	Lõõme halpuka pooleks. Saame kakspooli — 1/2 + 1/2. Arvutus pooltega 1/2 + 1/2, 1 - 1/2, 2 1/2 - 1/2. Mitu poolt halgud on vaja, et saada 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 halpukku. Lõhkuda 1/2 veel pooleks saame 1/2. Mitu veeveerandi, ehk 1/2. Mitu veeveerandi, ehk 1/2. Kirjutada 15 lauset: Kui isa rääbib, siis on ta rajuja. Kui ema küüb, siis on ta kuduja jne *). Sentimeetriga mõõtmisi.	Ringi (sööri) hahlotsa-joonis-tamine ja jagamine poolteks ja neljaks. Osade värvimine ja sunnuse tähendam. Meis halpuka ja virmaga joonis-tamine. Meis halpuka ja virmaga joonis-tamine.	Sama ringit tegemine värvilistest paberitest knuid jaotamine kuni 10. osaks. Osade värvimine murdudega. Mütsi ja kindaste joonis-tamine. Võtkinnaste lõikamine värvilistest paberitest.	Et ole.	Võimlemise ruumi püüdnud kiltmaga võimlemist ei ole.

b) Väijavõte nädalataõkavast.

5/6 1-6 H. 1932	Teema	Kodulugu	Maakeel	Arvutamine	Tööpeits ja joonis-tamine	Võimlemine	Laulmine	Mitruksed
		I kl.	II kl.	I kl.	I kl.	II kl.	I kl.	II kl.
5/6 1-6 H. 1932	Kodused tööd talvel. 1. Isa toimetused. 2. Enna riideid tegemas.	1. Mis kellegi isa ääna hommikul koju tegema jäi? Missugused välistõidid isal tuleb talvel teha: heinte, puude, halgude vedu. Halgude tegemine metsas, okste raiumine. Isa tubased tööd: rege- de, vanurite parandamine ja tegemine. Mõõbitegemine. Põlvitõrjastade parandus ja tegemine. Laste mängud seal juures puutükikestega, hõõvillastudega. Ettevaatust tulega hõõvillastudes. 2. Kuidas ema riiet teeb. Villa kraasimine, keitramine, kudumine, riide vabrikusse viimine. Rätsepa juures. Ute seljast Jukule kumblas. Enna lastele pesu õmbamine. Kuidas põllul särke kaswab. Pea lagu „põllu särgist“—vanemal püüab poest pesu ostmiseks raha. Enna sukki, kindaid j. muud töid tegemas. Laste abi enmale kaugakudumisel ja mujal. 3. Missugused koduloomad on kelleigi. Nende temburd ja „moed“, kuidas loomad talvel sööbatakse. Toimurmid. Kes söödad. Lapsed aitavad heal meelil loomi talitada. Laste armsamad loomad kevadel — lambad.	I gmn. „L. S.“: Männi vaim. Kirja harjutused: <i>ääää, ööö, seöö, ööööö, kuuuu, ttttt, tuutt, tttt.</i>	Lõõme halpuka pooleks. Saame kakspooli — 1/2 + 1/2. Arvutus pooltega 1/2 + 1/2, 1 - 1/2, 2 1/2 - 1/2. Mitu poolt halgud on vaja, et saada 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 halpukku. Lõhkuda 1/2 veel pooleks saame 1/2. Mitu veeveerandi, ehk 1/2. Mitu veeveerandi, ehk 1/2. Kirjutada 15 lauset: Kui isa rääbib, siis on ta rajuja. Kui ema küüb, siis on ta kuduja jne *). Sentimeetriga mõõtmisi.	Ringi (sööri) hahlotsa-joonis-tamine ja jagamine poolteks ja neljaks. Osade värvimine ja sunnuse tähendam. Meis halpuka ja virmaga joonis-tamine. Meis halpuka ja virmaga joonis-tamine.	Sama ringit tegemine värvilistest paberitest knuid jaotamine kuni 10. osaks. Osade värvimine murdudega. Mütsi ja kindaste joonis-tamine. Võtkinnaste lõikamine värvilistest paberitest.	Et ole.	Võimlemise ruumi püüdnud kiltmaga võimlemist ei ole.

*) Kas ei ole õigem esimene lause infiniitiviga, näil: Kui isa jähneb raiuma, siis on ta rajuja. Kui ema hakkab kuduma, siis on ta kuduja jne. Joh. K.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Major Oskar Kurvits: Eesti rahvusväeosade loomine 1917—1918. 1. Eesti polk. I.

(Seltsi „1. Eesti polk“ kirjastus, Tallinnas, 1930, lk. 260+196).

V. Orav.

Major Oskar Kurvits eesti Nestorina märgib üles oma kroonikasse päev päeva järele tähtsamaid esimesse eesti polku puutuvaid sündmusi nii, kuid ta ise neid näinud või kuulnud, ohtrasti illustreerides teksti piltidega.

Ma meelega nimetan O. Kurvits'a teost „kroonikaks“, sest ajalooliseks uurimuseks ei saa seda tunnistada juba sellepärast, et ta käsitleb sündmusi ajalt meile nii lähedasi, et siin ei saa autor igakord ütelda objektiivset tõtt, kuna isikud, kellesse asi puutub, on veel elavate hulgas, pealegi mõned neist juhtivatel kohtadel kaitseväes (major O. K. otsese ülemustena?).

Ka ei tungi O. Kurvits — nagu kroonik kunagi — kuigi sügavale sündmuste kausaalsuhete analüüsimisel. Ei ole ka kuigi palju kasutatud arhiivainest ja olemasolevat kirjandust, et pida O. K. tööd soliidseks teaduslikuks ajaloouurimuseks. On küll ühel leheküljel loetelu kasutatud sõjaajaloo allikaist, kuid seda peaks olema palju rohkem. Vastava allikmaterjali rikkalikest kogudest saame teatava pildi „Vabadussõja Ajaloo Komitee“ töökomisjoni juhi major M. Kattai andmeil (vt. „Ajalool. Ajakiri“ 1930 — nr. 1-2, lk. 73—74). Tema sõnade järgi „Eesti rahvusväeosade organiseerimist ja vabadussõda käsitlevaid raamatuid oli komiteel 30. XI. 1929. a. kokku 114, peale selle vajalised ajakirjad ja ajalehed. Üldse oli komitee arhiivis 1. XII. 1929. a. kõiki arhiivvaale kokku 8 799 toimikut. Peale selle on Kaitseministeeriumi arhiivis umbes 20 000 peamiselt majanduslikke andmeid sisaldavat toimikut ja raamatut.“

Ka puuduvad seal, kus O. Kurvits'a raamatus on kasutatud arhiivainest või sõja- ja üldpoliitilist kirjandust, vasta-

vad tsitaadid, nii et lugejal ei ole igakord võimalust kontrollida, kuivõrt õieti on saadud aru allikate tekstist ja kuivõrt osavasti on valitud rohkest arhiivmaterjalist ja kaootilisest ajalooliste andmete segust asjasse puutuvad olulised osad.

Kahjuks mõned kohad O. Kurvits'a töös näitavad siiski, et autor ei oska ajaloo allikaid kasutada või kasutab neid ebakriitikaltselt. Nii algab O. K. oma suurteose „Eesti rahvusväeosade loomine 1917—1918“ I osa (1. Eesti polk) sõnadega: „Eesti iseseisvuse kaotamisega 1227. a. ülejõu käivas võitluses maale sissetunginud raudrüütlitega ja nendega ühinenud lätlastega lõpetati ka kuulsusrikka ja vapra eesti sõjaväe olemasolu“ (lk. 9).

Kas siis noil aastail oli olemas „kuulsusrikas ja vapper eesti sõjavägi?“ Ei olnud. Oli ainult, kui nii tohiksime öelda, sõjariistus rahvas, kes tarbekorral oli valmis sakslaste vastu sõdima „kuni veel maa sees üks aastane ehk küünrapikune poisikene olemas“ Lāti Hindrek — Liivimaa kroonika, pt. XXVI, § 9, Jaan Jung'i tõlge). Kuna lugupeetud major O. Kurvits ei tunne Lāti Hindreku kroonikat, siis tema ekslikult nimetab eestlaste vastastena muistses vabadussõjas „raudrüütleid ja nendega ühinenud lätlasi“, unustades nimetamata liivlasi j. t.

Kui naiivselt O. K. käsitab ajaloo allikaid ja kuivõrt vähik on ta vastava ajalookirjanduse tundmises, näitab ka tema arusaamine rootsi vägede koosseisust, olgu see Vene-Liivi sõja (16. sajandil) või Suure Põhjasõja ajal (1700). Ta kirjutab (lk. 9): „16. sajandi keskel vormeriti Tallinnas esimesed eesti rahvusväeosad, mis teotsesid suure eduga partisaanidena. Erilise kuulsuse omandas Harjumaa talupoegadest moodustatud üksus Ivo Šenkenbergi juhatusel.“ Ivo Šenkenbergi „mõisameeste“ (Livländische Hofleute) hulgas peale „saksa ja rootsi maasulaste“ oli küll, Balthasar Russov'i sõnade järgi (vt. tema „Liivimaa kroonika“ II osa, lk. 100, K. Leetbergi tõlkes), nelisada Harju talupo-

ga-tingisõdurit, keda „igasugu käskude ja ametite kaudu saksa korra ja viisi järele välja oli õpetatud,“ kuid „eesti rahvusväeosaks“ ei saa Ivo Šenkenbergi salka kuidagi nimetada (vt. *Leonid Arbusow — Grundriss der Geschichte Liv-, Est- und Kurlands*. 4 erg. und verb. Aufl. Riga, 1918, j. m. t.).

Põhjasõjast ütleb O. K.: „Põhjasõja ajal samuti vormeeriti eesti väeosi, millest tuntum eesti ratsapolk, kes osa võttis ka Narva lahingust 1700. a.“ (lk. 9). Narva lahingu põhjalik tundja H. Sepp, peatudes rootsi vägede koostisel, nimetab küll 1) „Eestimaa aadlilipu ooberstleitnant Reinhold von Lieveni juhatusel, ja 2) „Eestimaa värbitud ratsarügementi“, 500 meest suur, ooberst Hans Heinrich von Tiesenhauseni juhatusel (vt. H. Sepp — *Narva piiramine ja lahing a. 1700*, lk. 199), aga ta on kaugel arvamusest, et seal oli tegemist „eesti rahvuslike väeosadega“.

Teaduslikus töös ühe allika puudulikke andmeid täiendatakse teisest allikast või mõnest käsiraamatust, aga „1. eesti polgu“ autor ei püüa seda teha. Harilikult isikute nimed kirjutatakse välja täielikult, s. o. pärisnimi koos perekonnanimega. Major O. Kurvits aga nimetab temale vastumeelseid venelasi ainult perekonnanimega: „kontr-admiral Leskov“, „alampolkovnik Kostandi“ (lk. 34), samuti ka eestlasi-kommuniste: „Anvelti ja ta mõtteosalist Bleimanni toetas ainult üks hääl“ (ib.); ainult sõdureid ja neile lähedalseisvaid isikuid nimetatakse nagu kord ja kohus: vabatahtlik Arnold Jürgens“, „sõjaväearst Dr. Ado Lüüs“ j. n. e. (ib.).

Major O. Kurvits ei oska allikates olulist eraldada mitteolulisest. Nii loetakse üles isegi koosolekutel protokollide nimed ja kiires korras üksteise järele ümbervalitud komiteede koosseisud in corpore (lk. 38, 50 j. t.). Või on see teaduslik täpsus ja tõepüüdlikkus?

Kui siin ongi tegemist täpsusega ja tõepüüdlikkusega, siis viimaste suhtes oleme mõnikord suures kimbatuses: ei tea, mida uskuda või mitte uskuda. Nii jutustab major O. Kurvits, et „Peterburis Lossiplatsil rivistusid 7./20. ap-

rillil umbes 3000—4000 eestlast“ (lk. 40), aga paraadist osavõtja leitnant Th. Käarik, kelle mälestisi O. K. ohtrasti kasutab oma teoses ajaloo allikana, nimetab ainult umbes 2000 (ib. lk. 42). Kuhu jääb allikate kriitika?

Mitmesuguste allikate ebakriitikaline kasutamine viib autori vasturääkivusteni. Nii jutustab O. K., et „Peterburi eesti seltskond oli Tallinnaga võrreldes eesti väeosade asutamise vastu esialgu õige üksikõikne“ (lk. 38). Kuid Tallinna kohta öeldi varemalt (lk. 32) sedasama: „Ehkki üksikud (sic!) õhutasid energiliselt eesti väeosade asutamise mõtet, ei saa öelda, et kavatsus oleks sel korral leidnud üldist pooldamist“ (Vrdl. ka „Päevaleht“ 1917, nr. 71, ib.). Ehk võtame veel teise näite: 7./20. mail valiti ajutine „XII armee Eesti Sõjaväelaste Komitee“ (lk. 48), aga komitee koosseis avaldati juba „3./16. mail XII armee staabi käsukirjas“ (lk. 50). Viimast arusaamatust võib seletada kas vigaste allikate kontrollimata kasutamisega või hajameelse käsikirja- ja trükiveana (3./16. mai asemel peaks lugema 3./16. juuni?).

Samasuguse viperuse leiame ka 60-dal leheküljel, kus O. K. jutustab Peterburi Eesti Sõjaväeosade Organiseerimise Keskkomitee sammudest 19. (2. V.) aprillil, mis pidid takistavalt mõjuma eesti polkude formeerimisse, aga „õnneks siiski takistavalt ei mõjunud“, nagu seda tõendab Peterburi Sõjaväeringkonna ülema käsukiri 13. aprillist. Nii siis — varemtehtud korraldused peavad tõestama, et hilisemad sündmused ei mõjunud tõkestavalt teatud asjaoludele!

Arusaamatuks jääb, kuidas eesti polk võis nõutuda eesti polgule asutamisluba. O. K. sõnade järgi „ei olnud tegevuseta ka Eesti polk ja Eesti sõjaväelaste Büroo, vaid nad tegid polgule asutamisluba muretsemisel kõik, mis nende võimiste piirides“ (lk. 68).

Samuti jääb arusaamatuks, millest tekkis järsk pööre eesti seltskonnas ja ajakirjanduses. Veel märtsikuu lõpul ei leidnud eesti polkude asutamine üldist pooldamist ja ainult „üksikud õhutasid energiliselt eesti väeosade asutamise mõtet“ (lk. 32), aga kaks nädalat hiljem

„kogu eesti ajakirjandus ja eesti seltskond toetasid ettevõtet soojalt“ (lk. 68).

Kas esimese eesti polgu ajaloo on tähtis, millises kuues sõja- ja mereminister A. Kerenski vastu võttis eesti delegaate? O. K. peab tähtsaks märkida: „Kerenski ilmus määratud ajal oma kabinetti inglise lõikega kaitsevärvi ülikonnas, pahem käsi mustavärvilise sidemega seotud kaela“ (lk. 102).

Peatükk 1. eesti polgu „varustamisest“ (lk. 150—152) on osalt selle kordamine, millest oli jutt eespool.

Tume mõttekäigult ja dokumentidega põhjendamata koht, mis halba varju heidab Tallinna Eesti Sõjaväelaste Büroole, leidub leheküljel 154, kus öeldakse: „Tallinnas viibides sai polk seltskondlikku toetust peamiselt Eesti Sõjaväelaste Büroo kaudu, mis hiljem (kas tõesti? V. O.) arvestati polgule võlana ja tuli Büroole tasuda. Olenevalt asukoha muutmisest, osutus see tee (milline tee?) V. O.) polgu seisukohast liiga aegaviitvaks ja otstarbetuks, mispärast loodi seltskonnaga tihedam kontakt.“

Dokumentidega põhjendamata ja näiteid toomata üldistes sõnades heidetakse halba varju ka mõnedele roodu- ja komandukomiteedele, kes, „olles üksikute isikute mõju all, vahest toime said polgu huvidele vastukäivate korravastaste otustega ja sammudega“ (lk. 184).

Tarvilikkude dokumentide tsiteerimiseks ja asjalikkude näidete toomiseks ei leia O. K. oma raamatus ruumi, aga iga-sugu „kaelakohtuliste kurjategijate ja väejooksikute“ täielikkude nimede loenduseks on ruumi küllalt (lk. 186).

Dokumenteerimist O. K., nagu näeme, ei tunnista tarvilikuks. Siiski mõnd dokumenti ta tunneb, kuigi peatselt unustab nende olemasolu. Nii kirjutab O. K. „Koosolekul (29. septembril, v. k.) räägiti esmakordselt mingisugusest polgu põhikirjast, milles olevat kindlaks määratud polgu ülesanded ja mida millegipärast ei toodavat avalikkusele. Aluseta jutt polgu põhikirjast põhjenes nähtavasti kuuldustel eesti väeosade asutamisel ülesseatud põhialustest, mis leidsid väljendust E. S. Büroo ja Pet. E. S.

Keskkomitee märgukirjades“ (lk. 207). Kuid kaks nädalat varem teadis polgukomitee ja ohvitseridekogu küll, et on olemas „12. aprillil 1917. a. sõjaministrilt kinnitatud „Eesti väeosade põhikiri“ mille § 4 tunnistas 1. eesti polgu peaülesandeks ranniku kaitse“ (lk. 200).

„1. eesti polgu“ autor unustab, et eesti rahva ajaloo tuleb alati silmas pidada laialist rahvamassi, tema olundit ja eneseavaldisi, aga mitte üksi ühiskondlik-politilist koorekihti ja selle institutsioone. Sakslaste dessandist Saaremaal kirjutades ütleb O. K.: „Vaenlase laevastiku ilmumine Eesti saarestikku ja dessandi maalesaatmine tekitas arusaadavalt suurt ärevust kõrgemal väejuhatusel. Asuti abinõude otsimisele hädaohu likvideerimiseks. Baltimere laevastiku juhataja telegrafeeris j. n. e. (lk. 216). Kas tekitas vaenlase dessant „suurt ärevust“ ka kohalikus rahvastikus, sellest ei lausu autor sõnagi. Samuti kuulsime varemalt 1. eesti polgu vahekorra mõisnikega, aga sama polgu vahekorra eesti talupoegadega ei kuulnud midagi konkreetset.“

Kui teebki O. K. katset tungida liht-rahva hingeellu, sõduri meeleollu, siis väga abitult, õõnsate fraaside näol. Nii kirjeldab ta sõdurite meeleolu Haapsalusse saatmisel 2/15. oktoobril: „Iga mahajäetud kilomeeter lähendas nüüd kiiresti otsustavatele sündmustele. Meeste meeleolu omandas selletõttu tõsisema ilme. Kõigile tundus, nagu valmineks kuskil midagi suurt ja fataalset“ (lk. 220). See on ju prophetum post eventum!

Prophetum post eventum on ka polkovnik A. Tõnisoni ettenägelikkus. „Oli aga kindel,“ kirjutab major O. K. (lk. 222), „et saarestiku kaitsmine tugeva laevastikuta on võimatu, polnud kahtlust, et kui sakslastel merel on ülekaal, siis nad lõikavad saarestiku mandrist ära ja sunnivad seega saarel opereerivad Vene väed allaandmisele. Polkovnik A. Tõnison luges sellepärast oma kohuseks j. n. e.“

Imelik, kuidas polk. A. Tõnison „korraliku väeüksuse“ juhina julges arvustada sõjavägede ülemjuhataja A. Ke-

renski lahingukäsku ja kõnelda oma „muljest, nagu tahetaks 1. Eesti polku hävitada meelega, sihilikult“ (lk. 222). Kas ta ei kartnud vangistamist või kohal mahalaskmist? Ütleb ju „1. eesti polgu“ autor ise endastmõistetavalt: „Puudub muidugi alus tõendamiseks, nagu oleks 1. Eesti polk saadetud saartele sihilikult hävitamise kavatsusel“ (lk. 222).

Midagi imelikku ei ole aga selles, et „käske muudeti tihti, päeva jooksul mitu korda“ (lk. 222). Frondi läheduses ja lahingutegevuses on see üsna loomulik nähtus. Igatahes liialdatud on sellest järeldamine, nagu oleks puudunud „igasugune järjekindlus ja kaine kaalutlemine“ (ib.).

Huvitav oleks olnud kuulda 1. eesti polgu ohvitseridelt, missugused olid nende „umbes ühesugused vastused eestlaste vahekorra kohta sakslastega“ (lk. 243), kuid sellest minnakse vaikides mööda... Ega need vastused olnud ometi häbistavad eesti rahvale, rahvusele ja kodumaa parematele poegadele?!

Vaigitakse ka sellest, miks eesti seltskond unustas oma sõjavangid Saksamaal ja laskis neid seal „nälgida, kurta, viriseda j. n. e.“ (lk. 247), kuna kõrvuti asuv inglise sõjavangide laager „rõkkas elurõõmust“ (ib.). Kuhu jäi see „soe toetus ettevõttele kogu ajakirjanduselt ja eesti seltskonnalt“, millest major O. K. teadis rääkida varemalt (vt. lk. 68)?

Nagu major O. K. raamat „1. eesti polk“ ei ole vaba mõnesugustest sisulistest puudustest ja arusaamatustest, nii ei ole ta ka vaba keele- ja stiilivigadest. Näiteks kirjutab O. K. „aitanud“ pro „aidanud“ (lk. 6), „sinna tulid (pro „tuli“) juhtida esimesed sammud“ (lk. 36), „Viiburi eestlased esinesid protestidega Tallinnas eesti lippude mahakiskumisel (pro „mahakiskumise puhul“) — lk. 56, „leiti kihutustööd tegemas kõige (pro „kõigi“) lubamatute demagoogiliste võtetega“ (ehk jällegi võiks olla: „kõige lubamatumate“ j. n. e.) — lk. 66, „ütles kategooriliselt, polku (pro „et polku“) üle ei anna“ (lk. 66),

„laiali levitas“ pro „levitas“ (lk. 68), „vastoludest“ pro vastuoludest“ (lk. 68), „vormeerimise“ pro „formeerimise“ (lk. 68), „organisatsioonidele, kes oleks“ pro „kes oleksid“ (lk. 102), „kahe pataljonile“ pro „kahele pataljonile“ (lk. 114), „teisi põhjuseid“ pro „põhjusi“ (lk. 176), „puht majanduslikkudel“ pro „puhtmajanduslikkudel“ (lk. 177), „midagi teades“ pro „midagi teadmata“ (lk. 230), „Vetšernaja (pro „Vetšerneje“) Vremja“ (lk. 238) j. n. e. j. n. e.

Eksitavatest trükivigadest olgu nimetatud järgmised: „ilmaga“ pro „ilmega“ (lk. 26), „indentantuur“ pro „intendantuur“ (lk. 152), „demogoogia“ pro „demagoogia“ (lk. 174), „auastmeis üleandmine“ pro „ülendamine“ (lk. 178) j. t. Iseäranis rohkesti eksitavaid vigu leidub O. K. kalendaariumis: vt. lk. lk. 22, 34, 48, 50, 54, 56, 138, 146, 170, 178, 180, 186 (kolmes kohas!), 198, 207, 226, 240, 244. Samuti leidub patustusi kirjavahemärkide tarvitamises (vt. lk. 36, 38, 64, 86, 126 j. p. t.).

Lõpuks märgin veel mõned stiililt konarlisemad kohad O. K. raamatus „1. eesti polk.“ Näiteks: kontr-admiral Leskovi karakteristika (lk. 34), „Eesti Sõjaväelaste Büroo“ ülesannetest (lk. 36), eesti väeosade vastasrinnast (lk. 64), polgu asutamise viibimisest (lk. 64), arusaamatusest Põhja rinde ülemjuhatajaga (lk. 64), polkovnik A. Tõnissoni tutvusest kindral-major Vahruševiga (lk. 126), Tallinna-Rakvere teest (lk. 154).

Arvesse võttes rohkeid keelevigu, eksitavaid trükivigu nii tekstis kui kalendaariumis, arvesse võttes viimistlemata stiili ja kroonika iseloomu, tuleb tunnistada major O. K. teos „1. eesti polk“ nõrgaks tööks. O. K. urvits'a „1. eesti polk“ on kasulik eeskätt allikmaterjali koguna, mitte aga teadusliku uurimuseks, kus aset leiaks allikate kriitika, kus sündmusi seotakse tihedamalt, kus ei kaoks silmist ajalooline avar perspektiiv, kus süntees ja analüüs seisaksid kõrgel astmel.

J. Jaakson: Põllumajanduslik aritmeetika ülesandeis.

Kirjastus-ühisus „Agronom“, Tallinnas 1932. a.

Joh. Kiivel.

Saatesõna järgi on raamat määratud peamiselt põllutöökoolidele, autori arvates võiks ta olla kasulik ka maatäienduskoolides ja maa-alkkoolides.

Raamat jaguneb kahte peaossa: üldosa, mis on määratud algkooli aritmeetika kordamiseks, ja eriosa — ülesanded ja tarvilised seletused põllumajanduse alalt.

Üldosas esinevad kõigepealt harilikud murrud-näited ja ülesanded arvude algteguriteks lahutamise, suurima ühise jagaja ja väikseima ühise kordse, murru kuju muutmise, murru lühendamise, murdude samanimelisteks muutmise, liitmise, lahutamise, korrutamise ja jagamise kohta. Nagu järjekorrast näha, on käsitletu süstemaatiline. Meie aja aritmeetikud ei hinda selliste võtete eraldi käsitlemist tehetest, nagu on algteguriteks lahutamine ja suurima ühise jagaja, samuti väikseima ühise kordse leidmine. Kuna käesolev osa on arvatud kordamiseks algkooli lõpetajatele, siis ei saaks selles raamatus olla toodud käsitusviisi vastu — pealegi, kus eelvõtetele ei ole pühendatud kuigi palju ruumi. Küll oleks pidanud pööratama aga palju rohkem tähelepanu sellele asjaolule, et harilikult murru lühendamisel käiakse järkjärgulise lühendamise teed ja murdude samanimelisteks muutmisel toimitakse ilma väikseima ühise kordse leidmiseta. Ühtlasi tundub, et oleks olnud tarvilik tuua kõigepealt kümnendmurdude osa — nendega on kodanikul tegemist rohkem. Hariliku murru nimetise asemel on tarvitav üldmuru nimetis. Lk. 11 § 8. näite juures (14 rida) on praktises elus ilmaaegne nimetuse „m“ kirjutamine igal juhul — aitab lõpus üksi ($4\frac{1}{6}$ m).

Murdude lühendamise ja samanimelisteks muutmise puhul tarvitatakse lühendaja ja täiendava kordaja puhul

sama märki, [näiteks „3“ —] oleks otsustarbekohane teha siin vahet.

Edasi järgnevad kümnendmurrud. Korrutamisel on soovitatav näidata raamatus kõiki korrutamise järjekorrast olenevaid võtteid, sest õpilased tulevad erinevatest algkoolidest ja igas võib olla käsitlemisel erinev korrutamismisviis, näiteks see, mis toodud raamatus lk. 18 näide 2, samuti korrutamise mõlema arvu reaskirjutamise puhul ja korrutamise järjekorra muutmisel

$$\begin{array}{r} 12 \cdot 2.11 \\ \hline 21,1 \\ 4,22 \\ \hline 25,32 \end{array}$$

Korrutamismärgi tarvitusel puudub järjekindlus ($.$ ja \times). Korrutamisel 100-ga (lk. 17, § 3, esimene näide) on seletusel, mis on arvatud õpilasele, soovitatav näidata ka koma endine koht. Samuti ka jagamisel.

Kolmandaks esinevad üldosas ligikaudsed tehted kümnendmurdudega, selle peatüki nimetis oleks tulnud laiendada igasugustele arvudele. See osa on väga tähtis. Siin oleks soovitada korrutamisel sellist viisi, kus ei oleks tarvis ühes teguritest kirjutada numbreid pöördud järjekorras. Ligikaudse korrutamise harjumus omandatakse kergesti, kui täpsal korrutamisel tarvitatakse sama järjekorda.

Teised peatükid käsitlevad üldmurdude muutmist kümnendmurdudeks ja ümberpöördult, kolmlauset, võrdelist jagamist, keskmise suuruse ja segu arvutamist, protsendi- ja veksliarvutamist.

Raamatu tähtsaim osa on eriosa, mis sisaldab seletusi ja arvutusi taimekasvatuse, loomakasvatuse ja talu käitiseõpetuse alalt. See osa sisaldab huvitavaid ja põllupidajale tarvilisi harjutisi ning ülesandeid nimetatud aladelt jaotatult eriparagrahvides — mulla-tundmine, maaparandus, mullaharimine, väetamine ja väetised j. t. Oleks soovitatav, et ülesanded ja harjutised maaparanduse, mullaharimise ja väetamise alalt veel laiemalt käsitleksid maatulunduse küsimust, kui seda on tehtud raamatus, näiteks maaparanduse tasuvus mitmesugustel eeldustel (maaparanduse

laen, madalaprotsendiline pikaajaline laen, kõrgeprotsendiline lühiaegne laen), traktori mõju tulukusele mitmesugustel tingimustel j. t.

Põllutöökoolidele on raamat väärtuslik, samuti täienduskoolidele, kus õpib poeglapsi ning õpetatakse põllu- ja aiamajanduslikke aineid. Maa-alkkoolides on teos õpetajale kasulikuks käsiraamatuks maaoludele vastavate ülesannete valimisel. Täiel määral ei saa raamat maa-alkkoolides täita käsiraamatuna maaoludele vastava ülesannetekogu aset, kuna need alkoolid on segakoolid ja tütarlaste huvidele vastavaid eriülesandeid siin ei ole, kuigi selle või teise eriosa paragrahvi ülesanded on küllalt huvikohased ka tütarlastele (aiatöölt ja loomakasvatusest, kuna meie maal naiskodanikud palju teotsevad loomakasvatuse alal).

A. H. Tammsaare: Tõde ja õigus III.

Romaan. *Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1931. 441 lk. Hind 5 kr. 75 s.*

Aug. Raud.

A. H. Tammsaare „Tõde ja õigus“ on läbilõõnud teos. Otse sensatsiooni sünnitas selle suurromaan I jao ilmumine. Vargamäe Pearu ja Andres said hooilt klassikalisteks kujudeks meie kirjanduses, omandasid ülemaalise populariteedi. Enamikule eesti lugejaist meeldis see teos, ainult mõningailt nõudlikumailt lugejailt oli kuulda vastupidiseid arvamusi. „Tõde ja õigus“ II jagu kahandas aga tugevasti esialgset vaimustust lugejaskonnas, ja just selles lugejaskonnas, kes hõiskasid hosianna teose I jaole. Tuli see peamiselt sellest, et lemmikkujud Pearu ja Andres jäid II jaos peaaegu nägematusse ja endise ülekaalus oleva reaalelu kujutamise asemele astus arutlev filosoofia. Kuna teose III jagu on üldjoontes samailmeline kui II jagugi, siis on karta, et lihtlugejaskond, kes loeb romaani peamiselt selle vahelduva sündmustiku pärast, taandub „Tõest ja õigusest“ veelgi kaugemale. Arenenumad lugejad aga ei lase endid vist heidutada romaanis va-

litsevate arutluste riga-rägast ja suhtuvad samahuviliselt „Tõde ja õiguse“ II ja III jaosse, kui nad suhtusid I jaossegi, õppides tundma alles nüüd meie kirjandusliku vanameistri A. H. Tammsaare õiget vaimset palet.

Näib nii, et ikka rohkem ja rohkem selgub, kes on õieti A. H. Tammsaare. Näib, et A. H. Tammsaare tugevaim ala on just ta elufilosoofia. See oli algitudes tunda juba ta esimestes teostes, otsis pakitsevalt väljapääsu juba ta üliõpilasnovelles, sümbolistlikes teoseis ja draamas „Juudit.“ Kas ei ole siis juba Tammsaare psühholoogilistes novellides „Pikad sammud“, „Üle piiri“, „Noored hinged“ ja järgnevais samalaadilistes jutustistes „Kärbes“ ja „Varjundid“ küllaldaselt tunda Tammsaare arutlemisiha? Neis novelles on küll elufilosoofia algelisem, pinapealsem, hapram kui „Tões ja õiguses“, aga see on olemas. Neis novelles avaldub elufilosoofia peamiselt tegelaste lühilausestites lõõpivais dialoogides, kuna „Tões ja õiguses“ on see saavutunud vastava tiheduse, asjalikkuse, sügavuse; pudedad kartlikud dialoogid on muutunud julgeiks leheküljelisteks ja mitmeleheküljelisteks monoloogideks. Tammsaare filosoferimistung kipub paratamatult esile ka draamas „Juudit“, olgugi et see teos on oma käsitluslaadilt ja stiililt muist Tammsaare teoseist erinev. Pugenud vahepeal „Poisid ja liblikas“ ja „Pöialpoisis“ sümbolismi suitsukatte taha, ei saa Tammsaare neiski teoseis varjata oma filosoferimispuudu, mis ei avaldu küll niivõrt sõnades („Pöialpoisis“ ka sõnades) kui teoste mõttes. Tagasihoidlikult analüüsiv on ka romaan „Kõrboja peremees.“ „Tõde ja õigus I“ on siiski nagu üleminev kompromissteos, kus sündmustikuline element maadleb filosoofilise elemendiga. „Tões ja õiguses II“ pääseb aga elufilosoofia pidurdamatult esile ja jätkub sellesama inertsiga ka „Tões ja õiguses“ III.

Võib ütelda küll, et ei ole loomulik, kui „Tões ja õiguses II ja III“ koolidirektor, ta haiglane tütar, kooliõpetajad, koolipoisid, kooliteenrid, hotelli- ja söögimajapidajad, revolutsioonijuhid, ajalehemehed, raamatukirjastajad, töölised, po-

litseisekretärid, puberteedi-ealised plikad, talumehed j. n. e., j. n. e., j. n. e. kõnelevad ainult filosoferivates pikk-kõnedes. Ometi ei või me samal ajal salata, et igal inimesel, ükskõik missugusest elukutsest, on oma elufilosoofia, milles ei puudu loogikagi. On iseasi, kas igaüks neist suudab väljendada oma mõtteid nii, nagu teevad Tammsaare suurromaani tegelased, tänu Tammsaare mõtlemisvõimele ja sulele. Kuid siin peame tunnustama tõsiasja, et kunstiteos ei tohi kunagi ainult päevapildistada tõsielu kõige selle tarbetu kribukrabuga, vaid kunstiteose süžee on eklektiline, ainult kõige iseloomulikumat haarav, kusjuures kujundusvõtted ei tarvitse täpsuseni sarnaneda laialipaisatud värvivaestele tõsielu avaldistele. Kunstnik võib luua ja peabki looma iseseisvalt oma teose süžee, ilma et tarvitseks orjalikult kopeerida tõsielu. Selles mõttes on õigustatud A. H. Tammsaare tegelaste monoloogid ja dialoogid. Kui poleks neid, polekski Tammsaare individuaalset mina. On kindel, et Tammsaare just selle elufilosoofiaga, mida ta avaldab oma teoste tegelaste suu läbi, ongi võitnud endale ainulaadse, erineva koha eesti kirjanduse parnassil. Praeguste eesti kirjanikkude peres ei ole iga tahtes ühtki, kelle luuleteede suundtähtsised juhiks meid A. H. Tammsaare tegevusvalda. Fabuleerimisoskuse, stiili ja kompositsiooni poolt ületavad ehk mitmedki meie kirjanikest A. H. Tammsaare, kuid ainestiku tihendamises jäävad nad ometi maha.

„Tõe ja õiguse“ III tegvuskohaks on Tallinna. Tegevusaeg — 1905. a. juulist kuni sama aasta jõuludeni. Ainealaks — esimene Vene revolutsioon Eestis. Peategelaseks on „Tõe ja õiguse“ II peategelane — Vargamäe Andrese poeg Indrek, kes, jätnud lõpetamata Mauruse eragümnaasiumi, valmistunud iseseisvalt küpsuseksamile ja neist paaril korral läbi kukkunud, tuleb Tallinnasse, et teha järjekordselt eeltõid küpsuseksami jaoks. Kuid siin satub ta revolutsiooni eellugude ja revolutsiooni enda kirjudesse keeristesse, teeb kaasa peaaegu kõik revolutsiooni avaldised rahade väljapressimiseni ja

mõisade põletamiseni, muutudes seega poliitiliselt tagaotsitavaks, keda ootab võllas või kogupauk. Oma seiklused lõpetab Indrek Vargamäel, olles kaas-kannatajaks ja kaasosaliseks raskes perekonna-draamas: siin on ta noorem vend Ants langenud mässuohvrina, isa Andres on kaotanud oma sügava usu õiguse-jumalasse, Indreku valudes vaevlev ema vaibub surmaunne Indreku poolt antavate, valuvaigistavate mürkpulbrite mõjul.

Romaanis on hulk uusi tegelasi, kes esinevad ainult selles romaani-jaos. Vargamäe-pere liikmed mängivad kõrvalisi osi, kuna kuulsat Pearut mainitakse ainult paaril korral, n.ö. mööda minnes.

1905. a. sündmustik pole seni leidnud meie kirjanduses nimetamisväärilistki käsitlust. Seega on A. H. Tammsaare esimesena võtnud vaatlemisele selle tähtsa ala. Arvestades vaatevinklit, millest on lähtunud A. H. Tammsaare, võib väita, et ta ses suhtes ei leia enesele edaspidigi tähelepanavat võistlejat. Teose suur väärtus on just olude erapooletus kujutamises, selle suursündmuse sügavas äratundmises ja selle geniaalses analüüsimisoskuses. „Tõe ja õiguse“ probleem, mis oli teose I jaos hämarapärane ja raskestiseletatav, leidis II jaos juba selgemat valgustamist, kuna ilmsem on ta romaani III jaos.

Teoses esinevad kujud on selgelt lahutatavad ja omaette tüüpilised. Kompositsioon tundub ka kindlajoonelise mana kui I ja II jaos. Stiil, nagu ikka Tammsaare juures, pole otsitud; on lihtne, kuid omajagu ilmekas.

Raamatu trükitehnilise külje kohta pole erilisi soove, küll aga annab ortograafiline külg tunnistust sellest, et kirjastus „Noor-Eestil“ puudub endiselt ikka veel kindlakäeline korrektor.

Raamatu hind on vastuvõetav: 441 lk. 5 kr. 75 sendi eest, kuna samal ajal müüvad mõned teised kohalikud kirjastused romaane ja novelle palju kallimalt: 159 lehekülge 4 krooni 80 sendi eest ja 198 lehekülge 6 krooni eest.

Aino Kallas: Püha Jõe kättemaks.

Kaks ballaadi. Tõlkinud Friedebert Tuglas. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus 1931. 142 lk. Hind 1 kr. 50 senti.

Aug. Raud.

Aino Kallas on jälle kirjutanud kaks jutustist eesti ainetest, mille on tõlkinud eesti keelde traditsiooniline Kalda tõlkija Fried. Tuglas. Mõlemad jutustised on sama autori „Barbara v. Tisenhusen'i“ ja „Reigi õpetaja“ laadiliselt arhailise ainekuga ja esitatud samuti arhailises stiilis.

Esimene jutustis „Imant ja tema Ema“ viib meid tuntud Viljandi Toomapäeva-mässu miljöösse, mis on saanud meile koduseks Ed. Bornhöhe „Villu võitluste“ alias „Viljandi mässu“ ja A. Adsoni „Toomapäeva“ tõttu. — A. Kallas kujutab Toomapäeva legendaarset traagikat eelmistest teostest erineva sündmustikuga, kuid kandvaks ideeks jääb ikkagi selleski novellis kõikesalgav ja kõikeohverdav emaarmastus. — Tegevuskohaks on metsaküla Viljandi järve lähedal ja Viljandi orduloss. Sellest metsakülast pärinebki peategelane Mare, Valdeko lesk, kes on kaotanud oma kuus armastatud poega ja mehe ja kes on kiindunud ülijõuliku emaarmastusega oma viimasesse kangelaslikusse pojasse Imandisse. Toomapäeva-mässu puhul sõidab Imant ema tahtmist vastu meile tuntud viisil viljakotti peidetuna esimesel reel Viljandi lossioue. Väramatu emaarmastus teebki Marest äraandja. Imant pääseb eluga, kuid, kuulnud ema teost, kukutab enda lossimüüridelt alla, saades surma. Ta korjus kantakse ühishauda teiste ohvrite juurde. Haua ääres avaldab Mare rahvale äraandmise-süüteo, kusjuures ta, saanud kelleltki ägedusehoos heidetud külmanud mullakamakaga hoobi meelegohta, kukub surnult poja kõrvale ühishaua sügavikku, kuhu ta maetaksegi koos kolmesaja Sakala mässuohvriga. — On väljaspool kahtlust, et A. Kalda meisterlikus tõlgitsemises on jutustis õnnestunud, millele kaasa aitab teose dokumendiline stiilikoloriit. Ta mõju

kahandavad vaid aine varemini teisiti-kuuldud süžeed.

Teine jutustis „Püha Jõe kättemaks“ on saanud oma faabula Võhandu-Jõe asunud Sõmerpalu veski lõhkumisloost ja Erastvere mehe „piksepalvest“ 1644. a. Urvaste õpetaja Johann Guts-laffi poolt väljaantud raamatu „Kurtzer Bericht und Unterricht der Falch-heilig genandten Bäche in Liefland Wöhhand“, järgi, millele lisaks, võib-olla, on sobitatud muidki poolajaloolisi ja poollegendaarseid sugemeid. — Tegevustik liigub Sõmerpalu mõisa raioonis Võrumaal, kandudes vahel ka kauge-male, nagu Otepäasse, Võhandu-Jõe all-kaile. — Peategelaseks on Arnstadi lin-nast Saksamaalt Sõmerpalu mõisahärra Hans Ohm'i poolt kutsutud veskimeister Adam Dörffer, kes, aetud oma elukutse-likest ehituskirest ja andumuslikust ris-tiusust, püstitab kõigi kurjaendeliste veendumuste kiuse maarahva Pühale Jõe-le meisterteose — parima veski, sää-rase, millist ta pole ehitanud veel ku-nagi. Kuid oma tegumiega tõmbab ta endale rahva ja ta Jumala viha, satub rüvetatud Püha Jõe võlu alla, saab sa-masjärgnevate taevakaristuste tunnis-meheks ja kaaskannatajaks, kuni jõuab oma eksimuse äratundmisele ja surma-takse paganausu fanatismist tasakaalu kaotanud veskilõhkujate poolt.

„Multa sunt in natura nobis ad hoc ignota. — Õhk on raske imedest, ja sünd-mata saladused piiravad sind, aga palju on inimese eest kinni pandud Jumala püha pitseriga igavesest ajast igavesti.“

Need jutustise lõppsõnad avaldavad küllalt selgesti teose põhiidee.

Mind isiklikult haaras viimane jutus-tis sügavamalt kui esimene.

On ülearune veel soovitada nende ka-he jutustise lugemist — Aino Kalda ni-mi ja ta senine looming tagavad isegi nende jutustiste väärtuse.

Oskar Luts: Läbi tuule ja vee. Mälestusi III.

Noor-Eesti kirjastus Tartus 1931.

Lk. 195. Hind 3 kr. 25 s.

P. Hamburg.

Oskar Luts on näidanud jälle väle-dust: läinud sügisel jõudis lugejani tema

mälestiste teine osa ja jõuluks juba kolmas. Luts võib väga lahedalt kirjutada kergeid asju, nagu ta seda tõestanud juba varemgi. Kuid selle kergekäelise kirjutamisega viis ta varem oma loomingu ka alla, tegi oma kujud ebausutavaiks ja korduvaiks. Alles „**Vanade teeradadega**“ jõudis ta pakkuda midagi uut ja väärtuslikku. Kui nüüd mälestisi produtseeritakse sama kergekäeliselt ja laiaulatuslikult, kas ei satu autor siingi libedale pinnale ja ei vii ka nende väärtust alatud tasemest madalamale. „Läbi tuule ja vee“ igatahes seisab madalamal kahest eelmisest mälestiste tasemest. See võib olla tingitud ka sellest, et autor isegi näib olevat mõelnud selle vahepalana kahe kooli, küla- ja köstrikooli, vahel, kus väikest Andrest lastakse suvel vabalt end karastada tuules ja vees ning mõndagi juurde õppida.

Nii koosnebki käesolev mälestiste osa väikestest pisilugudest, suvistest tähtsusetuist seiklustest, mida autor katsunud liita tervikuks. Ta isegi inestub: „Kuidas mulle äkki meenuvad mõned tibatilukesed asjakesed, mis juba ammuugi pidid puhkama unustuse hõlmas; ja veel imelikumana näib mulle, et aegajalt minus tekib veider tung märkida valgele paberile neid pisikesi juhtumeid.“ (lk. 94).

Ka neis rittalükitud pisilugudes on palju huvitavat ja detailselt nähtut, Andrest arendavaid üksikasju. Oma jalutuskäikudel üksinda ja koos väikeste venna Arnoga, laiendab ta mõlema kitsast silmaringi ning annab psühholoogiliselt tähelepanuväärivaid kohti. Neil jalutuskäikudel puutub ta paar korda kokku ka Alamuse pastoriga, kellega vestleb eesti ning saksa keeles. Pastorilt saab ta ühes Eedi Noormäega „usimise ja hääde elukombete eest kingituseks“ (lk. 116) uue testamendi. See pastori tähelepanuavaldis tõstab tublisti Andrese tähtsust. Psühholoogiliselt on huvitav jälgida Andrese ja Eedi ettevalmistusi enne pastori poole minekut.

Ka teiste koolisõpradega puutub Andres suvel kokku, nagu Luterus Silbega, kellest saanud tragi sulane kuski talus, ja vihavaenlase Aruski Peetriga.

Viimasele on pühendatud rohkesti tä-

helepanu. Ta on Andrese vastu imestamisväärselt lahke, kui kohtuvad juhuliselt jõe kaldal. Hilissuvel, Harry Grossbergi pool koos eratundides käies, lepidiski need kaks vihavaenlast enne köstrikooli astumist. Et Peeter tunnustab Andrese enese vääriliseks, on tingitud isade vaenu vähenemisest ja avalikkuse ees ühevääriliseks saamisest, kui ka Andrese enda tähtsuse tõusust, mis sündis avalikkuse ees pastoriga jutlemise tagajärjel.

Suure hardumusega kohtleb autor käesolevas andes oma vanaema, kes kukkudes vigastanud jala. Andres on lapselikult hirmul vanaema elu pärast. See vanaema ülistamine ja hellitamine on kahtlemata üldine Andrese-vanustele lastele ja on seepärast ka usutav, hoolimata täiskasvanule näivatest liialdustest.

Erilise tüübina käesolevates mälestistes esineb sell Jakobson, keda Andres ei mõista. Kõik teised lähikondlased on talle mõistetavad, mõni neist on kui „lahtine raamat“, „aga Jakobson elab endale sisse, tal on oma joon, mida peab ainult endale“ (lk. 186), millest Andres aru ei saa. Kainele Andresele on mõistmatu ta suvine reisiromantika, sihitu hulkumine „kuhu jalad viivad“, tühja tuule ja päikese tagaajamine, kust tuleb tagasi sügisel närusena ja näljasena. Andres katsub tungida küll ka tema hinge, sügisel vihmaga koos kuuse all istudes, kuid see ei õnnestu (lk. 185 j. j.).

Teised tähtsamad tegelased on samad, mis mälestiste eelmistes annetes ja neile täiendavaid jooni juurde ei tule, välja arvatud Peep, kes armunud pastori toaneitsisse Miilisse, ja kelle pärast ta peab ühel ööl Aruski uue selliga suurema lahingu. Andrese poolt nende suhete jälgimine annab teatud määral pildi sellealiste teraste poisikeste seksuaalhuvist ja -teadmusest.

Teose vormilise külje kohta tuleb öelda sama, mis eelmiste annetegi kohta.

Kokku võttes on käesolev mälestiste anne täitvaks vahelüliks kahe eritüübilise kooli vahel, nagu olid seda tol ajal küla- ja köstrikool. Loodame, et järgmine anne on aineelt väärtuslikum ja sisult tõhusam.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Kutseta õpetajate kutses kinnitamise asjus

esitas Eesti Õpetajate Liit jaanuarikuul haridus- ja sotsiaalministrile pikema motiveeritud märgukirja, milles juhiti tähelepanu neile arusaamatustele ja kuuldustele, mis õpetajaskonnas tekkinud ühenduses kutseta õppejõudude kutseõigustes kinnitamise küsimusega.

Baltiriikide Õpetajate Liidu sekretariaadi koosolek

peeti 17. jaan. k. a. Riias. Eesti poolt võttis koosolekust osa E. O. Liidu juhatusliige A. Janson, kes ühtlasi ka Baltiriikide Õpetajate Liidu sekretariaadi liige.

Vastastikusest informatsioonist selgus koosolekul, et Läti õpetajaskond kannatab samuti majandusliku kriisi all nagu meiegi õpetajad. Lätis on maksma pandud kaheks aastaks eriline kriisimaks, mis koormab ka õpetajaid. Leedus on professionaalliidu seisukord viimasel ajal natuke paranenud, sest keskvalitsuse erilise „tähelepanu“ osaliseks on nüüd muutunud katoliiklikud õpetajad, kes opositsioonis praeguse valitsusega.

Baltiriikide Õpetajate Liidu järgmine konverents peetakse augustikuul Riias. Konverentsi programmi on võetud järgmised küsimused: vastastikune informatsioon; õpetajate ettevalmistamine; mõttevahetus pan-baltikum küsimusest.

Enamlasteaegsed kutsetunnistised ei ole maksvad.

Hasomini poolt maksma pandud „Õpetajate kutsete algkooliõpetajate kutsele vastavuse määrusest“ selgub, et need kutsetunnis-

tised, mis on praeguse Eesti vabariigi territooriumil välja antud ajavahemikul 15. nov. 1917. a. kuni 24. veebr. 1918. a., s. t. enamlaste võimuloleku ajal, ei oma maksvust. Sellele seisukohale on HSM koolivalitsus asunud Riigikohtu vastava seletuse põhjal.

See asjaolu riivab nii mõnegi praegu Eesti koolides töötava õppejõu huvisid, kes saanud kutse ülalnimetatud ajavahemikul. Eesti Õpetajate Liidu vastava järelepärimise peale seletas HSM koolivalitsus, et nimetatud isikuil, kui nad rahuldavate tagajärgedega vähemalt 10 aastat teeninud, on takistamata võimalus kutseõigused saada Õppejõudude teenistuse seaduse § 31. korras. Selleks tuleb neil igapäev esineda koolivalitsuse kaudu ministeeriumi ees sellekohase sooviga.

Arvult ei ole säärase viperuse osalisi siiski kuigi palju, umbes 10—15 isikut.

Tallinna Õpetajate Seltsi aasta-peakoosolek

peeti 28. jaan. k. a. Koosolekut juhatas HSM koolivalits. direktor P. Mägraken, protokolliis E. Schmiedehelm. Koosolekust võttis osa umbes poolsada õpetajat. Kinnitati aruanded, eelarved ja tegevuskava. Vanuse järjekorras juhatusest lahkunud liikmed V. Peet, V. Thal ja G. Ney valiti tagasi.

Suurem osa koosoleku ajast kulus Vasalemma alalise üürilise pensionär Vestmanni kõnelustele, kes oli lasknud endale selgeks saada, et selts peab Vasalemma hoone ja talu tingimata ära müüma: toovat seltsile ainult kulusid, olevat niiske j. n. e. Seltsi juhatuse liikmed ja Vasalemma valitseja on siiski teisel arvamusel. Lõppeks peakoosolek tegi seltsi juhatusele ülesandeks uurida Vasalemma seisukorda.

Välismaalt.

Rahvahariduse reformist Hispaanias.

Prantsuse õpetajaskonna häälkandja „Ecole libératrice“ ühes läinud aasta numbris ilmus Madridi lütseumi õpetaja T. Staub'i sulest huvitav artikkel „Rahvahariduse reformist Hispaanias“.

Kukutatud monarhia jättis Hispaania rahvahariduse ala armetumasse seisukorda, nagu

see üldiselt teada. Korraliku koolivõrgu puudumine, õpetajate viletsad palgaolud (mõnikuhat õpetajat sai kerjusepalka — 2000—2500 peseetat aastat), õppekavad, milles peatähelepanu pühendatud katekismile, ja kõigele liisaks veel maksuline kool — see oli monarhia pärand vabariiklikule Hispaaniale. Koolide vähese arvu ja laiemate rahvahulkade kehvuse tõttu jäi juba Madridis üksi 45 783 kooliealist 3—14 a. vanust last ilma õpetuseta. Kogu Hispaanias 2 700 000 lapsest 1 200 000 ei käi-

nud üldse rahvakoolis. Koolikohustus, mis seaduse järgi pidi kestma 3.—14. eluaastani, leidis tegelikult teostamist vaid 6. kuni 10.—11. eluaastani, ja sellegi juures jäi Madridis üksi üle 10 000 lapse 6—10 a. vanuses täiesti ilma koolihariduseta. Säärase olukorra endastmõistetav tulemus on see, et Hispaanias on 65% rahvast kirjaoskamatu.

Monarhia asemel asus valitsema vabariiklik võim. Uus valitsus hakkas energiliselt teostama reforme igal alal. Vabariiklik haridusminister Marzelino Domingo, kui kauaaegsete kogemustega tegelik õpetaja, on hästi tuttav rahvahariduse küsimusega Hispaanias. Talle on selge, et noor vabariik vajab oma tuleviku kindlustamiseks haritud kodanikke. Ministriabi Llopis, teeneline sotsialist ja populaarsemaid rahvakooliõpetajaid, on üldse haritumaid pedagooge kogu Hispaanias. Oma töödega: „Pedagoogika katsed“, „Venemaa teelahkmed“ j. t., ta on aratanud üldist tähelepanu. Ei oleks tõepoolest leidunud sobivamat isikut tähtsale ja vastutusrikkale rahvakooli ja alghariduse direktori kohale, kui seda on Llopis.

Artikli autor (Staub) kõneleb oma isiklikest muljeist asjasel kohtumisel Llopisega, kellelega teda seob juba mitmeaastane sõprus. Staub külastas uut rahvakoolide direktorit, et isiklikus keskustelus selgitada kõiki huvitavat küsimust: mis vabariik on juba saavutanud rahvahariduse alal ja mis ülesanded ning sihid haridusministeerium on seadnud endale lähema tuleviku jaoks sellel alal?

„Kabinetis, mille seinu ehivad tähtsamate sotsialistlikkude tegelaste portreed, sai mulle Llopise poolt osaks ülisüdamik vastuvõtt. Llopis kannab nõopaugus sotsialistlikku parteisse kuuluvuse märki, sest sotsialistid etendasid riigipöördes tähtsat osa. Annan siin edasi selle, mis kuulsin esimeselt vabariiklikult rahvakoolide ja alghariduse direktorilt:

Vabariigi esimesed saavutised rahvahariduse alal.

Esimestest konkreetsetest saavutistest rahvahariduse alal vääriks nimetamist valitsuse poolt teostamist leidnud suuremate maatükkide omandamine, kuhu tuleb ehitusele terve rida uusi koolimaju. Nende koolimajade ehituse lõpuleviimiseni on uute koolide jaoks leitud ajutised ruumid Adriani barakkides, mis selleks otstarbeks remonteeritud ja korda seatud. Eeloleva aasta jooksul vabariigi valitsus avab 25 000 uut kooli, kuna monarhistliku valitsuse poolt asutatavate koolide arv ei tõsnud kunagi üle 1000 aastas. Koolimajade ehitusele tuleb assigneerida erisummasid vähemasti 100 miljoni peseta ulatuses.

Valitsus ei piirdu ainult uute koolide avamisega, vaid hoolitseb ka õppejõudude eest. Viimaste palka ongi juba tõstetud 2000 pesetaalt 3000 pesetaale aastas kuni vastava seaduse-eelnõu vastuvõtmiseni, mis märgatavalt tõstab õppejõudude põhipalka.

On päevakorral koolile „ilmaliku iseloomu“ andmise küsimus. Niipea kui kohtuminister

Fernando de Los Rios oli kirjutanud alla nüüd juba ajaloolisele dekreedile usuvabaduse asjas, pöördus Llopis ringkirjaliselt kõikide õppejõudude poole, juhtides tähelepanu sellele, et nüüdsele peale katekism, s. o. usuõpetus, pole enam sunduslik koolides, vaid seda tuleb õpetada ainult neile lastele, kelle vanemad seda nõuavad. Kui Llopisele sai teatavaks, et monarhistlik valitsus on abiraha andmisega teetanud „Tereziaanlaste“ (jesuiitide ordu) koolle, tegi ta kohe korralduse säärase toetuse andmise lõpetamiseks. Et olla ühenduses kaugemates vabariigi nurkades isoleeritult töötavate maakoolide õppejõududega, kelle tegevust halvavad ühelt poolt vaimulikud ja teiselt poolt kohalikud mõisnikest võimumehed, kes provintsis harilikult armastavad käituda kõikvõimsate ainuvalitsejatena, selleks kutsuti ellu erilised „Rahvahariduse komisjonid“ ja „Pedagoogilised sihtasutised“. Nende asutiste ülesandeks on abiks olla maakoolide õppejõududele nende hariduslikus tegevuses, tutvustada õpetajaid uuemate pedagoogiliste vooludega. Eriti oluliseks kohustuseks neile on aga õppejõudude abistamine maarahva laemate hulkade psüühika otseseks mõjutamiseks kino, kontsertide, raamatukogude, rahvakoosolekute j. n. e. abil. Lõppeks tuleb nende asutiste ülesandena kõneste ka vabariikluse idee propageerimine laiemates hulkades. Selleks aga — nagu tabavalt tähendas Llopis — „kool peab saama vabariikluse ideeliseks tööriistaks.“ Viimane kooli ülesande määrang on korduvalt viinud tasakaalust välja äärmise parempoolse poliitilise voolu esindajaid.

Tulevikukavatsusi.

Tähelepanuväärne on vabariigi valitsuse tulevikukavatsused hariduse alal. Marzelino Domingo ja Llopis on seadnud endile sihiks maksuta ühtluse rahvakooli teostamise, kusjuures oleks ette nähtud kehvemate perekondade toetamine koolikohustuse täitmise võimaldamiseks. Rahvakoolide reform toob kaasa ka vastava uuenuduse „Ecole Normale's“, s. o. õpetajateinstituutides. „Ecole Normale'd“ tulevad muuta pedagoogilisteks instituutideks, kus tulevased õpetajad pärast lütseumi lõpetamist õpiksid mitte kaks aastat, nagu seni, vaid nelja aastat. Nii saaksid õpetajad, arstid ja advokaadid tulevikus ühesuguse teaduslik-haridusliku ettevalmistuse ja oleks pandud jäädavalt lõpp seni esinenud vaenule ning kadedusele „esimese“ ja „teise“ kategooria vahel. Uue süsteemi järgi astuvad õpetajateinstituutidesse ainult ideelised ja valitud elukutses vaimustatud töömehed, mida soovibki Llopis.

Et õpetajad „ei kasvaks samblasse“, et süvendada nende teadmisi uuemate pedagoogiliste voolude alal, selleks asutatakse peale eespool mainitud „Rahvahariduse komisjonide“ õpetajateinstituutide juurde „Eeskujulikud kõrgemad pedagoogilised õppeasutised“. Neis õppeasutistes peab erandita iga pedagoog iga kahe-kolme aasta tagant töötama mõni aeg, et olla kursis pedagoogilise eluga.

Llopis soovib tihedas ja sõbralikus koostöös Hispaania õpetajaskonnaga teha kooli

selleks sotsiaalseks teguriks, mis õpetab last kollektiivselt elama. Ta lausub teravmeelselt: „Ei tohi aga unustada, et laps pole täiskasvanu ja seepärast ei tule last kohelda ka kui täiskasvanut. Koheldes last koolis lapsena, saavutame selle, et lapsest saab inimese, kui ta on saanud täisealiseks.“

Ei saa tulla kõnessegi dogmaatiline kasvatus ja haridus kommunismi või katolitsismi retseptide järgi. Jutt on sellest, et „kujundada“ last, mitte dresseerida, nagu tegi seda vana kool oma raamatulikkusega. On vähe sellest, et õpetada laps „lugema“ ja „nägema“, nagu teeb seda praegune kool. Tuleb õpetada laps „lugema“, „nägema“ ja „teotsema“. Kõikumine on selles, kuidas kasvatada lapsi iseseisvalt mõtlevaiks ja töökaiks vabariigi kodanikeks. Selles töös vabariik loodab õpetajakonna abile. Kes õpetajaist ei soovi kaasa aidata rahva ja kodanikkude kasvatamisel, need teevad targasti, kui jätvavad oma ameti.

„Oleme optimistid,“ ütleb Llopis. „Viinil ja Saksamaal oli ka raskusi oma koolide loomisel, kuid nad ületasid need.“

„Oleme optimistid,“ kinnitab ta veel kord. „Me valmistame tulevikku. Kui mul ei oleks usku meie asjasse, siis poleks ma asunud sellele kohale. On vaja, et kõiki tiivustaks usk tulevikku ja asjast võetaks kinni vaimustuse ning innuga.“

Staub ütleb artikli lõpetades: „Ärge arvake, et minister ja tema abilised lepivad vaid ilusate kavatsuste septsimisega. Nad on ise igalpool tegevuses, et asja edasi viia.“

Alles nädal tagasi Llopis tegi pikema ringsõidu Kastillias, Alikantes, Valentias ja teistes maakondades, kus ta esines kahe päeva jooksul 15 ettekandega. Vaevast Madridi tagasi jõudnud autosõidult, mis kestis vahetpidamata 48 tundi, asus ta uuesti teele Barcelonasse, et kohal lahendada mõningaid uue „Eeskujuliku kõrgema pedagoogilise õppeasutise“ avamisega ühenduses olevaid küsimusi. Niipea kui ta jõuab tagasi Madridi, on tal ees sõit baskide maale.

On tunne, et meie ees seisab inimene, kes täie innu ning jõuga on andunud loovale rahvaharidustööle. Kui noore vabariigi haridus-asutisi juhtivate tegelaste hulgas kohtadel leidub talle ideelisi ja samaselt innustunud kaas-töölisi, siis võib Hispaaniast palju loota. Hispaanias tõuseb uus põlv vabu ja haritud kodanikke, kes oma tööga sunnivad jäädavalt unustama monarhistliku võimu kaheksa häbitavat sajandit, mil kägistati rahva vabaduspüüdeid, — ja need seitse mitte vähem häbitavat aastat, mil Hispaanias valitses halastamatu sõjaväeline diktatuur.

Maadeteaduse õpetus ja esperanto.

Walter Hahn,

koolijuhataja Gohlis, Dresdenis.

Maadeteaduse ja esperantoõpetuse vahel koolis on olemas mitmed ning mitmekesised suhted. Üheltpoolt on esperanto kasulik maa-

deteaduse õpetamisel, teiselt poolt aga mängib ka maadeteadus teatud osa esperanto õpetusel koolides. Allpool toodud nähtused ja näited on võetud mitmeaastase esperanto õpetuse kogemustest, kusjuures olen õpetanud mõlemaid aineid samadele lastele, s. t. maadeteadust ja esperantot.

Esperanto kasu maadeteadusele: võin ütelda, et ükski maadeteaduse tund ei möödu, kus esperanto ei oleks teretunud abiliseks. Geograafilised nimetised, sagedasti rasked meele pidada, on suureks koormaks lastele, sest neile on nad ainult tühjad, mõttetud sõnad. Esperanto läbi nad omandavad sisu. Ent *Mont Blanc* (esperanto keeles monto = mägi, blanka = valge) esperantot mõistjale lapsele osutab valget mäetippu igavese lumega, nimi *Valparaiso* (valo = org, paradizo = paradis) tekitab kujutelmi eedenlikus orus asuvast linnast; *Buenos Aires'e* (bona = hea, aero = õhk) juures õpilane tunneb head õhku, mis merelt hoovates värskendab liigpalavat maad; *Florents* (Firenze) paneb lapsi mõtisklema ilusast õitsevast Itaalia linnast (flo-ro = lill). Nimede: *Mont Perdu* (perdi = kaotama), *Rocky Mountains* (roko = kalju), *Cabo Blanco* (kabo = neem); *Cabo Verde* (verda = roheline); *Cap Finisterre* (fino = lõpp, tero = maa) juba teatud mõttes iseloomustavad geograafilisi esemeid. Meksiko linn *Vera Cruz* (vera = õige, kruco = rist) tuletab meelde maa vallutamist hispaanlaste poolt, ühenduses ristiusu pealesundimisega pärismaalastele. Sadasid näiteid võiksin veel mainida, kus nime tõlgitsemine sel viisil aitab aru saada geograafilistest mõisteist ja neid omistada.

Suurima tähtsusega maadeteaduse õpetamisel on ka laste esperantokeelne kirjavahetus, mis pealegi esineb esperantoõpetuse ühe osana. Seda tuleb õpetajal tähele panemata juhtida, küsimuste esitamisega kirjade puhul, tähelepanu juhtides huvitavaile küsimustele j. n. e. Alati olen leidnud lahkeid ametivendi välismaal, kes omaltpoolt mitte ainult hoolitsesid kirjavahetuse korraliku toimumise eest, vaid kes aastate kestel koguni ise olid kirjavahetuses minu lastega. See kirjavahetus oli muidugi väga hinnatav, kuna kirjad sisaldasid huvitavaid teateid korralikus esperanto keeles ja kuna saadetud kaardid esitavad võõra maa vaatamisväärsusi kohti või iseloomustavaid pilte rahvakommetest.

Mõlemat liiki kirjavahetust võib kasutada maadeteaduse õpetusel. Kogu tund muutub eluliseks ja reaalseks, kui õpilased oma pilte, kaarte ja kirje toovad, mis saadud välisõpradelt. Uhkusega teatab esperantoõpilane klassile: „Minu sõber kirjutab mulle seda ja seda oma kodumaast.“ Õpetaja peab korda ja lisab tarvilikke andmeid. Säärane õpetamine on tõeline ja isetegevusele rajatud, sest õpilaste ning võõra maa vahel ühes selle elanikega on loodud isiklikud sidemed, mis eriti huvitavad lapsi. Siin valitseb tuupimise asemel kogemus, dotseerimise asemel elu ise.

Et maadeteaduse õpetamisel omaltpoolt esperantoõpetuse (ja üldse võõrkeelte õpetuse) kohta on eritähendus, olgu veel siinkohal tähen-

datud. Kogu esperantoliikumise ilme, tema rahvusvahelisus, loob sagedasti võimalusi käsitada maadeteaduslikke küsimusi. Laps peab kaardil leidma oma esperantosõbra kodulinna, ta jälgib neid teid, mille kaudu kiri vahest päralt jõudis. Lapsed mõeldavad kaugusi kaardil, arvutavad kilomeetreid, kui palju aega, palju raha vaja oleks reisiks sõbra juurde. Teinekord otsime maailmakaardil esperantokongresside linnad ja käsitame neid siis maadeteaduslikult samal viisil. Vahetame oma kirjasõpradega omaajoonistatud maakaarte, kus leidub ka meie koduküla ja eritähendusi, mis suurtel kaartidel puuduvad. Nii pühendatakse geograafialet küllalt tähelepanu meie esperantotundides.

Seal, kus esperantot alles kavatsetakse kooli viia ja kus sisse kavatsusse suhtutakse umbusaldusega, tuleb kindlasti arvestada eeltoot-

dat: esperanto ei ole koolitöös liisakoormaks, ta ei ole tunniplaani ballastiks, vaid vastuoks, ta on koolitöö suureks kergendajaks. Olen seda paljusid kordi kogenud, sest mainitud keel on alati osutunud intellekti teritajaks ja formaalse hariduse mõjuvaks edendajaks.

Tõlkinud H. Sahl.

Tõlkija järeilmärkus. Nagu teada, õpetatakse Sakseni osariigis esperantot mitmessajas rahvakoolis. Eeltoodud artikli autori, Sakseni pedagoogi, arvamused, mis toetuvad kauaaegsele kogemustele, tohiksid mitmeti huvitada Eesti õpetajaid, kuna esperantoõpetus vabahtliku õppeainena, on ikka enam ja enam maad võtmas Eesti koolides. See artikkel võiks ühtlasi vahest kasulikku võrdlusainet pakkuda Eesti esperantopedagoogidele.

Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi.

Õpetajakutse omandamise määrus.

Avaldatud „Riigi Teatajas“ 22. detsembril 1931. a. nr. 110.

Alus: Õppejõudude teenistuse seaduse §§ 6., 16., 17., 19., 20. ja 30. (RT 59 — 1931).

I Algekooliõpetaja kutse.

§ 1. Õppejõudude teenistuse seaduse § 6. ettenähtud pedagoogiliste õppeasutiste kutsekomisjonid, kelle ülesandeks on algekooliõpetaja kutse andmise otsustamine, moodustatakse kõigis õpetajateseminarides ja pedagoogiumides.

§ 2. Kutsekomisjoni koosseisu kuuluva Haridus- ja sotsiaalministeeriumi esindaja ja koolinõuniku (koolinõunikud) määrab haridus- ja sotsiaalminister iga aasta hiljemalt 1. maiks.

§ 3. Algekooliõpetaja kutseeksameid pedagoogiliste õppeasutiste lõpetajale korraldavad kutsekomisjonid iga õppeaasta lõpul 3 aines, mida haridus- ja sotsiaalminister iga aasta määrab hiljemalt 1. maiks.

§ 4. Eelmises (3.) paragrahvis tähendatud kutseksamid õiendatakse pedagoogiliste õppeasutiste õppekavade ulatuses. Eksamid võivad olla suulised kui ka kirjalikud selle järgi, kuidas otsustab haridus- ja sotsiaalminister.

§ 5. Keskkooli (gümnaasiumi) lõpetajale, kes soovivad omandada algekooliõpetaja kutset Õppejõudude teenistuse seaduse § 8. teise lõike alusel, korraldatakse kutseksamid Tallinna pedagoogiumi kutsekomisjonis pedagoogiumi õppekavade ulatuses pedagoogikas, pedagoogika ajaloo, koolitervishoiu, didaktikas, algekooli õppeainete metoodikas, joonistamises, laulmises, töõpetuses, võimlemises, haridusalasse puutuvate seaduste tundmises ja tundide and-

mises, kusjuures kutsekomisjon võib vabastada üksikuid eksaminante — vastavalt nende pedagoogilise ettevalmistusele — katsetest neis aineis, milles eksaminandi teadmused on küllaldaselt tagatud tema pedagoogilise ettevalmistusega.

§ 6. Paragrahv 5. tähendatud isikud võivad õiendada kutseeksameid ühe aasta kestel ühes või kahes sessioonis — mai- ja septembrikuus, kusjuures eksaminandil tuleb oma soovivaaldises teatada ainete jaotus sessioonide kaupa enne eksamite algust.

Kutseksamite aja annab teada kutsekomisjoni esimees vähemalt kolm nädalat enne eksamite algust.

§ 7. Paragrahv 5. tähendatud isikud peavad vähemalt üks nädal enne kutseksamite algust esitama kutsekomisjoni esimehele sellekohase soovivaaldis, millele tuleb juurde lisada:

- 1) isikut tõendav tunnistis,
- 2) tunnistised hariduse ning pedagoogilise ettevalmistuse kohta ja
- 3) tunnistis tervisliku seisukorra kohta.

§ 8. Paragrahv 3. ja 5. tähendatud eksaminantidele, kes ühes või kahes aines osutuvad nõrgaks, võib määrata neis aineis järeleksamid, mis õiendatakse järgnevas sessioonis. Järeleksamite mitteõiendamise puhul võib kutseeksameid uuesti alata järgnevates sessioonides.

Kutseksamite katkestamisel võetakse õiendatud ained Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsuse loaga arvesse ainult siis, kui katkestamine on sündinud haiguse puhul või muul mõjuval põhjusel, mille kohta tuleb esitada kutsekomisjoni esimehele ametlik tõendus.

II Kesk- ja kutsekooliõpetaja kutse.

§ 9. Kesk- ja kutsekooliõpetaja kutset võib omandada alamalloendatud ainete rühmas või aineis:

1. Vähemalt kahes aines järgmiste hulgast: a) saksa keel, b) inglise keel, d) prantsuse keel, e) vene keel, g) soome keel, h) ladina keel, i) kreeka keel, j) filosoofia ja pedagoogika, k) kodaniku- ja majandusteadus.
2. Eesti keel ja kirjandus.
3. Matemaatika ühes füüsika ja kosmograafiaga.
4. Loodusteadus ühes maateadusega.
5. Ajalugu.
6. Usuõpetus.
7. Kaubanduslikud ained.
8. Põllumajanduslikud ained.
9. Kehaline kasvatus.
10. Joonistamine ja joonestamine.
11. Laulmine ja muusika.
12. Tehnilised ained.
13. Kodumajapidamine.
14. Tööstuslikud ained.
15. Aiamajanduslikud ained.
16. Põllutöö oskusained.
17. Merenduse ained.
18. Kalanduse ained.
19. Masinakiri ja kiirkiri.

Ajaloo ja usuõpetuse võib ühendada mõne p. 1. tähendatud ainega.

Isikud, kellel on juba mõnes aines kesk- ja kutsekooliõpetaja kutse, võivad p. 1. tähendatud üksikuis aineis omandada vastava kutse.

§ 10. Eelmise (9.) paragrahvi punktides 13.—19. tähendatud ained loetakse oskuslikeks.

§ 11. Kesk- ja kutsekooliõpetaja kutse omandamiseks asutatakse sellekohased kutsekomisjonid:

1) Tartu ülikooli juures käesoleva määruse § 9. punktides 1.—10. tähendatud õppeainete õpetaja kutse alal ja

2) Tallinna pedagoogiumi juures käesoleva määruse § 9. punktides 11.—19. tähendatud õppeainete õpetaja kutse alal.

§ 12. Eelmise (11.) paragrahvi p. 1. nimetatud kutsekomisjoni esimees määratakse haridus- ja sotsiaalministri poolt Tartu ülikooli õppejõudude hulgast, p. 2. nimetatud komisjoni esimees on Tallinna pedagoogiumi direktor.

§ 13. Kutsekomisjoni liikmed määratakse haridus- ja sotsiaalministri poolt kutsekomisjoni esimehe ettepanekul Tartu ülikooli, kunstikool „Pallase“, Tallinna konservatooriumi, Tallinna tehnikumi, Tallinna pedagoogiumi, kesk- ja kutsekooli vastava ala õppejõudude, kooli-õnõnikkude või teiste eriteadlaste hulgast.

Iga kutseksam õiendatakse ja iga proovitud antakse kahe kutsekomisjoni liikme ees.

§ 14. Kutsekomisjoni asjaajamine toimub selle asutise juures, kus on ametis kutsekomisjoni esimees. Asjaajamis- ja kantsleikulude kattedeks määrab haridus- ja sotsiaalminister tarviliku summa vastavalt kutsekomisjoni tege-

vuse ulatusele selleks eelarves ettenähtud krediidist.

§ 15. Kutsekomisjoni esimees ja liikmed saavad tasu eksamineerimisel 2 krooni iga eksami tunni eest, kuid mitte alla 3 krooni ja mitte üle 7 krooni iga üksiku aine eksami eest. Peale selle saab kutsekomisjoni esimees tasu kutseksamite korraldamise ja juhatamise eest. 20 krooni iga sessiooni kohta.

§ 16. Kutseksamid peetakse kolm korda aastas — jaanuaris, mai- ja septembrikuus.

Kutsekomisjoni esimees annab teada kutseksamite aja vähemalt kolm nädalat enne eksamite algust.

§ 17. Isikud, kes soovivad ilmuda kesk- ja kutsekooliõpetaja kutseksamitele, välja arvatud samal aastal pedagoogiumi lõpetanud isikud, peavad vähemalt üks nädal enne kutseksamite algust esitama kutsekomisjoni esimehele sellekohase sooviavaldise, millele tuleb juurde lisada:

- 1) isikut tõendav tunnistis,
- 2) tunnistised hariduse- ja pedagoogilise ettevalmistuse kohta,
- 3) tunnistis tervisliku seisukorra kohta,
- 4) elulookirjeldis ja
- 5) Eesti Panga osakonna kviitung 10 krooni maksmise kohta haridus- ja sotsiaalministeeriumi arvele.

§ 18. Kõik kutseksamid tulevad õiendada ühe aasta jooksul ühes, kahes või kolmes üks-teisele järgnevas sessioonis. Isikud, kes ühes aines osutunud nõrgaks, võivad õiendada selles aines järeleksami järgnevas sessioonis. Järeleksami mitteõiendamise puhul võib kutseksameid uuesti alata järgnevas sessioonis.

Kutseksamite katkestamisel võetakse õiendatud ained Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsuse loaga arvesse ainult siis, kui katkestamine on sündinud haiguse puhul või muul mõjuval põhjusel, mille kohta tuleb esitada kutsekomisjoni esimehele ametlik tõendis.

§ 19. Kutseksameile § 9. punktides 1.—9. nimetatud aladel võetakse vastu isikuid, kes:

1) on lõpetanud Tartu ülikooli või mõne teise kodumaa avaliku kõrgema õppeasutise või haridus- ja sotsiaalministri poolt selle vääriliseks tunnustatud välismaa kõrgema õppeasutise ja

2) on täitnud ülikooli või mõne teise kõrgema õppeasutise juures asutatud didaktilis-metoodilise seminari nõuded või muul viisil omandanud haridus- ja sotsiaalministri poolt tunnustatud vastava pedagoogilise ettevalmistuse.

Välismaa kõrgema õppeasutise lõpetajailt võib tarbekorral nõuda eksamite õiendamist kodumaa kõrgemas õppeasutises neis aineis, mida ei ole välismaa kõrgemas õppeasutises täielikult või osaliselt õpitud.

§ 20. Kesk- ja kutsekooli joonistamine ja joonestamine õpetaja kutseksameile võetakse vastu isikuid, kes peale keskkooli (gümnaasiumi) lõpetanud „Pallase“ kunstikooli või mõne välismaa kõrgema kunstioõppeasutise.

Haridus- ja sotsiaalminister määrab, misgugused kunstioppeasutised arvatakse kõrgeteks.

§ 21. Kesk- ja kutsekooli laulmise ja muusika õpetaja kutseksamitele võetakse vastu isikuid, kes on lõpetanud diplomiga Tallinna konservatooriumi ning õppinud koolilaulmist ja koorijuhatamist või lõpetanud mõne välismaa kõrgema muusikakooli, mille haridus- ja sotsiaalminister tunnustanud Tallinna konservatooriumi vääriliseks.

§ 22. Kesk- ja kutsekooli tehniliste ainete õpetaja kutseksamitele võetakse vastu isikuid, kes on lõpetanud Tallinna tehnikumi (1920. a. põhikiri) või välismaa tehnilise ülikooli.

§ 23. Kõik §§ 20., 21. ja 22. nimetatud isikud peavad peale oma erialase hariduse olemas saanud pedagoogilise ettevalmistuse Haridus- ja sotsiaalministeeriumi poolt korraldatud didaktilis-metoodilises seminaris või pedagoogilistel kursustel, mida korraldatakse vajaduse järgi.

§ 24. Kutseeksameile § 9. punktides 13—19. nimetatud aladel võetakse vastu isikuid, kes:

1) on lõpetanud keskkooli (gümnaasiumi) või omandanud üldhariduse, mis on vähemalt kahe õppeaasta võrra kõrgem 6-klassilise algkooli kursusest,

2) on lõpetanud vastava kutsekooli või muul viisil omandanud haridus- ja sotsiaalministri poolt tunnustatud vastava kutseoskuse ja

3) on saanud tarviliku pedagoogilise ettevalmistuse pedagoogilises õppeasutises või selle juures korraldatud kursustel, või muul viisil omandanud haridus- ja sotsiaalministri poolt tunnustatud vastava pedagoogilise ettevalmistuse.

Üksikute oskusliste ainete suhtes võib haridus- ja sotsiaalminister seada üles nõude, et kandidaat oleks praktiliselt töötanud mõne aja vastava elukutse alal.

§ 25. Kesk- ja kutsekooli õpetaja kutseksamid koosnevad kahest osast: teoreetilisest ja praktilisest.

Teoreetilisele osale kuuluvad pedagoogika, didaktika ja kutseaine metoodika.

Praktilisele osale kuuluvad kaks proovitundi vastava kutseaine alal.

Proovitundide koost ja teema määratakse kutsekomisjoni poolt kokkuleppel õppeasutise juhatajaga, kus proovitunnid antakse, ja teatatakse eksaminandile 2 päeva enne proovitunni tähtaega.

Samal ajal pedagoogiumi lõpetanud isikuid võib kutsekomisjon vabastada proovitundidest.

§ 26. Iga kutseksami kohta peetakse protokoll, milles kutseeksameil avaldatud teadmused ja oskused hinnatakse sõnadega: hea, rahuldav või nõrk. Kutseksamid arvatakse õiendatuks, kui kutsekomisjon need on tunnustanud kõigis üksikuis aineis vähemalt rahuldavaks.

III. Kesk-, kutse- ja täienduskooliõpetaja kutse omanikele algkooliõpetaja kutse andmine.

§ 27. Kesk-, kutse- ja täienduskooliõpetaja kutse omanikud võivad omandada algkooliõpetaja kutse täiendavate eksamite kaudu algkooli õppeainete metoodikas ja kahes aines järgmistest hulgast: joonistamine, tööõpetus, laulmine, võimlemine. Eksaminante vabastatakse katseist nende õppeainete metoodikas ja neis ülaltähendatud aineis, milles neil on õpetaja kutse.

§ 28. Eelmises (27) paragrahvis tähendatud täiendavad eksamid õiendatakse pedagoogiumide õppekavade ulatuses Tallinna pedagoogiumi kutsekomisjonis.

§ 29. Paragrahv 27. tähendatud täiendavad eksamid võib õiendada ühe aasta kestel ühes või kahes sessioonis — mai- ja septembrikuus —, kusjuures eksaminandil tuleb oma soovivaldises teatada ainete jaotus sessioonide kaupa enne eksamite algust.

Kutseeksamite aja annab teada kutsekomisjoni esimees vähemalt kolm nädalat enne eksamite algust.

§ 30. Paragrahv 27. tähendatud isikud peavad vähemalt üks nädal enne kutseeksamite algust esitada kutsekomisjoni esimehele sellekohase soovivaldise, millele tuleb lisada juurde:

- 1) isikut tõendav tunnistis,
- 2) kutsetunnistis ja
- 3) tunnistis tervisliku seisukorra kohta.

§ 31. Isikud, kes ühes aines osutunud nõrgaks, võivad õiendada selles aines järeleksami järgnevas sessioonis. Järeleksami mitteõiendamise puhul võib kutseeksameid uuesti alata järgnevas sessioonis.

Kutseeksamite katkestamisel võetakse õiendatud ained Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsuse loaga arvesse ainult siis, kui katkestamine on sündinud haiguse puhul või muul mõjuval põhjusel, mille kohta tuleb esitada kutsekomisjoni esimehele ametlik tõendus.

IV. Määruse maksmahakkamine.

§ 32. Käesolev määrus hakkab maksma 1. jaanuarist 1932.

Samast ajast kaotavad oma maksvuse Haridusministeeriumi määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta (RT 124/125 — 1925), Haridusministeeriumi määrus keskkooli joonistamise õpetaja kutse omandamise kohta (RT 138 — 1923), Haridus- ja sotsiaalministeeriumi määrus keskkooli laulu- ja muusikaõpetaja kutse omandamise kohta (RT 38 — 1929), Haridusministeeriumi korraldus kütse- ja kutseeksamite kohta § 1 punktid d, e ja f, § 11 ja § 12 märkus (RT 19 — 1921).

Tallinnas, 14. detsembril 1931. a. Nr. 34527.

Haridus- ja sotsiaalminister *J. Piiskar*.

Koolivalitsuse direktor *P. Mägraken*.

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi määrus avalikkude keskkoolide tehnika-, ehitustehnika-, aiamaajandus- ja sotsiaalharu tunnikavade kohta.

Avaldatud Riigi Teatajas 22. det. 1931. a. Nr. 110.

Alus: Avalikkude keskkoolide seadus § 29. (RT 155/156 — 1922).

§ 1. Haridusministeeriumi määrustega 28. maist 1923. a. nr. 21950 (RT 83 — 1923) ja 2. detsembrist 1924 nr. 25193 (RT 146 — 1924) ning Haridus- ja sotsiaalministeeriumi määrustega 18. juunist 1930 nr. 31013 (RT 52 — 1930) maksuma pandud avalikkude keskkoolide tehnika-, ehitustehnika-, aiamaajandus- ja sotsiaalharu tunnikavade asemel pannakse maksuma järgmised tunnikavad:

A. Gümnaasiumi tehnika- ja ehitustehnikaharu (tehnika- ja ehitustehnikagümnaasiumi) tunnikava.

Õppeained	Klassid					Kokku
	Alamaste		Ülemaste			
	I	II	III	IV	V	
Emakeel	6	4	3	3	3	19
Matemaatika	4	4	4	4	2	18
Loodustead. ühes tervishoiuga	3	3	6	5	2	19
Maateadus ja kosmograafia . .	2	2	2	—	1	7
Ajalugu	2	2	2	2	2	10
Kodaniku- ja majandusteadus	—	—	—	—	2	2
Mõtteteaduse eelkursus ühes hingeteaduse ja eetikaga . .	—	—	—	—	2	2
Võõrkeel	6	4	4	3	3	20
Joonistamine ja joonestamine	2	2	2	2	2	10
Kehakasvatust	2	2	2	2	2	10
Usuõpetus	2	2	1	1	1	7
Riigikaitseline õpetus	1	1	1	1	1	5
Käsitöö ja oskuspraktika . . .	—	4	3	2	2	11
Rakendusmehaanika	—	—	—	2	—	2
Tehnoloogia tehnikaharus, ehitusmaterjalid ehitustehnika harus	—	—	2	—	—	2
Masinatetundmine ja jõuallikad ning elektrotehnika ühes praktiliste töödega tehnikaharus, ehituskonstruksioonid ja ehitised ning maamõõtmine ühes praktiliste töödega ehitustehnikaharus	—	—	—	5	7	12
Laulmine (koorilaul)	—	—	—	—	—	2
	30	30	32	32	32	158
	2					

B. Gümnaasiumi aiamaajandusharu (aiamaajandusgümnaasiumi) tunnikava.

Õppeained	Klassid					Kokku
	Alamaste		Ülemaste			
	I	II	III	IV	V	
Emakeel	6	4	3	3	3	19
Matemaatika	4	4	2	2	2	14
Loodusteadus ühes tervish. Maateadus ja kosmograafia . .	3	5	5	4	2	19
Ajalugu ja kodanikuteadus . .	2	2	2	—	1	7
Mõtteteaduse eelkursus ühes hingeteaduse ja eetikaga . .	—	—	—	—	2	2
Võõrkeel	6	4	4	3	3	20
Joonistamine ja joonestamine	2	2	—	—	—	4
Kehakasvatust	2	2	2	2	2	10
Usuõpetus	2	2	1	1	1	7
Riigikaitseline õpetus poeglastele, käsitöö tütarlastele .	1	1	1	1	1	5
Aiandus ühes } poeg- ja tütar- mesindusega } poeglastele } ühes käsitööga	—	—	6	4	4	14
Aiatöö praktika	—	2	2	4	2	10
Majandusteadus ja maatulundus ühes arvepidamisega . .	—	—	—	2	2	4
Maamõõtmine ja kultuurtehnik poeglastele	—	—	—	2	2	4
Majapidamine tütarlastele . .	—	—	2	4	4	10
Laulmine (koorilaul)	—	—	—	—	—	2
	30	30	32	32	32	158
	2					

C. Gümnaasiumi sotsiaalharu (sotsiaalagümnaasiumi) tunnikava.

Õppeained	Klassid					Kokku
	Alamaste		Ülemaste			
	I	II	III	IV	V	
Emakeel	6	4	3	3	3	19
Matemaatika	4	4	3	2	2	15
Loodustead. ühes tervishoiuga	3	3	4	4	2	16
Maateadus ja kosmograafia . .	2	2	2	—	1	7
Ajalugu	2	2	2	2	2	10
Mõtteteaduse eelkursus ühes hingeteaduse ja eetikaga . .	—	—	—	—	3	3
I võõrkeel	6	4	4	3	3	20
II võõrkeel	—	4	3	3	2	12
Joonistamine ja joonestamine	2	2	2	2	2	10
Kehakasvatust	2	2	—	—	—	4
Usuõpetus	2	2	1	1	1	7
Riigikaitseline õpetus poeglastele, käsitöö tütarlastele . .	1	1	1	1	1	5
Kodanikut. ja seadusetundmine	—	—	2	2	2	6
Majandusteadus, ühistegevus, statistika ja sotsioloogia . .	—	—	2	3	4	9
Raamatupidam. ja kirjavahetus	—	—	—	3	3	6
Masinakiri ja kiirkiri	—	—	—	2	—	4
Laulmine (koorilaul)	—	—	—	—	—	2
	30	30	31	31	31	155
	2					

§ 2. Käesolevad tunnikavad tuleb viia ellu tehnika-, ehitustehnika-, aiamaajandus- ja sotsiaalharus alates 1932/33. kooliaastast vähemalt I, II ja III klassis, kuna IV ja V klassis võib töötada 1932/33. õppeaastal ja V klassis 1933/34. õppeaastal seni Haridus- ja sotsiaalministeeriumi poolt kinnitatud kava järgi. Täies ulatuses hakkavad maksuma käesolevad tunnikavad 1934/35. kooliaastal.

§ 3. Gümnaasiumides, kus õppekeeleks ei ole eesti keel, esineb esimese võõrkeelena riigi-keel.

§ 4. Õppenõukogul on õigus maksmapandud tunnikava alusel koondada üksikuis klassides mõne õppeaine õpetamist lühemale ajale vastavalt suurema nädalatundide arvuga, vähendades selleks ajaks nädalatundide arvu teistes ainetes. Särase koondamise tagajärjel ei tohi töötundide arv neis õppeaines iga nädalatunni kohta — maksmapandud tunnikava järgi — aastas langeda alla 35 tunni.

§ 5. Õppenõukogul on õigus muuta maksmapandud tunnikava järgmistes piirides: ta võib igas klassis vähendada mõne aine tundide arvu ühe või kahe tunni võrra, kuid kokku klassi kohta mitte üle 3 tunni, ja võidetud aega tarbekorral kasutada mõne teise aine tundide arvu suurendamiseks või mõne uue, tunnikavas näitamata aine õpetamiseks. Sel korral ei tohi suurenda tunnikavas määratud tundide üldarv klassis ega välja jääda ükski tunnikavas ettenähtud aine.

Kooli ülalpidaja nõusolekul võib õppenõukogu suurendada tundide arvu I ja II klassis kuni kolme tunni võrra klassi kohta, III, IV ja V klassis tehnika, ehitustehnika ja aiamaajandusharus kuni kahe ning sotsiaalharus kuni

kolme tunni võrra klassi kohta — uute, tunnikavas näitamata ainete käsitlemiseks või tunnikavas ettenähtud ainete tundide arvu suurendamiseks, milliste tundidega seotud kulud kannavad kooli ülalpidaja või aine õppijad.

§ 6. Eelmises (5.) paragrahvis tähendatud tunnikava muudatused ja kooli ülalpidaja või õpilaste kulul ette võetud tundide arvu suurendused tuleb esitada eeloleva kooliaasta kohta hiljemalt 1. maiks vastava koolivalitsuse kaudu (riigikoolides — vahetult) Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsusele kinnitamiseks. Kui 25. maiks koolile ei ole saanud Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsuse keeldu, loetakse esitatud tunnikava kinnitatuks.

§ 7. Gümnaasiumi tehnika-, ehitustehnika- ja aiamaajandusharu õpilased on kohustatud olema suvel IV ja V klassi vahel vastava ala praktilisel, mille täitmisest nad esitavad sellekohased tunnistised koolijuhatajale.

§ 8. Tunnitabeleis nimetatud praktilised tööd koondatakse kahe ja rohkem tunni kaupa, kusjuures tund kestab 55 minutit.

§ 9. Käesoleva määruse maksmahakkamisega kaotavad maksvuse Haridusministeeriumi määrus avalikkude keskkoolide tunnikavade kohta (RT 83 — 1923), Haridusministeeriumi täiendav määrus avalikkude keskkoolide tunnikavade kohta (RT 146 — 1924) ning Haridus- ja sotsiaalministeeriumi määrused avalikkude keskkoolide sotsiaal-, tehnika-, ehitustehnika- ja aiamaajandusharu tunnikavade kohta (RT 52 — 1930).

Tallinnas, 14. detsembril 1931. Nr. 34537.

Haridus- ja sotsiaalminister J. Püskar.

Koolivalitsuse abidirektor A. Borkvell.

Uusi raamatuid.

Dr. C. Thomalla. *Uued teed tervisele*. Tervishoid, moodsad ravimisviisid ja igapäevased kehaharjutused. Eesti Kirjanduse Seltsi populaarteaduslik seeria „Elav Teadus“ nr. 2. 124 lk., hind üksikmüügil 1 kr.

„Looming“ nr. 2 ilmuv järgmise sisuga: M. Metsanurk: Haljal oksal, näidendi 2. vaatus; J. Kärner: Luuletisi; P. Vallak: Auvõlad, novell; H. Adamson: Ääd üüd!, luuletisi; P. Krusten: Vasema käega, novell; H. Visnapuu: Luuletisi; A. Oras: T. S. Elioti neoklassiline luuleteooria, artikkel; J. Schütz: Luuletisi; R. Paris: Konrad Mäe endaotsingu aastad, artikkel; A. Alle: Luuletisi; E. Tennmann: Puhas kristlus, artikkel; Ringvaade; Arvustus: D. Paldi — J. Kärneri Moodne orjus, A. Palm — Kanteletar I. Välismailt: J. Plauidis: Pilk Läti uusimasse kirjandusse, artikkel; A. Anni: Soome uudiseid 1931, artikkel; B. L.: I. Kosmovska; Märkus; Estica.

August Kiiss *Koolilaulmise meetodika*. Laulmine. Noodist-laulmine. Teooria. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1932. a. Hind 2 kr. 40 s.

E. Jaanvärk. *Wissenschaftliche und philologische Prosa*. Lugemik keskkooli viimastele klassidele. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1932. a. Hind 90 senti.

Maailma maad ja rahvad. 10. Ida-Aasia. Malaia ja Kauge-Ida.

Maailma maad ja rahvad. 11. Kõrg-Aasia. „Looduse“ Kuldraamat:

Nr. 11. Mark Twain. *Huckleberry Finni seiklused*.

Nr. 12. Kyösti Vilks. *Tapani Löfvingi seiklused Põhjasõja ajal*.

Nr. 13. H. A. Vachell. *Koolivennad*.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telef. (2)14-63.

Tellimishind: aastas 5 kr., poolaastas 2,50 kr., üksiknumber 75 s.

Vastutav toimetaja: Ernst Martinson.

Väljaandja: Eesti Õpetajate Liit.

Tallinna Eesti Kirjastus-Ühisuse trükikoda, Pikk t. 2. 1932.

LOODUSE KULDRAAMAT.

I seeria valitud kirjandust noorsoole. 13 köidet 3424 lehekülge + 40 värvipilti kriitpaberil, ligi 200 musta pilti tekstis.

Tellimistingimused: terve komplekt — 25 kr. tasumisel sularahas, 27 kr. tasumisel osakaupa (5 kr. tellimise allakirjutamisel ja 22 kr. osakaupa 5 kuu jooksul). — Üksiku raamatu hind 3 krooni.

„Looduse Kuldraamatu“ esimene sari on väärtuslikuks osaks meie võrdlemisi kõhvale noorsookirjandusele.

Väljumisel laitmatud, sisult huvitavad, kaasakiskuvad ning õpetlikud, keelelt korrektsed, võib neid julgesti soovitada sobivaks lugemismaterjaliks algkooli vanemate ja keskkooli nooremate klasside õpilastele.

J o h a n L a n g (Tartu linna koolinõunik) „Päevaleht“.

V. HELLING:

„BOMBAY PÄRLIPÜÜDJAJA“.

„Bombay pärlipüüdja“ oma müstilise India looduse ning omapärase fanaatilise pärismaalaste elu ja põnevate seiklustega köidab nii vana kui noort lugejat. Põnevuse kõrval ta süstemaatiliselt annab etnograafilisi, maa- ja loodusteaduslikke teadmeid hindudest, nende usust, eluviisidest, Bombayst, India ookeanist, saarestikust, nende floorast ning faunast.

P. H. „Õpetajate Leht“.

A. PUŠKIN: „KAPTENI TÛTAR“.

„Kapteni tütres“ on Puškin meisterlikult kujutanud selleaegse Venemaa elutingimusi ja tüüpe, leides ühtlasi kütketava ainestiku, mis areneb süngel ajalõngu tagaseinal. See teos on esimene väärtuslik ajalooline romaani vene kirjanduses.

B. P r a v d i n.

Tartu Ülikooli vene keele lektor.

F. H. BURNETT: „S A L A A E D“.

„Salaad“ on meil üks paremaid noorsooraamatuid. See kasvatab iga tõrksa ning jonnaka lapse hääks ja sõnakuulelikuks. Kasvatajatel tuleks seda raamatut eriti silmas pidada, et kergendada oma vaeva.

HECTOR MALOT: „PEREKONNATA“.

Kahes köites.

Lugeja rändab koos väikese Rémiga risti ja põiki läbi Prantsusmaa, õpib põhjalikult tundma Prantsusmaa loodust, maakohti, ilmastikku, küla ja linnaelu nii provintsis kui Pariisi rüüpestes agulites.

KYÖSTI VILKUNA: „TAPANI LÖFVINGI SEIKLUSED PÕHJASÕJA AJAL“.

Tapani füüsiline sitkus ja paendlikkus, vahvus, leidlikkus, külmaveresus, hulljulgus ja osavus teevad temast vastu vanemate tahtmist eeskujuliku sõjamehe ja kardetava partisani.

P. H. „Õpetajate Leht“.

K. MICHAELIS: „B I B I“.

Raske on leida paremat ning nooruslikumat raamatut kui K. Michaelise „Bibi“. Sealt hoovab igale lugejale puhtsüdamlikku võltsimatut nooruse vallatust, üle-meelikust ja seiklusehimu. Bibi tembud kisuvad kaasa igat lugejat ja õpetavad tundma omapäraselt Taanimaad.

H. DOMINIK: „JOHN WORKMAN“.

Kahes köites.

Suure põnevuse ja rohkete teadmiste kõrval on selles teoses eriti hinnatav võimas tegudele virgutamine ja püüdmine elus edasi parema tuleviku poole, hoolimata ettejuhtuvaist takistustest ja raskustest. Oma võimsa tectachte juures, mis sama sisendab ka lugejale, on John oma emaarmastuse, õilsuse ja altruismiga noortele heaks kasvatuslikkus eeskujuks.

P. H. „Õpetajate Leht“.

S. WÖRISHÖFFER:

„LOODUSEUURIJATE LAEV“

Kahes köites.

Mingisuguse üsna erilise tundega võtad sa kätte Wörishöfferi „Looduseuurijate laeva“. . . Wörishöfferi pakub teadmisi, Wörishöfferi annab maade- ja looduseteadust, annab ajalugu. . .

K. A. H i n d r e y „Postimees“.

MARK TWAIN: „HU ÖKLEBERRY FINNI SEIKLUSED“.

Huck Finni seiklused on värvi- ja humoriküllased, huvitavad, meeletulurikkad ja suudavad viia lustakasse meeleollu kõige mornima lugeja.

H. V. VACHELL: „KOOLIVENNAD“.

Autor valgustab meile ühe vanema ning kuulsama inglise „public schooli“, Harrow, elu ja traditsiooni. Ta kasutab rohkesti biograafilist materjali ja annab selle najal traditsioonirikkast koolist väga elava, huvitava ja põhjaliku pildi.

P. H. „Õpetajate Leht“.

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

NOORSOORAAMATUD

Jutukirjastik.

	Hind.
Nr. 1. Ch. Dickens: Kilik koidel (Trükk otsas.)	100 s.
Nr. 2. Jack London: Põlev laev (Trükk otsas.)	25 "
Nr. 3. K. Hänninen: Jäämere kanglane (Trükk otsas.)	100 "
Nr. 4. J. Parijõgi: Laevapoiisid päevilt. II trükk	100 "
Nr. 5. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer tappis rebase	25 "
Nr. 6. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer päästis sõjaväe	25 "
Nr. 7. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer vallutas Saragossa	25 "
Nr. 8. A. Conan Doyle: Lugu üheksast Preisi ratsaväelasest	25 "
Nr. 9. A. Conan Doyle: Brigadeeri viimne seiklus	25 "
Nr. 10. Anna Brigadeer: Pöialpoiss	50 "
Nr. 11. Jack London: Pagan Otoo	25 "
Nr. 12. A. Chamisso: Peeter Slemiil	50 "
Nr. 13. Anni Swan: Olli elukool	150 "
Nr. 14. J. Akurates: Sulaspoiisid suvi	75 "
Nr. 15. M. Janson: Rahuingel	100 "
Nr. 16. J. Parijõgi: Jõulud, jõulud	50 "
Nr. 17. Juhani Jaik: Kaarnaakivi	100 "
Nr. 18. R. Janno: Kuningas Toom	100 "
Nr. 19. V. Korolenko: Makari unenägu	50 "
Nr. 20. L. Tolstoi: Kui palju inimene vajab maad	25 "

Reisivestete kirjastik.

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

Populaar-teaduslik kirjastik.

Nr. 1. Sven Hedin: Uue maailma avastuslugu	75 "
Nr. 2. M. Laarmann: Puulõige	150 "
Nr. 3. Boris Zitkov: Sellest raamatust	50 "

Elulookirjastik.

Nr. 1. M. Laarmann: Tizian	25 "
Nr. 2. M. Laarmann: Rembrandt	25 "
Nr. 3. E. Martinson: Beethoven	50 "

„Noorusmaa“ albumid.

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

(Almanakkide uued anded ilmumas.)

„Noorusmaa“ aastakäigud.

„Noorusmaa“ 1926. aastakäik I pool	100 "
„Noorusmaa“ 1926. „ II „	200 "
„Noorusmaa“ 1927. „ I „	200 "
„Noorusmaa“ 1927. „ II „	200 "
„Noorusmaa“ 1928. „	250 "

L A D U: Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telefon. 458-52.
ja V. Roosikrantsi 3, telef. 462-56.