

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 4

14. AASTAKÄIK. — APRILL 1932

Tellimine populaar-loodusteadusliku ajakirja

„LOODUSEVAATLEJA“

peale 1932. aastaks kestab edasi.

Ajakiri „Loodusevaatleja“ ilmub 1932. aastal edasi endisel kujul ja suuruses. Veel sihikindlamalt kui seni püüab „Loodusevaatleja“ täita neid ülesandeid, mis ta on seadnud endale juba alguses. „Loodusevaatleja“ tahab esiteks pakkuda loodusteaduslikku lugemismaterjali kõigile, kes armastavad looduses viibida ja vaadelda seal esinevaid looduseavaldusi. Eriti tahab „Loodusevaatleja“ panna rõhku kodumaa loomastiku ja taimestiku peale, milleks tuuakse lühemaid-pikemaid kirjeldisi huvitavamatest esemetest ühes selgitavate joonistega. Teiseks püüab „Loodusevaatleja“ virgutada kõiki oma ümbruse vaatlemisele ja vaatluste tagajärgede arutlemisele nii sõnas kui kirjas, milleks „Loodusevaatleja“ alati on valmis nõu andma ja juhatusi tegema neile, kes seda vajavad. Vaatluste ja tähelepanekute tulemusi püüab „Loodusevaatleja“ avaldada niipalju oma veergudel, kui ruum lubab.

„Loodusevaatleja“ ümber on koondunud juba laialdane loodusteadlaste pere, kellest paljud avaldanud vastavaid kirjeldisi möödunud aastakäikudes. Oma kaastöölise hulgas näeb „Loodusevaatleja“ heal meelel kõiki, kes oma mõtteid väljendavad arusaadavalt ja kel käsiteldava aine üle vajalised teadmised. Eriti püüab „Loodusevaatleja“ suurt rõhku panna kirjutistes arusaadava väljendise peale, hoidudes rahvusvahelistest sõnadest, mis sellepärast võimalik, et kõigis loodusteadustes on juba välja töötatud eestikeelsed oskussõnad. Uute sõnade käsitlemisel püütakse neid selgitada ja arusaadavaks teha.

„Loodusevaatleja“ ilmub 6 korda aastas, kolm numbrit kevadsemestril ja kolm numbrit sügissemestril. Aastatellijad saavad hinnata kaks kaasannt seeriast „Juhatusi teadusliku töö korraldamisel“, poolaastatellijad ühe. „Loodusevaatleja“ tellimishind on ühes kaasannetega

aastas	2 krooni 40 senti
poolaastas	1 „ 25 „
üksiknumbrid	— à 40 „

Tellimisi võtavad vastu kõik postiasutised riigis. Postiasutiste kaudu on kõige parem tellimise viis: tellimised saadetakse kohe viibimata edasi, miks tellijatel ei tule asjata ajakirja saamist oodata. Peale selle ei maksa tellijad posti kaudu tellides mingit saatekulu, sest et ajakirja toimetuse ise maksab vastavad summad. Sellepärast on „Loodusevaatleja“ talituse soov: **Tellige kõik meie ajakirja vaid postiasutiste kaudu või otsekohe talitusest!** Asutistele, kel vaja arve tõestisena, saadetakse arve kohe esimesel nõudmisel. Suuremates keskkohades on „Loodusevaatlejal“ esindajad, kelle aadressid avaldatakse.

Toimetuse ja talituse aadress on TARTU, KASTANI T. 119.

Toimetaja ja väljaandja: Dr. phil. G. VILBERG.

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 4.

Aprill 1932.

14. aastakäik.

SISU: Isikutunnetamisest koolis — *mag. E. Ritso*. Binet'-Simoni' testide eestistamise katseid — *M. Meusi*. Andekaist ja andetuist lastest — *R. Taba*. Õpilaste raamatukogu algkoolis — *Rudolf Reiman*. Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt — *J. Kents*. Kooliuuendusnurk: Individuaalse tööviisi kasutamine üldõpetuses — *Joh. Käis*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Märkmeid „Vaatlusi ja harjutusi“ arvustuse puhul — *M. Meos*; V. Siukonen, Laulu õppeviis — *Joh. Lohk*; H. G. Wells, Suur maailmasõda — *V. Orav*; G. Suits ja M. Lepik, Eesti kirjandusajalugu tekstides — *Aug. Raud*. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt. Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi. Uusi raamatuid.

Isikutunnetamisest koolis.

Mag. E. Ritso.

Kasvatuse eesmärgiks on (üldse) kasvandiku individualiteedi arendamine. Nagu teada, seab käesoleva aja pedagoogika kasvatuse lõppsihiks teatava arenemisastme — isiksuse (Persönlichkeit) — saavutamise kasvandikus. Seda arendamist on võimalik mõista mitmeti. Üheks äärmuseks oleks püüde luua kasvandikust teatav kindel inimtüüp, vähe hoolides sellest, mis peitub kasvandikus tegelikult omaduste poolest. Sellega kaasas käib mõnigi kord karmide abinõude tarvitamine mittesoovitavate kalduvuste mahasurumiseks. Individualiteedi mahasurumise, autoritatiivse pedagoogika poolest sai eriti kuulsaks kesk-aegne ja üldse kloostreis asetleidnud kasvatus: Samuti — vana Sparta kasvatus — „riigipedagoogika“. Uue- mal ajal — konsekvantne sotsiaalpedagoogika.

Teine äärmus saavutatakse, kui individualiteeti ei piirata tema arengus mingis suhtes. Silmapaistvaid esindajaid on siin teatavasti *Ellen Key* oma 1900. a. ilmunud teosega „Lapse aasta-

sada“. Peamiselt tunnetevalinguna, kus pealegi on vasturääkivusi, ei paku see teos praktiliselt läbiviidavaid põhimõtteid, kuigi ta on saanud kuulsaks. Lapse kasvamises ja õppimises äärmise vabaduse nõudjate hulgas on saksa pedagoogidest tähtsamaks P a u l O e s t r e i c h. Venemaal on kuulsamaks esindajaks L. T o l s t o i, keda ka meil enne ilmasõda paljud kaldusid pidama mingiks prohvetiks. Kuid äärmine vabadus individualiteedile, kus kasvatajal jääb ainult aitaja osa takistuste võitmisel, on mõeldav peamiselt primitiivseis oludes. See ilmneb kasvatuses kõige teravamal kujul looduserahvaste juures, kus ei tunta muret homse eest. Mõlemad äärmused võivad esineda enam või vähem selgel kujul igal ajajärgul, igasugustes oludes, ilma et kasvatajad oleksid selles igakord teadlikudki. Eriti veel seetõttu, et mõlemad äärmused juurduvad kasvandiku individualiteedi mittetundmises.

Otstarbekohasust arvestades näib väärtuslikuima olukorrana äärmiste

voolude lepitamine: arendamine ühiskonnaliikmeks, lähtudes individualiteedist ja seades kasvatuseliseks eesmärgiks individualiteedi arengu. Mõlemad eesmärgid tasakaalustatakse. See avaldub isikule ja ühiskonnale väärtuslikkude omaduste harmoonilises arendamises, mittesoovitavate sublimeerimises, kui tarvis, allasurumises. Sellise valiku läbiviimiseks on tarvis tunda kasvandiku omadusi. Mitte ainult kasvatuses, vaid ka üldse koolitöös on tähtis õpilaste omaduste tundmine. *Felix Behrend* („Individualität u. Schularbeit“) seab koolile kolmekordse nõude: 1) kasvata da iseseisvaid inimesi, 2) arvestada õpilaste mitmesuguseid põhistruktuure, 3) kohaneda õpilaste individuaalsele võimele. Meie ütleme lihtsalt „omadused“, ilma et laskuksime teoreetilistesse peenustesse või arutleksime, mis on „individualiteet“. Viimane mõiste on komplitseeritud (vt. *Müller-Freienfels*: Philosophie der Individualität). „Omadused“ moodustavad individualiteedi jäädavama, ratsionaalsema osa. Omadused on psüühilised, psühho-füüsilised, füüsilised.

Nagu teada, on kõige raskem ära tunda psüühilisi omadusi. Juba vana-kreeka filosoof Pythagoras'el olid omad meetodid õpilaste tundmaõppimiseks. Püüdest ära tunda kasvandikkude omadusi on tekkinud eriline teaduseharu: pedagoogiline karakteroloogia. Üldse tarvitatakse viimasel ajal sõnu „individualiteet“ või indiviidi omapära ja „karakter“ enam sünonüümselt. Seda on nähtavasti tehtud ka „karakteroloogia“ mõiste loomisel. Herbart'il küll tähendab „karakter“ peamiselt tahet („Allgemeine Pädagogik“ I raam., I peat., V). Ka praktiliselt tähtsusetu vahetegemised, nagu „temperamendi“ ja „karakter“ vahel, jäävad siin kõrvale. Üldisest karakteroloogiast ehk inimesetundmise õpetusest läheb pedagoogiline karakteroloogia lahku selle poolest, et uurib arenevaid indiviide.

Vaatleme peamiselt kasvandiku psüühiliste omaduste äratundmist koolis. Teatavasti on olemas ja leidub ka õpetajate hulgas neid, kes tunnetavad inimlikku omapära intuiitiivselt, nagu ins-

tinkti kaudu. Mõnelt poolt kinnitatakse, et harjutamise läbi suurenevad see võime (*Langenberg*: Die praktische Durchführung der Berufsaulese, I köide, 3. vihik, lk. 84). Sel teel tunnetades on ek-simused kergesti võimalikud. Võib-olla ei pääse „instinkt“ igasuguses olukorras mõjule. Palju sagedamini aga arvatakse endal see instinkt olevat tugevam, kui ta on tegelikult. Nii et paari tähtsusetu tunnuse põhjal kaldutakse nägema vaadeldavais isikuis jooni, mis õieti on vaatleja isiklikud omadused. Samuti ka omadusi, mis vaatlejale teiste juures eriti sümptaatsed või antipaatsed. See-tõttu pole kunagi liigne katsuda põhjenda-da intuiitiivselt saadud tulemusi dis-kursiivse loogilise mõtlemise abil.

Teoreetiliseks sissejuhatuseks inimesetundmisele on individuaalpsühholoogia (*Adler*) koos lastepsühholoogia ja arenemisea psühholoogiaga. Samuti testide-metoodika, psühhoanalüüs. Siia juurde kuulub ka psüühiliste nähtuste kohta käivate teooriate tundmine, nagu: „struktuur-psühholoogia“ (*Dilthey, Spranger*), „mõistev psühholoogia“ (*Dilthey*), „tüüpide psühholoogia“ (*Frischeisen-Köhler*), „behaviorism“ (*Watson*) j. n. e.

Pedagoogilise karakteroloogia praktilistele küsimustele lähedale viivad kõigepealt mälestised oma lapsepõlvest ja noorusest. Samuti teiste isikute mälestised. Siin on küsimus: missugused kasvatajate poolt tarvitatud võtted ja miks soodustasid või takistasid individuaalset arengut lapsepõlves ja nooruses? Kuid võrt lapsepõlve kannatused ja rõõmud, edu ja takistused olid tingitud isiku omapärast? Kuidas mõjus ümbrus? Need mälestised on eriti väärtuslikud siis, kui neid andvail isikul on asjakohane psühholoogiline ettevalmistus, arenenud vaatlemisvõime, ja kui need isikud suudavad ka oma minevikku suhtuda küllalt objektiivselt. Sagedasti saadakse väärtuslikke noorusmälestisi paremate kirjanikkude töist. Neis ilmneb mõnikord autori isiklikkude mälestiste kaudu, kuidas tavaline kasvatus ei suutnud kohaneda suurile andele. Meil on sellist kirjandust vähe. Kasvatustlikust seisukohast väärtuslikena

võiks mainida teatavaid kohti K. A. Hindrei „Elukroonikast“, A. Haava „Väikesed pildid Eestist“, J. Lattiku teosest „Koolipoisid“ j. n. e. Rõhkem materjali saaks, hankides omamaisele kirjanudusele lisa välismaisest.

Varustatult üldiseloolumulise aluspõhjaga tuleb otsida materjali teatava kasvandiku omapära äratundmiseks tema lähemast ümbrusest. Üheks meetodiks on kasvandiku ja tema perekonnaliikmete küsitamine. Küsimused olgu kohandatud küsitavate arenemisastmele ja haridusele. Neis küsitlustes seisku esikohal olukordade ja omaduste vaba kirjeldus lapsevanemate poolt, mida täiendatakse küsimustega. Otsuste andmist oleks soovivat kutsuda esile ainult mõnikord. Sel teel uuritavaist küsimustest olgu näidetena mõned nimetatud.

1. Üldine hingelaad. Püsiv või muutlik? Temperament? Kinine või avameelne iseloom? Kokkuhoidlik või piljav? Enam fantast või reaalseste kalduvustega? Mõtted koondatud või laiail? j. n. e.

2. Suhtumine perekonnaliikmeisse. Kas on kergesti või raskesti kasvatatav? Kuidas reageerib kasvatuslikele korraldustele? Kuidas saab läbi õdede-vendadega, vanematega? Kas kodutööde tegemine meeldib? j. n. e.

3. Suhtumine seltsilistesse, oma ja teisse soosse. Leplik või tülinorija? Juhtida tahtev? Seltsi või üksildust eelistav? Kas seltsiliste poolt lugupeetud? j. n. e.

4. Suhtumine võõrastesse (lapsed ja täiskasvanud). Kas on käitumine teissugune kui tuttavatega ja perekonnaliikmetega?

5. Kuidas käitub mängus? Kas on lemmikmänge, lemmiksporti? Missugustest meelelahutustest peab lugu? Kuipalju aega kulutab meelelahutustele? Kui võimalik valida: kas eelistab lõbustusi või tarvilist tööd? j. n. e.

6. Töö. Erilised huvid. Kas eelistab kehalist või vaimset tööd? Mis aladel on erilisi andeid? Kiire või pikaldane, hoolas või lohakas töötaja? Kas töötlemused on ühtlased või kõikuvad? Kas püüab iseseisvalt töötada ja teotseda või ootab võõrast abi? Missugused õppeai-

ned meeldivad eriliselt ja missugused ei meeldi? Palju aega läheb koolitööde tegemiseks? Mis ala soovib valida kutsealaks? Milleks kasutab tööst vaba aega? j. n. e.

7. Suhtumine loomadesse ja taimedesse, isiklikesse ja võõraisse asjusse.

8. Kuidas käitub erilistel juhtudel: esimene koolipäev, pidustised, aastapäevad j. n. e.

9. Küsimused tervislikust seisundist.

Teadete saamiseks on kõige parem ilmuda õpilaste kodudesse. Nii on võimalusi õppida paremini tundma õpilast ümbritsevat olukorda.

Neid andmeid täiendatakse, kui võimalik, teistelt õpilast tundvalt isikult saadud andmetega. Tähtsal kohal seisavad siin õpilast tundvate õpetajate arvamused. Nii et vaatlusskeem tundvalt suureneb eriti koolile tähtsate isikuomaduste — tähelepanu, mälu, intellekti, tahte — juurdevõtmise tõttu. On olemas meetodeid nende tugevuse määramiseks, näit. Rossolimo oma (*Rossolimo: Das psychologische Profil*). Teistelt isikutelt saadud andmeid täiendab õpetaja õppetundidel ja vaheaegadel tehtud oma tähelepanekutega. Võib juhtuda, et mitmesuguste vaatlejate tähelepanekud ei ühtu. Põhjused ei peitu igakord vaatlejais. Võib näiteks juhtuda, et õpilane koduses ringkonnas käitub teisiti kui koolis. Head juhatuset vaatlusteks ühes vaatlusskeemiga annab A. Lasurski: *Über das Studium der Individualität. Pädag. Monographien Bd. XIV.* Ka eesti keeles on ilmunud väike teos: H. Valma „Isikuraamat. Paranduskasvatuslik isikliste andmete ja vaatluste kogu“. Sisu nende ridade kirjutaja kahjuks ei tunne.

Vaatlusmaterjali koolis võivad pakkuda ka n.-n. individuaalsed töömeetodid, nagu projekt-meetod, dalton-plaan j. n. e. Nagu teada, need meetodid püüavad anda vabadust eneseväljendusteks. On püütud arvestada teatavale vanusele vastavat arenemisastet, mitmesugust töötempot; suuremat või vähemat, ühe- või teissugust andekust j. n. e. Küsimuseks jääb ikkagi, kas teatud meetod alati igasugustelt õpilastelt, igasuguste

õpetajate käsitlusel, suudab välja meelitada isikulist omapära. Missugust meetodit ka ei kasutataks, õpetajal olgu koolitatud pilk õpilaste töös ilmnevate omapärasuste suhtes.

Pikemast isikukirjeldusest võiks teha veel lühikese tõlgitseva kokkuvõtte. Seda võib teha täitsa vabalt, isikliku maitse järgi. Võib ka kasutada teatud skeeme, nagu Evaldi „iseloomustruktuur“ ühes „struktuurvalemiga“ (Evald: Temperament u. Charakter).

Inimestetundmisele suunatud vaatlused on seda viljakamad, mida vähem neid märkab vaadeldav isik. Vastasel korral võib mitmesugustel põhjustel tekkida ebaloomulik olek. Vaatlustel on alati peetud tähtsaks hingeelu väljendusi näoilmes, liigutustes, hääles. Kuigi vahest silmapaistvaimal kohal seisavad vaadeldava isiku sõnad ja teod, siis just mainitud hingeelu kehalised väljendused annavad teotsemisele omapärase värvingu. Seesmise omapära kehalise väljenemise tõttu on tekkinud termin „väljenduspsühholoogia“ (Ausdruckspsychologie). Vaatlusaladeks väljenduspsühholoogias on: 1. Kehakuju ja -ehitus. 2. Väljendusliigutused: keha-hoid, žestid, kõnnak, näoilme, miimika; häälekõla, kõne, laul. 3. Kujutatavad (käsitöö, joonistamine, plastika), keelelised, muusikalised väljendused. Käekiri.

1. Kehakuju ja -ehitus. Psühholoogilisel tõlgitsemisel võiks siin üldse rääkida analüütilisest ja sünteetilisest voolust. Analüütikud seavad vastavusse füüsilised ja psüühilised omadused, nii et üksikute kehaosade teatavast kujust järgneb teatava psüühilise omaduse olemasolu ja väljenemistugevus. Tehakse sagedasti vahet meheliku ja naiseliku printsiibi vahel. Seda põhjendatakse oletusele, et teatud omadused esinevad mehe juures sagedamini kui naise juures. *Burger'i* („Geheimnis der Menschenform“) järgi: kui osutissõrm on pikem nimetissõrmest, siis järgneb sellest mehelik printsiip, enam vaimne hingelaad. On ümberpöördukt, siis järgneb naiselik printsiip, enam kunstnikuline, intuiitiivne hingelaad. Veel jaotavad mitmed analüütikud inimomadused

kolme liiki: kehalised, vaimsed, hingelised, kusjuures „vaimu“ all nähtavasti mõeldakse intellekti, tahet, „hinge“ all tundeid.

Analüütikud tuletavad inimomadusi enamasti pea ja tema osade (silmad, nina, otsmik j. n. e.) ja käte kujust. Arvestatakse ka kehaosade nahavärvi, lihavust, tugevust j. n. e. Kehaosade mõõtude täpsamaks fikseerimiseks tarvitavad niihästi analüütikud kui sünteetikud antropoloogilisi mõõtmisi (vt. näiteks *Martin: Lehrbuch der Anthropologie*).

Analüütikul ja sünteetikul on palju ühist. Mitmete uurijate kohta ei saa öelda, kas nad on enam analüütikud või sünteetikud. Sünteesi asemel võiksime ka öelda: õpetus inimtüüpidest. Vaadeldakse mitte niivõrt teatavaid kehaosi kui kogu keha. Kehaliste omaduste põhjal seatakse üles terve rida tüüpe. Teatavat isikut uurides tuleb kindlaks määrata, mis tüüpi ta kuulub. Ühtlust on siin vähe. Paljudel uurijail on täiesti omapärane, erilaadne tüüpi-de süsteem. Tüüpi-de arv süsteemides on muutuv. Silmapaistvamaid sünteetikute esindajaid on sakslane *Kretschmer*. Viimane esines 1931. a. ka Tallinnas loengutega. *Kretschmeri* tööd on täiendanud *G. Evald* („Temperament u. Charakter“). *Kretschmer* („Körperbau u. Charakter“) tarvitab isiku uurimisel vaatlusi, täpsaid mõõtmisi, süstemaatilisi kirjeldusi. Neil alustel, kasutades uurimismaterjalina hulka isikuid, olevat *Kretschmer* loonud oma teooria.

Praktikas ei saa kehaehituse uurimisel lahutada analüüsi sünteesisist. On soovitatav tarvitada analüüsi ja sünteesi vahelduvalt, et mitte sattuda vastuoludesse. Tüüp ehitatakse üles üksikuist tunnustest, üksikasjadele antakse tähendus, arvestades üldsust. Tüüp on isiku omaduste mõõdupuu. Kuid isikutüüpidel pole seda tähendust, mis on loodusteaduslikel. Isikutüübid pole muud kui enam või vähem õnnestunud katsed kuidagi liigitada isikuliste omaduste suurt mitmekesisust, et mitte uppuda üksikasjusse. Tegelikus elus esinevad ka paremini õnnestunud tüübid puhtamal kujul harva. Sellepärast sagedasti

võetakse muude tüüpide juurde ebamäärane „segatüüp“.

Tüüpide ülesseadmisel on enamasti peetud silmas täiskasvanuid. Sellega tuleb arvestada, taotelles pedagoogilisi eesmärke. Pole mõeldav täiskasvanute suhtes maksev otsene ülekanne lastele. Rääkimata varasemast lapseast — kooliealiste kehavormid ja ka psüühilised omadused on vähem differentsumud kui täisealised. Kuna kasvavas organismis kõik tunnused on arenemisjärjus, siis on tähtis mitte ainult ära tunda väljakujunenud olukordi, vaid ka teha tuleviku prognoose. Kuid füüsiline ja psüühiline areng ei sammu edasi ühes frondis. On tuttav ümbruskonna mõju psüühilise arengu takistamisse või kiirendamisse. Pole aga kuulda olnud, et sellised mõjutused avalduksid kehalise arengus.

Laste füüsiognoomika on üldse noorem ja vähem väljaarenenud kui täiskasvanute oma. Uurimine keerukam. Algust on siiski tehtud. Oleks kõigepealt mainida uurimisi inimespea arengu suhtes. Binet'i järgi on tähtsad kolm arenemissuuna. 4—18. eluaastani suureneb ajukoobas 12% võrra, nägu — 24%, nina — 39% võrra. Nina energilisem areng on puberteedi eel, lõualuude — puberteedi kätte jõudmise aastail. *Binet* ja *Maria Montessori* (Pedagogikal. Anthropol. lk. 274) püüavad leida sidet inimespea arengu ja intellekti vahel. Puberteedi-eelsel ajajärgul olevat vähem intelligentseil lastel kitsam nägu, silmapaistvamad lõualuud, vähem leptorrhin nina. Intelligentseil — otsmik eriti väljaarenenud, lapselikult leptorrhin nina, nägu lai, eriti põsenukkide vahel. On tehtud ka üldisemaid alaealiste liigitamise katseid. Viini kasvatusteadlane *Rothe* leiab seitse tüüpi („Beobachtungen über Körperbau u. Charakter bei Knaben“, „Zeitschrift für Kinderforschung“ Bd. 32). Paksud. Lõdvad, mugavust armastajad. Tugevad. Väikesed. Pikk-peenikesed. Punajuukselised. Haiged. Nendest on „paksud“ töökad, rõõmsad, tundelised, heasüdamlikud, usaldusväärsed, kergesti juhutatavad. „Tugevad“ on ka heasüdamlikud, kuid kergesti ärrituvad, vallatud; end silma-

paistvaks teha, maksma panna püüdjad. „Pikk-peenikesed“ püüavad olla eeskujulikud, kõike, mida nõutakse, hoolega täita j. n. e. *Wizenmann'i* („Menschenerkenntnis“) naturell-tüüpides on arvestatud laps-isikuid. Muuseas näidatakse, missugused on teatava tüübi vaimsed ja hingelised põhiomadused, iseloomuvead, ja missugune kutseala vastab üksikuile tüüpidele kõige paremini. *Wizenmann'i* süsteem on paindlik. Pole etteantud tüüpe endid. Neid peab süsteemi kasutaja ise kombiinima isikulistest põhialadest. Füüsiognoomilistel vaatlustel on *Wizenmann'i* tüpologia kokkuvõtte tegemiseks kaunis kohane.

Põnevamaks punktiks kehavormide psüühilises tõlgitsemises on füüsiliste ja psüühiliste omaduste vaheline side. Mõnedel uurijatel on kalduvus otsida psüühofüüsilist vastavust kõiksuguseis pisi-asjus. Kui naisisiku muidu „naiselik“ juukses leidub teisevärvilisi salku, siis näitavat see mõnesuguse „mehelikuse“ olemasolule. Selline täppis vastavus näib olevat mõttetud. Kehaehituses on vististi palju sellist, millel psüühiliselt pole mingit otsest tähendust. Seda kinnitab ka mitmekesisus tüüpide ülesseades, üksikute kehaliste tunnuste psüühilises tõlgitsemises. Juhtub muidugi ka mõnedel uurijatel ühiseid arvamusi. Katsed seletada füüsiliste ja psüühiliste omaduste vahetorkorda ratsionaalselt — kausaliteediga või teleoloogiliselt —, on seni luhtunud. Tuntud *Gall'i* teooria, et isikute psüühilisi omadusi põhjustavad keskused peaaegu, mis avalduvad kühmukestena pealuul, pole leidnud teaduslikku tõestust. *Kretschmer'i* katsel matemaatika abil näidata korrelatsioone kehaehituse ja psüühiliste omaduste vahel, on ainult problemaatiline väärtus. Täpsale vaatlusele, mõõtmistele allub ainult üks korrelatsiooni komponent — keha. Teist komponenti — psüühi — ei saa kuidagi täpsamalt fikseeridagi. Nii et *Kretschmer'gi* pole suutnud kaotada oma uurimisala irratsionaalsust. Kehaliste ja psüühiliste omaduste vastavusse seadmisel näib üldse olevat sagedasemaks eksituseks, et intuiitiivselt saadud and-

meile antakse reaalne tähendus. Valitakse neid mõne süsteemi alusteks veel enne, kui nende maksvus on tõestatud. Sellest ka põhjendamatu kausaliteet ja küsitava väärtusega matemaatilised korrelatsioonid. Ratsionaalsed mõtlemisviisid peavad tasakaalustama irratsionaalseid — et mitte päriselt kalduda metafüüsikasse.

Oluline on siin sümboolne mõtlemine: keha vaimu pildina, kehalised omadused vaimsete sümptomidena. „Keha ja vaimu vahel tõepoolest olemasolev vahekorral pole mitte ainult koguni teissugune kui põhjuse ja tagajärje vahel (s. o. kausaalne, E. R.), vaid ka palju kõrgemal kraadil algeline ja võrratult tihedam“ (*Klages*). Sümboolse mõtlemise kasutamine annab väljenduspsühholoogia meetodeile ebateadusliku ilme. Puudub „teaduslikkuse“ mõistega nii tihedalt ühendatud teatava teaduseharu üksikasjade vahel oleva ruumilise või ajalise põhjus-järeldusliku vahekorra täppisäratundmine. On mingid enam usule kui teadmisele põhjenedvad vahekorrad. Oletused, mida mõnikord raske sõnaliselt edasi anda teistele.

Kuid ka puhtratsionaalsete meetoditega pole tänini psühholoogias just palju suudetud ära teha. Eksperimentaalsete meetodite ülekandega psühholoogiasse XIX sajandi keskel oodati sellelt uelt uurimisviisilt suuri tagajärgi. Need ootused ulatusid kaugele üle meeltepsühholoogia piiride, milles esialgu rakendati eksperimenti. Eksperimendi abil loodeti meetodiliselt lähendada psühholoogiat loodusteadustele, ära tunda inimese kogu vaimset omapära. Need lootused pole täitunud. Praegusel ajal tarvitatakse katset psühholoogias palju enam nähtuste esilekutsumiseks vaatluse otstarbel kui hüpoteeside tõestamiseks. Tõsiasiade konstateerimine hoitakse lahus sellele järgnevast seletamisest. Kõige selle tõttu püütakse psühholoogiale leida nähtuste seletamiseks kohasemaid meetodeid. Näiteks „struktuurpsühholoogia“ katsetab bioloogiliste mõtlemisviiside rakendamise-ga. Sümboolse mõtlemisviisi kohta oleks veel tähendada, et see on puhtem-

piiriline, uurijate kogemustele põhjenedv meetod.

Füüsiliste omaduste psüühiline tõlgitsemine on jäänud irratsionaalseks nähtuseks. Ta on palju enam kunst kui teadus. Kogemused koos intuiitiivse tunnetusega. Mõnikord tugevasti metafüüsikasse kalduv, nii et praktiliselt kaotab mõtte. Teiste isiku-uurimismetodite huvitav lisand. Abinõu tungida sügavamale kasvandiku omapärasse. Siiski suurt kasu sellest meetodist tõdede avastamisel vähemalt nende ridade kirjutaja ei tea töötada.

2. Väljendusliigutused: kehahoid, žestid, kõnnak, näoilme... „Nagu sõna on mõiste tähis, nii on elav keha hinge ilmutis. Nagu keeleoskaja räägitud häälest saab aru, mida taheti väljendada, nii elaval kehal tajutud sündmustest tunneme ära hingeliigutuse, mis neis avaldub. Iga väljendusliigutus kehas tabab üht hingeliigutust tugevuse, kestvuse ja sihi suhtes. Tähendab, meie ei küsi väljendusliigutuse põhjust, vaid küsime tema hingelist sisu. Selletõttu võib hingeuurimist nimetada seletamiseks“ (*Klages*: Ausdrucksbewegung u. Gestaltungskraft, lk. 17 ja 101).

Inimtüüpide fikseerimisel, või ka lihtselt psüühiliste omaduste vaatlemisel, mõnigi uurija kasutab tunnustena kehaliste omaduste kõrval väljendusliigutusi. *Rutz*'il („Vom Ausdruck des Menschen. Lehrbuch der Psychodynamik“) on eesmärgiks vaadelda „seesmise“ inimese neid väljendusi, mida võib tajuda meeltega. Need võivad olla ka kindlad füüsilised tunnused, kuna hingelise vaimne element mõjutab kehalist arengut. Mõjutamine on seletamatu, kuid olemasolev — nagu elekter. Sellisel käsitlusel jäävad tagaplaanile kehaehituselised üksikasjad. Esikohale tulevad väljendusliigutused. Tähtsust omavad ka isiku poolt ümbritsevas materias esilekutsutud nähtused: häälelained, rääkimine, laulmine. Edasi: kirjanduslik, poeetiline, muusikaline, kujutav ja kirjutav tegevus (*Rutz*, lk. 11). „Seesmise“ inimese väljendusi mõjutavad veel terve rida kõrvaltegeureid: sugu, vanus, ümbruskond, kutse, harjumused, tervislik seisund, toitluseisund, haridus-

aste (lk. 32). Oluline osa tuleb kõrvalmõjudest välja koorida. Rutz'i mainitud teose lõpul on inimtüüpide tabel. Siin on tähtsad kolm tüüpi, mille sümboliteks on vastavalt: 1. Kera, ring, poolring, ringjoone veerand. 2. Paraboloiid, parabool; ellipsoiid, ellips. 3. Püramiid, kolmnurk, kaldruut, rööpkülik. Esimehe tüüp: kõigis väljendustes ümmargune, pehme, kiire, meeldiv, mitte ainult kehavormidelt, vaid ka häälelt, žestidelt, käekirjalt j. n. e. Teine tüüp: ka siin on ümmarust. Kuid terve olemus on

enam pikkuse poole välja veninud. Pikkaldane. Jõuline. Kolmas tüüp: nukeline, valjumeelne, mõnikord järsk. Liigutused elastsed, kindlad. Hääl metalikolane, energiline. Kalduvusi elegantiks ja fanatismiks. — Meeldivaks omaduseks on Rutz'il mitmekesise materjali tarvitamine tüüpide kindlaksmääramisel. Süsteemi pedagoogiline rakendatavus on aga küsitav, kuna nähtavasti arvestatakse täiskasvanuid. Laste jaoks tuleks ümbertegemisi, lihtsustamisi. (Järgneb.)

Binet'-Simon'i testide eestistamise katseid.

M. Meusi.

Binet' ja Simon'i poolt koostatud ja 1908. a. avaldatud ¹⁾ testide seeria omab intelligentskatsete ajaloos teatavat pöret-sünnitavat tähtsust. Selle testide seeria iseloomustavamaks jooneks on astmestiku või skaala põhimõte: igale vanuseastmele on määratud erisuguse raskusega testid, nooremale kergemad, vanemale raskemad. Kahe astme vahe järjestikus võrdub ühele aastale s. t., skaalas on ette nähtud testid normaalsetele kolmeaastastele, normaalsetele nelja-aastastele j. n. e. lastele. Binet'-Simon'i testide skaalas, mis Binet' poolt revideeritult ilmus 1911. a., on iga astme jaoks viis testi (välja arvatud nelja-aastaste laste testid, mida arvult neli). Test loetakse teatavale vanusele kohaseks, kui 75% vastavas vanuses lastest suudab selle lahendada. Selle 75% hulka kuulub 50% keskpäraseid ja 25% andekaid, kuna 25% nõrku või väheandelisi testi lahendamiseks ei suuda hakkama saada. Kui aga testi lahendamata jätnute % tõuseb üle 25, siis on test selle vanuse jaoks liiga raske, ja langeb lahendamata jätnute % alla 25, siis on test liiga kerge. Normaalse jao-tuse juures loetakse keskmisi 50%, alla keskmise 25% ja üle keskmise samuti 25%. Selle järgi peavad igale vanusele määratud testi 75% vastavas vanuses

lastest lahendama — keskpäraseid ja andekaid, kokku 75%. On arusaadav, et enne kui otsustada, kui vanadele lastele teatav test on kohane, tuleb teha katseid suure hulga lastega, et teada saada, mis vanuses 75% lastest suudab selle testi lahendada. On nii katsetades iga vanuse jaoks, näiteks kolmeaastastest kuni täiskasvanuteni, teatav arv teste leitud, ütleme näiteks viis, siis oleme koostanud testide skaala ja võime seda tarvitada iga üksiku lapse andekuse määramiseks. Kui katsealune (katseisik) suudab lahendada kõik madalamate astmete ja omavanuste testid, või jätab neist osa lahendamata, kuid lahendab sama palju kõrgemate astmete teste, siis on ta normaalse intelligent-siga. Kui aga katsealune lahendab ühe või mitme astme võrra rohkem teste, kui see tema vanusele on normaalne, siis on ta keskmisest või normaalsest andekam. Ei suuda ta aga tõusta normaalsele tasemele, siis on ta väheandekas.

Binet' väljatöötatud skaala põhimõte leidis teiste psühholoogide poolt üldise vaimustava vastuvõtu. Eriti suur elevus selle ümber tekkis Ameerikas. Lühikesajaga kohandati Binet' ja Simon'i poolt prantsuse laste jaoks koostatud testide seeria mitmete teiste rahvuste jaoks.

¹⁾ Anneé psychologique 1908, lk. 1—94.

On arusaadav, et Binet' ja Simon'i poolt prantsuse laste võimete kohaselt koostatud testide skaala ei ole ilma revideerimata kohane igale teisele rahvusele, kuna laste areng võib olla iga rahva juures erisugune — olenedes rassist, kliimast, kultuurilistest ja majanduslikest tingimustest ja muudest asjaoludest. Kui võrdleme mitmesugustele rahvustele kohandatud skaalaid, siis leiame, et iga skaala kõigist teistest skaaladest mõnes punktis erineb¹⁾. Iga rahvuse jaoks on tarvis erisugust skaalat, mida saab koostada ainult vastavast rahvusest lastelt kogutud katseliste andmete põhjal.

Binet'-Simon'i testide eestistamise katsetest, mis avalikkuse ette on jõudnud, võime mainida kaht: üks M. Univer'i²⁾, teine H. Valma'³⁾ poolt. Univer'i poolt eestistatud testid on mõeldud enam näitena õpperaamatus kui tegelikult tarvitamiseks, kuna Valma on silmas pidanud eeskätt tegelikku tarvitamist. Võtame seepärast vaatlusele ainult Valma' skaala.

Valma on teinud selles mõttes tänuväärt töö, et ta testide eestistamise kõrval on hoolitsenud ka vastavate katsevahendite eest ja on viimased ühes katselehega lasknud müügile. Kahjuks puuduvad teated selle kohta, mis andmete alusel Valma oma testide skaala on koostanud. Nagu Valma' katselehe pealkiri — Intelligentsi-katseleht Binet-Simon-Bobertag'i järele — juba ütleb, ei ole seal aluseks võetud Binet'-Simon'i originaale, vaid Binet'-Simon'i testid sel kujul, nagu need Bobertag'i poolt on kohandatud saksa lastele. Kas ja mil teel Valma Bobertag'i skaala sobivust meie oludesse on kontrollinud, selle kohta puuduvad andmed. Kuna Valma' poolt eesti laste jaoks esitatud skaala ühtub Bobertag'i skaalaga, siis paistab tõenäosena, et tegemist on lihtselt tõlkega, mida võib võtta ainult provisoorse skaalana ja mille sobivus meie oludesse vajab alles tõestust. Käes-

olevate ridade eesmärk on juhtida tähelepanu asjaolule, et Valma' skaala olemasoleval kujul ei ole sobiv. Jätame seejuures tähele panemata muud puudused ja puudutame ainult kõige olulisemat küsimust: kuivõrt õigele kohale on asetatud iga test Valma' skaalas.

Möödunud aastal korraldasid pr. Kalling-Kant ja käesolevate ridade autor katseid Binet'-Simon'i testide revideerimiseks meie olude seisukohalt. Kokku on kogutud andmeid 476-lt lapselt 4 kuni 13 a. vanuses mitmesugustest elukohtadest. Mõlemad katsetajad on oma poolt kogutud andmeil koostanud testide skaala. Alljärgnevast tabelist on näha, missugusele, vanuseastmele kuulub iga test Valma', Kalling-Kandi ja käesolevate ridade autori skaalas. Kahjuks on ühes eestistamisega palju teste muutunud sisuliselt erinevaks ja esinevad igas skaalas isesuguseina, nii et oleks mõttetu näidata, kuivõrt nende testide asukohad ühes skaalas on erinevad samade testide asukohtadest teises skaalas. On võimalik selliseid võrdlevaid andmeid esitada ainult nende testide kohta, mis kõigis kolmes või vähemalt kahes skaalas on sisuliselt ühtuvad.

Tabeli esimeses lahtris on näidatud testi lühike sisu, teises — missugusele vanuseastmele on test kohane Valma' (V) skaala järgi, kolmandas samasugused andmed Kalling-Kandi (K-K) katsete järgi (andmeid 5—10-a. laste kohta) ja neljandas andmed käesoleva kirjutise autori (M) katsete järgi. Viimases lahtris on märgitud, mitme astme võrra iga testi asukoht Valma' skaalas erineb sama testi asukohast teistes skaalades. Märk „—“ arvu järel tähendab, et test on eeloleva arvuga tähistatava asme jaoks liiga kerge, ja tuleb asetada madalamale astmele, kuid mitme astme võrra, selle kohta puuduvad andmed. Märk „+“ näitab, et test on eelneva arvuga tähistatava astme jaoks liiga raske, ja tuleb asetada kõrgemale astmele. Viimases lahtris näitab arvu ees seisev „+“, et test tuleb asetada kõrgemale astmele, kui see esineb Valma' skaalas, märk „—“ vastupidist.

¹⁾ Võrdleva tabeli annab Burt, Mental and Scholastic Tests, lk. 212—213.

²⁾ Kasvatusteadus II, lk. 190—211.

³⁾ Intelligentsi-katseleht Binet-Simon-Bobertag'i järele.

Testi lühike sisu	V.	K K.	M.	Vahe
1. Näo osade näitamine: suu, silmad, nina . . .	3	—	4	+1
2. 6 esilb. lause kordam.	3	—	4	+1
3. Kahe ettelõetud arvu (3, 7) kordamine . . .	3	—	3—	—
4. Oma perekonnanime nimetamine	3	—	4+	+1+
5. Esemete nimetamine: raha, nuga, võti . . .	4	—	4	0
6. Kahe joone võrdlem.	4	—	4	0
7. Kolme ettelõetud arvu kordamine	4	—	4	0
8. Oma soo nimetamine	4	—	4	0
9. Nelja ettelõetud arvu kordamine	5	—	6	+1
10. Nelinurga koostamine kahest kolmnurgast .	6	—	7	+1
11. 16-esilbilise lause kordamine	6	—	8	+2
12. Pildi kirjeldamine . .	6	8	—	+2
13. Puuduvate osade leidmine joonises	7	9	—	+2
14. Vasaku ja parema eraldamine	7	—	8	+1
15. Viie arvu kordamine	7	9,10?	9	+2
16. Kaldruudu joonistam.	7	7	7	0
17. Nelja peavärvi tundmine ja nimetamine . .	8	6	6	-2
18. Tagurpidi lugeda 20-1	8	9	9	+1
19. Ülemmõistete leidm.	9	10+	11	+2
20. Kuupäeva nimetamine	9	10+	11	+2
21. Ühest kroonist tagasi anda 80 senti	9	10	—	+1
22. Viie raskuse järjestamine	9	8	—	-1
23. 26-esilbilise lause kordamine	10	—	13+	+3+
24. 6-e arvu kordamine .	10	—	12	+2
25. Moodustada kaks lauset, mis sisaldaksid kolm antud sõna . . .	10	10+	—	+
26. Kõigi rahade (Eesti) tundmine	10	8	—	-2
27. Abstraktsete mõistete definimise	11, 12	—	12	+1
28. Mõelda lause, mis sisaldaks kolm antud sõna	11, 12	—	13	+2
29. Antud sõnad lauseks korraldada	11, 12	—	13+	+2+
30. Lünktekst täita . . .	11, 12	—	10	-1

Nagu tabelist näha, on sisuliselt ühtu- vate testide asukohad kahes katsete põhjal koostatud skaalas võrdlemisi ühtuvad, kuna erinevused Valma' skaalast on kaunis suured. Võrreldud 30-st testist jääb Valma' katselehes näidatud astmele püsima ainult viis testi, kuna 25 testi nihkub uutele kohtadele. Alamale astmele tuleb asetada viis testi, kaks neist kahe astme võrra, kaks ühe astme

võrra, üks teadmata. 20 testi nihkub kõrgemale astmele: üks test enam kui kolme astme võrra, üks test enam kui kahe astme võrra, üheksa testi ühe või teadmata arvu astmete võrra. Sellest võime näha, et Bobertag'i poolt saksa lastele kohandatud skaala, mille Valma on eestistanud, ei ole kohane eesti lastele.

Veel üks moment väärrib tähelepanu. Valma' skaalas on 11- ja 12-aastastele lastele ühised testid. Sellest peame järeldama, et 12-a. lapsed ei näita testide lahendamisel 11-aastastega võrreldes nii palju paremaid saavutisi, et põhjust oleks nende jaoks võtta skaalasse 11-a. testidest erinevaid teste. Säärane testide lahendamisel avalduv arenemise peatus 12. a. ümber on intelligentskatsete korraldajate poolt üldiselt tuntud. Sedasama näitavad ka meil möödunud aastal korraldatud katsed. Kuid nende katsete järgi ei esine peatus mitte 11. ja 12., vaid 12. ja 13. eluaasta vahel. Käesolevate ridade kirjutajal oli võimalik korraldada katseid vastavas vanuses lastega: 25 last 11 a., 24 last 12 a. ja 25 last 13 a. vanad. Kõiki neid lapsi on proovitud 36 testiga: 4 tehnilise, 4 keelelise, 5 loogilise, 6 matemaatilise sisuga testi ja 10 piltide vaatlemise testi. Suurema osa testide juures näitavad 12-aastased paremaid tagajärgi kui 13-aastased. Keskmiselt on 12-a. lastel saavutised suuremad kui 13-aastastel. Kui testi lahendab 75% teatavas vanuses lastest, siis Rootsi psühholoogi Jaederholm'i statistika järgi¹⁾ lahendavad selle aasta võrra noorematest lastest 50% ja aasta võrra vanematest 90%. Umbes samasugune vahekord selgub käesolevate ridade kirjutaja katseist, nimelt 48:75:89. Kui aga vaatleme ainult neid teste, mille lahendamisega sai hakkama 75% 12-a. lastest, s. t., mis olid raskusest 12-aastastele kohased, siis saame järgmise vahekorra: 59:75:72. Tähendab, kui 11-a. lastest 59% lahendab teatava testi, siis lahendab selle 75% 12-aastasi. Võime seepärast nende aastate vahel rääkida silmapaistvast arengust, kuigi see on natuke aeglasem

¹⁾ Zeitschrift für angewandte Psychologie II, lk 306.

kui eelmistel aastatel. Seevastu näeme aga 13-a. laste juures võrreldes 12-aastastega koguni väikest tagasiminekut (3% võrra). Isegi niisuguste testide juures, kus katsealuste kooliaastate arv peaks avaldama mõju, ei näita 13-a. lapsed mingisugust tähelepanuväärivat paremust. Näiteks lünktekstide täitmisel näitasid 13-aastased ainult natuke paremaid saavutusi kui 12-aastased, vahekorraga 75:77, kuma absurdsete lausete kritiseerimisel jäävad 13-aastased 12-aastastest maha, vahekorraga 75:73. Seejuures on katsetatud 12-a. lapsed koolis käinud keskmiselt 3,5 a., 13-aastased aga 4,8 a. Vaatamata sellele, et 13-aastased on 1,3 a. võrra rohkem koolis käinud kui 12-aastased, ei näita esimesed viimastega võrreldes isegi neis testides

mingisugust paremust, mis seisavad kooliaineile kaunis lähedal. Võiksime veel mainida, et kõigist katsealuseist parimaid resultate näitas 12-aastane (poisslaps, Riisipere lastekodust), aga mitte 13-aastane.

Kui vaatleme tabelis esitatud andmeid, siis leiame, et meie laste areng on natuke aeglasem, kui seda eeldab Valma' rsp. Bobertag'i skaala, mis on kohane saksa lastele. Samuti peatus, mis Bobertag'i skaala järgi esineb 11. ja 12. eluaasta vahel, esineb meil umbes aasta võrra hiljem.

Lõppeks olgu meelde tuletatud, et katsete arv ei ole küllalt suur selleks, et teha täiesti kindlaid järeldusi, kuid tulemuste omavaheline sobivus aitab rääkida nende usutavuse kasuks.

Andekaist ja andetuist lastest.

R. Taba.

Andetu ja andevaese lapse mõiste on tavalises sõna tarvitamises väga lihtne: andetu — tähendab rumal laps. Andetu laps (sõna raskemas mõttes — idiot) on selline, kellel kogu vaimne pagas on nigel, kellel ei ole tarvilikku mälu, arusaamist ega otsustusvõimet. Andevaene — s. t. vaimselt vaene sündimisest.

On siis tõeliselt õige, et andetu igas suhtes seisab madalamal arenemisastmel omavanusest normaalsest lapsest?

Olgu selleks näiteid saksa autorilt ¹⁾, kes katsetas andetute laste nägemismeelega laste mitmesuguses andetuse astmes. Tulemusi sai ta üllatavaid. Parim nägemismeel osutus idiotidel (vt. tabel).

R ü h m	Normaal- selt nägi- jate %	Keskmise nägemise- teravuse %
Idioidid	57,0	87,0
Nõrgamõistuslikud	54,7	54,7
Andetud	43,0	54,3
Normaalsed	17,0	48,0

Tabelist on näha, et normaalse näge-

mise % on idiotidel üle 3 korra tugevam normaalse laste omast; nägemisteravus keskmiselt ligemale 2 korda parem. Ja veel huvitavam: normaalse nägemise teravuse % langeb järk-järgult üleminekul idiotidilt normaalsele lapsele. Nii leiame nägemise suhtes, vastu meie ootusi, ümberpööratud pildi: mida sügavam andetus, seda paremad füsioloogilised funktsioonid.

Samu tulemusi andsid katsed kuulmisega; ka see ei lange alla normaalse laste omast. Meie ootasime andetuilt madalamaid psühho-füüsilisi funktsioone, kuid leidsime, et nende loomulik alus — tundeorganite tegevus — ei ole sugugi nõrgem ega halvem; isegi, nagu tabelist näha, mõnes suhtes kõrgem normaalse laste omast.

Meie harilik arvamus on, et andetuil on normaalsest madalamal kõik intellektuaalsed funktsioonid. Kuid elus nähtub sageli, et andetud või koguni nõrgamõistuslikud lapsed panevad meid imestuma oma hiilgava mäluga. On juhtumeid, mil andevaene laps peab meesles pikki katkendeid ette loetud tekstist mehaaniliselt, tajumata teksti sisu.

Need on muidugi üksikud juhud. Harilikel juhtudel, kui ei suudeta loomuli-

¹⁾ Th. Gelpke, „Über die Beziehung des Sehorgans zum jugendlichen Schwachsinn“.

kul teel teha arusaadavaks nõrgamõistuslikule esitatud teksti või sündmust, kui tal selle mõistmiseks on tarvis erilist pingutust, siis ta mälu osutub õige nõrgaks, peaaegu = 0.

„Aktiivne mälu määrab piiri normaalse ja andetu lapse (inimese) vahel,“ lausub *Troschin*. Loomulik mälu võib olla suurepärase, kunstlik mälu suurendamise võime — peaaegu = 0. Kõik, mis seotud tunnetega, on seoses andetu inimese huvidega; kõige lähem ja igapäevane, kõik vaimset pingutust mittenoudev, kõik loomulikult hädatarvilik esineb andetu juures normaalselt; ta mälu lakkab töötamast, kui asi seisab kuidagi ebaharilikus, pingutust nõudvas, mittehuvitavas.

Raske on väljendada igakülgset andetu mälutegevust. Mõista võime seda siiski, lähtudes ühest seisukohast: andetu lapse mälu jääb sageli „varjatuks“.

Normaalne laps kasutab loomulikke funktsioone ratsionaalselt. Mida kaugetele ta areneb, seda rohkem ta töötab välja vastavaid „kultuurilisi“¹⁾ abinõusid mälu kasutamiseks. Andetu lapse juures on lugu teisiti. Tal võivad olla samaväärsed loomulikud vaimsed väärtused kui normaalsel lapsel, aga ta ei oska neid kasutada ratsionaalselt, — need väärtused asuvad temas kasutu ballastina. *Ta omab, — aga ei oska* — ja selles seisabki andetu vaimne defekt. Andetus ei ole nii siis ainuüksi loomulikkude protsesside defekt, vaid ta avaldub osalt ka nende „kultuurilises“ kasutamise oskamatuses. Ja nende kõrvaldamisele tuleb asuda samade kasvatavkultuuriliste abinõudega.

Vanemate aegade kasvatajate keskelt leiame neid, kes juhtisid sellele tähelepanu, et mõistuselt mahajäänud lapse vaimsed defektid tõelikult peituvad tema loomulikkude vaimuannete kasutamise oskamatuses. „Intellektuaalseist omadustest ei puudu idioodil ühtki,“ ütleb *E. Seguin*, „aga ta ei oska välisnähtusi siduda nende omadustega.“ Võiks öelda nende kohta nii: *füüsiliselt — ta ei või, mõistuselt — ei oska, psüühiliselt*

¹⁾ „Kultuurse“ abinõu all tuleb mõista igaugust assotsiatsiooni loomise võimalust nähtuse meelepidamiseks.

— *ei taha*. Ta ju võiks ja teaks, kui ta vaid tahaks; aga häda seisabki selles, et ta ei taha.

Neist lauseist, näiliselt küll naiivseist, selgubki õige olukord: andetust ei põhjusta ainuüksi näivad „sündimise“ defektid, küll aga suuremal määral vist n.-n. kultuuri puudulikkus, oskamatus „tahta“ ja „mõista“.

Tuge neile väiteile pakub ehk järgmine katse tulemus: Loomuliku mälu katseil eelkooliaegsete ja kooliastujate lastega mitmes arenemisastmes (andekaist alates kuni mitmeastmelise andetuseni) selgus, et loomulik mälu (mehaaniliselt meelde jäänud sõnad ettelõetud sõnadereast) on nii andekail kui andetuil võrdlemisi ühtlane; kõikumine 4,5—5,5.

Milles siis erineb andetu ja normaalse õpilase mälu? Katsetajate järeldus oli: erinevus on tingitud ebahühtlasest loomuliku mälu kultuurilisest kasutamise oskusest.

Kui asetada eriliselt andekas, keskmine ja andetu laps olukorda, et saavad kasutada kunstlikke meelepidamise abinõusid, siis näeme, et esimesed kaks last arendavad mälu õige tugevaks, kuna andetu ei saa hakkama peaaegu sügugi.

Olgu näiteks katse, kus lapsele loetakse ette rida sõnu. Et nad püsiksid tal meeles kergemini, antakse meelepidamise kunstlikuks aitamiseks kasutada harilikud lotopildid, millest laps iga sõna meelepidamiseks valib oma äranägemise järgi välja kohase. Seejuures ei lange sõna ja pildi mõiste ühte, vaid pildil oleva kujutluse ja loetud sõna vahel laps peab leidma kaudse seose.

1. Loetakse sõna „labidas“; laps valib pildi mullahunnikus siblivate kanapoegade. Pärast katset lapsel on sõna meeles õieti. Kui küsida, kuidas tal püsis meeles, vastab: „Kanapojad oma nokakestega justkui labidatega kaevavad maad.“

2. Loetakse sõna „teater“; laps valib pildi, kus kujutatud vähk mere kaldal. Katse möödudes, vaadates pildile, laps lausub õieti sõna „teater“, seletades: „Vähk on mere kaldal ja vahib kive vee alla: need on väga ilusad, — see ongi vähja teater.“

3. Antakse sõna „soov“. Laps valib pildi aeroplaniga. Seletus: „Tahaksin lennata aeroplanil.“

Nõnda võib loomulikult arenenud laps kaugelt rohkem sõnu pidada meeles, kui ta oleks suutnud seda ilma kunstliku abita.

Huvitava pildi pakub samalaadne katse, ainult mitmekesistatud variatsioonidega.

Katsealusteks on 3 normaalse arenemisega last, 10—11-aastased. Tehti 3 katset:

1. Tuli pidada lihtselt meeles loetud sõnad (loomulik mälu).

2. Anti abiks pildid, mis lähedalt seotud sõnaga (tabelis märgitud — I).

3. Anti pildid, kus tuli side luua sõnaga kaudselt (tabelis märgitud — II).

Õpil. nimi	Vanus	Intellektuaalse arenemise suhe õpil. vanusega	Loomulik mälu	Kultuuriline mälu			Kultuurilise mälu koefitsient protsentides
				I	II	Keskmine	
R.	10;6	1,23	5	10	8	9	180
T.	10;2	1,27	6	10	9	9,5	159
K.	10;4	1,36	4	8	6	7	175

Nagu näha, suureneb mälu kunstlikul teel peaaegu kahekordseks. Kui lastelt küsiti, miks nad just need pildid valisid, siis selgus, nagu eelpoolgi, et iga pildi puhul oli loodud vastav side antud sõnaga.

Seda ei ole näha aga andevaeste juures sama katsega.

Õpil. nimi	Vanus	Intellektuaalse arenemise suhe õpilase vanusega	Loomulik mälu	Kultuuriline mälu			Kult. mälu koefitsient %/0
				I	II	Keskmine	
M.	12;0	0,58	6	5	4	4,5	75
L.	10;5	0,69	4	3	3	3	75
N.	11;4	0,56	5	4	0	2	40

Tabel näitab, et neil lastel tekib vastav protsess teisiti. Loomulik mälu on peaaegu sama mõlemal rühmadel, andekus ja andetus ei erine siin millegagi. Vaadeldes aga nende kultuurilist mälu, on pilt vastupidine. Esimesel juhul on suur erinevus mälu võime kasvamises üleminekul kultuurilisele mälule, kuna andetute juures vastupidi — on suur langus. Pildid, mis mälu võime suuren-

damiseks antud, kahandavad seda. Kultuurilise mälu koefitsientide asemel 180—200%, meie sääme koefitsiendid 40—70—80%; laps piltide abil peab meeles vähem.

Olgu kõrvuti kaks piltide valiku näidet sõnade meespidamiseks.

Andekad		Mees- unust.	Andetud		Mees- unust.
Antud sõna	Valitud pilt		Antud sõna	Valitud pilt	
Lumi	Kelk	+	Lumi	pliiats	—
Õppimine	pliiats	+	Õppimine	maasikas	+
Isa	saapad	+	Isa	korvike	—
Lind	tuvikene	+	Lind	nuga	—
Riie	müts	+	Riie	kelk	+
Hobune	kabi	+	Hobune	kabi	+

Jälle näeme, et andekas valib pildi, millega kerge on luua side meelespeetava sõnaga, kuna andetu valib pildid juhuliselt. Loomulikult ei suurenda ta sellega mälu võimet. Andetu laps ei saa kuidagi aru sellest, kuis võib olla pilt abiks meespidamisele. „Lumi... lumi.. aga pildil ei ole ju lund,“ räägib ta sel puhul.

Olles võimetu leidma pildi ja sõna sidet, sest ta otsib sõna otsest kujutlust, valibki ta pildi juhuliselt. Küsimusele, miks ta võttis just selle pildi, ta enamasti alati vastab: „Sellepärast, et see meeldib mulle.“ Ta vaatab pilti kui asja ennast, jättes kõrvale praegusel juhul pildi funktsionaalse tähenduse, ei kasuta pilti kui abinõu. Sellepärast on ka arusaadav, et ta eemaldub kunstlikest abinõudest ja pöördub oma loomulikule mälule ning peab meeles vaid selle, mis jääb meelde mehaaniliselt.

Samad nähtused korduvad ka teiste vaimsete tegevusalade juures. Selge on, et kõigis neis toodud juhtudes on bioloogilised defektid pidurdajaiks lapse kultuurilisele arengule.

Kui nõrgamõistuslikel on nende defektide ilmsikstulek peaaegu ebamäärasest konstitutsioonist, siis andetute õpilaste suhtes võib asuda kaunis optimistlikule seisukohale: tarvitseb anda kätte lastele teatavad kultuurilised võtted, võime astuda võitlusse laste andetusega, mitte kui bioloogilise fakti, vaid kui puuduliku kultuurilise arenemisega.

Õpilaste raamatukogu algkoolis.

Rudolf Reiman.

1.

Meie seltskonna, ma mõtlen paratamata ka intelligentsi, indifferentsus raamatu vastu tuleb peamiselt *lugemisvõimetus*est, mispärast loomulikult tõsine raamat, nii ilukirjanduslik kui teaduslik (välja arvatud puhtpraktilised käsi-raamatud, tööalased määrustikud, leksikonid j. n. e.), on talle „eluvõõras“, „ülikultuuriline“. Meie loeme ainult seda, millest me ei pääse või mis meie jämedat nahka kõditab. Tõsist kunstilist või teaduslikku toitu suudavad meil vähesed raamatust vastu võtta.

Suur enamus meie rahvast peab jääma algkooli haridusega. Elu teed on võrratult mitmekesistunud, tempo pööraselt kiirenenud. Inimesvaim ei saa jääda liikumatuks, ta peab olema kontaktis mitte ainult oma rahva, vaid kogu ilma elu arenguga, kui tahab ennast oma kutse kui ka teistel elualadel iseseisvalt määrata ja jõude oma ideaali teostamiseks rakendada. Kui kool on äratanud huvi raamatu, selle kuivamatu elukogemuste ja tarkuse allika vastu ja õpetanud inimese *lugema* sõna tõsisest mõttes, s. o. mõistma, läbi elama ja teostama, siis on kindlustatud tema edasiharimine ja arenemine. See on *kirjaoskuse* tõsine ja suur siht.

Iseseisva koduse lugemise organiseerimine kuulub kooli kasvatus- ja õpetuskavasse. Kodune lugemine on kooli õpetus- ja kasvatustöö jätkaja ning süvendaja, tal on täita nii praktilised kui üldhariduslikud ülesanded.

Lapsed hakkavad lugema vara, 6.—7. eluaastal, paljud varemniigi. Nad on innukad lugejad. Kuid nad pakuvad väga kirjut pilti *huvide* ja *omastamise* *astme*, *erilaadi* ja *aktiivsusega*.

Varasemas lapseas, 9., 10. eluaastani, vajab toitu lapse fantaasia; laps armastab seigelda imede maal, ebatõelises maailmas, teda huvitavad ainult väliselamused. See on muinasjuttude ajajärk. *Hilisemas lapseas*, 10.—14. eluaastani, hakkavad intellekt ja mõtteelu

toitu nõudma; laps tungib muinasjuttumaailmast järk-järgult tõelise maailma poole. Tunde- ja tahteelu suunduvad algelisemale enesemääramisele, ja elu hakkavad juhtima isiklikud jõud, mitte enam ime. See on kangelaslugude aja-järk, poistel teokangelaste, tüdrukul rohkem tundekangelaste. *Puberteedieas*, 14.—15. eluaastast alates, saabub noor tõelisse maailma ja ellu. Kogu teadvus suundub sissepoole, tunde- ja tahteelu hakkab ennast teadlikult määrata ja teostama oma *mina* alusel. Elamuse keskpunktiks saab tegelaste hingeelu, eluõnn, mida saadab sagedasti sammude ja tegude terav eetiline hindamine.

Veel kirjumat pilti näeme noorte *huvide* ja *omastamise laadis* ja *aktiivsuses*. On lapsi, kes suhtuvad raamatuse *indifferentselt*, koguni vaenulikult, ja loevad ainult sunniteel. Need on kas vaimunürisuse või ebakasvatuse saadused. Teised loevad *passiivselt*, ilma erilise huvita, vahel armastavadki lugeda. Paljud jälle kannatavad lugemiskire all ja *neelavad* raamatuid. Lugemiskirg võib saada otse haiguseks lapsele: liikumine ja mäng, loomulikud elutoimingud saavad vastumeelseiks lapsele, ta võõrdub õppimisestki. Sellise ülemääralise valimatu lugemise halvim tagajärg on kasvav mälunõrkus, hajameelsus ja võõrdumine elu päevast, millele seltsivad terviselikud rikked, närvlikkus, lühinägemine. Elu- ja ilmakujutlused segunevad, hämarduvad, tundmused nürinevad ja võõrduvad, tekib vaimne ja hingeline tasakaalutus. Kuid möödamineva arenemisfaasina on lugemiskirg mitte ainult ohutu, vaid koguni väga tänulik pind lugemishuvi ja -oskuse külviks. *Affektsed* tüübid jälle otsivad tugevaid stseene, röövli- ja seiklusromantikast. *Nautijad* loevad raamatust ainult huvitavat, kas sündmustikku või tundevalanguid, kirjeldused ja vaatlused jäetakse lugemata, pöörates lehti mitme-kaupa. Neisse madalamaisse lugemistüüpidesse kuulub enamus lapsi; neid

juhivad uudishimu, imetus, hirm, seiklusjanu j. n. e. Kuid kõigis, vast peale indifferentsete, on peidus vähemal või suuremal määral kõrgemate lugemistüüpide — *moraalse, sotsiaalse, reaalse ja esteetilise* — algeid, mis hakkavad kujunema välja vanemal astmel, 5. ja 6. õppeaastal.

Laste loomupärane lugemistung ja lugemistüüpide mitmekesisus nõuavadki vaba lugemise liitmist kooli kasvatus- ja õpetuskavva ja selle kindlat organisatsiooni. Kodune lugemine ilma juhtimiseta ja kontrollita on hädaohus. Õpilane ei suuda valida raamatuid; kooliraamatukogu kõrval kasutab ta paljusid teisi allikaid. Lapse ühekülgset lugemist juhivad inimeslikud põhitungid ja ta võib anduda alaväärtuslikule juhtumus- ja sopalektiivirile, mis umbrohubstab ja moonutab harimiskõlvulise hinge.

2.

Koduse lugemise organisatsiooni alused on: 1. *süsteem*, 2. *individualiseering* ja 3. *aktiivteet*. Vaba lugemine jätkaku ja süvendagu süstemaatiliselt mitte ainult lugemist koolis, vaid kogu õpetus- ja kasvatus tööd. Ta kandku individuaalset karaktrit, et tabaks ja haaraks lapse vaimu ning hinge pärisosa ja saaks talle asendamatuks toiduks. Vaba lugemine viigu last samm-sammult aktiivsusele raamatute valikus ja suhtes raamatusse, tõstes teda järk-järgult alamast lugemistüübist kõrgemasse.

Need alused seavad meile kolm tööala: 1. *raamatute valik*, 2. *lugemise juhtimine* ja 3. *lugemise kasutus ning kontroll*.

Healt lasteraamatult nõutakse palju.

Lasteraamatud võivad olla ilukirjanduslikud ja populaarteaduslikud.

Ilukirjanduslikud lasteraamatud peavad rahuldama nii *kunstilisi* kui *pedagoogilisi nõudeid*. Kõigepealt olgu lasteraamat tõsine *kunstiteos*, intuitsiooni- ja fantaasiarikas ja stiilne, mis võib anda kunstinaudingut täiskasvanulegi. Séepärast olgu lasteraamatud tõsiste kunstnikkude loodud, mitte äritsevate pedagoogide, veel vähem alaealiste ja kirjanduslikkude käsitöölise „tehtud“. *Kunstiväärtusetu* lasteraamat võib saa-

da kasvavale ja arenevale esteetilisele meelele otsekohe nürijaks, moonutajaks, koguni hävitajaks.

Teiseks olgu lasteraamat *eluline, huvitav*, sest ta on lapsele *eluteaduseks*. Teose tihendatud, kontsentseeritud elupilt avab lapsele eneseteostamise teid ja sügav elutunne kandub tema *minasse*. Kõige rohkem pahandavad lapsi *lapsikud raamatud*.

Kolmandaks nõuame lasteraamatult sisu *positiivsust*, et ta ehitaks lugejas *eluväärtusi*. Ma ei mõtle sellega sugugi kitsas-õpetlikke tendentse, neid populaarseid verewaeseid „häid“ ja „halb“ lapsi, vaid *vaimusust*, mis tihendab, intensiivistab realiteedi ja avastab selle igas piasjas looduse ja elu igavese algjõuse arengu, elu enda salamad ideaalid. Siin peitub idealismi jõud, mitte n.-n. faktilistes ideaalides. Vaimus on kunstiteosele sedasama, mis süda meie kehale. Negatiivsedki elunähtused omandavad *vaimu* kaudu positiivse väärtuse, kuna neid puhastab *usk* ellu, evolutsiooni. Nagu teadusele ei ole miski asi väike, inetu, põlatav, nii kirjanduseski saab iga kuju, iga nähtus väärtuse, kui kirjanik suudab leida neis teostumas elu rõõmsaid loomisjõude.

Neljandaks nõuame lasteraamatult *lapsepärasust*. Nii sisu kui vorm ja stiil vastaku laste arengule, et nad saaksid tõsiseks elamuseks. Ülekohus on lastele pakkuda liiga tarku ja raskeid teoseid, mis vanandavad neid liiga ruttu, röövides neilt lapsemaailma ja tuues määratud pettumusi. Lapsel on õigus *oma elu* peale nagu täiskasvanul oma.

Populaarteaduslikelt lasteraamatuilt nõuame ühelt poolt *teaduslikku* väärtust, teiselt poolt *lapsepärasust vormi*, jutustavat, belletristilist kuju, arusaadavalt ka laidematut keelestiili. Nende kahe põhinõude täitmine saab pahatihti komistuskiviks populaarteaduslikele lasteraamatutele: kunstipärase vormi taotlemisel fantaasia kisub autorid üle teaduse piiridest. Eriti torkab see silma loodusjuttudes inimesliku sihiteadvuse ülekanndmises loomadele, kes teotsevad loomusunnil.

Õpetaja, kes juhib lasteraamatukogu kasutamist, peab omama tõsist kirjan-

duslikku kultuuri, pedagoogilist intuitsiooni laste tundmiseks ja olema täiesti kontaktis kaasaegse noorsookirjandusega, et oskaks raamatukogu korraldada ja lastele teoseid väljaspool kooligi kätte juhatada. Raamatukogu täiendamine sündigu piinliku hoole ja ettevaatusega. See on tähtis kasvatuslik küsimus.

3.

Lugemise juhtimiseks on õpetajal tarts tunda oma lugejaid, et ta saaks teha lugemistöö süstemaatiliseks nii subjektiivses kui objektiivses mõttes. Seks peab õpetaja tundma õpilase arenemistaset ja individualiteeti. Ainult siis ta saab kasvatada õpilast järk-järgult *aktiivsemaks* raamatute valikus ja käsitluses, laiendades vähehaaval tema huvisid ja andes raamatuid uue sisu ja stiiliga. Kuid tuleb kindlasti hoiduda vägistamast lapse huvisid, sunnist ja järskudest üleminekutest. Kodune lugemine on *vaba* lugemine, seepärast on tähtis, et laps hakkaks *armastama* raamatut ja lugemist.

Nooremail õppeaastail valime lektüüri kooskõlas üldise õpetusega, eriti emakeele ja kodulooga, vanemal ilukirjanduslikku tihedas seoses emakeele-õpetusega ja populaarteaduslikku eriainetega.

See piinlik valikutöö on läbiviidav kindlas kavas ainult klassisüsteemi juures, kus *klassiraamatukogu* hoidjaks on klassijuhataja, kes klassis peaaugene õpetaja. Harilikku kombe asemele, et raamatukogu on ühe õpetaja juhtida, peaks astuma detsentralisatsioon: igale klassile oma raamatukogu klassijuhataja kätte. Ainult siis saame liita lugemise üldise tööga. Kindla süsteemiga kaotame lugemisest senise juhulisuse ja teeme ta võimsaks haridusteguriks.

Edasi on tarvilik lugemise juhtimiseks *väärtusliku lastekirjanduse kataloog*, mis tõsiste asjatundjate koostatud ja korraldatud õppeaastate järgi. Sellist kataloogi tuleks igal aastal täiendada vastavate uudisteostega. Kataloog oleks koolidele tõsiseks juhiks raamatute ostmisel ja suureks abiks õpetajale lugemise juhtimisel. Praegune raamatute muretsemine kooli kogudesse on väga juhuline: õpetaja asjatundmatus

koos kirjastajate reklaami, sõbra-arvustiste ja agentidega on toonud meie koolikogudesse lõpmata palju rämpsü. Veel juhulisem on raamatute kasutamine: tihtigi õpetaja ei ole küllalt kompetentne või hoolas hindama raamatute väärtust või vastavust lapse arengule, ja siis võiks selline asjatundlik *pedagoogiliste ja kriitiliste märkmetega* varustatud kataloog palju korda saata.

Kuid selle kõrval on veel vältimatu iga kooli piirides väikene n.-n. *norm-kataloog*, mis sisaldab *oma kogust* valitud iga õppeaasta sundusliku miinimumi, mis tuleb lugeda läbi igal õpilasel. Selline sundnorm on tarvilik mitmel põhjusel. Kõigepealt sellega tehakse lugemine kõigile üldiseks *kohuseks*: ikka leidub indifferentseid või laisku õpilasi, kes sunnita ei hakka lugema, kuid miinimumi peavad kõik õppeaasta jooksul läbi lugema. Teiseks norm-kataloog juhatab õpilastele kätte kõigepealt *parima*, nii et nad ei raiska aega ega jõudu asjata. Lõppeks sundnimestikku miinimumi koondatakse teosed, mis on eriti tarvilikud õpilase arenemiseks ja jooksva õppetöö süvendamiseks; nende mõtte- ja tundevarad õpetaja liidab iga päevase õpetus- ja kasvatustööga ja nii mitte ainult ei kontrolli alatasa lugemist, vaid muudab ühtlasi elavaks teo jõuks. Sellised norm-kataloogid ei tohi olla suured: nad sisaldagu ainult parimat ja määrat, mis vastab keskpärase, õigemini nõrgemate õpilaste tööjõule ja mida õpetaja kindlasti saab kasutada jooksvas õppetöös. Tosinast keskmise suurusega raamatust (50—100 lk.) peaks jätkuma õppeaastale. Kuigi paljude koolide kogud on armetus seisundis, miinimumi leiame neist ikkagi. Toon näite koolist, mille lasteraamatukogu on õige väikene ja juhuline. Muidugi see näide ei pretendeeri mingile eeskujulikkusele, sest ta on koostatud kehvast valikust.

I õppeaasta:

1. Galina, Väikesed rõõmud ja mured.
2. Hindrey, Loomade mäss.
3. Kitzberg, Lastejutud.
4. Kivikas, Lumimemm.
5. Korhonen, Mesikäpa jaaniöö.
6. „Laste Rõõm“, jooksev aastakäik.

7. Löns, Kuldkael.
8. Mamin-Sibirjak, Kangekaelne sikk.
9. Oro, Illi ja Pisitäts.
10. Oro, Jõuluõhtu.
11. „Pääsukese jutud“, I köide.
12. Svan, Jänes Vemmalsääre juhtumused.

II õppeaasta:

1. Andersen, Piltideta pildiraamat.
2. Ansomardi, Jalgsemaa kitseeide muinasjutud.
3. Ven. Grimmid, Muinasjutud I.
4. Ven. Grimmid, Muinasjutud II.
5. Kitzberg, Lastenäidendid.
6. „Kullaketrajad“.
7. Luts, Nukitsamees.
8. Mamin-Sibirjak, Kasupoeg.
9. Reinick, Pilliroo saar.
10. Rudolph, 1001 ööd.
11. Suonio, Kuu jutustused.
12. „Laste Rõõm“, jooksev aastakäik.

III õppeaasta:

1. Becher-Stowe, Onu Tomi onnikene.
2. Evald, Loodus jutustab, I.
3. Evald, Loodus jutustab, II.
4. Jaunsudrabiņš, Valge raamat.
5. „Laste Rõõm“, jooksev aastakäik.
6. Lehtonen, Soome muinasjutte.
7. Marryat, Tüürimees Tubli.
8. Mamin-Sibirjak, Talvituspaik Studjonöl.
9. Roht, Laanekohus.
10. Rosegger, Kui ma alles poisijõmpsikas olin, I—II.
11. Seton-Thompson, Loomkangelased, I—III.
12. Seton-Thompson, Tito.

IV õppeaasta:

1. Andrä ja Schneider, Kreeka muinaskangelased.
2. De Amicis, Süda, I ja II.
3. Conan Doyle, Brigaderi lood, I—V.
4. Defoe, Robinson Crusoe.
5. Habberton, Helene lapsukesed.
6. Luts, Kevade I.
7. Luts, Kevade II.
8. Parijõgi, Jõulud, jõulud.
9. Schalk, Rooma muinaskangelased.
10. Sienkiewicz, Omal jõul läbi mustade maa.
11. Twain, Prints ja kerjus.
12. Verne, 80 päevaga ümber maailma.

V õppeaasta:

1. Burnett, Väike lord Fauntleroy.
2. Jensen, Jääliustik.
3. Kaigorodov, Lindude riigist.
4. Kipling, Džungli-raamat.
5. Molnár, Päl-tänava poisid.
6. „Noorusmaa“ almanakid, I—III.
7. Parijõgi, Laevapoiis päevilt.
8. Parijõgi, Jaksuküla poisid.
9. Schwab, Ilias.
10. Schwab, Odysseus.
11. Topelius, Velskeri jutustused, I—III.
12. Twain, Tom Sawyeri juhtumused.

VI õppeaasta:

1. Aho, Raudtee.
2. Cervantes, Don Qujote.
3. Dickens, Oliver Twist.
4. Jannsen, Renessanss-aja suurmeistrid.
5. Kitzberg, Ühe vana tuuletallaja mälestused, I—II.
6. Kivi, Seitse venda.
7. Lagerlöf, Vagajutud Kristusest.
8. Martinson, Beethoven.
9. Parijõgi, Semendivabrik.
10. Scott, Ivanhoe.
11. Wilde, Külmale maale.
12. Wilde, Mahtra sõda, I—II.

Õigeks lugemiseks on peale raamatute kättejuhatamise tarvis 1. äratada huvi raamatu vastu ja 2. näidata, *kuidas lugeda*. See on igapäevase õpetustöö teha, mil tuleb alata *lugeda*. Kõigepealt emakeele-õpetus. Kuid peale selle kasutab pea iga õppeaine saate- ja süvendustööks, vahel koguni aluseks klassilugemist, — kodulugu, usu- ja kõlblusõpetus, ajalugu, loodusõpetus ja maateadus. Kui emakeele-õpetuse ülesandeks on anda ilukirjanduse lugemiskeskus, siis populaarteaduslikkude teoste lugema-õpetus langeb peamiselt loodusõpetusele, maateadusele ja ajaloole. Selline klassilugemine on parimaks aluseks ja kooliks vabale kodusele lugemisele. Mida elamusrikkamaks suudame teha selle, seda suurem huvi ärkab raamatute vastu ja seda rohkem suudetakse süvenduda neisse.

Peale klassilugemise oleks hea veel kasutada võimaluse korral lugemise juhtimiseks *kollektiivset lugemist*. Koolides, kus internaadid või kus lapsed elavad ligidal, saaksime korraldada *lugemisõhtuid* läbirääkimistega. Need ühised õpejutud on tähtsad aktiivsuse arendamiseks ja teoste õigeks mõistmiseks. Neis läbirääkimistes arenevad esimesed kriitilised sammud. Laps hakkab *valima* raamatuid, valima ka nende sisust pilte, kujusid, mõtteid.

Vanemil õppeaastail, mil loetakse tõsisemaid teoseid, võivad saada õige kasulikkudeks *lugemisjuhised*, vaatluskavad. Loomulik on *iga teose jaoks* oma eriline vaatluskava, sest igal teosel on oma väärtuste-ala, mis tuleb seada töö tulipunktiks. Tosina-raamatulise normi juures ei tee see õpetajale-klassi-

juhatajale välditamatu raskusi, pealegi kui ta juba pikemat aega tegelnud lugemise juhtimisega teatavas klassis. Vaatluskaava juhhib õpilase kõige otsemini sihile ja säästab palju jõude, mis võivad anduda süvenemisele. Populaarteaduslikud teosed nõuavad kindlasti igäüks oma erilist kava, ilukirjanduslikkude puhul võime saada toime üldiste juhiste teatava liigi kohta. Näide jutu- ja näitekirjanduse kohta:

1. *Loeme läbi teose rahulikult, ruttamata, peatudes huvitavamatel kohtadel, teeme mõttes ülevaate kogu sisust ja määrame kirjaniku aine.*

2. *Kujutleme tegelasi elavatena ja lahendame, mispärast ja misjaoks nad nii mõtlevad ja teotsevad.*

3. *Vaatleme tegevuse kohta ja aega.*

4. *Selgitame, mis ja mispärast meil eriti meeldis — tegelastes, piltides, sõnastuses.*

5. *Kogume andmeid kirjanikust.*

Kuid sellist liigi-kava on siiski kasulik üksikteoste puhul ümber korraldada ja elustada.

Ideaalseim oleks tiheda kontakti loomine kooli ja kodu vahel, sel kujul, et kodus perekonnaringis ka lastele ja lastega loetaks. Need perekonna intiimsed lugemistunnid jätvavad lapsesse sügava mulje. Sellise kooli ja kodu ühise kasvatustööga eriti harmoniseeruks lapse vaim. Kooli kohus oleks siin kirjanduse juhatamine ja võimaluse korral muretsemine vanematele. Meie majanduslik ja vaimsel tasemel on see ainult üksikutes perekondades võimalik.

4.

Õigesti organiseeritud kodusel lugemisel ei ole tarvis *kontrolli* otseses mõttes. Süstemaatiline, tihedalt üldise õppetööga seotud lugemine tungib ise oma elamustega väljendusele *jooksvas õppetöös*, millesse iga õpilane kannab ehituskivideks oma individuaalseid kogemusi. Kui õpilane on lugenud mõnd reisikirjeldist või sellelaadset ilukirjanduslikku teost (näit. Nansen'i „Öös ja jääs“, Verne'i „80 päevaga ümber maailma“), saab see täiendusvaraks maateaduslikule teemale ja väljendatakse vastaval õppetunnil. Ajaloolise sisu

või miljööga teoste (näit. Jensen'i „Jääliustik“, Schwab'i „Ilias“, Scott'i „Ivanhoe“) varandusi kasutame ajalootunnil. *Emakeele-tunnil* klassilugemise kaasas õpilased toovad esile kõik sugulased lugemiselamused, näit. sarnanevad juhtumid, tegelased, pildid, mõtted, tunded j. n. e. Vanemal astmel kirjanduse õppimisel seotakse laste iseseisvad lugemised vastavate *ideeliste* või *kirjanduslikkude* probleemidega. Kui näit. õpime klassis A. Kitzberg'i „Libahunti“, saame kasutada laste iseseisvaid lugemisi nii ideelistes kui kirjanduslikkudes sihtides. Meie laseme lastel täiendada klassitööd kõigega, mis nad iseseisvalt lugenud erandinimese saatusest inimkarjas, koguni üldse isiku ja ühiskonna vahekorras, näit. Cervantes'i „Don Quijote“, Martinson'i „Beethoven“ j. t. Või vaatleme draamasid, mida lapsed lugenud, näit. Schiller'i „Wilhelm Tell“, Luts'u „Siniallik“ j. t. Või jälle liidame „Libahundile“ kõik A. Kitzberg'i tööd, mis õpilastel loetud, näit. „Kauka jumal“, „Püve-Petri riukad“ j. t. Kuid võime võtta sidepunktideks ka kitsamaid võrdlusalu, näit. olukordi, tüüpe, miljööd, sõnastuslaadi, koguni vastandeid. Niisuguses töös tehakse individuaalselt omandatud varandused ühisteks ja süvendatakse vastastikku tööd.

Kuid aegajalt võime ka võtta *jututunde* loetud raamatuist (mitte ainult emakeele-õpetuses, vaid ka teistes ainetes), kusjuures need jutuajamised on hea korraldada teatavate *põhiküsimuste* alusel. Näit. võetakse vaatlusele õpilaste loetud raamatud, mis käsitlevad ema armastust ja eneseohverdamist, rikka ja vaese vahetõrget, vabadusvõitlusi, hariduspüüdeid j. n. e. Kuid samuti võib neid jutuajamisi korraldada *autorite* järgi. Sellistel jututundidel on tõsise ettevalmistuse ja juhtimise korral veel suur väärtus õpilaste *kõnelemis-õskuse* arendamiseks.

Korratunde kasvatamiseks võiksime seada sisse erilised *aruanded*, kuhu kirjutame mõningaid lühidaid märkmeid loetud raamatuist. Sellised aruandepäevikud võivad olla kas *individuaalsed*, igal õpilasel oma, või *ühised* tervele klassile, võime ka kasutada *aruande-*

lehti kuude kaupa. Sissekirjutused teostuksid õpetaja juhtimisel vastavalt õpilase arengule. Nooremail õppeaastail (võib alata juba 2. õppeaastal) kirjutaksime üsna lihtselt, näit.:

Järgkord	Lugemise aeg	Autor	Teos (Kogu puhul üksiklööd)	Tegelasi	Mis meeldis

või jälle harilikus kirja-korras, kui tabeli ruumikasutus osutub raskeks (näit. 2. õppeaastal). Vanemail õppeaastail kirjutatakse ka paari lausega 1. aimest ja 2. põhjendatakse jõudu mööda oma hinnangut (mis ja mispärast meeldis?).

Niisugustel aruannetel on peale kontrolli veel tõsine väärtus esiteks õpilase

psühholoogiliseks tundmaõppimiseks, teiseks teatava teose hindamiseks noorsooraamatuna. Laste otsesed muljed ja otsused raamatutest on õpetajale kindlamaks juhiks raamatute valikul. Kasulik oleks õpetajal raamatute kataloog varustada neist vaatlustest saadud psühholoogiliste otsustega, sest sellega teeb ta nagu kergemaks oma lugemise juhtimise raske töö.

Kodune iseseisev lugemine võib saada kindla süsteemi ja juhtimise juures tõsiseks kasvatus- ja haridusteguriks; ta võib ka saada ilma süsteemi ja juhtimiseta kooli kasvatustöö õnnestajaks ja moonutajaks. Ta moodustab olulise pedagoogilise küsimuse, millele seni meie koolis nii vähe pöördud tähelepanu.

Kooliraamatukogu on rahvaraamatu-kogu eelaste. Tal on suur kohus kasvatada inimest raamatu sõbraks, teadlikult valivaks ja hindavaks sõbraks.

Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt.

J. Kents.

I. Sissejuhatusesks.

Kooli väline raam, ülesanded ja üldine arenemise suund määratakse kindlaks vastavate seadustega. Kooli sise-mise ilme ja arenemise suuna ning ainetes käsitlemise ulatuse ja töökorralduse määravad kindlaks õppekavad. Üldise pildi saamiseks mingi õppeaine praegusest seisundist on vajalik tutvuda selle aine õppekavaga ning selle õppekava kohaselt koostatud õpperaamatutega.

Meie praegu maksvusel olevad algkooli õppekavad kinnitati haridusminister dr. A. Mõtuse poolt 26. juulil 1928. a. Hilisemad ministrid on küll algkooli tunnikavas mõne aine tunde vähendanud, teise aine tunde suurendanud või ümber paigutanud, kuid õppekavad on jäänud seejuures siiski muutmata.

Algkooli õppekava koostajaks oli omaaegne Võru õpetajateseminari direktor hra J. Käis. Teatavasti on hra

J. Käis meil tuntud kui agaram tegelane ja esivõtteleja kooliuuendusliku kasvatus- ja õpetuse alal. Kooliuuenduslikku ilmet (mõnes suhtes isegi kaugeleulatuvat) kannab ka tema poolt koostatud algkooli õppekava. Muidugi ei saa teha hra J. Käist ainuüksi vastutajaks õppekava puuduste ja väärtuste suhtes. Hra Käise töö aluseks olid vastavate aine õpetamise toimkondade poolt koostatud õppekavade ja nende seletuskirjade projektid. (Võrrele näit. „Algkooli loodusloo ja geograafia õppekavad“. Loodusloo ja geograafia õpetamise toimkonna väljaanne, Tartus, 1927. lk. 36—45 ja „Algkooli õppekavad“. Haridusministeeriumi väljaanne, Tallinnas, 1928., lk. 23, 28—29, 35 ja 100—104). Nii võib siis meie praegustest algkooli õppekavadest kõnelda kui teatud mõttes kollektiivsest tööst. See viimane asjaolu ongi vist olnud põhjuseks, et praeguste algkooli õppekavade suhtes minu teades seni veel

avalikult sõna pole võetud. Möödunud kolme aasta jooksul peaks olema aga asjaomaseil õpetajail küllalt võimalust olnud selgusele jõuda, mis määral need õppekavad oma üksikosis ja -asjus vastavad meie praeguse-aja koolielu nõuetele ja võimalustele.

Nüüd kolme aasta möödumisel 1931. a. sügisel ilmusid ka esimesed maateaduse õpperaamatud, mis koostatud nende kavade alusel. Ma mõtlen siin Tartu geograafia eriteadlaste poolt koostatud teoseid:

1) A. Parts. „Maateaduse töö- ja õpperaamat algkooli IV klassile“. Lk. 118. Hind 1 kroon.

2) E. Markus. „Maateaduse õpperaamat algkooli V klassile“. „Välismaailmajaod“. Lk. 130. Hind ? Mõlemad raamatud on ilmunud Tartus „Noor-Eesti Kirjastuse“ kirjastusel 1931. a.

Alamal puudutan mõningaid metoodilisi küsimusi ühenduses algkooli maateaduse õppekava ja kahe mainitud uue maateaduse õpperaamatuga. Seejuures ei taha ma neid raamatuid arvustada mitte arvustamise enese pärast, vaid esijoones nende kui näidete varal väljendada isiklikke arvamusi ja arusaamisi meie algkooli IV ja V õppeaasta maateadusest üldse ning mõnest algkooli maateaduse õppekava seletuskirjas rõhutatud teesist ja selle teostamise võimalustest meie oludes.

Ei saa aga siin jätta mainimata, et ka meie seni laialt levinud algkooli maateaduse õpperaamatute autorid S. Sütt ja D. Koppel on oma raamatute viimaseid trükke uute õppekavade kohaselt ümber töötanud või ümber kohanud. (Võrrele näit. Sütt-Koppel „Maateaduse õpperaamat“ IV õppeaasta — 7-es trükk, V õppeaasta — 5-es trükk ja VI õppeaasta — 6-es trükk; kõik kolm on ilmunud K.-Ü. „Looduse“ kirjastusel Tartus, 1931. a.) Nii on siis meil ka maateaduse alal olemas algkooli IV-dale ja V-le õppeaastale paralleelsed õpperaamatud. Vanu J. L. Jürgensi ja K. Tasaku algkooli maateaduse õpperaamatuid ei tarvitse nüüd enam õpperaamatuna arvestadagi. Samuti ei ole ka nähtavasti A. Veidermanni maateaduse õpperaamatul IV-le

õppeaastale kuigi suurt levikut meie koolides.

Suurte rahvaste juures on mitmete paralleelsete õpperaamatute olemasolu ühes ja samas aines arusaadav ja iseendast mõistetav. Meie juures on säärane nähtus puhtmajanduslikel põhjustel siiski palju piiratum. Seepärast on tervitav, kui meil siiski leidub ettevõtlikke sulemehi-pedagooge, kes sõandavad tulla võistleva endiste autorite kõrvale oma teostega. Majanduslikku tulu ja väärilist tasu oma tehtud tööst on ju meie autoreil ainult sel puhul loota, kui nende teosed suudavad luua endile laialdasema leviku. Uute autorite teostel on see võimalik siis, kui nad on enneolnuist märksa paremad. Seejuures on iseendast mõistetav, et uustulnukad sama ala endiste õpperaamatute autoreid virgutab hoolsamale tööle ning oma raamatulle ajanõuetele vastava sisu ja kuju andmisele. Selles asjaolus teadlikud olles, tuleks nõuda, et uustulnukad *osutaksid kõrgemat taset* kui sama ala endised õpperaamatud. Ja ainult sellel juhul on ka õigustatud nende majanduslikkude lisakulude tegemine lastevanemate ja koolide poolt, mis on ühenduses endise õpperaamatu kõrvalejätu ja uue õpperaamatu tarvituselevõttuga. Teadupärast saab ju ühe ja sama õpperaamatu muudetud trükke paralleelselt ikka palju sobivamalt koolitöös kasutada, kui kaht erinevat õpperaamatut ühtaegu kõrvuti. Sellest peaks vist ka selguma näpunäide neilegi, kellel mõni uus õpperaamat sulleotsas kiheleb, et nad selle „mahakirjutamisega“ liialt ei ruttaks, vaid ennem teda veel mitmet-setmet kanti kaaluksid ja viimistleksid, enne kui selle avalikkuse ette saadavad.

Asjaomaseile õpetajaile on vist üldiselt tuntud, et Sütt-Koppel IV ja V õppeaasta maateaduse õpperaamatud praeguse aja ja praeguse õppekava nõudeid täiel määral ei rahulda. Seepärast ongi siis ka A. Partsu ja E. Markus uustulnukad teatud elevusega vastuvõetavad, pealegi veel kui need teosed tulevad tuntud koolimeeste-eriteadlaste sulest. Vist sellest elevusest ongi tingitud asjaolu, et A. Partsu ja E. Markus maateaduse õpperaamatud Haridus-

ja sotsiaalministeeriumi kooliraamatute komisjoni poolt kiires korras kohe peale ilmumist said otsuse „koolidele tarvita- miseks lubatud“. Jah väliselt, s. o. aine järjekorras, peatükkide pealkirjades j. n. e. vastavadi mainitud raamatud täielikult meie praegumaksvale algkoo- li maateaduse õppekavale. Võiks isegi seda möönda, et autorid oma töös on liigagi kinni olnud õppekava küljes ja mõnd õppekava „Seletuskirja“ teesi oma töö aluseks seades nähtavasti unustanud arvestada isegi õpilaste töö- võimet ja üldse meie kooliolusid ning ka meil kasutada olevaid õppevahen- deid.

On vist selge, et õppekavade seletus- kirjades, peale harilikku näpunäidete, seatakse üles ka kaugeleulatlikke tä- hiseid ja antakse õpetajaile juhiseid nende poole rühkimiseks. Tegelik koo- litöö aga nende kaugele tähistete ja ilu- sate ideaalide poole rühkimiseks peab ikka ja alati lähtuma omaaegseist tõi- elu oludest. Seepärast on kõigi õppe- kava „Seletuskirja“ ilusate soovide sõ- nasõnaline täitmine antud oludes vae- valt teostatav ja vahel isegi metoodili- selt vaieldav. Olen veendunud, et geo- graafia metoodika kõigi moodsete nõue- te liiga *agar täitmine* meie *praeguste* puudulikkude õppevahendite juures ja eriti uue geograafia suhtes puudulikult ettevalmistatud õpetajate poolt tooks *asjade enesele rohkem kahju kui kasu*. Kannatajaiks osutuksid lõppeks ikkagi õpilased. Nad kuuleksid, näeksid või teeksid mõndki „ilusat asja“, mida nõuab neilt õpetaja oma moodse maa- teaduse ja töökooli põhimõtete alusel. Kui palju aga lapsed seejuures suuda- vad asjasse süveneda, sellest aru saada, sellesse oma lapseliku hingega „sisse- elada“ — see ei näi meil kõiki „uuen- duste“ nõudjaid siiski mitte küllalt hu- vitavat. — Minu arusaamise järgi on ühtviisi koolitöös kahjulikud: nii *antud oludest* liiga kaugele *etteruttamine* kui ka *ajast ja arust mahajäämine*. Nii ühel kui teisel juhul muutub kasva- tus ja õpetus „raamatuliseks“. Seepä- rast tuleb koolitööst antud oludest läh- tudes otsida *neid teid*, millel on õpilaste jalad kindlal reaalsel alusel, silmad aga suunatud tuleviku ideaalide poole. See-

ga on vajalik uuendustegi suhtes teatud mõõdukus, ettevaatlikkus ja arvustav kaalumine! Seesugune mõõdukus ja arv- ustav ettevaatlikkus ei ole üleaarune meie õpperaamatute koostamiselgi.

Võtame nüüd nende sissejuhatavate märkuste järel lähemale vaatlusele esi- algu IV ja V õppeaasta maateaduse kä- sitlemise küsimusi. Arutuste lähteko- haks olgu meile algkooli maateaduse õppekava ja eelpool mainitud uued alg- kooli maateaduse õpperaamatud.

II. Maateaduse õpetamise küsimusi IV-dal õppeaastal.

Maateaduse õpetamise küsimuste arutamise lähtekohaks IV-dal õppeaas- tal on sobiv võtta A. Partsu „*Maateadu- se töö- ja õpperaamat algkooli IV klas- sile*“. See raamat jätab üldiselt usna kena ja korraliku töö mulje. Raamatut lugedes on tunne, et esimesed kolm osa („*Õues ja väljal*“ lk. 5—22, „*Oma kooli ilmajaamas*“, lk. 23—36 ja „*Pilte kodu- kohast*“, lk. 37—56) on välja kasvanud praktilisest klassitööst linna õpilastega. Siin tundub, et õpilastele tööülesandeid jagab, neile juhatusi ja näpunäiteid an- nab ning nende töötulemusi kokku võ- tab õpetaja, kes oma asjas vilunud ja asjatundja ning kes algkooli IV-da klas- si maateaduse aine linna lastega (vähe- malt mainitud osa) üheskoos läbi ela- nud. Ekslik oleks aga see vististi, kui maa-alkkooli õpetaja neid aine osi hak- kaks käsitlema *täht-tähe*lt hra Partsu raamatu järgi. Heaks eeskujuks me- toodilises suhtes on aga igatahes hra Partsu raamatu mainitud osad igale alg- kooli IV klassi maateaduse õpetajale.

Puudustena hra Partsu raamatu mai- nitud osas oleks märkida mõnd eba- täpsat lauset, joonist ja mõnd IV-dale klassile üleaarust mõistet. Nii näiteks tuleks ebatäpsaist lauseist märkida järgmisi: „Täpsalt keskpäevaks kella 12-ks jõuab päike oma päevatee *kõrge- maisse täppi*“ (lk. 7). — Nii täppis see asi aga tõepoolest ju sugugi ei ole — peame arvestama ajavõrrandit, ühtlus- aega j. n. e. Seepärast oleks siin ligi- kaudsus (... keskpäeval jõuab päike ... j. n. e.) sobivam. Lk. 40-dal loeme: „Iga lisajõgi v a l a b (minu sõrendus — J.

K.) peajõe vett juurde. Jõe veehulk kasvab iga kilomeetriga“ (minu sõrendus J. K.). „Valamisest“ lisajõgede suubumisel võiks olla kõnet *ainult* siis, kui nad *joana* langeksid peajõkke. See nähtus aga teadupärast ei esine. Seega pole siin sõna „valab“ omal kohal. Samuti ebaõige on ka see, et jõe veehulk *iga* kilomeetriga kasvab. Teadupärast „kasvab“ ta ju *ainult seal*, kus talle lisajõed või põhjaallikad vett lisaks toovad. Mujal ta ju tegelikult ennem „kahaneb“ kui „kasvab“ (aurumine). Siin võidakse mulle vastata, et autor on tahtnud oma mõtteid väljendada piltlikult (arvan seda ise ka). Ja, ega mul „piltlikkuse“ vastu midagi ka iseenesest ju ei ole, kuid „piltlikkus“ olgu siiski *tõetruu*.

Ebatäpsaist ja ebaõnnelikust joonisest on märkida järgmisi: 1. joonis „Päikese päevatee“ (lk. 6), kus lõunatäpp on horisondi asemel asetatud taevavõlvile päikese juurde ja päikese tee ebamääraselt tähendatud läbi põhjatäpi. Sama ebatäppis ja ebaõnnelik on ka näit. 2. joonis. „Päikese päevatee kaared, suvel, sügisel, kevadel ja talvel“ (lk. 8). Siin on näit. millegipärast suvine päike suurem kui talvine. Tõeliselt peaks see olema just vastupidi (kui siin peaks tahetama viimast täpsust taga ajada). Ka puudub sellel joonisel vaatleja asend ja ilmakaared. Kui õpilase tööga võib ju selle joonisega leppida, kuid teda eeskujuks seada kõigile õpilastele siiski ei sobi. Ta ei õpeta ega ärata õieti vaatlema ja tähele panema! Umbes sama tuleb tähendada ka mitmete teiste jooniste kohta, nagu näit. 8. joonis „Suur Vanker ja Põhjanaan“ (lk. 13), 9. joonis „Kuu nähted“ (lk. 15), 28. joonis „Allika läbilõik“ (lk. 38), 33. joonis „Kodumaa kõrgendikke (kujult)“ (lk. 45) j. n. e. Viimaselt mainitud joonisel erinevad „kühmised“ ja „seljak“ väga vähe „kühmused“ ja „kuplist“. Sama ebaõnnestunud on ka 58. joonis (lk. 69).

Ülearuseist mõisteist selles osas on märgitavad „puhendusorg“ (lk. 40) ja järvede soostumist etendavate taimede üksikasjaline loendus (lk. 54). Ei oleks teinud viga, kui siin ka järve *mõiste* oleks leidnud käsitlemist.

Nagu näha, on need dissonantsina märgitud asjakesed näivalts üsna tühi- sed. Olen neid aga siin siiski selleks üldse tähendanud, 1) et „Kasvatuse“ lugejad-õpetajad siit märku võttes oma seletusi ja väljendusi ka keeleliselt hakkaksid täpsamalt kontrollima ja 2) et autor teaks neid parandada uue trüki puhul. Oma isiklikest kogemustest tean seda, et sagedasti niisugused „tühi- sed asjakesed“ armastavad ikka jääda autoreile kahe silma vahele ja teinekord märkad neid alles siis, kui antud trükis neid enam parandada ei saa. Teadupärast võtavad õpilased, eriti just aga algastmel, õpetaja ja õpperaamatu seletusi ikka *absoluutselt*, mitte aga *relatiivselt*. Seepärast on siin vajalik eriline ettevaatlikkus.

Nii siis seni olen hra Partsiuga üldiselt täiesti ühes-meeles, olgugi, et isiklikult olen seda osa maateaduse IV-klassi kursusest oma õpilastega teisiti käsitlenud.

Edasi järgnevad hra Partsi teoses neljanda ja peaosana „*Pilte kodumaalt*“ (lk. 58—98) ja viienda osana „*Meie lähedad ja kauged naabermaad*“ (lk. 99—116). — Selle viienda osaga võib jääda ka üldiselt täiesti rahule, kui välja arvata mõni liigne detailsus nimedega (näit. lk. 100, 106, 109 j. n. e.), mõni liigne keeleline modernsus (näit. arud pro rohtla, lk. 103) ja mõni keeleline ebatäpsus, nagu näit. lk. 104: „Põldu katab (minu sõrendus — J. K.) 1 m paksune *mustmull*“, või lk. 111: „... triibulised friisi tõugu lehmad“ j. n. e.

Millega ma aga hra Partsi teos tema praegusel kujul kuidagi leppida ei suuda, see on IV osa („*Pilte kodumaalt*“). Autor on nähtavasti selle osa käsitluse aluseks võtnud järgmise teesi õppekava „Seletuskirjast“: „Maastikuprintsiibi käsitlemisel pöörduvad laste tähelepanu neile põhisedemeile, mis seovad maateaduslikke nähtusi. Asetades esikohale looduslikud ühikud, õpitakse tundma poliitilisi jaotusi viimaste piirides“ (v. „*Algkooli õppekava d*“, lk. 100). Et kavade kostajad IV õppeaastal ettenähtud „pilte kogu Eestist“ oleksid tahtnud rajada niisuguse „maastikulise

printsibi“ alusele, nagu teeb seda hra Parts oma raamatus, on vististi eksitus. (Võrdle ka „Algkooli õppekava d“, lk. 23 ja 102). Pealegi käib autor selle raamatu osas paiguti risti vastu oma eessõnas rõhutatud põhimõttele: „...peab andma lastele elamusi, isetegevat tööd nende meeltele, vaimule, keelele, käele“ (lk. 3). Mis elamusi ja isetegevat tööd võib anda see 10—12-aastasele lapsele, kui ta maateaduse tunnis või õpperaamatust õpib näiteks *Ugalat*, missugust maad ta aga ei kuule, ei näe ja üldse ei leiagi meie igapäevases elus, ajalehis, raamatuis, koolikaardistikus ja kooliseinakaardilgi? Mis huvi peaks siis väikesel Jütsil või Mannil olema säärase temale täiesti eluvõõra asja õppimiseks? Õpetage aga esmalt last lugema seda kodumaa kaarti, mis leidub tema koolikaardistikus või klassi seinal; õpetage teda täiesti aru saama neist märkidest, mis leiduvad seal kaardil; õpetage teda ka siduma kaardiga neid nimesid ja mõisteid, mis ta kuuleb igapäevases elus, loeb ajalehis ja raamatuis, ühe sõnaga: *avage ta silmad igapäevase elu tähelepanemiseks ja vastava aine sidumiseks kaardiga* — niisugune töö äratav ja kasvatab lapses huvi maateaduse vastu. Ja võite kindlad olla, et kui Jütsist saab ükskord Jüri ja Mannist Mari, nad siis ka aru saavad „Ugalamaast“ ja paljudest muistki asjust! Kuid nüüd lapsena andke neile lapselikku, suupärast ja seeditavat toitu!

Vaatleme nüüd veidikese lähemalt hra Partsu „Pilte kodumaalt“. Õieti polegi siin kuigi palju „pilte“ (s. o. kirjanduslikke pilte). Joonised 47-ast kuni 87-ni (incl.) arusaadavalt ei kuulu kõnesoleva pildi mõiste alla. Lubatud „piltide“ asemel on meile antud enam-vähem harilik konspektiivne maastikuline kirjeldis.

Hra Partsu raamatu kõnesoleva osa lugemisel tundub, et „pedagoog“ on kaotanud jalgealuse. Järele on jäänud „geograafia eriteadlane“, kes pealegi vahel oma pisikasvulise ja lapseliku mõistusega hakkab närvitsema kuulajas-konna ees, eriti siis, kui see kuulajas-kond ei taha teda igavuse pärast hästi kuulata. Siis muutub ta resoluutseks (nagu seda eriteadlased sagedasti ikka

on) ja kinnitab näiteks, et „Eesti kenamaks kohaks on Põhja-Eesti rannik Kunda jõest Narva jõeni. Selle nimeks on *Viru rannik*“ (lk. 63). Mis aga see „rannik“, „randjoon“, „rannatasandik“ (lk. 64) j. n. e. üldse on ja mispärast mainitud rannik on „Eesti kenamaks kohaks“ — seda peab ta nähtavasti ise-enesest arusaadavaks. Kuid vististi on siiski mõni julgem kolgapatriotismi harrastav poisijõmsikas sealt kuskilt tagumiselt pingilt seletust pärinud ning nüüd viivuks kerkib jälle esile „pedagoog“ (vaata 52. ja 53. joonis ning paekalda piltlik kirjeldus lk. 65). Mis see „paekallas“ ehk *klint*“ (lk. 63) on, sellest saab ehk väike lugeja antud sõnalise ja jooniselise pildi varal jagu. Ka „rannatasandikust“ võib antud juhul terane laps endale luua kujutluse. Kuid „ranniku“ mõiste väljakoormine hra Partsu teosest kipub käima üle jõu vist juba harilikule õpetajalegi. Nii on lk. 69-dal antud seletuse järgi Põhja-Eesti ranniku kõrgemaks osaks Pandivere kõrgustik. Seni oleme Põhja-Eesti ranniku kõrgemaks osaks pidanud ikka Ontika-Vallaste vahelist ala...

Selgitamata on jäänud mitmed üldised terminid, nagu „asula“, „kosk“, „juga“, „madalik“, „laid“, „leetseljak“ ja terve rida teisi, mida meil harilikult igapäevases kõnes, ajakirjanduses, ilukirjanduses j. n. e. ikka *nii* või *teisiti* mõistetakse. „Joa“ puhul võidakse ju mulle ehk vastata, et lk. 66. on ju pilt ja selle all „Narva Suur (?) juga ja vabrikud“. Aga kui algkooli IV õppeaasta väikemees või -tüdruk leiab sagedasti ajalehis suure pealkirja „Narva kosk“ j. n. e., siis ununeb tal varsti, et kuskil õpperaamatuse ähmase pildi all oli „Narva juga“ aga mitte „Narva kosk“. Ning algkoolist ellu või keskkooli läheb väikemees või -tüdruk ähmase mõistega „joast“, „kosest“ ja paljudest muistki asjust. Veel segasem on lugu „madaliku“ mõistega. Nii tutvub IV-da õppeaasta õpilane „rannamadalikuga“ (lk. 87), „Lääne madalikuga“ (lk. 90—92) ja... „võib sõita laevaga madalikule või karile“ (lk. 95). Täisealiselgi lugejal jääb sel puhul küsida: mis see „madalik“ siis lõppeks õieti on?

Igale pedagoogile on vististi selge nõue (vähemalt teoreetiliselt), et algastmel olgu õpilaste poolt omandatavail mõistele selge ja reaalne sisu, mida lühidalt väljendada saab lihtses ja lapsele arusaadavas keeles. Maateaduse suhtes on eriti suur tähtsus IV-dal õppeaastal. Siin tuleb ju anda neile geograafilistele mõistele reaalne sisu ja sellele vastav sõnaline väljendus, millega õpilane seni tutvunud kas väljaspool kooli või koduloo tundides. Kõnesoleva teose vaadeldav osa patustab aga kahjuks selles suhtes palju. Lisaks eeltoodud näiteile olgu siin veel mõned. Puuduliku ja segase seletusega mõisteist tuleks veel mainida „randa“. Lk. 88-dal loeme: „Rannaelanike tähtsaks tulualaks on *kalandus*“, lk. 90-dal: „ainult ranna ligidal, eriti Pärnust lõuna poole, levivad kõrged liivakuhjatised ja *luited*“ ning lk. 91-sel peentrukis: „Luited tekivad kuivast rannaliivast, mida tugevad meretuuled edasi kannavad ja r a n n a l e (minu sõrendus — J. K.) kokku kuhjavad liivahangeks. Esialgu on h a n g e d (minu sõrendus — J. K.) paljad, kuid ajajooksul kattuvad nad rohttaimestiku ja männikuga (vt. 80. joonis).“ Siin juhutatud joonis kujutab: „Luiteid Pärnu lahe rannikul (Häädemeeste ümbrus)“. — Jääb segaseks, mida siin autor õieti mõistab „ranna“, „ranniku“ ja „luide“ all ning missugune suhe on „luide“ „liivakuhjatiste“ ja „liivahangede“ga. Teistest puudulikult või segaselt seletatud mõisteist olgu veel mainida näit. „lapp-põllud“ (lk. 86), „tänavkülad“ (lk. 89), „merilindude kaitsejaam“ (lk. 95) j. n. e. — Pinnavormidest õpivad õpilased eraldama „känniseid“, „seljakuid“, „kühme“ ja „kupleid“, kuid miskipärast hoidub autor neid tutvustamast „lavakõrgendikuga“. Lavakõrgendiku asemel tarvitab ta kas „suurpank“ (lk. 74) või „kõrged tasandikud“ (lk. 88). Nende „kõrgete tasandikudega“ juhtub autoril veel järgmine viperus: „Nendel j ä r s k u d e v e e r u d e g a t a s a n d i k e l (minu sõrendus — J. K.) asuvad talud, külad ja levivad kuivad männikutega kaetud palud“ (lk. 88). — Nii siis — tasandikel on ka järsud veerud! Samuti segaseks

jääb ka mõiste „männikutega kaetud paludest“. Vististi on autor siin mõelnud „männipalusid“... Kas mingi arusaamatuse või lihtselt sisemaise mehe muraku kohaselt laseb autor kalamehi „räime“ asemel püüda „silke“ (lk. 92 ja 97). Selguse ning ühtluse mõttes oleks parem jätta ikka „silgu“ nimetus soolatud või suitsutatud räimeile.

Ei saa jätta siin tähendamata ka seda, et raamatusse on rohkesti toodud niisuguseid mõisteid, mis täiesti ülearused maateaduse õppimise esimesel aastal. Sääraseiks mõisteiks on kahtlemata „jääaeg“ ja „jäälüustiku“ (pro „mannerjää“) tegevus“ (lk. 72 ja 73), „ürgorud“ (lk. 83), „ülikud“ (lk. 84) j. n. e., j. n. e. — Algkooli neljanda aasta õpilastel, 10—12-aastastel lastel, on teadupärast *ruumi-* ja *ajameel* alles veel väga piiratud. Nende meelte arendamiseks ja laiendamiseks tehakse ju siin alles esimesi tõsisemaid katseid. Seepärast võib vaevalt harilikku IV õppeaasta õpilast huvitada küsimus, kuidas on tekkinud „voored“, „ürgorud“, „vallseljakud“ j. n. e. Kui neid mõisteid tulekski käsitleda ühel või teisel juhul sellel õppeaastal, siis tuleb neid võtta puhtmorfoloogiliselt. Morfogeneesi tungides sunniksime õpilasi käsitama neile arusaamatuid ja tühiseid fraase. Seda aga vist lugupeetud autor pole tahtnud. — Üldse tuleb algastmel ajaloolise geoloogia mõistete käsitlemisega olla väga ettevaatlik ja tagasihoidlik. Omajagu huvitav ja mõtteid äratav on ehk vast selles suhtes järgmine lugu.

Mõni aasta tagasi õpetas nende ridade kirjutaja ühes keskkoolis, kus ülemineku perioodil kutselaadilisest gümnaasiumist keskkutsekoolile maateadus oli paigutatud 5 nädalatunniga kahte alamasse klassi (I kl. 3 t., II kl. 2 t.). Siin tuli I klassis teisel semestril õpilaste esitatud küsimuse puhul selgitada geoloogilise „aegkonna“, „ajastu“ ja „ajastiku“ mõisteid. Et neid mõisteid õpilastele lähemale tuua ja reaalsemaks muuta, võtsime ka paralleelselt läbi inimessoo ajaloo jaotuse. Nii oli meil siis ühel pool inimessoo ajalugu oma ürg-aja, kesk-aja, uue-aja ja kõige uuema ajaga, teisel pool maakera ajalugu ürg-, agu-

vana-, kesk- ja uue-aegkonnaga. Nii vana-, kesk- kui ka uue-aja piirides mäletasid õpilased algkooliajast veel vähemaid üksteisest erinevaid ajajärke, nagu vana-ruuma keisrite aeg, Prantsuse revolutsiooni aeg, Napoleoni aeg j. n. e. Neile rööpseks maakera ajaloo aegkondade piires kujunesid meil „ajas-tud“ ja „ajastikud“. Seejuures tuli aga korduvalt rõhutada, et maakera ajaloo „aastatega“ ja „aastasajanditega“ ei ole midagi teha: siin tuleb arvata miljonite ja sadade miljonite aastatega ning et inimessoo ajalugu oma kõige vanema ürg-ajaga algab alles maakera kõige noo-remas ajastus „kvartaaris“. Seejuures koostasime ka lühikese geoloogilise aegkondade ja ajastute tabeli. Poistele meeldis sellele tabelile leida piltlikult vastavaid osi inimessoo ajaloo jaotusest. Nii näiteks leiti tertsiaarajastule vastavaks inimessoo ajaloost kõigeuue-ma aja algupool Suure Prantsuse revo-lutsiooni ajaga. Hoiatasin veel lõppeks, et seda kahe tabeli vastavust ei või kui-dagi ajaliseltsiduda. Poisid olid tunni lõppedes päris ülevas meeleolus — nad olid avastanud midagi uut seni neile teadmatut. Ka ise olin täiesti rahul, sest olin suutnud oma teada õnnelikult juhtida poisse huvitavale võrdluse teele ning seega neile ka geoloogilise „aeg-konna“, „ajastu“ ja „ajastiku“ mõisted suutnud paremini selgeks teha, kui see oli mul õnnestunud eelmistel aastatel. — Mõni nädal hiljem tuli meil Alpi mäes-tiku puhul ette sõna „tertsiaar“, mille kohta küsiti mult seletust. Selle ase-mel, et seda mõistet nüüd õpilastele uuesti seletama hakata, pöörasin küsi-musega klassi poole: kes teab, mis „tert-siaar“ tähendab? Ilma pikema mõtle-miseta vastab parimaid õpilasi, et see on geoloogiline ajastu. Lisaküsimusele: millal see ajastu oli? saan sama kiiresti vastuse: „See oli enne Napoleoni aega, umbes nii Suure Prantsuse revolutsiooni ajal.“ See vastus hämmastas mind täie-likult. Alles terve rea lisaküsimuste varal jõudsime lõppeks jälle ühisele seisukohale, et tertsiaarajastu ja Prant-suse revolutsioon on ajaliselts kaks hoopis ise asja. Ning huvitav oli see, et seda ajaliselts võrdlematust taipasid juba

alguses kohe mõned keskpärased õpila-sed, kuna aga enamik õpilasi alguses sümpatiseeris esimesena vastajale pari-male õpilasele. Tähendab, suurimal osal õpilastel oli siingi veel *ajameel* puuduli-kult arenenud. Hiljem olen geoloogilise „aegkonna“ ja „ajastu“ mõistete selgi-tamiseks lähtunud ikka maakoore lade-meist, nende ehitusest ja omadustest ning seda alles pärast vastavat õpikäiku Lasnamäe keskkooli III-das või kutse-kooli II-es klassis. Siingi peab tä-hendama, et lademeist kui niisuguseist, nende ehitusest, asetusest, levimisest ja tekkimisestki õpilased saavad jagu võrdlemisi kergesti. Hoopis raskem on aga juba lademete tekkimise asetus *geoloogilise aja* raamidesse.

Vististi aitab eelpoolkirjeldatud juh-tum tõestada veel kord seda, et ka 12—14-aastastel lastel *ajameel* on veel puu-dulikult arenenud. Seepärast tuleb aja-loolise geoloogia mõistetega olla algkoo-lis, ka lõppklassides, äärmiselt tagasi-hoidlik. Muidugi „jääajast“ ja „jääte-gevusest“ saavad algkooli VI klassi õpi-lased siiski täiesti jagu.

Hra Partsu raamatu IV osa juurde ta-gasi tulles peab tähendama, et seal on veel terve rida niisuguseid mõisteid, mis minu arvamuse järgi on IV-al õppeaas-tal varased ja üleaarused. Vähemalt *täiesti vaieldavaks* pean ma küsimust, *kas on mõtet* IV-dal õppeaastal selgita-da õpilastele niisuguseid mõisteid, nagu „kodartänavastik“ (lk. 61), „ahelküla“ (lk. 71), „üksikõu-talud“ (lk. 81), „ha-guküla“ (lk. 84) ja üldse külade liigitus clamute asetuse suhtes. Et seda võib teha VI õppeaastal, sellest saan aru. Ja et ka mõnel üksikul juhul mõnd neist eeltoodud mõisteist puudutada tuleb juba IV-dalgi õppeaastal, ka sellest võib aru saada. Kui aga vaadata asjale *õpilase, s. o. lapse seisukohast*, siis ei suuda ma sellest kuidagi aru saada, mispärast peaks olema *vajalik* pea kõiki geograafilisi mõisteid *regulaarselt käsi-tella* juba IV-dal õppeaastal? Jätke ikka *midagi* ka veel lapsele VI-daks õp-peaastaks, kui ta teist korda hakkab õp-pima kodumaad!

Üldse peaksin tähendama, et hra Partsu raamatu IV osa mõningate lisan-

duste ja täiendustega ning ainete teistsuguse korraldamisega oma *mõistete rohkkuse suhtes* sobiks väga hästi algkooli VI-dale õppeaastale. Sellele õppeaastale sobiks enam see raamatu osa ka oma keele ja stiili poolest. Nii näiteks ei tahaks hästi sobida IV-dale õppeaastale mitmed liiga uued ja erilised sõnadki, nagu „kaavik“ (lk. 77) üldtuntud „topise“ asemel, „kalurite alused“ (lk. 91) j. n. e. Või kui just „liigne modernsus“ tingimata nõuab niisugust sõnade tarvitamist, siis peaks neil vähemasti sulgudeski kaasas olema vastav sõna, mida igapäevases keeles tarvitatakse.

On veel kõnesolevas raamatu osas teisi puudusi ja keelelisi viperusi, näit. lk. 97-dal Eesti elanike üldarv 1 110 000, (pro 1 116 000), pindala 47 500 km² ja kesktihedus 25 (?), mida kästakse järele katsuda! Lk. 98. loeme: „Et Vabariigi Valitsusel oleks hõlpsam m a a d v a l i t s e d a (minu sõrendus J. K.), seks jagatakse Eesti 11 maakonda“ j. t. Kuid nende esitamiseks pole siin ruumi ega ka olulist vajadust. Siiski lõppeks juhiksin veel tähelepanu paarile ebatäpsale joonisele ja nimelt 77. joonis. „Tänavküla“ (lk. 87) ja 76. joonis „Setumaa pinna languse kujutelm“ (sealsamas). See viimane joonis annab ebaõige kujutluse Setumaa pinnalangusest Peipsi poole.

Kooliõpetuses on meil tegu ikka kahe poolega: üheks pooleks *on laps*, teiseks — *aine, mida õpetatakse*. Seni oleme vaadelnud hra Partsu raamatut *lapse seisukohast*. Seejuures on selgunud, et osa raamatust, nimelt „Pilte kodumaalt“, ei taha kuidagi sobida autori poolt määratud õpilastele. Nüüd heidame pilgu hra Partsu raamatule *geograafia kui õppeaine seisukohast*. Ja sellelt seisukohalt peab tunnistama, et meil on tegu korraliku ja kena *geograafilise raamatuga*. Geograafia eriteadlasena seda raamatut lugedes valdab täielik rahuldustunne. Need mõningad keelelised ja terminoloogilised puudused, millele juhtisin tähelepanu eespool, ei sega üldist head muljet. Seda enam veel, et raamat on rikkalikult varustatud piltidega, nende valik üldiselt võttes täiesti rahuldav ja nad on ka trüki-

tehniliselt enamasti kõik laidetamatud.

Nii oleme siis saanud kaks teineteisest täiesti erinevat otsust. Kuidas seda tulemust nüüd seletada? Ja milleks oli meile siis see eelpooltehtud pikem analüüs? Veidikese järele mõeldes selgub meile vist ka nüüd mõnigi tõsiasi, mis meil meie igapäevases koolitöös ikka sagedasti kipub ununema. Kuid nende tõsiasjade juurde tuleme hiljem, siis kui meie ka hra E. Markuse raamatut oleme analüüsinud.

Tunnen, et nüüd hra Partsul kui ka paljudel teistel kolleegidel kipitab keelel küsimus, kuidas siis nende ridade kirjutaja ise IV-dal õppeaastal vastavat osa, s. o. „pilte kodumaakonnast ja kogu Eestist“ on käsitelnud? — Pean alguses kohe tähendama, et ma seda osa ka mitu aastat tagasi kord olen katsunud samuti *maastikulise liigestuse alusel* käsitella, nagu teeb seda nüüd hra Parts oma raamatus. Kuid nii paljude geograafiliste mõistetega ma siiski ei sidunud seda osa. Piirdusin peamiselt selle ainesega, mis leidis selleaegses Sütt-Koppeli IV õppeaasta maateaduse õppe-raamatus ja kooliseinakaardil. Ainese illustreerimiseks lugesime klassis ka jutustavaid palakesi reisikirjeldistest ja lugemikest nii palju, kui selleks leidis vastavat materjali. — Oli see nüüd minu isiklik saamatus või osalt ka selleaegse Tallinna õpetajateseminaris nende vanema klassi õpilaste saamatus, kes minu juhatusel praktiseerides osa tundidest minu asemel andsid, kuid resultaadid maastikulisest käsitlusest olid *päris tühised*. Õpilastel oli ütlemata raske *leida* kaardil „Vooremaad“, „Ugalat“, „Sakalat“ j. n. e. ning *aru saada*, mis nad õieti on ja mispoolest nad üksteisest erinevad. Hoopis libedamini läks aga asi „Tartumaa“, „Viljandi-maa“ j. n. e. leidmisega kaardil. Ja seda muidugi sellepärast, et maakondade piirid on ju kaardil märgitud. Ka need kohad ja mõisted kaardil, mis seotud olid vahepaladeks loetud enam-vähem huvitavate lookestega või näidatud piltidega, olid õpilastel hiljem kordamise juures veel üsna hästi meeles, kuid „maastikud“ kui sarnased olid täiesti „ära auranud“. Ka palju parem polnud

lugu „maastikulise liigestuse alusel“ toimunud kodumaa käsitlusega sama algkooli VI-das klassis.

Ettevõetud katsest selgus ilmselt, et kodumaa käsitlemiseks „maastikulise liigestuse alusel“ vajalikud on hästi väljatöötatud üksikute maastikkude (õigem paigastikkude) kaardid ja hästi läbitöötatud kirjanduslik materjal ning vastavad seinapildid. Oleks kõik need õppevahendid meil olemas, siis võiks kujuneda kodumaa käsitlus IV-dal õppeaastal järgmiseks. Koduümbruse kaardi järgi tutvuksid õpilased kodupaigastiku kaardiga ja kõigi nende tähtsamate IV-dale õppeaastale vajalikkude geograafiliste mõistetega, mida sellel kaardil leida. Selle järel tulevad samal viisil lähemate ja kaugemate naaberpaigastikkude kaardid; neid kõrvutatakse ja otsitakse ühiseid alasid ja kohti kahel kõrvuti oleval kaardil. Lõppeks kujuneb kaartide kõrvutamisel kodumaa kui *terviku mõiste*. See asendatakse nüüd kodumaa kooliseinakaardiga ja õpilaste kaardistikus oleva kodumaa kaardiga. Seejuures ei unustata aga ka kaardimõõdu mõiste arendamist. Kooliseinakaardi alusel tullakse ka maakondade mõiste ja maakondade liigestuse juurde. — Iseenesest mõista, et üksikute paigastikkude käsitlemisel kaardilist ainest saadaksid jutustavad ja kirjeldavad lugemispalad ja vastavad pildid.

Senikaua, kui meil kõnesolevaid kaarte ja teisi õppevahendeid pole soetatud ja koole nendega varustatud, on minu arusaamise järgi *mõttetuse rajada* IV-dal õppeaastal kodumaa käsitlus *maastikulise liigestuse alusele*. Sama *mõttetu* oleks loota või isegi nõuda, et iga maateaduse õpetaja ise need meil seni puuduvad õppevahendid oma koolile peaks joonistama ja kirjutama. *Mõttetuse* lapse seisukohast asjale vaadates oleks ka see, kui kodumaa käsitlusel IV-dal õppeaastal meil praegu tarvitada oleva kodumaa kooliseinakaardi järgi kohe alguses hakkaksime lapse tähelepanu hoidma piinlikult üksikutel kaardi laikudel — maastikulistel ühikuil. Lapse tähelepanu köidab esialgu loomulikult ikka *kaart kui tervik*, mitte

mõni tema üksikosa. Ja kui ta kaardiga juba üldiselt küllalt on tutvunud, siis alles läheb ta ka mõnd üksikut kaardiosa lähemalt vaadelda ja uurida. Sellelt seisukohalt olen mina eelmistel aastail (käsiesoleval õppeaastal mul algkoolis üldse tunde ei ole) käsitelnud maateaduse kursust IV-dal õppeaastal teises järjekorras, kui näeb seda ette õppekava. Katki ei ole sellepärast midagi läinud. Aine ümberpaigutamist õppekava piirides kohalikkude olude kohaselt olen omal ajal soovitanud ka oma õpilastele Tallinna õpetajateseminaris ja pedagoogiumis.

Minu töö järjekord maateaduse alal IV-dal õppeaastal kujunes järgmiseks: Peale üldise koduloolise ainese kordamise, nagu ilmakaared, päikese päevaja aastatee, kuu nähted, ilmastikuliste vaatluste sissejuhatus j. n. e., asusime plaanistama klassituba, koolimaja või kodumaja. Pearõhku panime siin plaanimõõdule ja märkidele. Kogemused näitasid, et tuleb teha korduvalt tegemist plaani- ja kaardimõõduga. Koolimaja plaanilt oli üleminek kooliümbruse ja Tallinna plaanile; siit edasi Tallinnale 1-verstalisel ja selle järele 3-verstalisel topograafilisel kaardil ning lõppeks Tallinnale kooliseinakaardil (ikka ühes kaardimõõdu arvutamisega ja selle tähenduse selgitamisega). Seega oli nüüd juba vaatluse aluseks kujunenud terve kodumaa kooliseinakaardi ja õpilaste kaardistiku alusel ühes pinnavormide, ranniku, sisevete, taimestiku, rahvastiku j. n. e. mõistete selgitamisega, nende joonistamisega, tähistamisega ning leidmise ja lugemisega kaardilt. Siis lühike ülevaade kodumaa maakonnalisest liigestusest ühes maakondade asendi määramise ja piiride lugemisega. Selle järel tulid käsile kas suuremal või vähemal määral (nii kuidas aeg seda lubas) iseloomustavamad, „pildid“ ja alad kodumaalt ja seda mitte puhtmaakonnalise, ei ka mitte puhtmaastikulise liigestuse alusel. Mõne „pildi“ aluseks oli maakond (näit. Põhja-Eesti), teisel jagunes maakond mitmeks „pildiks“ ehk alaks (näit. Virumaa). Mõni maakond kui sarnane sulas ära hoopis teiste alade ehk piltide

sisse (Järvamaa j. n. e.). Selliseks käsitluseks pakus nüüd kaart vähe materjali. Seda tuli hankida G. Vilbergi j. t. reisikirjeldistest, lugemikest j. n. e. ning siduda Parikaste j. t. vastavate piltidega globoskoobi abil. Aasta lõpupoolel oli naabermaade käsitlus harilikul viisil. — Sellises järjekorras töötamiseks sobis Sütt-Koppeli IV-da õppeaasta maateaduse õpperaamat paremini, kui seda võiks arvata A. Partsu raamatust.

Minule isiklikult tundus kõnesolev käsitluse järjekord kõige sobivam ja näis olevat teissuguste järjekordadega võrreldes (mida ka olen käsitlenud) õpilastele kõige kergem ja huvitavam. Oleks soovitatav, et õpetajad,

kes maateaduslikku ainet IV-dal õppeaastal on käsitelnud mõnes teises järjekorras ja mõnel teisel viisil, ka minu poolt kirjeldatud järjekorda ja viisi vahelduseks prooviksid. Mida rohkem on meil katseid ja kogemusi antud kava piirides ja selle alusel, seda rohkem šansse on ka siis meie oludele kõige sobivama IV-da õppeaasta maateaduse kursuse käsitlemise järjekorras ja käsitlemisviisi leidmiseks. Ja kui minu eelnevad read suudaksid kolleegides, kellel juba on kujunenud oma kindel käsitlemise järjekord ja käsitlemisviis, äratada kahtlust oma senise tee ja viisi sobivuse suhtes, siis oleks osa selle kirjutise eesmärgist saavutatud.

Kooliuuendusnurk.

Individuaalse tööviisi kasutamine üldõpetuses.

Joh. Käis.

Mõnelt poolt arvatakse individuaalsest tööviisist, et see takistavat üldõpetuse põhimõtte teostamist. See on täiesti ekslik arvamus, mis võib püsida ainult seal, kus ei tunta üldõpetuse ja individuaalse tööviisi olemust. *Üldõpetus on aine ja töökorralduse printsip*, mis taotleb psühholoogilist tervikut õppeaine mitmekesisuses; *individuaalne tööviis aga juhatab õpetuseid ja meetodilisi võtteid*, mis paremini kindlustavad õpilaste vaimsete võimete igakülgse arenemise. Juba sellest määrangust peaks olema selge, et individuaalne tööviis kuidagi ei või takistada üldõpetust, küll aga aitab tõsta tööviljakust. (Vrd. „Kasvatus“, 1931, nr. 3). Kuidas tegelikus töös ühendada üldõpetuse põhimõtet individuaalse tööviisiga, selgitaks ehk kõige paremini mõni näide. Allpool toomegi ülevaate ühe üldõpetuse teema läbitöötamisest individuaalse tööviisi rakendusega, kasutades selleks õp. A. Krull'ilt (Tallinna 12. algkool) lahkesti saadetud töönäiteid. Näide võiks huvitav olla ka seepärast, et see selgitab üldõpetuse teostamise võima-

lusi 3. õppeaastal: üldõpetuse laiendamine 2. õppeaastast kõrgemalegi on kõigiti soovitatav samm meie kooliuuendustöös.

3. õppeaasta.

Teema: Post.

Käsitlusaeg: 3. dets. 1930. a. — 10. jaan. 1931.

Töökava.

	Ülesanded	Millal töö tehtud	Märkusi
1.	Kaardid: liht-, pilt- ja ülesvõtte-postkaart kooli tuua	5. XII	
2.	Kaartide hind, — sellest ülesanne kirjalikult	5. XII	
3.	Kaarte joonistada (3)	5. XII	
4.	Kaartide ostmisest — kirjand.	5. XII	
5.	Aadress ja mark kaardile; selle saatmine	8. XII	
6.	Kaartidest ja markidest — ülesandeid koostada	5. XII	
7.	„Ostke postkaarte“ — lugeeda. (Lasteleht, 1922. a., II anne)	16. XII	
8.	Kirjapaber ja ümbrik — kooli tuua	8. XII	Eilole Soome. Renatele.

	Ülesanded	Millal töö tehtud	Märkusi
9.	Kiri kirjutada	8 XII	„Li“ rühmale. Esterile.
10.	Kirjamargid (meie kirjamärke kooli tuua)	9. XII	
11.	Margid meil ja välismail	9. XII	
12.	„Laast kõneleb“, lugeda (Nurmik I)	13. XII	
13.	Õpikäik postkontorisse	9. XII	
14.	Aruanne õpikäigust — kirjutada	14. XII	
15.	„Vaeslapse jõuluõhtu“ — lugeda	5. XII	
16.	„Matsikese kiri L. R. Onulle“ — lugeda (Laste Rõõm, 1923, nr. 4)	16. XII	
17.	Kirja elulugu — kirjand, esimeses isikus	8. XII	
18.	„Jaani kiri Liisile“ — lugeda	17. XII	
19.	Tähitud kiri	10. I	Renatele.
20.	Marke tähitud ja lihtkirjale — ülesanded	10. I	
21.	Postkontor suletud, aruanne-kirjand	17. XII	
22.	Kirja tembeldamine	13. XII	
23.	Vabajooniseid	12. XII	
24.	Telegramm (plankett postkontorist tuua)	10. XII	
25.	Telegrammi saatmine	7. I	Adresseerin pr. Krullile.
26.	Telegrammi hind — ülesanded	10. I	
27.	Telefoni numbrite tundmine	8. I	
28.	Telefoniga kõnelda	7. I	Kõnelesin „Päevalehega“ ja Ali-cega.
29.	Kohalik ja kaugekõne — ülesandeid (teateid tuua postkontorist)	6. XII	
30.	Õpikäik telefoni keskjaama	9. I	
31.	Aruanne-kirjand. õpikäigust	10. I	
32.	Telefoniaparaat — joonistada	10. II	
33.	Telefonikõne — ülesanded	17. XII	
34.	Kirjakandjast jutustada, joonistada	10. XII	
35.	Ristpaelasaadeti — saata; aruanne kirjalikult	12. XII	Lätimaale Berzinile.
36.	Sama, ülesandeid	3. XII	
37.	Paki saatmine, aruanne kirjalikult	9. XII	„Matsalu“ rühmale.
38.	Paki saatmine, — ülesanded	11. XII	
39.	Andmeid lehist ja mujalt	9. XII	
40.	Määrusi postkontoris	12. XII	
41.	Võõrsõnu	12. XII	
42.	Üldine aruanne		

Töökava antakse õpilastele kätte, kuid individuaalse tööviisi põhimõttel jätetakse neile ka teatav vabadus töö järjekorra suhtes, mis nähtub ka lahtrist:

„Millal töö tehtud“. Ülesannete hulgas leidub ka niisuguseid, mis nõuavad ühist töötamist (õpikäigud), kuid suurem osa neist on kohandatud individuaalseks tööks. Teema läbitöötamine toimub peamiselt klassis; kodus viimistellakse klassitöid, kirjutatakse puhtalt j. n. e. Lõppeks koondatakse kõik kirjalikud tööd ühte *brošüüri* — joonteta paberil, ilustatud kaanega.

Brošüüri sisu.

1. Kolm piltpostkaarti, kaks ülesvõtet ja üks lihtpostkaart — kinnitatud nagu albumis.
2. Joonistisi: lihtpostkaardi aadressikülg, kaks „piltpostkaarti“.
3. Aruanne-kirjand: „Eilse töö kirjeldus“. ¹⁾

Mina kirjutasin eile *kaardi*²⁾. Pannin *margi* kaardile. Kirjutasin *aadressi* kaardile. Viisin kaardi *postkontori postkasti*. *Postiametnik* võttis kirjad ja kaardid *kirjakastist* välja ja viis temeldamise²⁾ osakonda. *Kirjakandjad* viivad kirjad ja kaardid laiali.

<i>Kaart.</i>	<i>Postkast.</i>
<i>Kiri.</i>	<i>Postiametnik.</i>
<i>Aadress.</i>	<i>Kirjakast.</i>
<i>Postkontor.</i>	<i>Kirjakandja.</i>

4. Kaks *testi*: arvutus- ja kirjavahe-märkide-test (varem käsitletud ainetest).
 5. *Ülesanne*³⁾: Liht-piltpostkaart maksab 10 senti; osteti 28. Lihtpostkaart maksab 4 senti vähem; osteti 32. Kunst-piltpostkaart maksab 5 senti rohkem kui liht-piltpostkaart; osteti 14. Kui palju maksavad kõik kaardid?
- Järgneb kirjalik lahendus küsimustega.

6. Vaba kirjand: „Kuidas ostsin kaarte“. ⁴⁾

Kolmapäeval koolist koju minnes rääkisime Hiljaga, kust kumbki omale kaardid ostab. Mina ütlesin: „Ma lähen päälle lõunat Jakobsoni tänava nurgale poodi!“ Kodus vaatasin kõik kaardid

¹⁾ Kirjavähi muutmata.

²⁾ Siin kursiiviga on brošüüris värviliselt kirjutatud.

³⁾ Pealkiri ilustatud.

⁴⁾ Kirjavähi muutmata.

läbi, aga ei leidnud ühtegi, mis mulle oleks meeldinud. Palusin emalt raha kaardi ostmiseks. Läksin poodi ja palusin lihtpiltpostkaarte näha. Mulle anti suur kasti täis piltpostkaarte. Vaatasin kõik kaardid mitu korda läbi. Kõik olid väga ilusad maastikud. Mõned kunstkaardid olid ka, aga ma mõtlesin, et poes rohkem kunstkaarte ja küsisin: „Vabandage, kas teil rohkem kunstkaarte ei ole?“ Kaupmees vastas: „Rohkem pole, kui siin kastis!“ Otsin ühe kunstkaardi ja ühe lihtpiltpostkaardi. Kaardid maksid kokku 12 s.

7. *Ülesanne* ¹⁾: Leeni ostis 150 sendi eest viiesendilisi postmarke. Mitmele piltpostkaardile sai Leeni need margid panna?

Järgneb lahendus. Siis veel „postide“ harjutus:

Märkus: Eelolevas harjutuses on nii jagataval kui jagajal kummalgi lõpus üks null, mis tõmmatakse enne jagamist kriipsuga läbi. Trükitehnilistel põhjustel ei saa seda siin kujutada.

$$\begin{array}{r} 54 : 2 = 27 \\ 14 \\ \hline 69 : 3 = 23 \\ 9 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 72 : 2 = 36 \\ 12 \\ \hline 93 : 3 = 31 \\ 3 \end{array}$$

j. n. e.

8. Kirjaümbrik, kirjapaber, mitmesuguseid postmarke (uusi ja kustutatud), välismaa marke — kleebitud üksikuile lehekülgedele.

9. „Õpikäik Tallinna peapostkontoris“ ¹⁾ kirjand neljal leheküljel.

10. „Postmark kuningliku pulma mälestuseks,“ lõige ajalehest, kus toodud Bulgaaria kuninga Borise ja Itaalia printsessi laulatuse mälestuseks Bulgaarias väljaantud postmargi kujutis.

11. „Kirja elulugu“ — kirjand neljal leheküljel. Kirjandi lõpus — ümbriku joonis aadressiga.

12. Ümbrik aadressiga.

13. Lõige ajalehest: ülesvõte postkaardist, millele kirjutatud mitu tuhat sõna.

14. *Ülesanne*: Evi saatis tähtitud kirja. Mark maksis poest ostes 21 senti. Ta saatis ka ühe lihtkirja. Selle mark maksis 11 senti. Evi andis 50 senti. Kui palju sai ta tagasi? Järgneb lahendus küsimustega.

15. „Millal on postkontor suletud“ — kirjalik kokkuvõte ühel leheküljel.

16. Postkontori kirjade sorteerimise jaoskond — vaba joonistis.

17. Kiri Soomest — kinnitatud brošüüri ühes ümbrikuga. See on vastus kirjale 8. XII. Vt. töökava, p. 5.

18. Telegramm — õnnesoov pühadeks õpetajale; kirjutatud telegrammiplanketil.

19. Arvutusi.

Telegrammi sõna maksab senti:	Sõnu oli igas telegrammis:	Telegramme oli:	Raha oli:	Kuupalju raha jäi järele?
5	4	2	500	$5 \times 4 = 20$; $2 \times 20 = 40$; $500 - 40 = 460$;
5	16	4	400	$5 \times 16 = 80$; $4 \times 80 = 320$; $400 - 320 = 80$

j. n. e. (kokku 15 ülesannet).

20. „Õpikäik keskjaama“ — kirjand kuuel leheküljel.

21. Telefoniaparaat — joonistis.

22. Telefonivõrgu abonentide nimekiri — joonistis.

23. Arvutusi:

Kõneldi kõhalikku kõnet minutit	Kõneldi kaugkõnet minutit:	Kuupalju maksid kõned?
6	9	$6 : 3 = 2$; $2 \times 10 = 20$; $9 : 3 = 3$; $3 \times 40 = 120$; $120 + 20 = 140$;
15	12	$15 : 3 = 5$; $5 \times 10 = 50$; $12 : 3 = 4$; $4 \times 40 = 160$; $160 + 50 = 210$

j. n. e. (kokku 6 ülesannet).

24. „Postide“ lahendus, üks lehekülj:

$$\begin{array}{r} 143 : 13 = 11 \\ 13 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 156 : 13 = 12 \\ 26 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 260 : 13 = 20 \\ 0 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 286 : 13 = 22 \\ 26 \end{array}$$

j. n. e.

25. „Kirjakandja toob kirja“ — vaba joonistis.

26. „Kuidas saatsin ristpaelasaadetise“, kirjand kolmel leheküljel.

27. „Postide“ lahendus, üks lehekülj:

$$\begin{array}{r} 720 : 6 = 120 \\ 12 \\ 0 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 816 : 6 \\ 4896 \end{array}$$

j. n. e.

¹⁾ Pealkiri ilustatud.

28. Ülesanne: Evi ristpaelasaadetis maksis 8 s. Aino pakk maksis 2 s. rohkem. Silvi saatis paki Soome. Ta pakk maksis niipalju kui Evil ja Ainol kokku. Hilja saatis Lätti ja maksis kolm korda rohkem kui Aino. Kuipalju maksid pakid?
Järgneb kirjalik lahendus küsimustega.
29. „Postide“ lahendus, nagu varemgi.
29. „Kuidas saatsin paki postiga“ — kirjand seitsmel leheküljel.
30. Ülesanne: „Metsasalu“ rühma pakk maksis 69 senti. „Heli“ rühma pakk maksis 32 s. rohkem. „Koidu“ pakk maksis niipalju kui „Metsasalu“ ja „Heli“ rühmadel kokku. „Metsasalu“ rühmas on 5 last. Kuipalju maksavad pakid? Kuipalju raha tõi iga laps?
Järgneb kirjalik lahendus küsimustega.
31. Lõiked vanast kalendrist: „Postitelegraafi-telefoni kontorid toimetavad operatsioone“ ja: „Posti- ja telegraafi asutuste nimestik“.
32. Postkontori kutseleht — kleebitud brošüüri.
32. Pakikaart — täidetud.
33. Lõige ajalehest: „Postimajas“.
34. Postikviitung vastuvõetud postisaadetise üle.
35. Pakikaardi lõigendid — täidetud.
36. Lõige kalendrist: „Posti taksid“.
37. Mitmesuguseid lõikeid ajalehist: „Kiüla, milline elatab end vanadest postmarkidest“; „Telefoni tarvita mine maal kasvab“, „Telefon“ j. n. e.
38. „Määrusi postkontoris“:
Post- ja tempelmarkide, vekslipaberi ja muude artiklite müüki toimetatakse iga äripäev kella 8—20. Pühapäevadel, jõulu-, kevade- ning suvistepühade 3-dal päeval kella 9—11 j. n. e.
39. Võõrsõnu ja uusi sõnu:
Tähitud — kinnitatud.
Adressaat — kirjasaaja.
Adressant — kirjasaatja.
Postiagentuur — postiasutis.
Postioperatsioon — postitoiming.
Lunamaks — järelmaks.
40. „Mu esimene telefonikõne“ — kirjand neljal leheküljel.
41. „Kellelt sain andmeid“.
Sain andmeid kauplustest, postimajast, pr. Krullilt, isalt, emalt, ajalehist, postiametnikelt, Erna Bergmannilt, oma klassi lastelt j. n. e.
42. „Üldine aruanne“.¹⁾
Hakkasime õppima postist 3. dets. Pidi me lõpetama posti õppimise 18. dets. Töökavva oli märgitud mõned õpikäigud, mille sooritasime. Meil oli töökavas 42 punkti. Käisin mitu korda postkontoris telegrammi plankette, kutselehti, pakikaarte, postitariife toomas, ristpaelusaadetist, pakki saatmas ja telefoni kesk võrgus. Tuli läbi elada röömsaid ja kurbi silmapilke. Me kõik oleks näinud häämeelega, et postist õppimine lõppeks 18. dets. Oleks tööle asunud uuel aastal uue värskusega ja rahuldustundega, et oleme postist õppides saanud palju targemaks. Jõulud aga jõudsid meist ette. Tegime jõulupuuks riiete numbraid, maiustuste kotte ja nii ei saanud töid valmis. Üldmulje mul jäi postist ja telefonist väga häää. Sain palju targemaks ka telefonist õppides. Enne ma ei osanud kuuldetorugi kätte võtta, rääkimata kõnelemisest ja telefoni numbrite tundmisest. Nüüd oskan telefoniga väga hästi kõnelda.

*

Kuigi üldõpetus teemal „Post“ ei ole siin läbi viidud täies ulatuses (käsitlus ei haara tööõpetust, laulmist, võimlemist), on siiski saavutatud keskustas tähtsaimatel õpetusaladel. Esialgu võib sellega rahulduda, sest ka üldõpetuses, eriti vanemal astmel, tuleb tarvitada õiget pedagoogilist mõõtu ning piiri, et hoiduda liialdustest ja kunstlikest võtetest. Kui pidada silmas 3. õppeaasta koduloo aastakava, võib tekkida ka küsimus, kas ei ole antud teemale „Post“ liiga palju ruumi. Peale selle peitub üksikute teemade liigses paisutamises ohtlik moment: aine võib muutuda õpilastele tüütavaks. Käesoleval juhul on meil siiski tegemist kaunis laia teemaga, mis õieti koosneb mitmest alateemast (post, telegraaf, telefon) ja mis kohalikkude olude järgi on väga tähtis. Kuidas võib muutuda sama teema käsitlus liitklassilises maakoolis, selgitab ehk järgmine väike kokkuvõte (Obiniste algk. Petserimaal, õp. B. R e a).

¹⁾ Kirjaviisi muutmata.

Post.

(liitub teemaga: *Uus aasta*).

Käsitlusaeg: 14.—25. jaanuar 1932. a.

1. *Kollektiivne töö*: kokkuvõtte koduloolisel vaatlusainel.

„Obiniste postiagentuur“.

Postiagentuuri läbi võime saata kirju, postkaarte, pakke, tähtkirju, väärtkirju, kauba- proove ja raha. Agentuuri kaudu saame ka ajalehti, ajakirju, vahetame telegramme ja võime telefoniga kõnelda.

2. *Ülesanded*:

a) Enno saatis uuel aastal 20 kaarti. Iga kaart maksis 7 senti.

Arvutamine kirjalikult küsimustega, algab pealkirjaga: „Ma arvutan“. Arvestatakse ka markide väärtus.

b) Kui igale kaardile pannakse 5-sendiline mark, siis:

kaardid	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	..	20
margiraha	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	..	100

3. *Kollektiivne kirjand*: „Kiri haigele koolivennale“, 1 lehekülg. (Vrd. „Kasvatus“, 1932, nr. 2, lk. 74.)

4. *Ülesanded*: a) Mitme sendi eest tarvis panna marke kirjale, mis kaalub 2 kg (! J. K.)? 20 gr — 10 senti.

b) Postimehel oli viia 43 kirja, 8 postpakki ja 13 pisipaketti. Kiri kaalub keskmiselt 15 gr, pakk — 1 gr, pisipakett — 45 gr, tühi kott — 800 gr. Kui raske oli postimehe koorem?

Ma arvutan:

Kirjad kaalusid:			
15 gr	15	15	
$\times 43$	$\times 3$	$\times 40$	
645	45	600	
645 gr			

Postpakid kaalusid:
8 \times 1 kg = 8 kg

Pisipaketid kaalusid:			
45 gr	45	45	
$\times 13$	$\times 3$	$\times 10$	
135	135	450	
450			
585 gr			

Postimehe koorem kaalus:	
645 gr	
8 kg	—
	585 gr
2	800 gr
10 kg	030 gr

NB. Peame selliseid lühikesi seletusi tehete juures loomulikumaks ja otstarbekohasemaks kui küsimusi: „Kuipalju kaalus?“ j. n. e. Ka nimetused õigel kohal.

5. Telegramm.

Ma olen Tallinnas ja tahaksin, et kodust (Petseri, Vaksali tän. 13, Mihkel Veski) saadetaks mulle raha ja riided. Kuidas kirjutada telegramm nii et ta võimalikult vähem maksta läheb?

Kõige lühemalt kirjutas õpilane K.: Petseri, Vaksali, 13, Mihkel Veski Saatke raha riided. (Kuid puudub allkiri!)

6. Postitõld — vaba joonistis.

7. Keeleline *harjutis*: käänata — *uus aasta*. (Kõik käänded küsimustega.)

8. *Ülesanded*: a) Kui kiri kaalub keskmiselt 16 gr, kuipalju kaaluvad siis 18 kirja? (23, 26, 28, 32, 35, 37?). b) Kui kaua kestis sõit postitõllaga Petserist Tallinna (280 km, tõld sõidab tunnis keskm. 10 km).

9. *Võõrsõnad*:

Telegraaf, telegramm, telefon, kilogramm, gramm, kilomeeter, meeter.

10. Lisad: Telegrammi plankett, täidetult; kirjaümbririk aadressiga ja markidega; posti rahakaart, täidetult (osalt lahtiselt brošüüris, osalt klebitult).

Peale nende tööde, mis jäädvustatud *brošüüri*, kuulub teema käsitlusse:

1. Kodulooline vaatlus. Arutus: Kuidas vanal ajal kirju saadeti.
2. Lugemisaine: „Vana sõber“, (Nurmik II), „Uue aasta hommik oravatel (Lasteleht, 1922), „Püha 2. jaanuaril“ (Lasteleht, 1925).
3. Kõlblusõpetuse aine: Kiri — rõõmuallikas vanematele, vendadele, õdedele. Kirjuta puhtalt, selgesti, ilusasti.
4. Tööõpetusest: Ümbrikkude valmistamine; postkast (papptöö). Tütarlastele õmblustööid.
5. Laul: „Ma olen väike postimees“.
6. Võimlemine: imit. liigutusi postist. Teatejooks.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Märkmeid „Vaatlusi ja harjutusi“ arvustuse puhul (Kasvatus nr. 3 s. a.).

M. Meos.

R. Reimani arvustuse puhul minu raamatu „Vaatlusi ja harjutusi III“ kohta oleks mul märkida järgmist:

R. Reiman oma arvustises nimetab minu „Vaatlusi ja harjutusi III“ vanatüübiliseks harjutustikuks ja seab talle kõrvale uue tüübi, mis pidavat sisaldama õigekirjutusharjutusi ühenduses kõne ja kirjastiiliga. Õpilane pidavat ka harjutama „just seda, mida ta vajab, ja siis, kui ta vajab“. Lugeses neid ridu, tekib küsimus, kas seesugune tüüp ei ole teostamatu unistus. Vähemalt ei ole ma näinud ei saksa ega soome koolikirjanduses seesugust tüüpi. Ja kui olekski võimalik viia ühendusse õigekirjaõpetust stiilõpetusega, kumb osa neist siis võidaks? Või võidaks õpilase üldine arenemine, nagu arvustaja märkida tahab? On ju üldiselt tuttav Reimani poolt esitatud väide, et puhta õigekirjutuse osa õpilase üldises arenemises on väike. Kas peame siis sellepärast õigekirjaõpetuse jätma sööti? On ju palju puhttehnilisi harjutusi ka teistes ainetes, näit. matemaatikas, millel samuti väike tähtsus lapse üldarenemises, keegi ei hakka aga nende tarvidust eitama. Tekib imelik seisukord: nurisetakse meie kooli õpilaste puuduliku ortograafia üle, aga tahetakse teha selle omandamist segasemaks ja raskemaks. Mr. Lynch'i tööjuhatuses (vt. „Kasvatus“ 1931 — nr. 8, 9, 10) on keeleliste harjutuste vahele paigutatud küll kirjandite teemad, mõlema liigi tööde vahel ei ole aga mingisugust orgaanilist sidet. Näide: 1) kirjutage *luuletis* oma töövihku ja kriiputage alla tegusõnad; 2) kirjutage kirjand: „Kuidas ma veetsin suvise koolivaheaja“. Jne. („Kasvatus“ nr. 8, lk. 359). Muidugi ei või õigekirja-harjutused käia oma iserada, ei või õhku rippuma jääda, vaid neid tuleb ühendusse viia elava keelega kõnes ja kirjas. Kuidas seda teha, on märgi-

tud minu harjutustikkude eessõnades; ka võimaldab seda minu harjutuste aine ja nende iseloom. Keeleliste vaatluste ja harjutuste ühendusse viimine harilikkude lugemispaladega oleks võimalik ehk ainult I õppeaastal, nagu seda on tehtud Võru õpetajateseminari „Liikuvus lugemikus“.

Mis tähendab aga Reimani väide — „laps peab harjutama seda, mida ta vajab, ja siis, kui ta vajab“? Kas sellega tahetakse eitada õppekava vajadust? Õppekava, arvestades õpilase vanust, määrab iga klassi jaoks teatava miinimumi teadmusi, mis õpilane peab omandama, vaatamata sellele, kas õpilane vajab seda igapäevases elus tihti, harva või mitte sugugi. Aineil on ju ka oma formaalne tähtsus. Ja kui hakkasime alles siis midagi õpetama või õppima, kui tarvis on, siis satuksime küll täbarasse seisukorda.

Suurema jao vaatluste ja osa harjutuste aineks olen valinud seotud palakesed. Selle aluseks on muu hulgas meie emakeele õppekava nõue: „Õpetajal tuleb leida vastavad harjutused, mis olgu elavast keelest, nagu see esineb kõnes ja kirjanduses, aga ärgu pakutagu lapsele sisutuks jäävaid üksikuid lauseid. Keele vaatluse kaudu saavad lapsed ühtlasi teadlikuks oma vigadest.“ Tarbetu oleks siin pikemalt seletama hakata seotud palade väärtust. Arvustaja märgib aga, et nendega satutakse paljukirjutamis-ohtu. Arvustaja näeb paljukirjutamises mõttetust. Ta soovib nähtavasti, et igas lauses esineks vaatlusele tulev keeleline nähtus. Sellega oleks aga kriips peale tõmmatud seotud palakestele; peamiselt vanemates klassides. Ernst Linde ütleb („Die Muttersprache im Elementarunterricht“): „Tarvis tungida keele vormist — koorest läbi sisu juurde.“ Überpöörduvalt võiksime seda öelda: tarvis tungida sisust vormi juurde. Ja seda viimast tulebki teha keeleliste vaatluste ja harjutuste juures. Üksik lause ei anna seda võimalust. Näide koolipraktikast: lauset „koer jookseb jänesena“ mõisteti — „koer

jookseb jänese järel.“ „Vormid peavad õpilasele paistma, et nad on sisust tingitud“ (E. Linde). Et töö ei muutuks mehaaniliseks, siis on otse tarvilik, et igas lauses ei esineks teatav vorm. Analüüsidest peab laps aga mõtlema iga lause ja sõna juures. See on elav ja huvitav uurimistöö. Nii areneb lapses „oskus lahendada ka pärasises elus ettetulevaid keelelisi raskusi“ (emakeele õppekava seletuskiri lk. 63). Vaatluse väärtust ei taha ju arvustaja eitada. Vaatleja töös on aga ikka „tuhka-triinu-likkust“. Sellepärast on arvustaja näinud asjata vaeva, et loendada sõnu vaatluspalades ja kindlaks teha nende arvu suhe vaatlusele määratud keeleliste vormide arvu. Kui täpsalt tal on õnnestunud selle suhte fikseerimine, ei hakanud kontrollima. Juhuliselt avatud 152. kordamisharjutuses on suhe küll vale: tu-lõpuga omadussõnu on selles tükis 5, mitte 3, nagu arvustaja märgib.

Nii mõndki kirjandusest võetud pala tuli kärpida; see ei ole aga rikkunud autori kunstilist stiili, nagu arvustaja võimalikuks peab. Ei ole tingimata tarvilik, et iga pala tuleks ära kirjutada. Eriti üheklassilistes komplektides võiks vaatlusi korraldada lugedes. Palade läbilugemise tarvidusele olen tähelepanu juhtinud raamatu eessõnas. Vaatlus-pala ärakirjutamine on tihtipeale tarvilik selleks, et teha vajalisi allakriipsutusi, mida raamatus teha ei ole soovitatav. Peale kõige annavad meetodikud ärakirjutamisele õigekirja omandamisel ja süvendamisel oma tähtsuse, eriti Lay. Ärakirjutamine märgitakse meetodikute poolt ikka tähtsamate õigekirja-harjutuste tüüpide hulka.

Kõike eeltoodut arvesse võttes ei ole arvutustajal mingisugust alust nimetada minu „Vaatlusi ja harjutusi“ vanatüübiliseks ega arvustada teda sellelt seisukohalt.

Kui tahetakse kõnelda tüüpidest, siis võiks minu „Vaatlusi ja harjutusi“ nimetada ennemini küll uuetüübiliseks harjutustikuks ja seda järgmistel põhjustel:

1. Õpilase töös on siin ette nähtud kolm töö momenti — vaatlus, kokkuvõtte

ja siis mitmesugused harjutused omandatud teadmuste kindlustamiseks, kuna vanemates harjutustikes on ainult töö kolmas moment — harjutus.

2. Harjutustikus on ka see, mida arvustaja soovib näha tema poolt kujuteldavas uues tüübis, s. o. õpilasele kohustuslik miinimum, mille kaasas käivad puhtindividuaalsed süvendusharjutused. Viimaseid on „Vaatlustes ja harjutustes“ õige rohkesti. Peaaegu igal leheküljel esinevad ülesanded, mis nõuavad õpilaselt iseseisvate lausete kirjutamist ja antud näidete põhjal töö jätkamist. Ka on ette nähtud paralleelsed tööd, et võimaldada õpilastele töötada endi võimete kohaselt (lk. 131, 139—142).

3. Rohkesti vaatlus- ja harjutusainet esineb seotud palakestena ja mitte üksikute lausetena.

4. Sisaldab väikese sõnastiku, et õpilased saaksid harjutada tarvitama sõnastikku. Selleks on harjutustes juhitud tähelepanu (lk. 143).

5. Aine ulatus ja meetod on kooskõlas uue õppekavaga.

6. On esitatud tüüpsõnade käänamiskeemid.

„Vaatlusi ja harjutusi“ (ka esimesed jaod) on õigekirja õppimises kaasa toonud palju värskest, äratanud õpilastes huvi töö vastu ja suutnud juba parandada töötulemusi koolides, kus neid raamatuid tarvitatakse. Arvustaja märgib ka, et raamat on kindlasti parem kui teised harjutustikud, ja teda saab tarvitada koolis iseseisval töötamisel, jätab aga mitmed eeltoodud paremused nimetamata.

Nüüd veel mõned vastuväited.

1. VI õppeaasta osas on rohkem peatunud häälikuõpetusel, kuna see osa oli vaatlusel I ja II õppeaastal, sellepärast rohkem ununenud; ka on häälikuõpetusel suur tähtsus õigekirja omandamisel. Sõna- ja lauseõpetus on aga läbi võetud IV ja V õppeaastal, seetõttu veel värskest meeles, sellepärast kordamisel, mis on õppekava järgi peamiselt VI õppeaasta töö, vähem puudutatud.

2. Silbivälteid ei ole ette nähtud õpe-
pekavas ja tarvidust nende järel ka ei
tundu, sest sõnade käänd- ja pöördkon-
dadesse liigitamine, kus silbivälteid tar-
vis oleks, ei kuulu algkooli ülesannete
hulka. Harjutustiku VI kl. osas õppe-
kavas märgitud tüüpsõnade esitamine
ei ole käändkondadesse liigitamine,
sellepärast on selle väheõnnestunuks ni-
metamine arvustaja poolt üleaarne.

3. Pööramist on puudutatud esimesest
peale igal õppeaastal, V õppeaastal on
see põhjalikult läbi võetud (ülesanded
23—44); ka on raamatu lõpul antud
õige ülevaatlik pööramistabel, sellepä-
rast VI õppeaasta osas sellest vähem.
Sedasama tuleks märkida ka asesõnade
käänamise kohta, mis ei erine teiste
käändsõnade muutmisest. IV õppeaas-
tal läbivõetule juhitakse tähelepanu VI
õppeaasta osas (lk. 133).

4. Lauseõpetuse praktika ei puudu V
ja VI õppeaasta osas, vaid ta on esita-
tud lühemalt, kui arvustaja sooviks seda
näha. Ka mina oleksin seda teinud laie-
mas ulatuses, kui õppekavas ei leiduks
kategorilist imperatiivi: laiend ilm a
liigitusteta. See võtab ära võima-
luse kõnelda täis- ja osaobjektist ja
nende tarvitamisest. Minu raamatu eel-
miste jagude ametlik arvustaja oli ar-
vatavaid õppekavast kõrvalekaldumisi
kangesti silmas pidanud ja märkinud
need raamatu puudustena.

5. Minu raamatus ei ole eri pealkirja
ei liht- ega liitlausete kohta, sellepä-
rast on ühe kui teise lause otsimine
nende pealkirjade alt asjata. Pealegi ei
esine kiilosa all (ülesanne 108) mitte ai-
nult kiillauseid, vaid ka kiilsõnu.

6. Suffikseid, peale arvustaja poolt
nimetatute, oleks võinud tuua teisigi,
aga algkoolis, eriti õigekirja õppimisel,
ei ole neil olulist tähtsust.

7. Üksikute ülesannete teiste hulgast
väljanõppimisel paistab küll, nagu oleks
mõne ülesande iseseisva töö osa väike.
Ülesandeid on aga tarvis võtta seoses
teistega. Nii ü. 38 (lk. 22.) õpilane vaat-
leb pöördõnade vorme ja tõmbab neile
joone alla, järgmises, 39. ülesandes, tu-
leb aga allakriipsutatud vormide määra-
mine. Nii järgnevad ka teistele ülesan-
netele edasitöötamised ja kokkuvõtted.

8. Kordamiseks määratud ülesanded
on arvatud peamiselt etteütluseks, na-
gu ka raamatus märgitud. Arvustaja
tahab millegi pärast, et oleksin pidanud
juurde lisama, kas arendavaks või kont-
rollivaks. Jätsin selle siiski õpetajate
otsustada. Raamatus tähendatud märki-
misi võib teha ka etteütlustes. Ka ise-
seisvate ülesannetena pakuksid mitmed
neist õpilastele küllalt tööd; näit. üles-
anne 151: „Tõmba joon alla sõnadele
i-mitmuses ja pane nende järele sulgu-
desse samad sõnad de- (te-) mitmuses!“
Samased on ülesanded 156, 157, 159,
160.

9. Luuletistes niisuguste keelendite
vaatlemine, mis mul ette nähtud, ei
peaks olema hukkamõistetav. Miks ar-
vustaja seda arvab, ei tea. Mr. Lynch
tarvitab küll eelpool-tähendatud tööju-
hatustes luuletisi.

10. „Kas“-küsimused ei ole igal juhul
ebapedagoogilised, nagu arvustaja ar-
vab. Kui „kas“-küsimused kutsuvad
esile pikema vaatluse, võrdlemise ja kaa-
lumise, nagu arvustaja poolt märgitud
minu küsimustes, siis ei saa neid sugugi
nimetada ebapedagoogilisteks. Umbes
sarnaseid küsimusi tuleb ette ka hr.
Käise poolt tõlgitud ja eesti oludele ko-
handatud mr. Lynch'i tööjuhatuses,
näit.: Kas Maa on lame või ümmar-
gune? Arutelge küsimust: „Kas võivad
poisid suitsetada?“ j. t. (vt. „Kasva-
tus“ 1931. a. nr. 10 lk. 456, 458).

11. Mõningate ülesannete juhiseid
nimetab arvustaja ebaõnnestunuiks: ole-
vat piiritlemata, ebaselged, ka ei meel-
divat arvustajale autori keelestiil mõ-
nes juhises. Näiteks toob arvustaja V
õppeaasta osas ülesanded 19, 20, 22, mil-
les kästakse sõnu pöörata; ei olevat
juurde lisatud, millistes vormides. Lehe
allerval olev märkus piiritleb aga üles-
ande ulatuse. Ülesanne nr. 81 (lk. 144)
ei nõua lõplikku täitmist, sest käänd-
sõnu tuleb märkida „Vabal valikul“. Nii-
suguseid ütlusi, nagu arvustaja välja
kirjutab („Kasvatus“ lk. 128), leidub ka
arvustaja poolt tunnustatud Muuk-
Tedre „Lühikeses eesti keeleõpetuses“
(„Pärisnimi kirjutatakse üldnimedest
lahku“, „ühendosa kirjutatakse järg-

mistest lahku“ j. n. e.). Küsimuste stiili kui maitseasja juures ei taha peatuda.

12. Märgitud vääratustest on ehk ainult üksikud vääratused. Mõne „vääratuse“ juures arvustaja ise kahtleb, kas ta on vääratust („ennem kaudses kõneviisis kui minevikus“). Ülesandes 31 kästakse moodustada umbisikuline tegumood olevikus, kuna aga „ostetud“ ja „kasvatatud“ on kesksõnad. Ülesandes 94 (lk 52) ei ole sõnast lai i-superlatiivi, selle on arvustaja sinna juurde võtnud eelmisest ülesandest. 81. ülesande (lk. 144) kohta on märkus eespool. Kaudsete küsimuste puhul eksivad algkooli õpilased tihti kirjavahemärkide tarvitamises, sellepärast ei saa neist mööda minna.

Lõppeks ei saa jätta märkimata arvustaja erilist püüet otsida raamatu puudusi ja vääratusi; kui ta neid enam ei leia, siis lisab ikka veel juurde j. t. või j. n. e. Raamatu paremuste näitamises ollakse aga väga tagasihoidlik, nagu tähendatud juba eespool.

V. Siukonen: Lauulu õppeviis.

Eesti koolidele E. Mesiäinen.

Rakveres, 1931.

Joh. Lohk.

Lauluõpetus, resp. lauluoskuse tase meie algkoolis on vististi ebahütlasem kui ühegi teise aine oma. Võib näha lauluõpetusel primitiivsest tuupimismetodist kõige moodsemani.

Selle nähtuse põhjusi tuleb eskätt otsida lauluõpetajate väga mitmekesisest (tihti ka päris puudulikus) muusikalises eelhariduses.

Ja täiendamisvõimalused ei ole seni õpetajaile just avarad olnud. Kursusi on korraldatud harva, õpetajatepäevil ja pedagoogilistel nädalail ei ole lauluõpetamisest ka palju kuulda olnud.

Trükkis ilmunud ja õpetajaile kättesaadavad olid seni ainult E. Mesiäinen'i laulumetoodika käsiraamat ja algkooli laulmise õppekavade seletuskiri. Välismaa pedagoogilist ajakirjandust ei jõuta hankida; kus jõutakse, seal ei olda harjutud seda tegema.

Lauluõpetus on jäänud meie kooli vaeslapseseks. Ometi peaks lauluõpetust algkoolis just nüüd erilise hoolega ravitama, kuna keskkoolis praeguse tundide arvuga korralikust lauluõpetusest ei saa juttugi olla.

Lauluõpetajate pere ootab „lunastavat sõna“, mis juhataks uusi teid lauluõpetuses, ootab ka värskemat lastekohast laulumaterjali.

Metoodiliste käsiraamatute kirjastamine on aga nähtavasti niivõrt halb äri, et autorid peavad aastate kaupa otsima kirjastajaid ja lõppeks ikkagi „oma kulu ja kirjadega“ riskeerima.

Selliseid kannatlikke töömehi, keda vaev ja majanduslik riskeerimine ei kohtu, on E. Mesiäinen.

Lisaks temalt varem ilmunud metoodilisele käsiraamatule „Laulmine algkoolis“ (I ja II) ilmus läinud aasta lõpul tema tõlgitud ja eesti koolidele kohantatud soome muusikaõpetaja Vilho Siukonen'i „Laulu õppeviis“.

Nimet. metoodika käsitleb peamiselt noodiõpetust algkooli 3. õppeaastast alates. Laulust kahel esimesel õppeaastal räägitakse ainult E. Mesiäinen'i sissejuhatuses, raamatu lõpus on kummagi klassi jaoks ka üks tunni üldkonspekt. Kahehäälese laulu näitena on toodud ainult üks kaanon. Mitmehäälest laulust (koolikoorist) ei ole üldse juttu. Laulu-tehnilistest küsimustest ei ole puudutatud hingamist ja hääldamist.

Noodiõpetuse aluseks on võetud eriti Saksamaal tugevasti propageeritav n.-n. toonika-do-meetod¹⁾. Meie õpetajate enamikule on see meetod täiesti uus ja võõras; läinud suvel Lauljate Liidu poolt Tartus korraldatud koorijuhtide ja lauluõpetajate suvekursustel tutvustas teda kursuslastele lektor A. Kiiss, kuid võeti seal kaheldes vastu²⁾. Ainult mõnes õpetajateseminaris on teda viimaseil aastail õpilastele korralikumalt tutvustatud.

¹⁾ Läinud suvel korraldas Berliini Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Frankfurt's O. ä. isegi kolmenädalased kursused välismaalastele toonika-do-meetodiga tutvumiseks.

²⁾ „Muusikaleht“ nr. 9, 1931.

Kahtlemine on ka arusaadav: seda meedodit peavad õpetajad enne ise õppima, temast õieti aru saama, nii mõnestki kindlast tõekspidamisest loobuma; enne praktilist kasutamist peab tema paremuses veendunud olema, sellesse vähemalt uskuma.

Toonika-do-meetodi järgi ei hakata tabamisharjutusi enam kindla kõrgusega helide tabamisega, vaid astmiku (heli-redeli) astmete tabamisega.

Selleks harjutatakse õpilasi juba varakult vahet tegema toonika kolmkõla laulmise ja laulu üldise iseloomu kaudu kahe helitõu, duuri ja molli, vahel; arendatakse õpilastel eeskätt tonaalset kuulmist. Tabamisharjutused algavad toonika kolmkõlaga duuris ja mollis, alles siis, kui kolmkõla moodustavad astmed on õpilastel enam-vähem korralikult käes, põimitakse harjutustesse ka teisi astmeid. Tabamise aluseks ei ole mitte üksikute helide suhted (tervetoon, 1½ tooni, 2 tooni j. n. e.), vaid helide suhted harjutuse (laulu) helistiku toonikaga (või mõne teise kolmkõlaga moodustatava astmega), nii siis õpilase tonaalsuse tunne.

Harjutused peavad sellepärast muidugi olema kergesti õpitavad, selgete helistiku tunnustega.

Nii duuri kui ka molli vastavil astmeil on ühesugused nimed (V. Siukonen'il do, re, mi j. n. e.). C-duuri, h-molli, h-duuri j. n. e. toonika kolmkõlad lauldakse kõik do-mi-sol.

Do on iga duuri ja iga molli toonika nimi (sellest ka meetodi nimetus), mitte aga enam kindla kõrgusega heli, millel võnkeid sekundis 261.

Kõiki duure ja molle saab lauida ainult 7 astme nimega. Do'd (toonikat) võib noodi-joonestikus igale joonele ja igale joonevahele kirjutada.

Alles siis, kui õpilased enam-vähem kindlasti kõiki helistikkude astmeid tabavad, antakse ka helinimed ja selgitatakse helide suhted (pooltoon, tervetoon).

Mis paremused ja mis pahed oleksid uuel meetodil?

Noodiõpetuse algastmel (3. ja 4. õppeaastal) on süsteemi lihtsus, teoreetilise ballasti puudumine tema suureks voo-

seks. Õpilasel tarvitseb ainult õppida 7 astme nime, nendega võib ta laulda kogu oma hääle ulatuses kõigis helistikes; seda rohkem areneb tema tonaalsuse tunne.

Esimesed raskused kerkivad siis esile, kui laulud ja tabamisharjutused jõuavad oktaavi ulatuseni, nende helistikke aga tihti vahetatakse; siis on õpilastel raske kiiresti orienteeruda, leida korraga astme nimi. Oletame, et ühel õppeaastal lauldakse 6 eritooniga. Siis tuleks õpilasel meeles pidada 42 asukohta. Seda ükski loomulikult ei jõua (ja vaevalt leidub õpetajaid, kes seda söandaksid nõuda); jääb ainult võimalus iga aste toonikast arvates (lugedes) määrata. On astmete järjestik lihtne (kolmkõla, tõusev või vajuv astmik), sünnib nimede leidmine suurema vaevata, keerukama harjutuse või laulukese juures muutub see tormoseerivaks.

Toonika asukoht peaks kindlasti tähistatama mingisuguse märgiga joonestiku alul. R. Päts tarvitab selleks kolmnurka¹⁾, A. Kiiss toonika kolmkõla²⁾.

Kui õpilasi hakatakse tutvustama helide nimedega, nende tõeliste suhetega, kui ilmub võti, kromaatiliste märkide vägi ja mitmenimeliste helistikkude rida, siis muutub senine lihtne ja selge õpilasel kergesti segaseks, kaheldavaks; õpilane kaotab selguse, kindluse — ja huvi. Seda eriti siis, kui kõik too teoreetiline ballast on kuhjatud ainult ühele õppeaastale, nagu seda V. Siukonen on teinud.

Sellepärast nõuab toonika-do-meetod õpetajalt suurt ettevaatust, palju kogemusi ja pedagoogilist taipu.

Võru õpetajateseminaris saadi sellest nii üle, et noodijoonestikku esialgu ei tarvitatudki, harjutused toonika-do-meetodi järgi sündisid erilisel helitrepiil. Selleks oli konstrueeritud pikk hulgaastmeline trepp, puust liikuvad välitusele vastava pikkusega noodid ja samasugused erivärvi pausid.

Helitrepi reljeefsus, nootide ja pauside nähtav mitmesugune pikkus teeb

¹⁾ „Muusikaleht“ nr. 11, 1931.

²⁾ A. Kiiss — „Laste lauluvara“⁴, Tartus, 1931.

õpetamise palju näitlikumaks, selgemaks ja õpilastele arusaadavamaks.

Noodijoonestikule hakati kirjutama noote juba täpsat kõrgust tähendava nimega.

Ainevalik ja -jaotus „Laulu õppeviisis“.

Ainevalikut 3. õppeaastale võib pida täiesti õnnestunuks. Hans v. Bülov'i klassikaline ütlus „alguses oli rütm“ on võetud töö aluseks. Kergelt ja huvitavalt analüüsitakse rütmiliselt klassis lauldavaid laule, õpitakse mängeldes ja trallitades lihtsemad rütmivormid. Lisaks ametlikus õppekavas ettenähtud materjalile tutvutakse kerge vaevaga lihttaktidega ja mõlemate helitõugudega.

Ainult nimetusi poolnoot, neljandiknoot (parem veerandnoot!), kaheksandiknoot, neljandikvaige (konsp. 7, lk. 21) ei saa esimesel noodiga tutvumisel kuidagi pidada õigustatuks ega soovitavaks. Õpilastel on tähtis meeles pidada noodi vältus — ja seda nimetused poolnoot, veerandnoot j. n. e. vaid ainult raskendavad.

Võrratult parem on tarvitada ainult nimetusi kahelöögiline, ühelöögiline, poolelöögiline j. n. e.

Alles siis, kui õpilased on nootide vältusega täiesti kōdunenud, võiks täisnooti üksusena võttes tuletada nimetused poolnoot, veerandnoot j. n. e.

Sobivam aeg selleks oleks 6. õppeaasta.

Märkus 13. konspekti juurde (lk. 27) oleks võinud ära jääda kas või ainult sellepärast, et ühele joonele (joonestikuga tutvutakse alles 21. konspektis) on võimatu võtit korralikult kirjutada.

Ka 4. õppeaasta töökäiguga võib 17. konspektini rahul olla.

Pool-, veerand- ja kaheksandiknoodi kohta öeldu on muidugi maksev ka 4. õppeaasta 1. konspekti (lk. 43) murruna kirjutatud taktimõõdu kohta. Nimetaja taktimõõtu määravas arvus on ainult noodikirja mõistmiseks tarbetu ajalooline rudiment, millega võiks õpilasi tutvustada samuti 6. õppeaastal.

17. konspektist peale ei saa enam õigustada uue materjali esitamise järjekorda.

Kui õpilastele seni seletati, et toonikat võib igale noodikohale asetada, siis ei saa nad kuidagi aru, miks edaspidi seda enam ei tohi, miks toonika määravad nüüd mingisugune võti ja hulk riste ja beesid.

Seletus noodivõtmest (lk. 60) ei seleta midagi, pigemini segab: „Meie peame nüüd täieliku noodikirja järgi õppima nägema, kus de igakord asub. — Esimene märk, mille järgi do koht võidakse teada saada, on noodivõti. Noodivõti on niisugune kõver joonis, mille keskmine laiem osa keerdub teise joone ümber“.

Kui arvestada seda, et do on toonika s. t. astmenimi, siis on selline seletus paremal juhul ainult segav; noodivõti näitab kindla kõrgusega heli, mitte aga astet.

Ja milleks peab siis võti olema?

Usun, et ta on veel vara küllalt antud, kui seda teha 5. õppeaastal; muidugi ei tohi vastav seletus puududa (lk. 72). 6. õppeaastal tuleks aga siis tutvuda ka bassivõtmega, muidu ei ole võtmel algkoolis üldse mõtet.

Mõttetu on ka 18. konspekt. „Molli do asub duuri do'st kaks kohta madalamal“ (lk. 61). Mispärast? Missuguse molli do missuguse duuri do'st?

Õpilased ei tea ju duuride ja mollide erinimetustest midagi, neil on kõik duurid ühesugused, samuti kõik mollid. Rööpsus (paralleelsus) selgub alles eel-märgistiku tarvitusele võtmisel.

Kahtlane on ka arusaamatute ristide ja beede esitamine nende mõtte seletamiseta. Jätkuks küllalt, kui toonika asukoha kohta antud seletust (lk. 42) täiendada umbes järgmiselt: „Nagu kuulsite, on ühe laulu do kõrgem kui teise oma. Madalam do kirjutatakse ka joonestikule madalamale, kõrgem do kõrgemale.“ Sinna juurde tarvilisel määral selgitavaid näiteid.

Nähtavasti tahetakse õpilastele arusaamatuid (ja mõttetu!) nimetusi ja märke (poolnoot j. n. e., võti, rist, bee) sagedase kuulmise ja nägemise abil niivõrt koduseks teha, et õpilased harjuksid nendega kui paratamatusega ja noodijoonestiku dekoratiivse osaga. Peab aga meeles pidama, et õpilasi ei huvita siis ka pärastised seletused neist, nende tar-

viduse põhjendused: ollakse nendega juba selletagi harjutud. Peale õppimise vaeva ei ole neist kasu mingisugust.

5. õppeaasta kavas on helinimedega, helisuhete, kromaatiliste märkide ja helistikude õppimine.

6. õppeaastal käsitletakse peamiselt asju, mis läheb tarvis laulu paremini mõistmiseks, paremini laulmiseks, n.-ö. mõnuga laulmiseks (Vortrag).

Seal on meloodilist analüüsi, natuke kooskõladest, natuke modulatsioonist ja agoogilisi märke. Dünaamilised märgid on autoreil jäänud kahe-silma-vahele. Osa dünaamilisi ja agoogilisi märke on soovitatav anda juba varemõõ õppeaastail (p, mf, ritard; fermaat j. n. e.).

Käsitusviis.

E. Mesiäinen'i sissejuhatuses (lk. 11) loeme: „Lapsi harjutatakse kuulama ja eraldama rõhualasid. Mis on rõhuala?“ Õpilastele seletatakse seda nii (lk. 16 ja 17): „Rõhuliste silpide ette tõmmatakse püstjoon. — Rõhulise silbi ette tõmmatud kriips on taktikriips. — Kahe taktikriipsu vahe on takt. — Kahe rõhulise heli vahe nimi on rõhuala. Takt on kirjutatud (nähtav) rõhuala.“ Siis edasi (lk. 18): „Rõhuala osa nimi on taktiosa. — Tehakse kindlaks helide arv igas taktis-rõhualas.“

Missuguse seaduse nood taktikriipsud, taktid, kuuldavad, nähtavad ja taktiosadest moodustatud rõhualad mudilaspere päis sünnitavad, võib arvata. Rõhuala on seal kindlasti liigne ja tarbetu, hüljates selle ainult võidame lihtsuses ja selguses.

Takteerimist õpetatakse järgmiselt (lk. 18): „Käte küünarnukid puudutagu nõrgalt külgi, käte liikumispiirid: all — horisontaalne seis, üleval lõug.“ Loode-tavasti ei võta lauluõpetajad seda liiga täpsalt; kolmeosalist takti on sedaviisi võimatu lüüa. Õpilastele tuleks seletada, et esimene (rõhuline) taktiosa märgitakse alati lõõgiga alla.

Mõned 3. õppeaasta konspektid on liiga „täis topitud.“ Näiteks 7. konspekt. Uueks lauluks on seal „Raa-rii-raa“, mida loetakse (5 salmi), lauldakse ja takteeritakse. Siis kirjutatakse esimene

salm tahvlile ja jaotatakse taktideks. Samal tunnil ka (uue ainenä) heliväl-tuse märkimine noodi abil, noodi-kirju-tamine (pea, vars, lipp), ühelõõgiline neljandiknoot, poolelõõgiline kaheksan-diknoot, kahelõõgiline poolnoot, vaiki-mise märk ja neljandikvaige (— paus). Lõpuks mängitakse veel laulu rütm nootidega.

Trallitamine rütmi õppimiseks (lk. 24) on lastele huvitav ja lõbus harju-tusviis; eriti kasulik on ta nõrga rütmi-tundega laste juures.

Samuti soovitavaks tuleb pidada kehalisi liigutusi heli kõrguste võrdlemi-seks (lk. 31); noid harjutusi peaks aga juba varem algama (hiljemini 2. õppe-aastal), häid tagajärgi saab ainult pi-kaajalise kannatliku (kuid mitte väsi-tava ja tüütava) harjutamise järel.

Astmenimedeks on võetud silpnimed do, re, mi j. n. e., mida meil Eestis ei saa pooldada: oleme liiga kinni kasva-nud nende kui helinimedega külge. Pal-ju parem oleks tarvitada astmenimedena teisi silpe, kas E. Mesiäinen'i poolt soovitatud ü, ka, ko, ne, vi, ku, se (ast-mete järjekorda määravate arvsõnade esimesed silbid), me, te, ko, na, vi, ku, sü (A. Kiiss) või mõnesuguseid teisi silpe. Sellega oleks välditud pärsine segadus nimedes.

Rõhu märkimiseks nootidel (lk. 46) on soovitatavam tarvitada koma asemel rõhumärki; õpilased õpiksid õige märke, ühtlasi oleks ka välditud hingamis-märgi ja rõhukoma segav sarnasus.

J. Kappel'i „õhtul“ (lk. 49) on oma pikkuse kohta liiga monotoonne, lisaks sellele vähendatud kvardihüpe.

4. õppeaasta 9 konspekti tabamis-ülesandeks (lk. 51) on õpilastele tund-matu noot (alumine sol), mida õpitakse alles järgmisel tunnil.

C. H. Rinck'i „öö“ (k. 52) „lauldak-se otse noodist õpetaja abil nimede ja sõnadega“. Laulus on neli õpilastele tundmatut astet (la, si, re, fa), mida õpitakse alles paar nädalat hiljem. Kuidas laulda siis nimedega?

V. Siukonen kirjutab saatesõnas lau-luõpetajaile: „Selle raamatu otstarve oleks püüda pakkuda võimalusi uute teede leidmiseks, teede, mille kaudu avaneks uusi vaatepiire osalt ju proovi-

tud, kuigi veel vähe tarvitusele pääsenud õppeviisile, ja osalt vahest päris uutele“.

Vähe, või ainult osalt proovituna tundub 5. õppeaastale määratud aine käsitlemisviis. Aineks on tavaline noodiõpetus, õppevahendiks klaveri või harmooniumi klaviatuur, mille abil seletatakse õpilastele helide kõrgusest, põhihelidest, vahehelidest, pooltoonist, tervetoonist, kromaatilistest märkidest ja helistikest. On raske leppida sellise passiivse seletava õppeviisiga, kuid seegi on ainult seal võimalik, kus olemas „sõrmised“ (klahvid) ja vastav lauluklass.

Õppida tummal klaviatuuril — sõrmistabelil (lk. 72), ilma et ise ühtki heli kuuleks, eeldab erilise kangelasmeelusega õpilasi. Ei taha ka uskuda, et selline töö arendaks õpilaste musikaalsust või kasvataks nende lauluoskust ja laulurõõmu.

Ka klaverit või harmooniumi õppevahendina tarvitades võiks ainet teisiti käsitleda.

„Kahe heli kõrgusvahe on helivahe. — Väikesim helivahe on pooltoon (lk. 70). Laulunimedega nimetatakse helisid, mille kõrgus muutub, kuid mis on üksteisega teatud suhtes. — Laulunimedega väljendatakse suhtelist helikõrgust. — Mängunimedega nimetatakse niisuguseid helisid, mille kõrgus on muutmata ja täpsalt kindlaks määratud“ (lk. 71). Sellised seletused on algkoolis tarbetu ajaraiskamine, sellest kujuneb õpilastele sisutute definitsioonide tuupimine.

Põhinõudeks jäägu lauluõpetuses nõue rääkida õpilastele ainult sellest, õppida ja õpetada ainult seda, mida õpilased ka tõesti kuulevad, millest nad ka kõrvaga „aru saavad“.

Ei ole aeg rääkida (ei ole vajagi!) pooltoonist ja tervetoonist enne, kui õpilane ei suuda kõrvaga nende vahel vahet teha.

Ei saa pooldada ka „mängunimesid“ ja „laulunimesid“ (lk. 71) Seni käsitleti astmikke, olgu siis ka astmenimed ü, ka, ko... ja helinimed do, re, mi... või c, d, e... Viimastega laulmine on monotoonne, segav ja tüütav lõpmatu eetamise tõttu, mispärast helinimede-

na on võrratult parem tarvitada silpnimesid do, re, mi j. n. e.

Üksikasjaliselt 5. õppeaasta kava läbitöötuse juures peatuda ei maksa, sest „sõrmised“ ja mänguvõimalused neil puuduvad meie koolide suures enamikus, joonistatud sõrmistahvli järel õpida on aga mõttetus.

6. õppeaasta 1. ülesandeks nimet. fraas võiks asetada sõnaga muusikaline lause: „Laul koosneb muusikalisist (viisilisist) lauseist“.

Praktiliselt tuleb teda käsitleda aga paratamatult varem õige hingamiskoha leidmisel.

„Kaanonid on sobivamad harjutised laste kuulmise (harmoonilise) arendamiseks algastmel“ (lk. 91).

Väide lubab kahelda: just kaanoni laulmisel on lastel kalduvus üksteist üle laulda, kui seda ei jõua, siis vähemalt päkad kõrva suruda, mida lihtse kahehääle (homofoonilise) laulu laulmisel palju harvemini võib märgata.

Modulatsiooni näitena toodud A. Lätte „Kodumäel“ (lk. 92) ei ole küllalt sobiv, parem oleks E. Võrgu „Eesti lipp“, veel parem rahvaviis „Lõpe, lõpe, põlukene“, mille esimene pool minooris, teine mažooris.

Ebatäpsusi.

Rütmi mõiste on vahetatud meetrumi mõistega: „Rütm sünnib sellest, et heliteose esitamiseks tarvilik aeg korrapäraselt jaguneb oma osadesse kõrvale tajutaval viisil (lk. 11). — Rõhualad, fraasid ja laulud on rütmiüksused“ (lk. 86).

Võrdluseks A. Heusler: „Rütm on iga meeltega tajutav ajajaotus.“

H. Riemann märgib „rütmilise kvaliteedina“ helivältuse vahet (lühike, pikk) ja „meetrilise kvaliteedina“ raskuse vahet (rõhuline, rõhutu).

Mažoori, minoori (kas ka naturaalse?) ja isegi hiina pentatoonilise helistiku astmete ühise iseloomustuse katse (lk. 12) on loomulikult muusikaline võimatus.

Lk. 19 j. m. tarvitatakse löögi asemel viibe, jätkuks löögistki.

„Ei või marssida“ pro „ei ole hää marssida“ (lk. 20).

„Tähendab rõhualad ei ole kaheosalised“ (lk. 20). Sellisele järeltulele ei tule küll ükski õpilane.

„Täpp annab noodile vältust pooled sellest, mille kõrval seisab“ (pro „... poole tema vältusest“ (lk. 50).

„Seletatakse ristide järjekord“ pro „näidatakse...“ (lk. 62).

Kui eelmärgistikus on riste, siis duuri do asub viimasest ristist järgmisel kohal ülespoole“ (lk. 62). Parem oleks „... siis duuri ülemine do...“

Korrektuurist on läbi libisenud ka vigu: rööpsed pro rööpsed (lk. 37), punkt. kaheksandiknoot kaheksandiknoodi asemel (lk. 50, 1. rida ülalt), veerandnoot punkt. veerandnoodi asemel (lk. 63, 1. rida alt, 2. takt), karjut. ülesandeid pro harjut. ülesandeid (lk. 74), liilause pro liitlause (lk. 85), ritardanto pro ritardando (lk. 87).

Kokkuvõte.

-Märgitud puudustele vaatamata pakkub V. Siukonen'i „Laulu õppeviisi“ siiski palju huvitavat ja värskendavat lauluõpetajaile, eriti kolmanda, osalt ka neljanda ja kuuenda õppeaasta osas.

Kui jätta ära asjatu teoreetiline targutamine (rõhualad, pool-, veerand- ja kaheksandiknoodid, võti 4. õppeaastal j. n. e.), võib raamatut nimet. osis eduga tarvitada.

Lauluõpetajad kasutagu juhust oma teadmisi ja oskusi täiendada ja värskendada.

Ühes oskusega kasvab ka huvi laulu vastu nii õpilasel kui ka õpetajal.

H. G. Wells — Suur maailmasõda. Selle järelaeg ja inimsoo tulevikusihid.

Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartu, 1932. Hind 1 kroon.

V. Orav.

Käesoleval aastal E. Kirj. Seltsi kirjastusel hakkas ilmuma seeria populaarteaduslikke raamatuid (üldnimega „Elav teadus“.

Tegevtoimetaja A. A n n i sõnade järgi „Elava teaduse“ laiadele rahvahulkaadele määratud teadmiskirjanduse

ülesandeks peaks olema pakkuda ja esile tõsta teaduses peituvaid põhiväärusi, mis aitab *praktiliselt* kergendada ja laiendada meie eluvõitlust ja *filosofiliselt* laiendada meie elumõistmist ühendas kõikeluga... Need *igapäevasele* *tarvilised* teadmiskirjandused peavad olema eeskätt sünteetilised *kokkuvõtted* tähtsaimalt elu- ja kultuurialadelt, maailmast, loodusest ja inimajaloost, mis kokku moodustavad haritud inimese maailmapildi, vastavad põhiküsimustele: kust oleme tulnud, kes ja kus ja milleks me oleme. Nad ei tohiks sisaldada küll mitte palju kuivi ja igavaid üksikasju, vaid andma oma vastused ja oma kujutuse selgelt ja suurejooneliselt, ilmekalt ja meelespüsivalt.“

Sellest seisukohast väärib tõsiselt tähelepanu, eriti noorsoo kasvatajate peres, „Elava teaduse“ seeria nr. 1-na ilmunud H. G. Wells'i „Suur maailmasõda“. Põnev aines ja selle hoo- gus käsitletu haarab lugejat raamatu algusest lõpuni. Enam tunneteale kui mõistusele öeldud H. G. Wells'i sõnad manavad esile kustumatu viha ja põlastuse sõja ja tema kaasnähtuste vastu ning süvendavad patsifismi enam kui kogutud miljonilised sõjavastased allkirjad.

Kuigi viimase maailmasõja põhjused ei ole veel lõplikult selgunud, siiski ei eksi H. G. Wells, nimetades suure maailmasõja peamiseks põhjuseks vil- dakat kasvatuses suunda — sõjaka imperia- lismi, noorsoo ja kogu rahva milita- riseerimist 19. sajandi lõpul ja 20. s. alul. Saksamaal oli see imperialism ja militarism kõige sügavam ja ürgjõuli- sem, väljendudes lööklausetes „särava- test relvadest“, „tublist saksa mõõgast“, „soomustatud rusikast“ ja „Saksamaa käib üle kõige“. Kuid militariseeriti noori ja neist suureks sirgunud mehi ja naisi ka Prantsusmaal, Inglismaal, Venes ja P.-A. Ühendriikides.

Häda neile rahvastele, kes lasevad endid mõjutada ja juhtida sõjaväelaste, sest Wells'i sõnade järgi „elu- kutseline sõjaväeline mõistus on para- tamatult piiratud ja vähese kujutus- võimega“ (lk. 44)! Suur maailmasõda tõestas seda kõige selgemini...

Kui vildak oli ennesõjaaegne kasvatustuviis, siis kord arusaamisele jõudes, tuleb sellest loobuda. Oleme ju maksnud nii-kui-nii hirmsat vere- ja mõõtnamat kullahinda ajaloo õpetliku tunni eest, mis viis rahvaid arusaamisele imperialismi ja militarismi pahedest. Tuleviku ideaalina patsifist H. G. Wells näeb igavest rahu ja ülimat hüve „Maailma ühendriikides“. „*Igäiks, kes usub seda, kirrustab ta tulekut; igäiks, kes kahtleb — viivitab seda* —“ (lk. 109).

Eesti kirjandusajalugu tekstides. Toimetanud G. Suits ja M. Lepik. Esimene osa.

Akadeemilise Kirjandusühingu toimetised IV. Ak. Kirjandusüh. kirjastus, Tartus 1932. XVI + 160 lk. Hind 3 kr. 50 senti.

Aug. Raud.

See raamat on olnud trükiis juba aastaid ja nüüd lõppeks ilmunud. Valmistrikitud tekstipooignaid on nende ridade kirjutajal võimalus olnud kasutada juba 1929. a. suvest saadik.

Raamat, õieti lugemik, tahab olla, nagu loeme sissejuhatastest, „abivahendiks meie kirjandusajaloo õppijale ülikoolis“, küündides ka „eesti kirjanduse õpetajate huvidesse keskkoolis“ ja sobides „muidu huvitatud ja teadliku lugeja kätte“.

Raamat-lugemiku peaosas (126 lk.) moodustavad tekstinäited XVII ja XVIII sajandi eesti kirjandusest, nimelt järgmiste kirjanikkude teostest: G. Müller („Laevuri töotus“*) ta jutlustest), H. Stahl (kirikulaul), R. Brocman (luuletis „Kui õnnis on see mees“), G. Salemann (õnnesoov-luuletis „Ladina ja saksa keeled“ ja vaimulik laul „Kui mere peal mässab“), J. S. Makard (luuletis „Liflandi-maa, oh mälestä“), M. Gilläus (laul abielust „Mõni abielu laidab“), K. Göseken (luuletis „Nüüd Jumala armu kiitkem“), G. J. Laurentius (leinalaul „Hea selle, kumb

siit häda seest“), A. Virginius (näide evangeliuimest), J. Hornung (Jeruusalemma hävitamisluugu), M. Lemcken (õnnesoov-salmik, anonüümsed autorid („Caroley XI matuselaul“, „Armas, kallis, kuldne vend“), J. D. v. Berthold (luuletis „Ei olnud taevast ega maad“), C. Schultén („Laul heebrea keele kiituseks“), J. Örn (õnnesoov-salmik), Käsü Hans (nutulaul), jälle anonüüm („Pulmalaul“), E. Gutsleff („Kahekõne“ Anton Thor Helle grammatikast). A. T. Helle (Kaks peatükki piiblist), anonüümid („Hansu ja Mardi jutt“, luuletis „Toomas ja Liisa“), F. G. Arvelius („Rehepapid“, „Tillukene rahvas“, „Uue aasta esimene pühapäev“, mõttesalme), Fr. W. v. Willmann („Kass, mis leseks saanud“, „Konn“, „Teekäija ja ingel“), v. Tiesenhausen („Minu rõõmu oli Roosi“), P. H. v. Frey („Trööstimiselaul“), A. H. Lücke („Vaga elu pole raske“), anonüümid („Lapse uinutamise laul“, „Kevadel laulda“), Kulli Jüri („Kiri Sepa Hansule“), anonüüm („Üks ennemuistne lugu ühe varga peale“); lisaks sellele varaseimaid rahvaloomingu trükinguid („Piksepalve“, „Jörru, Jörru, jooksmata tullen“, 2 pulmalaulu, laul orjapõlvest, vanasõnu, mõistatist, kuu teretus).

Tekstide osale järgnevad kommentaarid iga teose autori, tema loomingu ja esitatud tekstiosa kohta ühes bibliograafiliste märkmetega.

Kõige ees (märgitud ladinakeelse paginatsiooniga) on aga sissejuhatav sõna tähismärkide ja lühendite seletusega ja pikem artikkel pealkirjaga „Kirjandusajalooline tagapõhi“, milles käsitletakse peamiselt eestikeelse kirjasõna avaldist kuni XVII sajandini.

Lugemiku väljaandmise mõtte ja üldkava algatajaks osutub prof. G. Suits, kes on teostanud ka üksikute tekstide valiku, koostanud tähis- ja lühendmärkide süsteemi, kirjutanud sissejuhatava seletuse ja andnud kirjandusajaloolise tagapõhja teksti ette, on redigeerinud, kommenteerinud ja kirjandusajalooliste märkmetega varustanud rea tekste. Kaastoimetaja M. Lepik on redigeerinud, joone all kommenteerinud ja kirjandusajalooliste märkmetega varustanud ka paarkümmend teksti. Osa tööd on teinud mõlemad toimetajad kahasse.

* Pealkirjad on selle artikli kirjutaja poolt ümber kujundatud praegusesse kirjaväisi.

Tekstiosa koostamisest on mõnevõrra osa võtnud veel O. Urgart.

Tekstiosa on püütud viia võimalikult lähedale vanadele originaalidele, milleks on kasutatud kõiki trükitehnilisi võtteid: on tarvitatud vanamoelist gooti kirja, c-kujulisi tähepäid, kus vaja viltukriipsu koma asemel j. n. e., rääkimata omaaegsest ortograafiast.

Ometi ei ole lugemik täppis diplomaatiline toorestrüking, vaid restaureeritud tekstikriitiline väljaanne. Nii on tahtud ühelt poolt säilitada võimalikult moonutamata algteksti, kuna teiselt poolt on üritatud õiendada tekstides leiduvaid kogemata eksitusi, ilmseid kirjutus- ja trükivigu j. n. e., seejuures nii, et algtekstilise väljendis täiesti kaotsi ei läheks; selleks on kasutatud erilisi tähismärke ja joonealust kriitilist aparati. Teksti loetavuse ja arusaamise hõlbustuseks on antud tarvilikke sõna- ja asiseletusi.

Arhailise ilme tõstmiseks on paigutatud lugemikku vinjettide reprodüksioonid XVII ja XVIII sajandisest kuuluvaist eestikeelseist teoseist, millist võtet peab tunnustama õnnestunuks.

Jaoti langeb „Eesti kirjandusajalugu tekstides“ kokku Akad. Emakeele Seltsi poolt väljaantud prof. A. Saareste' ja prof. A. B. Cederberg'i poolt koostatud tekstide-koguga „Valik eesti kirjakeele vanemaid mälestisi“. Viimatimainitud teos on siiski historismilt ja näidetelt laiaulatuselisem ja kannab enam-vähem dokumentaalse tekstidekogu ilmet, kuna seevastu kõnesolev Suits-Lepik'u lugemik piirdub vaid nende tekstide esitamise, millel on kuigivõrt kunstiliselaemuslikke ja kirjanduspedagoogilisi väärtusi. Seega on seletatav, et lugemikust on välja jäetud säärase ajalooliste dokumentide liigid, nagu on seda talupoegade vannutused, valitsusvõimude käsu-kirjad, tunnistised, plakatid j. n. e., või sellised kiriku- ja keeleajaloolase seisukohalt tähtsad vanemad kirjakeele mälestised, nagu Kullamaa käsikiri ja Wanradt-Köll'i katekismuse tekstid. (A. propositio, ehk oleks sellest viimasest midagi

sisse võetudki, kui oleks selle originaaltekstiosa trükkimise alul juba avastatud.)

Autoriteetselt algatatud ja teostatud „Eesti kirjandusajalugu tekstides“ on kahtlemata teretulnud teos, otsustatud nüüdisaja kirjandusõpetuse vaatekohalt, mis on tõmmanud kaudsele ümberjutustavale ja -kirjeldavale historismile küllalt kitsad piirid ja eelistab just tekstide ja teoste endi vaatlevat käsitlemist.

Tõuseb vaid küsimus, kas piirdub selle tekstide-valiku kasutamine ainult ülikooliga või on temal asu ka keskkooli vanemais klassis. Sel puhul olgu tähendatud, et keskkooli III klassis (vanema eesti kirjanduse käsitlemisel) ja V klassis (eesti keele arenemisvaatluse tundides) on see raamat mõningas ulatuses tingimata tarvilik. Kuid raskust teeb raamatu hind, nii et selle muretsemist ei saa teha õpilastele kohustavaks. Sellega ei taheta siinkohal öelda, et raamatu hind (3 kr. 50 s.) oleks kunstlikult kõrgeks kruvitud. Ei, seda mitte, aga keskkooli õpilasele läheks liiga kulukaks ühe pisiosa kirjanduse- ja keelekursuse jaoks muretseda nii kõrgehinnaline raamat. Kuid keskkooli eesti kirjanduse õpetajal peab vastuvaidlemata olema see raamat, samuti peaks olema iga keskkooli raamatukogus 5—10 eksemplari sellest raamatust, sest vanemate kirjandustekstide demonstreerimata kaoks üldse mõte käsitleda keskkoolis vanemat kirjandust ennast ja keele arenemisajalugu.

Väikeseks hõlbustuseks on siiski asjaolu, et K. Mihkla' „Lühike eesti kirjanduse ülevaade keskkoolidele“ (8 vihk) täidab jaoti seda lünka, kuna seegi teos on koostatud ligikaudu neilsamul printsiipidel kui selles artiklis vaadeldud teos. Ometi ei kahanda K. Mihkla' raamatu olemasolu kuidagi Suits-Lepik'u tekstilise „Eesti kirjandusajaloo“ lähedusevajadust eesti kirjanduse käsitlemisele keskkoolis.

Raamatu trükitehniline külg on laidetamatu ja rahuldab kõige muu kõrval ka esteetilisi nõudeid.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

E. Õ. Liidu juhatuse koosolek.

22. märtsil k. a. oli järjekorraliseks koosolekuks kokku kutsutud E. Õp. Liidu juhatus. Koosolekust võtsid osa enamasti kõik juhatuse liikmed. Päevakorras rida õpetajaskonna ja koolielu küsimusi.

Kõigepealt kuulati sekretariaadi aruannet viimase aja tegevusest ja võeti see teatavaks. Pedagoogilise toimkonna ettepanek katsekoolide asutamise küsimuses ei leitud küllaldaselt selge olevat ja otsustati see anda toimkonnale tagasi põhimõtteliselt detailsemaks läbitöötamiseks ja põhendamiseks. Eriti vaielust tekitas katsekoolide eriseaduse vajaduse küsimus.

Noorte õpetajate päeva korraldamine eelmise aasta eeskujul tunnistati soovitavaks.

Kuna omavalitsused mitmel pool on määranud koolimaa eest ebaloomulikult kõrge rendi, siis otsustati selles asjas märgukiri saata Hasominile ja paluda rendi norme reguleeriv määrus välja anda.

Liikmemaksu sissenõudmise mooduste kohta kogutud materjalidest oli sekretariaat teinud kokkuvõtte. Juhatus otsustas kokkuvõtte pärast tutvumist teatavaks teha kohalikele organisatsioonidele.

„Kasvatuse“ 1931. a. aruanne otsustati anda revisjonikomisjonile läbivaatamiseks.

Kirjastajate ja raamatukauplejate ühingu otsustati välja astuda.

E. Õ. Liidu 15-nda aastapäeva puhul otsustati 5. juunil korraldada pidulik juhatuse koosolek. Lähem korraldus jäeti sekretariaadi hoolde.

Saarte õpetajate üh. Liidu algatus elukaliduse raionide kaotamise asjus otsustati jätta tähele panemata.

Tunnistati soovitavaks õpetajate elavam osavõtt seltskondlikust tegevusest.

Päevakorra põnevam punkt oli abieluliste vallandamise küsimus, mis riivab paljude Liidu liikmete huvisid. Pärast kestvaid ja elavaid läbirääkimisi ühineti sekretariaadi samudega protestimise ja märgukirja esitamise asjus ning võeti vastu järgmine otsus: Vab. Valitsusele tuleks anda õigus vähendada vajaduse korral kuni 50 prots. selle õpetaja nädatundide arvu, kelle abielupoole tulu ületab seaduse eelmistes paragrahvides ettenähtud suuruse, arvesse võttes seejuures ka selle õpetaja ülalpidada-olevate perekonnaliikmete arvu.

Joh. Kana 50-aastane.

22. märtsil k. a. pühitses Tallinna Linna-koolivalitsuse juhataja ja populaarne pealinna seltskonnategelane Joh. Kana oma 50-aastast sünnipäeva. Juubilari elukäik on olnud äärmiselt vaheldusrikas. J. Kana on iseõppimise

teel elus edasi rühkinud ning jätkab veel praegugi õppimist Tartu ülikooli majandusteaduskonnas.

Õpetajateperes on juubilar heas lugupidamises. Ka õpetajate organisatsioonide tööst on J. Kana osa võtnud, olles Järvamaa Õp. Liidu esimeheks iseseisvuse esimesil aastail, siis 1920. kuni 1927. a. E. Õ. Liidu juhatuse liige, tegev õpetajate ühispangas ja K. k. ü. „Töökoolis“ nende asutamisest saadik.

Sünnipäeva puhul korraldas Tallinna Õp. Selts ühiselt teiste Tallinna seltskondlikkude organisatsioonidega juubilari auks avaliku aktuse, kus öeldi juubilarile palju tervitusi ja annetati aadresse.

Põllutöökoolide lõpetajate vastuvõtmine Tartu ülikooli.

Haridus- ja Sotsiaalministeerium pani maksma korralduse, mille järgi põllutöökeskkoolide lõpetajad võivad astuda Tartu ülikooli põllumajandusteaduskonda, õiendades enne täienduseksamid järgmistes õppeainetes ja ulatuses: eesti keeles reaalgümnaasiumi kava ulatuses; matemaatikas humanitaargümnaasiumi kava ulatuses; saksa keeles reaalgümnaasiumi kava ulatuses.

E. Õ. Liidu märgukiri Hasominile koolitalude rendinormide asjus.

Avalikkude algkoolide seaduse § 32 näeb ette, et kooliülalpidaja annab koolitalu rendi alusel koolijuhatajale kasutamiseks, kuid rendi enese jätab seadus normeerimata. Viimast asjaolu on paljud vallaomavalitsused hakanud kurjasti tarvitama, määrates koolitalu rendi isegi turuhinnast mitu korda kõrgemaks. On juhtumeid, kus koolitalu rent on määratud 10 korda kõrgem turuhinnast. Niisuguse omavoli vastu on õpetajad praegu täiesti kaitseta.

Kui seadus võimaluse annab kooliülalpidajale ükskõik kui kõrget renti võtta koolitalu eest, siis jääb üldse arusaamatuks, milleks seadus nõuab, et igal maa-alkkoolil peab juhataja jaoks koolitalu olemas, sest üle turuhinna makstes võib iga õpetaja ja juhataja endale maad rentida nii palju, kui ta soovib. Kuid paljud õpetajad on koolimaad kasutades selle kultiveerimiseks rohkesti kulu kandnud. Kui nüüd kooliülalpidajad ebaõiglaselt kõrge rendi määramisega võimatuks teevad koolijuhatajale koolitalu kasutamist, siis tekib olukord, mis on kõike muud kui õiglane.

Et vältida koolitalude rendimääramise alal spekulierimist ja kuritarvitusi, seks Eesti

Õpetajate Liidu juhatus palub Hasomini kõige lähemal ajal anda Av. algk. seaduse § 92. põhjal määrus, mis reguleeriks koolitalude rendi normid ja rendi määramise põhimõtted.

Tartu Õpetajate Seltsi 15. aastapäeva aktus.

10. aprillil k. a. korraldas Tartu Õpetajate Selts 15. aastapäeva puhul piduliku aktuse, millest võttis osa rohkesti Seltsi liikmeid ja kutsutud külalisi — arvult tublisti üle saja

inimese. Üksikasjaliku ülevaate Seltsi tegevusest andis Seltsi esimees E. Nurm, kuna mälestisi Seltsi eel- ja algupäevilt esitas õp. J. Korritts. Tervitusi Seltsile ütlesid E. O. Liidu, Tartumaa Õp. Liidu, Vanade Õp. Ühingu, Tartu Vene Õp. Ühingu, Tartu Linnavalitsuse j. t. esindajad. Rohkesti tervitusi oli ka posti ja telegraafi teel.

Aktusi rikastasid ja mitmekesistasid õpetajate L. Lintsi ja A. Bocki viiuli- ja klaveripalad.

Aktusele järgnes külaliste ja Seltsi liikmete koosviibimine teelauas, kus lõbusalt vesteldi ja lauldi.

Välismaalt.

Pedagoogilised õppenädalad välismaalastele Berliinis.

Kasvatus-õpetus Keskinstituut (Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht) Berliinis korraldab k. a. juunist — augustini n.-n. pedagoogilised õppenädalad (kursused), mille sihiks on tutvustada välismaade pedagooge saksa uueaegse koolikorraldusega ja töömoodidega. Kursuste juhatajaiks on saksa parimad õppealade esindajad; kõigil kursustel reserveeritakse teatud arv kohti ka riigisaksa pedagoogidele, et anda välismaalastele-õpetajale võimalus mõtlevahetuseks saksa kolleegidega.

Kursused jagunevad järgmiselt:

A. Üldised kursused saksa pedagoogikaga tutvumiseks.

I. Ameerika pedagoogide õppereis (20. juun. — 1. aug.), millest võivad võtta osa ka teised inglise keelt kõnelevad pedagoogid. Korraldajaiks on ülalmainitud keskinstituut ja New-Yorgi Columbia ülikooli Õpetajate Kolledž. — Õppekeskusteks, millest lähtudes külastatakse ümbruskonnas asetsevad igaliigilisi linna- ja maakooli ja muid pedagoogilisi asutisi, on järgmised linnad: Berliin, Dresden, Weimar, kus on võimalus võtta osa ka Goethe-pidustustest, München, Stuttgart, Frankfurt, Düsseldorf. — Ettekanded ja läbirääkimised peetakse inglise keeles.

II. Üldine pedagoogiline informatsioonkursus (8.—18. august.). Siin kujundatakse kaks gruppi: üks ingliskeelne, teine — saksaakeelne. — Osavõtjaist moodustatakse n.-n. tööühmitised (Arbeitsgemeinschaften), rahva-, kesk-, kõrgemate- ja kutsekoolide käsitlemiseks, kusjuures ennelõunati külastatakse kooli, pärastlõunati tulevad kokku tööühmitised. — Seda lühikest sissejuhatavat kursust täiendavad kolm järgnevat:

III. Rahvakooli meetodika (15.—20. august.), milleks nähtud ette mitmesugused koolide vaatlused ja järgmised ettekanded: 1) Saksa rahvakooli organisatsioon ja töö. 2) Uued katsed praktilise koolitöö alal. 3) Töö

põhikoolis. 4) Töö rahvakooli kõrgemas astmes.

IV. Kõrgema kooli meetodika (15.—20. august.). Kavas: koolide külastamine ja ettekanded, milles käsitletakse järgmistele aladele meetodikat: saksa keel, ajalugu, maateadus, uued ja vanad keeled, matemaatika, bioloogia, keemia ja füüsika, joonistamine, võimlemine, muusika.

V. Pedagoogiline psühholoogia (15.—27. august.). Kursuse siht — tutvustada osavõtjaid pedagoogilise psühholoogia meetodite, resultaatide, praktilise tööga. Osa võivad võtta igat liiki pedagoogid. — On nähtud ette järgmine töökava: 1) Õpilaste hindamise ja vaatluse ülesanded ja meetodid. 2) Objektive suutlikkuse ja annete kindlaksmääramine kooli teenistuses. 3) Psühholoogia põhiküsimusi. Õppimise-psühholoogia. 4) Psühhoanalüüsi ja individuaalpsühholoogia tähtsus pedagoogikas. 5) Õpetamise psühholoogia. 6) Uute meetodiliste voolude (Montessori, Decroly, daltonplaan j. n. e.) psühholoogilised alused.

B. Kunstiline kasvatus.

I. Gümnaastiline haridus (11.—22. juul.); kursus leiab aset H. Medau gümnaast. koolis (Berliin, Innsbrucker Str. 44). Kavas: liikumise-koolitamine, muusikalise liikumisesaate ja palligümnaastika käsitlemine, ettekandeid gümnaastika kõigilt aladelt, kehalise kasvatus ülikoolide külastamisi j. n. e.

II. Joonistamine, maalimine, kunstiline käsitöö ja pildivaatlus (11.—22. juul.). Kursusest võivad võtta osa niihästi erilise kunstilise eelharidusega joonistusõpetajad kui ka erilise eelharidusega rahvakooliõpetajad. Osavõtu sooviavaldises on soovitatav teatada, kumba rühma osavõtta soovija kuulub.

III. Muusikaline haridus (Musikalische Bildung) (27. juulist — 12. aug.). Sellenimeline kursus leiab aset Frankfurdis O. ä., õppeasutises „Musikheim“, kus osavõtjad leiavad ka korteri ja ülapidamise. Kursusel ei käsitelda mitte üksi muusikaõpetuse uusi meetodeid, vaid ka muusikalist kasvatust ja selle tähtsust üldises mõttes, tantsu j. n. e. Osa võivad võtta

igat liiki pedagoogid. Osavõtjad peavad jõudma hiljemalt 26. juuliks Frankfurti Oderi ä.

Kõik järelepärimised, sooviavaldised j. n. e. kursuste tasu, korteri, kosti j. m. suhtes tulevad saata järgmisel aadressil: Auslandsabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Str. 120.

Raadio tähtsus haridustöös ja rahvusvahelises mõttes.

Viie viimase aasta kestel nii Euroopas kui Ameerikas on tehtud huvitavaid katseid, et määrata kindlaks, mil määral on võimalik kasutada raadiot haridus- ja kasvatustöö abinõuna nii laste kui täiskasvanute juures. — Briti raadioringhäälinguist (British Broadcasting Corporation) antakse käesoleval ajal üle $\frac{1}{2}$ milj. koolilapsele regulaarselt õppetunde ja umbes 1000 täiskasvanute gruppi kuuluvad igal nädalal huvitavaid teaduslikke ja kasvatusteaduslikke loenguid ja kõnesid tähtsate teaduselma autoriteetide ja kuulsate kasvatusteadlaste ettekandel. Kui võt Briti publik on huvitatud raadios edasiantavaist teaduslikest loenguist, näitas hiljuti järgmine juhtum: pärast üht ettekannet mõistuse funktsioonidest ringhäälingu juhatusele saabus 27 000 kirja palvega, juhatada mainitud ainet käsivat kirjandust!

Ameerika Ühendriikides, lisaks suurepäraseid tagajärgi saavutanud Ohio raadiokoolile, paljude osariikide ülikoolide juures töötavad ülikoolide omad saatejaamad, mis annavad edasi muusikalisi ja dramaatilisi ettekandeid ning teaduslikke loenguid. Paaris Ühendriikide ülikoolis on koguni tehtud korraldus, mis võimaldab teadusehilmulistel noortel inimestel, kel puudub võimalus astuda ülikooli, studeerida kodus ja kuulata pealt raadioteel edasiantavaid loenguid ülikooli kava ulatuses.

Raadiol on väga laialdane tähtsus ka rahvusvahelises mõttes. Ta on abinõuks, mis võimaldab murda kitsad seksionaalsed eelarvamused; luua õiget arusaamist rahvuste- ja riikidevahelistest probleemidest, laiendada rahvaste silmaringi lühikeste, heal informatsioonil põhjendavate kirjeldustega maailma jooksvaist sündmustest ja sellega ühes äratada huvi diskussioonideks rahvusvahelistest küsimustest.

Keeleline erinevus on suurimaid takistusi maailma rahvaste-vahelisele heasoovlikkusele ja arusaamisele; kuid see tõke ei ole tänapäeval enam niivõrt oluline kui varem, sest raadio levitab uut, rahvusvahelist keelt, mis, olles arusaadav kõigile, on küllalt võimas sümpaatiat äratamiseks, kuigi temas puuduvad sõnad ja laused. Selleks rahvusvaheliseks keeleks on nimelt muusika.

Õeldakse, et Saksamaa ringhäälinguist levitav saksa muusika on etendanud tähtsat osa selles, et Saksamaa hiljutised vaenlased on hakanud saama aru, mida tänapäeva maailmakultuur võlgneb sakslastele.

Kuid peale keelelise erinevuse on olemas veel teine suur takistus rahvusvahelisele usal-

dusele ja arusaamisele, nimelt — teadmatus: meie teame nii vähe teiste rahvuste mõtte-maailmast ja eluviisidest. — Varem aegadel keskpärase inimese kontakt teiste rahvustega piirdus vaid lühikeste ajalehesõnumitega ja -teadetega, mis käsitlesid suuremalt jaolt kaubanduslikke küsimusi või formaalseid poliitilisi suhteid. — Tänapäeval aga raadio võimaldab meil õppida tundma teisi rahvusi palju põhjalikumalt, lähemalt ja — mis eriti tähtis — vahenditult, olgu siis muusikaliste või sõnaliste ettekannete kaudu. (Mõjuv näide: tänapäeval umbes miljonil Briti perekonnal on võimalik kuulata oma kodus saksa muusikat ja tulla selle varal teise suure rahvuse hingele lähemale kui kunagi varem või mingil muul teel.)

Just raadio universaalsus teeb tema ülima tähtsusega faktoriks maailma rahvustele; ta ületab takistamatult kõik piirjooned ega hooli inimeste loodud tariifide tõkkest ja kindlustest. Raadioettekannet jõuab kõikjale ühe momendiga, nii et praegu raadiokuulajad Euroopas võivad valida oma päevast ajaviite- või tõsisemat raadiokava sealt maalt, kust ise soovivad. Pidades silmas niisuguse rahvusvahelise kuulajaskonna huve, praegu mitmel pool Euroopa riikides praktiseeritakse raadioringhäälinguis muusika rahvusvahelise programmi levitamist mitmele maale korraga, s. o. andes seletusi jooksva programmi suhtes mitmes (harilikult kolmes) keeles.

Internatsionaalsete raadioettekannete mõju avaldub mitmel viisil. Esiteks, ta harjutab kuulajaid võõra keele kõlaga ja nii elustab neis soovi õppida seda keelt. Eelkõige ta aga sisendab raadiokuulajasse tunde ja teadmise, et üks võõras rahvas püüab aidata kaasa väärtusliku meelelahutuse muretsemisel, raadiokuulajale, ja miski muu ei suuda äratada nii ruttu ja nii suurel määral sümpaatiat hariliku kodaniku südames välismaalaste vastu, kui just seesugune teadmine.

Lõpuks peab aga eriliselt rõhutama tähtsust, mida raadio omab väheasustatud maa-kohtades üle maailma nende arvurikaste inimeste igapäevaelus, kes asuvad kaugel kultuurikeskustest ja -mõnustest. Neile inimestele raadio tähendab kaugelt enam kui linlastele ja teistele, kes asuvad kultuurikeskuste lähedal. Kuna neile nii paljud kultuuri-saavutised ja mõnused on kättesaamatud, siis raadio on neile otse hädavarilikuks mõistliku meelelahutuse, silmaringi laiendamise ja haridusliku taseme tõstmise abinõuks.

A. K.

Ameerikast.

Koolide juurdekasv New-Yorgis.

Kuidas majanduselu depressioon tõstab õpilaste arvu koolides, näitab selgesti New-Yorgi koolistatistika. Keskkooliõpilaste arv kasvas viimasel aastal 22 000 võrra. nii et linn pidi umbes 1 000 uut õpetajat ametisse võtma, ning algatama mitme uue koolimaja ehitamist. Samuti on väga tunduvalt kasvanud õpilaste arv täienduskoolides, kuna algkooli lõpetajail

on raske saada kohti. Ka siin on uute koolimajade juurdeehitamine osutunud tarvilikuks. 1. jaan. 1932. a. oli 37 uut koolimaja ehitamisel. Hariduse-eelarve tõus võrreldes eelmise aastaga on umbes 6 miljonit dollarit.

Ungarist.

Praktiline õpetus Ungari algkoolides.

15. jaanuaril k. a. avaldas Ungari haridusminister määruse, milles õpetööle algkoolis püütakse anda praktilisemat ilmet, et õpilased oskaksid ellu astudes koolis omandatud teadmisi edukamalt rakendada. Õpetajail käsatakse iga aine õpetamisel pidada silmas vastavalt kohalikele oludele igapäevase elu nõudeid. Iga kool püüdku endale soetada majandusliku tegevuse harjutuskoht (kooliaed, kodulooma-kasvatust j. n. e.). Edasi annab see määrus juhtnööre, kuidas teostada praktilist õpetust looma- ja aiavilja kasvatuses, puu- ja linnukaitses ja käsitöö õpetuses. Ka õpetajate ettevalmistamises ja edasiharimises käsatakse neile aladele enam rõhku panna. Koolinõunikele (inspektoreile) kirjutatakse ette, et nad oma järelevalve tegevuses peaksid silmas eriti neid alasid, — õpetajaid, kes sel alal saavutanud silmapaistvamaid edusamme, eriti välja tõstes ning teistele eeskujuks seades.

Hispaaniast.

Jesuiitide koolid Hispaanias.

Teatavasti on Hispaania jesuiidid revolutsioonilise valitsuse eeskirja põhjal sunnitud maalt lahkuma. Nende senised koolid võetakse üle riigile. Üldse oli jesuiitidel Hispaanias kuus kõrgemat instituuti, 20 keskkooli-kolleegiumi, 3 seminari, 4 kaubanduskooli, 2 tähetorni ja hulk kodusid kirjanikele, õpetlastele ja teistele. Nende õpilaste arv tõusis kokku umbes 20 000—30 000-le. Barcelonas üksi oli neil 3 ilusat suurt paleetaolist kolleegiumi. Kuninglikkude printside pojad, maa esimeste kodanikkude pojad, aga vähesel määral ka töölislapsed, olid nende õpilasteks, saades siin valju kirikliku kasvatuse ning hariduse osaliseks. Rahva alghariduse eest hoolitsesid nad vähe, ning seepärast vaatavadki rahva laiad hulgad nende maalt lahkumist päris ükskõiksel pealt.

Lõuna-Slaaviast.

Uus ülikoolide korraldus Lõuna-Slaavias.

Lõuna-Slaavia haridusminister on vastavate seaduste põhjal teinud korralduse ülikoolide kohta. Selles ettenähtud ülikoolide administratsioon sarnaneb üldjoontes Tartu ülikooli omale. Erandiks on keeld asutada üliõpilasorganisatsioone, mis kannavad regionaalset, usulist või poliitilist laadi.

Inglismaalt.

Rahupropaganda Inglise koolides.

Desarmeerimiskonverentsi kokkuastumise puhul avaldas Inglise haridusministeerium tähelepanuvääriva ringkirja kõikide koolide õpilastele teatavaks tegemiseks. Ringkirjas öeldakse, et neil päevil tulevad Genfi kokku paljude maakeral asuvate rahvaste esindajad, et nõu pidada lahingulaevade, kahurite ja teiste hävitusvahendite kaotamise kohta, mis sõjas töid nii palju kahju ja laastust. Need saadikud esindavad niihästi Inglise kui ka teiste maade noorsoo huve, olles tõsiselt töös, et saavutada kõigis mais sõjavarustuse vähendamist ning et vältida tulevast sõda kõigi ta hirmsate tagajärgedega. Selle väevähenduskonverentsi tagajärgedest oleneb, kuivõrt noorsool võimalik on tulevikus elada head ja rahulikku elu. Sellepärast on need päevad eriti tähtsad kogu maailma noorsoole. Kui noored teie, õpilased, ka ei oleks, te võite rahu asja teenida seega, et jälgite Rahvasteliidu tööd ning end informeerite tema sihtidest, tööviisidest ja inimestest, kes seal maailma rahu eest võitlevad. Vanemaile õpilastele aga, kes peatselt kooli lõpetavad, pannakse südamele kaks kohustust: end vabastada ekslikest eelarvamustest teiste maade inimeste kohta, ning kõigi takistuste kiuste kanda endas kindlat tahet teenida rahu asja kogu inimeskonna hüvanguks.

Kaubandusliku hariduse revisjon.

1928. aastal nimetas inglise haridusministeerium lord Eustace Percy juhatusel 30-liikmelise komisjoni, mille ülesandeks oli järele uurida, missugused haridusvõimalused on olemas alg- ja keskkoolide lõpetajate jaoks, kes tahavad pühendada kaubanduslikele kutseile ja mil määral koolis omandatud teadmused ja võimised neil endi ülesannete täitmist ning kutsealaste edusammude tegemist hõlbustaksid. Selle ettevõtte juures oli mõõduandev vaade, et kasvatust ja majanduselu peavad teineteisega olema ligidases ühenduses. Mida paremini kool majanduslike tegevuseks ette valmistab, seda enam on võimalusi viimase õitsemise viimiseks.

Mainitud komisjon on nüüd oma töö lõpetanud. Peeti nõu majandus- ja tööstuselu esindajatega, koguti andmeid kogemuste kohta viimasel ajal ametisse võetud tööjõududega, külastati kaubanduslike kutse- ja täienduskoole Londonis, Birminghamis, Manchesteris ja mujal, kontrollides muuseumis nende õpilaste sobivust valitud kutsele. Umbes 150-leheküljeline teos annavad komisjoni liikmed ülevaate saadud tähelepanekuist. On selgunud, et õpilaste ettevalmistust majanduslikeks kutseiks seni on olnud puudulik. Komisjon soovitab õpetuses erilist rõhku panna vaimse tegevuse arendamisele. Õpilasi tuleb enam vastuvõtlikeks teha uutele ideedele ja neid tutvustada kõigi majanduselu küsimustega. Vastandina inglaste võõrkeelte-põlgusele rõhutatakse, et majanduselu arenguks on tingimata tarvilik osata vähemalt üht või paari võõrkeelt. Ko-

misjon jagab täiesti ministeeriumi seisukohta, mis leidnud väljendust ühes hiljutises märgukirjas „Võõrkeeltest uues koolis *)“

Tulevikus tuleb enam rõhku panna portugalia ja tähtsamate idamaa keelte õppimisele.

*) Uuteks (modernseiks) koolideks nimetatakse Inglismaal iseseisvaks õppeasutiseks kujunenud algkooli kõrgemat astet, 6.—8. õppeaastat. Kohati kannavad nad central schools'ide nime.

Algkoolilt tuleb nõuda, et ta varustaks õpilasi võimega inglise keelt ilusasti ning õieti kõnelda ja voolavalt, hästi ning stiilikalt kirjutada.

Emakeel, ajalugu, maadeteadus ja matemaatika peavad olema algkoolide peaõppeaineiks. Senisele maadeteaduseõpetusele heidetakse ette, et ta on jätnud rahvus- ja maailmamajanduslikud probleemid liiga kõrvale. Edasi nõutakse käsitööõpetuse üldist läbiviimist algkoolides, et tõsta õpilaste käeosavust.

Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi.

Koolivalitsustele, vähemusrahvuste kultuurivalitsustele ja riigikoolide juhatajaile.

(HSM-i koolivalitsuselt 6. IV. 32. nr. 35352.)

Metsa tähtsuse ja ilu rõhutamine koolide kaudu on metsahoiu ja metsakasvatuse mõtte arendamise seisukohast kõigiti otstarbekohane tee; veel suurema teene toovad koolid ülalnimetatud mõtte kasuks, kui nad juhivad oma õpilasi ka tegelikkusele sammudele sellel alal. Põhjenedes oeldule võimaldab HSM koolivalitsus Eesti Metsaühingute Liidu sellekohasel ettepanekul metsaühingute usaldusmeestel (metsaülematel ja metsnikkudel) käsitleda koolides mõne õppetunni kestes metsa elu selgitavaid küsimusi ning korraldada vastavaid praktikume ja ekskursioone. Samuti on koolijuhatajail võimalus, neile sobival ajal, kutsuda metsaühingute usaldusmehi (teateid nende üle saab iga maakonna metsaühingult) esinema selgituskõnega või seletustega metsanduslike, jahikaitse ja loodusekaitse küsimuste kohta (esinemine sünnib tasuta).

Ühtlasi saadab HSM koolivalitsus siinjuures Eesti Metsaühingute Liidu metsamärgi kodukorra. Metsamärke annetab Eesti Metsaühingute Liit metsaharrastuse ergutamiseks — mustad, sinised ja valged metsamärgid, millest valge metsamärk on nähtud ette annetamiseks peamiselt õpilastele ja noorsooühingute liikmetele pärast väikealatusliku eksami õiendamist juurdelisatud kava ja kodukorra alusel. Eksamineerimist toimetavad metsaühingute poolt moodustatud eksamikomisjonid ja märgi andmise otsustab kohaliku metsaühingu juhatus.

Lõpuks esitab HSM koolivalitsus kaalumiseks maakoolivalitsustele järgmise kavatsuse, mida on märkinud ka Eesti Metsaühingute Liit.

Eestis on paljude talundite, külade ja ühiskondlike asutiste, nende hulgas ka koolide, ümbrus korraldamata ja ehitised asuvad lagedal väljal tuulte-tormide võimuses. Hädatarvilik on viia läbi koduümbruse kaunistamine puude ja pöösaste istutamise teel, mis on selleks kõige sobivamad.

Kuna selle küsimuse kui ka kooliaedade asutamise otstarbekohane läbiviimine on õpetajatele praegustes oludes raske, on väga otstarbekohane mõne maavalitsuse eeskujul korraldada maakondade õpetajate võrke nõnda, et ühele tagavaraõpetajale tehakse peamiseks ülesandeks kooliaedade ja koolimajade ümbruse korraldamine, kusjuures õpetaja neis küsimustes võiks anda juhatust ka kooli ümbruskonna elanikele.

Tulevikus leiab Hariduse- ja sotsiaalministeerium ehk võimalusi korraldada õppejõududele, kes võtavad oma peale ülalnimetatud ülesanded, instrueerimise kursuse suvisel õppetöö vaheajal.

Liisa: kodukord ja eksamikava.

P. Mägraken (allkiri).
Direktor.

A. Kuut (allkiri).
Algkooliasjade juhataja.

Õpilase metsamärgi saamise tingimused.

Metsamärgi saamiseks peab õpilane:

1. Tundma Eestis kasvavaid peamisi puuliike suvel ja talvel, samuti koduümbruse metsade koosseisu ja pinnaolusid.
2. Oskama vahet teha loomuliku uuenduse, kultuuri, noore ja vana metsa, puhta ja segametsa vahel.
3. Teadma, kust ja kuidas saab puu seemneid.
4. Oskama puutaimi kasvatada.
5. Tundma okaspuude külvi ja istutamiseviise; peab olema metsamehe juhatusel istutanud vähemalt 50 taime või külinud $\frac{1}{10}$ kg seemet.
6. Tundma hästihooldatud metsa ja oskama seletada, millest seda tuntakse.
7. Tundma tule, tuule, kariloomade ja mõnede putukate poolt metsale sünnitatud kahju.
8. Oskama metsapõlemist kustutada.
9. Oskama määrata puu vanadust ja mõõta puu kõrgust ja jämedust.

10. Teadma, milleks tarvitatakse koduümbruse metsades kasvavaid puid.
11. Oskama asjatundlikult tarvitada kirvest ja saage.
12. Teadma, missuguseid väljaveo-artikleid valmistatakse puust ja milline osa on metsasaadustel meie väliskaubanduses.
13. Tundma jahiloomadest: põtra, metskitse, jänest, rebast ja oravat ning jahilindudest: metsist, tetre, põldpüüd ja oskama nende eest hoolitseda.

Esti Metsaühingute Liit (allkiri).

HSM-i Kooliraamatute Komisjoni 21. III 32. Nr. 103.

HSM Kooliraamatute Komisjon oma s. a. 13. märtsi koosolekul läbi vaadates alamalnimetatud raamatud, tegi nende kohta järgmised otsused:

- 1) *P. Hinnov.* Üldajalugu keskkoolidele, Vana aeg. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus 1931, — l u b a d a.
- 2) *H. Sosaar ja P. Valdson.* Lehrbuch der deutschen Sprache. I Stufe. 5 ümbertöötatud trükk, Tartus 1930, — l u b a d a.
- 3) *Elmar Muuk.* Lühike eesti keeleõpetus I, 3. trükk. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus 1931, — s o o v i t a d a.
- 4) *A. J. Möller.* Eesti kirjandus muukeelsetele keskkoolidele, III ja IV anne. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus 1931, — s o o v i t a d a.
- 5) *E. Asson.* Vana aeg. 5. tr. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus 1931, — l u b a d a.
- 6) *Oskar Pärvli.* Ruumi algõpetus, II anne, 3. tr. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus 1931, — l u b a d a.
- 7) *Ф. В. Микельсар.* Математика для начальной школы. VI г. обучения. Vene õpetajate Liidu kirjastus, 1931 — l u b a d a.
- 8) *J. Kuulberg — E. Kuulberg — E. Martinson.* Elavad arvud. Matemaatika õpperaa-

mat algkoolidele, I ja II õppeaasta, 2. tr. K.-ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus 1931, — s o o v i t a d a.

P. Mägraken
Komisjoni juhataja,
HSM koolivalitsuse direktor.

Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi koolivalitsusele.

(E. Ö. Liidult 14. märtsil 1932. a.)

Eelmiste aastate eeskujul kavatseb Eesti Õpetajate Liidu karskuskasvatustoimkond korraldada järjekorralise lootusringide kevadpüha käesoleval aastal 7. ja 8. mail. Samal ajal korraldatakse ka emadepäev, milleks ministeerium juba nõusoleku andnud.

Eesti Õpetajate Liit palub lubada 7. mail kasutada kaht viimast tundi erakordselt karskusküsimuse selgitamiseks, nagu karskustundideks, lootusringide koosolekuteks, laste võistluskirjutuse materjalide (auhinna, mälestuslehed) väljaandmiseks j. n. e.

Ühalasi oleks tarvilik ülevaate saamine karskuskasvatustöö tulemustest käesoleval õppeaastal ja samuti lootusringide kevadpühast; seks palub E. Ö. Liidu karskuskasvatustoimkond HSM Koolivalitsuse lahet korraldust, et koolid registreerimiskaardi täidetult E. Ö. Liidule tagasi saadaksid

Lisa: registreerimiskaart.

E. Martinson (allkiri).
Esimees.
J. Elango (allkiri)
Sekretär.

Lubada. 22. III. 32. a. J. Hünerson, Hariduse- ja Sotsiaalminister.

Koolivalitsustele ja riigikoolide juhatajaile teadmiseks ja täitmiseks.

Tallinnas, 1. aprillil 1932. a. nr. 35613.

A. Borkvell (allkiri)
HSM Koolivalitsuse abidirektor.
J. Feldmann (allkiri)
Sekretär.

Uusi raamatuid.

A. H. Tammsaare. Meie rebane. Lugu noorte. Noor-Eesti kirjastus, Tartus 1932. a. Hind 2 kr. 40 s.

A. Remmel. Otstarbekohane ja ilus kodu. Kuidas seda korraldada, mööbeldada ja kaunistada. E. Kirjanduse Seltsi populaarteaduslik seeria „Elav Teadus“ nr. 4, 86 pildi ja joonisega. Hind üksikmüügil 1 kr.

Agnes Taar. Kõrgemäe noored. Näidend 3 vaatuses. Noor-Eesti kirjastus Tartus 1932. a. Hind 1 kr. 80 s.

Moodne kodu sisustus. Koostanud Elli Aaslava. „Eesti Naise“ kingitus oma aastatellijail.

A. Rahula. Ema mälestus. Lastenäidend 2 vaatuses. Autori kirjastus Kureaases 1932. a. Hind 60 s.

Maailma maad ja rahvad 13. Taga-Euroopa ja Vahemeremaad.

Die Estnischen Vogelstimmentungen von Eduard Laugaste (-Treu). Suomalainen Tiedeakatemia, Helsinki.

La Révision des Manuels Scolaires. Contenant des passages nuisibles a la compréhension mutuelle des peuples. Société des nations institut international de coopération intellectuelle. Paris 1932.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinnas, Tatari 3, krt. 4. Telef. 458-52.

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

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.*

Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit.*

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

Oskar Luts. **Avasilmi**. Jutustis. Illustreerinud R. Tiitus. 132 lhk. Hind 1 kr. 80 s. Noor-Eesti kirjastus Tartus, 1932. a.

„Avasilmi“ on jutt kõhetust vaeslapsest, kes oma tahtejõu abil üle sai igasugustest eluraskustest. Peaaegu ühtegi nõuandjat polnud tal, kuid siiski sai temast, neljateistkümnenda-aastasest poisikesest, oma enda jõuga elujõuline ja ühiskonnale kasulik liige.

Juhan Jaik. **Pombi ja üdsimärdi nõiad**. Jutustis. Illustreerinud R. Tiitus. 184 lhk. Hind 2 kr. 40 s. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a.

Jutustis on kirjutatud noortele ja noortest.

V. Korolenko. **Pime moosekant**. Jutustis. Tõlkinud M. Lepik. Illustreerinud R. Tiitus. 208 lhk. Hind 2 kr. 60 s. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a.

Suurt inimlikku kaastundmust õhkuv raamat ei paelu lugejat mingite väliste, otsitud ja odavate seiklustega, küll aga näitab teed inimhinge kõige salajamatesse keerdkäikudesse.

L. Nordström. **Toomas Lack**. Jutustis. Tõlkinud M. Raud. Illustreerinud E. Kollom. 131 lhk. Hind 1 kr. 80 s. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a.

„Toomas Lack“ on Rootsis paljuloetud kirjaniku Ludvig Nordströmi parim noorsoojutt.

J. Spyri. **Väike Heidi**. Lugu lastele ja neile, kes armastavad lapsi. Tõlkinud J. Käerner. 231 lhk. Hind 2 kr. 60 s. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a.

Noorsooraamat, milliseid praegu enam ei

kirjutata. Raamat vabaduse- ja loodusearmastusest ja armastusest kodu ja vanemate vastu.

J. London. **Kui loodus kutsub**. Lugu ühest koerast. Tõlkinud L. Rebane. Illustreerinud H. Valtmann. 148 lhk. Hind 2 krooni. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1932. a.

Jutustises haarab meid teosest õhkuv karm, metsik ja jõuküllane maailm, mille tõelisuses ja seiklustes ei jää mingit kahtlust, mis lõpeks aga võib muutuda isegi armsaks ja ihaldamisväärseks inimliku joone tõttu, mis avaldub nende rangete, väliselt nii metsikute ja hoolimatute kujude südameis.

Aino Kallas. **Maroko võlus**. Väikesed kirjad Marokost. Kogutud teosed IX. Piltidega kriitpaberil. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 75 s.

Teos pakub laiu pilte Põhja-Aafrika inimestest ja oludest. On võõras reisikirjelduste kuivus; selle asemel loeme elavat jutustust, kus edasi antakse inimtüüpe, sündmusi ja sealse elu omapärasusi.

Friedrich Nietzsche. **Nõnda kõneles Zarathustra**. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. 375 lhk. Hind 4 kr. 50 s.

Nietzsche kõrgem saavutus on „Nõnda kõneles Zarathustra“.

„Eesti Kirjanduse“ sisuregister 1906—1930. Toimetanud O. Urgart. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. 104 lhk. 3 kr.

Praeguilmunud sisuregister sisaldab alade järgi kõikide artiklite nimestiku, tuues lõpus kõigi isikute nimel, kes „Eesti Kirjanduses“ on kirjutanud või kelle üle on kirjutatud. Seega siis igaüks võib kiiresti üles leida teda huvitavad artiklid ja neid kasuga tarvitada.

Koolitöö lõpuks

soovitame igasuguseid plankette nagu:

algkooli lõputunnistusi,
teatelehti,
tervislehti,
ekskursiooni tunnistusi jne.

K.-ü. „Töökool“

V. Roosikrantsi 3. Tel. 462-56.

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

NOORSOORAAMATUD

Jutukirjastik.

	Hind.
Nr. 1. Ch. Dickens: Kilk koldel (Trükk otsas.)	100 s.
Nr. 2. Jack London: Põlev laev (Trükk otsas.)	25 "
Nr. 3. K. Hänninen: Jäämere kangelane (Trükk otsas.)	100 "
Nr. 4. J. Parijõgi: Laevapõltsi 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: Põialpõlts	50 "
Nr. 11. Jack London: Pagan Otoo	25 "
Nr. 12. A. Chamisso: Peeter Slemm	50 "
Nr. 13. Anni Swan: Olli elukool	150 "
Nr. 14. J. Akurates: Sulaspõltsi suvi	75 "
Nr. 15. M. Janson: Rahuinngel	100 "
Nr. 16. J. Parijõgi: Jõulud, jõulud	50 "
Nr. 17. Juhani Jaik: Kaarukivi	100 "
Nr. 18. R. Janno: Kuningas Toom	100 "
Nr. 19. V. Korolenko: Makari unenägu	50 "
Nr. 20. L. Tolstoi: Kui palju inime ne vajab maad	25 "
Nr. 21. Ch. Dickens: Nell ja tema vanaisa	50 "
Nr. 22. Peeter Rings: Kümme päeva jäälaamil	25 "
Nr. 23. J. Parijõgi: Suuskadel Vallastesse	100 "

Reisivestete kirjastik.

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

Populaar-teaduslik kirjastik.

Nr. 1. Sven Hedin: Une maailma avastuslugu	75 "
Nr. 2. M. Laarmann: Puulõige	150 "
Nr. 3. Boris Zitkov: Sellest raamatust	50 "
Nr. 4. V. Bianki: Sõda metsas	25 "

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 "
„ ” 1926. ” II ”	200 "
„ ” 1927. ” I ”	200 "
„ ” 1927. ” II ”	200 "
„ ” 1928. ”	250 "

LADU: Tallinna, Tatari 3, krt. 4. Telefon 458-52.
ja V. Roosikrantsi 3, telef. 462-56.