

# KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI  
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

---

---

Nr. 7

14. AASTAKÄIK. — SEPTEMBER 1932

1928  
KASVATUSE-  
TALITUS

# Erakordselt kasulik võimalus!

Aastate jooksul on „Kasvatuse“ üksikutest aastakäikudest jäänud teatud hulk eksemplare ladusse seisma. Kuna nende aastakäikude mahukad kõited osutuvad väärtuslikuks varasalveks, kust iga õpetaja võib ammutada rikkalikku materjali pedagoogiliste, meetodiliste, tegelikkude koolielu ja õpetaja kutsealaste küsimuste igakülgeks valgustamiseks ja selgitamiseks, siis otsustas E. Õ. Liit need aastakäigud õpetajaile kättesaadavaks teha äärmiselt **mõõduka hinnaga**.

Selleks korralduseks kohustab E. Õ. Liitu ühelt poolt tarve aastakäikude alla seisma jäänud summasid katsuda vabaks teha, teiselt poolt vajadus eriti **noortele õpetajatele vastu tulla**, kes käesoleval majandusliku surutise ajal ei suuda üheaegselt tellida lisaks värsketele aastakäigule veel vanu aastakäike täie hinnaga.

E. Õ. Liidu korralduse kohaselt

**„Kasvatuse“ aastakäigud**  
aastatest 1919—1927 maksavad nüüdsest peale  
**1 kroon**  
aastakäik.

Tellida on võimalik ka üksikute aastakäikude kaupa. 1928. a. aastakäik on täiesti otsas. 1929. ja hilisemad aastakäigud maksavad à 5 kr.

Kes tellides raha ette saadab, sellele saadetakse aastakäigud E. Õ. Liidu kulul kätte.

Tellimised adresseerida :

**Tallinna, Tatari 3-4, „Kasvatuse talitus“**

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 7.

September 1932.

14. aastakäik.

SISU: Wilhelm Wundt ja töökooliliikumine — *M. Meiusi*. Ameerika kasvatusteadlaste mõteteid kasvatusest ja koolist — *Helmi Metsvahi*. Muljeid Berliini koolide küllastamiselt — *P. Mägraken*. Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt — *J. Kents*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Fr. Puusepp, Keelelisi harjutisi I, II ja III jagu — *Rud. Reiman*; A. Möller, Eesti keeleõpetus muukeelseile keskkoolidele — *J. Väinaste*; A. Laar, Üldajalugu keskkoolidele, kesk-aeg — *V. Orav*; G. Ferrero, Vana-maailma hukkimine — *V. Orav*; Mõningaid seletavaid märkmeid hra J. Lohu arvustise puhul V. Siukonen'i „Laulu õppeviisi“ kohta — *E. Mesiäinen*. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Uusi raamatuid.

## Wilhelm Wundt ja töökooliliikumine.

*M. Meiusi.*

Käesoleva aasta 16. augusti mälestas kultuurmaailm uuema aja produktiivseima õpetlase, arsti, füsioloogi, psühholoogia kui iseseisva teadusliku distsipliini looja, filosoofiale uute sihtide näitaja ja kultuurajaloo viljarikka uuriija Wilhelm Wundt'i sajanda sünnipäevana.

Suurmehed on alati ühtlasi kasvatajad, ütleb Emil Saupe Wundt'i aadressil. Kuid Wundt'i suhted pedagoogikasse on palju lähedamad ja tema tähtsus pedagoogika seisukohalt võrratult suurem kui paljude muude suurmeeste oma. Küll arvab Ernst Meumann — Wundt'i silmapaistvam õpilane —, et Wundt'il pedagoogikast kui teadusest arusaamine on puudunud, kuna ta määratusuures teaduslikus loomingu ei ole ühtki teost pühendatud pedagoogikale, olgugi, et ta tegeles viimasele väga lähedaste probleemidega — psühholoogia ja eetikaga. Ka ei ole Wundt eriti mainimisväärselt võtnud osa tegelest kasvatustööst. Ometi on tal tähtis koht suurte pedagoogide hulgas, ja vastavalt sellele pühendab Emil Saupe talle eripeatüki oma teoses: „Deutsche Pädagogen der Neuzeit“. Wundt'i osa

pedagoogikas saab avalikuks alles siis, kui vaatleme ligemalt tema teaduslikku loomingu ja selle mõju pedagoogikasse.

Elame pedagoogiliste reformide aja järgul, mille algust arvatakse möödunud sajandi viimasest aastakümnest. Selle uuendusliikumise — sagedasti lühidalt töökooliliikumiseks nimetatud — ajaloolisi lähteid otsides, leiab Joh. Kühnel<sup>1)</sup> üldise kultuurilise, tehnilise ja sotsiaalse arengu kõrval erilise tegurina esiteks veendumuse tekkimise käsitöö hariduslikust väärtusest. Suurte pedagoogide poolt, nagu Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, juba varem kaitstud, võttis „Saksa poeglaste käsitööõpetajate ühing“ käsitöö eest võitlemise oma lipukirjaks. Aastaid kestnud püsiva töö järel õnnestus tõsta lugupidamist käsitöö vastu laiemais hulkades ja mööduandvais ringkonnis. Eriti varajasemas töökooliliikumises leiame manuaalse tegevuse suure tähtsuse rõhutamist.

<sup>1)</sup> Schularbeit und Arbeitsschule, Dresden 1922, lk. 8.

Teise tähtsa tegurina mängib suurt osa kunstilise kasvatuselise liikumise. Viimane rõhutab reaktsioonina valitsevale intellektualismile, vaimse elu subjektiivset külge, tundmuspärasust, eriti kunstiliste elamuste tähtsust kasvatuses.

Neile uutele liikumistele seltsib kolmandana ja eriti tähtsa tegurina Wundt'ist lähtuv moodne voluntaristlik psühholoogia.<sup>2)</sup> Oma voluntaristliku psühholoogiaga on Wundt tähtsa tegurina töökooliliikumise ajaloos leidnud üldise tunnustuse.

W. sündis 16. aug. 1832. a. põlisest haritlaste perekonnast Mannheimi ligidal, kus tema isa oli kirikuõpetaja. Noores põlves olevat ta enda kirjelduse järgi („Erlebtes u. Erkanntes“) olnud unistaja ja omaette fantaseerimisele kalduv. Sellega kaasas käis tähelepanematus välismaailma vastu, millest tekkis raskusi koolis ja ülikooli esimesil aastail. Kohaliku abiõpetaja poolt kodus ette valmistatud, astus W. gümnaasiumi (Bruchsalis). Seal ei käinud ta käsi hästi. Endasse süvenenud, välismaailma vastu tähelepanematu ja osavõtmatu, sai talle osaks alahindamine, ja ta pidi kuulma enda aadressil sõnu: „Mitte iga studeerinud mehe poeg ei peaa studeerima“. Isegi üstumajäämisest ei pääsnud ta keskkoolis. Plaanitult ja mõtult tuli astuda vastu tegelikule elule peale gümnaasiumi lõpetamist, kuna isa oli vahepeal surnud ja ema ei jõudnud katta poja studeerimise kulusid. Olukord lahenes hea onu abil, kes oli sellal tuntud anatoomik Tübingeni ülikoolis. Selle juurde asus W. elama, ja oli nagu endastmõistetav, et ta onu loenguid pidi kuulama, ilma et oleks olnud kavatsust studeerida meditsiini. Esimesed semestrid Tübingenis möödusid kindla eesmärgita ja kavata. W. kuulas loenguid keemias, füüsikas, botaanikas, anatoomias, füsioloogias. Kõige rohkem hindab ta ise sellest ajajärgust põhjalikku tutvumist peaaegu anatoomiaga.

Hiljem jätkas W. studeerimist Heidelbergis, kus asus korralikult õppima

meditsiini, kuulas selle kõrval meeeldi loenguid keemiast ja töötas keemia laboratooriumis. Obligatoorse kursuse lõpetamise järel pakuti talle praktilise arsti kohta supelasutises, kuid tundes praktika puudust, lükkas W. selle ettepaneku tagasi ja jäi töötama kliinikusse assistendina. Eriti köitsid tema tähelepanu meeleorganite riketega haiged. Meeleorganite funktsioonide uurimine tõi kaasa taju probleemi. Oma patsientide juures toimetas W. mitu aastat järgimööda vaatlusi, avaldas selle tulemusi aegajalt arstiteaduslikes ajakirjades ja hiljem (1862. a.) koondatult pealkirja all „Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung“. Juba selle tööga jõudis W. psühholoogia valdkonda. Enam kui muid selle küsimuse käsitlejaid köitis W. tähelepanu tajuprotsessi psühholoogiline külg. Sel teel jõudis W. patoloogilistest ja füsioloogilistest probleemidest lähtudes oma uurimuste kaudu psühholoogiasse. Ja kord juba kokku puutunud psühholoogiliste probleemidega, süvenes W. nüüd mitmesuguseisse psühholoogilisi probleeme käsitlevasse autoreisse, nagu Herbart, Lotze, Volkmann j. t.

Promoveerunud 1856. a., peatus W. lühikest aega Berliinis kuulsal füsioloogilisel Johannes Müller'i õpilasena ja asus siis Heidelbergi füsioloogia dotsendi kohale. 1863. a. ilmus W-ilt psühholoogia alal suur kaheköiteline töö „Vorlesungen über die Menschen- und die Tierseele“ ja kümme aastat hiljem põhjaneva tähtsusega W-i hiigelteos psühholoogia alal „Grundzüge der physiologischen Psychologie“, mis oma kuuenaldas väljaandes (1908/11) kolmeköitelisena ja 2300 leheküljelisena on kõige pealt imestustäratav oma suure lehekülgede arvuga, kuid veel enam aine originaalse käsitlusega. Eriti sellele teosele võlgname tänu, et eksaktne individuaalpsühholoogia vabanes meeleorganite füsioloogia kitsastest raamidest ja kujunes kogu hingeelu eksperimentaalseks uurimiseks.

Oma psühholoogilise õpetuse võttis W. kokku lühikeses ülevaatlikus teoses „Grundriss der Psychologie“ (1896), kuna parimaks sissejuhatajaks on W-i

<sup>2)</sup> Schularbeit und Arbeitsschule, Dresden 1922, lk. 10.

enda poolt koostatud „Einführung in die Psychologie“ (1911).

1874. a. kutsuti W. Zürichi „induktiivse filosoofia“ professoriks, kust lahkus juba järgmisel aastal ja võttis vastu kutse Leipzigi ülikooli filosoofia õppetoolile. Sinna jäi W. kuni oma õpetegevuse ülikoolis 1917. a. lõpetas ja suri 31. aug. 1920.

Zürichist oli W. kaasa toonud mõned aparaadid, mis said aluseks W. poolt Leipzigi ülikooli juurde asutatud psühholoogia laboratooriumile. Viimane meelitas Leipzigiisse õpetlasi kõigist maadest. Kiiresti levis psühholoogia laboratooriumi mõte muudesse ülikoolidesse, nii et võime küsida, kummale võlgneb W-i maailmakuulsus rohkem tänu, kas tema psühholoogilisele õpetusele või Leipzigi ülikooli psühholoogia laboratooriumile.

Alanud õpetlase karjääri füsioloogina, jõudis W. psühholoogia kaudu filosoofiasse, kus näitas oma tööde arvu, suuruse ja originaalsusega samasugust produktiivsust nagu psühholoogiaski. Valitseva positivistliku mõtlemisviisi tõttu 19. sajandi keskpaigas rasket eluvõitlust pidavale filosoofiale näitas W. uue suuna, nähes filosoofias üldist teadust, mis uurib üksikteaduste eeldusi ja võtab üksikteaduste tulemused kokku ühiseks maailmavaateliseks tervikuks.

Tähtsamaks osaks oma elutööst peab W. ise „rahvaste psühholoogilisi“ uurimusi, millele ta pühendas viimase osa oma elueast. Haruldane töövõime ja pikik eluiga võimaldasid W-ile, krooniks tema senisele tööle, koostada aukartustäratavalt suure, tervelt kümneköitelise uurimustöö rahvastepsühholoogia üle, milles ta jälgib rikkaliku materjali põhjal kogu vaimse kultuuri arenemiskäiku.

Oma psühholoogiliste töödega sai W. teerajajaks uuele iseseisvale teadusele — psühholoogiale. Ja mitte ainult teerajaja ei olnud W., vaid ühtlasi oma ala suurejoonelisemaid, mitmekülgset ja produktiivselt viljelevaid esindajaid. Psühholoogia enne W-i oli ühelt poolt takerdunud metafüüsilise spekulatsiooni võrku, kuna teiselt poolt püüdis sellal moeteadusena valitsev füsioloogia näha

psühholoogias ainult füsioloogilisi probleeme. Metafüüsiline psühholoogia pani üldiselt vähe rõhku psüühiliste protsesside empiirilisele uurimisele. Käsitelles psühholoogiat kui osa metafüüsikast — rakendusmetafüüsika (Herbart) —, oli peamiseks eesmärgiks hinge olemuse määramine sääraselt, et see oleks kooskõlas vastava autori metafüüsilise süsteemiga. Sääraselt püstitatud metafüüsilisest „hingest“ alles tuletati hingeelu kogemuspärane sisu. Psühholoogilisi kogemusi ei interpreteerinud metafüüsiline psühholoogia seniste kogemustega, vaid nägi neis tundmatu „hinge“ mõistatuslikke funktsioone. W. loobus säärasest metafüüsilistest konstruktsioonidest ja asus hingeelu uurima empiirilisel alusel. Nagu see sünnib loodusteadustes, lähtub W. ka psühholoogias kogemusest. Psühholoogiline kogemus ei ole midagi erinevat kogemusest loodusteadustes. Mõlemale teadusele on aluseks ühine kogemus. Viimases võime eraldada objektiivse sisu ja subjektiivse protsessi. Loodusteadusliku uurimise esemeks on objektiivne sisu, psühholoogia aga uurib subjektiivset protsessi.

Kuna psühholoogia uurimiseesemeks ei ole midagi muud kui sama üldine kogemus, millest lähtub loodusteaduski, siis on võimalik kasutada psühholoogias samu uurimismeetodeid, mida kasutavad loodusteadused. Uurides sama nähtust erinevalt seisukohalt, on psühholoogias küll põhjendatud erinevused loodusteaduslikkude meetodite kasutamise viisis, mitte aga oluline erinevus meetodeis endis. Psühholoogia võib tarvitada ja peab tarvitama loodusteaduslikke meetodeid — vaatlust ja eksperimenti: eksperimenti lihtsemate psüühiliste protsesside ja vaatlust kõrgemate, vaimsete nähtuste uurimiseks. „Ei ole ühtki fundamentaalset psüühilist protsessi, kuhu ei oleks rakendatav eksperimentaalne meetod, ja ühtki, mille uurimiseks see loogiliselt põhjendatult ei oleks nõutav.“ Psühholoogia esemeks on ainult protsessid, mitte püsivad objektid. Et vaadelda protsessi algust ja käiku, koostust mitmesugustest elementaarprotsessi-

dest ja uurida viimaste vastastikuseid suhteid, tuleb vastavaid protsesse kutsuda esile meelevaldselt, muutes tingimusi vastavalt eesmärgile. Teatava nähtuse esilekutsumine ette määratud tingimustes ja vaatluse otstarbel ongi eksperiment. Vaatlus ilma eksperimentideta on võimalik seal, kus tegemist püsivate objektidega, või vähemalt reeglipäraselt esinevate protsessidega. Sääraseiks enam-vähem püsivate omadustega psühholoogia uurimisesemeiks on mitmesugused ühiskondlikud vaimuelu avaldised, nagu keel, mütolooilised kujutlused, kombed. Nende algus ja areng baseeruvad psühholoogilistel tingimustel, mille suhtes võib teha järeldusi lähtudes vaimuelu avaldistes objektiveerunud psüühilistest omadustest. Viimaseid uurib n.-n. rahvastepsühholoogia. Kuna individuaalne psühholoogia uurib psüühilisi protsesse indiviidis, arvestamata sotsiaalset ümbrust, on rahvastepsühholoogia ülesandeks uurida psüühilisi protsesse, mis tekivad paljude indiviidide vastastikusel mõjul. On ekslik väita, nagu oleks kogu W-i psühholoogia eksperimentaal psühholoogia, kuna rahvastepsühholoogias, mida W. peab oma elutöö tähtsamaks osaks, eksperiment ei tule tarvitusele. Ainult üksiku indiviidi hingeelu käsitlevat psühholoogia osa nimetab W. seal valitseva meetodi järgi eksperimentaalpsühholoogiaks.

Määratud psühholoogia eseme ja selle uurimismeetodid, vaatleb W. psühholoogia suhteid muudesse teadustesse. Kui teadus otsesest kogemusest, on psühholoogia täienduseks loodusteadusele. Füüsika ja füsioloogia on samahästi abiteadused psühholoogiale kui psühholoogia loodusteadustele. Uurides teoreetilise tunnetuse ja praktilise teotsemise põhilisi aluseid, on psühholoogia ettevalmistavaks teaduseks filosoofiale ja aluseks vaimuteadustele. „Nagu psühholoogia on täienduseks loodusteadustele, aluseks vaimuteadustele, nii on ta ettevalmistavaks empiiriliseks teaduseks filosoofiale“.

Sisulisest küljest annavad W-i psühholoogiale üldilme kaks momenti: ak-

tualiteet ja voluntarism. Metafüüsilisele psühholoogiale omastest hinge olemuse, selle asukoha ja muudest säära-  
 rastest probleemidest, ja mis kõige tähtsam, hingesubstantsist loobumisel jäid W-ile psühholoogilisteks uurimisesemeiks hingeelulised protsessid, nende iseloom, tekkimine, nende suhtes valitsevad seadused j. n. e. Sellega jõudis W. substantsiaalse hinge mõiste asemel aktuaalse hinge mõiste seisukohale. Hingeelus ei ole tegemist püsivate objektidega, vaid protsessidega. Hinge moodustavad hingeelulised protsessid. Neis protsessides näeb W. eeskätt tahteprotsesse, vastupidiselt intellektualismile, mis tahab kogu hingeelu viia tagasi kujutlustele kui ainukestele psüühilistele elementidele. Hingeelu kogemuspärase sisu moodustavad tahteprotsessid, tahtmused. Peame seepärast W-i psühholoogiat nime-  
 tama voluntaristlikuks. Kuid sellest voluntarismist ei tule aru saada, nagu oleks tahe ainulke elementaarne psüühiline funktsioon. W-i järgi ei ole üldse olemas tahet kui mingisugust alalist „võimet“, on vaid üksikud tahtmused, mis üksteise järgi tõusevad ja kaovad. Samuti ei ole tahe elementaarne nähtus, vaid võime selles analüüsi teel leida tundmuslikke ja kujutluslikke momente. Tahe ei ole seega mingisugune põhifunktsioon muude kõrval, vaid on kõrgema astme nähtus, mis sisaldab endas elementaarset protsesse. Tahe representeerib kogu hingeelu, ja hingeelu tähendab lõppeks sedasama mis tahe. On siis arusaadav, et tähtsaima osa W-i psühholoogiast moodustab tahteõpetus. Iga üksik tahtmus on keerukas tundmuslikkude elamuste ja kujutlusprotsesside kompleks. Tahteakti eelastmeks on affekt. Iga tahtmus algab affektiga. „Ei ole tahtmust ilma affektita, samuti nagu ei ole affekti tundmusteta“. Kas teatavast affektist kujuneb tahteakt, seda ei saa otsustada affekti alul. Affektist tahteakti teeb lõppstaadium, affekti lahendus. Affekti lahenumise viisid peitub tahtmise eritunnus. Harilik affekt kustub aegamööda või suubub teise affekti, kuna tahteakt lõpeb kiire ja

täieliku lahendusega. W. defineerib tahtmust kui affekti, mis oma käiguga kutsub esile enda lahenduse.

Tahteõpetuse kõrval väärivad allakriipsutamist hingeelulised seadused, loova sünteesi ja eesmärgi heterogoonia seadus. Loova sünteesi (schöpferische Synthese) seaduse järgi ei ole hingeelu ainult psüühiliste protsesside summa, vaid üksikutest protsessidest moodustunud tervik, on midagi uut, oma olulistes omadustes tervikut moodustavate elementidega võrreldamatu. Vaimsed protsessid kasvavad ühinedes, näidates ühendeis omadusi, mis puuduvad elementidel. Iga vaimne ühend sisaldab uusi väärtusi. Seega on võimalik vaimsete väärtuste kasvamine, või teisiti väljendatult — psüühilise energia kasvamine.

Eesmärgi heterogoonia seadus ütleb, et teatava eesmärgiga ette võetud tegevuse tulemusel leiame kõrvalmomente, mis ei olnud kavatsatud ülesseatud eesmärgiga. Neist kõrvalmomentidest tekib uusi motiive, mis võivad muuta esialgseid motiive, neid koguni kõrvale tõrjuda ja ise nende asemele astuda, saades lähtepunktideks uuele motiivide reale. Näiteks, võõrast keelt võib õppida selleks, et osata kasutada vastavat kirjandust, kuid keelega enam tutvudes võib selle kasutamise motiiv hoopis ununeda, kuna uueks motiiviks saab otsene huvi keele enda vastu.

Oma loova sünteesi seadusega on W. ette jõudnud tänapäeva modernsemale psühholoogilisele voolule — kujupsühholoogiale (Gestaltpsychologie), kuna eesmärgi heterogoonia seadus leiab rakendust pedagoogikas. Eesmärgi heterogoonia seadus on kandvaks printsiibiks Georg Kerschensteiner'i haridusteooriale, kusjuures Kerschensteiner mainib Wundt'i kui selle printsiibi avastajat.<sup>4)</sup> Kasvatuse ülesanne on elusäilitamiseks vajalikke tarvidusi rahuldavast animaalsest inimesest kujundada vaimsete väärtuste kandja — kultuurinimene. Ja töökooli idee näitab seda teed, mille kaudu on võimalik isiklikku arengut selles suu-

nas mõjutada.<sup>4)</sup> Kujunemine vaimsete väärtuste kandjaks sünnib eesmärgi heterogoonia printsiibil. Madalamal arengu astmel leiavad tunnustust ainult subjektiivselt maksvad väärtused. „Alles sellest väärtustunnetusest ja sellest väärtuste teostamise tungist hargneb tarvidus objektiivselt maksvate väärtustega hüvede järgi.“<sup>5)</sup> Igal normaalsel noorel on vähemalt üks huvi, egotsentriline, oma käte- ja vaimutööga endale võimalikult head äraelamist kindlustada.<sup>6)</sup> See huvi sünnib iga noort millegagi teotsema. Ja kui tegelemine egoistlikkudel motiividel on korraldatud nii, et seejuures kokku puututakse objektiivselt väärtusi kandvate hüvedega, eriti kui viimased on vahendiks egoistlikkude huvide rahuldamisel, siis sünnib see tungima vastavate hüvede kui vahendite olemusse ja viib seega noore tema enda huvide sunnil kokkupuutumisse vaimsete väärtustega. On aga objektiivsed väärtused saanud kord elamuseks, püüavad need omandada teadvuses valitsevat seisukohta.

Esialgne vahend saab eesmärgiks. „Algab uus väärtusteadvuse kujunemine ja tõuseb tung tingimatult maksvate väärtuste teostamiseks.“ Seega on saanud arenevast noorest eesmärgi heterogoonia printsiibil spontaanselt, noore enda huvide sunnil, nagu seda nõuab töökool, vaimsete väärtuste teostaja — kultuurinimene.

Kõnesolev eesmärgi heterogoonia printsiibi rakendus ei ole jäänud ainult teooriaaks, vaid Kerschensteiner'i enda sõnade järgi<sup>7)</sup> on ta sellele rajanud oma töökooli teostamise katse Müncheni täienduskoolis. Seega ei ole W-i eesmärgi heterogoonia seadus jäänud seisma ainult psühholoogiasse ja eetikasse, vaid on leidnud tee tegelikkude kooliellu.

Sellal, kui W. psühholoogina esile tõusis, oli pedagoogilises maailmas üldiselt valitsev intellektualistlik-mehhanistlikule psühholoogiale tuginev

<sup>4)</sup> Theorie der Bildung, Leipzig 1926, lk. 256.

<sup>5)</sup> s. s. lk. 250.

<sup>6)</sup> s. s. lk. 289.

<sup>7)</sup> s. s. lk. 289.

<sup>3)</sup> Theorie der Bildung, Leipzig 1926, lk. 289.

Herbart'i pedagoogika. Herbart konstrueeris hingeelu mehaaniliste seaduste järgi psüühilistest elementidest — kujutlustest. Kujutlused muutusid Herbart'i juures püsivaks ja muutmatuiks ühikuiks, mis tõmbavad üksteist külge, tõukavad eemale j. n. e. Mida mitmekesisemalt on kujutlused seotud, või teisiti öeldult, mida rohkem assotsiatsioone, seda kõrgemal on hingeelulise arengu tase.

Kuna Herbart'i psüüholoogia oli välja töötatud kooskõlas metafüüsikaga ja pedagoogika omakorda kooskõlastatud psüüholoogia ja eetikaga, siis omas kogu süsteem sisemist ühtlust ja süstemaatilist tervikkikkust, mis tunduvalt soodustas Herbart'i süsteemi püsivust. „Metafüüsiline psüüholoogia pakub kõike, aga kui selles midagi murdub, langeb kokku kogu ehitis.“ Oma psüüholoogiliste uurimustega purustas W. Herbart'i psüüholoogia ja ühes sellega viimasele tugineva Herbart'i pedagoogika. Õpetlaseks kujunenud positivistlikus õhkkonnas, asendas W. Herbart'i „kujutluste mehaanika“ objektiivsete uurimismeetodite abil püstitatud voluntaristliku psüüholoogiaga. W. üldistas tahte kogu hingeelu representeerivaks psüühiliseks protsessiks. Et tähelepanu, vaatlus, mõtlemine, fantaasia, õppimine j. n. e. on tahtelised protsessid, seda ei ole keegi nii tungivalt rõhutanud kui W.

Tahtelise külje esiletõstmisega muutus psüüholoogia tõsielule lähedamaks, hingeelu sai suurema ühtluse ja hingeelu mehaanika asemel oli jälle ruumi inimpärasusele, tegevusele, spontaansusele, inimväärtusele. Ühes tahteõpetusega pääses enam maksvusele hingeelu irratsionaalne ja emotsionaalne külg.

Voluntaristlik psüüholoogia sisaldab endas töökooli mõtte. Kuna kogu hingeelule annab üldise ilme tahe ja tahtel põhjeneb hingeelu ühtlus ja minateadvus, isiksuse keskpunkti moodustab tahe, siis ei jõuta kasvatuses eesmärgile — loovale isiksusele — mitte „kujutlusringi kujundamisega“ (Herbart), vaid tahte arendamise, tahte-tegevuse kaudu. „Wundt'i tahteõpetusest on uuem töökooliliikumine välja kasvanud“ (Saupe). Wundt ehitas tee üleminekuks „kujutlusteringi pedagoogikalt tööpedagoogikale“ (Seidemann). „Tänapäeva pedagoogika võib endale suurema teerajajana austada W. Wundt'i. Hilisem aeg, mil seda selgemalt tunnetatakse, ei viivita tema tööde lugemisega klassikaliste põhjapanevate pedagoogiliste tööde hulka.“ (Kühnel.) Wundt tegi tee vabaks uutele, või õieti vanadele Pestalozzi juurde tagasipöörduvatele pedagoogilistele suunadele ja andis neile psüüholoogilise küljest teadusliku aluse.

## Ameerika kasvatusteadlaste mõtteid kasvatuses ja koolist.

Helmi Metsvahi.

Möödunud aasta kevadel viibisin mõnel teaduslikul koosolekul Bostonis, kus käsiteldi kasvatusteaduslikke küsimusi. Esitasin siin mõningaid mõtteid nii referaatidest kui vaiealustest.

Pikema ettekandega teemal: „*Uusi meetodeid keskkooli kasvatuses*“ esines Pennsylvania ülikooli professor, Dr. Grizzell. Ta leidis, et uued meetodid olevat levinud enam algkoolis kui keskkoolis. Uued meetodid kasvatuses alal olevat

tekkinud child study movement'i tagajärjena. Nimetatud liikumise uurimused on selgitanud lapse ja täiskasvanu olulist erinevust ning viinud lapse vabaduse ja isikupärasuse rõhutamisele. Teiseks: uuem kasvatus püüab kooskõlastada ja läbi viia lapse individualiseerimist ja sotsialiseerimist.

Juhtimise (guidance) põhimõte, mis on Ameerika kooli aluseks, on ajajooksul elanud läbi mitmesugused muutused.



Uues koolis langeb ikka selgemini rõhk õpetajalt õpilasele, ainult tunnetatud ja tuntud, läbielatud elamustele, kogemustele. Individualiseerimise alal taotletakse oma kava ja oma meetodit igale õpilasele; sotsialiseerimise alal rõhutatatakse ikka enam rühmameelsust (group-mindedness). Individualiseerimist ja sotsialiseerimist on tarvis kooskõlastada; kumbki ei tohi kasvatuslikus tegevuses liialt domineerida, ka tuleb neid meetodeid tarvitada koos, mitte vaheldumisi. Rühmameelsuse kasvatuses kõneldes Dr. Grizzel peatub pikemalt inglise kasvatuses juures, kus juba ammu on hinnatud ja arendatud rühmategevust, nii kuulsail spordiplatsel ja mänguväljal, kolledžite söögitubades ja majakorras.

Edasi prof. Grizzel tähendab: 30 aastat on töötatud Ameerikas õppekavade kallal; on asutatud palju eksperimentaalkoole, on kulutatud hulk raha. Muuted ja katsed toovad alatasa uusi probleeme, tekib arvutuid üksikküsimusi. Sealjuures muutub nii kiiresti meid ümbritsev elu, äri ja kutsetöö, elamisvõimalused ja lõbustused. Ta tähendas kirjutiste uputusele, mis on ilmunud selle aja jooksul pedagoogilisis ajakirjus keskkooli kasvatuses kohta ja mille arv on määratult kasvanud viimaste aastate jooksul. Tänapäeva uute nõuetega kaasaskäivate muudatuste ulatust pole võimalik ette näha. Igatahes nõuavad nad uusi maju, uusi õppevahendeid, uusi meetodeid, uut administratsiooni. Seejuures igasuguse meetodi kõlblikkuse üle otsustab see, kas annab tema tarvitamine küllaldaselt tagajärgi, või on ta „kasvatuslikraiskamine“, (educational waste). Ka vajame meie rohkem „administratsiooni hariduse ja kasvatuses heaks, kui hariduse ja kasvatuses administratsiooni (administration for education, rather than of education).

Prof. Grizzel leiab, et praegune keskkool on liiga mehaaniline, ka on ta suuremaid puudusi, et andekad õpilased peavad õppima ja tegema sama, mida keskpärased ja andevaesed. Tema arvates keskkooli reorganiseerumine peab teostuma Junior ja Senior High School'i kaudu. Niisuguses keskkooli töö jaotuses näeb ta aja kokkuvõidu ja otstarbekohast töötamisvõimalust. Senior High

School tema arvates peaks olema ainult neile õpilasele, kellega võib enam kontsentreeruda ülikoolile ettevalmistavale tööle.

Vaielustes tähendati, et endistest standarditest loobumine koolis on toonud enesega intellektuaalsete saavutiste halvenemise, alaline muutmine on teinud õpetamise pealiskaudseks ja puudulikuks. Vaieldi ka vastu. Uue kooli põhimõttena toonitati, et *kool*, õppimine, peab olema väga reaalne ja oluline elamus. Lapses peab arenema vitaalne jõud lahendada probleeme. Ta ei püüa siis enam ütelda õpetajale seda, mida õpetaja loodab, et ta ütleb, vaid ta ütleb seda, mida käsib temale tema individuaalne vaimne initsiatiiv ja elamus. Samuti toonitati, et peame tundma last enne kui hakkame õpetama teda. Kui tahame kasvatada head geraaniumi, õpime tundma ka tema iseloomu ja vajadusi ja anname temale seda, mida vajab geraanium. Igale lapsele peaksime andma seda, mida just tema vajab ja kasvatame teda temaks eneseks, muulaadset head taime temast ju ikka ei saa.

Ühes teises kõnes „Sotsiaalseid õpinguid keskkoois“ dr. Grizzel jällegi peatub kaua inglise kooli ja kasvatuses juures. „Õpi tegude kaudu“ (Learn by doing) on põhimõte, mille alusel toimub nimetatud kasvatus. Inglise kodu, kool, kirik töötavad käsikäes oma kodaniku kasvatamisel. Inglismaa omab kindlaid kodaniku eeskujusid ja on määranud kindlaks teatud käitumise viisid. Etoni poiss kooli astumisel palub end kõige pealt vastu võtta „majja“ (internaati), sest muidu ei võeta teda ka õppeasutisse. Inglise kodu on head sportlased ja kasvatavad häid kaotajaid ja võitjaid. Tähtsamaks õppeaineks on inglise ajalugu, selle ümber grupeerub kõik muu. Diskussioones antakse õpilastele vaba voli; õpetaja isiklik kontakt õpilasega on tugev. Ameerika kirjus rahvasteperes on kasvatuslik probleem teine kui ühtlase elemendiga inglise koolis. Siin tuleb leida, kuidas kõige paremini sotsialiseerida eri rahvuste üksikuid elemente.

Jätan ära ettekannete ja mõtete kommenteerimise, kuna siin ja edaspidi

püüan anda ainult mõnesuguseid vaateid ja arvamusi, nagu neid esines suusõnal ja kirjalikult. Edasi kasutaksin kirjalikke andmeid.

### I.

Columbia ülikooli Teachers College'i ajakiri 1931 a. aprillist toob nimetatud ülikooli kasvatusteaduse professor Briggs'i kõne, mille ta pidanud 1931 a. veebruarikuus keskkooli koolinõunikele (supervisors) Detroit'is. Pealkirjaks on: „Miks meie seda teeme?“

Prof. Briggs küsib kõigilt kasvatus-tegelastelt, eriti aga neilt, keda rahvas on valinud endale juhtideks hariduse ja kasvatuses andmisel, kelle kätte ta annab iga aasta suuri summe, lapsi ja palju lootusi parema põlve loomisele. „Miks meie seda teeme? Kas teie teate ja tunnete oma töö aluseid ja sihte? Kas olete huvitatud neist?“ Kas võib olla edu meie tööl, kui meie ei tea, miks rahvas soovib ja toetab avalikku hariduseandmist? Autori arvates tasuta avalik hariduseandmine on õigustatud ainult tõsise pikaajalise investeerimise-na, mille abil ühiskond püüab kindlustada oma edasikestvust ja edu. Ja ainult siis, kui see investeerimine tal õnnestub, võib olla edu Ameerika demokraatial. Seepärast peame teadma, mis on meie ühiskonna ideaalid, mille teostamisel ta ootab meie kaasabi, peame teadma ka, mida tuleb meil teha selleks, et kindlustada meie demokraatlikule ühiskonnale tema ideaalide edendamist. Keegi meist ei suuda täpsalt öelda, missugune on õige kasvatamise ja õpetamise kava, kuid kas ei tunne igaüks, et meie praeguses kavas on aineid, on detaile, mis pole õigustatud, mis on kasvatustlik raiskamine. Iga juht peab haarama kinni neist probleemidest ja tungima neile kallale. Edasi lausub autor: „Kahjuks juhtide tegevus meie keskkooli hariduse alal möödunud 20-ne aasta jooksul on olnud rohkem destruktiivne kui konstruktiivne. Juhid on olnud nii selgelt ja veenduvalt kindlad õppekava arvustamisel, teatud ainetes nõrkustele ja tulemuste puudulikkusele osutamisele, et mitte ainult avaliku arvamuse ja õpilaste, vaid ka õpetajate usk on lõõnud kõikuma. Ja

nõrk usk oma võimeisse ja püüdeisse on viletsaks tagatiseks edule. Süüdistatud ained ja käsitlus oleksid õppetööst kiiremini kadunud, kui oleks esitatud sama selgelt ja veenvalt kogu konstruktiivseid ettepanekuid.“ Autor leiab, et on tarvis välja töötada kogu põhi- ja juhtlauseid ja neid esitada avalikkusele ning püüda võita neile avalikkuse ja kutsealaste üldine austus ning lugupidamine. Praegu peame avameelselt tunnistama, et nii uued ained kui ka käsitlusviisid pole omandanud ei professionaalses maailmas ega lastevanemate keskel seda lugupidamist, mis on vanul aineil ja meetodeil. Uusi aineid ja meetodeid tuleb kõigile tutvustada ja näidata nende otstarbekohasust.

Oma hoogsas kõnes ütleb autor: „Kui kooli administraatorid ei tee tõsiseid katseid niisuguse kava valmistamiseks, mis taotleb maksimumi kaasabi sotsiaalse heakäekäigu kindlustamiseks; kui meie õpilaste enamus ei näita lugupidamisväärilisi saavutusi aineis, mida neile õpetame; kui meie ei suuda sisendada õpilastesse nii palju arusaamist õpitu väärtusest, et nad vabatahtlikult jätkaksid õpinguid peale sundusliku õppeaja lõppemise (kas iseseisvalt või kõrgemas õppeasutises) — siis võib niigi iga advokaat tõsta süüdistuse keskkooli administraatorite vastu, süüdistades neid lohakuses ametikohuste täitmisel ja avaliku raha raiskamises. Ja ta peab nõudma, et ühiskonda kaitsakse nende isikute eest.“ Autor jätkab: „Keegi meist ei suuda küll iial täielikult kõrvaldada seesuguse süüdistuse põhjused, kuid igaüks on kohustatud pingutama kõiki oma võimeid ja teadmisi selleks, et vähendada süüdistuse ulatust. Ta võib teha kaht asja: 1. püsivalt kaasa töötada parema kava loomisel, mis soodustab suuremal määral ühiskonna paranemist ja siis ta võib 2. kartmatult paljastada praeguse töö nõrkusi, selleks et nõrk, vilets, otstarbetu asendataks tervema, tugevama ja mõjuvamaga.“

Kõnet lõpetades autor ei soovi kooli alal revolutsiooni, vaid reformi loomuliku, kuid kindla ja püsiva arenemise abil.

## II.

Samas ajakirjas leiame ameerika kuulsa katsekooli, Lincoln kooli juhataja, prof. Newlon'i kõne, mis ta pidanud oma kooli õpetajaile 1930. a. septembris ja mis on trükitud pealkirja all: „Uue kooli seisukord.“

„Mis on uue kooli raskeim probleem? Kas pole see sarnane kõige raskema probleemiga Ameerika üldises elus?“ küsib autor. Ta leiab, et Ameerika praegune ühiskond on moodustunud individualismi, isikliku edu taotlemise ja isiklikkude omaduste abil enesemaksmapanemise alusel. See alus on tingitud Ameerika minevikust. Kuid enesemaksmapanemine ja oma edu kindlustamine, mida teostas ameeriklane oma määratul maa-alal, algelistes tingimustes, arvutuis teotsemisvõimalustes, on osutunud ebasobivaiks moodses ühiskonnas ja elus. Kas pole möödunud sajandi jooksul selgunud, et säärane enesemaksmapanemine muutub hädaohuks, kui ta haarab oma kätte moodse produktsiooni? Edasi: meile on selge ka see, mis muutusi on toonud enesega masin? Kui kool tahab olla konstruktiivseks jõuks, ta ei tohi ignoreerida neid fundamentaalseid kultuurilisi muudatusi.

Kooliasjanduses, nii kasvatuses ja hariduses sihtides kui nende teostamises, valitseb praegu segadus. Püüaksime märkida uue kooli kõige iseloomulikumaid jooni ja saavutisi.

Uus kool nõuab, et tähelepanu kesk kohaks oleks *õppija kasvamine*, arenemine, mis ei seisa raamatuliste teadmiste ja mõnesuguste oskuste omandamises, vaid isiku füüsilise, intellektuaalse, esteetilise, emotsionaalse, sotsiaalse ja eetilise „mina“, s. o. kogu isiku kasvamise soodustamises. Iga indiviidi on ainulaadne olend ja kool püüab luua olukordi, milles iga isik saaks maksimumi soodustusi arenemises. Need muuted vaateis õppijale ja tema kasvatajale on tekkinud peamiselt bioloogiliste ja sotsiaalteaduste ning hilisemate psühholoogiliste uurimuste põhjal. Endiste ainete distsiplinaarsete väärtuste rõhutamine on muutumas küsitavaks vooruseks, uus psühholoogia nõuab

ikka tungivamalt, et õppimine oleks *dünaamiline ja isiku elamuseline protsess*.

Sellest uuest arusaamisest on võrsunud rida uusi nõudeid ja vaateid. Psühholoog ja pedagoog Dewey esimesena püstitas *huvi ja eneseteotamise* nõuded kasvatuses. Kuna igaüks teeb seda kõige paremini, mida ta teeb meelsasti, siis peaks igale õppijale õppimine tunduma meelepärase ja põhjendatud ning õigustatud intellektuaalse tegevusena. Teiseks: uus kool nõuab, et õppimine oleks *loov, loominguiline elamus*. Kool ei saa varustada õpilasi valmis lahendustega elu kõigile probleemidele, igaüks neist peab hiljem ise tegema oma saatuslikud otsused. See aga nõuab temalt mõtlemist ja õpilase loovat mõtlemist on tarvis äratada, mõtlemist on tarvis temalt nõuda. Kolmandaks: uus arusaamine koolist nõuab *kooli sammupidamist kaasaajaga*. Autor ütleb: „On imelik, kui kaugetele maha on jäänud kool Ameerika ühiskondlikust elust, kui isoleerituna seisab ta oma sotsiaalses töös. Kool pole suutnud sammu pidada elu kiire arenemisega. Kuid meie peame kord jõudma selgusele kasvatuses ja hariduses ning ühiskondliku elu vahekorra kohta.“ Praegu on see arusaamine õpetajate peres alles väga ebamäärane ja kitsas. Elu on küll juba mõnel pool tunginud kooli: on võetud käsitlusele uut materjali, on maad võtmas uuelaadiline tegevus, leiame raamatukogusid, kauplusi, muuseume, mänguvälju; matemaatika ja loodusteadused püüavad näidata, mis osa nad mängivad elus, emakeele õpetus muutub isiku loovaks eneseväljenduseks, sügavaks elamuseks.

Uus psühholoogiline arusaamine kasvatusesest on tugevasti kaasa aidanud sellele, et algkooli kava on muutunud rikkalikumaks, et tööviis keskkoolis on muutumas. Ta on ka mõjutanud arusaamist keskkooli korraldusest. Autor ütleb: „Spetsialiseerumine võib alata high school'is vähemalt mõnele, kuid alg- ja keskkooli astmeil ei tule enam pöörata tähelepanu eri huvidele.“ Küll aga on uus kool erk igal juhul arvesse võtma isikupärasteid erinevusi ja erikalduvuste avaldusi, teostades tasa-

kaalustatud individualiseerimist ja sotsialiseerimist.

Edasi autor vaatleb *uue kooli puudusi*.

Uus kool näitab sageli puudulikke resultaate õpetamise alal. See on paratamatult seotud katsetamisega. Peale selle on raskem hinnata uue kooli õpetamise tulemusi. Konventsionaalne kool rõhutab selle õppimist, mis on objektiivselt mõõdetav ning sellise õppeviisi hinnangut on eksamitööde, standard-testide ja muude objektiivsete tulemuste põhjal võrdlemisi kerge anda. Uus kool tahab aga luua situatsioone, mis kasvataksid õpilase initsiatiivi, mõtte ja tegevuse iseseisvust, teadmuste omandamist ja kasutamist reaalseis olukorras, hindamisvõimet, koostööd, ühiskondlikku arusaamist. Kuidas toimetada siin *saavutiste mõõtmisi*? Sel alal pole olemas peaaegu midagi, mis oleks juba tõeliselt äraproovitud ja vastuvõetud. Siin tuleb teha pioneeri tööd.

Teiseks: *huvi* doktriini on sageli valesti mõistetud ja tarvitatud. Äärmistel juhtudel on lastud õpilaste tujudel dikteerida tööd. On liialdatud individualismi tähtsust ja unustatud, et kool peab kasvutama sotsiaalset indiviidi. Nii uus kui vana kool on palju patustanud isikliku edu rõhutamiseiga.

Kolmas uue kooli nõrkus seisab *kava koostamise raskustes*. Õppija elamused ja tegevus peaksid arenema kindlas järjekorras, olles sisult rikkad, huvidelt mitmekesised ja raskuselt erisugused. On kerge koostada kava konventsionaalses koolis traditsiooniliste ainete alusel. Uues koolis kava loomine on aga väga raske ülesanne. Siiski tüht-teist on juba tehtud sel alal. Tavalisem kava koostamise viis on monograafia loomine, mis moodustab loogiliselt järjestatud kokkuvõtte õpetatavast ainetest. On püütud muuta need kavad painduvaiks ja rohkem ettepanekute koguks kui sunduslikeks korraldusteks. Kindlasti ei saa aga jätta õpetajat hoopis ilma kavata.

Kuigi uus kool on toonud kavasse rohkem aineid ja tegevust, mil on otsekohene sotsiaalne väärtus, pole nende valikul veel jõutud kindlaile kriteeriumele. Ka uus kool pole küllaldaselt määralt suutnud äratada huvi

üldise heakäekäigu vastu, pole äratanud tugevat taht kaasa aidata oleleva sotsiaalse seisukorra parandamisele, vaid on sageli teeninud ebasoovitava individualismi arendamist. Uus kool on olnud liiga kinni meetodi uurimisega ja on liiga vähe uurinud seda, mis ülesanne on koolil ühiskonnas. Autor ütleb: „Tõsist muret tekitab ameeriklaste, ka rahva harituma osa, ükskõiksus Ameerika elu olulisemate probleemide vastu. Kool peab kasvutama indiviide, kes mitte ainult pole õppinud orienteeruma tänapäevases kultuuris, vaid kes oskavad ka kritiseerida seda kultuuri ja kaasa töötada tema muutmiseks paremusele. Autor leiab, et iial polnud see vajadus nii tungiv. Vaadake skandaale meie avalikus elus, kus mitmesugune kuritarvitus hävitab üldise usalduse; vaadake seisukordi, kus valitsused on peaaegu võimetud; vaadake elutingimusi ja olukordi meie linnades nagu New-York, Chicago, Detroit! Kas ei ela meie maailma rikkaimas riigis ja meil oli miljoneid töötuid mõõdunud aastal! Kas pole meie võistlusele rajatud majanduslikus süsteemis kuskil viga? Miks ei ulatu osa meie, maailma jõukama rahva, jõukusest miljoniteni meie keskel? Kasvab ja edeneb sageli kõige kõlvatum, toorem, jämedam. Vaadake, kuis südamega ettevõtja ekspluaateerib üksikuid ja massi! Vaadake, kuis äri on vallutanud rahva nagu mingi maania! Kui palju intelligenti ja juhi omadusi, andekust kulub rahategemisele, äri! „Progressiivne kool“ on tähendanud sageli kooli, mis katsetab uusi õppeviise, kuid seejuures pole teda huvitanud moodse elu sotsiaalsed, majanduslikud ja poliitilised probleemid ja ta pole kasvatanud tulevasi ühiskonnaliikmeid, keda oleks lähedalt puudutanud sotsiaalne heakäekäik.

Oleks asjata töö valmistada lapsi ette mingisuguse kava järgi, mis näeb ette tulevast täiskasvanute elu. Elu ei saa ette näha. Kuid noored omandavad oskuse lahendada kord iseseisvalt sotsiaalseid probleeme, kui nad on harjunud seisma silma silma vastu probleemidega, mis sisaldavad endis sotsiaalseid olukordi. Andkem vahel meie poistele ja tüdrukule mõni meie moodse elu ak-

tuaalne probleem, nad katsugu oma võimeid võitluses mõne sellise probleemi lahendamisega. Kui kool ei õpeta neid intelligentset suhtuma neisse probleemidesse, ei anna neile vajalikku informatsiooni nende kohta, siis kool ei täida oma ülesannet riigi kodaniku kasvatamisel. Süüdi on ühiskondliku kasvatuses puudulikkuses suurel määral õpetajad. Suurem osa neist on vähe huvitatud kaasaegse elu probleemest; nad elavad kloosterlikku elu ja moraalsed, poliitilised, majanduslikud, sotsiaalinternatsionaalsed probleemid puudutavad neid ainult akadeemiliselt, need probleemid ei tähenda neile midagi reaalselt. Niisuguste õpetajate arusaamine haridusest ja kasvatuses on liiga kitsas.

*Mida peame tegema oma kooli heaks?*  
Väga palju, vastab autor ja nimetab nelja asjaolu käesoleval puhul.

Esiteks: peame looma oma tööle uue kava, mis on rajatud järelekaalutud kasvatuses filosoofiale. Seda ei või jätta üksiku õpetaja hooleks, vaid tööd peab juhtima mingi laiemal alusel seisev organisatsioon. Loogem kavad, mis kindlustavad edukust, kuid on küllalt painduvad, jättes õpetajale rohkelt materjali ja meetodi valiku võimalusi. Uue kava rõhk langegu probleemide mõistmisele, seisukohavõtmisele, hindamisele ja otsustamise vajadusele, mõtlemisele ja tegevuse iseseisvuse arendamisele ja nõudku kava vähem ettekirjutatud testitava materjali õppimist.

Teiseks: kool uurigu oma ülesannet keerukas, kõrgelt industrialiseeritud linnalises tsivilisatsioonis (Lincoln kool, kelle õpetajaskonnale peeti kõne, asub New-Yorgis). Siin vajame seisukorra õigeks mõistmiseks eriteadlaste abi, kelle erialaks pole didaktilised ja pedagoogilised küsimused. Elu nõuab, et kasvatus, eriti eksperimentaalses koolis, juhiks rohkem jõudu ja arusaamist kooli sotsiaalse ülesande uurimisele ja lahendamisele. Kui aeg nõuab, et peab mõtlema rohkem korraldatud ühiskonnale ja ühistele sihtidele, kui isiklikule vabadusele ja isikutele, siis on ka koolil siin oma kindel ülesanne.

Kooli praegune hindamisviis ei rahulda uut kooli. Kool, kes jagab oma liikmeid aritmeetika, või ortograafia testi põhjal või selle järgi, kuidas tema lõpetajad sooritavad kolledži sisseastumise eksami; kool, kelle üle otsustatakse peamiselt seasuguste statistiliste mõõtmiste abil, on takistatud arenemast sotsiaalselt väärtuslikuks asutiseks. Ka uus kool peab tarvitama teste ja nendesarnaseid tehnilisi mõõtmisi, kuid õigema perspektiiviga. Ta peab aga leidma uusi hindamise kriteeriume, sest iga kooli edukust on tarvis kindlaks määrata. Kuidas seda teha, sel alal on seni vähe tehtud.

Neljandaks: koolitegevusele võõras publikus, võhikuis, tuleb kasvatada arusaamist hariduse ja kasvatuses uuest mõistest ja selle hindamisest. Kõrvalmärkusena käesoleva kõne juurde tähendaksin, et huvi kasvatuses, hariduses ja kooliküsimuste vastu Ameerikas on õige levinud viimasel ajal; öeldakse, Ameerika olevat muutunud kasvatusmeelseks (educational-minded). Vanemate kasvatusmeelsuse ja arusaamise tõstmiseks on asutatud mitmel pool ja mitmesuguste organisatsioonide poolt õpiringe. Mõnel pool luuakse nad kohaliku koolisüsteemi juurde, üksik koolijuhataja loob õpiringe oma õpilaste vanemaile, siis jälle asub neid vanemate ja õpetajate seltside juures.

### III.

Ameerika Akadeem. Naiste Ühingu ajakirjas 1931. aasta aprillikuust kirjutab kasvatusteadlane Ann Shumaker artikli: Progress või süsteem meie koolis? ja küsib: Miks pole iga kool progressiivne kool? Pooldavad ju kõik mõtlejad inimesed uue kooli kasvatuses sihte ja tendentsi. Ta leiab, et õpilaste koorem õpetajale (40 õpilast) ja verevaese high school'i nõuded on puuduliku keskkooli tähtsamaid põhjusi. Ka toob ta märkusi koolimajade kohta ja ütleb: Pinkide klassidest kõrvaldamine ei muuda veel kasvatust progressiivseks, kuid pink on siiski kindlaimaid vahendeid last kinni naelutada oma kohale ja teda seal kinni pidada nii kaua kui seda soovime. Edasi kirjutab ta: Meil on ometi nii palju värvi meie

kodudes ja riides, meie keedupottidel, kastruleil, autodel ja seal, kus laps peab veetma iga päev 6 tundi, iga nädal 6 päeva, iga aasta 9 kuud, iga laps 12 aastat või rohkem — seal peab tingimata valitsema kunstlik monotoonsus, „school-brown.“ Ja kas ei leia meie igas Ameerika linnas juba välimuse järgi koolimaja, ta on kindlasti kõige kastitaolisem kasarm kohapeal. Pöörakem ometi oma koolimajade ehitajad, õpetagem neile, mida tähendab progressiivne haridus! Ja kui meie ühtelugu kiidame ja ülistame, kui vajalised on päike ja õhk, lilled, linnud ja puud, kas ei peaks meie hoolitsema ka selle eest, et lapsed viibiksid kõige selle keskel?

#### IV.

Nüüd kahest lühemast artiklist ja ühest erakirjast Columbia ülikooli professor *Kilpatrick*'ult, kes on armastatuid autoriteete kasvatusteaduse alal tänapäeva Ameerikas. Oma kirjas 1931. a. detsembrist prof. *Kilpatrick* kirjutab: „Arvan et ameerika uuemas kasvatuses võiks eraldada 3 tendentsi“:

1) Silmapaistvamaks nähtuseks on, et alg- ja keskkooli kasvatus on arenenud üheks pidevaks süsteemiks, mis on tasuta kõigile ja mille keskkooli astme lõpetamiseni viimasel ajal jõuab ikka suurem ja suurem arv meie noorest rahvast. Siinjuures tuleks nimetada, et eeskujulikkude koolihoonete ehitamiseks kulutatakse suuri summe, nii pole haruldased koolimajad, mis maksavad 1 miljon dollarit. See esimene tendents näitab peaaegu religioosset usku kasvatuse tähtsusse.

2. Teine tendents, mis hakkab silma meie külalistele, eriti algkoolides, on õpilaste liikumisvabadus ja tagasihoidva pingutuse puudumine. Selle nähtuse teoreetilisele küljele on pannud aluse peamiselt prof. *Dewey*. Kasvatustliku protsessi seisukohalt on tööaluseks kaks arusaamist: a) kasvatus edeneb seda paremini, mida rohkem ta on üldiselt ja igas detailis kohane ja otsustarbekohane lapsele ja b) aineid ei pea lõplikult ette valima, vaid neid tuleb valida ja õppida sedamööda, kui vajab seda õpilaste otstarbekindl tegevus. Algkool Ameerikas on seda silmas pi-

dades põhjalikult ümber konstrueerunud, keskkool näitab seda vähemal määral, kuid siiski on rohkem õpilaste initsiatiivi kui enamas jaos Euroopa kooles.

3) Kolmas tendents avaldub püüdes muuta haridus-kasvatuselisi uurimusi teaduslikeks. See on väljendunud kõigepealt intelligentsi ja saavutiste mõõtmises. Viimase 20 aasta jooksul on sel alal palju tööd tehtud. Kord arvasid selle voolu pooldajad, et nad võivad kogu kasvatuselise protsessi teaduslikult kindlaks määrata, üldiselt ja detailselt. See usk pole veel täiesti surnud, kuid ta pole ka enam kaugelki nii levinud, ja paljud meist mõtleavad, et selle rõhutamine on olnud koolile tunduvalt kahjulik.

Milles seisab prof. *Kilpatrick*'u arusaamine kasvatusest? Seda võiks kokku võtta järgmiselt: õppimine on loomine. Õpilane seisku silm silma vastu probleemiga, mis nõuab lahendamist tema poolt. Lahenduse otsimine ja leidmine on loominguine protsess ja seega õppimine.

Ehk peatuksime lähemalt tema kahe kirjutise juures. Ühes neist — „*Loomise osa kasvatuse protsessis*“ — ta küsib õpetajalt: Usud Sa loominguilisse töösse? Kas kõigile või ainult vähestele? Kui palju loovat näitavad Sinu õpilased? Püüad Sa suurendada nende loomingu? Oled Sa ise loov? Usud Sa, et loomine, looming on heaolu olulisemaid tingimusi?

Prof. *Kilpatrick* leiab, et loomisvõime pole piiratud eri liiki inimestega ja eri tegevusaladega. Inimestest pole ühed määratud looma, teised imiteerima. Kui laps *õpib* uue sõna, ta loob selle enesele, sest seda sõna tema jaoks varem polnud. Iga inimese iga otsus on loomine. Kasvatus peab seda inimese võimet suurendama, arendama. Igatüks, kes ei kuulu vaimuhaigete hulka, loob iga päev suuremal või vähemal määral. Ta loob, kui ta otsustab: lähen üle tänava, kutsun külla oma sõbra; ja milline looming on sisukas vestlus!

Mida rohkem loomingu meid paneme ellu, seda rikkam ta on, seepärast on meie sihiks, et kool ja kasvatus peavad kaasa aitama selleks, et iga lapse elu

kujuneks rikkaks loomingu poolest. Drill on meil koolis tarvis siis, kui loov töö on näidanud meile seda vajadust. Standardiseeritud testid võivad mõjuda ebakasvatuseks, võivad takistada lapse arenemist loovaks inimeseks. Kas ei tuleks hinnata kasvatustikke saavutisi kui kunstilise töö tulemusi?

Ka ühest teisest brošüürist — „*Rekonstrueeritud teooria kasvatustliku protsessi kohta*“ — tõstaksin esile mõnda. Teadusliku inimesena, psühholoogina ja teoreetilise pedagoogina vaatab prof. Kilpatrick kasvatusel! Ta arutab: Iga kord, kui organism seisab uue olukorra ees, vana reageerimisviisi ei aita. Kõik elus alatasa muutub ja iga olukord on uus ja vajab uut reageerimist, või järgneb ebaõnnestumine. Iga reaktsioon aga, seega ka iga õppimisakt, muudab organismi ennast. Varemalt mõeldi kasvatamisel sageli mingile kindlale ettekorraldatud ja kindlaksmääratud täiskasvanute struktuuri saavutamisele, milles tulevane täiskasvanu pidi funktsioneerima kindlalt ja korrapäraselt nagu masina osa. See on elu valesti mõistmine. *Õppimine* peab olema uute vastuste leidmine. Kui teatud vastus annab soovitud tagajärgi, ta peetakse meeles, hoitakse alal ka tulevaseks võimalikuks ärakasutamiseks. Seesugune õppimine toob rahuldust; õppija näeb, et mitmesugused teadmused ja asjad aitavad teha otsuseid mitmesuguseis olukorras, ta hakkab igatsema neid ja hindama neid.

Iga õppimise elamusega muutub laps ja ühes temaga muutub kogukond, millest ta on osa. Laps üksinda on abstraktsioon. Organism ja tema ümbrus mõjutavad vastastikku teineteist, olenevad teineteisest. Seepärast peame kasvatama last *sotsiaalselt*, peame võimaldama lapsele võrrelda ja siduda elamusi, oma ja teiste omi. Peame eriti hoolitsema selle eest, et tema pilk õpiks nägema vahekorda, mida nimetatakse *põhjuseks ja tagajärjeks*, et ta õpiks nägema, kuidas olevik on seotud minevikuga ja tulevikuga. Iga isiku olulisemaid tegevusi elus on valiku teostamine, valimine. Siin toimime seda paremini, mida õigemini oskame siduda teatud sammu sellele järgneva tagajärgiga. Siin on tähtis omada enese-juhtimist, self-direc-

tion, ettekaalutud ja ettenähtud tagajärgede valgustuses. Sel viisil vabastame endid suurel määral ümbruse ja enese impulsiivsete tujude juhulisusest, sel viisil suhtume seisukorda intelligent-selt. Sidudes olevikku mineviku ja tulevikuga, anname esemetele ja sündmustele uue tähenduse. Et otstarbekohaselt kasvatada, peame aitama lapsel õppida leidma ja teostama õigeid valikuid, leidma õigeid tähendusi.

Kas pole meie praegune kasvatus ja õpetuse meetod liialt baseeruv isalapse vahekorrale selles mõttes, et anname käsu, laps õppigu ja tehku seda või teist ja laps ilma järele mõtlemata täidab meie soovi. On kindel, et see õppe- ja kasvatusviis sageli täidab oma ülesande, kuid on sama kindel, et ta seda sageli ei täida. Kui isa käsud jäävad meile moraalselt seedimatuiks, tekib meis teatud „valu“ koht, ja niisuguste käskude jätkumise puhul võib see muutuda meis opositsiooni pesaks. Seepärast rohkem läbimõtlemist! Rohkem selgust tegudesse ja nende tagajärgedesse, isiku ja ühiskonna vahekordadesse! On selge, et üksikute isoleeritud andmete õppimine, üksikute käskude täitmine ilma neid mõistmata ja hindamata, mõjub nagu mingisugune seedimata materjali kogumine organismi.

Edasi: iga kasvataja peab viima oma lapse niikaugemale, et ta julgelt ja ausalt suudaks vaadata näkku elu reaalsusele, võidelda iga reaalse olukorraga. Ta peab hoolitsema, et tema kasvandiku kogu edaspidine elu oleks elava aktiivse „mina“ võitlus olukordadega, milles ta julgelt vaatab näkku probleemile ja paneb külge oma käe selle lahendamisele. Tooksin siinkohal ühe teise ameerika kasvatusteadlase mõtteid samale teemale: „Kasvataja ei pea lootma, et kui ta hoolealune õpib laulude ja juttude, moraali koodeksite ja vana-sõnade abil üldisi lauseid ja fakte aususest, lojaalsusest, lahkusest, õiglusest, siis tema kasvandikus on ka juba arenenud soovitud isiklikud omadused ja ta on kindlustatud igasuguses olukorras. Ei — laps vajab õppimiseks reaalseid olukordi. Olukordade iseseisev ja julge lahendamine peab saama temale harju-

museks.“ Sama maksab igasuguse õppimise kohta. Prof. Kilpatrick ütleb: Varemalt õppekavad nägid ette kindlad ained ja nende tulevast kasulikkust lapsele. Laps seda kasulikkust ei näinud ja temale oli küllalt, kui ta „õppis ära“ selle, mis ta ette asetati. Kui laps oli mõne õpetaja juures teatud arvu fakte ja oskusi omandanud, arvati, et ta suudab juba iseseisvalt mõelda ja toimida. See on aga vale arusaamine õppimisest ja lapse võimeist. *Õppimine* ei saa olla teatud teadmuste, s. o. kindla varanduse edasiandmine autoriteedi alusel ja niisuguste teadmuste aktsepteerimine, omaks võtmine. *Õppekava* ei saa olla kõige sella korrapärane järjestus, mida tuleb seesuguse õppimise teel omaks võtta. *Edasiviimine* ei tohi põhjeneda sellele, et keegi teatud testiga näitab, et ta on saanud hakkama selle materjali meelespidamise ja reprodutseerimisega, mis talle on pakutud. Õppimise oluliseim osa on mingi täiesti uue, otstarbekohase loomine mingis uues olukorras. Praeguse testimise ja edasiviimise aparaat töötab traditsiooni põhjal ja püsib sellepärast, et meie mõisted teadmisesest ja õppimisest on puudulikud.

Viimase aja „teaduslik“ kasvatus on püüdnud tuua kasvatuslikesse uurimustesse loodusteaduses edukaks osutunud meetodeid: on arvestatud ainult mõõdetavat. Kas pole aga ka bioloogias ja järelikult elus nii, et tervik on rohkem kui tema osade summa? Kohaste teaduslike toimingute toomine kasvatusedastuslikesse uurimustesse on ter vitatav, kuid raske on leida, mis on kohane. Mõõtmiste levimise mõjul on ameerika õpetajate ja kasvatajate silm liialt kiindunud objektiivsesse tulemus-tesse ja kool osutab vähe tähelepanu karakteri kujunemisele, kui ta seda hoopis ei ignoreeri.

Siiski ameerika kool on edenenu, väidab autor. Ikka rohkem pööratakse tähelepanu *kogu* lapsele, ikka rohkem muutub aktuaalne, tegelik elamus vähemalt üheks kava elemendiks. Üldiselt aga, kui vähe teame õieti sellest, mida meie teeme, ja kui vähe näited on tege-likus elus sellest heast, mida juba nii laialdaselt mõeldakse! Vajame veel

palju ja vaba katsetamist. Seda teos- tades leiame kindlasti, et paljud meie praegused mõtted ei ole elujõulised, seejuures leiame aga ka kindlasti uut ja paremat.

Lõpuks autor esitab „ettepanekuid kasvatusliku protsessi parema mõistmise poole.“

1. Kui meie tahame rajada kasvatuses paremale alusele, võtkem omaks *enesejuhtimise põhimõte*. Esimeseks nõudeks elus on füüsiline heaolu. Laps peab omandama teatud harjumused oma füüsilise heaolu kindlustamiseks juba hällist peale. Tema enesejuhtimise arenemist füüsilise heaolu alal peab iga kasvatus soodustama. Laps peab oskama end füüsiliselt aidata, kaaluma alternatiive ja valima õieti. Seepärast

2. harjutagem last nii füüsilises kui vaimses elus nägema *põhjuse ja tagajärje vahet*. Õpetagem lapsi mõtlema asjade tähendusele, kaaluma olukordi ja valima.

3. Asetagem lapsi mitmesuguste elamuste ette ja õpetagem neid *vaatama reaalsusele näkku*. Meie ei pea painutama last senikui ta sobib eksisteerivasse, meie ei pea varustama teda raskustest põgenemise ja hoidumise deviiside ja skeemidega, vaid peame õpetama lapsi vaatama selge silmaga asjadele nagu nad on, ja selgitama neile, kuidas nad kohaste vahenditega võiksid mõjutada asjade muutumist. Nägema, julgema, töötama — see on õige reaalsusele näkkuvaatamine. Niisuguses olukorras verb „õppima“ omandab sideme elu ja isiksusega ja nüüd selgub igauhele, et selleks, et lahendada oma probleeme õieti, peame teadma palju ja hästi. Seepärast vajame mitte vähem, vaid rohkem eriainelisi teadmisi ja oskusi.

4. Kasutagem, realiseerigem võimalikult kõik võimalused, mis peituvad meie noortes! Kas oleme kasutanud seda, et noored tahavad kanda vastutust? Et nad seda tahavad, sellest võivad kõnelda meile laagrite ja mänguväljade direktorid. Noored tahavad näha oma töö käegakatsutavaid resultate (eks meie kõik taha)! Kuidas pakkuda seda neile?



5. Viigem läbi loomise ja enesejuhtimise põhimõtted ühenduses *vaba ajaga*. Moodne elu võimaldab ikka rohkem vaba aega inimesele. Kas õpivad meie noored, kuidas võib rikastada elu, vaba aega teiste vahenditega kui lõbustuste suurema korrutamise? Psühholoog V. James ütleb: „Kus elu protsess annab sellele, kes seda elab, indu ja kiindumust, seal elu muutub tõepoolest tähendusrikkaks.“ Meie oma noortes peame püüdma saavutada seda indu, seda kiindumust, peame äratama neis uudishimu ja visioone, juhtima neid teile, mis kutsuvad leidma uusi asju, mõisteid ja tähendusi. Meie noored peavad nägema asju nii, et see paneb neid soovima rohkem näha, sügavamalt ja kaugemale näha; nad peavad looma, nii et nad soovivad luua enam; nad peavad saavutama midagi, nii et nad soovivad saavutada rohkem ja paremini. Äratagem neis elavaid huve, sest kel rohkem huve, see elab rohkem. Mida on teinud sageli kool? Elavana ja täis uudishimu tuleb laps kooli, kuid kooliaastate kestes kustub ja kaob elav uudishimu. Mitmesugused oskused on nii meeldivad ja huvitavad lapsele, neisse võib rakendada aktiivsust ja jõudu — kuid siis tuleb liiga palju seda, et õpetaja nõuab, et lapsed omandaksid tema tehnika neis asjus, ja lapse huvi kustub, tekib vastumeelsus.

6. Nõuame lapsele *vabadust*, mitte selleks, et ta ei hooliks oma tegude tagajärgedest, vaid et ta rabeleks oma tegudes oma iseloomu kohaselt, otsustaks, talitaks ja kannaks vastutust. Kui laps ignoreerib oma otsuste tagajärgi, võtame seisukorralt tema kasvatava mõju, see on otse ebakasvatav. Kui sageli aga oleme ise lapse asemel lahendanud olukorra, mille ees laps seisib ja lihtsalt öelnud talle, mis tal teha tuleb. Seega oleme võtnud temalt võimaluse ise vaadata elu, arvestada võimalusi, tutvuda tagajärgedega. Laps peab ikka enam tundma, et ta teod on tema oma teod, et need teod on seotud kogu tema isikuga ja ümbrusega — ainult nii võib kasvada kiindumus elusse.

Kõik eelpool esitatud ameerika kasvatusteadlased rõhutavad ja nõuavad *aktiivsust*, nii õpetaja kui õpilase poolt.

Õpetajailt ja kasvatuses juhtidelt küsitakse: Kas teie teate, mida teie teete, miks teie seda teete? Kas teate, mida teil veel teha tuleb? Olete teie loovad? On teie õpilased loovad? Õpilastelt ei nõuta passiivset teadmute tagavarade omandamist ja nende täpsat reprodutseerimist, vaid produtseerimist, loomingu, algupärast ja isikukohast. Õpetajailt ja õpilasilt nõutakse, et nad teaksid ja näeksid, mida teevad teised nende ümber, mida teeb nende maa ja rahvas ja kogu maailm, et nad oleksid teadlikud oma kuuluvusest ühiskonda ja oma ülesannetest selles.

## V.

Võib-olla oleks veel huvitav peatuda mõneks hetkeks Columbia ülikooli 1930. a. aruande juures, milles prof. Butler (ülikooli president) tähendab järgmist: On kurvemaid asju ameerika hariduse-elus, et klassikalised teadmused, klassika õpetus ja õige klassikaline vaim on langenud Ameerikas, on kadunud ameerika hariduse-elust. Tagajärjeks on teatud paralüüs meie rahvuslikus kultuuris. Kreeka keel ja kirjandus, ajalugu ja filosoofia, kõnekunst ja ühiskondlik kord — kõige selle teadmine on sine qua non tänapäeva vaimse ja intellektuaalse elu mõistmiseks ja ettevalmistuseks täiuslikule osavõtule elust. See kõik on aga väljaspool tänapäeva ameerika üliõpilase teadmise- ja huvi-piirkonda. Selle tagajärjeks on ajalooliste teadmuste ja perspektiivide puudumine, puudulikkus selle mõistmises, mis inimkonna eluloos on parimat ja viljakamat; selle tagajärjeks on lohakas kombeis ja madalad kirjanduslikud ning kunstilised standardid.

Mis on soodustanud klassikaliste ainete langust? Kas mitte suurel määral need, kes pidasid end klassikaliste ainete õpetajaiks? Nad hakkasid vana maailma mõistmist taotlema tuhandete spetsialiseerunud õpetuste detailsete asjaolude jälgimisega ning tõeliselt, vitaalselt tähtis jäi tagaplaanile. Lõppeks klassikalised õppeained muutusidki üldise arusaamise peenete ja kõrgelt tehniliste teadmuste koguks, mida elus kuskil tarvitada ei saa. President Butler arvab, et miski poleks nii mõjuv kaasa-

aitamisel ameerika hariduse ja elu tõusule, kui klassikalise teaduse ja selle vaimu uuestielustumine. Ta jätkab: On huvitav, et need ained, mis aitasid tagasi ja välja tõrjuda vanu klassikalisi aineid, näivad ise olevat muutumas väga komplitseeritud tehnilisteks ja elus kasutuks aineiks. Kas siingi inimene, kes ei ole eriteadlane moodse loodusteaduse ja matemaatika aladel, ei saa sageli väga täpsa ja peenelt väljatöötatud skeemi laiema arusaamise ja elava vaimu asemel? Kas ka siin piiratud spetsialiseerumine ei juhi neid teadusi ja teadmisi akadeemilisele surnuaiale.

Samas kõnes president Butler tähendab junior college'ite (11. 12. 13. 14. õppeaasta) loomise vajadusele. Keskkooli lõpetamine ei või olla küllaldaselt kvalifikatsiooniks college'i astumisel. Sisseastujate sõelumisel jääb suur protsent Columbia ülikooli uste taha, näit. 1000 arstiteaduse üliõpilase kandidaadist võeti vastu 115. Teistel aladel on see % väiksem, kuid siiski suur.

Kuid hariduse juhtimine peab ette nägema juhte, kus noored mehed ja naised, kes ülikooli ei pääse, kuid kel on aega, võimalust ja huvi edasiõppimiseks, saaksid edasi õppida. Seks on vaja junior college'eid ja tehnilisi ning kutselisi haridusasutisi, mis otsekohe järgnevad keskmisele astmele või mis moodustavad enesest osa keskmisest astmest. Ka 1—2-aastased kursused tehnilise või kutselise osavuse arendamiseks oleksid soovitatavad. Üks raskus seisab aga selles, et kui asutatakse niisugused koolid, siis nende juhatajad muutuvad varsti auahneks ja hakkavad muutma oma koole millekski hoopis muuks, kui see, milleks nad alul kavatsesid, ja rahva hariduse-kasvatuse probleem on jälle ummikus.

Kui meie neid kasvatusteadlaste arvamusel „ümber mõtleme“ ja arvame eurooplastena ja eestlastena, kas ei leia meie, et mõnigi mõte võiks mõjuda elustavana meiegi pedagoogilistesse arusaamistesse ja meetodeisse?

## Muljeid Berliini koolide külastamiselt.

*P. Mägraken.*

(Lõpp.)

12. augustil. Keskkool ühes (majaperenaise-klassiga Steglitzis.

(4 a. rahvakoolis, 6 a. keskkoolis, 1 a. peren.-k.) Siht — valmistada ette teadlikke perenaisi, emasid, riigikodanikke.

Meile näidati pesupesemisruumi, triikimisruumi (triigitakse istudes, triikrauad kuumendatakse gaasitulel), ruumi, kus teostatakse plekkide keemilist puhastamist.

*Rinnalaste osakonnas* lasti nukkude kallal, mis sama rasked kui lapsed, demonstreerida laste vannitamist, kusjuures kaasõpilased pidid kritiseerima võtteid. Rinnalaste käitlemist õpilased õpivad rühmades (8-kaupa); haigemajades.

*Õmblus-osakonnas* olid masinad varustatud elektrimootoritega.

*Masinakirjutuse* klassis oli 20 kirjutusmasinat. Kirjutati grammofonimuu-

sika taktis. Õpetaja väite järgi olevat edu parem kui ilma muusikata. Tarvitusel 10-ne-sõrme-süsteem, klahvidel puudusid tähed ja teised märgid.

8., 9. ja 10-dal õppeaastal õpetatakse ka kiirkirja.

*Saksa keel* 6. keskkooli klassis.

Seinal tahvilil ütlus:

„Ich will Ordnung

Ich liebe sie

Sie erspart dir Zeit und Müh“

Klassis umbes 40 õpilast.

Õpilane deklameeris hästi õpitud luuletist.

*Kasvatusteaduse* tunnis püüti õpilaste abil vahet teha kasvatuses vahel perekonnas ja kasvatusasutises.

*Prantsuse keel* IV keskkooli klassis. Ainete õpitud 3 kuud. Tund — An-schaungsunterricht — oli väga elav.

*Köök.* Sees 7 gaasipliiti.

Enne olid üksikute söökide retseptid välja töötatud. Ülesandeks tehti valmistada lõunaks tomatisupp 4 isikule ja lihasöök, milleks anti rühmale 1 nl. vasikalihha.

Räägiti läbi, missugused ained tarvis lähevad ja asuti tööle. Hiljem, kui söök oli valmis, kutsuti meid vaatama.

Näidati tagavaraainete kappi, milles käisid sisse-välja laekad, mitmesuguses suuruses. Iga laegas oli kühvli moodi, et kergem oleks sisu välja kallata.

*Inglise keel V keskkooli klassis.* Keelt õpitud 2 aastat. Seletati pilte. Deklameeriti. Korralik hääldamine. Lauldi inglise keeles laulu.

Siinsamas oli ka *lasteaed*, kus abilisteks õpilased „Hausfrauen“ klassist.

Ruumis seisavad eraldi lauad, mille juures 3—4 last. Raskema iseloomuga laste jaoks oli eraldi tuba. Palju mänguasju, rikkalik sisseseade. Kord eeskujulik. Lapsed lastakse ettetulevad tööd võimalikult kõik ise teha.

Suur *võimlemise* saal. Põrand pakust linoleumist. Rasked asjad jätavad sügavad jäljed sisse. Õpetajal oli märguandmiseks trumm.

*Tööõpetus* — raamatuköitmine, papp-töö. Ruum õige madal.

*Matemaatika II keskkooli klassis.* Klassis 40 õpil. Õpilastele jagati välja ajalehekuulutised, kus laialdaselt leidis sõna „väljamüük“, ja tehti ülesandeks koostada nendest ülesandeid. Viimased keerlesid peaaesjalikult küsimuse ümber — mitu % alandatud hindasid, kas kaupmehe kuulutatud % vastab tõele.

*Ajalugu II keskkooli klassis.* Et järgmisel päeval (11. aug.) oli Saksamaale uue konstitutsiooni andmise päev, siis räägitakse Veimari ja teistest Saksamaa põhiseadustest. Õpilastel polnud aimu, missugune on kodanikkude valimisõigus. Õpetaja ütleb kõigile õpilastele „sina“. Tahvlid seintel linoleumist.

*Inglise keel I keskkooli klassis.* Teadmused keskmised. Lugesid sõnu sõnas-tikust ja otsisid nende sugulust prantsuse või saksa keele sõnadega. Klassi oli toodud 5 jalgratast.

12. aug. Dorotheenstädtisches Realgymnasium. *Inglise keel. Oberprimas.* Klassis 14 õpilast. Tunde päevas 6, al-

gavad kell 8. Tahvel seinal kahekordne, üles-alla tõmmatav. Pinkide plaatidel sisselõigatud nimesid. Laud ja pink ühes tükis, põranda külge kruvitud.

Inglise keele tundi andis direktor ise. Õpetamisel emakeelt ei tarvitatud. Loeti Dickens'i Pickwickerit. Alguses korrali, lühidalt jutustada lastes läbivõetud materjali sisu. Siis luges üks õpilane ühe lõigu, seletati, lasti siisu jutustada j. n. e. Õpilased vastasid istudes. Hääldamine polnud laidetamatu. Kooli direktor tutvustas meid prantsuse keele kabinetiga, kus leidis mitmesuguseid esemeid, nagu: pilte, kaarte, plakateid, kuulutisi, friise (üle mitme seina prantsuse ajalugu) ja inglise keele kabinetiga, kus olid järgmised osad:

Briti riik, inglise konstitutsioon, London, kunst, arhitektuur, kasvatus, teater, luule, raamatukogu, sõidult Inglismaale õpilaste poolt ühestoodud mälestusesemed.

Kabinettide ees olevas koridoris seintel rippusid spordivõistlustel kooli poolt võidetud auhinnad.

*Geograafia tund.* Klassis 8 õpilast. Tunni aineks on otsillatsiooni teooria. Refereerib õpilane, seletab õpetaja, lõpuks dikteerib selle teooria sisu ette. Võetakse läbi ilmakaart Berl. Lok. Anzeiger'i järgi. Räägitakse päevasündmustest, millel midagi ühist maateadusega. Nekroloogid. Kaartide tuba polnud eeskujulikus korras.

Et kaartide joonistamiseks odavamini saada tarvisminevat kaardi võrku, on valmistatud kummipitsat (12×15 sm), millele antud kirjapressi kuju. Sellega saab kergesti valmis tembeldada skitsesid kui palju vaja.

Maateaduse õpetajaga oli võimalus pikemalt juttu vesta. Sain teada järgmist:

Abituurium tehakse lihavõtteks. Varem olevat 2 korda tehtud — teine kord oktoobris. Keskmise õpilaste arv Berliini oberprimas olevat 25. Nende kooliraha (kõrgemas koolis) olevat 240 Sm. Õpilastel vormiriiet pole, vormimüts ei ole sunduslik. Nädala-tundide norm õpetajal on 25. Ületunde ei lubata. Õpetajate palk on 420—700 Sm.

kuus. Direktoril tuleb 100 Sm. juurde. Palk tõuseb iga 2 a. järel.

Pension kõigub 35%—80% palgast. 40 a. teenistuse järel on ta 80%.

Need andmed kõiguvad, sest riigi majanduslik seisukord dikteerib ette võtma palga kärpimisi, koguni koondamisi. Sügisel vabaneb Berliinis 180 õpetajat.

Tunnid kestavad 45 min., vahetunnid 10 min., suur vahetund 20 min. Kui vihma sajab, võivad õpilased ka klassides vahetunnil viibida.

Õpilased tulevad siia pärast Grundschule 4-a. kursust (10. a. vanaduses) ja jäävad siia 9 aastaks.

*Obertertia* — inglise keel, Põhja-Ameerika geograafia kaardi järgi tahvil inglise keeles (poiss näitas sõrmega kaardil). Võeti ette vastav tükk lugemikus (Facts und features — Kulturkundliches Lesebuch — autorid Junge-Pender), tõlgiti saksa keelde (Muu seas — Rückübersetzung on keelatud).

Õpetaja tarvitas ohtrasti saksa keelt seletustes. Vihkudes oli sama tükk kodus ka juba saksa keelde tõlgitud. Õpetaja luges lõpuks ise tüki eeskujuks ette ja laskis siis õpilasi lugeda.

*Oberprima* — ajalugu. Klassis 20 õpilast. Aineks tunnis — aeg pärast 1848. a. — reaktsioon. Õpilased ühed küsisid, teised vastasid. Siis võttis tunnikäigu endale õpetaja, oskas väga huvitavalt käsitleda materjali, sisse tuues rahvamajanduslikke, kultuuri- ja teaduslikke küsimusi, sundides tegelikule osavõtule õpilasi küsimustega — mida võib selle poolt ja vastu rääkida.

*Obersekunda* — saksa k. Klassis 20 õpilast. Klassis võetakse läbi Schiller'i Maria Stuart. Tund kulus sellele, et korrata seni läbivõetud materjali, nimelt tagasein tähendatud näidendi tegevuse alul. Oli sissedrillitud kraam, andis kuulajale kena kujutluse õpilaste teadmusest, kuid, nagu üteldud — tuubitud asi. Õpetaja ise kaebas, et temalt suurt vaeva nõuab nende teoste ettevalmistus ettekandmiseks õpilastele. Näitas vihku, kus M. Stuarti kohta kogutud materjal sees.

14. aug. *Gewerbliche u. Kaufmännische Pflichtfortbildungsschule für*

*Mädchen. Schule für Verkäuferinnen.* Sakslased teevad vahet Berufs- ja Fachschule vahel. Esimene sarnaneb meie täienduskoolidele, on enam-vähem sunduslik kõigile, kes edasi ei õpi, kuni 18. eluaastani, 4—6—10 tunniga nädalas. Tema siht — anda ettevalmistust kutsele; õppeained — raamatupidamine, arvutamine, rahvamajandusõpetus, kodanikuõpetus.

*Fachschule* annab lõpetatud ametihariduse, nõuab õpilaselt tema tervet jõudu, 30—48 tundi nädalas.

Valisin endale hospiteerumiseks Halle tänaval oleva müüjannadekooli, ühe Berufsschule. Temal on õieti 3 osakonda:

1. Berufsschule,
2. Wahlschule,
3. Einzelhandelschule.

1. *Berufsschule's* (sundklassid) on olemas 109 klassi. Õpilased käivad nädalas siin 2 korda, kokku 8—9 tundi, kord homm. 8—2, teine kord 8—10.

Õppejõude on üle 60-ne, õpilasi (nais) — umbes 4000. Klassid on sisse seatud kauplusharude (branche) järgi. Nii on olemas:

	klasse
Wertheim'i firma jaoks	38
Leiser'i firma jaoks	7
Teenijaile lihaprodukt. kaupl.	6
Teenijaile naha-, jalanõude-kaupl.	10
„ meesartiklite kaupl.	6
„ valmisriiete „	6
„ tekstiil- „	10
„ kuldajade „	6
„ galanterie „	6
„ toiduainete- „	9
Klassis on keskmiselt 30 õpilast.	
Rahvakooli lõpetajad käivad 3 aastat	
Keskooli „ „	2 „
Lütseumide „ „	1 „

Eriained on siin: kaubatundmine, müügitundmine, dekoratsioon.

Õpetatakse ka teisi ärielus tarvisminevaid aineid, näit. kaubanduslik arvutamine.

II. *Wahlschule* on õhtukool, k.  $\frac{1}{2}$ 8 kuni  $\frac{1}{2}$ 10. Kooliskäimine on vabatahtlik. Olemas umbes 40 klassi. Õpetus on maksuline. Maks iga 2 tunni eest nädalas semestri jooksul 4 Sm. Suurt rõhku pannakse võorkeelte õppusele.

On olemas 18 inglise keele klassi. Õpetatakse ka kaubatundmist, arvutamist j. m.

II. *Einzelhandelschule*, neile — kes pole ametis, sunduslik 2 a. jooksul. Maksuline õpetus — semestris 24 Sm. Selle külastamine vabastab pärastisest sunduslikust *Berufsschule*'s käimisest. I aastal on 30 nädalatundi, II-el 24 tundi. Kahel vabal päeval (reede ja laup.) on nad praktilikal kauplustes vastavalt oma kalduvustele. Kauplused võtavad selle aja arvesse ja võtavad niisuguseid hea meelega teenistusse.

Õppejõududeks on abiturientid, kes lõpetanud kaubandusliku ülikooli ja kel olemas 2-a. praktika kauplustes. Õppevaheaegadel on nad tööl kauplustes, kus neil võimalus olla kontaktis ärieluga ja vaadata selle kulisside taha. Nad on tõesti eriteadlased omal alal. Koolis on neil 24—26 nädalatundi ja kuni 3 klassijuhatast. Nad peavad olema tuttavad kõigi uuendustega ärielus, peavad järjest jälgima vastavaid ajakirju.

Ärimehed hindavad kooli. On kingitud palju vitriine. Kaubatundmise kabinet on annetuste läbi väga heas korras. Terved osakonnad on kingitud *Wertheim*'i, *Leiser*'i ja teiste poolt. Nad toetavad kooli ka moraalselt. Näit. valvavad selle järele, et õpilased korralkult tundides käiksid. Nende poolt takistusi ei tehta kooliskäiguks. Koolijuhataja viis meid pimedade koridori otsa ja pani põlema elektri. Meie silmade ees avanes hästi dekoreeritud vaateaken, mille kallal praktiseerivad õpilased.

Kõrvalruum oli dekoreerimise ruum, kus koostatakse vitriinid, missuguse ülesande kallale õpilased asuvad siis, kui on läbi võetud värvide teooria. Naaber-ruumis oli ladu, tagavarad vaateakende dekoreerimiseks: alused, värviline riie ja paber, portselan, vaasid, kingad, pesu, sukad, plakatid j. n. e. Muu seas mainiti, et kõige raskem olevat kirjutusmaterjali kaupluse akna dekoreerimine.

Sattusime *Leiser*'i klassi. *Leiser* on suurem jalanõudeäri Berliinis, kellel omad harukauplused igas linna osas. Olid IV sem. õpilased. Kõrgemal alusel,

poodiumil, oli vaateaken (*Schaukasten*), dekoreeritud *Leiser*'i jalanõudega. Selle töö oli varem, enne tundi, ära teinud rühm õpilasi, 5 inimest, ühe õpilase juhatusel. Klassile tehti ülesandeks tehtud tööd arvutada. Pean tunnistama — seda tehti ohtralt, arvustati kunstimaitse ja tööstuslikult seisukohalt. Näiteks mõned märkused: kuidas on väljapandud kaupade joone käik (*Linienführung*), asjad ei püüa möödaminejat, hinnad mõjuvad tülitavalt, stiftid peavad peidetud olema, aken on lage, mis pärast on tagasein must valitud, kirjutis puudub, kaup ei tohi aknast välja joosta, vaid ostja peale, valged lilled sobiksid paremini, kattèriie pole hästi pingule tõmmatud, lillevaas on liiga kõrge, paremal pool on dekoratsioonis auk, mis peab täidetama kirjutisega, aken on liiga kirju, kast (aken) on liiga tume, asjad on dekoratiivselt hästi seatud, kaup ei ole ligitõmbav, mis sobib pruuni värviga kokku, missugust värvi võiks olla kirjutis j. n. e.

Klassides harjutatakse hoolega reklaamis tarvitavat „*Blockschrift*“, ühesuguses jämeduses kirjutatud tähti.

Samas klassis demonstreeriti meile kiirarvutust. Õpetaja andis õpilastele korruga terve rea arvusiid tehetega ja nõudis kiiret vastust.

Näiteks:

$$5.8.12:—1:12=?$$

$$9.24—16:18—1\times3=?$$

$$16,50+13,30+12+90=?$$

Anti artiklite tosina hind, nõuti hinda 2, 3, 4 tüki eest.

%% arvutamine.

Vastused anti imekspanemisväärt kiirusega.

*Leiser*'i klass, II sem., müügioskuse tund. Käsiteldi küsimust — millal algab müük. 2 õpilast pidid demonstree-rima ostjat ja müüjat jalanõudekaupluses. Toiming ei läinud libedasti, kõrvalt vaadates paistis, nagu ei oleks siin tegemist õpilastega *Leiser*'i kauplusest, vaid koolitüdrukutega, kes veel mõtlevad kaupluisse õppima minna.

Teised õpilased pidid toimingut arvustama. Näiteid märkuste ja küsimuste kohta:

Kuidas võttis müüja ostja vastu, kuidas ta käis, kas astus müüja ostja õigele küljele, müüja ei tohi ostjat käega puudutada, püüdes olla familiaarne, kas rääkis müüja küllalt kõvasti, kuidas pöörduda naisterahva poole, kui pole teada, kas ta on proua või preili (liebes Fräulein ei tohi ütelda, parem kõnetus ära jätta, meelitamine müüja poolt on kasulik temale), peab püüdma ostja istuma panna ja jalanõu jalast ära võtta, see on juba väike samm ostu pealesundimiseks.

*Kaubatundmise kabinett* ehk kaupade kogu oli väga ja väga rikkalik. Seda täiendatakse alata, et olla ajakõrgusel. Palju asju antakse äridelt kingituseks. Kõik kaubad (särgid, pesu, kindad, sukad j. n. e.) on peidetud kastidesse, just nagu äris. Kaupade tundmaõppimise lähtekohaks on valmis kaup. Siis minnakse üle materjali juurde, millest ta tehtud. Vabrikud saadavad harilikult ka poolvalmis saadusi või valmis saadusi läbilõikes, mis kergendab kaubaga tutvumist. Portselani juures juhatakse tähelepanu vabrikumärgile. Asju oli kogus nõnda palju ja mitmekesiseid, et raske endale kujutella.

#### 14. VIII. p. l. Potsdamis.

Staatliche Handels- u. Gewerbeschule für Mädchen.

Kool on 27 a. vana. Ehituselt (seemiselt ja väliselt) tuletas meelde ennesõjaaegseid instituute pansionidega aadlile, kuid seda pole ta olnud.

Koolis on 33 klassi, 37 õpetajat ja umbes 500 õpilast, kellest elab kooli juures internaadis 65, kus neil on kahe peale üks tuba. Et oli pärastlõunane aeg, ei saanud klassitunde näha. Suurepärased ruumid ja sisseseaded. Vastu võetakse neid, kes lõpetanud kas rahvakooli, keskkooli või lütseumi. Oli ka vanemaid inimesi, näit. üks, kes juba abielus, ema; õmblusklassidest üks töötas, töötajate hulgas oli ka üks noor nunn. Meile demonstreeriti ka õpilaste seljas paar toredat kleiti, mis valmistatud tellimusele.

Üle tänava, vastu „Wannsee'd“, oli koolile parajasti uus hoone valmis saa-

nud, suurepärane „Halle“ — võimlemise ja pidude tarvis, suurte akendega õue poole, rõdu vastu järve. Selles suures saalis oli meile kohv serveeritud. Selgus, et uus hoone oli ehitatud ümber endisest „keiserliku õue“ hobusetallist. Järve kaldal oli koolil oma suplemis-maja ja paatide kuur, kus sees oli 5 suurt paati õpilastele aerutamisspordi tarvis.

Koolist jäi mulje, et siia väga palju raha on sisse maetud ja et harilikkudele koolidele jääb ta kättesaadamatuks unistuseks. Vanal heal ajal ehitatud.

15. aug. Woltersdorf, Berliini läheduses maal.

Juhiks oli Ob.-Reg.-Rat Kolrep, kes andis sissejuhatajuseks seletusi: Olen Teid siia toonud seepärast, et kool on eeskujulikumaid üldõpetuse läbiviimise mõttes. Ka 5., 6., 7. ja 8. klass tahavad vabaneda aineteõpetusest ja üle minna üldõpetusele. Kuidas on see võimalik? Tsentreeritakse (keskustatakse) mingisuguse aine suunas, nagu loodusteadus, Geisteswissenschaften — vaimuteadus (ajalugu) j. n. e. Mis sinna ei sobi, ühendada ei lase — on harjutusmaterjal. Siin on keskkohal loodusõpetus, sest koolijuhataja on loodusteadlane. Kõik ained ühes klassis on ühe õpetaja käes. Õpetus on analüütiline — tervikust lähtutakse üksikasjusse.

Harjutusained on — saksa keel (lugemine, kirjutamine), arvutamine, võimlemine, ajalugu käsitletakse oleviku lähtekohast, alates ajalehga.

7. õ.-a.; klassis 28 õpilast mõlemast soost; 3 pikka lauda.

Õpilastel igal omaette ümmargune pink. Õpetaja istub keskmise laua taga. Tahvleid linoleumist 2 tükki seinal. Õpilasteapid põrandal maas. Klass üsna korratus olekus. Seinal Hindenburg'i ja Eckener'i pildid, baromeeter. Klassis on raadio ja epidiaskoop. Lapsed vastavad istudes, vastavad mitu korruga. Üks õpilane tõi kimbu lilli klassi, need jagati välja, ühtlasi ka raamatud taimede määramiseks — „Kennst du die Blume?“ Lapsed loevad raamatust küsimused ja vastavad neile, teevad se-

da istumise järjekorras, välja kutsu- mata. Õpetaja isik on täiesti kõrvale jäänud, ta kaob ära õpilaste hulgas. Taime leht joonistati tahvlile. Hulga küsimuste järgi saadi taime nimi kätte. Jagati välja rühmadele mikroskoobid ja luubid. Mikroskoobi läbi vaatlemine kestis kaua, klassis oli palju lärmi. Õpilaste läbikäimine õpetajaga oli lihtne. Üks kõnetas teda kogumi lihtselt — Pietsch. Iga rühm joonistas tahvlile, ilma et teda kutsuti, mis ta näinud. Üks ja teine ulatas õpetajale oma mikroskoobi vaatlemiseks. Õpetaja tegi seda ka tähelepanelikult ja kannatlikult. Lõpuks üks õpilane küsis, teised vastasid — mida tegid, nägid, joonistasid. Joonistusile tahvleil anti vastavad pealkirjad. Joonised kästi kopeerida vihku.

Vahetunnil seletas Ob.-Reg.-Rat lisaks eelmisele:

Õpetus sünnib pidulikkuseta, sundeta. Küsimus on, kas lapsed õpivad küllalt selleks, et tulla „Aufbauschule'sse"? Teadmisi neil on võib-olla vähem, arvutuskunsti akrobaatikas nad on võib-olla ka nõrgemad, kuid nad on ärk- samad, nende võimed arusaamises, orienteerumises on igatahes suuremad. Teie küsite, mis tuleb järjena, jätkuna tunnil, mida Teie nägite? Oleks loomulik, et räägitakse umbrohest, põllust, väetisainest. Sinna juurde šeltsiks harjutusainena — matemaatikas arvu- tused kaalu, pinnasuuruse, mahu ja ra- ha kohta. Nii sünnib see kõigis klassi- des. Koolis, kus õpitakse aineid eral- datult, jäävad üksikud ained sidumata. Kirjanduslikust küljest tuleksid kõne alla luuletised põllust. Loomulik oleks üleminek siit abstr. asjadele: usinusele, usule (eetiline-moraalne külg). Aja- lugu on raske sisse põimida. Tuleks võt- ta tutvustamiseks suured pöördepunk- tid inimkonna elust. Minu arvamuse järgi tuleks öieti 3 punkti peale tagasi minna, need on: 1500 — keskaja kitsi- kus (Gebundenheit) — reformatsioon, avastamised, 1800 — prantsuse revo- lutsiooni kiirgamine (Ausstrahlung), 1900 — kapitalism oma kõrguspunktil.

Kuidas seda aga üldõpetusse sisse viia? Kardan ja kahtlen, et seda hästi teha saab. Minu pärast võib ta ka

kas või ära jääda. Vaimuteadustega (Geisteswissenschaft) keskkohas — on kahtlane peale hakata.

Üldõpetus on individuaalne asi. Hea, kui igaüks omalt seisukohalt lähtudes kõige paremat pakub. Rahvakooli kur- sus pole kõrge, kuid ta peab õpilase te- gema igapidi vastuvõtvõimeliseks. Koolijuhataja h-ra Pietsch lisas öeldule veel juurde: iga aine (materjal) lõpeb kirjaliku kokkuvõttega. Laupäeviti on vaba üldõpetus, kus õpilased küsivad, vastandiks seotud üldõpetusele. „Raske- kerge“ on mõisted, mis sõltuvad ette- kandmise (Darstellung) viisist.

Läksime hra Pietsch'i teise tundi. De- monstreeriti, kui palju teavad õpilased õppeainest, mis kuulub harjutusainete hulka. Selleks valiti maateadus ja kor- raldati väike kordamine. 1 õpilane õpe- tajana küsis, teised vastasid, näitasid, kirjutasid nimesid tahvlile. Vastused olid üldiselt rahuldavad. Nad polnud ka sügavad, üsna pealiskaudsed. Nüüd pal- sus hra Pietsch õpilasi meelde tuletada Schotimaad, millest ta neile varem mi- dagi ette lugenud. Siis luges ta ette schotlastest mitu naljatera (Witz), kuid lõppu ei lugenud, vaid käskis selle ise arvata. Selle järele näidati epidiaskoo- biga samasisulisi pilte ja kirjeldati (tekst pildi all oli loetav). Lõpuks näi- dati veel üks pilt ja lasti seletada kitsi- duse seisukohalt. Nüüd juhiti tähele- panu schotlase iseloomu sellele joone- le ja küsiti, missugused on sakslase ise- loomujooned, lasti seda näidete varal tõestada. Selgitamata jäi ja seda pani Ob. R. R. hra Pietsch'ile kui loodus- teadlasele süüks, millest niisugune ise- loomujoon välja kasvanud. Tunde nägime ja kuulasime pealt vanas kooli- majas. Valmis ehitatult oli aga olemas ka uus, umbes ½ km vanast eemal, mil- le sisseõhnnistamine pidi toimuma 20. augustil. Sinna viidi meid nüüd. Uus maja on 3-kordne. Enne sinna sisseas- tumist näidati ja seletati ära kooliõu, mida ümbristes tsingist traataed raud- postide küljes. Kesksaika pidi jääma vaba plats lastele mänguks ja võimle- miseks. Kallakule pidi ehitatama vaba- õhtribüün. Maja kõrvale pidi tulema eeskujulik Wochenend-Haus ja -Garten (asundusaed).

Õpilastega, kes uue maja juurde olid käsutatud, tehti läbi veel harjutused, mis igapäevasesse kavva kuuluvad kehakasvatuse alal. Need olid vabad liigutused, terve pikk rida, mis läbi viidi ladusalt grammofoni (kövendatud) vastavate muusikapalade saatel.

Meile demonstreeriti ka kõnekoori (Sprechchor). Paar poissi rääkis sool- soles, teised kooris, käsi tõstes.

Ehitus on suur, nägus, varustatud kõikisuguste moodsete sisseseadetega, läbi viidud koolijuhataja, kes igal pool esimene ja viimane, näpunäidete ja valve all. Ehitus on läinud maksma:

väline umbes 14,5 milj. Em.  
seesmine 3,5 „ „

missugustest kuludest riik kannab  $\frac{1}{3}$ , kogukond  $\frac{2}{3}$ .

Käisime kõik ruumid üksikult läbi ja tutvusime sisseseadetega. Klassiruumid oli 5, teised olid eri- (spetsiaal-) ruumid. Aasta otsa on õpilastele õpetatud päevapildistamist (aparaat Box Tengor). Õpetaja õpilastega valmistab ise diapositiive. On olemas oma kinoaparaat.

Klassiruumides ümberringi seinal on liist, kuhu võib panna käest pilte. Seintele klassis pilte ei riputata. Klassitahvli pole. Terve sein on kaetud stalfiidiga, millele võib kirjutada teistvärvi kriidiga. Terve tagumise seina pikkuselt on kapp õppeabinõude jaoks.

Klaas	Kapp, kuhu peidetakse epidiask. alus	Klaas

Raamatukoguruumis on riiulid raudplekist. Schalteri inetud ukSED on kaetud bareljeefidega. 2 tahvli raamis käivad üles-alla. Lugemine on erikursus, sünnib õpetaja valve all rühmades, kus on 12 õpil. Igas klassis on oma raamatukogu.

Epidiaskoopi tarvitatakse laialdaselt. Meile demonstreeriti uuemat mudelit

Liesegangi vabrikust Düsseldorfist mille hind 800 Sm. Sellega saab seinale projitseerida, kuhu tahetakse. Et sein täidab tahvli aset, saab ära joonistada sinna projitseritud asju, näit, kaarte; võib vihust lehekülje seinale visata, seletada, vigu parandada, tülikate kaartide asemel võib tarvitada diapositiive (atlas muidugi peab olema õpilasel); elavaid putukaid, mis mahutatud klaaside vahele, võib ka hästi seinal näidata. Mööblit klassis veel polnud. Prooviks olid seal raudtorudest valmistatud tool ja laud (plaat muidugi puust). Kuid võrt nad on praktilised, ei teatud öelda.

Õppeabinõude ruumis juhiti tähelepanu kaartide alalhoidmise viisile. Kaart oli kokku rullitud ja seatud kepi otsa, mille külge kaart kinnitatud; kepi külge oli löödud konks, mida pidi kaart riputati üles lae alla traadi külge. Füüsika, keemia ja loodusteaduse kabinett on ühine; see on absoluutselt pimedaks tehtav. Hulk laudu kappidega ja vastavate abinõudega. Iga laua juures tarvitada elekter ja gaas. Ei jää midagi enam üle soovida. Enam osa elektriasjandusse puutuvaist asjust on oma töö.

„Rahvakool on praktilise intelligentsi kool“ ütleb Pietsch.

Tööõpetuse ruumid on keldriruumis. Siin liikudes näed mitmevärvilisi torusid. Need on elektri-, gaasi-, aurutorud, igauks ise värvi: punane, must, roheline, et õpilased neid võiksid eristada. Tööõpetusel ei ole lahus papp-, puu- ja metalltööd, vaid kõik ettetulevad tööd tehakse siin omal jõul. Töösüsteemi pole.

Et mitme klassi ja õpetaja tööol niisuguse õpetamise juures oleks tarvilik edu, peavad õpetajad töötama tihedalt kontaktis. Iga laupäev istuvad õpetajad 2 tundi koos ja arutlevad, mida nad teinud ja teha mõtlevad. Ainult nii on võimalik koostöö.

17. VIII Karl Marxi kool Neuköllnis. Dir. Karsen.

Ühendatud on siin mitu koolitüüpi — reform-reaalgüm., Aufbauschule, Oberschule. Katsekool. Koolil on vabadsus valida õppeainet õpetajate ja õpilaste ühisel nõul, üles seada ja taotella kõrge-



ma kooli sihte vabalt konstrueeritud töökooli õppemeetodite kaudu.

Esialgul seletati meile dir. poolt, meie olevat hiljaks jäänud ja ei saavat tundi minna. Natukese aja pärast lubas ta siiski 2-te tundi. Ma valisin matem. tunni. Sattusin keskmise suurusega klassi, milles olid harilikud (mitte kooli) pikad lauad toolidega, millel istus 25 õpil. (poeg- ja tütarlapsi).

Õpilastel ja õpetajal seljas lahtised spordisärgid. Kuued poistel seljast võetud ja tooli seljatoele pandud. Istutakse kaunis lohakalt, nagu keegi tahab. Vastates ei tõusta üles. Vastavad kõik läbisegamini. Õpilaste välimus on kaunis intelligentne. Jätavad täiskasvanute mulje. Klassi seinad hästi määrduvad. Seintel ripuvad 2 trigon. funktsioonide tabelit. Üks õpil. arutas ja joonistas tahvile funktsiooni graafika

$$y = 2x^2 + 3x + 4$$

Õpetaja rääkis ja juhtis kogu aeg tööd ise. Vaba otsimist õpilaste poolt polnud märgata. Anti kodutööks üles läbi töötada eelpooltoodud funktsiooni graafilised muutused, kui selles mõned arvud muuta.

Vahetunni ajal juhiti meid kooli raamatukoguruumi. Palju raamatuid, 7800 nr. nr.; korratud ainetega ja autorite järgi. Raamatud on ainult niisugused, mis kooli kavadega seotud. Siinsamas oli veel palju teisi kooli külastajaid õpetajaid, arvult 20 inimest. Nende hulgas oli üks Ameerika õpet. ekskursioon, kus oli musti, kollaseid ja valgeid, kõik-suguseid tüüpe. Tutvust nendega ei tekkinud.

Järgmine tund oli loodusteadus III-kl. tööliste kursustel. Klassis oli 13 õpil. (9 poeg- ja 4 tütarlast), 20—25 a. vanuses. Keemiakabineti ruum, mööbel nagu eelmises klassis. Õpilane luges ette paberilt, mida tunnis läbi võtta mõeldakse. Teine õpilane kandis ette referaadi uuema päranduse teooria kohta. Õpetaja püüdis vahepeal seletada raskemaid kohti. Õpilased kuulasid kaunis uniselt, kuid vahete-vahel võttis mõni sõna, millest selgus, et ta siiski tähelepanelikult oli kuulanud. Ettekanne oli teaduslik, raskepärane. Õpetaja püüdis lähemalt selgitada, mõel-

des välja mitmesuguseid graafilisi kujutamisi.

Tunni lõpul tehti õpilaste abil kindlaks, *mida läbi võtta järgmises tunnis* ja kellele tuleb esineda referaadiga.

Tööliste kursused on määratud neile, kes on lõpetanud rahvakooli, siis õppinud täienduskoolides, olnud töölisteks ja kellel lõpuks tulnud tahtmine edasi õppima minna ülikooli. Neile on korraldatud 3-aastase kestusega kursused.

\*

Siia juurde mõned seletused, mis antud kooli juhataja abi ja juhataja enda poolt. Kahjuks andis viimane ameeriklaste sealoleku põhjusel kõik seletused inglise keeles, ehk küll teised külastajad mõista andsid, et see saksa keeles peaks sündima, sest kui ameeriklane saksa keele külastab, siis ka loomulik oleks, et ta saksa keelt valdaks, muidu poleks tal ju kooli külastamisest suurt kasu; kuid dir. Karsen pani sellele vähe rõhku. Üldse oli Saksamaal tunda kummardamist Ameerika ees. Direktor Karsen seletas. Meie seisukoht on — kasvatus ja õpetus tuleb üles ehitada sotsiaalsel alusel. Peab teadma, kust õpilane tuleb, tema huvi, mida ta õppida tahab. Meie ei usu objektiivsesse kultuuri, mis kõlbab kõikidele rahvastele ja kõikidele aegadele. Peab arvestama olevat ja lähtuma olevikust. Ajalool pole iseseisvat eesmärki, vaid ta on selleks, et aru saada oleviku maailma kaassündmustikust. Lähtekohadeks on meil moodsed probleemid. Iga kooliaasta alul meie koostame kava kõikide ainetega jaoks kooskõlas üksteisega. Meie seisame Marksi õpetuse alustel. Meie nõuame aktiivsust õpilastelt õppimisel, tarvitame sama meetodit teiste ainetega juures, mida tarvitame loodusteaduse juures, s. o. research (uurimine), ei lase korrata seda, mida õpetaja ette kannab (kordamise meetod). Iga töö on kooperatsioon, ühine plaanitsemine, juhtimine, kontrollimine. Meie tahame koos töötada ka teiste rahvastega, oma sihte kooskõlla viia üldsihtidega. Meie koolil on samad õigused kui teistelgi, kuid meil on palju rohkem võimalusi ja vabadusi. Võõrkeeled on mõõdapäästamatu karistus. Kui võimalik, saadame õpilasi vastavatesse maadesse,

et nad keele suhtes saaksid praktilist huvi. Vorm on kõrvaline asi.

\*

*Missugused muljed jäid mulle Berliini Keskinstituudi loenguist ja koolide külastamiselt?*

Kuulsin ja nägin, kuidas Saksamaal kasvatus ja õpetamise alal uusi teid otsitakse, väsimatult edasi rühitakse, suurele majanduslikule kitsikusele vaatamata. Ka meil tehakse seda, kuid seal on töö intensiivsem, mis ka arusaadav, sest seal on olemas vastav pind ja pikaajaline traditsioon sellel alal. Uute teede otsinguil viimasel ajal pööratakse sageli Ameerika ja Vene poole. Kuid uute, järeleaimatavate teede leidmine pole kerge. Üks referentidest (koolinõunik dr. Pagel) ütles: „Meie probleem on leida kasvatusviis, mis vastaks lapse hingeelule. Valmis pole Saksamaal midagi kuskil. Meie ei ole oma olukorraga rahul. Me otsime ja teame, et me midagi ei tea“. Vaevalt küll see aeg ka tuleb, kus võib juba jääda rahule. Siis peaks leitama kasvatus ja õpetamise vormel, mis kõlbaks kõikidele rahvastele ja kõikidele aegadele. Et inimessugu ei jää püsima ühele paigale, vaid areneb, siis peavad muutuma meetodid.

Algkoolis rõhutatakse üldõpetuse tähtsust, kõrgema kooli vanemates klassides — teadusliku töötamise ja mõtlemisviisi omandamist. Iga kool püüab

õppematerjali elule võimalikult lähedale viia, arendada õpilaste isetegevust, lähedes õpilaste huvidest. Ei nõuta, et kõiki aineid käsitledaks ühesuguse põhjalikkusega. Olevat võimatu saada kõigis aineis ühesuguse paksusega kihti. Põhjalikkuse mõiste olevat relatiivne. Tähtis olevat läbi võtta sügavamalt vähem hulk küsimusi, kuid seejuures õpilasi hästi tutvustada tööviisidega ja neid lasta omandada töömeetodeid, mille abil nad ise võiksid iseseisvalt jagu saada ettetulevatest küsimustest.

Ühekülgssusse sattumist välditakse sagedate õpetajate koosolekute pidamisega, kus arutusele tuleb tehtud ja teha mõeldav töö. Selle järele valvavad koolijuhatajad ja koolinõunikud.

Töökooli mõiste all liialdati esialgu. Tema praegune peanõue on — mitte anda retseptiivselt, šablooni järgi, vaid lapsel ise otsida ja leida lasta, kasutada iga põhjust, et last arendada. Teatud aine läbivõtmisel otsida selle aine kokkupuuteid teistega.

Rõhutatakse veel: — kool on kasvatusasutis. Ta ei anna ainult teadmusi, ta nõuab kindlat sisemist kontakti kasvataja ja kasvatatava vahel. Öeldakse harilikult — kasvatab kodu, kuid kodu, vanemad seda teha ei suuda. Vanema põlve osa kasvatuses on hirmuäratavalt väike. Seepärast peab kool selle ülesande enda peale võtma, seega ka suure vastutuse.

## Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt.

(Lõpp.)

J. Kents.

### IV. Mõningaid kokkuvõtteid.

Oleme selle artikli eelmistes peatükides kasutanud oma arutelu ja vaatluse aluseks algkooli maateaduse õppekava ja kaht uemat algkooli maateaduse õpperaamatut. Püüame nüüd saadud tähelepanekuist ja muljeist teha mõningaid kokkuvõtteid ja eriliselt kriipsutada alla mõnd *tõsiasi*, mis me oma igapäevases harilikus koolitöös väga sagedasti unustame või, nagu öel-

dakse, *jätame sagedasti kahe silma vahele*.

Peatume siin esiteks **maateaduslikul terminoloogial**. Nagu nägime, just erilisi suuri etteheiteid terminoloogia suhtes meil hra Parts'u ja Markus'e raamatutele põhjust teha ei olnud. Kuid päris kiiduväärt selles suhtes nad siiski ka ju ei ole; mõnd viperust terminoloogia alal hra Parts'u raamatus oli juba juhus omal kohal märkida. Olgu siin

ka veel mõni näide terminoloogiliste viperuste alalt hra E. Markus'e raamatust. Nii loeme seal lk. 60 „rannamägede“ (pro rannikumägede ehk õigem „rannikumäestiku“), lk. 82 „tulemäe kanal“ (pro: tulemäe kraater), lk. 99 „saarmäestikud“ (?), lk. 102, 103 j. n. e. „viskeline kaart“ ja lk. 109 „viskeline pilt“ (pro: „kaardivisand“ ja „pildivisand“), lk. 52 „Šoti kiltmaa“ (pro: soolajärvede ehk šottide kiltmaa) j. n. e. „Šoti kiltmaa nimi (Atlase mäestikus) võib tuua meil algkoolis suurt segadust *Šotimaaga* Suurbritannia saare põhjaosas. Nähtavasti on hra E. Markus'e „Šoti kiltmaa“ tõlge saksakeelsest „Hochland“ ehk „Plateau der Schotts“. Kuid kas on siiski mõtet meil sääraseid detaile käsitleda V-dal õppeaastal? — Ebamäärane ja järjekindlusetu on hra E. Markus'e käsitluses termin „viskeline kaart“. Kõnesolevas raamatus on „viskeline kaart“ tarvitatud „kaardivisandi“ mõistes. Kuid dr. E. Markus'e „Maateaduslikke ülesandeid koolidele. Euroopa,“ (Tartus, 1930), lk. 10. ja 3. joonise järgi võib asjast aru saada nii, et „viskeline kaart“ tähendab Rheini alangu murrangute kaarti (vene keeles: karta sbrosov).

Näidatud terminoloogilised viperused ja konarused mainitud eriteadlastegeograafide raamatuis pole küll kuigi olulised, kuid tõendavad vististi siiski küll seda, et meie, maateaduse õpetajad, oleme *terminoloogia kasutamise* suhtes vahel kaunis hoolimatud, ükskõiksed ja ka järelemõtlematud. Muidugi ei taha nende ridade kirjutaja ennast erandada teistest kolleegidest, olgugi, et ta on püüdnud olla ses suhtes eriti tähelepanelik iseenese väljenduste vastu ning olnud ka väga nõudlik oma õpilaste vastu. Kuid sellele vaatamata siiski on mul üksikud väärtõrvid läbi lipsatanud. Rohkesti puudusi terminoloogia alal olen aga tähele pannud paljude algkoolidest keskkoolidesse tulnud õpilaste juures. — Kui nüüd tulevikus kõik meie maateaduse õpetajad alg- ja keskkoolides hakkaksid *iseendid* terminoloogia suhtes paremini silmas pidama ja ka oma õpilastelt nõuaksid täpsamalt terminoloogia tarvitamist, siis, arvan ma,

kaoksid vististi ka peagi meie kooligeograafia kõnekeelest niisugused väärtõrvid, nagu on seda veel õige laialt levinud „harujõe“ tarvitamine „lisajõe“ asemel, „kose“ tarvitamine „joa“ asemel j. n. e., j. n. e. Et geograafilises terminoloogias *ühtlus* vajalik, see on vististi igale õpetajale päevselge. Püüdke siis selle poole!

Selles asjas peaks aga nüüd ka *Geograafia Õpetamise Toimikond* õpetajaile appi tulema. Sest üheks geograafia õpetamise akuutsemaks küsimuseks oleks küll *maateadusliku oskussõnastiku* koostamine ja väljaandmine. Selleks oleks igatahes juba ülim aeg!

Teiseks peatume **keelelisel väljendusel**. Nagu eelpool nägime, on meie *geograafiline keel* mõistete täpsa väljenduse mõttes sagedasti üsna lohakas. Eriti palju näiteid selles suhtes leiame ka hra E. Markus'e raamatus. Mainitud asjaolust tuleks teha järeldus, et kõige pealt on vaja *õpetajail endil võtta oma keeleline väljendus kindlama kontrolli alla*. Avaldagem ise oma mõtteid lühidalt ja selgesti ning tarvitagem mõistete väljendamiseks *vastavaid* ja *sobivaid* sõnu! Siis harjuvad õpilased algusest peale „geograafilise keelega“, ja siis võime neilt ka nõuda lühikest ning selget mõistete ja mõtete väljendamist.

Muidugi võib ju iga maateaduslikku mõistet ja suhet keeleliselt väljendada mitmeti. Nii võib keerukaid asju selgitada üsna lihtselt ja lühidalt, kuid võib aga ka lihtsaid asju teha keeleliselt segaseiks ning mitmeti mõistetavaiks. Olgu siin selleks paar näidet. — Nii kirjutab hra E. Markus „*Maateaduse õpperaamatus*“, lk. 49: „Liiklemiseks kõrves tarvitatakse *karavani* (autori kursiiv) ehk killavoori“. Kui natukene lähemalt järele mõelda, siis selgub vist, et see väljendus liiklemise mõistele kõrves annab erilise värvingu. Sõna „tarvitatakse“ ei näi hästi sobivat siia. Selgema kujutluse asjast õpilane saaks vististi siis, kui väljendaksime sama lause peaaegu samade sõnadega vahest nii: „Liiklemine kõrves toimub karavanide ehk killavooridega“.

Teine näide sellest, kuidas „kujukalt“ väljendatud lauseid õpilased väga sagedasti ilma asjast arusaamiseta pähe õpivad ja neid siis ka hiljem samuti ilma neist endile aru andmata kordavad, on koolipraktikas väga sagedasti tarvitatav lause: „*Mäed püüavad sademeid kinni*“. Hra E. Markus'ki näib õigus-tavat niisugust väljendusviisi. (Võrrelge tema artiklit „*Kaardilugemine alg- ja keskkoolis*“, mis ilmunud „Kasvatuses“, 1932, lk. 5). Muidugi saab hra E. Markus väga hästi aru, nagu nüügi ja teised maateaduse õpetajad, selle „rahvapärastatud“ ning „kujukalt“ väljendatud lause sisust ja mõttest. Kuid kahjuks pole lugu õpilastega siiski nii. Niipalju kui mina mainitud lause *sisu* olen järele pärinud õpilastelt ja isegi ka mõnelt noorelt õpetaja ameti kandidaadilt, siis enamail juhtudel on selle seletus olnud ikka kas hoopis vale, või väga tume ja segane. Ainult üksikud terasemad õpilased on lisa- ja abiküsimuste abil *asja sisule* enam-vähem lähedale jõudnud. Eriti komistuseks õpilastele kujutluse loomisel sademete rohkusest mäestikes on sõna „püüavad“. See annab mägedele sademete suhtes *aktiivsuse* ilme. Mägede osa sademete rohkuse suhtes on aga tõepoolest siiski passiivne. Nii juhitakse säärase lausega õpilaste mõttekäik juba alguses kohe valele teele. Hakatakse lahendust otsima „püüdmise“ momendile ja muud *olulised asjaolud* jäävad tähele panemata. Teisiti on lugu õpilaste mõttekäiguga, kui väljendame näiteks võetud lause mõtet ainult fakti konstateerimisega, et „sademed langevad peamiselt mäestiku *pealtuule* olevatele nõlvadele“. Sellest lausest lähtudes on sademete ja mägede suhtes kausaalsuse leidmine juba kergem. Siin juhitakse õpilase tähelepanu *tuulele* kui aktiivsele tegurile. Seejuures õpilastel peaksid meeles olema tõsiasjad, et 1) õhk kõrgemale tõustes jaheneb ja 2) mida jahedam õhk, seda vähem suudab ta sisaldada veeauru nähtamatul kujul (gaasilises olekus), ja 3) antud momendil üleauru veeaur tiheneb nähtavateks veepiiskadeks (udu, pilved) ning langeb maha sademetena. Sel juhul põhjussidemete leidmine mägede ja

sademete vahel on üsna kerge. Nii tuleks siis meil oma mõtteid ja geograafilisi suhteid ning mõisteid väljendada ikka sel kujul, et see kuulaja või lugeja mõttekäiku aitaks juhtida õigele teele. Niinimetatud „rahvapärastatud“ laused ja ütlused, kuigi nad teinekord püsivad kergesti meeles, seda siiski enamal juhul ei tee.

Olen siin toonud ainult paar näidet. Arvustavalt oma igapäevast geograafilist kõnekeelt jälgides leiame sealt veel palju teisigi niisuguseid väljendisi. Need puudused väljendistes ja lauseis tulevad meie geograafilisest keelest kõrvaldada. Mulle võidakse nüüd vastata, et sel viisil teeme oma geograafilise keele puiseks ja üksluiseks. Ma arvan siiski, et seda ei tarvitse karta. Kujukust ja elavust geograafilisse keelde saame siiski teisel viisil paremini, kui see on võimalik mõistete pahrupidi pööramisega või kahemõttelisusega. See pärast veel kord: *võtke oma keeleline väljendusviis kindlama ja hoolsama kontrolli alla!*

Kolmandaks peatume siin ka **mõistete valikul**. Nagu eelpool nägime, ei ole hra A. Parts oma raamatus pidanud igalpool selles suhtes küllalt tarvilikku mõõtu. Sama võib teatud määral ette heita ka hra E. Markus'e raamatule. — Natukene varajane on vist V-dal õppeaastal maateaduse tundides kõnelda „võradest“ (lk. 33), „epifüütidest“ (lk. 34), „rahulatest“ (lk. 50), „heinkattest“ (?) (lk. 56), „pandaanimetsast“ (lk. 61) j. n. e., j. n. e., kui sealsamas kohe nende mõistete sisu kohe lähemalt ei seletata. Arvata, et V-da õppeaasta õpilastel need mõisted oleksid iseendast selged, pole küll põhjust. Pealegi on võimalik siin näidatud mõisteid ära ütelda sama hästi teiste ning õpilastele üldtuntud sõnadega. Nii näiteks võiks „pandaanimetsa“ asemel tarvitada väga hästi „mangroovmetsa“, mis ju ka oma sisult on üldisem ja laialisem mõiste.

Muidugi ka kõige paremini koostatud õpperaamatuis leidub ikka sõnu ja mõisteid, mida ei tunne üks või teine õpilane. Nende mõistete, arusaamist raskendavate lausete ja muidu raskemate osade selgitamist olen korraldanud juba

mitme aasta vältel järgmiselt: Niinimetatud „uut õpitükki“ ei jutusta mina ise õpilastele mitte ette. Lasen õpilasi kodus sellele „uuele õpitükile“ vastava osa õpperaamatust ise kord läbi lugeda ja endile vihku märkida kõik arusaamatud mõisted, sõnad, laused j. n. e. Neid esitavad õpilased mulle järgmisel tunnil. Nüüd seletan neid kas mina ise või mõni terasem ja targem õpilane. Seletused ühendatakse harilikult kaardilugemisega, vastavate joonistega, valguspiltidega j. n. e. Seejuures tähendatakse, missugused osad või peatükid antud teema kohta õpperaamatus või teistes kirjandusliikes allikais on olulisemaid ning mis sealt vääriv meelepidamist. Olulisema sellest arutlustest õpilased märgivad endile vihku meelepidamise hõlbustamiseks. Nii läbitöötatud „uus õpitükk“ antakse nüüd õpilastele järgmiseks korraks „õppimiseks“ ja „jutustamiseks“. Seejuures antakse aga ka juba teatud osa „uuest õpitükist“ lugemiseks. Õpilaste harilikuks „küsimiseks“ niisuguse käsitusviisi juures ei jää peaaegu sugugi aega. Vaevalt saab kõiki õpilasi kaardilugemises õppeveerandis paar-kolm korda kontrollidagi. Õpilaste teadmuste kontrollimiseks olen aga igas õppeveerandis korraldanud vähemalt ühe testilaadilise kontrollkirjatöö. Niisugune käsitusviis annab õpetajale küll palju rohkem tööd (vihkude kontrollimine, kontrolltööde parandamine j. n. e.) kui harilik „õpetaja jutustamine“ ja „õpilaste küsimine“. Olen nähtava eduga seda käsitusviisi tarvitanud nii algkoolis (IV-dast õppeaastast alates) kui ka keskkoolis. Alguses tundub see käsitusviis õpilastele küll võõrana, eriti keskkooli I klassis. Selles klassis tundub maateaduse tundides I-sel õppepööras, et õpilased algkoolides on enamasti harjunud ikka „kuulama õpetaja jutustust“ ja seda „edasi andma omade sõnadega“. Kuid varem-hiljem harjuvad nad minu käsitusviisiga ning kontrolltööd pole neile enam üllatuseks. Need kujunevad neile oma jõu ja teadmuste prooviks, seda enam, et ma nende iga vastust hindan teatud arvu punktide järgi ning seega minu hinnang tahab olla äärmiselt objektiivne. Kas ta seda

siiski igakord täiesti suudab olla, on muidugi iseküsimus.

Ühenduses geograafiliste mõistete valikuga võib puudutada ka **geograafiliste nimede** küsimust. Geograafilisi nimesid on teadupärast määratu palju. Koolis õppida võib neist ainult kõige tähtsamaid ning olulisemaid. Eriti hoiduda tuleb aga õpilaste koormamisest geograafiliste nimedega algkoolis. Pole ju geograafiline nimi iseendast mingi väärtus, mida vaja oleks kui *niisugust* õppida. Ta võib ette tulla ainult teatud maa-ala kirjelduse üldpildis, kui selle sisu osi. Ka sellelgi juhul on *nimedele valik* hädavajaline. Sest kirjeldatavate või selgitatavate mõistete ja suhetega on ju ühenduses palju kohalikke nimesid. Neist tulevadki nüüd valida ainult laialdaseima ja üldiseima sisuga nimed.

Võtame siin jälle paar näidet hra E. Markus'e „*Maateaduse õpperaamatust*“. Nii kõneldakse seal Põhja-Ameerika ühendriikide maapõuevarade puhul: „Nafta poolest on rikkad *Kalifornia* ja nafta keskväli *Punajõe* ümbruses“ (lk. 22). Siin on „*Punajõe*“ nimi täitsa tarbetu. Nii kooliseinakaardil kui ka oma kaardistikus ei leia õpilased säärast nime. On küll P.-A. ühendriikide piirides kaks „*Red-River*“ (eesti keeles *Punajõgi*): üks maa põhjapoolses osas — suubub *Winnipeg*'i järve, teine maa lõunapoolses osas (*Mississippi* lisajõgi) *Oklahoma*, *Tehhas*'e ja *Lousiana* osariikide piirides. Nii oleks käesoleval juhul soovitatav olnud tarvitada „*Punajõe*“ kui kitsama ning pealegi kahemõttelise nime asemel osariikide „*Oklahoma*“ ja „*Tehhas*“ nimetust, nagu on seda samas esitatud lauses „*Kalifornia*“ nimetus.

Teise nimede sihitu ja juhulise valiku näitena hra E. Markus'e teoses olgu siin mainitud *Siberi* (lk. 68—71) ja *Turaani* (lk. 71—73) kirjeldisi. *Siberi* puhul pole nimetatud ainukestki linna. Antud kirjeldisest saab õpilane järeldada ainult seda, et seal linnu üldse vist ei olegi. Kuid *Turaani* kirjeldises loeme: „Sagedasti elab oasides tihe rahvastik ning asuvad suured linnad: *Taşkent*, *Samarkand*, *Buhara*, *Merv* j.m. (lk. 72—73). Nii on nähtavasti siis hra

E. Markus'e arvates Buhhaara 46 000 elanikuga ja Merv 19 000 elanikuga Turaanis „suured linnad“, mida algkooli V-da aasta õpilastel vaja teada, kuid Siberi linnad Omsk 161 000 elanikuga, Irkutsk 100 000 elanikuga ja Vladivostok 102 000 elanikuga, kui tähtsamad koonduskohad Siberi raudtee ääres, siiski seda ei ole. — Ka teisigi patustusi nimede *valiku* suhtes leiame veel hra E. Markus'e teoses. Nii näiteks on mainitud Brasiilia mägismaa kõrgeim mägi „*Itatiaia* ligi 3 km“ (lk. 37), „Oranje ja Limpopo jõed“ (lk. 63) j. n. e., kuid asjata otsite selles raamatus *Panama kanalit, Mandžuuriat, Pärsiat* j. t. maid, millel igatahes palju suurem tähtsus kui mõnel väikesel jõel või mäetipul, mis pealegi harilikult puudub õpilaste kaardistikus. Seepärast veel kord: *ärge koormake õpilasi asjata geograafiliste nimedega!*

Lubamatuks tuleks küll pidada minu arvates koolis ka geograafiliste nimede *moonutamist*. Näiteks kirjutab hra E. Markus oma raamatus: „*Aarali järve suubuvad Amu ja Sõr*“ (lk. 72). Teistes geograafilistes raamatutes ja kaartidel, kus need nimed esinevad, õpilased leiavad ikka „Amu-Darja“ ja „Sõr-Darja“. Milleks säärane moonutamine ehk „rahvapärastamine“? Tõsi ju see on kahjuks, et õpilased koolis üksteist ja ka õpetajaid õigete nimede asemel kutsuvad „rahvapärastatud“ lühikeste nimedega. Kuid seda nüüd ka veel ametlikult koolides õpperaamatute kaudu propageerima hakata oleks minu arvates siiski enam kui naiivsus.

Neljandaks, mis puutub **algkooli maateaduse õppekavasse**, siis üldjooni võttes peaks ta olema küll vastuvõetav nii meie praeguse algkooli nõuete kui ka teadusliku geograafia seisukohalt. Vähemaid ümberkorraldamisi ja ümberpaigutamisi oleks aga sellele vaatamata siiski kavades soovida. Nii tuleks võtta tõsisele kaalumisele mõnede maade ja maailmajagude ümberpaigutamine V-dast õppeaastast VI-dasse ja mõnede maade toomine VI-dast õppeaastast V-dasse.

Eelpool juba juhtisin tähelepanu neile raskustele, mis on ühenduses Põhja-

Ameerika suurte põllutulunduslikkude ja tööstuslikkude riikide käsitlemisega V-dal õppeaastal. Jääks soovida, et ka teised kolleegid võtaksid tõsiselt arutusele Põhja-Ameerika VI-dasse õppeaastasse paigutamise küsimuse! — Omalt poolt võiksin seekord lisada siia veel niipalju, et näiteks Venemaa käsitlemine V-dal õppeaastal ühes Siberiga ei valmista erilisi raskusi. Olen korduvalt teostanud niisugust ainese jaotust algkoolis, et IV-da õppeaasta lõpul käsitlesime lühidalt põhja- ja läänepoolseid naabreid (Soome, Skandinaavia, Saksa, Inglismaa, Poola, Läti, Leedu) ja V-da õppeaasta alul idapoolset naabrit — Venemaad —, kuid juba natukene laiemas ulatuses. Siit üleminek Siberi ja teiste Aasia maade juurde tundus päris loomulik ning õpilastele huviäratav. Seejuures VI-dal õppeaastal kordasime lühidalt kaval kohaselt Venemaad. Ka Lõuna-Euroopa maade käsitlemine V-dal õppeaastal ühes teiste Vahemere ümbruse maadega ei võiks teha erilisi raskusi. — Ameerika paigutamine VI-da õppeaasta kavva oleks muu seas soovitav ka parema kontakti loomise mõttes ajaloo-õpetusega.

Viiendaks: peatume siin mõne sõnaga vajalikel **maateaduslikel õppevahenditel**. Esikohal tuleb siin küll rõhutada *kooliseinakaartide* puudust. Aastat 10 tagasi lasti meil Haridusministeeriumi ülesandel ja väljaandel trükkida Saksamaal eestikeelsed „Euroopa“ ja „Maapoolkerade“ kaardid. Õnnelik tookord see kaartide valik küll ei olnud. Kuid praegu on needki puudulikud kaardid juba müügilt kadunud. Peame läbi ajama saksakeelsete ja Saksamaa koolide jaoks koostatud kaartidega. Loomulik see aga nii siiski ei ole. Praegu on K. K. Ü. „Töökoolil“ kavatsus hakata välja andma eestikeelseid kooliseinakaarte. Tahetakse teha katset esijoones „Euroopa kooliseinakaardi“ väljaandmisega. Kuid takistus teeb rahaliste ressursside puudus. Ei saada teisiti asjast üle, kui tuleb hankida selleks ettevõtteks pikaajalist laenu. Siin peaksid nüüd Hasomin ja ka õpetajate organisatsioonid mainitud ettevõtte teostamisel tulema appi „Töökoolile“. Sest meie oludes

vajalikkude kooliseinakaartide soetamine peaks ju muu seas kuuluma ka Hasomini ülesannete hulka. Ilma korralikkude kooliseinakaartideta pole ju ka maateaduse õpetamisel koolides kuigi suuri tulemusi. — Peale Euroopa ja Maapoolkerade kaartide on meil vajalikud ka teiste maailmajagude eestikeelsed kooliseinakaardid.

Eelmainitust hädavajalisem oleks meil küll aga korralik **Eestimaa kooliseinakaart**. Praegu saadaval olevad J. L. Jürgens'i ja Kaitseväe Topograafia osakonna poolt koostatud kaardid ei vasta koolinõuetele. Paar aastat tagasi teatas Geograafia õpetamise Toimkonna juhataja hra E. Markus, et toimikond koostavat „suurt Eesti kaarti“, mis rajatakse uuemale uurimisile“ (v. „Kasvatus“, 1930., lk. 121), kuid seni ei ole sellest tööst küll olnud midagi rohkem kuulda ega näha. Asi iseenesest on küll sedavõrt tähtis, ja hädavajalik et teda toimkonnas kalevi alla ei tohiks jätta.

Sama hädavajalikud oleksid meil ka **kodumaa maastikulised seinapildid**, eriti maa-alkkoolides. Linnades, kus käepärast elektrivool ja globoskoobid või teised projektsioonaparaadid, ei anna nende maastikuliste seinapiltide puudumine end nii oluliselt tunda kui maa-alkkoolides. Ka selles küsimuses tuleks Geograafia õpetamise Toimkonnal teotsema hakata ning kõige pealt koostada kohaste piltide nimestik. Selle järele võiks siis juba asuda piltide väljaandmisega ühenduses olevate teiste küsimuste lahendamisele. Teiste maade kohta võime kasutada küll väga hästi saksa- või ka soomekeelseid maastikulisi seinapilte.

Peale kaartide ja piltide on ju küll teisigi maateaduslikke õppevahendeid, mis meil puuduvad. Kuid meie praegustes oludes ei ole nende puudumine siiski nii oluline. — Eespool toonitasin juba kord **maateadusliku oskussõnastiku** koostamise vajadust. Rõhutatagu veel kord, et selle sõnastiku koostamisest peaks ühiselt võtma osa Ülikooli Geograafia Instituut ja selle juures olev oskussõnade komisjon ning ka Geograafia õpetamise Toimikond.

Lõpuks tahaksin veel siin puudutada iht üsna diskreetset küsimust. Ma mõt-

len siin seda **üliagarat võõraste eeskujude järgi pimesi tormamist**, mis meil avaldub ka mõne geograafia pioneri tegevuses. Leitakse näiteks välismaa kirjandusest mõni uus võte või uus tees, siis sagedasti asutakse ka meil kohe sedasama ummisjalu teostama ja propageerima. Seejuures ei kaalutelda sugugi, kas kõik need võtted ja loosungid, mida näiteks Saksamaal teostatakse või propageeritakse, ka meie oludes on **mõeldavad ja läbiviidavad**. Veel vähem juureldakse nende **otstarbekohasuses**. Muidugi, ei tee ju kuigi suuri raskusi **võõraste eeskujude järgi teoretiseerida ja ka võõraid tõid eestindada**. Pealegi on sel viisil kerge omandada meie oludes pioneri nimi.

Kujukaks näiteks selles suhtes on teataval määral ka dr. E. Markus'e „*Maa-teaduslikke ülesandeid koolidele. Euroopa*“. (Tartus, 1930). Selles raamatukeses osa ülesandeid on mõeldud algkooli VI-dale õppeaastale, osa keskkooli II-le klassile. Kursiivkirjaga on nummerdatud „need ülesanded, mida saab kasutada juba 6. õppeaastal“ (lk. 4). Teiste kursiivkirjaga nummerdatud ülesannete seas leiame lk. 9. järgmise ülesande: „30. Harutage Pariisi nõo *geoloogilist profiili* (joon. 1). Kirjeldage Pariisi nõo geoloogilist ehitust. Missuguseist ladestuis koosneb Pariisi nõgu? Vaadeldge ladestuis esinevate kihtide asetumist. Kuidas tekkisid säärased üksteise sissepandud kausid? Millega seletub kihtide paralleelsus? Kihtide nõgusus? Kuhu poole on pööratud maastikus leiduvad astangud? Kuidas seletub nende tekkimine? Käsitlege Lotringis (Maasi ja Moseli piirkond) leiduvaid Saksa poole pööratud astanguid *rügi-kaitse seisukohalt* (minu kursiiv J. K.). Missugused tähtsad kindlused asuvad sellel kaitsejoonel? Käsitlege Prantsusmaa füüsilise kaardi järele astanguid, millel asuvad Reims, Verdun, Toul ja muud kindlused.“ — Nii siis „Tartu kommertsgümnaasiumi õpetaja ning ülikooli eradotsent“ dr. E. Markus'e arvates „saab“ seda ja ka teisigi selliseid ülesandeid „kasutada“ ka algkooli VI-dal õppeaastal. Muidugi, seda ju saab, kui tahetakse, aga *mis mõte oleks sellisel*

tööl? Pealegi julgen arvata, et lugupeetud doktorihärra isegi vist ei suudaks ilma erilise ettevalmistuseta kõiki selles ülesandes esitatud küsimusi lahendada. Milleks meie siis oma *lapsi* alg- ja keskkooliski peaksime vaevama säärase küsimuste lahendamise? Kuid julgen loota, et meie alg- ja keskkoolide maa-teaduse tegelikel õpetajail siiski on küllalt loomulikku mõistust ning pedagoogilist instinkti ja nad oma õpilasi selle-sarnaste „ülesannetega“ koormama ei hakka!

Teatava ettevaatlikkuse ja arvustusega tuleb suhtuda ka paljudesse neisse võttesse ning ülesandesse, mida soovitab hra E. Markus oma kirjutises „Kaardilugemine alg- ja keskkoolis“ (v. „Kasvatus“, 1932, lk. 1—11). Hoiatan liiga hasarti sattumisest, olgu see nüüd „kaardi analüüsimine“, „kausaal-profiilide“ või mõnel muul alal. Ühtlasi paluksin ka ikka silmas pidada õpilaste

töökoormatust. Ja mis mõte peaks olema siis meie algkooli VI või keskkooli II klassi õpilastel uurida Saksamaa väikeste jõekete „Elta, Aitrachi ja Kroti“ jõesänge? — Kui seda teeksid eriteadlased ja ka geoloogia ning geograafia üliõpilased, sellest saan ma küll aru. Kuid algkoolis või keskkoolis minna Saksamaa suhtes sellise peensuseni — sellest küll minu mõistus jagu ei saa! On meil vaja *plokkdiagrammi* mõistet selgitada, siis loogem neid diagramme oma kodumaa oludest!

Tutvugem küll teiste rahvaste metoodilise ja teadusliku kirjandusega, kuid suhtugem sellesse arvustavalt ning omandagem sealt *ainult see*, mis on *so-biv meie oludes* ning millel on ka meie juures *oma mõistlik otstarve ja mõte*. Hakakem ka rohkem iseendist ja oma saavutistest lugu pidama! Sest kõik, mis hiilgab väljaspool meid, pole kaugeltki veel küld!

## Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

### Fr. Puusepp, Keelelisi ja kirja-seadmise harjutisi

*õigekirja õppimiseks koolidele. I jagu. 1.—2. õppeaasta. 6. muutmatu trükk. K.-ü. „Loodus“, Tartus 1931. 109 lk.*

### Fr. Puusepp, Keelelisi harjutisi

*õigekirja õppimiseks lausetena ja seotud tükkidena koolidele. II jagu. 3.—4. õppeaasta. 10. muutmatu trükk. K.-ü. „Loodus“, Tartus 1931. 151 lk. Hind 1 kr. 30 s.*

### Fr. Puusepp, Keelelisi harjutisi

*õigekirja õppimiseks lausetena ja seotud tükkidena koolidele. III jagu. 5.—6. õppeaasta. 12. muutmatu trükk. K.-ü. „Loodus“, Tartus 1931. 184 lk. Hind 1 kr. 60 s.*

*Rud. Reiman.*

Fr. Puusepa harjutustikkude metoodiline alus on *puhtformalistlik*, mis ei lähtu õpilaste elavast tarbekeelest, vaid kunstlikust, elutust vormide rägastikust, mis loodetakse õpetada kätte puht-

tehnilise kirjagümnaastikaga, sidumata elava keelesisuga, õpilase teadvuse ja tarvetega. Need harjutustikud teenivad n.-n. puhast õigekirjutuseõpetust, nõudes lõpmatut paljaste keelevormide kirjutamist, näitamata keelt meie vaimutegurina ja nägemata tema loovaid liikumisjõude. Illustreerigu neid väiteid juhuliselt võetud harjutusülesanne (7 II):

Kirjutage laused ilusasti ära ja tõm-make *pikkadele täishäälikutele* (aa, ee, ii, oo, uu, õõ, ää, öö, üü) joon alla!

Noorte soontes kuumab noor veri. Juba kumab kuuke. Kel on puust puusad, aga rauast küüned? Ka siil hävitab hiiri. Pääsukesed lendasid ära soojale maale. Noorust kutsutakse ka külvikuuks. Ööbik laksutab kaasikus. Taat sööb kaali. Pihlakapõõsasse peitis pääsuke pesa poegadega (?). Mitmes kuu on veebruar? Tee tööd töö ajal! Sääsk on pääsukese armsaim söök. Mees põõnutab põõsa all. Suurt sööjat hütatakse söödikuks. Küüri kiiremini! Randlased oskavad voogudest varandust püüda. Võoras viuldaja viuldab veetlevat viisi. Igal kuulipüssil on tääk (?). Tööta ei saa süüa. Usu, poole tunni pärast on Tiina siin!



See on *surnud* keeleõpetus, vormidega žongleerimine, ja sellises sunnitöös ei saa olla juttugi vormide ühendamisest sooja keelesisuga ja nende kinnistamisest õpilase keelevaraks, veel vähem isetegevusest ja õpilase normaalsest keeletarvitusest, mida just peab taotlema algkooli õigekirjutuseõpetus. Algkooli õpepeavad rõhutavad korduvalt, et õigekirjutuseõpetus, üldse keeleõpetus lähitu lapse tarbekeelest ja jäägu tihedasse seosesse kogu emakeeleõpetusega. Näit. lk. 63: „Siiski ei saa õigekirja nii tähtsaks pidada, et seks tuleks kulutada suurem osa aega ning jätta lapse arendus ning kodanikukasvatus tagaplaanile. Õigekiri peab ilmuma kõrvalsaadusena, mida tohib nõuda ainult neis keele piirides, mida laps ise igapäev tarvitab... Nii oleksid õigekirja lähtekohaks kõnelused, kirjandid ja lapsekohane kirjandus, mitte aga terve keelematerjal, mille kasutamine vajab vastavaid sõnasikke“. Autori äriivaim püüab teha mõõndusi neile põhimõtetele, kuid muigava üleoluga: „*Keelelisi harjutisi* õigekirja õppimiseks... ei ole siiski leidnud teed neisse koolidesse, kus emakeeleõpetaja ei leia võimaliku olevat õpilasi „keeleliste lõksudega“ ja kuivade lausetega „piinata“. Käesolevas trükis pakutakse lastele „kibeda“ toidu kõrval ka „magusat“, s. o. huvitavaid seotud tükke ja luuletisi...“ (II ja III jao 5. trüki eesõnas). Esimese lausega, ainult ilma jutumärkideta, on autor oma raamatuid hinnanud haruldase tabavusega.

Sellega autori *metoodilist alust* ei saa tunnustada kuidagi.

Fr. Puusepa harjutustikes ei leidu mingit *süsteemi*. Nad on jäänud juhuiliselt kokkukraabitud tooresmaterjali kogudeks, milles üle 50% kõlbmatut. Algkoolis koondatakse õigekeelsusepõhimõtted grammatika eriosadest *raskuseprintsibiil* tervikulisteks kontsentriteks õppeaastate-kaupa. Fr. Puusepa harjutustikes, mis igäüks määratud 2 õppeaasta tarvis, ei ole jaotust õppeaastategi-kaupa, rääkimata üksikasjalisest geneetilisest süsteemist, kus ülesanded järk-järgult arenevad, üksteist ette valmistades.

Iga jao üldjaotus on: I. Sõna-, hääliku- ja muutmisharjutusi, II. Kirjavahe-märke, III. Kordusharjutusi, IV. Lisad.

I jagu käsitleb väikesi ja suuri tähti, silpe, pikki ja kaksiktäishäälikuid, k, p, t sõna alul, nimisõnu, pöördõnu, alust, öeldist, liitkaashäälikuid, omadussõnu, vähendavat -ke, punkti, küsi- ja hüüümärki, üteti, komati, lausete „koondamist“, jutumärke, kaksikpunkti, peale selle kirjaseadmist.

Kõige suuremaks puuduseks on ses jaos asjaolu, et autor ei alga *helikindlate vormidega*, milles kirja- ja kõlapilt vastavad, vaid toob kohe sisse III vältega kaashäälikute ühendid („Järve kal-dal kaluri majakese kõrval *kasvas* vana paju“ ü. 3), mille tõttu häälamine ei saa toetada kirja, mis oleks alguses väga tähtis meie õigekirjutuse *foneetilise* iseloomu tunnetamiseks. Silbitamise peensused on alul rasked ja neid esimesteks kirjajarjutusteks võtta on tõesti küsitav. Edasi ei ole harjutiste pidevat arenemist raskuseprintsibiil, vaid autor haarab üksikuid küsimusi meelevaldselt ja tarvitab kõiki keelendeid, mis ainult vastavad ta pealkirjale, näit. omadussõna (36—40), kirjavahemärgid (44, 60) j. t. Kirjaseadmise autor rajab lausete täiendamisele, ümberjutustusele ja küsimuste vastamisele, kusjuures jällegi puudub nii vormiline kui sisuline arendusetõus. I jaos on mõndagi üleliigset, näit. kõigi võõraste tähtede esitus (lk. 18), kusjuures neid ei tarvitata ega näidata nende kirjutamist, grammatilised kategooriad nagu omadussõna, üldnimed, nimisõna abitu abstraktne definiitsioon (lk. 39) j. m.

Teine jagu käsitleb liithäälikuid, välteid, pöörämist, käänämist, ase-, omadus-, määr- ja hüüdsõnu, astmevaheldust, lausete liike ja kirjavahemärke. Üksikküsimused on tarviduseta pillatud laiali mitmesse kohta, ilma et selle juures oleks tõusvat arenemiskäiku. Häälikute veldete õpetust ei rakendata õigekirjutuse teenistusse (ü. 30—34). Lauseõpetuse osa on ühekülgne: autor harjutab ainult liialdvalt interpunktsiooni, kuid lause ehitamise praktika, elementaarne vormide tarvitamine ja lausete liitmine puuduvad. Autor harjutab ü.

128 jälle lausete „koondamist“, mida tegelikult keeles keegi ei vaja. Pöördsõnade põhimuudete õpetamine on kindlasti enneaegne (117—119), pealegi tehakse nende juures ainult tehnilist tööd, arendamata astmevaheldusnähtusigi.

Kolmas jagu opereerib käänamise, pööramise ja kirjavahemärkidega, rii-vates ka natuke liit- ja võõrsõnu (63 ja 65—66). Siin esineb samasugune tarbetu laialipillatus ja pideva arenemise puudus. Autor laiutab eriti käänamise reeglitega ja kirjavahemärkidega, kuid unustab sellised tähtsad keelealad nagu omadussõnade võrdlemine (II jaos esines ainult keskvärre), arv-, asesõnade käänamine, kaas- ja sidesõna, sõnade tuletamine, vormide tarvitamine, rekt-sioon, lausete liitmise praktika. Nii II kui III jaos autor ei loobu sihitavast käändest, millel algkoolis pole mingit ülesannet, sest ajaloolist grammatikat siin ei õpetata.

Raamatu *tarvitajal* tuleb teha hiiglatöö harjutiste tooresmaterjali korraldamisega: 1. õppeaastate järgi, 2. iga õppeaasta kasvavaks õpetusetervikuks. Selle juures tuleb vähemalt 50% kõrvaldada ja palju puuduvat juurde luua, eriti II ja III jaos. Usun, vähegi vilunud õpetajal on kergem koostada juba kogu tarvilik harjutusmaterjal iseseisvalt seoses kõne-, lugemis- ja sõnastuse-ülesannetega, nagu õppekavad nõuavad, kui nende raamatute aganast vilja tuulata ja sorteerida.

Harjutised on oma põhitüübilt *analüütilised*: ärakiri allakriipsutamisega, „meelespidamisega“, vormide kombineerimisega (näit. „[Lõugas?] mustasid pimedad söed“ (89 II) ja lünkade täitmisega (näit. „Kuuse o-ast pigistades jooksis o-st mahla“ 86 II), II ja III jaos ka etteütlus.

Harjutiste *pedagoogiline väärtus* on väga kehv. Kolme raamatu kohta leidub mõni üksik harjutis, mis taotleb loovat isetegevust ja elavat tarbekeelt: 20 I — Kirjutage tähestiku järele klassi ja õpilaste priinimed! 29 I — Kirjutage sama harjutis („Mida mina hommikul teen“) uuesti, pannes *mina* asemel *sina*, *tema*, *meie*, *teie*, *nemad*! J. v. m. Rahuldavad ka sellised harjutised nagu 2 II, 21

II, 77 II, 100 II, 104 II, 151—152 II, 49 III j. t., kus on tegu elava keelesisuga ja mõttetöoga. Kuid üle 50% harjutiste *eluväärtus* on väga küsitav. Mitte see pole oluline, et need koostuvad üksiklauseist — hästi valituina on üksiklaused palju ökonoomsemad lookestest —, vaid asjaolu, et autor on siin täiesti hüljanud elava keele, lapse arenemiseel-dused ja algkooli keeletarbed.

Puhtformalistlik valik teeb suure osa keelevarast algkooliõpilasele *surnud materjaliks*. Võimatu on lapsel teha teadlikku mõttetööd sellise keelesisuga kui espool toodud ülesanne 7 II. Siiasinna hüplevad, sageli hoopis tühised, sisutud, koguni veidrad üksiklaused ei võimalda *keeletunde* elustamist, puhas-tamist ning kindlustamist ja süvenemist *keelesissu*, mis alles teeb abstraktsed vormid elavaks sõnaks. Ja pool ülesan-nete materjali on selline vormide güm-nastika, vahel koguni akrobaatika. Veel näide — 15 III:

Kirjutage joone asemele a, e, i või u, nagu vajadus nõuab!

Kiil-d keerlevad õhustikus (?). Raudsed kiil-d on tugevad. Kes tõi sulle need king-d? King-d ei ole kõrged. Tugevad tamm-d koha-vad king-l. Murdke ka mulle paar kann-! Kingitud kann- kõrv läks katki. Pahaselt paitab (?) tuul kelb- äärt. Kap- vitsad tehakse puust. Rämm- abil saadetakse palju korda. Toas tundub karm- lõhna. Ta on tuntud karm-eluviisi poolest. Too agar seltskonnategelane asutas uue koor-. Kask on ilus oma kirju (?) koor- tõttu. Kurg-d armastavad rammusat maad. Karjane ajas pinn- jalga. Pops- majake kükitab oja kaldal. Su kärg-d ei kohuta mind. Too siia veidi liiv-. Maks- maksmine tegi mehikesele suurt valu (?). Hiir-d krabistavad põranda all. Kalur kahmas liiv- sülle. Härm-d kudusid võrke puude okstele. Korduvad härm-d viisid vanakese surma sülle (?). Kar-d takistavad sõitu merel. Lapsuke tegi hak- kirjutamises.

Väga palju on *ülejäulist*, abstraktsed keelevara, mida algkooliõpilane ei suuda kuidagi sisustada. Näiteid: I jagu — Öö ees, surm seljataga. Targem annab järele. Uus luud pühib hästi. Kivi ei tõuse tõstmata. Ära hõiska enne õhtut! Nutt tõuseb naerust j. t. (esimesed kirjajharjutused lk. 7—10), terve 58 pala „Ööbik ja lilled“ j. t. II jagu — Mõneski elavas ja hõiskavas lauses on peidul valu, tuska, kannatusi (8). Uskuge, teie naljavaim ei küüni kuigi kau-

gele (8). Mõnel on väga huvitav dialekt (14). Gümnaasiumi direktor sõitis Berliini teaduslikul otstarbel (14). Tiiut huvitab taie (19). Täna sees lehes on üks lõikav artikkel (26). Mõne kirjaniku tooted on suure kunstilise väärtusega (83). Mõnedki näited ei kõlba näideteks (83). Aatelage elu ei rahulda mõndagi inimest (83). Ta sisemine ilm on väga rikas (86). Olgem eestlased, aga saagem ka eurooplasteks (127) j. t. III jaos — Võib aga olla, olid need tummad neitsid, vaikuse preestrid, tühjuse teenijad, kollase täiskuu kummardajad (1). See teos avaldab eetilisel ja esteetiliselt hääd kasvata — mõju (3). Lihtsus, loomulikkus ja näitlikkus tuleb koolides esimesele kohale nihutada (10). Seda, kas keelevormid on õiged või vigased, peab alati teatava keeleühiku ja teatava aja seisukohalt otsustama (64). Uskuge, brutaalsusega ei saa kasvatuses häid tagajärgi (65). Tal on homogeenne iseloom (66). Estetismil on küllalt omadusi, et religiooniks saada (66). Ühtegi absoluutselt õnnestunud kunsttööd ei ole, nagu ei ole ühtegi absoluutsete võimetega kunstnikku (66). Nii kunsti kui ellu on langenud uus säde, uue romantismi hing (105). Siis veel terveid palu nagu „Kriitika“ I (168) j. t.

Veel halvemad on aga *täiesti sisutud* laused. Näiteid: I jaos — Punane pullike puski pool pange piima perepiiga Pärja põlvelt pisikesele põrsale pähe (10, ka 11 II) j. t. II jaos — Lõkkesed lõkendasid (5). Vedajad veavad aga kudujad kujuvad (5). Noorte soontes kuumab noor veri (7). Nii mõnigi maja on (pumpadeta) (59). Mä-as läigib pisaratest (86). Põllud nõretavad ruisest (87). Kult püherdab (laugas?) (89). Ta meel täitus kibe-mõrudusega (105) j. t. III jaos — (Noor) inimese (noor) hinge tungivad ikka (noor) unistused (9). Firmades istuvad äriliste kalduvustega mehed (14). Lapsukese juuksetuk-mängukann-ks võttis tuul (17). Palang tegi mitu (perekonda) (puupaljaks) (63) j. t. Väga paljud laused on kaotanud sisuväärtuse voolavast tervikust väljalõikamise tõttu: Meid köitnud kütkeid üksi lõhub maa äärest (äär) tormijooks (9 III).

Kas mõtled tagasi end veel kui tütarlast, ööl unetul kes voodist valgest koordus (58 III)? j. t.

Koomilistena mõjuvad *mõttetused* ja *veidrused*, mida ei ole vähe. Näiteid: I jaos — „Lõbus kalake“ (lk. 12) saadab kassi vette (!) kala püüdma. Puna-kas püksipeni puri paistetanud palgega poissi (10 ja 11 II) j. t. II jaos — Pihlakapöösasse peitis pääsuke pesa poegadega (7). Igal kuulipüssil on tääk (7). Päike põletab põldudel põrnitsevad patuseid putukaid (11). Tiik on konnade riik (30). Neikese mustad juuksed valendasid üle parema (õlgade) (59). Kuuse o-ast pigistades jooksis o-ast mahla (86). (Lõugas?) mustasid pimedad söed (89). (Joarüngas?) kohiseb (89). Noor kalur leidis surma (joarüngas?) (89) j. t. III jaoks — Kiil-d keerlevad õhustikus (15). Pahaselt paitab tuul kelb-äärt (15). Kask on ilus oma kirju koore tõttu (15). Lapsukese (rip-puma) juuksed mängivad tuulega (51) j. t. Rohkem vigurite väärtus on sellistel harjutistel kui 8 I, 11 II, 35 II, 36 II, 123 II, 15—16 III j. t.

Väga palju on autoril keelelist *bal-lasti*, mida algkooliõpilane üldse ei vaja. Üksikuid alasid märkisin eespool autori süsteemi vaadeldes. Täiendan *sõnavara*ga, mille tarbetut kirjutamist sunnitakse algkooliõpilasele. Noomeneid: ha-ga, huri (43 II), kabe, joge, müre, page, sire, sobe, vihe (67 II), läpe, räpe (71 II), harbe, karbe, sombe, jäide, vaige (78 II), korgas (88 II), eetik, esteetik, metoodik, skeptik (92 II), rigu (98 II), kilge (16 III), päss (17 III), brutaalus, mikrospooria, homogeenne (65 III), seanss, pleonasm, ornitoloogiline, sümbolism, estetism (66 III), (69 III), dilettantism (105 III) j. p. t. Verbe: laabuma (45 II), sõmama (92 II), heppima (33 III), säppima (38 III) j. t.

*Iseisiva* töö osa on harjutistes üsna väikene. Paljud ülesanded on *lõnga val-mis*: ärakirjutus, mis piirdub ainult ettenäidatud vormide allakriipsutamise-ga, koguni „meelespidamisega“ (?). Näit.: 18 I, 19 I, 20 I, 22 I; 3 II, 7 II, 14 II, 26 II, 27 II, 36 II, 44 II, 108 II, 120 II, 136 II, 137 II, 142 II, 145 II — 150 II; 2 III, 21 III, 29 III—31 III, 40 III—

43 III, 46 III, 58 III, 64 III, 68 III, 72 III—74 III, 87 III—88 III, 93 III—94 III, 100 III, 120 III, 125 III, 128 III j. p. t. Paljud harjutised muutuvad niivõrt *mehaanilisteks*, et ei nõua midagi peale kirjatehnika, mis on mõttetu vanemal astmel: 7 II, 8 II, 46 II, 55 II—57 II, 117 II—119 II, 122 II, 125 II, 6 III, 65 III—66 III j. t.

Väga kardetavad mehhaniseeruma on harjutised *lünkadega*, eriti kui võimalikud eri kujud. Näiteid: Lapse suu ja silmad naerata- (vad või vat?) (64 II). Koidu ajal kustu- tähed (64 II). Tillukesed lapsed maga- kaua (64 II). Ka- (katta või kata?) laud rutemini (42 II)! Ma-a see vaene loom maha (42 II)! Kü-a veel pisut ahju (42 II)! Jä-a oma kangus (42 II)! Mängijad valisid mängukohaks mätta-e (s või ss?) koha (106 II). Rändaja valis puhkepaigaks põõsa-e (s või ss?) paiga (106 II). Need köited sisalda- (vad või vat?) huvitavaid jutte (3 III). Sügise liginedes muut- ööd pikemaks (3 III). Ma olen roidunud üleliigse- töö- (ks või st?) (8 III). Kes tõi sulle need king-d (a või i?) (15 III)? King-d (a või u?) ei ole kõrged (15 III). Toas tundub karm- (u või i?) lõhna (15 III). Kalur kahmas liiv- (a või i?) sülle (15 III). Rannal põlesid kilg-d (e või i?) (16 III). Kõik hak-d (i või u?) on rasked (16 III). Karjane silmitseb oma lutt- (i või u) (17 III) j. p. t. Kuid ei tarvitse olla eri võimalusi — töö kaotab sisu iseen- dast ja „harjutab“ vigade tegemist, näit. 103 II, 105 II j. t.

*Kirjutamise koorem* on määratu. Kui kõik autori soovid täita, koguks aasta jooksul igal õpilasel paarkümme vihu- täit. Täiesti asjatu on vanemal astmel *puhtvaatlusülesannete* ümberkirjutus, sest vaatlused võib väga hästi otse raamatus teha. Kuid autor käsutab erandita ümber kirjutama ja „meeles pida- ma“. Näiteid: 4 II, 23 II, 30 II—34 II, 72 II, 79 II, 92 II, 97 II, 132 II, 134 II, 138 II, 140 II, 144 II; 10 III, 54 III, 56 III, 63 III, 70 III, 102 III, 111 III, 113 III, 117 III, 119 III, 121 III j. p. t.

Mõnedes ülesannetes, eriti kordamis- harjutistes, on käsitledavaid keelendeid hoopis vähe, kuid „kirjategu“ ei jäeta.

Näit. 19 I harjutatavaid 5, muid 35, 65 I suhe 3:25, 116 II—10:135, 2 III—12:193 j. t.

*Kordamisharjutistes* oleks tulnud näidata *ülesanne* (korratav küsimus) ja *kasutamiseviis* (lugemine, ärakiri, ette- ütlus), kuid autor jätab selle tihti tege- mata: 61 I, 62 I, 69 I, 70 I, 76 I, 77 I; 160 II, 164 II, 173 II, 176 II, 178 II, 180 II, 186 II, 187 II; 141 III—178 III. Kohati tehakse seda ebasegelt: 154 II—156 II, 158 II—159 II, 165 II. Kordamis- harjutistes pole mingit *süsteemi*, vaid hüpatakse risti-rästi ühelt küsimuselt teisele, koguni ühes ja sessamas üles- andes, mis röövib kordamiselt tema *kindlustava* väärtuse: 154 II—159 II, 161 II—163 II, 181 II—182 II j. t. Puu- dub ülesanne vahel teistegi harjutiste juures: 58 I, 95 III, 97 III—98 III, 103 III—104 III, 107 III—108 III, 130 III—134 III j. t.

I jao *kirjaseadmise ülesannetelegi* autor ei suuda anda loovat ilmet, vaid jä- tab nagu kõik muu töö tähenärimise ja sulepea-imemise astmele. Autor algab siin mehaanilise lausete täiendamisega (78—81): Toonekurg on . . . . Tal on pikk . . . . ja pikad punased . . . . j. n. e. Või: . . . . oli oma vanema õega metsas. Nad olid kaasa võtnud . . . . ja korja- sid . . . . j. n. e. Sellele järgnevad loo- kesed piltidega, viimaste järele kästakse „uus töö“ kirjutada (82—85), s. o. üm- berjutustis, ütlemata, kas õpilase või õpetaja lugemisega: esimesel juhul saa- me peaaegu ärakirja, teisel kuulnud lau- sete vigase üleskirjutuse. Siis tuleb vastamine küsimustele (86—104), mille enamus lepib *ühe* sõna juurdelisamisega: Millal tulid lapsed liivahunniku juurde mängima? . . . Kui koogid olid küpsetatud, siis toodi kes (sõnade jär- jekord!) sööma? Pärast mängiti mis- sugust mängu? Või: Kes mängis nüüd ainult oma nukuga ja unustas oma sõbra Lusti ära? . . . Kes sai lõppeks aru, et Lusti soovib ka mängida? Siinjuures tuuakse veel „eeskujusid“ (87, 88, 90, 92, 94), mis pidavat vastama määratud piltidele. Niisugusele „ettevalmistu- sele“ järgnevad pildijutustised (105—111) ja lõppeks jälle ümberjutustised (112—116), seekord luuletiste. Ainult paar iseseisva töö teemat on eksinud

102. ja 103. ü. lõppu. Eeskujud ja küsimused teevad kõik valmis, nii et ei saa olla juttugi oma elamuse sõnastusest, vaid tuleb valmis lausesse paar sõna pista või kuuldud-loetud vormid reprodutseerida.

Ei saa ka pooldada sagedat *luuletiste* kasutamist keeleharjutuseks, eriti pikkaade ja sügavatundeliste: 153 II (hümn!), 180 II, 185 II, 190 II, 76 III, 89 III, 123 III, 135 („Ustav ülo“ — peast kirjutada!), 141 III, 143 III, 144 III, 149 III, 178 III j. t.

*Tööjuhiste ja reeglitega* ei ole kõik korras. Need on vahel ebamäärased ega vii asja sissu. Näit.: 48 II eel on tervelt 2 lk. teooriat, mis segane: ainsuse omastava saame mitmuse nimetavast (?), mitmuse omastava aga ainsuse osastavast. 125 II käsib „pidada meeles, missugune kirjavahemärk lahutab pealausset kõrvallausest, kuid tekstis on 4 lauserinda. Tihti ei arvestata lapse arengut: 24 I — Mitte unustada, et *nimisõnad* (kes? mis?) on asjade, olevuste, nähtuste, sündmuste, tegevuste nimed. *Nimisõnad* on: pärisnimed ja üldnimed. 58 III räägib vähemagi ettevalmistuseta „refleksiivsetest“ pöördõnadest, 91 II „keeleuuenduslikust voolust“ j. m. Vahel on reeglite ja juhiste sõnastus äärmiselt lohakas: — Sõnades *kõrs, õrs, vars, pars, tõrs* ja *hirs* kirjutatakse ühekordne s, sest nõrgas astmes sarnaneb s eelmise r-ga, nimelt: *kõrred, õrred* j. n. e (114 II). Mitmuse osastava -si lõpu küsimuse autor jätab lõplikult vastamata (25 III). Raske on mõista, milleks autor topib nii juhuliselt reeglid harjutiste vahele: kui neid mõelda kordamiseks, siis oleks pidanud tooma neid alati, aga mitte üksikuid, mis autorile meeldinud. Võiks ka mõelda ainult raskemaid kokkuvõteteid, kuid autor toob palju üsna kergeid, neid mitu korda korrates, kuid ei anna ühtki juhust näit. liitlause ehituse, sõnade liitmise, pööramise, astmevahelduse j. m. alalt.

Raamatu *lisad* sisaldavad: 1. I, II ja III jagu h-ga algavaid sõnu, 2. III jagu võõrsõnu, mille alul g, b, d, 3. sõnu, mille ainsuse osast. t ja mitmuse tunnused, 4. homonüüme ja 5. h-ga ja h-ta sõnu. Neis sõnastikes on kõige-

pealt palju *ballasti*, mida algkooliõpilas ei tule tarvis. Näit.: 1. haga, harbe, huri, huuk, hõde, haam j. t., 2. bakšišš, bard, barkarol, darvinism, diletantism j. t., 3. esmu, hale — vaseroste, ine, kännal, tatar j. t., 4. helk — terav, kelp — kehv, kikk — õhuke leivatükk, kärk — maanina, lutt — lind, mall — mälestuskivi, mukk, mölk — liikumine, mölk — hapu piim, mütt — tagavara, nool — maias, paats — tükk, põtk — kalastuskoht, taba — pruuk j. p. t., 5. haam, haar — kirju rähn, alumä — alandama, harg — kanarbik, augutama — meelitama, eiste — kübe, heiste — paadi põhi j. p. t., millest mitut ei ole „Õigekeelsuse-sõnaraamatuski“. Teiseks on autori sõnaseletused vahel puudulikud: bulvar — jalutusetee, duur — helitõug, biisam — muskus, kabli — riistapuu, hang — hunnik lund, paht — laut, pelt — korstna kaas, pikk — tööriist, viht — kimp lõngu, äss — tuus j. t. On tarbetuidki seletusi: hais — lõhn, hale — kurb, halg — puulõhandik, haspel — viipsik, helve — lumelemm, hulk — palju, hagu — puuksad, haru — oks, harv — mitte harilik, hõre, haab — puu, bensiin — kergesti põlev vedelik, kapp — panipaik, sopp — pori, muda, elame — „sureme“ vastand, õrn — hell, mahe j. n. e.

*Pisivärvatusi: Keelelisi:* Võõrastest tähtedest puuduvad š ja ž (lk. 18 I ja ü. 10 II). „Kaashäälikuid võime ainult ühes mõne täishäälikuga selgesti ja kõvasti hääldada (lk. 18 I)“. „Lahtine“ kaashäälik (101 II). „Tugevavälte-line“ 6 (114 II). 128 II ja 91 III käsib lauseid „koondada“. Sõnakujud: õpetükk (73 II), voodi pro voodisse (47 I), pikk, piiki pro pika (177 III), aar — oks, haru (182 III), aruldane (183 III), tasku pro taskusse (171 III), kunsttöö pro kunstitöö (66 III) j. t.

*Metoodilisi:* Lk. 5 I on istumisjuhised: „Toetage mõlemad küünarnukid lauale! Hoidke sulg õigesti (?) käes!“ Mõningaid harjutisi autor käsib kirjutada „kodus või vabal ajal etteütluse järele“ (43 II, 120 II, 121 II, 144 II, 94 III, — aga kuidas? Eksitus on tarvitada algkooli keeleõpetuses kausaalseid küsimusi nagu 114 II, 138 II j. m. Ei saa algkoolis kasutada

vihkude parandamist kaasõpilaste poolt: 96 III, 124 III. Vähe mõtet on ära kirjal, mille kaasas kästakse „meeles pidada“, 51 I—55 I, 30 II—34 II, 68 III, 90 III, 116 III, 120 III j. t., sest võimatu on üksiknähtusi ja -vorme meelde jätta.

Fr. Puusepa harjutustikkude puht-formalistlik keelekäsitlus röövib materjalilt kui ka tööviisilt eluväärtuse, muutes õigekirjutuseõpetuse mehaaniliseks, muust emakeeleõpetusest lahutatud gümnaastikaks. Selle juurde tulevad süsteemitus ja üksikute keelealade läbitöötamatus või koguni ärajätt. Neid raamatuid saab võtta ainult valimatu tooresmaterjali kogudena, mille järgi õpetajal minu arvates on raskem töötada kui iseseisvalt koostada harjutisi seoses voolava emakeeleõpetusega, nagu nõuab õppekava. Kooli käsiraamatutena ei saa Fr. Puusepa harjutustikke kuidagi tunnustada, olgu neil 6—12 „muutmatut trükki“ seljataga.

## A. Möller, Eesti keeleõpetus muukeelseile keskkoolidele.

*Eesti keeleõpetuse töö- ning käsiraamat gümnaasiumi kõikidele (1.—5.) klassidele. Noor-Eesti kirjastus Tartus, 1932.*

*Hind 2 kr.*

*J. Väinaste.*

Ei saa öelda, et meie ei hoolitseks muulaste eesti keele õppevõimaluste eest: aastat paar tagasi ilmus Liisu Tedre eesti k. grammatika „peamiselt“, nüüd aga A. Möller'i oma täiesti muulastele. Raamatud erinevad juba temperamendilt: L. Tedre raamatus on palju subjektiivset ja emotsionaalset elementi, kalduvust keeleajalukku ja vaimustust keeleuenduse vastu, A. Möller'i omast seevastu hoovab kuivust, ametlikkust ja pedantsust. Ulatuselt vastavad mõlemad muukeelsele keskkoolide eesti keeleõpetuse kavale, mis õieti polegi palju erinev eesti keskkoolide omast, ja suurimaks erinevuseks on asjaolu, et A. Möller'i raamat on varustatud rohkete harjutistega. Ka vastab viimane sama autori lugemikele, sest osa grammatika näiteist-lauseist

on võetud vastava õppeaasta lugemisainestikust.

Teatavasti õpetatakse muulaste keskkoolides eesti keelt läbisegi 4 t. nädalas, kusjuures taotellakse keele praktikalist oskust sel määral, et see võimaldaks osavõttu riigielust, eesti kirjanduse lugemist ja edasiõppimist eestikeelses kõrgemas õppeasutises. Keeleõpetuse kursus on jaotatud I—IV klassile, V-le jääb süstemaatiline kokkuvõte. Metoodilise külje kohta lausub kava (Keskk. õppekavad, lk. 177), et ei ole nii tähtis gramm. reeglite omandamine ja mäletamine, kui keeleliste nähtuste vaatlemine, mõistmine, tunnetamine. — Viimast asjaolu rõhutatakse ka A. Möller'i raamatu eessõnas: raamat tahtvat olla ka käsiraamatuks, mida õpilane võiks kasutada vajaduse korral iseseisvalt, olgu see koolis käies või pärast seda.

Sellega on puudutatud väga tähtsat asjaolu, mis peaks olema tulipunktiks igas keskkooli õpperaamatus, mis tahab anda reegleid kasutamiseks tegelikus elus. Teame, et klassis käsiteldud ja omandatud grammatika-reeglid ei püsi mäluks kuigi kaua. Seepärast peaks iga grammatika olema eeskätt käsiraamatuks, ja õppetöö praktika kujunema rohkem lahenduste otsimiseks tegeliku vajaduse järgi, kui süstemaatiliseks „läbivõtmiseks“ väljaspool tegelikku vajadust. Ei oleks halb, kui meilegi keskkoolis grammatika süstemaatiline käsitlus, kokkuvõtt, jääks lõppklassi, kui on tegelikult omandatud maksimum keeleõpetuslikke kogemusi ja kui õpilaste võimed abstraheerimiseks ja üldistamiseks on kõrgeimal astmel. Praegune keeleõpetuse süstemaatiline käsitlus meie keskkooli I ja II klassis tundub liiga varasena, sest õpilaste mõtlemisvõime on üldistamiseks veel liiga nõrk.

Muidugi nõuaks selline käsitlus, kus tulipunkti asetatud tegeliku vajaduse rahuldamine, teissugust õpperaamatut, teissugust raskuspunktide esiletõstmist, teissugust süsteemi ja stiili, kui mingi traditsiooniliselt väljakujunenud akadeemilise ja loogilise süsteemi järgi. Meie senised grammatikad on kõvasti kinni traditsioonilise süsteemi küljes, peavad silmas aine „läbivõtmist“ kind-

las järjekorras, peavad silmas *õppimist*, mitte lahenduste otsimist, *õppimist igaks* juhuks, mitte lahenduse otsimist *käcsolevaks* juhuks. Selles tuleks näha meie seniste grammatikate kardinaalseimat puudust, ja A. Möller'i raamat ei sisalda ses suhtes mingeid silmatorkavaid paremusi: esikohal on ikkagi õpetamine ja seletamine traditsioonilises järjekorras, ainult kokkuvõtetena esinevad tabelid eeldavad lahenduse otsimist.

Kui vaadata, kuivõrt A. Möller'i raamatu käsitlusviis vastab eesmärkidele, mis seatud eriti muulaste eesti keele õppimisele, siis jääb mulje, et muulasi koormame sellega liiga palju ja tarbetult: raamat sisaldab palju teoreetilist ballasti, mis ei vasta muulastele seatud praktilistele eesmärkidele.

Võtame näiteks käänd- ja pöördkondade süsteemi, mis esineb raamatus suure põhjalikkuse ja üksikasjalikkusega, täites 40 lk. Selle läbivõtmine, olgu see missuguse õppeviisiga tahes, nõuab suurt vaeva ja pingutust, kuna tulemused on küsitavad. Kahtleme ju, kas vajame keerukat muutkondade käsitelu omagi koolides, sest kogu see liigitus seisab väga nõrkadel jalgadel: tunnuseid on liiga vähe, nende esinemine liiga juhuslik. Näit. on mitmuse omastavas tegu ainult kahe tunnusega, *-de* ja *-te*, mis võivad siiski esineda ühes ja samas käändkonnas (*mõtete, tütarde*)! Sedalaadi asjaolud löövad jaldalt igasugusel liigitamiskatsel.

Lihtsem ja otstarbekohasem oleks esitada tüüpiliste sõnade muutmisnäited teatud järjekorras, ühendamata neid sunduslikeks muutkonniks oma tunnustega, reeglitega ja eranditega. See tüüpide esitamine kujuneks kindlasti *sisuliselt* peaaegu samaks, mis on senine jaotus käänd- ja pöördkonniks, kuid ei oleks sama *metoodiliselt*: käändkonnas langeb pearaskus abstraktsioonile, kus opereeritakse rohkem tunnustega kui üksikute sõnadega, muutetüüpide puhul aga jääksime rohkem konkreetsele alusele, üksikute sõnade juurde. Paarikümne käändetüübi omandamine on tühi asi, sest teame ju neid õppimatagi, vaja ainult koondada tähelepanu mõnele

põhikäände iseärasusele, — seitsme käändkonna omandamine nende tunnuste, alaliikide ja eranditega on raske ja, mis peaasi, tarbetu: lahenduse otsimine toimuks palju kergemini mingi loogilises järjekorras paigutatud muutetüüpide tabeli järgi. Selgemini näitavad seda meie keskkooli lõpetajate teadmused muutkondade liigitusest: ei mäletata, ega osata kasutada.

Näide väiksemast „ballastist“. Meie keeleõpetusse on ilmunud viimasel ajal „silbivälte“ mõiste ja õppekava teeb selle sunduslikuks isegi muulastele. Tõepoolest aga ei paku see välteliseks midagi olulist, koormab vaid liigse teoreetilise tarkusega. Välte mõistmiseks jätkuks, kui nähakse sõna sisehäälikuis domineerivat häälikut, mille järgi nimetame sõna lühi- või pikavälteliseks. Silbivälde ei lisa sellele mõistmisele midagi, teeb aga küsimuse ja selle käsitluse keerukamaks.

Eessõnas rõhutatakse veel raamatu püüet hoiduda küsimuste käsitlusest, mis õpilastele tuttavad nende emakeele grammatikast. Seda hoidumist on tunda, kuid selles oleks võidud minna veelgi kaugemale. Võiks küsida, kui vajalik on eesti keeleõpetuses seletada ja defineerida muulastele grammatilisi üldmõisteid: mis on häälik, täishäälik kaashäälik, täht, silp, nimisõna, lause, alus j. n. e., nagu seda on tehtud kõnesolevas raamatus. Siin võiks ehk väita, et muulasele on kasulik tutvuda selliste definitsioonidega nende eestikeelse sõnastuse, mitte sisu pärast.

Tähtsaimaks jooneks muulastele koostatud keeleõpetuses peaks olema eesti keele iseärasuste, raskuste — muulase seisukohast — esiletõstmine, nende põhjalik käsitlemine ja harjutamine. Seda joont A. Möller'i raamatus on. Eriti kaua püsitakse sõnade käänamisel, kus nõutakse palju harjutamist, isegi harjutiste tõlkimist emakeelde. Ka kahe infinitiivi esinemist käsitletakse suure põhjalikkusega. Käändkondade omandamine on püütud teha kergemaks sel teel, et I käändkonda on paigutatud sõnaliigid, kus pole sarnaste lõppudega käändeid, — kuid sellega on läinud kaduma see loogiliselt mõtestatav käänd-

kondade järjestus, mis esineb E. Muugi grammatikas.

Sisulisest küljest raamatule suuri etteheiteid ei saa teha: meie ametlik kirjakeel on esitatud õiges valgustuses ja arusaadavas käsitluses. Õiendust vajaksid vaid paar küsimust. — Ei saa nõustuda sellega, kuidas käsitellakse kõrvalrõhku. Peatükk rõhust läheb sellest lühidalt ja poolikult mööda, kuid käänd- ja pöördkondade käsitluses ilmuvad märkkingud, nagu: *hõbuné, kárjané, térvís, ásutis* j. n. e. (lk. 46 j. m.). Võrreldagu ainult kujusid *hõbuse* ja *hõbusele*, — ilmselt ei saa kaasrõhust üldse juttugi olla sõna viimasel silbil, see on alati rõhuta.

Kaudsel kõneviisil esineb raamatus ka liht- ja enneminevik, mida me eesti koolidele määratud grammatikad ei tunne. Lihtminevik olevat: *ma elanud, ma ei elanud, elati*. Ilmne eksimus: esimene neist on vaid lühendunud täisminevik, teises kahes vormis pole aga minisugust kaudset kõneviisi. Enneminevikku *ma olevat olnud elanud* j. n. e. on vaevalt kunagi keegi eestlane tarvitanud.

Väiksemaid sisulisi õiendusi: silbi käsitlusel (lk. 8) räägitakse segi „täishäälikutest“ ja „kaashääliku-tähtedest“; *Kõik läheb mööda* (129) võetakse mööda määrsonana, küsimusega *kuhu?* Siin on aga tegu liit-tegusõnaga, mõttes *möödub*. — Juuspeen tundub lk. 130 vahetegemine: *Ämber kukkus kaevu põhja ja kaevupõhja kaevati auk*. Raske on mõelda erilist mõistet *kaevupõhi*. — Asesõna käsitluses puudub *too*. *Rügi vanem* on vaevalt pärisnimi, nagu loeme lk. 27. Piinlik on lugeda lk. 12, kuidas võltsitakse „Kalevipoega“: kui Saarepiiga „kiljatamise“ lugu tundub liiga naturalistlik, siis parem juba jätta see hoopis vahele.

Õigekeelsuslikke eksimusi: *mäl mil-let, millal* (lk. 11) — viimane kõrvutamine pole lubatav; *pastoral* (11) esineb õ.-s.-s. pika *a-ga*; lk. 138 *talirukis, tali-miits* pro *talv*-. Õpetlik on sissekukkumine meie ametliku õigekeelsusega, selle järjekindluselusega: igalpool esineb *hea*, määrsonus aga (157) *hää* — *hästi*. Nähku muulased, et meie oma

igapäevaseimaid sõnugi ei mõista järjekindlalt kirjutada!

Raamatu trükitoimetamise korraldikus jätab palju soovida: trükivigu leidub kümnetekaupa. Enam kui trükiviga on, kui loeme paksult trükitud öeldistäite definitsioonis (165): *öeldistäide nimetab, kes, mis või missugune on öeldis*. Lk. 137 puudub terve rida. Lk. 24 esineb sõna *palki* — *palgi* hoopis vales lahtris. Noodikujuline välte eritlus lk. 14 on ekslik. Sisehäälikute märkimine lk. 15 ja 16 on osalt puudulik, osalt ekslik, näit.: *õnnel[ikk]ude, t[eis]tele, m[eel]de* pro *[õnn]el[ikk]ude, t[eist]ele, m[eeld]e* — nii vähemasti nõuab autori oma definitsioon.

Raamatu ebameeldivaimaks küljeks on selle liialt dotseeriv käsitlusviis: püütakse palju seletada, õpetada ja juhtida, olla võimalikult põhjalik ja üksikasjalik, anda reegleid ja reeglikesi, hoiatusi ja näpunäiteid, küsimata sellest, kas neid keegi kunagi vajab või ei. Raamat tundub ülekuhjatuna tarbetuist juhustest ja kommentaaridest, mis teevad õppimise tüütavaks ja lahenduste otsimise raskeks. Kui tahetakse anda head käsiraamatut, siis olgu sõnalisi seletusi minimaalselt, ja mis vähegi võimalik, esinegu tabeli või skeemi kujul. Teame, kuidas suures raudteejaamas leiame oma rongi kergesti vastavate teenäitajate ja pealkirjade, vaevalt aga kellegi suusõnalise juhutuse järgi, — samuti annab lehekülj tabelit rohkem kui kümned leheküljed seletusi ja reegleid.

Ei tohi unustada, et grammatika, kooligrammatika eeskätt, on vaid tüüpiliste nähtuste, nähtuste kategooriareeglendamiseks, ebatüüpilised ja üksikõnad tuleb otsida sõnastikust. Meie õigekeel ja -kiri, niipalju kui see seotud hääliku- ja vormiõpetusega, võimaldab paigutamist tabeleisse ja skeemidesse, ja keeleõpetuse tund sel puhul kujuneks lahenduste-otsimiste harjutamiseks grammatika tabeleist ja õigek-sõnaraamatust.

Edasi tuleks pidada kinni juhtmõttest, et häälikute ja nende völdete õigekiri kuulugu täielikult häälikuõpetusse, vormiõpetusse aga kuuluksid muutelõpude reeglid: muidu satutakse kordu-



mistesse ja lahenduse otsimisel pole kindlat sihti, kuhu pöörduda. Nii tundub kõnesolevas raamatus, et käänd- ja pöördkondade juures esitatud õigekirja juhised pole muud kui juba väldete puhul esinenud juhiste teisendused ja rakendused (näit. lk. 70 või 118). Õppimisel aga jääb mulje, et see on midagi uut.

Näiteid reeglite tarbetusest ja liigestest killustamisest:

Lk. 11 on märkus sõna *nad* kohta, et see kirjutatakse ühe *a*-ga; lk. 12 — et eesti keeles mitmesilbiliste sõnade lõpus ei kirjutata kaht tähte. Siin ei oleks üldse juhiseid vaja, sest kirjutame vastavalt hääldamisele. Tarbetu teooria on lk. 14: „esmaväetelise sõna esimene silp on alati lahtine ja lõppeb lühikese täishäälikuga“. Kellele on seda vaja teada?! — Sellist tarbetut teooriat, surnud teadust, skolastikat, leidub raamatus paljugi. Eriti võiks seda öelda käänd- ja pöördkondade käsitluse lõpul esitatud lõppude esinemise kokkuvõtte kohta (lk. 80—1, 124—6). See on mingi tagurpidine tarkus, mida vaevalt keegi elus vajab (umbes nagu tagurpidi Meie-Isa palve!). Milleks on vaja teada, missuguses käändkonnas ja liigis esineb näit. ains. osastavas *-d*? Kas leiame kuski kunagi lõpu *-d* ja oleme huvitatud, kus me seda võiksime tarvitada?! Elus on meil tegu ikka konkreetse üksikõnaga või sõnakategooriaga ja selle järgi pöördume otsima abi vastava sõnaliigi või muutkonna poole.

Astmevahelduse käsitlusel esineb hulk reegleid üksikute häälikute kao ja muutumise kohta, mis killustavad selle võrdlemisi ühtlase nähtuse. Üldisel kujul aga saaks siin võtta kokku paljugi üheks ainsaks reegliks häälikute *d* ja *g* (*t*, *k*) kao või *j*-ks muutumise kohta.

Tarbetult kirjuks teeb käänamise ja pööramise tabelid alaline märkus selle kohta, kas muude on tugev või nõrk. Kes juba jõudnud käänamiseni ja pööramiseni, sel peaks sõna häälikulisest kujust olema selge, kas näit. *algan* on tugev või nõrk aste. Kui see selge ei ole, tuleb jätta muutkonnad seniks, kui on selged keele elementaarsemad iseärasused ja põhijooned.

Üldse tundub, et õigekirja juhistes rõhutatakse aina kirjutamist, kui midagi omaette. Ometi on meie õigekiri lähedalt seotud hääldamisega ja keele üldise konstruktsiooniga, nii et erilised õigekirja reeglid sageli ainult killustavad keele õppimist.

Reeglite ja juhiste üliküllusega selt-sib ka vastav koolmeisterlik sõnastusviis: sõnad ja mõtted ei esine lihtselt ega loomulikult, vaid kord raskete abstraktsioonide kuhjamisega, teinekord tarbetute retooriliste kordumistega. Näit. loeme lk. 106 kaks lauset: „Pööramisviisilt rühmitatakse pöördõnad pöördkondadeks. Pöördõnad liigitame pööramisviisilt viide pöördkonda“. Tundub otse kisendav venitamine, et lihtselt mõttejupist on saanud kaks lauset!

Loogilist mõtlemist kipuvad häirima sagedad *on*-konstruktsioonid, näit.: „tähed on ühe- ja kahekordsed, tähed on suured ja väikesed (7), häälikud on lühikesed, pikad ja ülipikad (11), nimed on üld- ja pärisnimed“ (27) j. n. e. *On* tähendab adekvaatsust: tähed on tähed, tähed on häälikute märgid j. n. e., kuid ei ole mitte suured ja väikesed. Meie ei saa öelda: „inimesed on suured ja väikesed“, sest ainult ühed on suured, teised aga väikesed..

Üldiselt kokku võttes võiks öelda, et A. Möller on teinud tänuväärt tööd meie grammatika sisulise läbitöötamisega, muulastele kohandamisega ja harjutistega varustamisega, kuid kahjuks pole sellele sisule leitud ajakohast meetoodilist ja sõnalist vormi. Raamat ei ole seda, mis ta tahab olla — käsiraamat lahenduse otsijale. Et olla selleks, peaks kõigepealt loobuma traditsioonilisest õpperaamatu tüübist ja püüdma luua midagi uut.

Kahju ka, et eesti keeleõpetus muulastele esineb täiesti isoleeritult: ei kuski ainsat paralleeli teiste keeltega, mis aitaks palju elustada, mõtestada, assotseerida. See on jäetud nähtavasti õpetaja leiutada ja selleks nõutakse ka paljude harjutiste tõlkimist emakeelde. Seda oleks võinud nõuda isegi tuletus- ja lauseõpetuse harjutustes, kus kõrvutamise annaks ka häid tagajärgi. Sellist kõrvutamist hinnates oleks ehk olnud soovitatav, kui keeleõpetuse muulas-

tele oleks koostanud mõni muulane, kes ise rohkem kasutanud kõrvutamismetoodi viljakust.

Kahju on muulastest-õpilastest, kes A. Möller'i raamatu „läbivõtmisel“ peavad tegema paljugi tarbetut, eaproduktiivset õppimis- ja tuupimistööd. Kahju üldse, et meie keeleõpetuse alal on näha nii vähe loovat meetoodilist tööd.

## A. Laar — Üldajalugu keskkoolidele. Kesk-aeg.

*Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus. Tartus 1932. Lk. 1—156. Hind 1 kr. 75 s.*

V. Orav.

Eesti Kirjanduse Selts, kellele mõnelt poolt („Vaba Maa“) tehakse raskeid etteheiteid ideeliselt platvormilt laialdasele äritegemisele nihkumises, on viimasel ajal hakanud võistlema teiste kirjastusäridega õpperaamatute ja populaarteaduslikkude teoste kirjastamisel. Nii on möödunud aasta jooksul (1931—1932) ilmunud Eesti Kirjanduse Seltsi poolt peale „Elava teaduse“ vihikude ka kaks ajaloo õpperaamatut keskkoolidele: 1) Üldajalugu keskkoolidele. Vana-aeg. Koostanud Paul Hinnov. Tartu 1931, ja 2) Üldajalugu keskkoolidele. Kesk-aeg. Koostanud A. Laar. Tartus 1932.

Esimene neist õpperaamatuist seisab väga lähedal B. G. Teubner'i kirjastusel Leipzig ilmunud raamatule Dr. E. Neustadt u. Dr. G. Röhm — Geschichte des Altertums, teine omalt raske materjali valikult ja kokkusurutud sõnastuselt tuletab meelde veneaegset üsna head A. G. Vulffius'e „Kesk-aja“ õpperaamatut. Esimene on sisult ja stiililt raskepärane, kättesaadav I klassi õpilastele kõrge tasemega keskkooles, teine ei pretendeeri sügavteaduslikkusele ega nõua II klassi õpilastelt erilist abstraktset mõtlemisviisi. Esimene on illustreeritud peamiselt ajalooliste isikute näopiltidega, teine on piltide valiku suhtes rikkalikum ja mitmekesisem. Esimene ei ole Hasomini õppekavadest valjult kinni pidanud, teine aga just rõhutab seda.

A. Laar'i koostatud „Kesk-aja“ paremusi tingib peale autori isikliku hoolika

töö veel prof. P. Treiberg'i terane silm, kes käsikirja lõplikul viimistlusel on teinud tänuväärt tööd.

Mõnes küsimuses võib tekkida siiski lahkavamus, mis on seletatavad sellega, et „Kesk-aja“ koostaja nähtavasti pooldab ühede õpetlaste seisukohti, kuna käesolevate ridade kirjutaja kaldub teiste poole. Nii usub ja väidab „Kesk-aja“ autor, et „aarialased on osakaupa Aasiast Lääne-Euroopasse kolinud“ (lk. 9), kuna viimasel ajal kaldutakse otsima aarialaste algkodu Euroopas, kust nad osakaupa on tunginud ka Aiasse. Hunnidest öeldakse, et nad „kõige esmalt pörkasid kokku slaavi sugukondadega“ (lk. 15). Kas siin sõna „slaavi“ asemel ei tuleks lugeda „alaani“ sugukondadega? Kloostrite asutamise algus Lääne-Euroopas eeskombel viiakse neljandast sajandist kuuendasse (lk. 27). Peatükis „Kiriku feodalisatsioon“ (lk. 57—58) kuuleme, et piiskopid ja kloostriülemad vaimulikkude läänimeestena „pidid tihti sõjameestena hobuse selga istuma ning verevalamisest osa võtma; teiste andmetest järgi ei olnud vaimulikel säärast kohustist, vaid nemad saatsid sõjateenistusse endi eest ühe oma ilmlikkudest vasallidest. Ka „jumalarahu“ (treuga Dei) suhtes teised allikad kõnelevad teist keelt kui A. Laar'i koostatud „Kesk-aeg“: mitte reede, vaid kolmapäeva õhtust esmaspäeva hommikuni oli maksev „jumalarahu“. Piiskoppide ilmlikust investituurist mainitakse, et see „pandi maksma juba Heinrich II ja Konrad II poolt“ (lk. 63), kuid julgesti võiks öelda, et juba Otto I pani maksma ilmliku investituuri piiskoppide suhtes. Simooniat hinnatakse miskipärast kiriklikult vaatevinklilt „patuna“ (lk. 65), kuid ajaloolasel sine ira et studio oleks lihtsam konstateerida seda kui ajaloolist fakti. Anglosaksid asemel kahel korral on nimetatud saksid (lk. 78). Branibor'i asemel tuleb lugeda vist küll Branibor (lk. 89)?

Võõrkeelsete nimede transkribeerimine on „Kesk-ajas“ järjekindlamalt läbi viidud kui „Vana-ajas“, kuid siiski leidub paralleelseid vorme nagu: Konstantinus (lk. 20), Konstantinos (lk. 25 ja 126) ja Konstantin (lk. 35 ja 48);

Karloman ja Karlman (lk. 30 ja 31); Eduard ja Edvard (lk. 78 ja 107—8).

Ka mõned daatumid on prantsuse, saksa ja soome õpperaamatuis teissugused: Saksi dünastia algab 919. a. p. Kr., aga mitte 918. a. (lk. 61); natuke varem, aga mitte „natuke hiljemini valitakse Põhja-Saksa vürstide mõjul talle (s. o. Philippile) vastaskuningaiks Heinrich Lõvi poeg Otto“ (lk. 69).

Üldiselt siiski A. Laar'i koostatud „Kesk-aeg“ rahuldab autorilt ja kirjas-tajalt temale pandud lootusi nii õppe-raamatuna koolides kui käsiraamatuna iseõppijaile.

### Prof. G. Ferrero: Vana-maailma hukkimine. Mis kõneleb see meie ajale?

*Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartu, 1932, 116 lk., 10 pildi, tabeli ja kaardiga. Hind 1 kroon.*

V. Orav.

Eesti Kirj. Seltsi toimetusel ilmuvast populaarteaduslikust seeriast „Elav teadus“ on nr. 5-na avaldatud Itaalia aja-looteadlase prof. *Guglielmo Ferrero'* uurimus „Vana-maailma hukkimine“ ühes prof. *P. Treiberg'i* järelsõnaga.

Kuigi E. K. Selts rõhutab, et „elavad ülevaated moodsa teaduse tulemusist ja üldtähtsast kultuuriküsimustest“ antakse „kõigile arusaadaval kujul“, siiski peab toonitama, et kõnesolev *G. Ferrero'* teos, nagu ka varem nr. 2-na ilmunud *Dr. C. Thomalla'* „Uued teed tervisele“ on mõeldud enam eriteadlastele kui laiematele rahvahulkadele. Analüütilis-sünteesiline traktaat, nagu seda on *G. Ferrero'* arutelu vana-maailma järkjärgulisest hukkimisest ja selle tegu-reist, nõuab vähemalt keskkoolis saadud eelharidust, et mitte uppuda nimele ja sündmuste rägestikku. Pealegi peab lugeja evima tugevat krititsismi, sest nagu järelsõnast selgub (lk. 108), „*Ferrero* püstitatud ajaloo-filosoofiline konstruktsioon ei ole vaba teatavaist puudusist“.

Autori hoogus ja piltlik aine käsitus on võrdlemisi hästi õnnestunud edasi antud raamatu eestindaja *Linda Vilmre*

poolt. On küll jäetud mainimata, mis keelest on tehtud *G. Ferrero'* raamatu eestikeelne tõlge, ja sellepärast ei saa teksti kontrollida originaalis, siiski, võrreldes sama teose saksakeelse tõlkega, leidub eestikeelses tõlkes mõningaid ebatäpsusi ja segavaid vigu. Näiteks *kehalise tubliduse* asemel tõlgitakse *isiklik tublidus* (lk. 31), *surmanuhtluse* asemel räägitakse *kehalistest karistustest* (lk. 75), *kristlaste* asemel *usklikeudest* (lk. 83) j. m. t. Eksitavatest vigadest tuleksid parandada järgmised: 1) *Vicennalia* ei tähenda „kahe augustuse 14-aastase valitsuse auks peetavat pidu“ (lk. 74), vaid mõlema augustuse 20-nda valitsemisaasta juubelit ja 2) *Diocletianus* ei haigestunud mitte „308. või 309. aasta lõpul“ (lk. 75), vaid 304. aastal.

### Mõningaid seletavaid märkmeid hra J. Lohu arvustise puhul V. Siukonen'i „Laulu õppeviisi“ kohta k. a. „Kasvatases“ nr. 4.

E. Mesikäinen.

Teadsin juba ette, et „Laulu õppeviisis“ esitatud meetod ja võtted teoreetiliste asjade selgitamisel võivad oma uususe tõttu tekitada esialgsel tutvumisel arusaamatusi ja isegi imetlust, kuid võtsin siiski julguse selle teose tõlkimiseks. Mõtlesin, et kuigi uususe alguses hämmastab, harjutakse sellega siiski pikapeale.

Püüan järgnevas selgitada neid kohti „Laulu õppeviisist“, mis hra J. Lohule on andnud põhjust väärarvamusteks.

1. Toonika-do meetod pole enam praegu sugugi propageeritav „eriti Saksamaal“, vaid toonika-do põhimõte on kogu Lääne- ja Põhja-Euroopas juba ammu tunnustatud *endast mõistetavaks asjaks*, mille üle enam ei vaieldagi. Lahkarvamusi tekitab vaid küsimus, kas rööpse molli toonikat nimetada do-ks või la-ks. Soomes on lõõnud läbi „do“ ka molli toonikana. Seal on toonika-do-d levitatud juba aastast 1880 Helsingi konservatooriumi kaudu ja koolide poolt vastu võetud. Ka meil

Eestis on toonika-do meetodit arvanud vääriliseks levitada mõned tuntud lauluõpetajad (R. Päts, T. Vettik).

Mis puutub „Laulu õppeviisid“ esitatud meetodisse, siis ta pole täpsalt algupärane „toonika-do“, vaid V. Siukonen'i poolt loodud uus n.-n. *analüütilis-sünteetiline* meetod, kus ainult helitabamine on ühine toonika-do süsteemiga (nagu vaieldamatu tõega). Siukonen on rajanud kogu oma õpetuse *kuulamisele* (analüüsile) ja kuulates märkimisele.

Analüüs lauluõpetamises seisab selles, et õpitavat laulu kuulatakse, ja lapsed õpetaja juhtivate küsimuste varal ise otsivad üles muusika algelemendid: rõhulised helid (millest olenevad taktikriipsud), rõhualade jaguvuse (kas laulu järgi võib marssida või mitte, et rõhk alati langeks pahemale jalale; kuidas parem juhatada, kas 2 või 3 peale), vältsed, tugevussuhted, helistiku (duur või moll), viisi tõusud ja mõõnad j. n. e. Niisugune õppeviis toob laulutunni elule lähemale. Siin lähtub õpetus (muusikalisest) *vaatlusest*. Laul on objekt, mida laps kõrva abil „vaatleb“ (analüüsib).

2. Hra L. ütleb, et toonika-do meet. järgi lauldes peab laps meeles pidama *42 asukohta* (!). Kuidas nii? Joonestikus on üldse *9 kohta* (5 joont ja 4 vahet). Kui arvata juurde alla g-ni 5 kohta ja üles a<sup>2</sup>-ni 2 kohta, saame 16; tegelikult aga palju vähem, sest harjutisi on väga harva vaja lasta c<sup>1</sup>—d<sup>2</sup> piirest välja. — Raskusi nimedega laulmine ei tekita *mingisuguseid*, vastuksa: kõik on kerge ja selge, sest tabatava helistiku astmeid nimetatakse *alati* ühtmoodi (I aste — do, II — re, III — mi j. n. e.). Alguses võidakse astmenimed kirjutada igakord nootidele alla. — Keerukaid laule nimedega ei lauldagi, õpitakse *kuulamise järgi*. — Kuna noodist laulmine *eeldab* analüüsi teel (kuulates) hangitud kogemusi, kus lapsed *kuulamise järgi* on õppinud *tundma* eri astmete iseloomu, lauldes neid vastava nimega, siis noodist laulmisel on lapsel kerge „tabada“, sest et astmenimi tuletab talle meelde ühtlasi ka selle intonatsiooni, millele aitab kaasa temas arganud *tonaalsuse-turne*.

3. Et V. Siukonen'i raamatus „teo-

reetiline ballast on kuhjatud ainult ühele (IV) õppeaastale“, on jäme eksitus. Hra L. ei ole saanud aru IV õ.a. konseptidest.

IV klassis õpitakse vastama ainult järgmistele küsimustele:

17. konsept:

Kus asub duuri do (põhitoon), kui laulu alguses on võti (üksi)? Do-de vahel (oktaav) on alati 3 vaba joont ja kui ülemine asub joonel, asub alumine vahes, ja vastupidi. Uusi mõisteid süvendatakse järgmistel tundidel uute harjutiste abil.

18. konsept:

Kus asub molli do, kui laulu alguses on võti? Samuti otsitakse üles alumise duuri do järgi alumine molli do, tähendades, et ka molli do-de vahel on 3 vaba joont j. n. e.

19.—22. konsept:

Õpetaja teeb võtme kõrvale kas või 4 risti korraga. Vaadeldakse nende *järjekorda* ja *asukohti* (1. rist asub 5. joonel, 2. r. — 3. vahes...). Juba *kirjutades* õpetaja rääkis: esimene rist, teine rist... Kõik öeldu on poole minutiga lastel selge. Edasi ütleb õpetaja: Kui võtme juures on riste, asub duuri do *viimase* risti asukohast üks aste kõrgemal. Ja siis:

Kus on duuri do, kui laulu alguses on 4 risti (= võti 4 ristiga)? Vastavad näited tahvlil.

Kus asub duuri do, kui laulu alguses on 2 risti?

Molli do asub ikka duuri do-st 2 kohta madalamal.

Kus asub duuri do, kui laulu alguses on 3 risti? — (Abijooned on seletatud juba lk. 53.) Siin võidakse isegi kolmas do üles otsida: a (vahe 3 vaba joont).

23. konsp. alates õpitakse leidma do asukoht bee-de järgi. Käsitlusviis täpsalt sama, ainult reegel on teine. — Tahvlil on võti ja 3—4 bee-d. Järjekord ja asukohad tehakse selgeks (1/2 minutiga).

Kus asub viimane bee? Esimene? Kolmas? Eelviimane? Vastused: 4. joonel, 3. j., 2. vahes, 2. vahes.

Kui võtme juures on bee-sid; asub duuri do seal, kus *eelviimane* bee-gi.

Kus on duuri do, kui laulu alguses on 3 bee-d?

Kus on duuri do 4 bee-ga laulus?

Kus on duuri do, kui laulu alguses on 1 bee? Lapsed ei vasta: eelviimane bee puudub. Siin õpitakse ka asukohta *meeles pidama*: ühe bee-ga laulus on duuri do 1. vahes. — Molli do asub ka bee-lauludes ikka ja alati 2 kohta duuri do-st madalamal.

Kui lapsed peaksid küsima, et kuidas näit. 4 bee-ga ja 3 ristiga molli do-d asuvad samas vahes (f-moll, fis-moll), ütleb õpetaja, et esimest mängitakse klaveril valge sõrmisega ja teist mustaga; tuleval aastal räägime sellest põhjalikumalt. Ja sellest aitab!

Nõnda töötatakse aasta lõpuni. Tuleb meeles pidada, et iga raamatu konsept on võimalik (ja tarvilik) jaotada mitmeks tunniks uute mõistete süvendamise otstarbel. Selleks peab õpetaja võimeline olema looma vastavaid etteütlus- ja tabamisharjutisi sobivate sõnadega. Seepärast ka konsepte raamatus vähe (III kl. — 25, IV kl. — 28, V kl. — 22, VI kl. — 10).

Tähendan ühtlasi, et see meetod ei käsitle algastmel duure ja molle „rööpsalt“, vaid iga helistikku *iseseisvana*, üksikestest rippumatuna; samuti ei tehta üldse tegemist duuride tuletamisega (kvindiringiga), millest võiks küll VI kl. juttu teha.

Kus on siin „ballast“ ja „mitmenimeliste helistikkude rida“? Keda hirmutab siin „kromaatiliste märkide vägi“, nagu hra L. väidab? Asi on lihtsalt uus ja seedimatu. — Kuid siin ongi V. Siukonen'i analüütilise meetodi tähtsamaid kohti, millest algajail raske aru saada. Kogu IV kl. ei tehta rohkem, kui õpitakse *leidma* võtme ja eelmärgistiku järgi *põhitoonide asukohad*, tegemata üldse juttu helistikkude eri nimedest (mitte: c-duur, fis-moll, cis-moll, A-duur...).

4. Kui hra L. ütleb, et ta serveeris Võru seminaris toonika-do meetodit nõnda, et kohe „alguses hakati joonestikule kirjutama noote *täpsat kõrgust tähendava nimega*“, siis polnud see üldse toonika-do meetod.

5. Et passivõtmeta „ei ole võtmel algkoolis üldse mõtet“, on nähtavasti hra L. eriarvamus. Ma ei eita passivõtme ja isegi kergelt c-võtme seletamist alg-

kooli 6. klassis, kuigi need „Laulu õppeviisid“ nimetamata.

6. Hra L. arvab, et rõhualad, taktid, taktiosad ja taktikriipsud ajavad laste pead lõhki. Pole imestuda, et ta nii arvab, sest meil Eestis on niisugune rütmianalüüs koolis uudiseks ja seni laiemalt tundmata. Mina isiklikult olen seda tarvitanud juba aastaid ja soovitan igapähele. Lapsed saavad rõhualadest väga hästi aru. Võtame laulu „Lapsed, tuppa, tali tuleb“. Kui laulad sellest laulust lastele ette esimesed 2 takti ja küsid: „Mitu rõhku teie kuulsite?“ Nad vastavad: „Neli!“ Jah, õigus. Neli. Uuema aja muusikauurijad on leiutanud selle juba ammu ja nimetanud oma teoseis. Käesoleva laulu viis koosneb kaheksa ühe rõhualade korrapärasest kordumisest, võrdsetest rõhupaaridest, mis loovad selle meloodia tasase põhirütm. Niisuguse rütm erinimetus puudub eesti keeles. Prof. J. Krohn nimetab seda „vaihtojakoinen“, eesti keeles oleks = vahetusjaoline takt. Seda on meie ainuke muusika algteooria õppe-raamat, vana vene eeskujul, seni käsitletud lihtsalt 3-osalisena, kus olevat ainult üks rõhk esimesel neljandikul (nagu valsis ja selletaolistes lauludes tõepoolest ongi), olgugi, et lauldes kipub rõhkusid nagu nõia väel mujalegi tulema. Niisuguses taktiliigis iga takt sisaldab ühe rõhupaari, millest üks vältab  $\frac{1}{4}$  ja teine  $\frac{2}{4}$  või ümberpöörduvalt ( $\frac{2}{4} + \frac{1}{4}$ ).

7. 3. õ.-a. 7. konsept *pole* „täis topitud“, nagu hra L. ütleb. Selle peab jaotama 2—3 tunni peale. Selleks ongi 3. aastal ainult 25 konsepti.

8. Sõna „takteerimine“ (mida ma muide klassis ei tarvita) tähendab raamatus *taktidesse jaotamist* (taktieren), mitte juhatamist (den Takt schlagen), nagu hra L. seda sõna tarvitab oma arvustises, vastavalt sellele ka valesti mõistes minu „takteerimist“.

9. Arvustaja ütleb, et meil Eestis ei saa pooldada astmenimedeks silpnime (do, re...), kuna meie olevat „liiga kinni kasvanud nende kui helinimedele külge“. 14 aastat tagasi arvati, et terve Eesti on niivõrt Vene külge kinni kasvanud, et eraldumine „matuška Ros-sijast“ on absurdus. Olen silpnime ise tarvitanud Rakvere seminari harjutus-

koolis relatiivses laulmises ja ei ole pannud tähele väiksemaidki takistavaid asjaolusid, ka peale kooli lõpetamist mitte.

Meid, kes siin noore Eesti väikesel pinnal oleme juba üle aastakümne tagajärjetult rabelenud laulupedagoogika alal, leidmata ühist väljapääsu, asjata oodates päästjat, peaks ometi huvitama see, kuidas neid küsimusi püütakse lahendada välismaal, kus algkooli laulumetoodilistele küsimustele on oma elutöö ohverdanud terve rida kunstnikke, üldtuntud muusikaurijaid-komponiste ja üldtunnustatud laulupedagooge, „Laulu õppeviis“ pakub meie lauluõpetajaskonnale selles suhtes mõndagi. Kuid meil leidub ikka isikuid, kes on alati kangekaelses avalikus opositsioonis iga uue mõttega. Õeldakse, et ei maksa katsudagi, asjatu vaev. Seda kõike öeldakse enamikult pimedast peast, asjatundmatu diletantlikkusega. Lükatakse naiivselt ümber tuntud väited. Soomes on V. Siukonen'i analüütiline meetod 3 aastaga levinud üle maa, leidmata avalikult arvamusest *ainustki* laivat äärmärkust. Kui raamat 1929. a. ilmus, hingati kergemalt. Helilooja dr. T. Haapanen nimetab meetodit „vabastavaks sõnaks“, „lõplikuks lahenduseks“. Meil aga nii kergesti ei lähe.

10. Tundmatu sol lk. 51 lauldakse *kuulmise* järgi, pole nime tarviski.

11. „Öö“-s lk. 52 lauldakse õpitud noodid nimedega, õppimata — ümisedes.

12. Mis puutub klaviatuuri ja sõrmistabeli käsitlusse „Laulu õppeviisi“ järgi, siis on see seal korraldatud suurepäraselt. Rakvere õpetajate seminari harjutuskooli V ja VI kl. õpilased on seetõttu jõudnud vaevata nii kaugele, et *iseseisvalt* mängivad kõik laste laulud *otse noodist* kuni 4 märgini. S. t., et nad on peale algkooli lõpetamist rahuldavad noodilugejad. Kus puudub klaver (harmoonium), seal nii kaugele ei jõua. Ot-sigu seal õpetaja vastavaid võtteid oma töö kergendamiseks, ja neid on leidlikul pedagogil alati külluses.

13. Minul olevate andmete järgi on Eestis siiski neid koole võrdlemisi vähe, kus mänguriist hoopis puudub. Nõnda oli 20 aasta eest.

14. Ei vasta tõele, et seletused raamatuse võivad muutuda definitatsioonide tuupimiseks. Seal pole ühtki definitiooni õpilaste jaoks. Raamat on ju *õpetaja käsiraamat*, mis annab talle *juhtnööre*. Niisugust metoodika käsiraamatut, kus *sõna-sõnalt* oleks nähtud ette aine edasiandmine, pole veel ilmunud kuskil ega ilmu tulevikuski. Õpetaja peab suutma anda igale meetodile olukohaselt oma *isikliku* joone, vastasel korral muutub töö mõttetuks ahvimiseks. Ühele õpetajale sobib üks, teisele teine võte.

15. Asjatu on hra L. näpunäide helikõrguse võrdlusžestide kohta III kl., et „noid harjutusi peaks aga juba varem algama“. Kui õpetaja on raamatu enne kasutamist *hoolsasti* läbi lugenud ja võtetega tutvunud, nagu eessõnas soovitatud, siis ta, saades aru meetodi sisust, nii mõnegi võtte III või IV klassist võtab tarvitusele juba I klassis.

16. Arvustaja hoiatab, et „ei ole aeg rääkida pool- ja tervetoonist enne, kui õpilane ei suuda kõrvaga nende vahel vahet teha“. Jutt on V klassist, kus seletatakse ja mängitakse klaveri sõrmiseid ja uuritakse nende vahesid *silma* ja *kõrvaga*. Mis siin on arusaamatut? See on lastele isegi erilisel suurt huvi pakkuv tegevus, sest et nad ise mängivad ka.

17. Siis räägib hra L. millegi pärast, et „tähtnimedega laulmine on monotoonne, segav ja tüütv lõpmatu eetamise tõttu“. Milleks? Raamatuse nende ei lauldagi. (Vaata lk. 70, konsp. 3!)

18. „Fraasi“ muutmist „muusikaliseks lauseks“ pooldan ja tarvitangi seda esialgu. Olen alati valmis vahetama võõrsõna eestipärasega, *mitte aga vastupidi*, seepärast tarvitangi „veerandnoodi“ asemel „neljandiknooti“; mida aga jällegi hra L. ei salli. Soomlastel on „fraasi“ jaoks oma sõna „säe“; seni kui meil puudub vastav eestipärane oskussõna, peame leppima „fraasiga“, nagu see seni on meil olnudki, sest „lause“ tähendab juba midagi muud. Neljafraasilises laulus prof. I. Krohn'i järgi:

esim. fraas + teine fraas = (eel) lause (esim. fraasipaar); kolmas fraas + neljas fraas = (järel)

lause (teine fraasipaar); eellause + järellause = liitlause (lausestik, periood).

19. Tõde, et kaanonid on sobivaimad harjutised laste kuulmise arendamiseks algastmel, *ei luba endas kahelda*. See on asjatundjate poolt juba ammu heaks kiidetud. Kui hra L. on teisel arvamusel, siis pole midagi parata.

20. Hra L. ütleb, et minu eessõnas on „rütmi mõiste vahetatud meetrumiga“. Ta ei näi olevat sugugi kursis uue-  
ma aja rütmiõpetusega. Ta tsiteerib natuke Heusler'i ja Riemann'i üldtuntud lauseid, mille sisu on sama, mis minu eessõnaski rütmi definitsioonil, mida soovitan ka hra L-l omaks võtta, sest see on ikkagi prof. I. Krohn'i lause. (Vt. tema „Rütmioppi“, peatükk „Iskuala“ = rõhuala, lk. 22!)

21. Hral arvustajal peab olema palju

isekat jultumust, kui ta nimetab rahvusvahelise suuruse — prof. Krohn'i — arvamust astmete iseloomustamisel „muusikaliseks võimatuseks“.

Lõppeks soovitan südamest kõigile meie lauluõpetajaile ja eriti hrale arvustajale, tutvuda V. Siukonen'i raamatuga paremini, mitte ainult pealiskaudse lugemise kaudu, vaid võtta seal esitatud meetod oma koolis tarvitusele kas või ühes klassiski, katseks. Talle selguksid siis nii mitmedki tumedad kohad, mis praegu näivad labürintidena.

Olen veendunud V. Siukonen'i meetodi paremusendiste kõrval ja usun kindlasti, et see viib meie lauluõppekõikumise välja sellest kobamisest, milles oleme olnud seni, ning juhib eesti rahva muusikaelu uude heledamasse järku.

## Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

# Organisatsioonide teateid ja kroonika.

## Järjekordne rünnak õpetajate palkadele.

Viimasel ajal hakkas ajakirjanduse kaudu levima teateid Vab. Valitsuse kavatsusest kärpida õpetajate ja riigiteenijate palkasid. Esialgu olid need kuuldused väga ebamäärased ja segased. Kuid lõppeks esines majandusminister konkreetse ettepanekuga: vähendada riigiametnikkude palku 20% ja maaõpetajate palku 30%. Valitsuse enamik ühines kärpimise kavatsusega, kuid vahepeal tekkis kriis, mis paiskas segi need kavad.

Päevakorda võetud palkade kärpimise kavatsus on ajanud ärevusse kõik palgateenijad. Eriti suur on nurin maaõpetajate hulgas. Palgateenijate kutseorganisatsiooneid asusid tagasi tõrjuma kärpimise kavatsusi ühiselt korraldatud aktiivse rünnakuga. Kutseorganisatsioonidevaheline komitee on võtnud kaalumisele mitmesugused võitlusabinõud ja asunud otsima võimalusi nende läbiviimiseks. Ühise komitee tegevusest võtavad järjekindlalt osa ka E. Ö. Liidu esindajad. Organisatsioonides valitseb suur ärevus ja võitluse meeoleolu, sest kavatatavat kärpimist ei peeta käesoleval ajal küllaldaselt õigustatuks ja sisuliselt põhjendatuks.

Õpetajaskond kohtadel on kärpimise küsimust kaalunud enamasti kõigis maakondades õpetajatepäevadel ja asunud kärpimise suhtes üksmeelselt eitavale seisukohale. Protestitakse kärpimise vastu põhimõtteliselt ja nõutakse

E. Ö. Liidu juhatusele võimalikult aktiivset ning resolutsuet teotsemist ja lubatakse toetada juhatust kõige jõuga. On kaalutud ka teid ja võimalusi, mis tuleksid võtta tarvitusele kärpimise teokssaamise puhul.

Erilist pahameelt õpetajaskonnas tekitas riigivanema seletus ajakirjandusele, milles ametnike hoiatati ja õpetajaile sõnakuulmist ning alandlikkuse moraali õpetati. Õpetajaskond leiab olevat selle noomituse põhjendamatu, sest õpetajad ei ole jätnud oma kohustusi täitmata. Selles asjas on kohtadel vastu võetud protestiresolutsioone. Tallinna Õpetajate Seltsi koosolekul sellelaadilise esitise hääletamisel segas politsei esindaja koosoleku käiku ja takistas resolutsiooni vastuvõtmist, kuigi selles resolutsioonis ei sisaldunud midagi lubamatut.

2. okt. peeti Tallinnas E. Ö. Liidu juhatuse koosolek, kus tekkinud olukord võeti igakülgele kaalumisele. Otsustati kokku kutsuda asemikkudekogu koosolek ja loeti tarvilikuks, et E. Ö. Liidu esimees kutsuks enda juurde ajakirjanduse esindajad, annaks neile informatsiooni palgavõitluse küsimuses ja esitaks neile ajalehtedesse paigutamiseks järgmise seletuse:

„Ajakirjanduse teatel Vabariigi Valitsus on võtnud kulude vähendamise sihiga kaalumisele ametnikkude ja eriti õpetajate palkade vähendamise. Tunnustades riiklikkudes huvides üldist kulude kokkuhoiu vajadust, ei saa õpetajaskond siiski pooldada kaalumisel olevat palkade kärpimise kavatsust, ja seda järgmistel asjaoludel:

Palkade kärpimine, eriti meie nii kui nii

madalate palkade juures, on negatiivne abinõu, sest ta vähendab palgateenijate ostujõudu ja sellega oluliselt suurendab majanduslikku kriisi ja ummikut.

Õpetajate palkasid on juba korduvalt kärbitud:

Möödunud aastavahetusel kärbiti õpetajate palkasid kuni 13%, kusjuures maal ja väikelinnades, kus asub enamik õpetajaid, kärpimise prots. oli eriti suur.

Arstiabi on kärbitud kuni 75%.

Pensiooni arvel arvatakse iga kuu õpetajate palgast maha 2%.

1931. a. kevadel kaotati lisatundide tasu ja suurendati seega õpetajate töökoormat.

Petserimaal ja Narva-tagustes valdades lõpetati 1931. a. kevadel palgalisa maksmine. Läänud aastast peale Tallinna koolijuhatajail palka kärbiti 10% võrra sellega, et linna poolt arvati seni tasuta antud korter tasuta alla.

Kuid peale ülalnimetatud kärpimiste ja vähendamiste on õpetajaskond kandnud veel müidki ohvreid.

Omavalitsuste maade ümberkorraldamise seadusega on maaõpetajailt kooli rendimaa peaaegu täiesti ära võetud ja ainult koolijuhatajatele jäetud väike maatükk, mis tavaliselt enam ei võimalda lehma ja hobuse pidamist ja seega annab vähe tulu.

Teenistusvahetuste korraldamise seadusega, mis tabas peaaesjalikult õpetajaskonda, vallandati ligi 350 õpetajat, s. t. 350-mnel õpetajaperekonnal kärbiti töötasu umbes poole võrra, ja nende hulgas oli rohkesti suurte perekondadega õpetajaid.

Eriliste kuludega on seotud õpetajail ka kohtade leidmine. Tuleb kandideerida kümnetes kohtades, mis aga suurte kuludega seotud.

Täiesti vastuvõtmatu on õpetajaskonnale kavatsus maaõpetajate palka kärpida eriliselt suuremal määral — kuuldavasti kuni 30%. Niisugune vahetegemine ei ole kuidagi õigustatud, sest peale palgateenijatele üldiselt omaste kulude on maaõpetajail veel oma erilised kulud: sõidukulud maalt ametiasutistesse, hariduskeskustesse, kursustele, arsti juurde, laste koolitamine linnas j. n. e. Tarbeaineid maal ei saa üldiselt odavamalt osta, kui nende hind on linnaturul. Ja kooli rendimaa kasutamise võimalus, kust võiks tarbeaineid saada, on umbes ühel kolmandikul maaõppejõududel. Küll aga on enamal jaol maaõpetajail eriline raske teenistuskohustus kanda kooli internaadi töö näol, mille eest peaaegu kuski ei makseta nimetamisväärset tasu.

Kõigil ülaltoodud asjaoludel õpetajaskond peab kavatsusel oleva palkade kärpimise mitte küllaldaselt põhjendatuks ja ühekülgselt abinõuks, millega majandusliku raskuse lahendamise tahetakse veeretada peamiselt ühe kihi — palgateenijate õlule, kuna ei ole ära kasutatud kõiki võimalusi riigieelarve tasakaalustamiseks. Sellepärast õpetajaskond ühiselt kõigi palgateenijatega protestib palkade kärpimise kavatsuse vastu ja on selle kavatsuse teostamise puhul valmis astuma aktiivsesse võitlusesse, kasutades kõiki põhiseadusega lubatud võitluse abinõusid ja õigusi. Muu seas on juba

kaalumisele võetud ühenduse loomine oma ja välismaiste kutseorganisatsioonidega ühise aktiivse palgavõitluse teostamiseks.

Õpetajaskond on veendumusel, et kui majanduslik olukord ja riigimajapidamine tekitab raskusi, siis tuleks nende raskuste kandmine veeretada ühtlaselt kõigi kodanikkude õlule.

Lõpuks õpetajaskond leiab end haavatud olevat ja avaldab kahetsust riigivanema väljenduse puhul, mis ajakirjanduse kaudu avalikkusele teatavaks tehtud. Riigivanem oma informatsioonis heitis ette õpetajaskonnale sõnakuulmatust. Kuid õpetajaskond ei ole jätnud täitmata oma kohustusi, mis põhjustaks süüdistusi sõnakuulmatuses. Pealegi manitseatakse õpetajaskonda autoriteetselt poolt toonis ja vaimus, mis ei ole küllaldaselt kooskõlas meil valitseva demokraatliku mõtteviisiga ja valitsemiskorraga.

Samuti õpetajaskond protestib niisuguste ülesastumiste puhul, kus isikud ja rühmitised, kes seni kasutanud igasuguseid riiklikke soodustusi äriksel, tööstuslikul j. m. aladel, õhutatavad palgateenijate elamisvõimaluste äärmist kitsendamist.

## Uudisteos koolikirjanduse alal.

Septembrikuul lõpul ilmus Eesti Õpetajate Liidu kirjastusel uudisteos koolimees J. Käis'e sulest: *Uusi teid algõpetuses II* ühes kolme lisaga: Lugemisaime üks tööjuhatastega ja 2 arvutusvihku (viimased „Töökooli“ kirjastusel). See käsiraamat pakub õpetajale tööks I ja II õppeaasta jaoks liitklassidele üldõpetuse põhimõtteid individuaalse tööviisi rakendusega esimese semestri vältel. Teise semestri materjal ilmub kalendriaasta vahetusel.

## Abielulahutused teevad muret.

Teenistusvahetuste korraldamise seaduse tõukel olevat mõned ametnikud ja õpetajad asunud abielusid lahutama; teised olevat seda juba enne seaduse maksmapanekut teinud. Lahutusest hoolimata jätkatavat aga endiselt kooselu. Hiljuti olevat see küsimus olnud Vab. Valitsuses kaalumisel, kus otsustatud andmeid koguda selliste nähtuste kohta, et siis süüdlasi vallandama hakata.

## Pedagoogiline nädal Tartus.

Käesoleval sügisel E. Õ. Liit korraldas pedagoogilise nädala Tartus, millest võttis osa 130 õpetajat. Nädala töö keskuseks oli üldõpetus ja individuaalne tööviis liitklassides. Peale nädala juhatajate G. Reial'i ja J. Käis'e olid töö juhatajaks T. Adamson, A. Budkovsky, E. Limberg, J. Parinbak ja H. Rajamaa.

Lõpuaktusel kokkuvõtet tehes toonitati, et on toodud uut selgust üldõpetuse ja individuaalse tööviisi rakenduse kohta liitklassides ja äratatud usku kooliuuendustöösse ning tahet otsida uusi, paremaid teid meie koolitöö korraldamiseks.



## Õpetajate ühingute ja liitude tegevus 1930/31. aastal \*).

E. Õ. Liidu koosseis ja liikmed.

1930/31. aruandeaastal kuulus E. Õ. Liitu 11 õpetajate maaliitu neisse koondunud 98 ühingu, 9 iseseisvat ühingut (Haapsalu, Hiiumaa, Narva, Pärnu, Tallinna, Tartu Keskkooliõpetajate, Tartu Õpetajate, Valga ja Väandra), 3 vähemusrahvusest õpetajate organisatsiooni (Juudi ja Rootsi Õp. ühing — üleriigiliste üksustena ja Vene Õp. Keskliit — 8 kohaliku ühingu) ja Vanade Õpetajate Ühing — üleriigilise üksusena. Seega kuulus E. Õ. Liitu 24 iseseisvat organisatsiooni 106 kohaliku ühingu.

Kauemat aega päevakorral seisnud Haapsalu ühingu ja Tartu Keskkooliõpetajate ühingu E. Õ. Liitu astumise küsimus leidis aruandeaasta jooksul soodsa lahenduse.

Tegevusaruanded (kuigi korduvate nõudmistest põhjal ja suure hilineamisega) on saadud kõigilt 24 organisatsioonilt ja 97 kohalikult ühingult. Puuduvad aruanded Madise-Risti, Järva-Jaani, Türi, Kodavere-Alatskivi, Võnnu, Hargla, Mustvee vene ja Tartu vene ühingult. Paldiski ühing Harjumaal on välja surnud ning Jõeletmesse (Harjumaal) on asutatud uus ühing. Võnnu ühing tegi katsed uuesti elluärkamiseks.

Esitatud aruannete järgi oli E. Õ. Liidu liikmeks 3596 õpetajat. Seega on aasta jooksul sündinud väike juurdekasv hoolimata sellest, et aruandeaasta alul toimus laiaulatuslik klassi-komplektide ja õpetajate arvu koondamine.

Liikmete jagunemisest organisatsioonide järgi annab kokkuvõtliku ülevaate lehekülj 336 toodud tabel.

Järgnevas toome lühidalt olulisemad andmed üksikute organisatsioonide tegevusest.

### I. Haapsalu Õpetajate Ühing.

Ühingu võeti E. Õ. Liidu liikmeks 22. juunil 1931. a. peale pikemat aega kestnud läbirääkimisi ja ettevalmistusi. Ühingu tegevuspiirkonda kuuluvad: Haapsalu linn ja Asuküla, Passlepa, Sutlepa ja Vormsi vald. Liikmeid 50. Liikmemaks ühingu 3 krooni.

Ühingu tegevusest võib mainida aktiivsete sammude astumist E. Õ. Liitu astumiseks, toetuskapitali asutamist ja koolidevahelise võimlemispäeva ja ekskursiooni korraldamist õpetajale ümber Eesti.

### II. Harju Maakoolide Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Harjumaal ilma Tallinnata. Liidu liikmeks on 13 ühingut 207 liikmega, peale selle 3 auliiget. Andmed puuduvad Madise-Risti ühingu kohta. Liidu koosseisust on välja langenud tegevuse vaibumise tõttu Paldiski ühing, kuna juurde on tulnud Jõeletme ühing, mis a. 1930 asutatud. Liidu tegevuspiirkonnas õpetajaid 309. Organiseerunud 67%. Liikmemaks 0,25% põhipalgast.

\*). Viimaste aastate kokkuvõteted leiduvad:

1919. a. aruanne „Kasvatus“ 1920. a., nr. 13, lk. 450;  
1925/26. a. aruanne „Kasvatus“ 1927. a., nr. 3, lk. 156;  
1926/27. a. aruanne „Kasvatus“ 1929. a., nr. 10, lk. 489;  
1927/28. a. aruanne „Kasvatus“ 1929. a., nr. 10, lk. 490;  
1928/29. a. aruanne „Kasvatus“ 1930. a., nr. 3, lk. 144;  
1929/30. a. aruanne „Kasvatus“ 1931. a., nr. 5, lk. 250.

Juhatus arutas teenistuseta õpetajate toetamise, rakendusraamatute ja teenistusseaduse küsimusi. Korraldati üks õpetajatepäev ja üks kongress.

Aruannet pole esitanud Madise-Risti ühing.

### III. Hiiumaa Õpetajate Ühing.

Ühingu tegevuspiirkonnaks on Hiiumaa saar. Ühingu on praegu reformeerimise seisukorras; tahab muutuda Hiiumaa Õp. Liiduks. Liikmeid 15. Tegevuspiirkonnas õpetajaid 78. Organiseerunud 19,2%. Liikmemaks ühingu 1 kr.

Ühingu on arutanud koondamise tõttu valdatud õpetajate toetamise küsimust, võttis osa Hiiumaa laulupäeva eeltöödest j. m.

### IV. Juudi Õpetajate Ühing.

Ühingu kuulub E. Õ. Liitu üleriigilise üksusena, koondades Eestis töötavaid juudi vähemusrahvusest õpetajaid. Liikmeid 35. Liikmemaks 1% palgast.

Juhatus arutas majanduslikke küsimusi ja laenude muretsemist liikmeile; peakoosolekul selgitati kasvatuslikke küsimusi.

### V. Järvamaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Järvamaa ühes Paide, Tapa ja Türi linnaga. Liidu liikmeks oli 10 ühingut 174 õpetajaga. Tegevuspiirkonnas õpetajaid üldse 249. Organiseerunud 69,8%. Liikmemaks maaliidule 1,2–1,8 kr.

Juhatus arutas koondatud õpetajate toetamise, õpetajatepäeva, teenistusliikude, õigusliikude ja majandusliikude huvide kaitse j. m. küsimusi. Asemikkudekogu arutas teenistusseaduse eelnõu, teenistuseta jäänud õpetajate toetamise ja kutsehuvide kaitse küsimusi. Korraldati üks õpetajatepäev, kus käsitleti liitklassidega töötamise, õppeainete kontsentratsiooni, kooliaegade, õpetajate organiseerimise j. m. küsimusi.

Elavama tegevuse poolest paistsid silma Koeru, Paide ja Tapa ühing.

Aruannet pole esitanud: Järva-Jaani ja Türi ühing.

### VI. Läänemaa Õpetajate Liit.

Liidu tegevuspiirkonnaks on Läänemaa ilma Haapsalu linnata ja Hiiumaa saareta. Liikmeks oli 8 ühingut 128 õpetajaga. Tegevuspiirkonnas õpetajaid 146. Organiseerunud 87,6%. Liikmemaks maaliidule 1,5 kr.

Liidu piirkonnas töötab Rootsi Õp. Ühing, mis kuulub vahetumalt E. Õp. Liitu.

Juhatus arutas teenistuseta õpetajate toetamise, suvekursuste korraldamise, organiseerimise, õpetajate puhkekodu soetamise, õpetajate õigusliku seisundi, „Õpetajate lehe“ ja „Kasvatuse“ levitamise j. t. küsimusi; käsitas kooli-nõunikkude, küsimust ja vahetunde Haapsalu Õp. Ühingu. Asemikkudekogu kinnitas toetuskapitali kodukorra, arutas teenistusseaduse ja algkoolide seaduse eelnõusid, käsitas õpetajate õigusliku seisukorra küsimust lähemalt j. m. küsimusi. Korraldati 1 õpetajatepäev, kus käsitleti õpetajate õigusliku seisukorra, Läänemaa pedagoogilise muuseumi ja tänapäeva noorsoo küsimusi. Elavama tegevuse poolest paistsid silma järgmised ühingud: Martna, Märjamaa, Lääne-Nigula, Ridala ja Varbla.

Järje nr.	Organisatsiooni nimi	Liikmeid			Lütu kuulub ühingu	Õpetajate üldine arv org-i piiirkonnas	Organiseerumnte %	Kooselekud				Varaline seis kroonides				Liikmemaks		
		haridusjärkude järgi						Juhatus	Asemikku-kogud	Üldkoosolek	Kongressid ja õpet.-päevad	Tulused	Kulused	Kassa seis 31. VII 1931. a	Võlgadeta varandus			
		I	II	III														
1	Haapsalu Op. Ühing.	24	25	1	50	—	—	11	—	—	—	—	764,03	518,61	245,42	478,83	3 kr. ühingu.	
2	Härju Maakoolide Op. L.	2	220	3	225	309	72,8	8	—	—	—	—	512,43	383,43	129,—	129,—	0,25% põhipalg.	
3	Hiumaa Op. Ühing.	1	11	3	15	78	19,2	8	1	1	—	—	288,31	159,91	128,40	837,14	1 kr. ühingu.	
4	Juudi Op. Ühing.	6	25	3	31	—	—	8	1	—	—	—	651,26	291,01	360,25	?	10% palgast.	
5	Järvamaa Op. Liit	30	144	—	174	249	69,8	7	—	—	—	—	1 650,93	1 188,99	461,94	?	1,2—1,8 kr. m.-l.	
6	Läänemaa Op. Liit	3	108	17	128	146	87,6	8	—	—	—	—	1 718,60	1 321,92	396,68	?	1,5 kr. maaliid.	
7	Narva E. Op. Selts	11	52	—	63	78	83,3	14	—	—	—	—	291,77	210,80	80,97	602,94	1,5—2 kr. selts.	
8	Petserimaa E. Op. Liit.	1	80	1	82	84	97,6	10	—	—	—	—	379,70	325,62	54,08	722,60	?	
9	Pärnu Op. Ühing.	23	57	—	80	109	73,4	13	—	—	—	—	677,72	382,86	294,86	2 697,63	0,6—2,5 kr. üh.	
10	Pärnumaa Op. Liit.	1	161	—	164	194	84,5	11	—	—	—	—	888,47	631,52	256,95	476,96	1 kr. maaliidule.	
11	Rootsi Op. Ühing.	2	17	5	24	32	75,0	1	—	—	—	—	44,12	21,91	22,21	?	2 kr. ühingu.	
12	Saarte Op. Üh. Liit	12	148	5	165	175	94,3	9	—	—	—	—	802,88	623,26	179,62	518,83	1 kr. maaliidule.	
13	Tallinna Op. Selts *	214	275	16+46	551	—	—	9	—	—	—	—	9 607,12	9 607,12	—	8 086,62	2,2—2,5 kr. selts.	
14	Tartu Keskkooli Op. Üh.	98	7	1	106	—	—	23	—	—	—	—	1 007,70	296,30	711,40	687,90	2—5 kr. ühing.	
15	Tartu Op. Selts	57	104	7+6	174	—	—	39	—	—	—	—	2 327,24	1 900,95	426,29	2 124,68	1,7—2,5 kr. selts.	
16	Tartumaa Op. Liit.	11	263	4	278	366	76,0	10	—	—	—	—	1 252,60	1 215,46	37,14	?	1 kr. maaliidule.	
17	Valga Op. Ühing.	26	40	1	67	81	84,0	15	—	—	—	—	330,16	164,13	166,03	393,88	0,8—1,2 kr. üh.	
18	Valgamaa Op. Liit	5	62	1	68	—	—	3	—	—	—	—	406,33	216,59	189,74	?	0,8—1,2 kr. m.-l.	
19	Vene Op. Ühing	1	7	43	51	—	—	8	—	—	—	—	605,50	401,02	204,48	?	3,4 kr. v. õp. k.-l.	
20	Vene Op. Keskkooli *	63	221	11	295	—	—	12	—	—	—	—	1 223,84	1 013,10	210,74	?	3,4 kr. v. õp. k.-l.	
21	Viljandimaa Op. Liit	26	148	1	175	287	61,0	16	—	—	—	—	1 674,88	1 219,67	455,16	2 985,23	0,8—1,2 kr. maal.	
22	Virumaa Op. Liit	30	286	3	319	450	70,9	8	—	—	—	—	1 978,40	1 826,51	151,89	2 317,85	1—2 kr. maal.	
23	Vändra Op. Selts	—	22	—	22	30	73,3	6	—	—	—	—	98,60	78,79	19,81	407,91	1—1,1 kr. selts.	
24	Võrumaa Op. Liit	21	268	—	289	294	98,3	10	—	—	—	—	3 274,05	3 128,04	146,01	?	1,3—1,6 kr. maal.	
	Kokku	—	—	—	3596	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Järgneb.

\*) Varalise seisu kohta andmed toodud 31. XII. 1930. a.

Toimetuse ja talituse aadress: Tallinna, 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.

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

# Uusi raamatuid.

**Jaan Rummo:** *Kõneoskus. Teoreetilisi lähtekohti ja praktilisi juhiseid.* A.-S. „Ühiselu“ kirjastus Tallinnas, 1932. a. Hind 2 kr. 40 senti.

**Karl Mihkla:** *Eesti kirjanduse ülevaade I. Tõöraamat keskkooli III klassile.* „Noor-Eesti“ kirjastus Tartus, 1932. a. Hind 2 kr. 65 senti.

**A. Möller:** *Eesti keeleõpetus muukeelseile keskkoolidele. Eesti keeleõpetuse töö- ning käsiraamat gümnaasiumi kõikidele (1.—5.) klassidele.* „Noor-Eesti“ kirjastus Tartus, 1932. a. Hind 2 kr.

**J. Adamson:** *Üldajalugu keskkoolidele.* Vana-aeg. K.-Ü. „Looduse“ kirjastus Tartus. Hind 2 kr. 20 s.

**Rudolf Reiman:** *Eesti kirjanduse I. Emakeele lugemik 5. õppeaastaks.* K.-Ü. „Looduse“ kirjastus Tartus. 1932. a. Hind 2 kr.

**Jüri Nuut:** *Geomeetria keskkoolidele I ja II. Esimese klassi kursus.* Hind 1 kr. 20 senti; teise klassi kursus — hind 1 kr. K.-Ü. „Looduse“ kirjastus Tartus 1932. a.

**A. Spirke:** *Algkooli lauluvara. 1.—6. õppeaasta.* Hind: I — 20 s., II — 25 s., III — 25 s., IV — 35 s., V — 55 s., VI — 65 s., kaaned — 25 s. K.-Ü. „Looduse“ kirjastus Tartus, 1932. a.

**D. Koppel:** *Eesti kaardistik. Keskkooli III klassile.* Virurannik, Põhja Tartumaa, Tallinna ümbrus, Viljandi ümbrus, Otepää ümbrus. Kirjastus „Orion“ Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 25 s.

**W. Bousset:** *Jeesuse elu ja õpetus. Järeldõna* kirjutanud mag. S. Aaslava. Elav Teadus nr. 9. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr.

**J. Adamson:** *Üldajalugu keskkoolidele.* Kesk-aeg. K.-Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 95 s.

**A. Veidermann:** *Keemia ja mineraloogia. II klassi kursus.* K.-Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 90 s.

**Elmar Muuk:** *Lühike Eesti keeleõpetus. I.* Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 50 s.

**E. Markus — A. Parts:** *Maateaduse õppe-raamat algkooli VI klassile.* Noor-Eesti kirjastus Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 40 s.

**Walter Ripman:** *A. Second English Book.* Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 2 kr.

**J. Käis:** *Uusi teid algõpetuses. Metoodiline käsiraamat. Teine jagu I osa. 1.—2. õppeaasta töö üldõpetusena individuaalse töövõlli rakendusega.* Eesti Õpetajate Liidu kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 3 kr. 25 s.

**J. Käis:** *Lugemisaine ühes tööjuhatastega* kirjalikeks harjutusteks 1. ja 2. õppeaastale sügisest — jõuluni. „Uusi teid algõpetuses II“ esimene osa lisa nr. 1. Eesti Õpetajate Liidu kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind 90 senti.

*Eesti rahvalaulud.* Dr. Jakob Hurda ja teiste kogudest. Toimetanud M. J. Eisen, O. Kallas, V. Alava, V. Anderson, V. Grünthal, K. Krohn, O. Loorits, E. Päss. Teine köide. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 5 kr.

**F. Tuglas:** *Eesti Kirjameeste Selts. Tegevusolud, tegelased, tegevus.* Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 6 krooni.

**A. Palm:** *Eesti Kirjanduse Selts 1907—1932.* Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 75 senti.

*Eesti Kirjanduse Seltsi aastaraamat XV (1931).* Hind 50 senti.

**J. Ainelo:** *Meie tähtsamaid esmajärgulisi rahvuskultuurülesandeid.* Tartus, 1932. a. Hind 15 senti.

*Laule hõimupäevaks* sega- ja lastekooridele. Nõmme rahvaülikooli väljaanne 1932. a. Hind 25 senti.

*L'organisation de l'instruction publique dans 52 pays.* Bureau International d'Education, Genève.

*Littérature enfantine et collaboration internationale.* Bureau International d'Education, Genève 1932.

Uudis.

Uudis.

Praegu ilmus

# „ÕPILASLEHT“

Väljaandja k. k. ü. „Töökool“.

Tegev ja vastutav toimetaja  
M. NURMIK.

„Õpilasleht“ ilmub igal laupäeval 8—12 lhk. suuruses. Ajakohane ja mitmekesine sisu. Tellimine ilmumise algusest aasta lõpuni (3 kuud) ainult 50 senti.

---

**Üksiknumber 5 senti.**

---

**Õpetajad!** Ärge jätke oma kasvandikke ilma sellest lõbust. Soovitage veel täna tellimine posti panna aadressil:

„Õpilasleht“, postkast 8, Tartu