

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 9

14. AASTAKÄIK. — NOVEMBER 1932

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 igakülgseks 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 seismajäänud summasid katsuda vabaks teha, teiselt poolt vajadus eriti **noortele õpetajatele vastu tulla**, kes käesoleval majandusliku surutise ajal ei suuda üht-aegu tellida lisaks värsele aastakäigule veel vanu aastakäike täie hinnaga.

E. Õ. Liidu korralduse kohaselt

„Kasvatus“

aastaist 1919—1927 maksab nüüdsest peale

1 kroon

aastakäik.

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

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

Tellimused adresseerida:

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

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 9.

November 1932.

14. aastakäik.

SISU: Õpetaja psühholoogiast, kooli distsipliinist ja karistamisest — dr. Sybille L. Yates'i järgi R. Taba. Missugune täienduskool on meil elujõuline? — H. Summer. Kõnearenduse rakenduspunktid keskkoolis — Aleksis Kallits. Märkmeid filosoofilise propedeutika õppekava kohta „Keskkooli õppekavades“ — prof. K. Ramul. Loodusloo testi tulemusi Tallinna tütarlaste kommertsümnaasiumi ja kaubanduskooli vastuvõtu võistluskatseil 1932. a. kevadel — A. V-n. Pillimuusika võimalusi algkoolis — Riho Päts. Rahvusvahelisest majanduslikust kursusest ja rahvusvahelisest kaubandusliku hariduse kongressist Londonis, 14.—29. juulini s. a. — M. G. Kooliuuendusnurk: Koolitunnististe uuendusest — Joh. Käis. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Uusi käsiraamatuid eesti keeleõpetuse alalt — J. Väinaste; A. H. Tammsaare, Tõde ja õigus — P. Hamburg; Linda Kasemets-Kirusk, Jõuluõõ ime — I. R. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt. Uusi raamatuid.

Õpetaja psühholoogiast, kooli distsipliinist ja karistamisest.

Dr. Sybille L. Yates'i järgi R. Taba.

Õppekavades mainitakse: algkoolis antagu vääriline koht teadmuste omandamise kõrval kasvatamisele. Ainult kooli kaudu saame kõige paremini lapse sisendada ühiskonna ja riigikodaniku tundeid, kusjuures eriline rõhk tuleb panna kasvatajale, kooli- ning klasi-distsipliinile ja nende teostamisviisile.

Meie teame, pigemini tunneme, et poliitilised veened ja usulised vaated serveruvad meisse mingisuguste tundmatute motiivide kaudu ja aegajalt kujunevad meis kindlaks. Samuti kujuneb õpetaja vaade või seisukoht koolidistsipliinile ja selle teostamise abinõudele tundmatute faktorite kaudu kaugelt suurema mõjutusega, kui meie seda arvestame oma teadvuses. Psühhoanalüüs on tunginud selliste inimeste tegevust juhtivate tundmatute jõududeni ning võib aidata kasvatajat vastavai juh-tudel. Vaimuaparaat töötab tahtprintsiibil ning katsub igal võimalusel eemalduda mitte-tahtmusest, ükskõiksusest (Unlustvolle). Ükskõiksuse erutused

on välised ja seesmised; psühhoanalüüs tegeleb viimastega. Ükskõiksuse üks seesmisi tundmusi on s ü ü t u n n e, mis eriti raske kanda. On väga mitmesuguseid võimalisi mehhanisme, millega võimalik annulleerida seda; üks neist, mis kerkib esile õpetaja kutsealases töös ja selle tingimustes, on p r o j e k t s i o o n. Õpetaja keelatud soovid, mis temal lapsepõlvest saadik püsivad alateadvuses, ei leia tunnustamist sellistena, vaid nad muunduvad õpilastele üle kantavaks, s. o. niisuguste õpilaste käitumiseks, milles peegeldub õpetaja enda keelatud soovidele vastavaid väljendusi, — ja neid lapsi karistabki selline õpetaja.

Projektsioon-mehhanism ilmneb selgesti järgmises õpetaja analüüsimise näites. Tema peasümptom seisib sundmõttest õhutatud pesemise kombes. Koolis suhtus ta meesõpilastesse karmilt ja saavutas distsipliini ränga karistamisega. Õpetaja kurtis alati, et õpilased on kasimatud, metsikud ja ülbed, ei

õpi ning pahandavad teda järjekindlalt. Analüüsimisel kordas ta sageli, et see on sama halb kui ühel õpetajal olla lapse soovidega arvestaja lapsehoidja, kuna tema peab just olema laste ohjel-daja ja kasvataja, nende soovide alla-suruja, tahtemurdja ja neisse veende sisendaja, kes on õige „isand“. Kõige selle järgi võis otsustada, et ta on liht-selt vanade veenetega õpetaja, aga pal-judes muus põhimõtteis see siiski ei pi-danud paika, ja suurem osa analüüsist seisib selles, et ta kurtis oma isa üle, kellel osaliselt olid maksivad vanamoeli-sed kasvatuslikud põhimõtted. Mood-sete psühhoanalüütiliste argumentide omistamisega ta mõistis hukka isa kas-vatuse. Hiljem selgus lisaks sellele, et isa ei olnudki nii karm, kui see näis ole-vat patsiendile.

Sama patsient oli veendunud, et õpetamine on võimalik ainult pilliroo-kepi kaasabil; ilma selleta tundis ta end olevat võimetu, ja argumenteeris seda sellega, et kui õpilased vaid teavad, et kepp on klassis, on nad väga hoolsad ja hea käitumisega. Tegelikult võis tal hirm vaid siis taltuda, kui kepp oli käe-pärast ja selle rakendamine „kasvatus-tööle“ võis toimuda iga silmapilk. Ka-hes koolis, kus kepi kasutamissoigus oli vaid direktoril, osutus tal töötamine võimatuks. Juhtus ta siiski lööma õpi-last pähe või seljale, tekkisid kestvad pahandused direktori ja lastevanema-tega*). Tema neurotiline sümptoom viis selles koolis asja nii kaugele, et ta pidi koolist lahkuma; teises koolis läks asi samuti. Pahandus mässis teda roh-kem affektisse; arstile ta seletas, et on hoidnud esialgu tagasi vihahood, aga lõppeks kaotanud selleks jõu ja löönudki õpilast.

Kui uurida selle patsiendi sümptoome ja nende tekkimist, leiame seletuse, miks ta kandis endas lapse löömise sundust, kuigi teadis, et selline karistus on te-male avalikult keelatud. Kuni 24. elu-aastani oli ta hoolas ja eeskujulik poeg, aga alates sellest ajast kurtis ta alati isale oma käitumist (kommetes). Neuroos avaldus temas varemgi, tegi tal

võimatuks edasiõppimise, sest tahtma-tult kerkis tal kujutlusse seksuaalseid pilte. Ta hirm oli seoses kartusega, et tema võib kustahes määrada käed mus-taks pori või väljaheitega. Analüüsis ilmnesid alateadvuses olevad lapsepõlve soovid — mängida väljaheitega. Tal oli seesmiseks sunniks õhtuti enne kir-jutamist või mõnele muule mõnusale aja-viitele asumist käsi pesta, et hoiduda paberi või sulepea määrimisest vahest kuidagi koolist saadud mustusega.

Sellest on näha, et kool on seotud teadmatult alateadvuses pesitsevate lap-sepõlves keelatud soovidega; tema pese-mise-sundus ja kogu käitumine kanti koolis õpilastega kokkupuutumisel neile üle. Tema vahekorras õpilastega peegel-dub tema enda teadmatute (alateadvuses olevate) soovide otsus. Paralleel ta enda teadmatus suhtumises alateadvuses pei-tuvaisse soovidesse ja teadlikus suhtu-mises õpilastesse ilmnebki edaspidi kar-tuses, et õpilased võivad hakata vastu, teha teda kaitsetuks, haarata ülevõim, kui ta neid ei pea silmas erilise karmu-sega. Sellepärast karistaski ta hoolega õpilasi nende mustuse, hooletu õppimise ja häbematusse pärast õpetaja vastu. Sellega rahuldab ta oma tugevat süütun-net, millega ta paljastas oma seesmise konflikti — *pahanduse hukkamõistetud enesetunde ja hukkamõistja loomusunni vahel*. Enese asetab ta ihaldatud vane-mate olukorda, projitseerides oma keela-tud tundmused õpilasile, ning rahuldab oma süütunde, karistades õpilasi iga keelatud tundmuse väljenduse korral.

Teine juht ühe naisõpetajaga esitab samalaadse mehhanismi, ainult natuke tugevamal kujul. Normid, mis tema pani maksma laste suhtes, viitavad sel-lele, kuidas toimib ta oma tundmustega. Süütundes oli viimane teadlikum kui eelmine patsient, ent siingi rändas õpe-taja eksiteele, samastades õpilaste kaudu tunnete väljenduse. Psühhoanalüüsile tuleku põhjuseks oli tal kõrinärvidest sõltuv häälekaotus (aphonie), — tema võis rääkida vaid sosistades. Analüü-sil selgus, et kõnerikke tõeline põhjus peitub selles, et tema kõnesse suhtus kui agressiooni, millest ta võis hoiduda vaid hääletusega. Sai selgeks, et kõne oli seotud sadistlikkude tundmuste mõ-

*) Inglismaa avalikes koolides võib pilli-rookeppi (ihunuhtlust) tarvitada koolijuha-taja ja seda õige raskeil juhtudel.

juga, milliste impulsside tunnustamisel patsienti alati valdas tugev süütunne; nende asjaolude selgumisel patsient paranes.

Tema käitumine koolis viitab selgesti paralleelile mehhanismiga, mis oli tegevuses tema neuroosis. Ta oli veendunud, et tema 40 õpilasest koosnev klass oli väga kärarikas; pidavat ju kuulma klassis nõõpnõela kukkumist. Sellise resultaadi saavutamiseks pingutas ta maksimumini oma energiat. Lapsed on temale „rämps“, keda peab ohjeldama raudse karmusega, ja ta pidi neid taltututama piinliku vaikusega, nagu tegi seda oma sadistlikkude impulsside ohjeldamisel — häälekaotamisega.

Kolmandal juhul avaldus sama mehhanism, ainult olulise erinevusega. See õpetaja tuli analüüeerida põhjusel, et on mingi süütunde mõju all, tema peab toimima masturbatoorseid toiminguid, mis on alanud mõne aasta eest. Tema oli iseäralikult karm lastele, sest nad „ühel heal päeval hakkavad talle vastu ja süüdistavad teda tema patust“. Ta tundis end olevat väärtusetu ja, õpilasi endale kohtumõistjajaks võttes, oli võimetu klassis looma distsipliini. See juht ei erine kahest eelmisest mitte üksnes sellega, et patsient oli teadlik süütundes, vaid et isiklik kritiseeriv seisukoht oli projitseeritud lastele.

Need kolm juhtu olgu õpetaja hinges teotsevate mehhanismide mõjuvuse näiteiks. Oma „mina“ katsub paisata välja

hinge salasoppidest loomusunni ja keelatud soovide konflikte. Õpetajale on kool selleks väga mõnusaks lavastuskohaks. Õpilased mängivad seal mitmesuguseid osi: samuti nagu õpetaja loomulikud või keelatud soovid kantakse üle õpilastele, esitavad viimased omalt poolt objekte, mille kaudu lavastuvad sadistlikud ja erootilised tundmused, kuna konflikte riivavad momendid moodustavad vasturääkivaid, raskeid juhtumeid õppetöös.

Nii ülalmainitud naisõpetajal oli õpilaste seas neid, kellesse ta suhtus kui oma lastesse (pailapsed), kuid et tal endal polnud lootusi saada lapsi (hirm seksuaalsete küsimuste vastu), kohtles ta lapsi koolis valjusega.

Nii näeme, et meie kasvatamine sõltub väga kaugeist ja tundmatuist konfliktidest; karm distsipliin või selle puudumine on tingitud tundmatuist motiividest. Mainitud projitseerimise mehhanism (nimetame seda nii), millega lapsepõlves keelatud soovid kantakse üle õpilastele, mängib vist igas õpetajas teatavat osa. Tagajärjekam õpetaja avaldub kõiges eelpoolnimetatud pehmemalt, tema süütunne ei ole nii tugev ja ta ei suhtu lapsega keelatud soovidesse nii karmilt. Need õpetajad ei suhtu ka õpilastesse nii karmilt, kuid seejuures siiski ohjeldavad nad lapsi vabalt. Tema oma „mina“ rahuldub, nagu ta loomusunnilised soovidki, kui lähendab lapsi omaenda „mina-ideaalile“.

Missugune täienduskool on meil elujõuline?

H. Summer.

Täienduskoolide alal oleme katsetanud juba aastaid. Oleme näinud palju vaeva ja kulutanud jõudu, kuid tagajärjed ei ole seni kuigi suured. Peab tahtmata küsima, kas ei ole täienduskool üldse ülearune lüli meie haridussüsteemis. Kas on üldse tarvis, et algkoolile järgneks täienduskool, kui on juba olemas kesk- ja kutsekoolid?

See on küsimus, millele ei ole kerge vastata. Praegune suur tung keskkoolidesse on suutnud mõjutada, et linnades ei ole täienduskoolidest suurt kuulda.

Vahest siis, kui mõni linnavalitsus tahab mõnd vähemat keskkooli sulgemisest päästa ja muudab tema kaks alamat klassi täienduskooliks. Aga see ei olegi enam täienduskool. See on ja jääb keskkooliks.

Nii siis on täienduskoolide nime all tuntud peamiselt maal asuvad täienduskoolid. Eranditena tuleb täienduskoolide ette ka linnades.

Kuid seni ei ole nad suutnud kuigi palju endid rahvale tutvustada. On

teada, et meie suuremates linnades lähivad õpilased suuremalt jaolt keskkoolidesse. Kas see just nii peaks olema, selle üle võib palju vaielda. Kui pidada keskkooli asutiseks, mis valmistab ette elule paremini kui kutse- ja täienduskool, siis ei oleks tarvis hukka mõista suurt tungi keskkooli. Kuid ometi ei ole see sugugi kindel.

Meil puuduvad igal alal oskustega varustatud inimesed. Uuemal ajal on tarvis palju teadmusi. Neid ei saa õpida ainult praktikast. Nende oskuste ja teadmuste andmine peab olema võimalik ka täienduskoolis.

Ühtlasi ei või õpilasi rakendada tööle terveks nädalaks täienduskoolis. Täienduskool on ainult abiks õpilastele nende ettevalmistusel elukutsele ja tegevusele haritud kodanikuna. Maaelanikud ei saa elukutse valikul kasutada suurt vabadust. Nad õpivad oma kutseala tööd sageli oma vanemait. See töö on rõhuv enamuses seotud põllupidamisega ja tema kõrvalharudega. Täienduskool peab muutuma kohaks, kus õpilane saab juhatusi ka neis küsimustes, mis jäävad valgustamata kodus.

Loomulikult täienduskool peab olema varustatud hästi. Temas peavad töötama head õpetajad. Alles siis suudab ta täita temale pandud ülesandeid.

Õpetajateküsimus on aga täienduskoolis kõige raskem.

Täienduskoolis tuleb õpetada: emakeelt ja kirjavahetust, kodanikuõpetust ühes ühiskonna ja kasvatusõpetusega, majandusgeograafiat, matemaatikat ja arvepidamist, üld- ja kutseala tervishoidu, joonistamist ja joonestamist, laulmist ja võimlemist, talupidamise üldõpetust (taime- ja loomakasvatust ühes sulg- ja väikeloomakasvatusega), aianlust ühes mesindusega, tehnika üldõpetust (füüsika ja keemia tegelikus elus), tegelikke talutöid ühes aiatöoga, kodumajapidamist, puu-, vitsa-, metalli-, naha- ja köitetöid, naiskäsitöid, tikanlust, õmblemist ja kudumist.

On päris loomulik, et ei üks ega ka kaks õpetajat suuda õpetada nii palju lahkuminevaid aineid edukalt. Nüüd on veel uueks raskuseks õpetajate teenistuse seadus, mis takistab määramast ka täienduskooli kutseta õpetajaid. Kust

võtta aga kõigi nende ainete alal kutsetlisi õpetajaid? Emb-kumb, kas muutub seadus koolile takistuseks või peame täienduskooli kohta tegema erandi ning laksma seal töötada kutseliste õpetajate kõrval ka kutseta õpetajail.

Meil on palju erikoole, kust võime saada täienduskoolidele üksikute ainete õpetajaid, kuid ühtlasi ei saa need koolid anda õpetajakutset. Nimetame mõne sellise kooli: ülikool, kunsttööstuskool, põllutöökoolid ja majapidamiskoolid. Loend ei sisalda muidugi kõiki koole. Ei ole kuidagi mõeldav, et arst hakkaks muretsema endale õpetajakutset selleks, et õpetada koolis mõni tund tervishoidu. Samuti võime ka ütelda teiste eriteadlaste kohta. Nii tõrjume niisugused oma ala tublid tegelased koolist välja ja laseme õpetada ühel või kutselisel õpetajal kõiki eelpoolloendatud aineid. Muidugi on asi siis korraldatud täiesti seaduse järgi, kuid koolile on see surmaks. Kuna õpetajate teenistuse seadus on veel võrdlemisi noor, siis on antud üksikuil juhtudel luba õpetada täienduskoolis ka kutseta õpetajail. See vist ongi põhjuseks, et meil ei ole veel kadunud kõik täienduskoolid, ja nad töötavad võrdlemisi hea eduga. Palju siis ikka nõuda noortelt asutistelt.

Juba lähemal ajal on kergem täienduskooli õpetajate küsimust lahendada, kui ollakse järeleandlikum kutse küsimuses. Haritud jõude igalt alalt tuleb alatasa juurde. Võime arvata, et mõni haritud põllupidaja, kellel on vastav ettevalmistus, võib õpetada täienduskoolis talumajapidamise üldõpetust, mida on nädalas ainult 3—5 tundi. Selle aine õpetaja ei või tullagi kaugelt, sest vähene tundide arv ei võimalda seda. Ühtlasi võib arvata, et niisugune tegelik põllupidaja võib siduda oma õpetust suurel määral praktikaga, mis on ometi kaaluva tähtsusega.

Seni on meil palju õpetatud põllumajandust enamasti ainult klassides. Selle töö tagajärjed on koguni kurvad. Nende ridade kirjutajale on tulnud kollektiivseid palveid täienduskoolide õpilastelt, et neid vabastataks karjapidamise tundidest, kuigi nende tundide arv oli ainult 2 nädalas. Kui nüüd õpetajate valikut enam kitsendada ja teha olene-

vaks õpetajakutsest, siis muutub põllumajanduse õpetamine täienduskoolides veelgi raskemaks. Sama lugu on teistegi õppeainete õpetamisel.

Praegu on meie täienduskoolid loomisajajärgul. Nendega on lugu samasugune, nagu see oli algkoolidega. Kutseid hakati kindlasti nõudma alles mõne aasta eest. Esialgsest tuleb kasutada kõiki jõude, kes võivad viia edasi täienduskooli.

Maal tohiks algkooli ja täienduskooli lahutada kaheks iseseisvaks kooliks ainult äärmisel vajadusel. Niisugune ühine alg- ja täienduskool on seepärast tarvilik, et õpetajad ühiselt võiksid jaotada töö ühtlaselt. Praegu on täienduskooli õpetajad väga raskes seisukorras oma tundide arvu suhtes. Kuna täienduskoolis on palju väga lahkuminevaid aineid, siis on iga õpetaja tundide arv nõnda väike, et õpetaja töötasu on äärmiselt vähene. Kaua see nii kesta ei või. Ettevõtlikumad ja energilisemad õpetajad lähevad mujale. Harilikult muretsevad nad endile algkooliõpetajakutse ja lähevad algkoolidesse ametisse.

Juba neist esitatud mõttest on näha, et meie täienduskoolide korralduses on veel suuri puudusi. Nende teotsemine tundub juhuliseks. Nad pole saanud veel endile hinge. Selle hinge peab andma keegi, kes juhtivatest tegelastest võtaks täienduskoolid oma pealaks. Tema ülesandeks jääks leida täienduskoolidele õige koht meie haridussüsteemis.

Seda uut kooli tuleb siis laiematele kihtidele tutvustada. Ühtlasi tuleb teha tema painduvaks õppeaja ja õppekava suhtes ning võimaldada tema organiseerimisel aidata kaasa kõigil, kellel on selleks loovat jõudu.

Täienduskooli õppeaeg tuleb ühtlustada teiste koolide õppeajaga. Sunduslikuks võib teda teha neis kooliringkondades, kus ta juba teotseb.

Praegune seisukord ei rahulda meid, sest aastate jooksul oleme läinud tagasi ja näeme palju vaeva, et mõne aasta eest asutatud täienduskooli elus hoida. Uute asutamisele ei mõtle pea keegi.

Kerge käega maeti maha juhtivates ringkondades ühepäevase täienduskooli idee. Kuigi ühepäevased täienduskoolid olid elujõulised ja õpilaste arv neis koolides oli erakordselt suur. Miks ei võinud püsida ja kasvada ühepäevased täienduskoolid, sellest ei ole avalikkusel midagi teada.

Võib-olla et just need olidki õiged täienduskoolid nende algaastail. Neist oleks võinud kasvada välja loomuliku arenemise teel mitmepäevased täienduskoolid.

Nüüd aga seisame paigal oma täienduskoolidega, isegi läheme tagasi. See on suur pedagoogiline sissekukkumine, mida peame kurbusega tunnustama.

Ometi on täienduskoolid äärmiselt tarvilikud, nagu seda pedagoogiline teooria on ammu kinnitanud.

Kõnearenduse rakenduspunktid keskkoolis.

Aleksis Kallits.

1.

Kõnearenduse sihid keskkoolis.

Kõnearendus — mis antiiksuses ja skolastikas seisnud kõrges lugupidamises — on jälle „moodseks“ saanud. Välismaa pedagoogiline aja- ja kirjandus tegeleb umbes 5 a. selle probleemi kallal kõrgendatud intensiivsusega. Küsimus asub veel põhimõttelise selgituse pinnal („kes ja mida“), vähem aruteldud on rakenduslikku külge („kuidas“).

Nõutakse eluõigust kõneoskuse harimisele kooli kaudu. Juhitakse tähelepanu sellele, et stiilõpetus koolis seisab täiesti kirjatähe ja kirjaoskuse teenistuses, vähematki ruumi pühendamata kõneoskusele, kuigi viimane suhteliselt sama tähtis. Nõutakse *stiiliarenduse ümberorienteerumist kõnelemise nõuete ning vajaduste arvestamise sihis.*

Kas on lubatav kooli, arvesse tuleb muidugi tähtsal määral keskkool, koorimata retoorikaga? Praegu kirjajunsti

alal minnakse peensustesse, nagu oleksid õpilased tulevased luuletajad, kuna kindel enamik peale kirja, artikli ja veksliallkirja muud elukaugemat kirjan-dusliiki ei harrastagi. Arenenud kõne-ostkust aga vajab igauks, kes liigub inimeste seas. See oskus on arendatav ja arendamist vajav.

Meie keskkoolide õppekavad (KÕ), märkides kõnearendust, on õige moodsed selles mõttes. Valitseb eluterve praktiline vaatepunkt: kõnearenduse sihiks seatakse võime oma mõtteid kõnes korralikult avaldada (lk. 11). Vastavalt sellele on „ilusa“, „luulelise“ keele viljelus tagaplaanil. Kõnearendus toimub igapäevaste vajaduste huvides. Selleks tal on kulgeda väljenduse lihtsuse, selguse ja tabavuse ideaali suunas, kusjuures peetakse hoolikat kokkuhoidu sõnade rohkuse alal, võideldes paljusõnalisuse ja muude „tõbede“, puudujääkide kui ka liialduste vastu, juhtides eluterverele harmooniale ning õigele proportsionaalsu-sele.

2.

Kõnearenduse korraldus.

On mõeldavad järgmised võimalused: a) erilised retoorika tunnid (retoorika iseseisva õppeainena), b) kõneõpiliste seikade liitmine mõnele õppeainele (ema-keel, loogika), d) juhusedpetuslikku laadi retoorikalised märkused muude õppeai-nete tundides sobivaltel kohtadel. Viimane juht tähendaks n.-õ. retoorikalise printsiibi sissetoomist selles mõttes, et olevald õppetegevuslikke akte püütakse kasutada kõneostkuse tõstmise hu-vides. Sedalaadi kõnearendus on koo-lis ikka leidunud — õpetaja parandab õpilase halbu lauseid, teeb märkusi kee-le, hääldamise, loogilise külje j. n. e. kohta. *Kuivõrt* sellist juhusedpetust on taoteldud ja taotellakse, on iseküsimus.

Esialgu, kus võimalused a ja osalt b tunduvad kaugemaleulatuvate uusustena, mis võivad leida küllalt vastaseid, tuleb retoorilise kultuuri õhutajail püüda kasutada olevaid võimalusi ja retoori-ka kui printsiipi kooli sisse viia. Meie käsitelus peatume keskkoolil, sest siin tulevad arvesse kõik kõnearenduse üksikalad, kuna algkool esindab ainult ele-mentaara-astet.

Sellest seisukohast lähtudes tuleb pil-

ku heita keskkooli tegevusele ja järele vaadata, 1) mida siin võib kasutada kõneõpilisteks harjutusteks ja 2) kuhu liita teoreetilised märkused. Seda vaat-leme järgmises peatükis.

Rida alasid võtavad alguse muidugi juba algkoolis — õieti on juba kõige primitiivsemal kõneastmel kõik küljed esindatud. Koolitee kestel vaid hari-takse ja laiendatakse neid. Seega kõne-arenduse alal maksab *kontsentriiliste ringide põhimõte*. See tähendab õpi-laste teadmuste ja võimiste kordkordset laiendamist, sammu pidades õpilaste üldise vaimlise kasvamisega.

3.

Kõnearenduse rakenduspunktid.

Suulise väljendusvõime harimisel on palju ühisjooni, ühisalasid kirjaliku väl-jendusvõime arendamisega. Ühine piir-kond on eeskätt selles, et kõnelemisel ja kirjutamisel on aluseks ühised seesmi-sed, teadvuses ja alateadvuses toimu-vad mõistuslikud, tundmuslikud ja tah-telised protsessid. Kirjutamine ja kõne-lemine pole muud kui seesmiselt valmis-kujundatu avaldamine ühel või teisel viisil, kusjuures kumbki tingib teatavaid eritingimusi vormi alal. Kõnearendus kitsamas mõttes piirduks suulise aval-dusvõime harimisega (puht-kõnetehniliselt), laiemas mõttes haarab endasse ka seesmise kujundamisvõime harimise. Siin vaatleme kõnearendust laiemas mõttes. Käsitleme teda juhusedpetuse seisukohalt, nii et otsime kõnearenduse rakenduspunkte olevaldas õppetöös.

Kõne ja kirjutamise harimine eden-davad teineteist vastastikku. See, mida inimene kõneleb ja kirjutab, oleneb tema vaimuelu tervikusest, on inimi-terviku produkt. Kõneldes ja kirjuta-des on mängus inimese kõik oskused ja teadmused ja kogu psüühika.

Kõnearenduse üldisim reegel oleks siis: *arenda kõiki külgi*. Selliste kõne üldiste eelduste seas on tähtsad: temperament (koleeriku suur vaimline liikuvus, võitlusind ja püsivus), huvi (kaud-ne — kõne kui vahendi vastu teel võimule, eneseavaldusele), intelligents, siis: taju, mälu, fantaasia, mõtlemine, tundmused, tahe. Nende tegurite koos-mõju üksikasjad pole meile tuttavad, sest seda koosmõju uuriv korrelatsiooni-

õpetus on alles algastmel. Igapäevasest kogemusest aga teame üldiselt, kuidas üks külg toetab teist.

Kõige tähtsam on huvi asja vastu. Noorureil, kes tunnevad endis tulevaste avalikkude tegelaste joont, on see olemas. Nad huvituvad väitlemisest, oponeerimisest, on paljusõnalised ja kõnelemishimulised. Tühjade sõnade tegemine on omamees küpsmisealisele. Võib-olla on see looduse võte kõnelemisvõime tõstmiseks, on nagu muugi mäng teatavate võimete mängiv sisseharjutamine.

Küpsmisealine hakkab huvi tundma, mõistma ning hindama mõtlemis- ja avaldustehnilisi vahendeid. Varem on edu küll teatavate oskuste sisseharjutamisel; reale teistele oskustele (mis eeldavad sügavamalt teoreetilist asja olemuse mõistmist) avaneb võimalus alles kooliea lõpupoole (argumenteerimise tehnika, oskus inimesi kohelda, oskus stilistilisi vahendeid teadlikult valida j. n. e.). Kahjuks pole välja töötatud kõnearenduse kava, kus harjutused ja teadmiste pakkumine oleksid jaotatud eluaastate (klasside) järgi, mis võimalik muidugi ainult umbkaudu. Sellise kava alusel oleks võimalik koostada koolireetoorika käsiraamat. Kuna reetoorika uuestitoomine kooli on uus probleem, siis pole veel nii kaugele jõutud.

Järgnevas teeme ülevaate aladest, mis keskkoolis teeniksid kõneoskuse edendamist. Nende alade jaotus oleks vastavalt piirkondadele, mis kokku toodavad kõne kui teostatud avaldise. See on tajumine, nimeandmine (sõnastus), hääldamine. Neljandaks peatume piirkondadel, mis toime tulevad eelmimetatud eelduste koostamisel (lugemine, vastamine, jutustamine j. n. e.).

1. Tajumise ja sõnavara arendus.

Tajumise arendamisel juhitakse õpilasi esemeid terasesti jälgima, üksikasjusse tungima kui ka tervikumuljet omandama. Tuntud keelepädagoog R. Hildebrand (1824—94) toonitab näemaõpetamise tähtsust keelises kasvatuses. Moodne töökool paneb suurt rõhku n.-n. meelte arendamisele. Keskkooli astmel tuleb süstemaatlikku tähelepanemist edasi arendada, juhtides õpilasi eriti andmeid koguma mitmesuguste kü-

simuste ja vaatepunktide seisukohalt. Seega omandab õpilane harjumuse rajama oma avaldused tõsielus antud nähtustele ja lähtuma igapäevase elu lähedusest. See elulähedane ja konkreetne mõtlemine, mis tunnuslik anglosaksidele, vajab meilgi harimist vastukaaluks saksaõjulisele tungimisele abstraktsusse.

Oma läheda ümbruse nägemist arendatakse ülesannete andmise teel, mis sunnivad selleks. Antakse kirjandit, mis nõuavad materjali kogumist — (Sügismaastiku vaade N. mäelt, N. linna turg, minu kodu ümbrus, ühe skulptuuri kirjeldus j. n. e.). Antakse ülesanded üksiku meelega tajumise alalt. Näit. registreerida nägelised (näit. muljed vaguni, toa, kajuti aknast vaadates) või kuuldelised muljed (tänavat, turu, sadama mürad).

Tajumisega on seotud nimeandmise akt. Nagu igal inimesel on erisugused tajud ühest ja samast esemest, nii ka nimeandmisel pole ühtlust. Aasal ühe ees on „kibetulik“, teisel ainult „mingi lill“ nii-ja-niisuguste omadustega, suure puudekogu ees ühel kerkib sõna „mets“, teisel „männik“ j. n. e. Ühe sõnavara on rikkam, teise oma vaesem, abstraktssem või konkreetsem j. n. e.

Keskkoolis peaks õpilane varustatama mahult ja väärtuselt tubli sõnavaraga. Alles hiljuti ei pandud sõnavara arendamisele küllaldast rõhku.

Alati on inimesel passiivne sõnavara (mida teab) suurem aktiivsest (mida tarvitab). Sihipüüdlilik arendus peaks suunduma aktiivse sõnavara piirkonna laiendamisele. Isikuil, kes tarvitavad väikest sõnade hulka, on aktiivne sõnavara väike saareke passiivse sees. Neid samu, kord omaseks saanud sõnu tarvitab inimene sageli, nad on nagu kivinenud. Mõnel pool kuulub see kivinenus tarviduse sekka — on erikeeleks (kantselei-stiil. Vaadeldagu näit. n.-n. ametliku informatsiooni sõnavaralist üksluisust). Igapäevases vabas keeletarvitus ei ole põhjust eriti hoida sellist kivinemist, mis ei võimalda mõtteid painduvalt ja peensustes väljendada ega jätta ruumi individuaalsusele. Iga õpetaja võib tähele panna, kui vähe individuaalseid erinevusi on õpilaste kirjandite sõ-

navaras, kui õpilasi ei juhita sõnavara vaheldusrikkale, vabale tarvitamisele.

Sõnavara arenduses on kolm olukorda: õpilane 1) ei tunne eset ega selle nime või 2) tunneb eset, kuid mitte nime; 3) kohtab nime, mille eset ei tunne.

Esimene juht esineb reaali-teadmuste laiendamisel. Näit. füüsika tundides õpilane kordkorralt tutvub riistadega ja nende nimedega. Muuseumis seistakse sageli esmakordselt nähtava eseme ees. Koolis on õpetajal hoolitseda, et esemete ja nimede tundmine peaksid sammu.

Teine juht on sage esemete puhul, mis kõrvalise tähtsusega, harva vajavad nimetamist, hõlpsasti ümberkirjeldatavad või uued (leiutiste, avastiste puhul). Osakussõnad on selline liik laiema publiku eest varjatud sõnu — publik ajab läbi mingi üldise nimetusega, kus eriteadlane kasutab täpsat terminit. Näiteks esemed, mis meil iga päev silma ees, kuid mille nime me ei tea, nagu mitmesuguste riistade ja masinate osad. Siin juhitakse omandama sageli esinevate esemete nimetusi. Tajumise ja nimeandmise harjutuseks asetatakse õpilaste ette mingi pilt ja loetellakse, mida õpilased seal näevad.

Kolmas võimalus on sage lugedes või kõnet kuulates. Äärmisim näide sellele, et kohatakse sõnu, kuid ei tunta tähendust, esineb meile tundmata keele teksti lugedes. Kuid ka emakeelses tekstis kohatakse „võõraid“ sõnu. Rääkimata, et keskmisele täisealisele on esmakordsel kohtamisel mõistatiseks „oivaline“ (ausgezeichnet), „mõrv“ (Mord), „naum“ (puuvili), „selmet“ (selle asemel et) ja muud uuendised kui ka tavalisedki sõnad, seisab õpilane üpris sageli „võõraste“ sõnade ees. *Sõnaseletus* omab tähtsat kohta kogu kooliajal ja esineb vajadusena kõikides tundides. Sõnas on tavaliselt kokku võetud vastava eseme olu peajooned. Näit. loogikalises terminis „modus ponende-tollens“ esinevate sõnade seletamine teeb ühtlasi selgeks vastava süllogismi olu.

Sõnadega tutvumine ei taga veel nende omandamist. Selleks tuleb teha erilisi harjutusi. Tähtsaim vahend sõnade püsivaks omandamiseks on nende tarvitamine. Kus õpilased pole juhitud tarvita-

ma võõramaid või uusi sõnu, seal tõkestab nende suhuvõtmist teatav *häbelikkus*. Kuidas ütled näit. kõige harilikuma sündimatusesega „selmet kooli minna, läks ta turule naumi ostma“. Aga „roim“, „häire“ j. n. e. ei valmista enam piinlikkust. Sellega ei taheta öelda, nagu peaks kool saama keeleuenduslikkude sõnade õhutamiskohaks, vaid tahetakse ainult märkida hingelist momenti, mis kerkib, kui tarvitatakse sõnu, mis pole kõige tavalisemalt alaliskuldavad. Ometi tuleb nõuda sõnavaralist vaheldust. Kool võib elust erineda sellega, et siin mõnigi külg, mis elus nii selgesti esil ei seisa, esile tõstetakse sihilikult, harjutamise huvides.

Sõnavara harimise alal on märkida rida harjutusi.

1) Sõnad esinevad lauseühendeis. Lüttge soovib neid lauseühendeist välja tõsta ja omaette *vaadelda*. Siis tähtsust sõna iseseisva sisuga, mis lauses niivõrt esile ei tule.

2) *Sünonüümide vaatlemine*. Harrastatakse sõnade eri-vajundite tundmaõppimiseks.

3) *Vastandmõiste otsimine* kergendab mõnikord sünonüümide eraldamist ja rikastab sõnakujutlusi.

4) *Põhitähenduste otsimine* piltlikele ütlustele.

5) Täenduslikult samasse piirkonda kuuluvate sõnade *väljaotsimine* (Schneider, lk. 154). Näit.: *Rõõm*. 1. seisukord: rõõm, rõõmsus, lustlikkus j. n. e. 2. avaldised: naeratus, naer, irvitus j. n. e.

6) *Tuletusharjutused* teevad liikuvaks teatava tüve kasutamise eri tuletiste moodustamisel. Näide: pöörama, pöörduma, pööre, pöörang, pöörend, pöörjas, pöörahtama j. n. e. Viljakas harjutus tuletusõpetuse kordamisel.

7) *Liitsõnade koostamine*. Kaks võimalust: a) Antud esiosale leida võimalikud järelosad. Näide: *Tule-*: -kahi, -raud, -kivi, -masin, -maa, -torn, -ase, -löke, -tikk, -pesa, -tangid, j. n. e. b) Antud järelosale leida esiosad. Näide: *-puu*. Marga-, tarbe-, õuna-, piri-..., vilja-, lasila-, küünar-, mõõdu- j. n. e.

8) *Abstraheerimine ja konkretiseerimine* on harjutus üksikmõistelt järjest kõrgemale klassimõistele ja vastupidi

— minek teatavalt klassimõisteilt üksikmõistele. Näiteks: sanglepp → lepp → lehtpuu → puu → taim → organism → substants; lill → kannike → aasakannike; hooga kaugushüpe → kaugushüpe → hüpe → kergejõustikunumber → spordinumber → kehaline liigutus j. n. e.

9) *Tõlkimine* harjutusvahendina annab kolm toimet: 1) sõnavara kehutatavus (Aufwählbarkeit); keelte eriväljendite omandamine; 3) lausekujundamise soravus. Tõlkimine annab end kolme viisi varieerida: tõlkimine 1) võõrkeelest emakeelde, 2) emakeelest võõrkeelde, 3) võõrkeelest võõrkeelde. Ta võib toimuda kirjalikult või suuliselt. Kõnearenduse huvides tuleb rõhutada ka viimast viisi. Suulist tõlkimist teostatakse nii, et õpilasele antakse kätte tekst, mida õpilane loeb silmadega ja samal ajal tõlgib teda, avaldades tõlke suuliselt. See nõuab ja edendab vastavate väljendite kiiret leidmist, mis arendatav valides harjutustekste astmeti tõusvas raskuses. Alul võetakse sõnavaraliselt ja lauseehituselt lihtsem tekst. Sõnavara-liikuvuse harjutamiseks kasutatavad tekstid ei tarvitse olla lauseehituselt keerukad. See muudaks harjutuse keerukate lauseühendite teise keelde ümbermuukimiseks, mis kisub tähelepanu sõnavaralt ära.

Võõrkeele tundides võib harrastada lihtsamate tekstide (mad. klassis lastemuistendite) kiirtõlkimist (liidetav teat. teose kursorsele lugemisele).

10) Tõlkimise sugulane on n.-n. *transponeerimine* kitsamas mõttes. Harjutused seisaksid teatava teksti ülekandmises mõnda teise stiili-liiki või teatavate sõnastusvormide asendamises muudega, näiteks kõikide võõrsõnade asendamine oma sõnadega. Veel võimalusi: kõikide lausete muutmine pealauseiks, ainsuse asendamine mitmusega, de-mitmuse asendus i-mitmusega, kõrvallauseite asendus lühenditega. Paljud transponeerimise-harjutused otse kattuvad teatavate grammatiliste harjutustega. Sõnavara-liikuvuse tõstmise huvides tuleks grammatiliste harjutustena kasutada enam transponeerimisi.

Eeltoodud harjutuste seast on enamikku võimalik anda kodu- ja klassi-

tööks, samuti võistluseks. Osavõtjaile jaotatakse lehed, millel on toodud näit. liitsõnade esiosad, millele leida järelasad (harjutus 7).

Eeltoodud harjutustega käsikäes käib intensiivne *sõnade-õppimine*. *Sõnade-vihikud* tulevad sisse seada ka emakeele alal. Õppimisel on rakendatav sedelite-meetod (vt. „Kasvatus“ nr. 1. s. a.). Õpilaste sõnadetundmine on kontrollitav testide abil. Võib korraldada n.-ö. „sõnavaratundmise võistlust“, mis seisab selles, et osavõtjailt kirjalikult või suuliselt küsitellakse sõnade tähendusi (pumber — ?, piitjalg — ?, nugiline — ? j. n. e.) või lastakse neil vabalt teatud aja kestel paberile kirjutada sõnu. Võistluse üksiktingimused on rikkalikult varieeritavad.

2. Hääldamine.

Hääldamine kitsamas mõttes ehk artikulatsioon oleneb keele, huulte ja alumise lõua liigutustest. Hans Calm on tähele pannud oma õpilaste juures, et nende kõneelundite lihastik polnud küllalt välja arenenud häälikute puhtaks kujundamiseks. Ta soovib nende elundite gümnaastikat. Ta on järjestanud saksa häälikud ja häälikühendid nende hääldamisraskuse järgi. Iga hääliku kohta on harjutuseks toodud tekst, milles vastavat häälikut ohtrasti. Elundi-gümnaastikaks pakutakse eriharjutusi.

Vastavat eesti häälikute kohta pole, see ala on alles uurimata.

Häälduharjutused on tähtsad eriti neile õpilastele, kelle hääldamine on puudeline. Meie KÕ nõuavad nende puudete kõrvaldamist (lk. 91.). Orgaaniliselt või psühhopaatiliselt tingitud puuded kuuluvad muidugi arstile.

Mõnelt poolt (H. Jess Saksa olude kohta — Monatschr. f. höh. Schulen 1926, lk. 347) väidetakse, et $\frac{1}{3}$ õpilaste häältest rikutakse koolis ja kooli kaudu.

Vajalikeks tuleb pidada õpilastele juhtnöörde andmine häälehygieeni alalt. Tuleks selgitada õige hingamise olemust ja teha vastavaid harjutusi. Vahemärkus: külapoiste pea eranditult kärisev ja kähisev hääl tuleb vist sellest, et joovad higise nahaga külma vett.

Laulmise tunnis tuleb peatuda n.-n.

hääleseade olemusel. Koolis parajal kohal tutvustatakse õpilasi ka diktsiooni põhijoontega (koht KÕ kohaselt laulmise tundides. KÕ, lk. 207) ja tehakse harjutusi.

3. Kõnelemisharjutused.

KÕ järgi tuleb igas klassis õpilastel „harjutada oma mõtteid ja tundeid korralikult väljendama kõnes ja kirjas“ (lk. 11). Sel alusel tohiks olla õigustatud vastavad harjutused. Nagu allpool käsitletav, need harjutused suurel määral ei ole midagi uut, väljastpoolt kooli sisse toodavat, vaid on ainult seal leiduvate õpetuslikkude aktide teatavate külgede enamrõhutamine, esiletõstmine kõnearenduse huvides. Nii õieti ei tule sisse midagi, mis õppekava koormaks, enam aega kulutaks j. n. e., kui tahetakse olla kitsi retoorikale ruumiandmisega. Harjutuste ulatuse määrab nende tarvidus.

Kõnelemise kui terviku harjutamise rakenduspunktidenä tulevad arvesse järgmised aktid:

1) *Lugemine*. See esineb ka keskkoolis. Õpetaja või õpilaste poolt loetakse käsitledavalt autoreilt palasid, mille najal märgitakse palas peituvaid sõnastehnilisi, kompositsioonilisi, esteetilisi j. m. väärtusi. Lugemine ise peab toimuma *mõnuga*, et võidelda monotoonse „leierkastitooni“ (koolitoni) vastu, mis ei kipu valitsema üksik lugemist, vaid kandub ka kõnelemisele.

Mõnuga lugemine ja kõnelemine põhjeneb 1) tooni sobival moduleerimisel kõrguse ja tugevuse suunas, 2) kõnepauside õigel asetamisel ja 3) artikulatsiooni korralikkusel. Neile elementidele tuleb viidata kõikjal, kõikide harjutuste juures.

Mõnuga lugemine lähendab lugemist kõnelemisele. Praegu väga paljudel on lugemise ja kõnelemise vahel kuristik. Lugemise ja kõnelemise vahel ei tohiks sellist kaugust olla. Tekste tuleb „kõnelda“, mitte „lugeda“.

2) *Lauletiste ja proosapalade päheõppimine*. Päheõppimine ja „tuupimine“ on väärtuslik vahend, mida ei tule üle parda visata. On asju, mida tuleb kindlasti ära õppida (teatavad üksikandmed) — nimetatagu seda

„meelde jätmiseks“. Kuid ka seotud palade õppimist tuleb nõuda. Peale sisuliste väärtuste (isamaalised laulud, kõrgeväärtuslikud luuleteosed) annab päheõppimine formaalseid võimeid. Eeskätt toetab päheõppimine tõhusalt algajal kiiret jõudmist vabale jutustamisele. Kus aine ja sõnastus, mis selle aine edasiandmiseks vajaline, pakub õpilasele pingutust, on tal arendav teatavaid lauseid ja kärpeid sõnasõnaliselt päheõppida — seega omandab ta väljendusvorme, arenenumat „keelt“, mis kergendab temal arusaamist raamatuist kui ka kõnelustest, milles valitseb differentseeritum, keerukam sõnastus. Teatavasti ju sageli sisu jääb tumedaks just selle tõttu, et ei saada jagu selle sõnastusest.

3) *Küsimustele vastamine* on n.-ö. lühike kõne etteseatud teemale. Arendab sisu koondatult, lühidalt edasi andma. Mõnelpool lastakse vahel õpilasi üksteist vastastikku küsitella, juhtides seega õpilaste tähelepanu ka küsitlemisele, mis kunst omaette. Viidatakse küsimusele-vastusele kui vaidlemise välisele avaldusele ja õpetatakse küsitlemise ning vastamise võtteid — „lõkse“ ja „ärapäikeid“ — nende kasutamist ja paljastamist.

4) *Õpitiiki jutustamine* kultiveerib jutustamise oskust, milleks ajaloo, kirjanduse, maadeteaduse j. m. tundides avarad võimalused. Õpetajal ei tule kuulata ainult, *mida* õpilane jutustab, vaid ka — *kuidas*. Ta annab näpunäiteid, kuidas üksik õpilane saab parandada puudeid oma jutustamisviisis.

5) *Iseseisev seletamine* esineb loodusloos, füüsikas, matemaatikas j. m. Neis aineis tuleb tähele panna, et vastamine poleks õpiraamatu järgi jutustamine, vaid iseseisev seletamine (geomeetrias näit. tõestuse juures, füüsikas näit. raadio printsiibid j. n. e.).

6) *Klassivaidlused*, mida KÕ soovivad vahetevahel korraldada (lk. 91). Nad peavad süttima loomulikult selles mõttes, et küsimuse helevus ise kihutab mõttevahetusele, siis tuleb õpilastele anda võimalust oma seisukohti esile tuua ja põhjendada. Siin selgub õpetajale ka, mida veel selgitada tuleks. Õpetaja juhtiv osa on vaidluste hoidmine teema

juures ja asjalikkuses. Ta võtab enesele koosoleku juhataja funktsioonid. Mõned õpetajad korraldavad klassides peetavaid vaidlusi täiesti vaidlus- ja referaatkoosolekute korra alusel. Kuid hiljuti alles oli vaidlus klassis ja eriti õpilase ja õpetaja vahel kuulmatu lubamatus!

7) *Arutelud* on n.-ö. „suuline kirjand“. Paljud õpetajad kirjandi andmisel korraldavad enne seda mõnede eelduste selgitamiseks arutelu (käsitlusviiside, sisu kohta). Arutelud esinevad töökooli-meetodi järgi põhimõtteliste küsimuste käsitlus nagu klassivaidlusedki.

8) *Konversatsioon* (seltskondlik vestlus) vajab harimist, et oleks küllalt sisukas, osavõtjaid huvitav ning sekka-tõmbav. Vestlused klassis võivad ette tulla mõnikord „vabades“ või „täite“-kui ka „klassijuhataja-tundides“ (näit. möödunud ekskursiooni või mõne muu tähtsama sündmuse muljete vahetamine).

9) *Õpilasreferaadid* on tee leidnud kooli ühes rea teiste töökooliliikumise uuendustega. Õpilasreferaat on õpilasele võimaluseks pingutada ning mängu panna oma teadmused, leidlikkus, uuriv vaim, kujundus- ja esinemisoskus. Tee- ma ja käsitelu tuleb anda nii, et referaadi koostamine ei kujuneks allikate lihtseks ümberkirjutamiseks ega tsitaatide kompileerimiseks. Kõnearenduse seisukohalt (teel vabale kõnele) tuleb pidada soovitavaks, et refereerimine toimuks mitte valmiskirjutatud teksti mahalugemisena, vaid kõnelemisena märkmete põhjal (kava, väited, argumentid — lühidalt, märksõnaliselt, tsitaadid j. n. e.), siis lausekujundamine toimub referaati ette kandes.

10) *Õpilaskõnede* koht on üldiselt väljaspool klassitööd, kuid esinevad mõnikord klassiski (näit. mälestussõnad klassi eluga ühendusesolevate sündmuste puhul). Vahel aga võib lühikesi kõnesid põimida otse õpitöösse. Nii näit. eesti ajaloo alal võib mõnele õpilasele ülesandeks teha esineda mälestuskõnega parajasti läbivõetava ajaloolise sündmuse puhul (Harju mässu kangelastele, Jul. Kuperjanovile järelehüüe, tervitus Asutava Kogu kokkuastumisele j. n. e.). On

harrastatav ka lühikesel kõnega tähtsa tegelase üle tema mingisugusel tähtpäeval peatuda klassis. Suure tähtsusega tähtpäeval teatavasti peetakse koolis üldisi aktusi, neil võiks sõna lubada ka õpilastele. Õpilaskõnede kohta tulevad seada teatavad nõudmised, et nad ei muutuks hingetuks sõnatsemiseks, vaid õpilane paneks välja oma parima sisulise kokkuvõtlikkuse, iseloomuliku esiletõstmise ja tundelise tõsiduse poolest.

11) Peale eeltoodud klassitöös esinevate aktide võib arvesse tulla kõnearendusliku vaatepunkti järgi süvendatava alana õpilase kodune õpitöö. Akustilismotoorsele mälutüübile võib soovitada *häälega õppimist* ja selle järel enesele õpitüki *ülesütlemist*. Need kaks on tulusad teistelegi õpilastele. Arendavad kõnevõimet jõudsasti (asjakujutluste, sõnakujutluste ja mootorsete kujutluste assotsieerumise hõlpsus).

Pikemate vastamiste ja referaatide ettekandmise puhul õpilasel tuleb tulla klassi ette. Mõnelpool on tarvilisel *kõnepuldil*¹⁾, millele refereeriv õpilane asetab materjalid; kuid ka vastamine võib toimuda (tühja) puldi tagant.

Tuleb rõhku panna õpilase asendile, kehaseisule ja liigutustele. Rind ette! Õpilast juhitakse terasesti jälgima oma kuulajaskonda ja sellega ühendust pidama, haritakse välise esinemise kindlust ning sündsust, õpetatakse hääle tugevust, kõne käiku kohandama ruumi akustilistele omadustele, kuulajate arvule ja käitumisele, kõne kestvusele ja muile kõneteostuse tegureile. Näidatakse ära kuulajaskonnaga kontaktiseismise tingimused, vahelehiüete pareerimise võtted j. n. e.

4. Teoreetilised harrastused.

Ühenduses üldise stiiliõpetusega tuleb peatuda ka retoorikalistel küsimustel. Alljärgnevalt märgime mõningaid seiku. Nendega ei tule liialdada; retoorikale väga palju aega pühendada pole võimalik.

¹⁾ Alfred Rauch, *Das Sprechpult der Prima. Monatsschr. f. höhere Schulen* 1927, lk. 208—212. Rauch ei luba õpilasel kõnepuldile midagi kaasa võtta. Ta ei võta arvesse referaate, kõnesid, oponeerimisi, kus materjali, märkmete kaasavõtt paratamatu.

Vanema klassi õpilastele võib anda väikesi uurimisülesandeid. Nimetame mõned teemad: milline kõne meeldis mulle kõige enam ja miks?, mis on kuulajate igavuse põhjuseks?, mis tähendab „halvasti kõnelda?“, milles on kirja- ja kõnestiili erinevused?, ülevaade mõnest erikeelest (õpilaste, tööliste, kingseppade, sellide j. n. e.), mõne kõnemehe stiili iseloomustus, opositsiooni võtted, kaitseargumentid N ringi koosolekute protokollides j. n. e.

Retoorika ei haara üksi stilistilist külge, vaid ka loogilist ja käitumispoliitilist ala. Stilistiline osa leiab peakäsitelu emakeele tundides. Loogiline osa — loomulikult loogika tundides, kusjuures juhitakse tähelepanu jagamise, defineerimise, otsustuste, süllogismide, induktiivsete meetodite, loogiliste vigade j. n. e. osale retoorilises rakenduses. Skolastilisel kesk-ajal oli loogika rakendamine tegelikus vaidlemises oma haripunktil. Meie ajal on jälle sundiv tarve loogikat alla tuua tegelikule rakendusemõtlemisele lähedale. Kooliloo-gika peab olema rakenduslik loogika. Õpilasi tuleb võimeliseks teha loogilisi teadmisi kasutama mõtlemises, vestluses, kirjandeis, vaidlustes.

Käitumispoliitiline ala kuulub psühholoogia alla, milles tublisti ruumi tegelikule inimestetundmisele. Inimeste käitlemine on väärtuslik oskus. Tal on kõne-õskusega lõikepunkt selles, et käitumine toimub just kõne- (ja kirja-) õskuse kaudu.

Retoorikalise vaatepunkti sissevõt-mise kaudu saavad suured osad stilistika, loogikast ja psühholoogiast rahendusliku ja eluläheda laadi. Erilist hoolt tuleb pühendada vaidlusõskusele ja selle teoreetilistele alustele (eristlik dialektika). Polemiseerimine on meil madalal astmel. Algeline on argumenteerimise tehnika.

Stiilõpetuse alal mainiksime üht meetodit, mis on viljakas suulise ettekande tehnilisest küljest üksikasjalise ülevaate saavutamise huvides. See oleks ettekande *retoorikaline analüüs* n.-n. retoorikalise analüüsi tabelite järgi. Ühel isikul on võimatu kõiki külgi korraga jälgida. Selleks jaotatakse kogu vaatlusalala üksikute vaatelejate vahel.

Oleme grupeerinud järgmiselt: 1) teema valik; 2) teema arendus; 3) ehitus; 4) lause ja lausefiguurid; 5) sõnavara ja sõnafiguurid; 6) õigekeelsus; 7) hääldamine; 8) stiili üldpilt; 9) mittesõnaline külg (miimika, poosid); 10) kuulajaskond ja 11) üldmuljed. Seega 11 tabelit eri küsimustega, mille järgi vaatelejad jälgivad kõnet. Igal tabelil 10—30 üksikküsimust, millele vaateleja kogub andmeid. Pärast arutellakse ettekande omadusi niiviisi kogutud materjali põhjal. Selline kõnede kollektiivanalüüs on proovitav lõppklassis (kus juba ollakse tuttav stiiliküsimustega) ja viidav õpilaste isetegevuslikule alale ringidesse.¹⁾ Iga õpilase kohta võiks olla peetav „kõnestiili-poogen“ (individuaal-leht), kuhu märgitakse õpilase kõnestiililised omadused. Seda võiksid õpilased teha vastastikku.

Õpilasi tuleb lasta koguda ülestähendusi haritlaste, talumeeste, turunaiste, joodikute, riidlevate abielu-paaride j. n. e. kõnelustest. Eluvärskeid dialooge hangivad sel teel eriti need õpilased, kes valdavad kiirkirja.

Kooli juures võiks leiduda retoorika õppevahendeid, nagu heliplaadid kõnenaädistega, kõnevigade-proovidega j. n. e., kõnekeele väljenditekogud, kartoteegikujuliselt korraldatud leksikon retoorika küsimuste kohta j. n. e.

Palju oleneb asjahuvilistest õpetajaist, kes tegelevad retoorika alal. Ülikoolis mõnigi kirjandusteaduse õppija võiks spetsialiseeruda retoorika alal. Meie oludes oleks ta siis väärtuslikum kui hispaania või norra kirjanduse eritundjana. Tuleb oodata kõneõppi ülikooli, retoorika lektoraati. Meil praegu õpetajakutse taotlejate seas on elavat huvi kõneõskuse vastu. Jääb loota, et see huvi viiakse kooli kaasa — klassi, kui ka õpilaste isetegevusse väljaspool otsest koolitööd.

Kirjandust.

1. H. Calm, *Lehrbuch der Sprechtechnik*. Leipzig [a.?.]

¹⁾ Kõnevoistluste hindamine võiks toimuda selliste tabelite järgi. Seni on seda tehtud väheste vaatepunktide järgi.

2. Braune F., Krüger F., Rauch F., *Das freie Unterrichtsgespräch*. Osterwieck-Harz 1930.
3. E. Geissler, *Rhetorik I, II*. Leipzig u. Berlin 1918.
4. H. Klinghardt, *Artikulations- u. Hörübungen*. Cöthen 1914.
5. E. Lüttge, *Die mündliche Sprachpflege*. Leipzig 1921.
6. Mahaffy, *The art of conversation*. London 1888.
7. W. Steller, *Die Krisis des gesprochenen Wortes*. Breslau 1931.
8. W. Schneider, *Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht*. Frankfurt a. M. 1927.
9. P. Wallfisch-Roulin, *Verhandlungstechnik*. Stuttgart u. Wien 1930.

Märkmeid filosoofilise propedeutika õppekava kohta „Keskkooli õppekavades“.

Prof. K. Ramul.

Tutvunud lähemalt filosoofilise propedeutika õppekavaga uutes haridus- ja sotsiaalministeeriumi poolt välja antud „Keskkooli õppekavades“, leian, et see on koostatud niivõrt puudulikult, et tema asendamine teise rahuldavama õppekavaga on tungivalt vajalik filosoofilise propedeutika õpetamise huvides keskkoolides. Luban endale seepärast järgnevas juhtida ministeeriumi tähelepanu õppekava mõnele tähtsamale puudusele.

Peatun esiteks õppekava teaduslikul küljel. Siin paistab kõigepealt silma, et õppekava koostamisel ei ole püütud lähtuda eeskätt üksikute filosoofiliste distsipliinide seisukorrast, nii nagu need on praegu välja arenenud, vaid on lähtutud osalt millestki muust, on toodud õppekavasse liiga palju isiklikku ning subjektiivset ja seejuures näidatud osalt puudulikku orientatsiooni üksikutes küsimustes. Selle kohta näiteid. Lk. 15 on filosoofia õpetamise eesmärgina esimesel kohal nimetatud: „meelestada meie vaimse elu ühtsust, tuues seda nähtavale teaduste ja vaimse elu mitmekesisusest“; edasi õppekavas see „vaimse elu ühtsus“ esineb veel korduvalt ja mängib siin tähtsat osa. Juba siin õppekava alguses tekib kohe tõsine kahtlus, kuivõrt adekvaatne on see filosoofia mõiste, millest siin on lähtutud, ja kuivõrt on õigustatud kogu filosoofia ajalooliselt kujunenud rikkalikust sisust võtta mingisugune problemaatiline

ja ebamäärane „vaimse elu ühtsus“ ja asetada see esimesele kohale.

Võtame edasi psühholoogia õppekava. Siin tuleks kõigepealt märkida, et on tahetud olelev teaduslik psühholoogia osalt asendada mingisuguse „inimestundmisega“ või „psühholoogiaga laiemas mõttes“ (lk. 15 ja 167), mida kui teadust praegu ei eksisteeri. Edasi võtame mõned üksikud punktid psühholoogia õppekavast. „Väljendusfunktsioon ja selle mõistmine“ (lk. 58) — kust on võetud see termin, ja mis on tahetud öelda sellega peale selle, mis võib arvesse tulla üks rida varem nimetatud küsimuse juures: „Võõra hingeelu tundmise võimalused“? „Hingeeluliste nähete analüüsi viisid“ (lk. 58) — ei ole teada, missugustele analüüsi viisidele on mõeldud ja missugused need võiksid olla. „Väärtushuvid“ (lk. 74) — ei ole selge, mida õieti tuleks käsitleda selle nimetuse all. „Individuaalpsühholoogia ja psühhoanalüüs; nende vaatlusviiside piirid“ — tekib küsimus, mispärast need enam või vähem dogmaatilised õpetused on nimetatud „vaatlusviisideks“, ja mis tuleb mõista nende „piiride“ all. „Subjektiivne ja objektiivne karakter“ — ei ole öeldud kuski, kust on võetud niisugune jaotamine ja kuidas tuleks mõista seda. Edasi paistab silma, et psühholoogia õppekavas puuduvad mõned tähtsad küsimused, näit.: puudub psühholoogia aine, ruumi, aja ja arvu „teadvuse“ kõrval (lk. 58) (nagu

näitab lk. 75 punkt: „Tajumused, ruumi, aja ja arvu teadvus“, on mõeldud eeskätt ruumi ja aja „teadvuse“ juures ruumi ja aja *taju*), on nimetatud jäetud *liikumine* (kinematograafia psühholoogilised alused!) ja *kuju* („Gestalt“). Edasi puudub *mõtlemine*. Õppekavas leidub küll „intelligents ja intelligentsikatsed“ (õigem oleks *katsumised*), kuid selle all ei mõisteta praegu *mõtlemise* psühholoogiat.

Võtame nüüd loogika õppekava. Õppekavas on „mõistete definitsioonid“, kuid puuduvad miskipärast *jagamine* ja *klassifikatsioon* (vaatamata sellele on seletuskirjas (lk. 168, p. 7) siiski öeldud: „Kirjeldavate loodusteaduste juures juhitakse tähelepanu teaduslikule ja looduslikule süstemaatikale“ — jääb tumedaks, kuidas on see võimalik, kui õpilased ei tea mitte midagi *klassifikatsioonist*, („teaduslik“ ja „looduslik“ peavad tähendama siin nähtavasti sama, mis klassifikatsiooni kohta tarvitata- vad terminid „kunstlik“ ja „loomulik“). Humanitaarharu õppekavas puudub *hüpotees*. Edasi puudub *tõestus* ja *vead tõestuses*. Süllogismi kohta, mille teooria enamikus elementaarloogika õperaamatuis esineb kogu kursuse tähtsana osana, on öeldud: „Süllogismi mõistega tutvustatakse ainult lühidalt ega peatuta pikemalt selle figuuride ja mooduste juures“ (lk. 170, p. 3). Lk. 168, p. 7 soovitatakse „*induktsiooni* ja *deduktsiooni* meetodit“ selgitada „*matemaatika*“ ehitusel, lk. 172, p. 10 aga soovitatakse „*vaatluse* ja *induktsiooni* seaduse ja *deduktsiooni* vahekordi“ käsitleda „*füüsika* suhtes“, kuna „*matemaatika*“ suhtes tuleks „selgitada“ ainult „*aksioomi* mõistet“. Lk. 168, p. 17 esimene lause ütleb: „Samuti loogiliste küsimuste arutamine sünnib nõnda, et meelestatakse üksikainete õppimisel nähtavale tulnud metodoloogiaid ja jõutakse välja metafüüsilistele küsimustele“ — jääb täiesti tumedaks see tee, mida mööda õpetaja üksikainete „*metodoloogiate* meelestamiselt“ peab „välja jõudma“ *metafüüsilistele* küsimustele.

Kuid eriti puudulik on õppekava viimane osa, milles on loendatud üksikud filosoofilised probleemid, mis peale psühholoogia ja loogika tuleksid veel

läbi võtta: „Vaimsed võimsused: teadus, usk, kunst, riik ja nende kõlbeline tähenduslikkus. Kategoriline imperatiiv. Kõlbeline konflikt. Karistuste funktsioon. Tahte vabadus. Kõlbelise teadvuse piirid. Kõlblus ja usk.“ (lk. 74). Ja järgmine lõige: „Teaduste erinevused. Teadus ja tegelikkus. Olu ja selle tunnetamine. Empirismi ja ratsionalismi piirid. Mõtlemine ja olu. Olu ja väärtus. Põhjuslikkuse lause ja vabadus. Teadmine ja toiming. Teadmine ja usk (teadus ja religioon). Teadus ja kunst. Kunst ja eetika. Inimese vaimne elu ja ajalugu. Produktiivne isik ja elu — ja ilmavaade“ (lk. 74). Esiteks ei ole kogu loendis näha mingit süsteemi ega kindlat järjekorda, läbisegi on nimetatud tähtis ja vähetähtis, mis oleks võinud osalt täiesti välja jääda, ja tulevad ette kordumised. Viimaste kohta näiteid: „tahte vabadus“ ja järgmises lõikes: „põhjuslikkuse lause ja vabadus“ — missugusest teisest „vabadusest“ võiks viimasel kohal jutt olla, kui mitte jälle *tahte* vabadusest? Või võtame küsimused: „teadus ja tegelikkus“, „olu ja selle tunnetamine“, „mõtlemine ja olu“ — ei ole raske näha, et kõik kolm küsimust puudutavad sama probleemi, mida võib formuleerida — nagu seda sageli tehakse — sõnadega: „tunnetus ja reaalteet“. Viimaks tuleb märkida, et paljud küsimused, nii nagu need formuleeritud siin, on iseeneses ebaselged. Mis tähendab näit.: „kõlbelise teadvuse piirid?“, või mida on tahetud lähemalt käsitleda niisuguste küsimuste juures, nagu: „olu ja väärtus“, „teadmine ja toiming“, „inimese vaimne elu ja ajalugu“, „produktiivne isik ja elu — ja ilmavaade“?

Õppekava teaduslikult küljelt pööratud õppekava praktilisele küljele. Siin tuleb kõigepealt tähendada, et, nagu juba öeldust osalt näha, õppekavas leidub rida küsimusi, millele õpetajal on tegelikult väga raske või koguni võimatu vastata: „hingeeluliste nähete analüüsi viisid“, „väärtushuvid“, „kõlbelise teadvuse piirid“, „teadmine ja toiming“, „kunst ja eetika“, „inimese vaimne elu ja ajalugu“, „produktiivne isik ja elu — ja ilmavaade“ j. t. — kõigepealt sel lihtsel põhjusel, et temal

ei ole teada, millest rääkida selliste küsimuste juures ja kust leida materjali nende läbivõtmiseks. Ei saa ju olla nõus sellega, et õpetaja hakkaks ise omast peast „filosoferima“ ja teaduslike küsimuste läbivõtmisel klassis kompetentsete eriteadlaste süstemaatilise uurimistöö tulemuste asemel pakuks õpilastele ainult omi enam või vähem juhulisi isiklikke ja subjektiivseid vaateid ja arvamusi. Tähendatud õppekava puudus — raskus seda teostada — paisab silma ka õpilase seisukohast lähtudes. Võtame mõne lehekülje seletuskirjast ja vaatame, mis kõik tahetakse seal õpilastega läbi võtta ja läbi arutada, näit. lk. 167, p. 5: „Selle loomuliku lähtekoha võtmisel alatakse arutamist õpitud ainete kõrvutamise ja analüüsiga. Meelestatakse teadmuste struktuuri erisugustes ainetes: matemaatikas, füüsikas, bioloogias, vaimuteaduses; vaadeldakse ema- ja võõrkeelte, kirjanduse, kunsti, kõlbluse ja religiooni tähenduslikkust sel alusel, nagu neid on tundma õpitud ja nagu nendega on kokku puudunud. Juhiseks jääb läbitungimine sügavamatele probleemidele, kuna tagaseinana alati püsivad need õpingutes omandatud teadmused üksikute teaduste piirides ja nendes representeeritud mitmekesised elulised nähted. Kasulikuks osutub siin peatumine üksikute teaduste resp. teaduste gruppide erinevustel, näit. vahekorral matemaatika ja füüsika, keemia ja bioloogia, bioloogia ja vaimuteaduste vahel. Neil pideva mõtte murdekohtadel tutvustatakse põhimiste filosoofiliste terminitega: mõtlemine, olu, väärtus; edasi — vahekordadega orgaanilise ja anorgaanilise looduse vahel, eluga looduses ja inimese vaimueluga. Siit viiakse õpilased otsekohe või mõnel uuel käigul teaduste organisatsioonile, konkreetseile hingeelu küsimustele, tuletatakse meelde looma hingeelulisi nähteid ja kõrvutatakse neid inimhingeeluga: instinkt, mälu, intelligents ja samuti meelte aistingud ja tajumused. Edasi näidatakse vahekordi loodusteaduste ja vaimuteaduste vahel. Siin kujuneb mõõduandvaks hingeliste ja vaimsete nähete analüüs“ j. n. e. Lugeses selliseid kohti seletuskirjas, on igale praktiliste kogemus-

tega pedagoogile kohe selge, et siin on eeldatud keskkooli IV ja V klassi õpilastel niisugust arenemist ja ettevalmistust ja niisuguseid teaduslikke huvisid, mida neil tegelikult kaugeltki ei ole ja ei võigi olla. Praktiline tagajärg kõigest sellest on see, et õpetaja kas üldse ei täida ja ei püüagi täita õppekava selles ulatuses ja selles mõttes, nagu on seda tahtnud kava koostaja (mis arvatavasti suuremalt jaolt ongi seni sündinud), või täidab seda nii, et paljude õppekavas tähendatud küsimuste läbivõtmine ei anna mingisuguseid reaalseid ja väärtuslikke tulemusi. Näib, et ka õppekava koostaja ise, vähemalt osalt, on teadlik olnud neist rasketest nõudmistest, mis seab nii õpetajale kui õpilastele tema õppekava teostamine: „Säärane filosoofia õpetamine nõuab sagedasti nii õpetajalt kui õpilasilt erilist pingutust“ (lk. 165, p. 3).

Lõpuks mõned märkmed õppekava välise külje kohta. Keel on üldse raskepärane ja ei ole kerge lugeda õppekava, eriti aga seletuskirja. Seletuskiri on ka liiga pikk ja seetõttu sisult vähe ülevaatlik. On kohti, kus väljendusviis on seda laadi, et ei ole võimalik teada mõtet, mis on olnud õppekava autoril, näit.: lk. 164, p. 3: „Seepärast ei ole mitte üksikteadused nagu psühholoogia ja loogika siin õpetamise peamiseks eesmärgiks, vaid üksiknähete valgustamine nende teaduste mõttes ja põhjal“ — ei ole selge, missugune teine ülesanne võiks veel üksikteadustel — nagu psühholoogia — olla, kui mitte „üksiknähete“ „valgustamine“ ja seletamine; või lk. 172, p. 10: „Üle minnes olu ja selle tunnetamise probleemile ei ole võimalik siin üles võtta tunnetusteoreetilisi küsimusi, vaid tuleb enam näitena tarvitada empirismi ja ratsionalismi piire olu tunnetamise suhtes“ — kas „olu tunnetamise probleem“ ei kuulu juba ka ise „tunnetusteoreetiliste küsimuste“ hulka ja kuidas „tarvitada“ empirismi ja ratsionalismi „piire“, ilma et sellega sattuda kohe tunnetusteoreetiliste küsimuste ette? Ei puudu ka otsest lapsused, näit.: lk. 170, viimane lõige: „Teaduste erinevuste selgitamise eesmärgiks oleks tähelepanu koondamine üksikteaduste meetoditele ja ob-

jektidele, kõrvutades ideaal- ja reaalteadusi, loodusteadusi ja vaimuteadusi" — nähtavasti peaks olema: „tähelepanu koondamise eesmärgiks üksikteaduste meetoditele ja objektidele j.n. e. — oleks teaduste erinevuste selgitamine.“

Piirdun nende märkmetega filosoofilise propedeutika õppekava kohta uutes „Keskkooli õppekavades“. Ei saa muidugi vaielda selle vastu, et tähendatud õppekaval leidub ka positiivseid külgi,

kuid puudused selles on seda laadi ja neid leidub nii rohkel arvul, et antud õppekava asendamine teise, rahuldavamaga, on hädavajalik. Loodan, et ministeerium ei jäta eeltoodud märkmeid tähele panemata ja astub samme, et antud õppekava väljaandmisega meie koolides filosoofilise propedeutika õpetamisel tekkinud seisukorda rahuldavalt lahendada.

Loodusloo testi tulemusi Tallinna tütarlaste kommertsgümnaasiumi ja kaubanduskooli vastuvõtu võistluskatseil 1932. a. kevadel.

A. V-n.

Algkooli lõpetajate arv, kes soovivad kevadel astuda tütarlaste kommertsgümnaasiumi ja kaubanduskooli, on olnud alati suur, ja nimetatud koolidel on puudunud võimalus rahuldada kõigi sisseastujate soove. Sel põhjusel on korraldatud igal kevadel võistluskatsed, mille ülesanne on olnud teha valik tugevamaist ja andekamaist.

Eelmisel aastail olid katsed eranditult eesti keeles, matemaatikas ja saksa keeles. Tekkisid kuuldused, et mitmed koolid, et pakkuda toetust oma lõpetajaile võistlusteks, panevat erilist rõhku mainitud õppeainele, kuna teised õppeained jäävat koolides tagaplaanile. Alla kriipsutatades ka teiste õppeainete tähtsust, tegi Tallinna linnakoolivalitsus möödunud kevadel korralduse, et võistluskatsed tulevad teha ka ühes neist aineist, mis seni olid jäänud kõrvale, määras selleks loodusloo ja koostas ühtlasi vastava testi, mis saadeti koolile võistluse alguseks.

Saadetud testis oli 100 küsimust. Neist olid 8 botaanika, 14 zoologia, 7 mineraloogia, 11 inimese anatoomia ning tervishoiu, 42 füüsika ning keemia ja 18 küsimust maateaduse alalt.

Testide koostamine nõuab alati põhjalikku ja hoolsat kaalumist. Iga küsimus peab olema formuleeritud nii, et ta juhiks mõtlemiskäiku ainult ühes ja

samas suunas, ja vastus talle võiks olla üks ja sama. Kahjuks leidis esitatud testis mõni küsimus, millele õpilane andis teise vastuse, kui testi koostaja seda oleks soovinud, ning antud vastus osutus lapse mõttekäiku silmas pidades õigeks. Näit. küsimusele „rukkiilil on..... öieline taim“, oleks tulnud kirjutada „korvöieline“, kuna koostaja soovis teada rukkilille süstemaatilist kuuluvust, laps aga arvas, et tuleb nimetada mõnd sinilille omadust, ja kirjutas „siniöieline“, mis vastus on ka õige. Sääraseid näiteid võib tuua veel mitu kõnesolevast testist. Küsimuses, millele tuleb anda mitu vastust, tuleb määrata kindlaks vastuste arv. Näit küsimustele: nimeta mõned eostaimed! (küsimus b), rändlinnud (19.), head elektrijuhid (68.) j. n. e.“ oli üks õpilane nimetanud kaks esindajat, teine kolm, kolmas viis j. n. e., mõni oli nimetanud kaks õiget ja ühe vale, mõni teine kolm õiget ja ühe vale. Viimased vastused loetakse kokkuvõttes valedeks, kuigi need õpilased nimetasid ehk rohkem õigeid esindajaid, kui need, kes neid olid nimetanud kõigest kaks.

Üldse aga oli niisuguseid ebaõnnestunud küsimusi vähe, kõige rohkem 10%; 90% küsimustest oli küllalt kindel ja lubas ainult ühe vastuse.

Võistlustest osavõtjate arv oli 236.

Suurem osa neist oli Tallinna linnast. Nõmme koolidest oli tulnud 15 õpilast, Harjumaalt ja mujalt 26 õpilast.

Suur osavõtjate arv, küsimuste rohkus ja mitmekesisus annab nende ridade kirjutaja arvates küllaldaselt toetuspunkte, et testi tulemuste järgi otustada loodusloo taseme üle meie algkoolides. Ka seda tuleb mainida, et kaugelt suurem osa kandidaate omavad häid algkooli lõputunnistisi, milles nende teadmused on hinnatud häiks. Võistlejate kogu on seega juba eliit meie algkooli lõpetajate-perest.

Test ühes andmetega õigete vastuste kohta protsentides leidub käesoleva kirjutise lõpus. Allpool vaatleme üksikult neid küsimusi, millele antud õigete vastuste arv on võrdlemisi väike.

Millisesse sugukonda kuulub rukkilill, teavad vaevalt pooled (49%) õpilastest, teised kas ei tea seda, või määravad selle valesti („ristõieline“, „sarikõieline“, „kõrsõieline“?, „liblikõieline“ j. n. e.).

Hernest tuntakse juba paremini, õigete vastuste arv herne sugukonna määramisel ulatub 75%-ni.

Õuna ristlambilõiget tunnevad ainult vähesed (20%). Peab arvama, et koolis pole ristlõiget tehtud, või kui seda on tehtud, pole pöördud sellele küllaldaselt tähelepanu.

Et taimed hingavad ja tarvitavad selleks hapnikku, seda teab 63% õpilasest; teine osa segab hingamist süsiniku sarnastamisprotsessiga.

Milline imetaja loom elab v a i d vees, seda teab kindlasti 41%; teised nimetavad hüljest (hüljes võib viibida maal) või annavad hoopis võimatu vastuse (haikala, jääkaru, haug, kaan, tigu, isegi koer j. n. e.).

Kuigi sõna „peekon“ tarvitatakse igapäevases elus sagedasti, on see mõiste selge ainult pooltel õpilastel; teised on kuulnud, et see mõiste on ühendatud tapamajaga, „Estooniaga“, Inglismaaga j. n. e., aga mis on peekon, seda nad ei tea.

Millega hingavad üksikud loomariigi esindajad, pole küllaldaselt selge. Et hüljes hingab kopsudega, seda teab 67% õpilastest, kala lõpustega 70%, me-

silane traheedega 52%. 48% õpilastest peavad mesilase hingamiselundiks kopsu, suud (1) nina (!), nahka, südant, nõela, tagakehaava j. n. e.

Lehma suhu pole lapsed vististi vaadanud, ka pole nad hoolega silmitsenud lehma kolba, kuna 44% õpilastest ei tea, et lehmäl ülemises lõualuus puuduvad lõikehambad.

Piima tarvitame küll igapäev, kuid siiski arvab suurem osa lapsi (60%), et piima tähtsaim sisu osa (87%) on rasv või valgud, mitte aga vesi. Sellega on ehk seletatav, miks järgmistele küsimustele, mitu kg võid saab 100 kg piimast, esinevad säärased üllatavad arvud, nagu 25 kg, 10 kg, 20 kg, 60 kg, 70 kg, 75 kg, isegi 200 kg j. n. e.

Kala õhupõie ülesannet tunneb vaevalt $\frac{1}{5}$ õpilastest, $\frac{4}{5}$ peab kala vees sügavamale laskumise ja kõrgemale tõusmise elundiks uimuseid, saba, lõpuseid, soomuseid, roideid, uulmeid (?) ja teisi ebamääraseid elundeid.

Mineraloogias on teadmused väherahuldavad. Graniidi koostist tunneb 66% õpilastest; savi tekkimine on selge $\frac{1}{3}$, liiva tekkimine on tuttav küll suuremale osale õpilastele (57%).

Et Lõuna-Eesti aluspõhjaks on punane liivakivi, seda teab 55%, missugune tulemus ei tohiks küll palju pahandada, kuna lapsed pole käinud Lõuna-Eestis. Kuigi lubja saamisprotsess paekivist peaks olema selge Põhja-Eesti lastele, teab seda alla poole lastest (48%).

Teadmused inimestest ja tervishoiust on kokku võttes tugevamad kui teistest loodusloo osadest. Vähemõigeid vastuseid on antud kahele küsimusele, kuidas liigitatakse lihased ehituse järgi (34%) ja mitu kg on verd inimesel, kelle kaal on 40 kg (õigeid vastuseid kõigest 4%). Minu arvates oleks ülarune käsitleda lihaste mikroskoopilist ehitust algkoolis. Ka verehulga kindlaksmääramine võiks jääda välja algkooli kavade nõudmistest. Kuid küsimusele, et mõtlemist juhhib suuraju, aga mitte piklik aju, nõuaksin ma suuremat protsenti õigeid vastuseid (60%).

Füüsikas oli antud terve rida küsimusi, mille vastusteks olid arvud, või mis nõudsid arvutamist. Siin osutusid

vastused puudulikeks. Ei sa oletada, et kool ei käsitleks näiteks Reaumuri ja Celsiuse termomeetrite suhteid, vee keemistemperatuuri, hääle levimiskiirust, erikaalu määramist j. n. e., kuid arvutamistele nende arvude abil ei pühendata küllaldaselt tähelepanu. Sel põhjusel ununevad arvud kiiresti ja lapsed ei tea isegi, mitmele Celsiuse kraadile võrdub üks Reaumuri kraad; õigete vastuste arv oli vaid 22%.

Baromeetrit tunneb 70% õpilastest, teised kas ei tea, mis riist see on, või ei tea, milleks teda tarvitatakse. Võib järeldada, et mõnes koolis puudub baromeeter üldse, või kui ta on, siis ei toimetata temaga vaatlusi.

Et kompassi nõel on terasest, seda teavad pooled õpilastest, teine pool arvab, et ta on rauast või isegi vasest.

Algkooli lõpetajailt tahaksime nõuda, et põlemise keemiline külg oleks selge. 53% vastab, et põlemine on ühinemine hapnikuga, teised arvavad peamiselt, et põlemine on ühinemine süsinikuga.

Keemiliste märkide nõudmine, kuigi ainult vesiniku ja hapniku kohta, on vististi ülearune, igatahes õigeid vastuseid saadi kõigest 40%.

Orgaaniliste ainete mõiste, kuigi igapäevases elus tuleb ette see sõna sagedasti, on selgusetu, kõigest 20% on õigeid vastuseid. Nagu arvata võib, pole sellele pöördud küllalt tähelepanu.

Samuti on väheldane õigete vastuste arv teistele küsimustele keemias. 38% õpilastest tunneb sülje tähtsust seedimisel; meie kodumaa maavara — põlevkivi saadusi teab nimetada 42%. Osa õpilastest peab põlevkivi saaduseks naftat, lubjaveet, koksi, väävelhapet j. n. e.

Maateaduse osas selgub, et ei mõisteta tarvitada kaardimõõtu, ainult 34% mõistab arvutada kaugust kahe linna vahel, kui kaardil on kaugus 15 sm ja kaardimõõt on 1:100 000.

Suure Vankri kuju mõistis joonistada 45% õpilastest, suurem osa ei mõistnud seda, või mitte taibates küsimuse mõtet, joonistasid harilikku töövankri kuju.

Üllatusena selgus, et lapsed suures enamuses (60%) ei teadnud, mitu elanikku on Eestis. Mõned antud vastused

nimetavad üllatavalt suuri arve (15 miljonit, 4,1 milj.), teised liiga väikesi (375 tuh., 600 tuh., isegi mõnikümend tuh. j. n. e.).

Rahvas tarvitab vähe vaheliste ilmakearte nimesid, sel põhjusel ei tunne neid küllalt ka lapsed (õigeid vastuseid vaevalt 20%). Kool on pidanud ilmakearte õpetamist liigseks, arvates, et lapsed seda ise juba teavad.

Küsimusele, milline on kõrgeim mägi maailmas, saadi õigeid vastuseid 13%.

Argentiina asukohta teab õpilastest 60%; 40% otsib teda Aafrikast, Aasiast, Euroopast j. n. e.

Üldiselt oli kõigile küsimustele antud õigete vastuste arv Tallinna õpilastel keskmiselt 58,8%, Nõmme lastel 55,9%, Harjumaa lastel 55,3%, lastel väljastpoolt Harjumaad 50,2%. Maalaste teadmiste tasapind osutus üldiselt madalamaks ka teistes õppeainetes. Põhjuseks on siin arvatavasti lühem kooliaeg ja raskemad töötingimused koondatud klassidega. Suurim saavutus oli 86% õigeid vastuseid ühel Tallinna lapsel.

Missugused oleksid praktilised tulemused, mis andis test?

Loodusteaduste ala on suur ja laialdane. Algkoolil puudub võimalus ja aeg käsitleda väikest osagi sellest laialdasest vallast. Loodusteaduste ulatust algkoolides näitavad umbes tarvitatud õpperaamatud. Saadud tulemusi arvesse võttes peab arvama, et ka käsitledavais õpperaamatuis näidatud materjal on liiga laiaulatuseline ja seda tuleb kärpida. Tuleks kindlaks määrata tähtsamad osad, raudvara, mida iga algkooli lõpetaja peab teadma.

Loodusloo õpetamise aluseks ei tohi olla õpetaja sõna, vaid looduse esemete vaatlemine. Sõna ununeb, kui ta pole läbi elatud.

Esemeid, mida kool ei saa käsitleda, tuleb asendada tabelitega.

Joonistamine on tähtsaim vahend tähelepanekute ja vaatlemiste tagajärgede fikseerimiseks. Iga vaadeldud ese tuleb hoolega joonistada vihku.

Kui õpilased jäävad loodusloo katsete juures külmaks pealtvaatajaiks, siis on katseist vähe kasu. Katsed peavad

sündima õpilaste tegelikul osavõtul õpetaja juhatusel.

Arvutuse ja loodusloo õpetamise vahel tuleb luua kindlam kontakt. Arvutamise võtku andmeid loodusloost. Soovitav oleks, et sama õpetaja, kes õpetab looduslugu, õpetaks ka arvutamist.

Kaardilugemisel ärge unustatagu mõõtkava järgi kauguste arvutamist. Mõõtkava on kaardilugemise alus.

Testist selgus, et osa õpilasi ei mõista võorkeelseid sõnu õieti kirjutada. Nõnda kirjutati Arhimedes'e asemel Aritmedes, Arimedes j. n. e., traheede asemel tarheed, trahiidid, darhaid j. n. e. Kohanimed olid veel ebamäärasemad. Montblanc asemel Mongsblangs, Montblanshe j. n. e. Apeniini asemel Abeiniini j. n. e.

Selle väärnähtuse kõrvaldamiseks peaks õpetaja iga uue võorsõna laskma õpilastel vihku kirjutada ja seda ühtlasi hääldada.

Lisaks käsitletav test ühes andmetega õigete vastuste kohta protsentides:

1. Rukkilill on öieline taim 49%.
2. Hernes on öieline taim 77%.
3. Kartul on aastane taim 68%.
4. Kapsas on aastane taim 71%.
5. Porgand on aastane taim 78%.
6. Nimeta mõned eostaimed! 75%.
7. Joonista õuna ristlõik! 20%.
8. Hingamisel taimed võtavad õhust 63%.
9. Imetajaist loomadest elab ainult vees 41%.
10. Metsloomadest sarnaneb kõige rohkem koerale 89%.
11. Peekoniit annab meile 52%.
12. Millega hingab hüljes? 67%.
13. Hobune sööb vaid toitu 78%.
14. Lehmil puuduvad lõikhambad lõualuus 56%.
15. Lehma piimas on keskmiselt 87% 40%.
16. Umbes mitu kg võid saab 100 kg piimast? 4%.
17. Joonista kana jälg 64%.
18. Milliseid toitained sisaldab kanamuna? 63%.
19. Nimeta mõned rändlinnud 94%.
20. Kalad hingavad abil 71%.
21. Kala saab vees laskuda sügavamale ja tõusta kõrgemale abil 20%.
22. Mesilane hingab abil 52%.
23. Graniit koosneb ränikivist, vilgukivist ja 67%.
24. Kõige kõvem neist kolmest graniidi osast on 61%.
25. Põldpagu ja vilgukivi muutuvad vee mõjul ks 34%.
26. Ränikivi murenemisel tekib 57%.

27. Lõuna-Eesti aluspõhjaks on 55%.
28. Lasnamäest murtakse 88%.
29. Kipsi leitakse Eestis 77%.
30. Lubja põletamisel eraldub lubjakivist 48%.
31. Kullast, hõbedast ja rauast on inimesele kõige vajalikum 84%.
32. 220 g liiva tõstab vett mõõtklaasis 100 cm³ võrra; kui suur on liiva erikaal? 61%.
33. Roostetamisel raud ühineb ga 71%.
34. Inimesel on kahte liiki lihaseid: vööt- ja lihased 34%.
35. Inimese süda on lihas 58%.
36. Lihased kinnistuvad luu külge abil 61%.
37. Inimese peajaaju koosneb suurest, väikesest ja ajast 84%.
38. Mõtlemist juhib aju 61%.
39. Inimese veri koosneb vereleemest ja 84%.
40. Kui sa kaalud 40 kg, siis on sul verd umbes kg 4%.
41. Millises elundis veri rikastub hapnikuga? 72%.
42. Nimeta mõned nakkushaigused 96%.
43. Inimkeha normaalne temperatuur on umbes °C 90%.
44. Millega mõõdetakse temperatuuri? 84%.
45. Vee keemistemperatuur on °C 77%.
46. Vee kemistemperatuur on °R 69%.
47. 1° R = °C 22%.
48. Normaalne temperatuur elamus on 18° C, see on °R 25%.
49. 1 m³ puhast vett kaalub 32%.
50. 50 l vett annab külmudes umbes 1 jääd 25%.
51. Anumat täitev vesi kaalub 25 kg; anuma ruumala on 44%.
52. Soendamisel paisuvad kõvad kehad kui vedelikud 51%.
53. Vesi on vesiniku ja ühend 77%.
54. Toiduametest pekk, hernes ja kapsas on kõige valgurikkam 76%.
55. „Keha kaotab vedelikus omast kaalust niipalju, kuipalju kaalub vedelik keha ruumala suuruses“. Selle sääduse leiutaja on 63%.
56. 1 dm³ rauda kaalub õhus 8 kg. Vees kaalub ta kg 32%.
57. Põlemisel puu ühineb 53%.
58. Õhus on umbes 80% 52%.
59. Mida mõõdetakse baromeetriga? 70%.
60. Vask on soojuse juht 72%.
61. Hõbe on soojuse juht 69%.
62. Hääli jõuab edasi õhus 10 sekundiga m 56%.
63. Hääli levib vees kui õhus 49%.
64. Valgus jõuab edasi ühes sekundis 72%.
65. Nägemisel ilmub asja kujutis kilel 65%.
66. Raamat tuleb lugemisel hoida silmast umbes cm kaugusel 76%.
67. Millest valmistatakse kompassi nõel? 53%.

68. Nimeta mõned head elektrijuhid 72%.
69. Nimeta mõned halvad elektrijuhid 80%.
70. Taskulambi patarei pingeline on harilikult 4,5 66%.
71. Sool on kloori ja ühend 55%.
72. Vesiniku keemiline märk on 38%.
73. Hapniku keemiline märk on 39%.
74. H₂O on keemiline märk 41%.
75. Sõiduki järsul peatumisel sõitja kukub poole 61%.
76. Raudtee käänakutel peab väline rööbas olema veidi sisemisest 56%.
77. Kõik orgaanilised ühendid sisaldavad 20%.
78. Käärimisel tekivad alkohol ja 61%.
79. Sülg mõjustab seedivalt 38%.
80. Salpeetriga väetamine annab taimedele 39%.
81. Põlevkivi destilleerimisel saadakse 42%.
82. Näita kõvera noolega päikese päevase liikumise suuna 45%.
83. Joonista Suure Vankri kuju 45%.
84. Nimeta pea-ilmakaared 95%.
85. Kui seista näoga kagu poole, siis vasakul on 19%.
86. Kõige kõrgem mägi maakeral on 14%.
87. Suurim veekogu maakeral on 42%.
88. Määrata jõe kallas (parem või vasem), kui joonisel näidatud voolu suund*) 49%.
89. Inglismaa pealinn on 99%.
90. Pariis asub maal 95%.
91. Eestis on umbes elanikku 39%.
92. Kaardil mõõduga 1:100 000 kahe linna vaheline kaugus on 15 cm. Tegelikult on see kaugus 34%.
93. Itaalia asub poolsaarel 66%.
94. Metsarikkaim riik Euroopas on 24%.
95. Kuhu suubub Emajõgi? 76%.
96. Lõuna-Eesti tähtsaim linn on 67%.
97. Eesti suuremad vabrikud õlikivi ümber töötamiseks asuvad 66%.
98. Euroopa tähtsamad soolakaevandused asuvad 63%.
99. Argentiina asub 58%.
100. Sahara on suurim . . . maailmas 99%.

Pillimuusika võimalusi algkoolis.

Riho Päts.

Mis puutub pillimuusika üritustesse meie koolides üldse, siis küll *keskkoolides* (ka mõningais kutsekoolides) on nii koosseisult kui mängutasemelt küllaltki laidetamatuid õpilasorkestreid — pasunakoore ja segakoosseisuga, — aga *algkoolides* piirdub pillimuusika enamasti vaid mõne üksiku õpilase klaveri- või viiuliettekanedega koolipeol. Ometi teame, et algkooli õpilane tahaks meeleldi astuda kaugemale laulmisvõimalustest, tahaks musitseerida mõnel pillil üheskoos teistega, tahaks meeleldi võtta osa *orkestrimängust* ansambli aktiivse liikmena. Seni on aga sellist võimalust temale saadud pakkuda väga harva, peagu mitte sugugi. Seda on takistanud väga mitmed kaaluvad põhjused. Mainigem kas või seda, et näit. pasunakoore koostamise takistuseks algkoolis on peamiselt õpilaste noorus, siis tütarlastele pasunamäng on üldse ebasobiv, peale selle pasunad on ka hinnalt kallid — seega koolidele või üksikõpilastele sageli kättesaadamatud; keelpilli-orkestrite koostamisel ilmnevad jälle suurema takistusena *viulimängu raskused*, sellele lisaks ka liiga

piiratud aeg, mis algkooli kestusel vaevalt võimaldab jõuda korraliku ansamblimänguni, või olgu siis võrratult intensiivse individuaaltöö juures, mis aga on raskesti läbiviidav ja tülikas praeguse juba niigi koormatud algkooli tunnikava juures. Endastmõistetav, et eoltoodud arvestuses langevad ära musitseerimisvõimalused ka *segakoosseisudega*. Nii pole algkoolidesse saanud tekkida peagu mingeid orkestreid. See eesõigus on jäänud vaid keskkoolidele, kus orkestrimuusikale on mitmeti soodsamaid arendamistingimusi.

Ühtlasi on jäänud *instrumentaalmuusika küsimus algkoolides* vist paljudele muusikaõpetajaile lahendamatuks probleemiks. Seda mitte ainult meil, vaid välismailgi, nagu olen võinud tähele panna.

Viimasel ajal, ühenduses moodse muusika suunitlusega teatud kujutluslaadi poole, on endile tähelepanu köitmas mõned *vanad instrumendid*, mis pärit ajastust, mil instrumentaalmuusika algas oma suurt tõusu, s. o. 16 ja 17.

*) Küsimus ümber sõnastatud, kuna testid toodud joonise esitamine trükkis raske.

sajandist. Ja huvitaval kombel nende seas on pille, mis oma kerge käsitsusviisi ja muude soodsate omaduste tõttu kahtlemata võiksid nüüd küsimusse tulla ülaltähendatud probleemi lahendamisel. Mõtlen siin eeskätt *vilespilli* (saksa k. „*die Blockflöte*“, ingl. k. „*recorder*“), mis kuulub meieaja põikflöödi eelkäijana puupillide peresse ja mida itaallased tema oivalise kõla pärast nimetasid „*flauto dolce*“. Siin nimetan seda lihtselt *vilespilliks*, kuna see sõna on olnud tarvitusel meil ka varem, — tollal, kui samalaadne pill oli Eestis laialt levinud vanade pillimeeste hulgas tantsuviiside mängimiseks.

Vilespill levib viimasel ajal võrdlemisi hästi Saksa- ja Inglismaal, eriti just asjaarmastajate seas kodu- ja koolimuusika harrastamisel.

Kuna ta tohiks pälvida tähelepanu ka meie maal, siis kirjeldan siin üldjoonis seda pilli.

Kõigepealt väliselt vilespill erineb tavalisest põikflöödist sellega, et ta on otsast puhutav (umbes pajupillilaadse huulikuga). Kõrgemad pillid valmistatakse enamasti grenadillipuust, või palisandritaolisest cocopolost (teravama tooniga), madalamad — vahtrapuust (mahedama tooniga). Pilli toru on vastupidi-kooniline, millest oleneb tema heli pehmus. Eesküljel on 7 sõrmega kaetavat auku: need, järgimööda avanedes, annavad naturaalkäiguna diatoonilise duur-heliredeli. Kromaatiliste vahehelide tekitamiseks on aukude katmisel tarvilikud teatud kombinatsioonvõtted (mitte rasked). Üle oktaavi piiride sammumiseks avatakse pilli tagaküljel asuv n.-n. „*ülepuhumise auk*“, mis muidu, esimeses oktaavis liikudes on ikka kaetud vasaku käe põidlagaga, — see avamine võimaldab igast toonist oktaavheli (mille juures ajuti on vajalikud mõned abivõtted). Nii võib hea vilespill omada kuni 2^{1/2} oktaavi ulatust, andes seega ulatuse mõttes küllalt võimalusi. Pillil puuduvad vaid kaks esimest alumist kromaatilist pooltooni (näit. c-pillil cis-des ja dis-es), muidu kromaatiliseks järjestikuks mingeid takistusi ei ole. Tavalise põikflöödiga võrreldes eristub ta sellest veel oma väheha kolatugevusega, ka toon, dünaa-

mika mõttes, on paindumatum, kuid väga mahe ja küllalt kandev. Pilli käsitsemine, eriti algastmel, oma lihtsusega ületab kõik ootused ja on vastu võetav nii poistele kui tütarlastele, kas või näit. algkooli kolmandast õppeaastast alates. Lihtne mängimisviis, mis pole kuigi nõudlik tooniandmise mõttes ja võimaldab võrdlemisi kergelt intonatsiooni puhtust, kindlustab talle õpilase juures eelistatava koha nii koolis kui kodus musitseerimiseks ja improviitseerimiseks. Mainimata ei või jätta sedagi, et tähelepandava soodustusena ta õppimisel täidab hästi oma otstarvet relatiivsele astmesümboolikale toetuv õppeviis. Need kõik on omadused, mis räägivad vilespilli koolis tarvituselevõtu kasuks. Kuna need pillid moodustavad terve pere, kuhu kuuluvad sopr., alt-, tenor- ja bassvile, siis see omakorda annab mitmeid võimalusi ansamblite koostamiseks. Kõnesse võiks tulla duo, trio, kvarteti (sopranist ülespoole diskant-vilespilli lisades ka kvinteti) moodustamine või pille dubleerides koguni *vilespillide orkestri* koostamine kammermuusikaliseks otstarbeks. Vilespille valmistatakse peagu igas põhitoonis (c, d, e, f, a j. n. e.). Koolis näib otstarbekam olevat kvartett, kuhu kuuluvad järgmised pillid: sopr. in c'', alt in f', tenor in c' ja bass in f. Neist tenor ja bass (viimane umbes fagotikujuline) tehnilises mõttes esitavad mõningaid raskusi, seepärast algajaile on soovitamam tutvuda esmalt sopranvõi alt-pillide mängimisega, et hiljem huvi korral siirduda tenor- või basspillile. Algajaile mudilastele on kõige sobivam sopr. c'' oma heleda täämbriga. Soolopillina aga on sagedamalt tarvitatav tume-mahedakõlaline alt in d', ka tenor in c'.

Mis puutub vastavasse literatuuri, siis küllaltki lihtset, huvitavat leidub 16. ja 17. sajandi muusikast ja hiljemastki ajajärgust. (Mainin siin sääraseid nimesid kui Melchior Franck, Henry Purcell, Rameau, Couperin, Händel, Bach, aga ka Haydn, Mozart, Beethoven.) Just *barokk-muusika* tõlgitsemisel osutuvad need vilespillide ansamblid ehtsaimaks vahendiks. Vilespillide koosseisu juurde võib liita ka harmooniumi

või oreli, aga kui võimalik siis ansambli täiendada veel klavikordi või cembaloga või mõne sarnase sõrmisinstrumentiga — siis võiks juba juttu olla barokk-muusika interpretatsioonist tema puhtamal kujul.

Ma julgeksin veel lisada, et minu arvates neile pillidele sobivad väga hästi ka meie omad vanad rahvalaulud ja tantsulood vastavas seadeldises, eriti kui vilepillide ansambliga liita veel tavaline *kannel*. Kahjuks meil puudub eeskujulik kandletoöstus, kuid mulle näib, et vilepillide koor kandle saatel võib moodustada otse eeskujuliku, antiikse kõlaga, omapärase orkestri meie oma muistse rahvusliku muusika stiilpuhtaks interpretatsiooniks.

Usun, et niisugune musitseerimine saaks olla küllaltki tähtsaks muusikalise kasvatusel aluseks.

Lõppeks ma ei saa jätta märkimata, et isiklikult olen väga huvitatud neist vilepillidest koolimuusika sooritamise objektina. Olen siin asjaga algust teinud ja minule tundub, et see on tänu-like võimalusi õpilastega musitseerimiseks (eriti soodus algkoolis ja hiljem keskkoolis edasiarendamiseks), seda enam, et need pillid oma hinna odavusest on kättesaadavad nii koolidele kui üksikõpilastele ja hästi sobivad neile ka *omavaheliseks musitseerimiseks kodus*.

Rahvusvahelisest majanduslikust kursusest ja rahvusvahelisest kaubandusliku hariduse kongressist Londonis, 14.—29. juulini s. a.

M. G.

Käesoleva aasta veebruaris saabusid Eestisse kutsed Rahvusvaheliselt Kaubandusliku Hariduse Ühingult osavõtmiseks XIV rahvusvahelisest majanduslikust kursusest ja V rahvusvahelisest kaubandusliku hariduse kongressist, mille kohaks sel korral oli määratud London. Nende ridade kirjutaja võttis osa IV kongressist ja leidis seal rohkesti tähelepanuväärseid ideid ja algatusi. Et Eesti midagi ei ole pakkunud omalt poolt kaubanduslike ainetega õpetajaile nende teadmiste täiendamiseks ja uuendamiseks, et aga eriti nende ainetega õpetajad peavad katsuma alal hoida kontakti väga kiirelt muutuva majandusliku elu avaldistega ja mitte jääma eluvõõraiks, sellepärast otsustasid kolm Tallinna õpetajat kasutada seda võimalust. Sõidu ettevalmistusel selgus, kuivõrt vähe meie haridusministeerium on huvitatud kaubanduslikust haridusest. Vaatamata sellele, et kongressile sõitjad teostasid sõidu omal kulul, ei tahtnud ministeerium välismaal kuidagi nende teed tasandada. Läti oli kongressile määranud esindaja oma saatkonnast, et kontaktis olla selle suure

rahvusvahelise ettevõttega. Eesti teatas aegsasti kutse saabumisel ministeeriumi, et ta esindajat ei määra.

Kuivõrt tähtsad näivad need kursused ja kongressid teistele, eriti aga väikerahvastele, selleks siin mõned arvud: kursusel oli Taanist 24 osavõtjat, Hollandist 14, Norrast 17, Šveitsist 36; kongressil 52 tšehhi, 19 hollandlast, 32 šveitslast j. n. e. Üldse oli kursusel esindatud 19 maad, kongressil 41 maad.

Niisuguse majandusliku kursuse ülesanne on tutvustada seda maad, kus ta korraldatakse, rahvusvahelisele kuulajaskonnale mitmekülgsest paremaks vastastikuseks mõistmiseks loengute ja ekskursioonide kaudu. Kursuste kestvus on mitmekesine, samuti kava; mõlemad olenevad korraldaja maa kaubandusliku hariduse ühingu ettevalmistustööst. Rotterdami kursus 1929. a., Kopenhaageni 1930. ja Viini 1931. a. kestsid kahe nädala ümber. Inglased olid korraldanud hoopis lühema, 7-päevase, ja ekskursioonide korraldus jättis palju soovida. Neist oli huvitavam sõit Londoni sadama dokkidesse. Lektoreiks olid küll autoriteetid, aga diskussiooni-

deks ei jäänud aega, kuna tänuavaldusteks koosoleku juhatajaile ja kõnelejaile inglise kommete kohaselt kulus sellest palju; nii tuli Rahvusvah. Kaub. Har. Üh. presidendil mr. de Boissevain'il selleks üle kolmekümne korra sõna võtta.

Loengud puudutasid küsimusi, nagu: Briti pangasüsteem, Briti tööstusföderatsiooni organiseerimine, Briti väliskaubanduse osakond, kaubanduskoda, laevandus, Londoni sadam, puuvilla-tööstus, rahandus, majandusteaduse koht õpetamises, kaubanduskombed, rahvusvahelise majanduse seisund tänapäev j. n. e. Rikkalikku täiendusmaterjali kõneledele pakkus kuninglik instituut ja kaubanduskoja filmide demonstreerimine.

Et mandri rahvaste esindajad mõnes suhtes polnud täiesti rahuldatud, paisis vahest kõige rohkem silma Itaalia esindaja sõnadest kursuse lõppedes. Ta teatas, et järgmine kursus peetakse suvel 1933, Itaalias, kolmenädalase kestvusega Roomas, Neapolis, Genuas ja Veneetsias. Kontrast oli liiga suur selleks, et jääda märkamata.

Lühikesele kestvusele vaatamata andis see kursus meile õige palju. Peale teadmuste näitas ta ka inglasi, ja rahvusvahelises läbikäimises on inimeste tundmine sama tähtis kui olude tundmine.

Kursuse ja kongressi vaheajal peeti Oxfordis kolmepäevane kursus (8.) Inglise kaubandusainete õpetajaile, millest võttis osa veel 8 teise maa esindajat. Käsiteldi loenguis ja diskussioonides kaubandusliku hariduse ja ärielu suhteid, ettevalmistust ärielule, võõrkeelte õpetamist ja kaubandusliku hariduse rahvusvahelisi väljavaateid. See kursus pakkus meile vähe peale mõne uue mõtte. Inglise olud on meie omist seevõrra erinevad, et täiesti tõestus see mõte, et meie välismaalt midagi „ära kirjutada“ ei saa, vaid peab iga uudist enne ülevõtmist üsna põhjalikult kaaluma: kas on selleks meil tarvidust praegu või väljavaateid tulevikuks.

Omapärased olid need Oxfordi päevad siiski. Väike ülikoolilinn oma 36 kolledžiga, millest paljud mitmesaja-aastased, oma mitme jõe ja muru, aedade ning parkide rohkusega on oma rahus ja

vaikuses väga meeldiv. Veetsime päeva suurema osa ühes vanema kolledži söögisaalis, kus peeti loengud, söödi ja viibiti õhtuti lõbusalt koos, kuigi inglase jääb ikka reserveerituks ja sidemete leidmine teiste rahvastega näib kergem kui inglasega.

Järgmisel päeval — 25. juulil — algas rahvusvaheline kaubandusliku hariduse V kongress umbes 500 osavõtjaga 42 maalt. Osavõtjate arvu oli siiski vist mõjunud majanduskriis, kuna ta oli palju väikesearvulisem 1929. a. Amsterdami kongressist. Kongressi kavas olid järgmised küsimused, millest mõnel tähtsamal peatun eraldi:

1. Üliõpilaste huvi ja arusaamise äratamine teiste maade ja rahvaste vastu.
2. Vastutavate ärijuhtide treening.
3. Müügioskuse treening (turgude otsimine kodus ja väljas).
4. Väikemüügi oskuse treening.
5. Büroopraktika.
6. Võõrkeelte õpetamine.
7. Kaubanduslike ainetega õpetajate ettevalmistus ja kontakti hoidmine kaubanduspraktikaga.
8. Kutsehariduslik seleksioon.
9. Kaubateaduse õpetamine.
10. Mehaanilised õppevahendid: kino, grammofon, raadio.
11. Naine ärielus.
12. Pärastsõjaaegne edu kaubanduslikus hariduses.

Avamiskoosolek peeti väga pidulikult Grocer's Halli — kaupmeeste ühingu — hiigelsaalis. Avakõne pidas Londoni linna napea. Teisteks koosolekuteks (ka kursuse jaoks) andis Londoni majandus-ülikool lahkesti oma ruumid kasutada. Lõppkoosolek peeti samas Grocer's Hallis. Kõnelejate hulgas tuleb märkida Walesi prints, kelle teeneid Inglise kaubanduse heaks kriipsutati alla koosoleku juhataja ja teiste kõnelejate poolt. Prints tähendas oma kõnes muu seas, et tähtsaim ülesanne maailmas on valmistamise ja tarvitamise kooskõlastamine, s. t. õige jagamise korraldamine. Selleks on tarvis kaubanduslikult hästi haritud isikuid, ühistööd ja head tahet, mida praegu leidub maailmas rohkem kui kunagi enne.

Üldine meeleolu kongressil oli rahuldav, kuigi ehk oleks liig nimetada seda optimistlikuks, siiski ei kostnud härdaldamist. Toon oli alati asjalik ning rahulik. Töö edenes hästi ja täiesti kavakohaselt, täpsusest peeti palju lugu. Igatahes kuulsime mõndagi uudist ja värskendasime oma teadmusi.

Kongressi ajal oli kolm vastuvõttu: esimene Inglise Valitsuse, teine Londoni Linnavalitsuse ja kolmas Londoni Majandusülikooli õppenõukogu poolt. Kuna Inglismaa loosungiks 1932. a. jaoks oli kokkuhoid, siis oli Inglise valitsuse vastuvõtt küll väliselt ilus, aga saavutatud õige lihtsete vahenditega. Seda rikkalikum ja hiilgavam oli aga Londoni linna vastuvõtt, millele seltsis pall suurepärasel Guildhall'is. Siin ei olnud kokkuhoidlik. Oli vist ainuke juhused näha Inglise tseremoniaali täies ulatuses. See imponeeris tahtmata.

Igatahes selgus nende ridade kirjutajale ikka uuesti, et tähtsam kui iga raamatutarkus on ise vaadata, ise kuulda ja ise arvustada. Et reisimine pakub neid võimalusi, et kaubanduslikkude ainete õpetaja lihtselt peab reisima, seda kinnitab iga kõne teemast: *K a u b a n d u s l i k k u d e a i n e t e õ p e t a j a t e e t t e v a l m i s t u s j a k o n t a k t i h o i d m i n e k a u b a n d u s p r a k t i k a g a*. Sellest teemast kõneles 7 inimest 6 maalt, neist 2 P.-Am. Ühendriikidest. Esimene nõue õpetaja suhtes on kõrgem haridus. Seda ei saa anda osakond ülikooli teaduskonna juures, mis ei suuda rahuldada isegi äritegelase ettevalmistamise nõudeid. Kõrgema haridusega peab seltsima hea pedagoogiline ettevalmistus.

Inglise esindaja mr. Ramsbottom leib viimaseta, leides, et pedagoogilised kogemused saavutatakse aja jooksul. Inglismaal arvestatakse õpetajale tasu maksimisele ka neid aastaid, mille jooksul ta enne õpetajaks saamist teotsenud äri-alal. Rootslane mr. Ramstedt nõuab, et enne kaubanduskeskkooli astumist igauks 2—4 aasta jooksul peab olema äris tegev, kõige parem müüjana väikekaupluses; enne kaubandusülikooli astumist samuti, siis vahest alles ühes teatava pedagoogilise ettevalmistusega võib temast saada õpetaja. Teiste refe-

rentide nõudmised on vähemad, aga leitakse olevat tarvilik 1—3-aastane äripraktika ülikooli kontrolli all. Sellest kõigest on aga veel vähe: õpetaja ei tohi võõraks jääda äripraktikale ja tal tuleb oma teadmusi värskendada ning neid juurde hankida. Majanduselu tempo on eriti praegu äärmiselt kiire. 5—10 aasta pärast ei ole õpetajal enam tarvilikku kontakti, seepärast peab õpetajale võimaldatama mõneaastase tegevuse järel praktikat äris 1—12 kuuks. See nõue pörkab aga kõikjal ühesamadele takistustele. Riik ei arvesta seda teenistusajana, peremees ka mitte, ega ei maksa selle aja eest palka. Praegune tööpuuduse aeg teeb selle küsimuse praktilise lahendamise veel teisiti raskeks. Aga lahendada ta tuleb, seevõrra hädatarvilik on see. Teisiks vahendeiks on rahvusvahelised majanduslikud kursused (nagu tänavune Londoni kursus), mis eriti tähtsad alati vahelduva asukoha tõttu, kohalikud kursused (millest osavõtt P.-Am. Ühendriikides paiguti sunduslik), reisid sise- ja välismaile, teiste koolide küllastamised, läbikäimine äritegelastega isikliku tutvuse alusel.

Mis saab riik ja äri-ilm teha õpetajate teadmuste täiendamisel? Kui riik ei võta endale äripraktika aja eest palgamaksimist (isegi täie arusaamise juures selle kasust), võib ta anda ühekordset toetust kursustest osavõtuks või reisis, võib toetada odavamate reisimisvõimaluste muretsemisega, stipendiumidega, võib anda kui mitte muud praegusel ajal, siis ometi moraalsetki toetust esinduse andmise, soovitude kujul teiste riikide haridusorganite või firmade juurde (dr. Zeidler, Čehho-Slovakkia). (Meie haridusministeerium ei anna aga moraalsetki toetust, ja äri-ilm ei tea kaubanduslikust haridusest üldse midagi.)

Aasta-aastalt kasvavad nõudmised nii õpetaja kui kooli suhtes. Kaubanduslik õppeasutus peab oma eriainate alal andma peale oskuste ja teadmiste igale õpilasele arusaamise ärist ja sellest osast, mis temal tuleb äris täita. Teiseks peab õpilane omandama korrektsed harjumused tööks. See on esiteks: miinimum jõupingutust peab andma maksimumi jõeldusi; teiseks: töö tuleb teha kiiresti; kolmandaks: töö tuleb teha 100%-lise

korralikkusega; neljandaks: töö tuleb teha puhtasti. Neid harjumusi nõuab äri ja neid peab jõudma anda kool, leiab P.-Am. Ühendriikide esindaja mr. Lepingwell.

Kõnelejad teemast „Büroopraktika“ leidsid kokku võttes järgmist.

Käesoleval ajal ollakse jõudnud ühisele arvamusele selles, et ärilisele elukutsele ettevalmistumine ainult praktilisel teel ei ole hästi teostatav. Ärialane spetsialiseerumine, sisemine tööjaotus ja mitmekesistunud majanduslikud probleemid nõuavad inimeselt nüüd rohkem kui rutiini, nõuavad keskendusvõimet, kohanemisuskust, otsustamisvõimet ja järjekindlust mõtlemises. Selles peab õige palju kaasa aitama teoreetiline ettevalmistus kutsekoolides. Nende ülesanne on (prof. Haas, Čehho-Slovakkia) süvendada õpilase praktilisi teadmusi, laiendada vaimlist silmaringi ja mõjuda kasvatavalt, kasvatada isikut. Kool ei pea asendama praktikat, vaid ette valmistama praktilisele tegevusele. Seejuures loetakse hea üldharidus praegu äriametnikule tarvilikuks. Sama arvamust pooldab mr. Till (Londoni kaub. har. insp.) ja dr. Rost (Stuttgart). Mr. Till leiab õige olevat õpetada hästi emakeelt (muidugi inglise keelt), et seda kasutada kaubandusliku kirjavahetuse vana ja sagedasti raskepärase keele asemel; ta leiab, et mõne üksiku raamatute õige pidamine on tähtsam, kui terve raamatupidamise ebamäärane tundmine; ta leiab, et arvemasina tundmine ei vabasta äritegelast vajadusest õieti ja kiiresti arvutada ilma masinata, seda enam, et koolis ometi ei ole suudetud anda kontori-õhkkonda ega suudeta ette valmistada sajale piasajale, mida nõuab tegelik kontoritöö. Küll aga võib ta anda oskust ja tahet korralikult ja täpsalt teotsemiseks, eriti arvudega. Masina käsitlemine on kerge, seda õpetab masinafirma agent.

Mandril vaadatakse asjale teisiti. See „Musterkontor“, millesse mr. Till suhtub ülalt alla, leiab siin rohkem tähelepanu, kuigi ta on ümber nimetatud „Übungskontor“. Prof. Bernet (Šveits), kelle idee see õieti on, kaitseb seda praegugi. Ja dr. Haas kahetseb, et ta Č.-S. kaubandusakadeemiatega uuest kavast on

välja jäetud. Harjutuskontori büroopraktika ülesanne on õpilastel olevaid teadmusi koondada, süvendada ja tarvitama õppida, majanduselu nähtuste sissemist sidet ära tunda, niipalju kui see peegeldub ärielus ettetulevate tööde teostamisel. Seda elu tuleb vaadelda läbikäimises teiste ettevõtetega ja sissemist asjaajamise korraldamisel, hästi läbimõeldud tööjaotuse ja sobivate tehniliste abinõude valikul. Büroopraktika baseerub tööprintsibil. Õpilane peab teotsema ise ja andma elulise sisu teooriale, ta keskendab ja kordab.

On selge, et büroopraktika jaoks õpilasel peab olema häid eelteadmusi (Bernet) raamatupidamises, kirjavahetuses, kauba-aritmeetikas ja kaubandusteaduses, oskusi kiir- ja masinakirjas. Dr. Rost'i järgi on see büroopraktika peaülesanne, kuna teisele kohale jääb tehniliste abinõude tarvitamise oskuse omandamine ja tehniliste oskuste kasutamine.

Töömeetodid on mitmekesised:

1. Töö-ühtlane kontor: ühe firma töökaik kirjavahetuses, arvutamises ja raamatupidamises, mis töötatakse läbi iga õpilase poolt täielikult eelkäivate seletuste järgi.

2. Tööd-jagav kontor: iga õpilasgrupi hooleks jääb eri töö ühes firmas.

3. Gruppide kontor: 2—4 õpilast kujutavad endist firmasid, kes üksteisega läbikäimises, kusjuures iga firma töötab oma ärikäigu iseseisvalt läbi.

Igas süsteemis on variante: a) õpetaja esitab läbitöötatud töökava; b) tarvitatakse trükitud ülesandeid; d) antakse õpilastele kätte valmis dokumendid (trükitud või paljundatud); e) soetatakse läbikäimine tegelikkude äridega tõeliste või fiktiivsete operatsioonide kohta; g) äri juhatamine jäetakse õpilaste vaba initsiatiivi hoolde. On tarvitusel Saksamaal ja Šveitsis, Austrias, Čehho-Slovakkias ja Argentiinas n.-n. Scheinfirmerverkehr, mille korraldanud suured äriteenijate ühingud osakondadega igas linnas ja mis kujutab endast Gruppenkontori suuremal määral. Siin on arenenud korraldus messideni, trükitud väljaanneteni (börsi j. n. e. teated). Oleleb oma kaubandusregister

(umbes 600 firmat), börs, pangad, keskpang j. n. e.

Head edu võib saavutada klassides, mille suurim õpilaste arv 20. Suurem arv on juba kurjast (Bernet). Klassiruum ja seadeldis on tähtsamad, kuigi kontoriseadeldiste tarvitamine võib muidugi asja tõsta. Rost'i kava järgi on bürooseadeldis tarvilik, peavad olema kontoriklassid, kirjutus- ja arvemasinad, raamatupidamise masinad j. n. e. Dr. Haas soovib tarvitada ajalehti ja eriajakirju, (kursi- ja börsiteated, bilansid, äriteated j. n. e.). Sissekanded raamatuisse tuleb teha ainult tõestavate dokumentide järgi. Tuleb koguda äridokumentide plankette, põhikirju, ajalehelõikeid, filme, valguspilte, aparate. Dr. Haas ja Rost soovivad ekskursionsioone eeskujulikesse firmadesse nende organisatsiooni tundmaõppimiseks.

Äärmiselt tähtsaks loevad kõik nimetatud referendit kooli ja äri, teooria ja praktika lähenemist. Inglismaal võtavad äritegelased osa kaubanduskoolide kavade arutamiseks. Dr. Haas peab tarvilikuks, et kaubandus-tööstuskojad, töösturite ühingud j. n. e. töötaksid käskikäes koolidega, lubades ettevõtete külastamist, praktikat, muretsedes õppevahendeid j. n. e. Ka peab õpetaja jääma kontakti kaubanduspraktikaga, olles teadlik majanduselu nähtustes.

Mr. de Troe käsitleb väga huvitavalt ja algupäraselt ärikirjade tehnikat. Ka tema nõuab inglise ärikeele uuendamist XX sajandi nõuete kohaselt. Ta annab mitu ärikirja analüüsi otstarbe ja sisu järgi ja leiab, et õige ja otstarbekohase ärikirja saab kirjutada ainult see, kes kirjutab kindla meetodi järgi, kuigi mõni kiri võib juhuliselt hästi õnnestuda, või inimene neid on õppinud kirjutama oma vigade najal, mis läinud palju maksma.

Mehaaniliste abinõude (kino, raadio ja grammofoon) tarvitamisest koolis rääkisid dr. Rüst Zürich'ist, miss Skimin Detroit'ist ja mr. Cameron Inglismaalt.

Õieti öelda oli jutt peamiselt filmide tarvitamisest, millel üksi peatuski dr. Rüst. Tema arvab, et n.-n. „kasvatustilmid“, mille ülesandeks iseloomu, tehjeõu j. n. e. suundamine, on vähem

väärt, kui õpetaja elav sõna. Seevastu võib n.-n. „vaatlusfilm“ heaks õppevahendiks olla, kui ta ei muutu sisu tõttu ajaviiteks. Tõsiselt saab võtta ainult „õppefilmi“, mille sisu määratud kindlale õppeaastale ja mis koostatud selgete pedagoogiliste põhimõtete järgi. Nii siis tuleb teha vahet „õppefilmi“ ja „kultuurfilmi“ vahel, kuna viimane määratud juhulisele ettevalmistamata vaatajale. Seepärast seab kool „õppefilmile“ hoopis tõsisemad ülesanded.

Kooli õppefilm peab kasvama välja kooli nõudeist, nagu iga teine õppevahend, teda ei saa väljastpoolt kooli tuua. Sellepärast on tarvis lühikest, ühtlase sisuga, üht küsimust käsitlevat filmi. Ta peab elustama õpetust, seda rikastama, mõjuvamaks tegema. Seda saab teha aga ainult õieti koostatud film. See peab näitama ainult neid juhte, kus liikumine on oluline osa. Kõige muuks ilma liikumiseta on valguspilt sobivam, sest filmist ei saa õpetaja midagi välja jätta ega sinna juurde lisada. Filmis aga ei tohi midagi näidata, mida võib tõestada katse, mida võib näha looduses või töökojas. Kui need katsed ja käigud on raskesti teostatavad, näit. aja puudusel, siis aitab film. Seepärast tuleb suurt rõhku panna filmi valmistamisele, kindlasti ainult õpetaja kaasabiga. Pealkirjadki peavad olema meenutava iseloomuga ja nii lühikesed, et õpilane pakutud materjali suudaks täiesti omandada. Helifilm ei ole koolis vajalik, näit. töökoja müra edasiandmine ainult väsitab ja segab. Millal filmi ette kanda, tunni alul, lõpul või tunni ajal õpetaja seletustega, oleneb õppeviisist, õpilaste ettevalmistusest, filmi ainest. Ruumiks peab aga olema klass, kui ta peab õppevahendiks jääma.

Mr. Cameron juhib tähelepanu sellele, et ka filmi tarvitamisel siiski õpetaja peab jääma esikohale, kuna mehanism ainult aitab teda. Nii ei või ta õpilastele saada ainult lõbusaks ajaviiteks, nagu seda mõnelt poolt kardetakse. Tundidel täiskasvanuile on nende õpetav mõju väga suur. Kahjuks ei ole aga häid filme, eriti kaubandus- ja tööstusalal, Inglismaal veel kuigi palju. Siiski on Inglismaa Tööstusliku Psühholoogia Instituut (kuhu tehti ekskursionsioon, kah-

juks õige lühike) sel alal katsetanud. On loodud filmid, mis elukutsevalikul — tihti juhuliselt teostataval — annab valitavast kutsete täpsa ülevaate. Nime- tab eriti kordaläinutena 2 Düsseldorfis valmistatud filmi: „Koolist töökotta“ ja „Tööpuudus“. Inglismaal on üsna häid tööstusfilme, mille sihiks aga reklaam.

Miss Skimin ütleb, et filmi tarvitamine koolis algas alles pärast maailmasõda Y. M. C. A. algatusel. Hiljuti teostatud katse VI õppeaasta õpilastega on näidanud, et nad 7% võrra filmi abil tunnust rohkem kasu said kui ilma selleta. Eriti võitsid vähemintelligentsed õpilased, kelle fantaasiale on pilt suureks abiks. P.-Am. Üh. seisukord on muidugi hoopis parem kui Euroopa oma; suuremail linnadel on omad näitliku õpetuse osakonnad. Kaubandusliku hariduse alal käsitlevad filmid aineid, nagu: mitmesuguste maade loodusvarad, tööstusevõimalused, transport, reklaam, rahandus, turundamine.

Õpetajad on tunnustanud filmi kasulikuks õppevahendiks. Esiteks: ta tõstab õpilase huvi. Huvi teooria vastu peab tõstma praktikaga sidumise abil ja seda saavutatakse nägemisvõime kaudu kõige tagajärjekamalt. Teiseks: pilt annab asjast selgema kujutluse kui sõnaline või trükitud kirjeldis. Lugesdes kirjeldist, loob iga inimene endale ühest asjast erikujutluse. Filmil on need kujutlused sarnased ja õiged. Eriti soovitav on film majandusgeograafias, sest seal on ta õpilastele huvitavaim ja annab võimalikult täpsa informatsiooni. Muidu on aga õpetaja asi filmi õpilastele huvitavaks teha, vastasel korral võib talt saada lihtne ajaviide. Samuti on tarvitatud filmi kiirkirja õpetamisel. Näidati eeskujulikkude kirjutajate käsi ja käe hoidu, demonstreeriti minutis 200 sõna kirjutava isiku iga liigutust üsna aeglaselt. Seda pidi algaja järele aimama.

Kiirkirja ja masinakirja õpetamises leitakse grammofonil olevat õige suur tähtsus. Masinakiri on mehaaniline ja intellektuaalne protsess. Peab oskama närvide ja füüsilist energiat teha automaatseks. Selleks aitab rütm kaasa ka kiirkirjas, mille juures omandatakse hea

tehnikat. Oleleb plaate üksikute häälikute, sõnade, fraaside jaoks, alul marsitempos, siis valsitempos. Oleleb diktaadiplaate ja saab anda diktaadile soovitava kiiruse.

Raadiot tarvitatakse seni väga vähe kaubandusliku hariduse andmisel. Mõned jaamad annavad kiirkirja tunde, vahel on loenguid kaubanduslikkude ainetete üle ennelõunastel tundidel. On korraldatud kiirkirjutajate võistlus New Yorgis.

Väikemüüjate ettevalmistus.

Müük tarvitajale, kaupluste korraldamine nii, et nad külge tõmbaksid tarvitajat, on muutunud viimaseil ajal suure tähtsusega probleemiks. Ostjat on vaja otsida, kuna äri olelus sõltub temast. Ebaõige ostja käitlemine — tähelepanematus, ebakorralikkus, vastutulematus, taktipuudus, viisakusepuudus — võib ta lasta ärile kaduma minna. See maksab kõikide äris teotsevate isikute kohta, juhtidest kuni uksehoidjani, jooksupoisini, telefoniametnikuni. Igas oskuses tuleb inimest treeneerida. Aga seejuures tuleb igale treeningust osavõtjale selgitada, kui väga tähtis ta osa väikemüügis on ja kui palju isikust oleneb, ning kuidas ta ka sel alal võib edasi jõuda. Suurmüügis — olgu sise- või välisturul — on peaaegu n.-n. „Werbearbeit'il“, tegevus, mille juures jällemüüjale kui ka tarvitajale lähene- mise viisid süstemaatiliselt välja töötatakse ja selleks inimesed eriti ette valmistatakse. Kõva võistluse tõttu igal müügi-alal, muutunud maitse, kiiremate kaubavahetuse võimaluste, maaelu lähene- mise tõttu linnale j. n. e. seatakse müüjale endisest hoopis suuremad nõud- mised. Juba üksi kaup mitmekesisust lõpmatuseni. Seepärast peab müüjate hakkama treeneerima, nõudes temalt seejuures ka senisest kõrgemat üldharidust. Suuremad ärid annavad oma äriteeni- jaile võimaluse enesearendamiseks ja spetsialiseerumiseks õhtukursustel või korraldavad neid ise. Selle kõrval on aga Inglismaal ja Prantsusmaal erikoolid müüjate ettevalmistamiseks.

Üldhariduse küsimuses on tähtis osa keelte- oskusel, eriti muidugi emakeele

heal tundmisel; peale selle peab müüjal olema selge kujutus ümbrusest ja oludest, milles ta elab. Seda haridust tuleb siis erialaselt täiendada, silmas pidades ka teatavat selektsiooni. Inimesel peab olema usku endasse, hoolsust, töökust, oskust teistega koos tööd teha. Teda tuleb arvustada välimusest ja kasvult, intelligentsi ja kommete järgi. Londonis korraldab tarvilikke katseid Tööstusliku Psühholoogia Instituut. Müüja peab tundma kaupa, peab oskama käidelda inimesi, peab tundma ärilist organisatsiooni ja müügitehnikat. Tal peab olema lugupidamist oma töö vastu, ja äri peremehel oma müüja oskuse vastu. Peale selle peab ta oskama ostjale nõu anda, teda juhtida, küsimustele vastata, väidetele leida õigeid vastuväiteid j. n. e.

Üksikute väikemüügi aladel on ettevõtjad asja võtnud õige tõsiselt. Näit. on Londonis lihakaubanduse instituut 3-aastase kursusega. Selle aja jooksul käsitletakse peale emakeele, aritmeetika, raamatupidamise j. n. e. aineid nagu: loomatõud, nende anatoomia ja füsioloogia, haigused, lihasordid, lihakaupade külmutamine j. n. e. Sama põhjalikult õpitakse kaupa tundma teistel aladel erikoolides. Erikoolid on ka tarvitajate ühingute liidul, peale selle mitmes suuremas linnas haridusosakondade algatusena. Toiduainete ja koloniaalkaupade väikemüügi kool Londonis õpetab tundma iga kauba saamiskäiku, ostu- ja müügiturge, veovõimalusi, kaupade vastuvõtmist ja paigutamist, nende näitamist kaupluses ja aknal, kõiki soovitavaid ja eitavaid omadusi, sortide erinevusi, kaalumist, pakkimist j. n. e. Kõik võimalikult praktiliselt. Kooli lõpetamisel on kirjalikud eksamid, praktilised testid. Paremaile antakse auhindu, raha ja reise näol. Reisivõimalusi pakutakse selles koolis rohkesti ka õpetajaile. See kool püsib juba ligi 25 a. 1932. a. on ta lõpetajate arv üle 2 200.

Õpetajate küsimuses on olnud raskusi. Eelistatakse õpetaja ettevalmistusega isikuid, eriti nooremate õpilaste jaoks. Vanemate jaoks sobivad küllalt hea haridusega ärimehed. Õpetaja peab ka

praktiliselt äris kaasa töötama. Ideaalne oleks pool aega äris ja pool koolis. Tingimata on tarvilik lähedane koostöö äriomanikkude ja kooli vahel: juuresolek eksameil, praktika võimaldamine õpilastele ja õpetajaile, kohtade leidmine lõpetajaile.

Prantslane M. Lomont arvab, et õige ettevalmistus on just väikemüügile tähtsam kui suurmüügile, kus ostjate arv vähem ja selle tõttu nendega suhete arendamine kergem, kuna igati neist juba ise teab, mis ta vajab. Pariisi kaubandus-tööstuskoda on ellu kutsunud müügi ettevalmistuskooli mõlemast soost isikuile. Seal püütakse olla võimalikult elulähedased. Koolis on kontorid, aknad, kaubad, kõik mis on tarvilik selleks, et õpilased teostaksid iga operatsiooni kauba ärisse tulemisest kuni ta müügini. See õpetus erineb kaupade järgi ja täieneb üldhariduse läbi, milles on nähtud ette töösus, võimlemine ja sport, joonistamine, moraalne ja kombeline kasvatus ja tähtis koht jäetud keelte õpetamisele. Õpetus on tasuta ja kestab kogu päeva. Vastu võetakse algkooli lõpetanud. Kursus kestab 1—3 a. Tulemuseks on noorte inimeste arendamine sellisele tasemele, et nad millegagi ei erine neist, kellel olnud paremaid võimalusi enesearendamiseks. See koolitüüp arendab tihedat koostööd äritegelaste ja pedagoogide, tööandjate ja äriteenijate, ametivõimude ja äriliste ühingute vahel ja on olnud rikas ideede ja resultaatide poolest viimase 10 a. jooksul.

Saksamaa ei ole veel rahul oma koolidega sel alal; leiab, et neil puudub teaduslik alus ja süsteem. Väikemüüjaid valmistatakse ette täienduskoolides. Müügikooli veel ei ole. Täienduskoolides õpitakse müügioskust, kaubateadust, plakatkirja, värvide-õpetust, vaateakende dekoreerimist j. n. e. On aga vaja rohkem, referendi arvates eriti ostjate tundmist, s. o. iga rahvakihi nõuete tundmist, on vaja iseloomu ja tahtejõu kasvatust; on vaja selgitada, et äritegevus on „Dienst am Kunden“, ameeriklaste eeskujul järgi „Service“.

Kooliuuendusnurk.

Koolitunnististe uuendusest.

Joh. Küis.

Õpilaste võimete ja jõuete hindamine ei kuulu nende pedagoogiliste probleemide hulka, mille lahendamine on kooliuuendustöös vajalik esijoones. Kogu meie kooli ülesehitamistöös on õpilaste hindamisest räägitud seni hoopis vähe. Ei leidu ka kuigi palju uutest hindamisviisidest meie pedagoogilises kirjanduses*). Peame tähendama, et ka välismaal on märgata huvi koolitunnististe uuenduse vastu alles viimasel ajal**). Teatavat elevust tekitas möödunud aastal Hasomini koolivalitsuse ringkirjaline järeleparimine koolivalitsustelt ja keskkoolidelt selle kohta, kas ei tuleks laiendada praegust hindamisskaalat, näit. viieastmeliseks. Sel puhul ongi paljud õpetajate organisatsioonid küsimust arutanud ja oma seisukohta väljendanud.

Ometi on õpilaste hindamisviisidel pedagoogilises töös ja üldse koolielus küllalt suur tähtsus, sest nad mõjutavad koolitöö üldist edu. Rohkemgi: koolitunnistised omavad mõju, mis ulatub kaugemale koolist — perekonda ja ühiskondlikku ellu.

Meie kooli kasvatus-õpetuslikud sihid ja teed on vahetpidamata arenenud ja peavad liikuma uutel teedel edaspidigi; ja kui edenevas pedagoogilises töös mõni üksik külg jääb liikumatuks, siis tekib sellest ebakõla, mis takistavalt mõjub töö üldisse edusse.

Õpilaste hindamisviiside kohta tulebki arvata, et nad on maha jäänud kaasaegse kasvatusstöö sihtidest. „Ikka selgemaks kujuneb kõigil asjaosalistel mõte, et meie „numbrite panemine“ ja kogu hindamissüsteem on ammu maha jäetud pedagoogiliste vaadete jäänus“ (Schulreform, 1931, nr. 6/7). „Kooli-

tunnistis tema praegusel kujul on silmatorkavalt iganenud moodustis, sest ta on seisma jäänud madalamal arenemisastmel samal ajal, kui kogu koolitöö on tervendavalt edenenud“. („Die Erziehung“, 1927, lk. 175.) See mahajäämine on küll seletatav asjaoluga, et väiksema tähtsusega kooliküsimused on kõrvale nihkunud pedagoogilise uuendustöö keskusest, kuid „võõras vaim igas tervikulises kasvatuslikus organismis on kahjulik. Seepärast peame hindamisviiside uuenduse kaasa tõmbama kooliuuenduslikku liikumisse, et üksik pehastunud palk ei õonestaks uut koolihoonet“. (Ibid.)

Hindamise eesmärgid. Eeldame, et õpilaste võimete ja jõuete pedagoogilise hindamise vajadus ja tähtsus on isendast mõistetav ega vaja siin lähemat põhjendust. Hindamise eesmärki peame vaatlema kõigepealt õpetaja ja õpilase seisukohalt.

Õpetajal on tarvilik saada võimalikult selge ja asjalik ülevaade nii iga üksiku õpilase kui kogu klassi *vaimlisest arenemisest ja võimetest*, nende *teadmused ja oskused*, aga ka *kehalisest kasvamisest*. Hindamine seesuguse eesmärgiga on lahutamatu osa kogu kasvatus- ja õppetööst, kuna ta võimaldab õpetajale juhtida õpilast tema koolitöös õiget teed ja saavutada parimaid tulemusi. See hindamine *ei ole seotud* mingisuguste *väliste* vormidega — numbritega ja tunnististega ning nende väljandmise tähtaegadega.

Õpilase seisukohast on tema töö õiglane ja asjalik hinnang tähtis *enesetunnituse ja enesekasvatuse* vahend. Õpetaja autoriteetne ja ikka *heasoovlik* arvamus on õpilasele parimaks juhiks tema püüetes ja otsinguis oma arenemisteel.

Ka see külg pedagoogilisel hindamisel ei vaja põhimõtteliselt mingisuguseid vorme ega norme.

Õpilaste hindamise *pedagoogilised* ülesanded oleksid seega täidetud. Kuid õpilaste võimetest ja jõuetest on huvitatud ka lastevanemad, ühiskond ja koguni riik. Kool on kohustatud aitama sel ümbruskonnal „mõista üksikut ja

*) „Kasvatus“ 1928, nr. 3; 1931, nr. 7; 1932, nr. 1. A. Kurvits. Õpetaja kooliuuenduse kandjana, lk. 29.

**) „Die Erziehung“, 1927, lk. 175. „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“, 1930, nr. 5, „Pädagogische Werte“, 1931, nr. 6; „Zeitschrift für Handlungspädagogik“ 1931, nr. 5, 8.

temas olevaid võimeid ning võimalusi". Teiste sõnadega: kool peab olema *sotsiaalse ja kutselise* valiku aparaadiks. Sellest raskest ülesandest kool ei saa loobuda, kuigi selle täitmine toob õpetajale *liigset* ja koguni *segavat* tööd, mis ühtaegu paneb õpetajale ka suure vastutuse.

Sotsiaalse ja kutselise valiku ülesanded teevad vajalikuks ka koolitunnistised ühel või teisel kujul, mis on määratud eeskätt koolist eemalseisvaile isikuile. „Õigused, mis kroonivad koolitööd, on need raudketid, millega seotakse koolikasvatus täiskasvanute elu külge". (Nohl-Pallat. Handbuch der Pädagogik, IV).

Praegused hindamisviisid ja koolitunnistised on puudulikud ja ei suuda rahuldavalt täita niisuguseid ülesandeid. Seepärast peetakse hindamisviiside ja süsteemi uuendust üldiselt vajalikuks, kuigi selle vajaduse motiivid võivad olla erinevad.

Missuguses suunas ja ulatuses peaksime teostama hindamisviiside uuenduse, selgub vahest kõige paremini praeguse süsteemi puuduste analüüsist.

1. Praegune hindamine on *ühekülgsone*. Hinnatakse peamiselt memoreerimise teel omandatud õppematerjali; hinnatakse teadmuste *hulka*, hindamine saavutiste *sisu* järgi vaevalt tuleb kõnesse. Inimväärus ja väärtushinnang seejuures ei põhine vaimuvara omadustel, vaid ainult selle hulgal.

Teadmuste ja oskuste andmine on ainult üks osa meie koolitööst, kuna viimane seab esikohale *kasvatustlikud* ülesanded. Mis meil praegu esineb tunnististel kasvatusliku hinnanguna — „elukombed", „tähelepanu", „hoolsus" j. m. —, on äärmiselt ebamäärane ja puudulik. Mis tähendab näiteks: elukombed — head? Kas on see lapse alistuvus koolikorraks või ettekatsetatud pürgimus? Kas peen kohanemisvõime või paljas viisakus. Kas tagasihoidlikkus või loomulik sõbralikkus, avameelsus? Kõik need täiesti erinevad vaimlised ja kõlblad omadused peavad leidma hinnangut selle „heaga"!

Edasi: kuhu kuulub hinnang, kui õpilane õppetunnis segab tööd? Või jälle: kas on see *tähelepanu* puudus, kui õpi-

lane ei kuule küll õpetaja seletusi, kuid on kõigi oma mõtetega teise asja juures? Kas on see hoolsuse puudus, kui õpilane on jätnud kodutöö tegemata, sest tal polnud lauanurgakestki kirjutamiseks? Lõppeks väljendub „elukommete" hinnangu sisuline puudus ka selles, et u. 95% hinnanguid on „head"! Hoolsust ja tähelepanu hinnatakse „heaks" u. 80%. Kui ideaalne peaks olema meie kooli kasvatustlik töö!

Hindamise ühekülgsuse tagajärjeks on, et inimesi reastatakse nende sisetiste väärtuste määramisel hoopis lihtse mõõdupuuga (numbritega, punktidega), mis kuidagi ei suuda väljendada inimese tõelisi väärtusi.

Ei ole millegagi õigustatud väide, et hindamise ülesandeks pole midagi muud, kui ainult faktiliste teadmuste ja oskuste registreerimine. „Keha ja mõistuse saavutisi ei tohi võtta kasvandiku isikuväärtuse tähtsamaks mõõdupuuks, sest ka eetose laad peab vähemalt samal määral maksma mõõdupuuna". (Förster, Schule u. Charakter, lk. 3).

2. Hinnangu mõiste eeldab *väärtuste*, s. o. *positiivsete* saavutiste esiletõstmist. Tegelikult aga põhineb õpilaste hindamine rohkem vigade ja puuduste otsimisel (näit. kirjandite parandamine). Seejuures unustatakse, et vead pole sugugi nii kergesti ja täpsalt mõõdetavad suurused, kui seda tavalisest arvatakse. Vigu ja eksimusi mõjutavad suurel määral mitmesugused psüühilised tegurid: närvlikkus, kartus, ruttamine, huvi puudus töö vastu j. n. e.; samuti ka tervislik seisund, kodune elu j. m.

Õpetaja-kasvataja ei tohiks kunagi unustada, et vigade ja puuduste *rõhutamise* mõjub rusevalt, tekitades lapses *alaväärtusetunnet* ja vähendades tema *töötahet*. Kasvataja peab kõigiti ergutama julgust ja töötahet, mida võimalik saavutada vaid töö positiivsete väärtuste hinnanguga. Lubamatuks peame õpetaja suust ütlist: „Sinust ei saa midagi! See töö ei kõlba kuhugi" j. n. e.

3. Hinnang on *liiga subjektiivne*, kuigi see oleks vaba õpetaja *tahtlikust* poolehoiust või vastumeelsusest. Ses mõttes on ülihuvitavad O. Döring'i katsed (Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, 1925). Ta andis 17 õpeta-

jale 12 anonüümset kirjandit hindamiseks sisult, stiililt, kompositsioonilt j. m. Tulemused: ühe ja sama töö hinnangud kõikusid 2 ja 5 vahel.

Kolme kuu pärast tulid samad kirjanid (samuti anonüümselt ja parandusteta) uuesti hindamisele. Tulemused: Üks ja sama õpetaja hindab üht ja sama tööd erineval ajal teisiti; hüppeid 2 ja 4 vahel 7 juhul.

Õpetaja subjektiivset hinnangut mõjutavad väga mitmesugused asjaolud: a) sümpaatiad ja antipaatiad, paremal juhul n.-ö. „ideelised“ (õpilase huvi aine vastu või selle puudumine); halvemal juhtudel isiklikud tujud, ägedus, närvlikkus j. m. Väga subjektiivne on ka õpetajate (resp. koolide) *nõudlikkus*. Esineb ju juhtumeid, et üksikud õpetajad „panevad nõrku“ mitte alla 50%, ekslikult arvates, et seega võib tõsta õpilaste *tõelisi*, sügavaid teadmisi, samuti ka oma isiklikku reputatsiooni „hea“ õpetajana.

Tegelikult viib üleaarune nõudlikkus vaid *enesepeetle*: õpitakse välisel surve, ainet omandatakse vaid lühikeseks ajaks, et seda juba pärast „küsimist“ või testi unustada. Sellised „nõudlikud“ õpetajad on palju süüdi selles, et koolid kasvatavad, G. Kerschensteiner'i ütelse järgi, päid, mis sarnanevad tühjadele poleeritud viskeradele. See väline läige kaob mõne kuuga pärast kooli lõpetamist ja jääb järel ainult kumisev tühjus.

Hindamise subjektiivsus tuleb ka sellest, et õpetajal sageli puuduvad objektiivse hindamise vahendid. Õpetajal pole kaugeltki võimalik kindlaks määrata, mil määral on õpilase kodutöö ja isegi tema suulised vastused iseseisvad. Mõeldagu ainult sellele peenele „spike-rite“ süsteemile, mis on kujunenud eriti just seal, kus taotellakse „peent“ hinnangut ja ollakse „nõudlik“.

Seepärast õpetaja eksib rängasti, kui ta arvab enda võimelise olevat hindama nii peenelt, et eristada: 2, 2+, 3=, 3—, 3 j. n. e. „Õpetajad, kes mõtleavad, et nad suudavad niisugust peentööd teha, sarnanevad peenmehaanikutega; kes aga töös näeb „*obulist*“, ei tule kunagi sellistele peensustele.“ (P. Völker. Über Zeugnisse, Päd. Warte, 1931, nr. 6).

4. Hindamist mõjutab klassi *kesknivoo surve*, mis on üksikuile õpilastele ülekohtune, ja võib sulgeda neile tee aladel, mil neil puuduvad suuremad võimed. On ju tuntud nähtus, et õpilased üleminekul ühest koolist teise või ühest kõrvalklassist teise mõnikord osutuvad seal kas nõrgemaks või tugevamaks. Kuuleme ka õpetajate endi suust: „See klass on „tugev“, seepärast nõuan rohkem!“ Mõeldagu aga seejuures neile nõrgetele, kes *juhuliselt* sattunud „tugevasse“ klassi. Kesknivoo survet tuleb kaasaegse pedagoogika põhimõtete järgi pidada suureks paheks meie koolielus.

5. Hinnang numbritega või predikaatidega sisaldab *rohkem negatiivset* kui positiivset, ja seda enam, mida laiema ulatusega on hindamisskaala.

Negatiivsete nähtustena ilmnevad siin: auahnus, silmakirjalikkus, „numbritejaht“ j. n. e. Hariduse väärtus alandatakse „numbrini“. Õpetaja võib vastutuse veeretada õpilasele.

Positiivseks küljeks peetakse „numbrite“ ergutavat mõju, kuid seejuures ei tohiks unustada, et „numbrite“ *väline* ergutav mõju on hoopis lühikeseks kestvusega: õpitakse „numbri“ pärast. „Number“ käes, langeb kohe õppimistung.

Ka predikaatide-süsteem pole vaba neist puudustest, kuid ometi on predikaadil („hea“, „nõrk“) enam-vähem ühtviisi mõistetav sisu, kuna numbritele võib anda omavoliliselt mistahes tähenduse. Nii tähendaski vene koolides 5 kõrgeimat hinnangut, saksa koolides aga on see nõrgeim hinnang.

Numbritega hindamine on „*eluvõrras*“: „Tööandja (šef) saaks naerukrambid, kui kohaotsija esitaks talle tunnistise endisest teenistusest numbri-ega 3+“. (Zeitschrift für Handelsschul-pädagogik, 1931, nr. 8.)

6. Mis puutub eriti *lõputunnistisse*, siis tuleks sinna mingisugused numbrilised hinnangud panna juba seepärast, et need liiga vähe ütlevad näit. kutsevalikuks. Koolide ja õpetajate erinevate nõudmiste tõttu ei ole algkooli lõputunnististe „numbreil“ suuremat väärtust nende omanikkude keskkooli astumisel ega keskkooli lõpetanute ülikooli astumisel. Seejuures aga tehakse lapse kohta tunnistise andmise *momendil* ot-

sus, mis jääb muutmatuks kogu eluajal. Ja ometi teeksid samad õpetajad sama lapse kohta teise otsuse võib-olla juba poole aasta pärast.

Mis peaks hindamisviiside uuenduse sihiks olema „Pedagoogiliselt oleks kerge ühe hoobiga purustada kogu senise hindamiste ja tunnististe võrk. Aga see pole mitte kootud ainult iganenud pedagoogiliste vaadete jäänustest, vaid veelgi rohkem sotsiaalseist vajadustest“. (Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik, IV, 7—10). Hindamisviiside uuendus tuleb viia läbi järk-järgult.

1. Ühekülguse kõrvaldamiseks peame hindama ka laste psüühilisi omadusi. Selleks tuleks rohkem *vaadelda* ja tähele panna õpilaste eneseavaldusi koolielus ja -töös, milles avalduvad niisugused vaimlised omadused, nagu vaatlusvõime, iseseisev mõtlemine, algatusvõime, huvid, püsivus, suhtumine kaasinimestesse (teadmustest ja oskustest rääkimata), ühe sõnaga — õpilase *isiksus*. Need vabad vaatlused ja tähelepanekud oleksidki hinnangu tähtsaimaks aluseks. Kuidas õpetaja neid fikseerib, jäägu täiesti tema enda asjaks, kuid kõige loomulikum oleks märkimine vaatlusvihku (vabal kujul ja momendil, mil midagi tähele pandud).

Teatavaks abiks võiksid õpetajale olla vaatluskavad, milles näidatud tähtsamad pedagoogilised ja psüühilised alad. Niisuguseid kavu on olemas mitmesuguseid (vrd. „Kasvatus“, 1928, nr. 3, 1932, nr. 1). Siin võiksime tuua paar uut näidet.

I. Tahteomadused. Temperament. Üldised intellektuaalsed võimed. Eriand. Väljendusviis. Käitumine kaasinimeste suhtes. Võimalusi arenemissuuna muutmises. Peale selle töötulemuste hinnang, andmeid kehalisest kasvamisest j. m.

- II. 1. Üldhuvid, erihuvid.
2. Üldised võimed, vaatlusvõime.
3. Üldised teadmused.
4. Kunstimeel ehk -maitse — voolimises, joonistamises, laulmises, lugemises, tööõpetuses.
5. Leidlikkus (fantaasia) — joonistamises, voolimises, käsitöös.

6. Tehnilised oskused — lugemine, arvutamine, käekiri, joonistamine, võimlemine, käsitöö.
7. Keeleline väljendus — suuline, kirjalik.
8. Õigekirjutus.
9. Erilisi kutsekalduvusi.

Olgu tähendatud, et psühholoogiline hinnang eeldab õpetajal küllaldaselt hingeteaduse tundmist, mis peaks olema kaasaegses õpetajate ettevalmistuses tähtsamaks ülesandeks. Isiklikult arvame, et ei tuleks püüda iga õpilase juures vastuseid leida *kõigile* küsimustele. Pii-saks esialgu sellest, et õpetaja teatava vaatluskava alusel märgib vaid momente ja nähtusi lapse elus, mis täiesti *selgel* kujul väljendavad lapse hingeelu üksikuid külgi.

Loomulik oleks, et hinnangud laste vaimliste võimete kohta antaks *vabas sõnastuses*. Raske oleks neid suruda kindlasse valemisse, kuigi mõned sõnastusvormid võiksid olla fikseeritud näiteina. Nende abil leiaks õpetaja kergemini ka vaba kirjelduse sisu.

Järelikult oleks esimene samm hindamisviiside uuenduses nende *psühholoogimine*.

Psühholoogimine on kogu kooliuuendustöö *põhitöö*: üldõpetuses, individuaalses tööviisis j. m. lähtume otse lapsepsühholoogiast. Psühholoogilised vaatlused ja uurimused laste jõuete, huvide ja õppimisprotsessi kohta on süvendanud koolitööd. Kõige sellega ei saa enam lepitada tavalist numbripanemist.

Koolitunnististe psühholoogimine nii, et nad näitaksid ka *teadmuste ja oskuste psühholoogilisi tingimusi* ja tagaseina, on tähtis mitte ainult õpetajaile, vaid ka lastevanemaile, ja kutsevaliku küsimuste lahendamisel.

Väliselt võiks uuel teatelehel (koolitunnistisel) *vihu* kuju olla. Ta on määratud kogu õppimise ajaks alg- või kesk-koolis.

Et ka teadmuste ja oskuste hinnang on vaba kirjeldisena võimalik, selgitavad järgmised näited:

1. Silmapaistvalt andekas laps. Saavutab raskusteta edu kogu koolitöös. Sõbralik ja lahke kaasõpilaste käitlemises.

2. Üldiselt saavutas rahuldavaid taga-

järgi. Huviga ja hea eduga töötab matemaatikas. Terane tähelepanu. Koolikorra rikkumisi ette tulnud ei ole, kuid vahest teeb ülekohut kaasõpilastele.

3. Hoolas, püüdja laps, kuid õppimine edeneb raskesti. Puudulikud tulemused arvutuses ja kirjas. Hästi joonistab ja laulab. Armastab käsitööd. Alati korralik ja puhas.

4. Võiks töötada parema eduga, kuid kärsitu iseloomuga ei püsi töö juures. Siiski töötas üldiselt rahuldavalt. Eri- list huvi märgata raamatute lugemiseks. Korraarmastus jätab soovida paremat. Kaasõpilaste keskel ettevõtlik, algataja.

Võrreldagu neid kirjeldisi tavalise tunnistisega, et märgata viimaste puudusi veelgi selgemini. Ei ole siis ka imesteldav, kui ühele niisugusele teatelehele lapsevanem kirjutas omalt poolt: „Lugesin mõnuga“. (Aga see oli juba 1799. aastal!)

Kuid on mõeldav ka segavorm: teadmusi ja oskusi hinnatakse sümbolitega, psühholoogiline iseloomustus antakse vaba kirjeldisena.

Niisugune oleks uute koolitunnististe *ideaal*. Sellele ligineda võime muidugi samm-sammult. Ja esimese sammuna oleks — praegu tarvitusel olevate hindamislehtede täiendamine psühholoogilise iseloomustusega, nagu see omal-ajal oligi läbi viidud Võru seminaris ja harjutuskoolis *).

2. Õpilaste *ergutuseks* ja *julgustuseks* võib õpetaja kasutada: igasuguseid *loomuliklike* heakskiitvaid avaldusi ja väljendusi nii sõnas kui näoilmes, pealiigutustes j. n. e. Vanemal astmel tulevat lisaks, näit. retsensioonid kirjandite juures j. m.

Suur mõju on ka *kaasõpilaste hinnangu* võistluslugemise või teise esinemise puhul, joonististe, käsitööde vaatlusel j. n. e. Seejuures võtame juhiseks: *arvustus olgu heasoovlik* — õnnestunud töö ja heade külgede esiletuomine. Et selle kõrval juhitakse tähelepanu ka *oluliste* puudustele, on iseendast mõistetav. Niisugune võte omab suuri kasvatlikke väärtusi: lapsed harjuvad kaasõpilaste esinemist ja tööd hindama asja-

likult, heasoovlikult, mida, kahjuks, ei näe me sageli meie avalikus elus!

3. Subjektiivsuse mõju vähendamiseks *teadmuste ja oskuste* hindamisel peaks õpetaja rohkem kasutama meetrilist hindamist, näit. testide korraldamisel. Kui iga *õige* vastus või lahendus võetakse hindamise ühikuna, siis ei saa õpetaja isiklik suhtumine õpilasesse ja teised subjektiivsed mõjud hindamises palju kaasa rääkida.

4. Klassi *kesknivo* ja *õpetaja isikliku nõudlikkuse* surve kõrvaldamiseks on hädavajalik välja töötada igas koolis (veelgi parem laiemas ulatuses, näit. ühe õpetajate ühingu tegevuspiirkonnas) kindlad *faktiliste teadmuste miinimumid* maksvate õppekavade alusel.

Õppekavad ei saa ja ei võigi täpsalt määrata, näit., missugused aastaarvud ja nimed ajaloos; missuguste linnade, jõgede, mägede nimed ja arvulised andmed maateaduses; missugused mõisted, arvud, faktid loodusõpetuses j. n. e. tuleb *kindlasti* omandada, s. o. missugune peab olema kooli lõpetaja faktiliste teadmuste „pagas“. Toome ainult mõne näite: Rändlindude liikumine kuulub koduloo kavva, loodusõpetuse algkursusse, keskkooli õppekavva; sama nähtus võib ka teadusliku uurimise aineks olla. Õppekavad ei saa kuidagi kindlaid piire tõmmata küsimuse käsitluses ühel või teisel astmel, sest see oleneb õpilaste arenemisest, nende eelteadmestest ja ka kohalikest oludest. Samuti maateaduses: Eesti rahvastik, näiteks, on algkooli 6. õppeaasta kavvas, on ka keskkooli kavvas. Õppekava ei saa selleski küsimuses fikseerida üksikasju, mida tuleb kindlasti õppida.

Järelikult: on ja peabki olema õppekava tegelikuks sisustajaks õpetaja, kelle isiklikud nõudmised võivad õpilastele palju raskusi tuua. Kui aga koolil (resp. koolidel) oleks fikseeritud faktiliste teadmuste miinimum igas aines iga klassi jaoks, siis oleks juba suur paremus saavutatud: iga õpilane, kes on suutnud omandada selle miinimumi, hinnatakse „rahuldavaga“ klassi kesknivoole ja õpetaja nõudlikkusele vaatamata. Siis ei oleks sugugi imestustäratavaks nähtuseks, et klassis *kõik* õpilased rahuldavalt edasi jõuavad.

*) Kooliuenduslased võivad niisuguseid hindamislehtede kavu saada nende ridade kirjutajalt.

Selline miinimum-kava võiks tulla ka kinnitamisele koolinõunikult, mis välidiks arusaamatusi kooli revideerimisel ja vähendaks ka koolinõuniku subjektiivse hinnangu mõju.

5. Üldiseks juhiseks võiks olla: *püüduda hindamisel hädavajalisemaga*. Koolielus ja kasvatustöös ei tuleks anda liiga suurt tähtsust hindamisele, sest ka kõige parema hindamissüsteemi juures on eksimused ikka paratamatud. Ka nõuab laiakavaline hindamistöö õpetajalt palju aega ja vaeva.

6. Hoopis väikese *kaaluga* on hindamisviiside uuenduses küsimus: kas 3- või 5-astmeline hinnang? Juba ülalpool oli näidatud, et õpetajal pole võimalik peenelt hinnata õpilaste jõudeid ega teadmisi, kui ta ei taha eksida. Seepärast oleks ka raske põhjendada hindamiskaala laiendamise vajadust suuremas ulatuses.

Küll aga peame pedagoogilistel kaalutlustel tähtsaks — kaotada *tunnististe* hinnang „nõrk“, kui teadmisi ja oskusi hinnatakse predikaatidega ja mitte vaba kirjeldisena. On loomulik, et tunnististel algab hinnang nõuete miinimumi rahuldava täitmisega. Niikaua, kui õpilane pole seda suutnud saavu-

tada, jääb ta vastavas osas *tunnistises hindamata*. Selle järgi, kuipalju ühel või teisel õpilasel on tunnistises lünke, otsustab ka õppenõukogu õpilase edasiviimise j. m. See moodus teeks ka liigseks kompromissi õpilase palve ja õpetaja kohusetunde vahe „R—“ (või 3—) näol.

Täieliseks pedagoogiliseks mõttetuseks peame mitterahuldava edasijõudmise mitmeastmelise hindamise (nõrk+, nõrk, nõrk — j. n. e.).

Olgu tähendatud, et Londoni algkoolides on tarvitusel just niisugused hindamislehed, millel puudub hinnang „nõrk“. Küll aga hinnatakse seal rahuldavat ja sellest paremat edasijõudmist viieastmeliselt. Peale selle antakse tunnistisi mitte kindlail tähtaegadel, vaid lastevanemate soovil igal ajal.

6. *Lõputunnististe* kohta oli juba öeldud, et siin tuleks kaotada kõik hinnangud, mis vastaksid ka otseselt Av. algkoolide seaduse § 34 ja 42 mõtet. Kutsevalikul või teenistuse otsimisel täiendaks seda lihtset lõputunnistist, mis annab teatavad õigused, harilik aasta- ja poolaasta teateleht, milles leiduks nii mõnigi tähtis joon noore inimese isiklikest väärtustest.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Uusi käsiraamatuid eesti keeleõpetuse alalt.

J. Väinaste.

1. Karl Vainula. *Eesti keele õigekirjutuse-käsiraamat*. Autori kirjastus Tallinnas 1932. 72 lk. Hind 1 kr.

2. Johannes Aavik. *Keeleline käsiraamat* niihästi uuendusliku kui ka ametliku keele tundmaõppimiseks. Kirj. „Istandik“ Tallinnas ja Tartus 1932. 60 lk. Hind 60 senti.

K. Vainula' raamat tahab olla kokkuvõtte õigekirja reegleist, mis koostatud meie grammatikate, õigek.-sõn. ja Ak. Emak. S. otsuste põhjal, tahab olla mingi tegelik keeleõpetus, ilma teoreetisemiste ja kommentaaride ballastita.

Eeskujuks on olnud nähtavasti 10 a. tagasi ilmunud A. Saareste „Tegelikud õigekeelsuse määrused“, mille reegleis meieajale mõndagi vananenut ja mitteläbilõõnut (näit. *kurbtus*, *seekund*, *programm*, *õnnelikka ajakirjanikka* j. m. s.). Kindlasti leidub keeletarvitajaid, kes ei hooli süstemaatilisest keeleõpetusest, vaid vajavad näpunäiteid ainult käesolevaks juhuks. Ajalehe reklaam soovitab raamatut eriti „korrektorile, ajakirjanikule, kontori ametnikule, kirjaladujale, kooliõpilasele ja kõigile eesti kirjakeele ühtlusest huvitatud isikuile.“

Viimane kategooria sellest tarvitajaskonnast eriti ei saa rahulduda raamatuga kui kirjakeele käsiraamatuga. Kirjakeel on laiem mõiste kui õigekiri, sisaldades ka õigekeelsuse, õieti-

kõnelemise. Kõnelemine — ja mõtlemine — käib kirjutamise eel ja peab olema ka õige. Otstarbekohasem oleks olnud koostada ainult õigekeelsuse või kirja-keele käsiraamat, sest õigekirjutuse kui niisuguse alla kuuluks eeskätt ainult kõneldavate häälikute õige kirjapanek (kas *unnik* või *hunik*?) ja vahemärgid.

Vastavalt raamatu pealkirjale püüabki K. Vainula üksikasjalikumalt käsitleda puhtortograafilisi reegleid, annab aga ka puhtõigekeelsuslikke ja puhttäenduslikku laadi näpunäiteid (*ehk* ja *või*, *-tis* ja *-tus* tarvitamine j. m.). Eriti silmatorkav on tuletusliidete ja ühildumise käsitluse peaaegu täielik puudumine. Ometi oleks siin juhiseid väga vaja. Pandagu tähele kas või harilikke lauseid: *Hoi a rongi eest* (pro *hoidu*). *Tallinna ja Tapa jaamade* (pro *jaama*) vahel. *Välis- ja majandusministrid* (pro *-minister*) *sõitsid*...

Üldse tahaks näha raamatus rohkem nota benesid ja hoiatusi (nagu neid palju A. Saareste' raamatus), mis juhiksid külgekasvanud vigadele, nagu: *omale* pro *endale*, *kiriku* ja *taeva* pro *kirikusse* ja *taevasse* (sest *kirikus* ja *piiblis* esineb endiselt *taevaminek*).

Kalduvust keeleuendusse märgata ei ole peale kujude *lugemaks* ja *olnuksin* (lk. 68), kuid tähele pole pandud üsna sageli tarvitatavat *-tu*-tuletist umbisikulisest tüvest ja tarvitatakse endiselt *lubamatu* (lk. 17, 60), *uskumatu*, *arusaamatu* (41) j. n. e. pro *lubatamatu*, *usutamatu* j. n. e.

Selline tegelik käsiraamat vajab erilisi voorusi, et vastata oma ülesandeile: täielikkust, kokkuvõtlikkust, ülevaatlikkust, head süsteemi, mis võimaldaks lahenduse rutulist leidmist.

Täielikkuse suhtes ei oleks palju ette heita, kui võtta raamatut ainult õigekirjutuse juhistena. Kui aga asuda laiemale, õigekeelsuse alusele, siis leidub kaaluvaid lünki, nagu juba näidatud eespool. On silmatorkav, et lühendite tarvitusele on pühendatud tervelt 4 lk., ehkki see meie õigekirjutuses kaalub võrdlemisi vähe. Kuid siingi võib leida lünga: puudub seletus lühendi *vil!* ja *corp!* kohta, mida asjata otsid meie seniseist keeleõpetuse käsiraamatuist.

Kokkuvõtlikkust ja stiilitihedust on, kuid siiski võib leida mõnda liigset ja venitatut. Näiteks on liigsed sellised sõnaseletused, nagu: *de facto* — ladina-keelne kõnekäänd, *Eduard Kivi* — isiku nimi (lk. 3, 4).

Raamatu süsteem jätab mõnda soovida. Esineb 3 peaosat: 1. ortograafilised juhised (lk. 3—44), kuhu kuuluvad foneetilised õigekirja reeglid, vahemärgid ja liitsõnad, 2. paindumine, käänamine, pööramine ja võrdlemine (lk. 45—68). 3. lisamärkusi, „seda ja teist“, mida ei ole osatud paigutada kahte eelmisse (lk. 69—71). Tarvitaja peab selle viimase igaks juhuks läbi lugema ja meeles pidama, mis seal on. Ilmselt kuulub osa neist lisamärkustest otse foneetiliste reeglite alla. Seda näitab isegi asjaolu, et 159. §-i näited esinevad osalt juba eelpool (§ 29). Ka võõrsõnade käänamine esineb kahes kohas (lk. 51 ja 56).

Ülevaatlikkuse mõttes oleks olnud soovitav näha raamatus tabeleid või skeeme, eriti käänamise ja pööramise käsitlusel, kuid neid pole üldse kasutatud. Mõnegi tähtsa ala juures oleks olnud kasuks eriline alapealkiri, näit. lüh. mitmuse, mitmuse osast. j. n. e. puhul. Üldse silmatorkavam alajaotus soodustab kiiremat orienteerumist.

Mis puutub esitatud ainestiku sisuliste külge, siis on see üldiselt rahuldav: vajalikud reeglid esinevad lühidalt ja selgelt ja on varustatud asjakohaste näidetega. Kõige huvitavam on muidugi jälgida, kuidas on saadud üle muutkondade küsimusest. Üsna lihtsalt: muutetüüpidega, millest nii palju räägitud, kuid mida pole sõندانud tarvitusele võtta ükski õpperaamat. Esineb 40 käänamistüüpi ning kümme erandsõna ja 32 verbitüüpi, mille hulgas ka erandsõnad. Lünki ei tundu, küll aga oleks võinud mõnedki tüübid koondada, näit. *jagu* ja *jõgi*, *tooma* ja *sööma*.

Vääratustest võiks nimetada:

7. lk. sõnas *apelsin* nähakse *p-d* võõrkeelse *f* asemel, kuna õieti on siin *f* kadunud (*apfel+chine*). — Erandkuju *katekismus* ei vaja me enam, väga hästi sobib *katekism*: siin on õigek.-sõn. ajast maha jäänud. Vastupidiselt aga ei löö

vist kunagi läbi õ.-s. norm *agent* — *agenti* — *agentit* (lk. 50): tundub keeletunde vägistusena, sest meisse on juba juurdunud *agent* — *agendi*.

87. §-i näites — *Katsu, kui tahad, ega sest midagi välja tule* — on koma ega ees hoopis kõrvallause eraldamiseks, mitte aga sõna *eга* erilise mõttevarjundi pärast. — 101. §-i lauseis võiks näha ka lühendatud kõrvallauseid, mis kuuluvad 94. §-i alla — oleks jälle üks § vähem.

121. §-i reegel ei ole täppis, sest samas leidub näiteid, kus lühike *u* ei muutu nõrgas astmes *o*-ks (*riidu* — *riiu*, *laugu* — *lau*).

Sõna *number* ei sobi ühe *m*-ga kirjutatavate sõnade näiteks (§ 159).

Tarbetu on käsiraamatus esitada sõnu, mis kuuluvad pigem kirjakeele arhiivi, nagu: *rubi, köber, luka, nasi, leema* (lk. 48, 49, 50, 63).

i-mitmuse asemel oleks sobivam tarvitada *lihem* või *osastavaline* mitmus, sest sagedasti *i* just puudub.

Keelelt tundub raamat korras (ainult *loetus pro loendus* lk. 16, 18, *tema pro selle* lk. 10, *võidaks pro võidakse* lk. 13 ja mõningad trükivead, nagu *Ekstsellents* pro *Ekstsellents* lk. 5 j. t. Kiiduväärt on järjekindel *hää, pää* ja süülikujude tarvitamine, mis endast juba väike samm kirjaviisi ja -keele ühtluse poole.

Üldiselt on tegu sümpaatse katsega, tuua keeleõpetust lähemale selle tegelikule tarvitajale. Mis on antud, esineb enamvähem korralikult ja vastuvõetavalt. Kahju ainult, et pole asutud laemale, õigekeelsuse alusele, et pole taoteldud suuremat järjekindlust, kokkuvõtlikkust ja vaatlikkust. Siin oleks veel mõndagi koondada, ümber paigutada, ümber töötada skeemideks ja tabeliks, et raamat suudaks rahuldada nõudlikumat tarvitajat.

*

J. Aaviku raamatu pealkiri võib viia eksiteele ostja, kui see peab raamatut mõneks õigekeelsuse käsiraamatuks, kuna see on vaid J. A. järjekordne rünnak n.-n. ametlikule keelele, järjekordne keeleuenduse propageand-number. Keelelisi seletusi ja juhatusi antakse selles vaid niipalju, kui asi puu-

tub keeleuendusse. Kõik muud keelereeglid, mis uuendust ei vaja, mis vaidlusi ei ärata, siin üldse ei esine, ehkki ootaks ka kokkuvõtet nende keeleliste „tõbede“ kohta, mille vastu J. A. nii mitmel puhul sõna võtnud.

Selleasemel aga esineb raamatus palju vaieldavaid küsimusi ja erinevusi ametlikust normist, nii põhimõttelisi ja sügavalt-haaravaid kui pisiasju ja üksiksõnu. Peamiselt on neis tegu käänamise, pööramise, tuletamise, rektsiooni ja keele rikastamise, puhastamise ning kultuuristamisega. Autori peaideeks on olnud kõrvutada ametlik ja uuenduslik keel, ühtlasi aga ka propageerida ja suggereerida, anda vajalisi nota benesid ja näpunäiteid. Kahjuks pole autoril olnud püsivust võtta kokku kõik öeldav ühte kindlasse süsteemi: raamatus esineb palju kordumist ja segipaiskumist, mis raskendab rutulist lahenduse leidmist käesolevale küsimusele.

Toon on üldiselt kaunis tagasihoidlik, võrreldes J. A. varemate väljaastumistega. Eessõnas soovitakse, et lugeja võtaks tarvitusele vähimalt need keelendid raamatust, mis temale meeldivad, raamatu lõpul aga esineb nimistu uuendustest, mille kohta nõutakse resoluutselt, et neid „õpilased koolis juba nyyd peavad julgesti võima tarvitada ja õpetajad vabalt lubama“.

Raamat on sisukas ja huvitav igale keelesõbrale, kuid äratab loomulikult palju vastuvaidlust. Põhimõttelisi vastuväiteid äratavad eriti J. A. keeleuenduse paar iseloomustavat joont: 1. pöördutakse tagasi vanade rahvaluule ja soome keele vormide juurde, purjetatakse osalt keele „vanandamise“ lipu all; 2. sageli hüljatakse järjekindlust, nimetatakse seda „järjekindlusemaaniaks“ (lk. 33, 37). Ometi ei saa kujutella keelenormi ilma sellise „maaniata“.

Näiteid J. A. järjekindlusetusest:

Miks on eelistatavam *sellane*, kui *milline* otse dikteerib kuju *selline*? — Miks *sedavõrd*, kui sõna *võrs* — *võrt* nõuab teisiti? — Miks *teem*, kuid *summa*, *komma*, *gamma* j. n. e. — Miks *tegutsema*, kui *nokkima* — *nokitsema* osutab nõrga tüve tarvitamisele? — Miks ei kõlba *loendama*, vaid peab olema *loetlema*, ehkki viimane täh. „luge-

ma panema" ja loetlema järelikult „korduvalt lugema panema"? — Miks kapital, kuid materjaal, ehkki kapitaalne ja materjaalne? — Miks erandlikult päivi, miks Valk, Rüüg, Tallinn? Miks ei kõlba vahetegemine kurvastama — kurvastuma j. n. e. j. n. e.?

J. A. loob ise hoolega eestikeelseid kultuursõnu, et nendega asendada võõrkeelseid, nagu: tarm — energia, tõik — fakt, nentima — konstateerima j. n. e., aga kui teised ka seda teevad, siis on see „naiivne purism". J. A. leiab, et võõrkeelsed närv, puhvet, pilet, uur, uulits, lips j. n. e. on eelistatavamad kui eesti sõnad: erk, einelaud, pääsetäht, taskukell, tänav või uul, kaelaside j. n. e.

Mitmelgi puhul võib näha otsekui vastuoksuse otsimist õigek-sõn. normiga. Näit. kui õ.-s. kirjutab ühe tähega: koma, samet, komisjon, koridor, areteerima j. n. e., siis uuenduslikus keeles on „õigem ja parem": komma, sammet, kommisjon, korridor, arreteerima j. n. e., kui aga ametlikus normis esineb pikk häälik, näit. kummardama, rafineerima, auguur, kollokvium, numerus j. n. e., siis peab see olema kumardama, rafineerima, augur, kollokvium, numerus j. n. e.

J. Aavik'u nõuded võiks nende vastu võetavuse mõttes jaotada kolme rühma:

1. Osa neist ei tundugi uuenduslike, kuna esinevad nii õ.-s-s kui keeleõpetustes. Näit. ei saa keegi midagi öelda selle tagasihoidliku seisukoha puhul, mis J. A.-l on lühema mitmuse kohta: J. A. ei poolda seda, kui sellega kaob sõnast mõni iseloomustav häälik, näit. mitte kohis ja osis, vaid kohtades ja osades. Samuti lühem superlatiiv, frekventatiivi lõpp -tella j. n. e. Üldse leiab J. A. ise 25 punkti selliseid „lubatud uuendusi", mida meenutab vaid selleks, et neid tarvitataks järjekindlamalt.

2. Osa uuendusettepanekuid ei ärataks üldse põhimõttelisi vastuväiteid, kui nõustuksime eelistama vanemaid vorme ja muutma oma õigekeelsust vastavalt keerukamaks ja raskemaks. Osa neist ettepanekuist oleks kindlasti normiks, kui õ.-s. koostamistööl alul oleksid seisukohad olnud sama selged kui praegu. Näit. astmehaldus rhh — rh,

mitm. omast. -like-nike, -ttus vastavalt lõpule -likkus; kuju rätsepp, samuti piiskop, pankrot, kompvek j. n. e. sobiksid praegu väga hästi ametlikku normi, kui seda saaks igal ajal muuta. Samuti -nd pro -nud — mis selle vastu ikka maksaks olla? Juure, meele, samuti hää ja pää on kindlasti õigemad. Olnuksin pro oleksin olnud, tegemaks pro selleks et teha (ja selle järel kas või tegemaga, tegemani, tegemasse, tegemal, tegemalt) ja palju teisigi on endast meie keele konstruktsioonile vastavad vormid, millega võime tihendada väljendusviisi. — Rektsiooni ja üksikute sõnade, eriti võõrsõnade hääldamise ja kirjutamise fikseerimise küsimustes on J. A. ettepanekuis palju vastuvõetavat, kuid järjekindluse puudus on sageli suurimaks argumendiks ta vastu.

Uussõnade loomise või soome keelest laenamise vastu ei ole ka palju öelda: on need vajalikud, on need sobivad — toob elu ise need sisse, ehkki äratades enne palju arvustust ja vastuvaidlust. Ja kui peame tähtsaks tagasipöördumist vanemate ja „kõlavamate" kujude juurde, siis ei saa ka vastu olla alaleütleva lõpule -lle peale kaasrõhulist silpi, samuti kujudele asent, sident, liigende, võtinde, arenematumad ja arenematumamad, pitk j. n. e.

3. Osa uuendusnõudeid äratav suuremat opositsiooni, sest tunduvad liiga kunstlikud või tarbetud, nõuavad suurt keele ümberõppimist, andmata küllalt tunduvald paremusi. Näit. ü asendamine y-ga nõuaks suurt ümberõppimist kirjaviisis. -tet ja -tetakse ei anna suuri paremusi, on aga meie esirisele keelepruugile võõrad. Veel võõramad oleksid: n-agentaal (jumalan loodud), -ssi-illatiiv (kevadissi toimetussi), gerundiivid -nue, -nne -tue (saanue — saanud olles, jõuetue — jõutud olles), -lissv pro -lissus j. n. e. — nende omandamine võrduks alul täitsa võõrkeele õppimisega.

Kurioosumite tipuks on no-genitiiv, mis peab tõstma eesti keele maailmas erandlikule kohale, sest siis võib meil omastav kääne asetseda vabalt nii oma põhisõna ees kui taga. Siis võime öelda: ta teeb seda vaid tema ettepaneku

vastuvõtmise tingimusel, või ta teeb seda vaid tingimusel no tema ettepaneku vastuvõtmine, või ...tingimusel no vastuvõtmine no tema ettepanek. Igatahes erakordne mitmekesisus no väljendusvõimalused, erakordne painduvus no keel, kuid iga eestlase keeleinstinkt protesteerib sellise „painduvuse“ vastu.

Teine samaväärne tuleviku-unistus on o-elustamine (*vano kirjo, uskoma j. n. e.*), mille teostamiseks oleks ümber õppida umbes 500 sõna kirjutamine. Selle ideaali teostumine paistab J. A-le endalegi vaid „kauge teoreetilise unistuse“na, kuid loobuda sellest ta ei mõtle.

Võõrastust äratav J. A. soov tunnustada reeglipäraseks lõpp *-si* sõnus, mille tüves pole *s-i* (*talusi, ärisi*), milles oleme seni näinud rasket viga; samuti eestikeelsete perekonnanimede käänamise varema mooduse pooldamine (*Kallase, Põderi*). Isegi saksapärane tulevik on J. A-le vastuvõetav. Ütleb isegi: kes on selle vastu, see soovib, et „eesti keelel ei oleks tulevikku“. Paradoksaalselt öeldud, kuid vaevalt suudab veenda.

Peale keelereeglite esineb raamatus veel 6 lk. teese ja aforisme, kus autor saab südamedelt ära öelda, mis seal pakitseb: saab näidata, et „ajaloolistes oludes vaese omaks peksetud“ eesti keel vajab erilist uuendust, et saada kultuuriliseks väljendusvahendiks; saab näidata, et Õigek-sõn. ja igasugused oskusõnastikud oma oskamatult ja enneaegselt fikseeritud normidega ähvardavad meie keele tulevikku, võimaldades sisse jääda paljudel halbadel keelendil; saab piitsutada meie nõrka rahvustunnet, vaimlist pealiskaudsust j. n. e. j. n. e. Saavad valu ka emakeele õpetajad, kelle enamik olevat keeleuuenduse vastu ja hindavat „nõrgaga“ õpilasi, kes teadlikult ja põhimõtteliselt tarvitavad uuendusi (lk. 52). — Kahju muidugi, kui see nii on, kui emakeele õpetajail ei leidu paremaid vahendeid ametliku normi kaitseks.

Kokku võttes ei saa lugupidamist ja tunnustust avaldamata jätta J. A. visale ja väsimatule tööle keele paranduse ja uuenduse alal. Üsna õieti märgitakse aforismes, et keeleuuendus on ainuke rahvuskultuuriline liikumine Eestis, mis ei saa valitsuselt toetust. Nii kurb

kui see ka ei ole, on see siiski J. A-le õnneks: toetuse saamisega muutuks ka keeleuuendus poolametlikuks, kaotaks oma opositsioonilise tormi ja tungi ilme ja vaibuks palju kergemini. Praegu aga on keeleuuenduse maestro oma parimas vormis, ei mõtlegi jääda seisma, vaid tormab üha edasi. Ta vajab vaid „kahtkümnet vaimustet arusaajat ning pool-dajat“, et tunda end olukorra võitjana. Igatahes oleks paarkümmend vaimustatud pooldajat palju ette kui paarkümmend tuhat toetust...

Raamatut võib soovitada eeskätt keeleharrastajaile, õpetajaile ja kirjaniikele, üldiselt aga neile, kes valdavad ametlikku normi ja kes suudavad asuda arvustavale seisukohale nii ametliku kui uuendusliku keele suhtes. Raamat oleks kasuks ka neil juhtumil, mis pole fikseeritud õ.-s-s või milles lubatud paralleelkujud. Harilikule keeletarvitajale, samuti ka õpilasele — eriti just viimasele tahaks J. A. külge pookida oma uuendusi — on raamat juba oma stiililt liiga raske, et leida endale seal teadlikke tarvitajaid ja pooldajaid.

A. H. Tammsaare, „Tõde ja õigus“.

Romaan III jagu. Noor-Eesti kirjastus, Tartus (1931). 441 lk. Hind 5 kr. 75 snt.

P. Hamburg.

Tammsaare suurromaan kolmas jagu on täiesti iseseisev sõltumatu teos, nagu olid seda kaks eelmistki.

See on meil esimene ulatuslikum 1905. aasta sündmuste ilukirjanduslik käsitlus. Autor on kahtlemata sügavalt suutnud tungida toleaegsesse ajavaimu ja hästi edasi anda massi rahutut ja käärivat meeoleolu, igatsust vabaduse järele ja ühistunnet Veneturu ohvrite matuseil, mis kujunes võimsaks demonstratsiooniks.

Üldiselt hästi kujundatud tagapõhjal tõusevad reljeefselt esile üksikud tege-lased — rahvakihitide esindajad ja „revolutsioonijuhid“, kellest enamik viljalt targutab vabadusest, revolutsioo-

nist, sandarmivalitsusest ja selle hävitamisest. Ühelgi neist pole kindel, mida tõeliselt tahetakse, pole kindel sõnade mõiste ega sisu, millega suurejooneliselt opereeritakse avalikel ja salajail koosolekuil. Need on ainult päheõpitud rasked lõoklaused, sisutud targutused, millega tahetakse teha revolutsiooni ja hävitada tsarism.

Teoses kõiki tegelasi ja sündmusi siiduvaks isikuks on Vargamäe Andrese haritud poeg Indrek, kes teose alul otsib Tallinnas korterit, et valmistuda ette üliõpilaseksami vastu, mille sooritamine tal juba paar korda ebaõnnestunud.

Ka kõnesoleva teose ulatuses ei tule tal sellest midagi välja. Tallinnat haaranud rahutused, tööliststreigid ja sala-koosolekud tõmbavad temagi kaasa. Oma passiivse iseloomu tõttu on ta alul küll eemalseisja ja pealtvaataja, aegapidi kistakse aga temagi kaasa suure vabadusideega korteripererahva keeverelise tütre Kristi tulisel õhutusel, kes ise leegitseb oma nooruses oskamatult revolutsioonile. Ta veab Indreku ühes erakortereisse salakoosolekuile, kus üksteisest ülepakkuvailt kõnelejailt ammutatakse revolutsioonilist vaimustust.

Kirjandusliku tegevuse kaudu satub Indrek ühendusse revolutsiooniliste raamatute kirjastaja, huvitava härra Viljasooga ja vabameelse ajalehe „Rahva Sõbra“ toimetuse liikmetega. Need on kõik ägedad vaidlejad, teoretiseerijad ja targutajad. Indrek on sagedane nende vaidluste passiivne pealtkuulaja ja soe kaasatundja. Need teoretiseerivad arutlused revolutsioonist ja selle ülesannetest aitavad Indrekus kujundada lõplikult revolutsioonilise isiku, kes läheb kaasa ka aktiivseile tegudele, kui vajab seda „pühadus revolutsioon“.

Kristi pealekäimisel on ta lühikest aega revolutsiooni kassahoidja, käib ühes Kröösusega ärimeste käest revolutsiooni heaks raha korjamas ja läheb lõpuks ühes salgaga maalegi mõisadest raha ja sõjariistu tooma, et nende abil viia revolutsioon võidurikka lõpuni. Kuid Indrekul on teovõimsa revolutsioonääri jaoks liiga inimlik süda ja mõtlev-passiivne iseloom. See sunnib kääe panema tema hoolde usaldatud revolutsiooni kas-

sa külge, haletseva vene sõduri pärast. See sunnib ta lahku lööma ka maal lend-salgast, kui see hakkab mõttetult rüüstama ja põletama mõisu ning hävitama varandusi. Tagaotsitavate nimekirja on ta siiski sattunud, kui liiguvad maal juba karistussalgad ja külvavad surma, mis ähvardab Indrekutki. Kogu aja pais-tab Indrekust läbi mõtlev ja tundlik, heasüdamlik inimene, kes lõpuks õpib ära targutamisegei teistelt.

Esitargutaja ja ühtlasi ka huvitavam kaju kõnesolevas teoses on ametnik Bõströi oma hirmufilosoofiaga, majandusteaduse ja täieliku „unenägudesele-tajaga“, mida kannab alati portfellig. Need leitakse tal siiski kaasas, kui teda tänaval tabab juhuline kuul Veneturu laskmise ajal.

Tüsedaks paarimeheks on talle kirjas-taja Viljasoo. Samasse liiki kuuluvad ka „Rahva Sõbra“ toimetajad Joosua j. t.

Resoluutsed aktivistid on Kröösus, Meigas j. t., keda Indrek ei jõua küllalt imetella ega salaja kadestadagi nende suure teovõime pärast.

Maad esitab Vargamäe pere: Vana Andres tagasihoidlikke vanu ja tema poeg Ants tormakaid noori. Vargamäegi saatust on revolutsiooni nurjumisel traagiline nagu kogu maalgi. Ants lastakse karistussalkade poolt maha ja Andres saab 15 vitsahoopi, mis on tema ausale nimele rohkem kui surm. Hingelises vapustuses ta neab Jumala, keda orjanud kogu eluaja. Teos lõppeb traagiliselt, nagu lõppes kogu revolutsioongi. Indrek annab valudes väänlevale emale ema enda palvel surmava pulbri.

Teos on targutustest tammaarelikult rikas, kuid siiski ühtlaselt võimas ja haarav. Kõik tüübid ja sündmused ker-kiavad lugedes reljeefselt silmade ette. Tammaare on selle teosega suutnud anda kahtlemata parima, mis on tal enam õnnestunud kui sama teose II jagu, ja tervikliku kunstiteosena ka paremini kui I jagu. Kuid tõe ja õiguse probleem jääb siingi veel lahendamata. Tagajärjetult küll juureldakse selle kallal nii Tallin-nas revolutsioonääride keskel kui maal Vargamäel.

Linda Kasemets-Kirusk, Jõuluöö ime.

Autori kirjastus, Tallinnas, 1931. 20 lk.

Hind 75 s.

I. R.

Meie kehvas lastekirjanduses viimaseil ajal siiski on hakanud ilmuma teoseid, millest ei saa puudutamata mööuda. Tarvitseb vahest ainult nimetada M. Laarmani pildiraamatut: „Mõista, mõista, mu õeke!“ j. t. Nende kõrval ometi ilmub ka kahjuks väljaandeid, mis lastekirjandust sugugi ei rikasta. Meie jätame seejuures lahtiseks küsimuse, kas seda asjaolu põhjustab vananenud vaatekoht, mis kujukalt avaldub arvamuses, et lastekasvatajaks, lasteaednikuks võib olla ükskõik kes, et lastele kirjutamine ei nõua autorilt erilisi eeldusi, või vähemalt nõuab neid väiksemal määral kui kirjanikult, või midagi muud. Kriipsutame alla ainult seda, et heast tahtmisest üksi ei piisa, et saada lastekirjanikuks. Vaatluseletuleva raamatukese autoril aga puuduvad kõik lastekirjaniku eeldused, millest olenebki, et avaldamata kahtlust autori hea tahte kohta, tuleb nentida, et „Jõuluöö ime“ kannab ilmselt tehtud laadi. Nii ei jää muud, kui avaldada kahetsust raamatu ilmutamise üle.

E e s s õ n a s autor seletab neid põhimõtteid, mis teda on juhtinud raamatu kirjutamisel. Autor nimelt soovib lastele elustada muinasjutu-maailma. Seejuures needki väited ei ühtu rahvaluule teaduslikkude seisukohtadega; ometi viiks välja käesoleva arvustise piiridest seda lähemalt vaadelda. Autor kirjutab (lk. 3): „Jõud, mis kindla maaga ühenduses, antakse päkapikude, härjapõlvlaste j. n. e. kuju, jõud, mis töötavad õhuriigis on tuntud meil murutütarde (sülfi) nime all, jõud, mis töötavad vetevallas kujutellakse näkide, vetvanade näol ning tulevanad (salamandid) on tegutsemas soojuseelemendis.“ Niipalju kui segasest stiilist võib lugeda välja, selgub, et autor ise tunneb vähe muinasjutu-maailma, paigutades murutütred õhuriiki.

Raamat sisaldab kolm muinaslugu: „Jeesuse sündimine“, „Jõuluöö ime“ ja „Väike kuusepuu“. Neist õnnestunum on vist viimane, kirjutatud Manfred Kyber'i samanimelise muinasjutu aineil. Teised on sisult täiesti udused ja laialivalguvad, suutes anda vaevalt mingit pilti või meeoleolu. Ja lõppeks üldsegi pole ühist seisukohta ses suhtes, kas laste lugemismaterjali peavad moodustama just muistendid.

Edasi poleks ehk liigne peatuda lühidalt ka raamatukese stiilil ja keelel. See on äärmiselt lohakas ja vilets. Otse valus on kohati lugeda ridu, mis midagi ei ütle ja tunduvad algkooliõpilase suleharjutustena. N. Karjuse unenägu, mis õieti polegi unenägu (lk. 8):

Nüüd tahan mina teile ka
veel unenägu jutusta:
Jäin vaikes rahus puhkama
ja sügavalt ma uinuma.
Sää! ingel välja valgustab
ja sära silmi pimestab.
Siis kutsus ta mind Petlemma
ja püha last sää! otsima.
Ma kuulatasin innuga
ja suure hardomusega.
Ma viimaks silmad avasin
ja unest üles ärkasin.

Või järgnev kahekõne (lkh. 17).

Päkapikune: Tunnen nüüd su tegevust,
sinu tähtsat talitust.
Jõuluvana: Lähen nüüd ma rutuga
lastel andi jagama.
Päkapikune: Head teed sul soovin ma,
istun jalgu puhkama...
j. n. e.

Riimid, nagu esitatustki selgub, on halvasti leitud ja kulunud. Nii näiteks autor riimib: tulnd — olnd (lk. 6), ennustud — tõetud (lk. 9), kõik — läik (lk. 8), ööl — pool (lk. 11), saab — näeb (lk. 13), mind — kirjutand (lk. 17) j. n. e. j. n. e.

Keelelt raamat on otse vigadest tulvil. Esinevad vormid: „näkide“ (lk. 3) pro „näkkide“, „muinasjuttet“ (lk. 3) pro „jutes“, „käsa“ (lk. 5) pro „käsi“, „koduses või kooli ringes“ (lk. 4) pro „koduseis“, „vaiksel sammudel“ (lk. 14) pro „vaikseil“, „see on see jõuluroosike“ (lk. 14) pro „see on jõuluroosike“, „se' kaunist taevalapsuksest“ (lk. 14) pro „kaunist taevalapsuksest“, „teies“ (lk. 14) pro „teis“ j. n. e. j. n. e.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

E. Õ. Liidu asemikkudekogu koosolek.

Eesti Õpetajate Liidu asemikkudekogu järjekorraline koosolek peeti 30. ja 31. oktoobril k. a. Koosolekust võtsid osa oma esindajate kaudu järgmised organisatsioonid:

1. Haapsalu Õpetajate Ühing	1 esind.	L. Jürisson.
2. Harju Maak. Õp. Liit	5 „	A. Kallion, J. Ratassepp, A. Ruut, A. Rõõm, T. Talbak.
3. Juudi Õpetajate Ühing	1 „	S. Gurin.
4. Järvamaa Õpetajate Liit	3 „	J. Aan, Salme Kass, J. Söödor.
5. Läänemaa Õpetajate Liit	2 „	J. Kranfeldt, E. Veiderman.
6. Narva E. Õpetajate Selts	1 „	M. Speek.
7. Pärnumaa Õpetajate Liit	3 „	E. Glück, J. Karu, H. Siitam.
8. Saarte Õp. Üh. Liit	2 „	E. Gerban, Alma Klauren.
9. Tallinna Õpetajate Selts	12 „	Chr. Brüller, Marie Kaer, A. Kuks, Ella Leist, G. Ollik, A. Perli, A. Ploompuu, E. Schmiedehelm, J. Tamm, H. Summer, J. Tamm, J. Vahur.
10. Tartu Keskk. Õp. Ühing	2 „	J. Adamson, A. Vaigla.
11. Tartu Õpetajate Selts	4 „	M. Koch, E. Nurm, J. Simtman, M. Vellema.
12. Tartumaa Õpetajate Liit	6 „	T. Adamson, K. Lenk, E. Looga, A. Muska, K. Neumann, A. Reial.
13. Valga Õpetajate Ühing	1 „	F. Krillo.
14. Valgamaa Õpetajate Liit	2 „	V. Suigussaar, A. Käärik.
15. Vene Õpetajate Keskliit	3 „	O. Arrol, O. Gavrilova, S. Schilling.
16. Viljandimaa Õp. Liit	4 „	P. Adamson, A. Pajur, A. Schulzenberg, P. Tiss.
17. Virumaa Õpetajate Liit	4 „	J. Kenkman, J. Lindman, J. Parm, P. Raudsepp.
18. Vändra Õpetajate Selts	1 „	H. Schmidt.
19. Võrumaa Õpetajate Liit	5 „	M. Aleksa, J. Ivask, P. Korrol, E. Muuga, K. Puusepp.
Kokku		62 esind.

Peale mandaatidega varustatud delegaatide võtsid koosolekust osa veel E. Õ. Liidu juhatuse liikmed M. Välbe, J. Kents, J. Elango, J. Unt, A. Janson, A. Veiderman, J. Piiskar, J. Rummo, H. Roos, H. Rajamaa, revisjonikomisjoni liikmed J. Alver ja J. Depman, Läti Õp. Liidu esindaja R. Liepinš ja mitmed Tallinna õpetajad.

Koosoleku avas E. Õ. Liidu abiesimees M. Välbe, tervitades kokkutulnud esindajaid. Läti Õpetajate Liidu poolt ütles tervitusi härra R. Liepinš. Koosoleku juhatajaks valiti E. Muuga, A. Reial ja M. Vellema, kuna protokoll kirjutasi J. Kenkman, E. Looga, A. Ruut, J. Simtman ja J. Vahur. Mandaatkomisjoni liikmeiks valiti A. Kallion, A. Muska, E. Nurm ja J. Söödor.

Palgavõitluse küsimus.

Pärast valimisi asuti kohe päevakorras olevate küsimuste arutamisele. Esimesena tuli arutusele palgavõitluse küsimus. Sellest teemast kõneles E. Õ. Liidu kutsehuvide toimkonna esimees M. Välbe, kes andis ülevaate

palgavõitluse senisest käigust. Ettekannet täiendas E. Õ. Liidu sekretär J. Elango, kes valgustas organisatsioonidevahelise aktsioonikomitee ja E. Töölisühingute Keskliidu tegevust sel alal.

Referaadile järgnesid kauakestvad ja elavad läbirääkimised. Kaaluti mitmesuguseid palgavõitluse abinõusid ja arvestati üksikuid kavatsusi. Eriti palju kõnelusi oli seltskonnatööst loobumise üle. Lõpuks võeti vastu järgmised

resolutsioonid:

1. E. Õ. Liidu asemikkudekogu kohustab E. Õ. Liidu liikmeid senisest veel energilisemalt osa võtma seltskondlikust ja poliitilisest tegevusest õpetajaskonna õiguste ja huvide kaitsmiseks ning rahva seas õige arusaamise ja lugupidamise kujundamiseks koolist ning tema tegelestest.

Palgavõitluses jätab asemikkudekogu E. Õ. Liidu juhatusele vabaduse kasutada kõiki seaduslike abinõusid, koordineerides E. Õ. Liitu kuuluvate liitude ja ühingute tegevust.

2. Õpetajate huvide kaitsmisel tuleb eriti silmas pidada, et ei tehtaks vahet maa- ja linnaõpetajate palkade määramisel.

3. Asemikkudekogu volitab juhatuset jätkama õpetajate kutsehuvide kaitsmist käsikäes riigi- ja omavalitsuseteenijate ning teiste kutseorganisatsioonidega ja koguma andmeid Eestimaa Töölisühingute Keskliitu astumise tingimuste kohta.

Sellela lõppeb koosoleku esimene päev. Enne laialiminekut võetakse veel vastu järgmine resolutsioon:

„Asemikkudekogu teeb E. Õ. Liidu juhatusse ülesandeks leida võimalusi selleks, et koolimaade rendimäärad normeeritaks, milleta ei ole kuidagi viisi kindlustatud nende maade otstarbekohane kasutamine.“

Aruannete kinnitamine.

Koosoleku teine päev algas E. Õ. Liidu aruannete läbivaatamisega. Aruanded olid asemikele juba varemalt kirjalikult kätte antud. Revisjonikomisjoni protokollist selgus, et kõik raamatud on seetud korralikult ja aruanded õieti kokku seatud. Puudusi ilmsiks ei ole tulnud.

Kõik aruanded kinnitati ühel häälel. Peale selle võeti vastu järgmised sooviavaldised:

„Asemikkudekogu tunnistas põhimõtteliselt soovitatavaks revisjonikomisjoni poolt soovitud reservide loomise.“

„Juriidilist abi liikmeile tuleb anda ainult juhtudel, kui küsimus on põhimõtteline ja võiks puudutada laiemat õpetajaskonda. Erandjuhtudel anda juriidilist abi ka puudustkannatajatele.“

„Kasvatuse“ levitamisele tuleb pöörda rohkem tähelepanu.“

„Õpetajate Lehe“ küsimus

tekitas eriti pikemaid kõnelusi. Kokku võttes selgus, et „Õpetajate Lehe“ suund on täiesti selge ja seisukord kindel. Õpetajaskond rõhuvas enamikus tellib ja loeb lehte. See näitab, et lehe väljaandjad ja toimetused on tabanud õige joone. Selles küsimuses võeti vastu järgmised seisukohad:

1. „Asemikkudekogu, oletades, et majanduslikud vahekorrad E. Õ. Liidu ja „Õpetajate Lehe“ vahel püsivad selged, pooldab „Õpetajate Lehe“ väljaandmise jätkamist esialgu senisel kujul.“

2. „Asemikkudekogu tunnistas põhimõtteliselt soovitatavaks, et „Õpetajate Lehe“ väljaandjaks saaks „Töökool“.“

Tegevuskava ja eelarved.

E. Õ. Liidu 1932/33. a. tegevuskava peajooned ja eelarved kinnitatakse kõik senise juhatusse poolt väljatöötatud ja esitatud kujul.

Eelarvetega ühenduses tõstab Tartu Keskkooliõpetajate Ühingu esindaja üles liikmemaksu vähendamise ja ümberkorraldamise küsimuse, soovitades esmajoones ühtlast liikmemaksu kõigile E. Õ. Liidu liikmeile. Samuti peab ta tarvilikuks üldise liikmemaksude alan- damise. Esitatud seisukohtadele vaieldakse

õige mitmelt poolt vastu. Leitakse, et praegusel palgavõitluse ajajärgul ei tohi keskkohta nõrgestada. Tehtagu kokkuhoidmisi kohtadel. Viljandimaa Õp. Liitu esindaja teatab koguni, et nemad on lisaks regulaarsetele maksudele eelarvesse võtnud veel erilise lisatoetuse E. Õ. Liidule palgavõitluse pidamiseks. Hääletamisel ei leia liikmemaksu vähendamise algatus poolehoidu.

Uue juhatusse valimine.

Seekord püstitati asemikkudekogus nõudmine, et üks osa juhatusse liikmeid olgu tegelikud maaõpetajad, sest seni olevat Liidu asju ajanud ainult „linnamehed“. Otsustatigi valida Tallinnast 10, provintsi- ja linnadest 6 ja maalt 3 juhatusse liiget.

Sedelitega hääletamisel valiti absoluutselt hääleteenamusega järgmised isikud E. Õ. Liidu juhatusse liikmeiks: E. Martinson, M. Välbe, H. Roos, J. Kents, J. Piiskar, J. Rummo, A. Veiderman, J. Unt, A. Janson ja J. Elango — Tallinnast; J. Söödor — Paidest, P. Raudsepp — Rakverest, P. Adamson — Viljandist, H. Rajamaa, E. Nurm ja M. Vellema — Tartust; T. Adamson — Tartumaalt; E. Glück — Pärnumaalt ja T. Talbak — Harjumaalt. Valituist on kõik endised — peale 4 viimase.

Revisjonikomisjon valitakse tagasi endises koosseisus: A. Alber, J. Alver, J. Depman, S. Kass ja J. Ratassepp.

Aukohtu liikmeiks valitakse E. Martinson, G. Ollik, J. Piiskar, Chr. Brüller ja J. Elango. Toetuskapitali juhatusse väljalangenud liige J. Sihver valiti ühel häälel tagasi. Samuti valiti senine E. Õ. Liidu esindaja „Töökooli“ juures — J. Rummo — ühel häälel tagasi.

Lõpuks kuulati kokkuvõtlikke aruandeid kohtadelt ning E. Õ. Liidu sekretär J. Elango andis näpunäiteid ühingu tegevuse elustamise ja organiseerimise alalt.

Koosolekut lõpetades avaldati tänu E. Õ. Liidu senisele juhatusse tehtud töö eest ning otsustati delegatsioon saata senise E. Õ. Liidu esimehe härra E. Martinsoni juurde ja paluda teda hoolimata kõigist raskustest Liidu juhtimise koormat veel edasi kanda.

E. Õ. Liidu uus juhatus rakendus tööle.

13. nov. k. a. pidas oma esimese töökoosoleku E. Õ. Liidu uus juhatus. 19 juhatusse liikmest oli koos 17.

E. Õ. Liidu esimeheks valiti ühel häälel edasi senine esimees E. Martinson, esimehe abideks M. Välbe ja J. Kents, sekretäriks J. Elango, abiks J. Piiskar ja laekahoidjaks J. Unt.

E. Õ. Liidu sekretariaat, kes ajab asju ja lahendab küsimusi juhatusse koosolekute vahel, otsustati moodustada ülalnimetatud ametitega juhatusse liikmeist.

Eriküsimuste läbitöötamiseks ja ettevalmistamiseks juhatusse otsustati moodustada 4 toimkonda:

1. Kutsehuvide toimkond koosseisus: M. Välbe, J. Tamm, J. Unt, J. Piiskar, J. Rummo, V. Peet, A. Veiderman, T. Talbak, V. Uustalu, T. Orgusaar, J. Ratassep.

2. Noorsookirjanduse toimkond koosseisus: E. Martinson, J. Rummo, M. Laarman, J. Parinbak, M. Küla.

3. Ekskursiooni toimkond koosseisus: J. Kents, V. Peet, E. Kärk, J. Vahur, E. Schmiedehelm, A. Kuks.

4. Pedagoogiline toimkond koosseisus: J. Grüntal, A. Janson, J. Käis, E. Martinson, J. Tamm, I. Ollik, A. Schneider, A. Kuks, H. Rajamaa.

Toimkondadele jäeti koopteerimise õigus. Senise algkoolitoimkonna ülesanded otsustati panna kutsehuvide toimkonna peale.

E. O. Liidu esindajaks toetuskapitali juhatusse valiti J. Kents ja I. Ollik.

Kuna Tartumaa Õpetajate Liit ja Rootsi Õpetajate Ühing, hoolimata asemikkudekogu poolt tehtud pikendustest ja vastutulekuist, määratud tähtajaks pole õiendanud pedagoogilise kirjanduse arveid E. O. Liidu juhatusele, siis otsustati neilt järele pärida, miks nad pole oma kohustusi täitnud, et saadud vastuste kohaselt ettepanekuid teha järgmisele asemikkudekogule nende organisatsioonide korraldusumiseks.

Baltiriikide Õp. Liidu põhikirjas viimase konverentsi poolt Riias 1932. a. augustikuus tehtud muudatused kinnitati. Nüüdsest peale on Liidu nimeks „Eesti, Läti ja Leedu Õpetajate Liitude Ühendus“. Ühtlasi on nüüd õigus saata Liidu konverentsile iga 200 liikme kohta 1 täisõiguslik delegaat. Varem oli selleks normiks 500 liiget.

Otsustati astuda sihtasutis „Eesti Lastekaitse“ nõukogu liikmeks ja valiti esindajaks sinna õp. J. Unt.

Palgavõitluse asjadest ja koostööst aktsioonitoimkonnaga andis ülevaate sekr. J. Elango. Otsustati jätkata tihedat koostööd aktsioonitoimkonnaga ja valiti E. O. Liidu esindajaks aktsioonitoimkonda edasi senised esindajad J. Elango ja M. Välbe.

Hasominile otsustati teha ettepanek, et juurdluste toimetamise juhendid muudetakse nõnda, et edaspidi õppejõudude vastu tõstetud süüdistuste juurdlemisel võimaldatud oleks õpetajate organisatsioonide esindajate osavõtt süüdistuste selgitamisest.

Lõpuks kinnitati sekretäri poolt esitatud aruanne sekretariaadi viimase aja tegevusest ja tunnustati soovitavaks, et edaspidi ühes tegevuse aruandega esitataks ka rahaline aruanne.

Üldkasvatuskongress tulemas.

Ühing „Kool ja Kodu“ on algatanud üldise kasvatuskongressi kokkukutsumise 1933. a. suvel selleks, et keerukais kasvatuslikkude probleemide labürindis leida ühist keelt, kindlaks määrata suund ja teed, millel peab asuma kasvatuslik töö, konstateerida tema puudusi, leida abinõusid võitlemiseks nende puu-

dustega, saada selge pilt meie noorsoo elust, tema püüetest, huvidest, propageerida õieti pedagoogilisi ideid j. n. e.

Seoses kongressiga kavatakse korraldada ka näitus, mis tutvustaks seltskonda ühelt poolt kasvatuslikkude vaadetega ja sel alal tehtud tööga, teiselt poolt annaks pildi meie noorsoo elust.

Meeskäsitööharu Tallinna pedagoogiumis jäi avamata.

Eelmises numbris töime teate, et Tallinna pedagoogiumi juures avatakse 1. nov. k. a. alates meeskäsitööharu, kuhu võetakse vastu vähemalt 30 õpilast. Kuna aga õpilaste kandidaate kogunes ainult 3 inimest loodetud 30 asemel, siis jäi kavatsus teostamata.

Hugo Kukke haridus- ja sotsiaalministriks.

1. nov. k. a. kinnitas Riigikogu ametisse uue Vabariigi Valitsuse, mille koosseisus on haridus- ja sotsiaalministriks keskerakonna rahvaerakondlikku tiiba kuuluv noor õigus-teadlane Hugo Kukke.

Uus minister on sündinud 1. märtsil 1898. Õppis Tartu Aleksandri gümnaasiumis ja lõpetas Tartu ülikooli õigusteaduskonna 1927. a. Teotses ajakirjanikuna „Postimehe“, „Pärnu Postimehe“ ja „Pärnu Päevalehe“ toimetustes. Oli kauemat aega Tartu üliõpilaskonna esimees, välistoimkonna ja baltiriikide üliõpilaskondade keskbüroo juhataja ning Rahvusvahelise Üliõpilasliidu delegaat. Tuli Riigikogusse 1931. a.

Peale ametisse astumise võttis uus minister jutule E. O. Liidu juhatuse esindajad, väljendades soovi sõbralikuks koostööks õpetajaskonnaga ja lubades heatahtlikult kaaluda kõiki õpetajaskonna esitisi.

Tervitus Läti Õpetajate Liidule.

18. nov. pühtises läti rahvas oma iseseisvuse 14. aastapäeva. Sel puhul saatis Eesti Õpetajate Liit Läti Õpetajate Liidule järgmise telegrammi:

„Läti rahva iseseisvuse aastapäeval saadame Teile vennalikke tervitusi. Elagu Latvija! Elagu Läti Õpetajate Liit!“

Sellele telegrammile saabus Läti Õpetajate Liidult järgmine vastutelegramm:

„Südamest täname armsate õnnesoovide eest meie riigipüha puhul. Saagu tugevaks sõbralik vaim, mis loob ühist saatust meie rahvastele ja kasvatab võitlejaid parima tuleviku eest!“

Uusi üritusi kodukasvatuse edendamiseks.

Eesti Karskusliit on viimasel ajal asunud energiliselt kodukasvatustööd korraldama. Teataval määral on ta teinud seda varemgi, kutsudes näit. juba 10 a. tagasi siia kõnereisidele Soome kodukasvatustööde juhi Vilho Reima, kelle hoogsad kõned ulatusid laiasse hulkadesse. Hiljem kirjastas Liit 5 V. Reima' raamatut, mis tuhandeis eksempl. levides omajagu kaasa mõjusid huvi äratamiseks kasvatusküsimuste vastu üldse. Asutati Liidu juurde isegi kodukasvatuseühing, mis aga tegevusse ei astunud. Naiste Karskusliidu tekkides hakkas see korraldama emade-päevi, mis on kujunenud populaarseks kasvatusettevõtteks. Kavakindlama kodukasvatustöö korraldamise vajadusest hakati Liidu ringkonnas uuesti kõnelema aastat 3 tagasi. Siis mõned Liidu instruktorigid hakkasid küsimust käsitlema rahvakoosolekuil ja Liidu poolt korraldatavatel lühiajalistel kursustel.

Käesoleva aasta kevadel kutsuti kodukasvatustöö süstemaatiliseks juhtimiseks Liidu juures ellu eriline kodukasvatustoimkond, kuhu praegu kuuluvad pr-d H. Pöld, E. Mikkelsaar, I. Riomar, dr. M. Kleitsmann, E. Treffner, h-rad prof. A. Lüüs, dr. med. H. Madisson, dr. S. Raudsepp, dr. R. Tamm, koolin. A. Kurvits ja G. Reial, mag. A. Elango, E. Kubjas, J. Tauts ja R. Hansson. Toimkonna esimees, abiesimees, sekretärid ja laekur moodustavad juhataste. Praegu on toimkonna esimeheks koolin. A. Kurvits, abiesim. dr. S. Raudsepp, sekretärideks A. Elango ja E. Kubjas, laekahoidjaks pr. I. Riomar.

Toimkond oli Eesti Karskusliidule abiks 13-da karskuspäeva sisustamisel, mis peeti selle aasta 23. okt. kodukasvatuse tähe all. Sel puhul koostas toimkond juhatuskirja kodukasvatustöö korraldamiseks (õp. E. Mikkelsaare sulest), „Kodukasvatuse küsimusi käsitleva kirjanduse tutvustaja“ (mag. A. Elango' sulest) ja koolin. G. Reiali brošüüri „Meie laste tulevik on meie eneste kätes“. Kõik need saadeti karskuspäeva materjalidena kõigile koolidele ja org-idele üle maa. Praegu on väljatöötamisel kodukasvatustööde õpiringi kava ja mitmesugused normaalpõhikirjad kodukasvatustööde jaoks. Karskuspäeva puhul korraldati Tartus suurem kontsert-kõnekoosolek 600—700 inimese osavõtul, kus kõnelesid koolin. A. Kurvits, dr. R. Tamm ja pr. I. Riomar. Teistes linnades ja maal korraldasid koosolekuid kohalikud seltsid. Ka käsitleti sel puhul küsimust ajakirjanduses (suuremates lehtedes ilmusid pikad juhtkirjad).

Praegu on toimkonnal käsil raadio-ringhäälingu juhataste lahel vastutulekul, kodukasvatustöö raadiokursus, mille kavas on järgmised loengud:

1. Kodukasvatustöö juhtimine ja selle tähtsus — koolin. G. Reial (peetud 23. okt.).
2. Lapse arengu astmed — mag. A. Elango (peetud 12. nov.).
3. Rinnalapse hoid — dr. S. Raudsepp (peetud 19. nov.).
4. Väikelapse hoid — pr. dr. M. Jürisson-Kleitsmann (26. nov.).

5. Lastehaigused — prof. dr. A. Lüüs (3. det.).

6. Lapse mäng ja mänguasjad — pr. E. Treffner (10. det.).

7. Lapse hirm ja selle ravimine — dr. K. Lellep (17. det.).

8. Lapse fantaasia ja vale — prof. K. Rämül.

9. Usuline ja kõlbline kasvatus enne kooli — ref. alles lahtine.

10. Raskestikasvatatavad lapsed — koolijuhata. A. Eglon.

11. Laps ja sotsiaalsed pahed (tubak ja alkohool) — dr. R. Tamm.

12. Murdeiga ja kasvatus — ref. alles lahtine.

13. Kool ja kodu — koolin. mag. A. Kurvits.

Loengud on kord nädalas, igal laup. kl. 7— $\frac{1}{2}$ 8 õht.

Toimkond on oma tegevuses esikohale asetanud eelkoolialiste laste kasvatamiseks teadmiste ja juhiste pakkumise, kuna see ala Eestis seni kõige enam söödis olnud. Selle kõrval peetakse silmas aga ka koolialiste laste kodust kasvatamist, eriti kaasaaitamist tihedamaks koostööks kodu ja kooli vahel. Üheks suuremaks kavatsuseks on toimkonnal arstlik-pedagoogiliste nõuandepunktide organiseerimine, kust lastevanemad kasvatusraskuste puhul saaksid juhatust. Kõpsemisealistele noortele tahetakse nende hingelistes kriisides abiks olla, selleks erilist noorsoonõuannet korraldada. Neil aladel on vastavates eritoimkondades konkreetsed kavatsused kaalumisel, mille teostamist, vähemalt osaliselt, võib loota juba lähemas tulevikus. Nagu alljärgnevast tegevuskavast selgub, on toimkonnal siiski ka kaugemaid kavatsusi, mille teostamine oleneb suurel määral sellest, milliseid ainelisi võimalusi toimkonnal korda läheb andale luua.

Toimkonna tegevuse aluseks on järgmine kava:

I. Eesti Karskusliidu organisatsioonilistlik rakendamise kodukasvatustööle. Selleks:

- a) E. K-liitu kuuluvate org-ide keskel kodukasvatustööde juhtimiseks käsitlemist õhutades, nende juures vastavaid eritoimkondi (tarbekorral ka iseseisvaid, karskustoimkondade normaalkodukorra alusel) ja osakondi ellu kutsudes;
- b) mainitud org-ide jaoks normaaltöökava koostades ning kodukasvatustööde juhtimiseks käsitlevat kirjandust kätte juhatades;
- d) kodukasvatustööde õpiringide koostades;
- e) kodukasvatustööde karskuskursustel ja -kongressidel käsitelles.

II. Kodukasvatustööde nõuande organiseerimine, eriti silmas pidades raskestikasvatatavate konkreetseid nähtusi. Selleks:

- a) sellekohaste järelepärimiste puhul kirjalikult nõu andes;
- b) mõnes levivamas ajakirjas sellekohast küsimuste-kostuste nurka sisse seades;
- d) arstlik-pedagoogilisi nõuandepunkte organiseerides;

- e) noorsoonõuande korraldamist päevakorda võttes ja selle läbiviimiseks suuremate noorsoo keskkorraldistega kontakti astudes;

III. *Lastevanemate ettevalmistamine kodukasvatuse ülesanneteks, eriti silmas pidades laste koolieelset aega.* Selleks:

- a) kaasa aidates seda ala käsitleva kirjanduse soetamisele ja levitamisele;
b) koostööd õhutades kodu ja kooli vahel ning kaasa aidates lastevanemate koosolekute sisustamisele;
d) sellealaseid kursusi, õpiringe ja praktikume korraldades;
e) eesti lapse füüsilist ja vaimlist arengut teaduslikult uurides.

IV. *Eelkooliealise lapse kasvatamiseks oleivate ühiskondlike ettevõtete kohta andmete kogumine ja võimalikkude tähtsuse täitmiseks kavade koostamine ja ettepanekute tegemine, eriti silmas pidades:*

- a) lasteaedu ja mängumurusid;
b) noorsoohoolekande korraldusi.

V. *Sidemete loomine teiste kodukasvatustöökoostööga ning rahvusvaheliste ettevõtete sel alal (näit. rahvusvahelise kodukasvatuse instituudiga (Brüsselis)).*

VI. *Eeltööde tegemine:*

- a) kodukasvatuse-kongressi kokkukutsu-
miseks;
b) kodukasvatuse instituudi loomiseks, selleks teiste sel alal töötavate org-idega kontakti astudes.

Märkus. Paralleeltegevuse vältimiseks E. Karskusliidu kodukasvatustoimkond peab kontakti teiste sel alal teotsevate org-ide ja rühmitistega, koondades peatähelepanu eeskätt neile küsimustele, mille väljelemine ei seisa teiste olelevate org-ide kavas.

Välismaalt.

Väikelapsekasvatuse kongress Berliinis.

1.—5. okt. s. a. korraldas Saksa Otsustavate Kooliuuendajate Liit koos Individuaalpsühholoogilise Ühinguga, Saksa Fröbelliiduga, Montessoripedagoogika Ühinguga ja Saksa Psühhoanalüütilise Ühinguga Berliinis väikelapsekasvatuse kongressi, kus käsitleti peaaegselt eelkooliealise lapse kasvatust kõigi sel alal esinevate voolude seisukohalt. Kongressist osavõtjad, millised nende vaated ka muidu olid, mõnsid kõik, et lapse kasvatustlik mõjutamine esimesel viiel eluaastal on inimese saatusele otsustavama tähtsusega. Fröbeli ja Montessori meetodi pooldajate esinemisest selgus, et niihästi ühelt kui teiselt poolt üksteisele lähenetakse ning esialgu peaaegu ületamatuna näiv vahe nende kahe põhjapaneva meetodi vahel hakkab tasanduma. Terava arvustuse osaliseks said senised kasvatusemeetodid psühhoanalüütilise suuna esindajate poolt. Individuaalpsühholoogid rõhutasid eriti kaas-aegse perekonna lagunemist ja perekondliku kasvatuse ümberorienteerumise tarvet. Ainult pärast põhjalikke sotsiaalseid ümberkorraldusi võivat perekond nende arvates oma kasvatuse ülesandeid jälle täita.

Praeguse kapitalistliku ühiskonna kasvatuse ja hoolekandainstituutide ei täitvat enam neid ülesandeid, mis neilt oodatakse. Rudolf Steiner'i antroposofistliku pedagoogika esindajad rõhutasid eriti väikelapse loovate jõudude väljaarendamist. Otsustavad kooliuuendajad ise rõhutasid, et neil ei ole niipalju tähtsust, missuguseid meetodeid tarvitatakse, kui see, et laps kasvatatakse oma rahva ja inimkonna täisväärtuslikuks liikmeks. Kasvatuse nende arvates peab seisma ühiskonna teenistuses. Hoollimata sellest, et kongressil

oli vabadus igal suunal esitada oma vaateid oma paremate esindajate kaudu, ei puudunud siiski ka vastastikused arusaamatused ja vaadete kokkupõrked. Kongressiga kõrvuti oli korraldatud näitus, mis andis ülevaate väikelapsekasvatusest ja -hoiust. Kongressi poolt vastuvõetud resolutsioonides nõutakse: 1) emade nõuande- ja hoolekandepunktide arvu suurendamist ja nende tegevuse laiendamist ka kasvatusnõuandele; 2) lasteaedade väljaarendamist niihästi arvu kui ka kasvatusliku taseme suhtes; 3) väikelaste korraldiku toetustamise kindlustamist neile toiduainete jagamise ja lasteaiaköökkide kaudu; 4) mänguplatside, suvekolonide j. m. s. eest hoolitsemist; 5) hoolekannet haigete ja anormaalsete laste eest; 6) ajakohase pedagoogilise ettevalmistuse võimaldamist emadele ja kutselistele väikelapse kasvatajaile; 7) väikelapse arengu ja sotsiaalse asendi uurimise ühiskondlikku toetamist.

Resolutsioonide lõpul rõhutatakse, et osavõtjad organisatsioonid näevad neis nõudmistes üldisi eeldusi väikelapse kasvatuseks, toimuks see mistahes meetodite järgi.

Saksa õpetajad õpetajate akadeemilise ettevalmistuse poolt.

22. ja 23. oktoobril pidas Saksa Õpetajate Liidu kasvatusteaduslik peakomitee koosoleku, mille päevakorra tähtsamaks punktiks oli õpetajate ettevalmistuse küsimus. Referendid professor H. Weimar, prof. Seyffert j. t. näitasid, mis hädahoud on ähvardamas algkooliõpetajate ettevalmistust ülikoolides ja pedagoogilistes akadeemias, nagu see hiljuti paljudes Saksa osariikides läbi viidi. Preisi

pedagoogilistest akadeemiatest suleti 1931. a. korraldusega peaaegu pooled, Thüringenis uuelti käima pandud seminarid, Dresdens tehnilise ülikooli pedagoogilist instituuti ähvardab sulgemine j. n. e. Peakomitee otsustas pöörduda kõigi sel alal vastutust kandjate poole tõsise manitsusega mitte purustada algkooliõpetajate akadeemilist ettevalmistust kui viimaste aastate tähtsamat edusammu Saksa rahva hariduse alal.

Õpilaste selektsioon Prantsuse ja Preisi keskkoolides.

Hiljutiste ringkirjadega muutis niihästi Prantsuse kui ka Preisi haridusminister senise õpilaste vastuvõtmise ja klassist klassi üleviimise korda neile alluvais keskkoolides. Kuna see küsimus meilgi on aktuaalne, on huvitav tutvuda selle lahendusega rohkemate kogemustega kultuurmaades.

Õpilaste vastuvõtmine ja klassikursuse lõpetamine Prantsuse keskkoolides.

Prantsusmaa teatavasti tegi paar aastat tagasi algust õppemaksu kaotamisega keskkoolides (lycées ja collèges), alates esimese klassiga ja laiendades seda iga aasta ühele järgmisele klassile. Praegu on juba 3 esimest klassi maksuvabad.¹⁾ Ühenduses sellega püütakse teostada valjumat selektsiooni keskkooli vastuvõtmisel ja klassist klassi viimisel. Toome siin peamõttet haridusministri ringkirjast 21. juun. 1932. a. keskkoolide juhatajaile.

„Mulle näib tarvilik olevat Teile anda täpsamaid instruksioone, mis täiendaksid seadusi 11. aprillist 1930, 31. märtsist 1931 ja 31. märtsist 1932, kus maksa pandi tasuta õpetus I, II ja III klassis,“ kirjutab minister. „Ei ole otstarbekohane keskkoolidesse võtta vastu võimalikult suur õpilaste hulk, vaid võtta vastu ja püüda hoida seal ainult neid õpilasi, kes suudavad küllalt edukalt õppida ja kes ka teisi suudavad juhtida oma võimete paremale kasutamisele.“

Edasi antakse ringkirjas juhatusi õpilaste vastuvõtmise kohta.

Kõigilt keskkooli astuda soovijailt nõutakse arstitunnistist nende tervisliku seisukorra kohta, et takistada haigete laste pääsu sinna, kus nad võiksid teistele kahjulikuks saada ja kus ka nende endi areng takistatud oleks.

¹⁾ Üldse on Prantsuse keskkoolil 6 klassi pluss eriline lõppklass (filosoofia- või matemaatika-klass. Klasse nimetatakse, nagu Saksamaalgi, ümberpööratud järjekorras, s. o. kõige madalamat (esimest) klassi sixième, järgmist cinquième j. n. e. Käesolevas kirjutises on tarvitatud meie keskkoolile vastavaid nimetusi, s. o. I kl. on kõige madalam, II selle järgmine j. n. e.

Keskkooli I klassi võetakse vastu:

- 1) lapsed, kes omavad õigust võtta osa I. järgu stipendiumide võistlusest, s. o. algkooli või keskkooli ettevalmistusklasside parimad lõpetajad;
- 2) õpilased, kes I klassi kordama jäänud, kuid õppenõukogu poolt tunnustatud keskkoolihariduse omandamise võimelisteks;
- 3) algkoolidest, keskkooli ettevalmistusklassidest ja koduõpinguult tulevad õpilased, kes vähemalt 10 a. vanad ja kes õiendavad tagajärjekalt sellekohase sisseastumiseksami keskkooli.

Eksamikomisjoni juhatajaks on vastava keskkooli direktor, ja liikmeiks: a) üks sama kooli õpetajate esindaja, b) vastava kooliringkonna algkoolide inspektor või mõni selle poolt määratud algkoolijuhataja; d) üks keskkooli lastevanemate esindaja ja e) üks vastava kooliringkonna koolivanemaist (auamet) õperringkonna (academie) inspektori määramisel.

Komisjonid astuvad kokku juulikuu esimesel poolel, et otsustada sisseastumise soovivavaldisi, missugused tuleb esitada kuni 5. juulini. Viiendik arvesse tulevaist kohtadest reserveeritakse hilinevad sisseastumissooviavaldiste jaoks. Nende reserveeritud kohtade määramiseks astub komisjon uuelti kokku septembrikuu teisel poolel.

Üleminek I klassist II-se.

Õpilaste vastuvõtmisele I klassi on antud katse ja proovi ilme. Seepärast soovivad minister ringkirjas igale vastuvõetud lapsele võimaldada esimesel aastal võimalikult vaba areng ja hoiduda õpilaste koolist väljaheitmisest enne õppeaasta lõppu. Seevastu tuleb I kl. lõpul ette võtta tõsisem katse esimese eksami näol. Kuid sel esimesel eksamil ei ole lõplikku ilmet. Hilisemad parandusvõimalused jäävad alles, kui õpilases ilmneb omadusi, mis seni varjul olnud.

Õpilaste jaoks, kes üleminekueksamil ühest klassist teise läbi kukkunud, peab moodustama komisjon, kes kontrollib nende võimeid ja selle järgi otsustab, kas nad jätkavad oma õpinguid samas klassis teiskordselt või on soovitatavam neile mõni teine hariduse suund.

Mis puutub õpilaste istuma-jäämisse I klassi, siis võib seda soovitada ainult harukordadel, näiteks lastele, kes olnud osa kooliajast haiged või lastele, kes ainult mõnes üksikus aines väga nõrgad, kuid seda tugevamad teistes ainetes. Nõrku õpilasi peab katsuma võimalikult eemaldada keskkooli õppetööst, kuhu nad pole küllalt sobivad. Eelpoolnimetatud komisjoni kuuluvad: a) direktor või direktriiss; b) kaks õppenõukogu poolt valitud õpetajat; d) lastevanemate esindaja; e) õperringkonna (academie) inspektori poolt nimetatud kutsekoolide esindaja ja g) üks õperringkonna inspektori poolt nimetatud kõrgema algkooli õpetaja; komisjon peab igakülgselt uurima õpilase võimeid ja tarbekorral nõudma ka arstlikku läbivaatust.

Üleminek II klassist III-ndasse.

Õpilaste üleviimisel peab püüdma nõudeid suurendada selle järgi, mida kõrgemasse klassi õpilased tahavad pääseda, teostades nende isiksuse igakülgset ja põhjalikku hinnangut. Kuid seejuures on vähem tähtis lapse intelligentsi hindamine kui tema võimete äratundmine.

III klassi võetakse vastu:

1. stipendiaadid (les boursiers), s. o. andekaimad õpilased;
2. sama õppeasutise või mõne teise avaliku keskkooli eelmise klassi lõpetanud õpilased;
3. erakeskkoolide õpilased ja lapsed, kes seni õppinud kodus, kui nad sooritanud sisseastumiseksami oktoobri sessioonil;
4. kõrgema algkooli lõpetajad, kes edukalt õppeaasta lõpul üendanud eksami oma koolis ja soovitatud oma kooli õppenõukogu ja vastu võetud keskkooli vastava klassi õppenõukogu poolt;
5. õpilased, keda klassi õppenõukogu on otsustanud teiseks aastaks jätta III klassi.

Vastuvõtmine teistesse klassidesse.

Õpilaste vastuvõtmise korra IV, V ja VI klassi jätab see ringkiri uue üldise reformi ootel endiseks.

Igal juhul, just õpilaste huvides, on klassi õppenõukogudel soovitatav teostada järjekindlalt ja keskkooli õppetööst eemal püüda hoida õpilasi, kes pole selleks küllalt kohased.

III, IV, V ja VI klassi õpilased, kes keskkoolist nõrga edasijõudmise pärast eemaldatud, peab juhutama nende võimete paremale kasutamisele mõnel teisel teel. III ja IV kl. väljalangenuile peab seda uut orientatsiooni andma sama komisjon, kelle otsustada on üleminek I kl. II klassi. Vanemate klasside õpilaste suhtes peavad koolijuhatajad vanematele andma täielikke juhatusi ja näpunäiteid, mida neile inspireerivad nende pedagoogilised ja psühholoogilised kogemused.

Õpilaste selektsioon Preisi kesk- ja kõrgemates koolides.

Hiljuti avaldas Preisi haridusministeerium ringkirja, mis osaliselt muudab senise õpilaste selektsiooni korra kesk- ja kõrgematesse¹⁾ koolidesse. Ringkirjas öeldakse: „Arvatav õpilaste juurdevool kesk- ja kõrgematesse koolidesse sunnib pöörama õpilaste valikule erilist tähelepanu, sest riigi- ja kogukondade rahalist

¹⁾ Preisimaal teatavasti keskkooliks (Mittelschule) nimetatakse põhikoolile, s. o. algkooli esimesele astmele (Grundschule) järgnevat praktilist 5—6-kl. õppeasutist, mille lõpetamine ei anna õigust astuda ülikooli (vastab umbes meil kavatsetavale reaalkoolile). Meie keskkooli, s. o. ülikoolile ettevalmistavat õppeasutist aga nimetatakse Preisimaal ja enamjaos teistes saksa osariikides kõrgemaks kooliks (höhere Schule).

seisukorda arvesse võttes ei ole klasside arvu suurendamist loota. Majanduslikkude kaalutluste kõrval esinevad aga ka hariduspoliitilised, mille kohaselt andevases õpilased koolidest peab eemal hoitama või õigel ajal kõrvaldatama. Õpilaste selektsiooni reguleerimiseks asutatakse järgmised institutsioonid, mille ülesandeks on korraldada asi nii, et see oleks võimalikult kooskõlas moodse pedagoogika nõuetega.“

I. Üleminek põhikoolist kesk- ja kõrgemasse kooli.

Eelmistes määrustes toonitatud koostöö põhikooli ja kesk- ning kõrgema kooli vahel on arenenud edukalt¹⁾, sellal kui 10-aastaste laste eksamineerimine äratub järjest enam pedagoogilisi kahtlusi. Seepärast tuleb põhimõtteliselt loobuda erilisest vastuvõtmiseksamist algkoolist kesk- ja kõrgemasse kooli minekul. Õpilase vastuvõtmise kesk- või kõrgema kooli esimesse klassi otsustab komisjon, mille koosseis on kindlaks määratud 1924. a. määrusega. Komisjon teeb oma otsuse tunnis-tise põhjal, mis õpilane põhikooli lõpetamisel saanud, põhikooli lõppklassi õpetaja üksikasiliku kirjelduse ja kõigi teiste põhi- ja vastuvõtva kooli koostööl saadud andmete põhjal. Kui kooli astuda soovivate arv on suurem vabade kohtade arvust, siis võib komisjon valiku hõlbustamiseks korraldada ka vastava eksami. See korraldus peab kaasa aitama kesk- ja kõrgemate koolide õpilaste paremale valikule, mis on teostatav ainult siis, kui keskkoolid algkoolidega tihedalt koos töötavad.

II. Katseline vastuvõtt kesk- ja kõrgemate koolide algklassi.

Kõikide õpilaste vastuvõtt kesk- ja kõrgemate koolide algklassi kannab katselist laadi. Kes klassi õppenõukogu arvamist mööda hiljemalt poole aasta jooksul on osutunud kõlbmatuks vastava kooli vastavas klassis töötamiseks, peab koolist lahkuma. Sel puhul tuleb vanemaid vähemalt veerand aastat ette hoiatada. Õppenõukogu otsuseks on tarvis $\frac{2}{3}$ häälteenamust.

III. Seleksioon kesk- ja kõrgemate koolide vanemates klassides.

1. Kõrgema kooli kesk- ja ülemastme ja keskkooli ülemastme algklassis (s. o. U. III, O. II kõrg. koolis ja 3. kl. keskkoolis) langeb õpilane juba ühe aasta järele välja, kui klassi õppenõukogu otsusel, milleks tarvis on $\frac{2}{3}$ häälteenamust, tema edaspidine viibimine koolis ei tööta mingeid tagajärgi.

¹⁾ Juba 1924. a. ringkirjas soovitati õpilaste vastuvõtmise otsustamiseks kesk- ja kõrgematesse koolidesse asutada komisjonid, mis koosneksid niihästi põhikooli kui ka õpilasi vastuvõtva kooli õpetajast; samuti soovitati kesk- ja kõrgema kooli õpetajail käia hospiteerumas põhikoolides, et tutvuda seal valitsevate tööviisidega ja sealt tulevaid õpilasi juba ette tundma õppida.

2. Õpilased, kes ühes ja samas klassis kaks korda või kahes üksteisele järgnevas klassis istuma jäänud, peavad koolist lahkuma, kui klassi õppenõukogu arvates nende edaspidine viibimine koolis ei tööta mingeid tagajärgi. Selleks otsuseks on küllalt lihtsast hääleteenamusest.

3. Mitte ainult ühest klassist teise viimise tähtjaks, vaid kogu õppeaasta kestel tuleb järele katsuda, kas leidub õpilasi, kellel pole eeldusi tööks kesk- ja kõrgemates koolides. Jaataval korral tuleb vanemaid asjast otsekohe informeerida ja neid õpilaste juhtimisel mõnele teisele haridustele igati toetada.

4. Õpilaste üleviimisel klassist klassi ei ole õppenõukogu enam seotud kindlate numbritega. Seda muudatust ei tule käsitleda mitte kui üleviimise kergendamist. Niihästi enne kui nüüd

tuleb erilist rõhku panna sellele, et viidaks üle ainult seesugused õpilased, kelle üldisiksus ja saavutiste üldpilt pakub tagatise selleks, et ta järgmises klassis võib tagajärjekalt kaasa töötada.

Direktorite ja õppenõukogude ülesandeks on neid määrusi käsitleda nii, et ei kitsendataks nende läbi eriti andekate kehvade õpilaste selektsiooni. Iseäranis nooremate klasside õpilaste juures tuleb pidada silmas, et puudulikku keeelist väljendamisoskust ei tõlgitsetaks ekslikult väheseks andekusena. Ühtlasi tuleb pidada silmas juba korduvalt antud määrusi, et sotsiaalsete soodustuste, nagu õpperahast vabastamine, toetusrahad, maksuta õppevahendid j. n. e. jaotamisel esmajoones tuleb lähtuda mitte hoolekande ja toetuse, vaid sihikindla andekate selektsiooni seisukohalt.

Uusi raamatuid.

„Looming“ nr. 9 toob esmakordselt ses ajakirjas esinevalt A. H. Tammsaarelt jutustise „Väike korjus“, M. Raualt novelli „Pihimäng“, H. Visnapuult uue traagikomöödia „Madaam Sohk ja Pojad“ esimese vaatuse. Kaks artiklit, üks H. Raudsepalt („Hommikusi mõtteid õhtuses maailmas“), teine H. Pauksonilt („Mida nõutakse luulelt meil ja mujal“) viivad lugeda aktuaalsete kirjandusprobleemide valda. G. Suits tutvustab meile senitundmatut ala, hollandi uuema aja lüürikat nii artikli kui värsitõlgete varal. Luuletisi on veel J. Käernerilt, V. Adamsilt, J. Schützilt. Arvustuse osas kirjutab O. Urgart Tuglase „Eesti Kirjameeste Seltsist“, J. Semper Vuolijoe „Koidulast“, avastades selle näidendi väliseid eeskujusid, B. Linde Rummo „Kõneoskusest“ ja koguteosest „Punased aastad“, P. Hamburg Lutsu äsjailmunud mälestistest andest. Peale muu märkmeid väliskirjandusest.

J. Kuulberg, E. Martinson, M. Nurmik, J. Oro, J. Parijõgi, Fr. Puusepp. *Elav sõna I*. Aabits ja 1. õppeaasta lugemik. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 50 senti.

P. Kogerman, E. Kilksion, H. Riikoja, J. Port, A. Kepp. *Looduseõpetus*. Ühtluskooli VI õppeaasta. Koostatud Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi uutele õppekavadele vastavalt. K./Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr.

T. Adamson. *Tööjuhatusi ajaloos algkooli VI õppeaastale individuaalseks töötamiseks*.

K./Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 85 senti.

K. Vainula. *Eesti keele õigekirjutuse käsiraamat*. Autori kirjastus, Tallinnas, 1932. a. Hind ?.

Prof. K. Ramul. *Psühholoogia*. Paljude illustatsioonidega tekstis. 1. vihk. Kirjastus „Kool“, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr. 50 s.

Ülevaade haridustegevusest Tallinnas 1931/32. Väljavõte Tallinna linnavalitsuse tegevuse ülevaatest. Tallinna Linnavalitsuse väljaanne 1932. a.

Prof. A. Piip. *Nüüdne maailmapolitika ja Eesti*. Sissejuhatus politikasse II. Elav teadus nr. 11. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 1 kr.

Anni Swan. *Kaarina suvi*. Tõlkinud A. Aspel. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus, 1932. Hind 2 kr. 40 s.

Alphonse Daudet. *Väikemees*. Lugu ühest lapsest. Prantsuse keelest K. Martinson. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 3 kr. 25 s.

Jules Verne. *Kapten Grandi lapsed*. Roman. Lühendatud väljaanne noorsoole. Prantsuse keelest tõlkinud M. Sillaots. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 5 kr. 80 s.

Oskar Luts. *Vaadeldes rändavaid pilvi*. Mälestusi IV. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 3 kr. 50 s.

Jaan Käerner. *Merihärg ja Ko ajab Vene-maaga äri*. Komöödia kolmes vaatuses. „Noor-Eesti“ kirjastus, Tartus, 1932. a. Hind 2 kr. 40 senti.

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-Ühiseuse trüükikoda, Pikk t. 2. 1932.

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

NOORSOORAAMATUD

Jutukirjastik.

	Hind.
Nr. 1. Ch. Dickens: Kilk koldel (Trükk otsas.)	100 s.
Nr. 2. Jack London: Põlev laev (Trükk otsas.)	25 "
Nr. 3. K. Hänninen: Jäämere kangelane (Trükk otsas.)	100 "
Nr. 4. J. Parijõgi: Laevapõisi päevilt. II trükk	100 "
Nr. 5. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer tappis rebase	25 "
Nr. 6. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer päästis sõjaväe	25 "
Nr. 7. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer vallutas Saragossa	25 "
Nr. 8. A. Conan Doyle: Lugu üheksast Preisi ratsaväelasest	25 "
Nr. 9. A. Conan Doyle: Brigadeeri viimne seiklus	25 "
Nr. 10. Anna Brigadeer: Põialpoiss	50 "
Nr. 11. Jack London: Pagan Otoo	25 "
Nr. 12. A. Chamisso: Peeter Slemill	50 "
Nr. 13. Anni Swan: Olli elukool	150 "
Nr. 14. J. Akuraters: Sulaspõisi süvi	75 "
Nr. 15. M. Janson Rahuingel	100 "
Nr. 16. J. Parijõgi: Jõulud, jõulud	50 "
Nr. 17. Juhan Jaik: Kaarnakivi	100 "
Nr. 18. R. Janno: Kuningas Toom	100 "
Nr. 19. V. Korolenko: Makari unenägu	50 "
Nr. 20. L. Tolstoi: Kui palju inimene vajab maad	25 "
Nr. 21. Ch. Dickens: Nell ja tema vanaisa	50 "
Nr. 22. Peeter Rings: Kümme päeva jäälaamil	25 "
Nr. 23. J. Parijõgi: Suuskadel Vallastesse	100 "

Reisivestete kirjastik.

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

Populaar-teaduslik kirjastik.

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

Elulookirjastik.

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

„Noorusmaa“ albumid.

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

(Almanakkide uued anded ilmumas.)

„Noorusmaa“ aastakäigud.

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

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

Koolidele jõuluks

soovitame järgmisi lastenäidendeid ja ettekandeid:

	Hind sentides.
M. Mõil, Vangistatud jõuluvana. 2 pildis	25
M. Nurmik, Jõulud aastapärjas. 1 pildis	25
J. Oro, Tuhka Triinu. 3 vaatuses	25
" Jõuluvana kodu. 2 vaatuses	25
" Jõulu ootel. 2 vaatuses	25
H. Tõnnov, Eksinud. 1 vaatuses	25
" Laisk Liisi. 1 vaatuses	25
A. Oengo-Johanson, Antsi ja Helga jõuluõhtu. 2 pildis	25
A. Svan, Vitase Hauka vangina. Indiaani mäng 3 seikluses	25
S. Topelius, Taavet ja Koljat. 1 vaatuses	25
" Alli suusasõit. 1 pildis	25
" Perdita. 1 vaatuses	25
" Kust me saame jõulukuuse. 1 vaatuses	25
A. Kull, Jäneseipoiste jõuluõõ unenägu. 3 pildis	100
Linda Kasemets-Kirusk, Jõuluõõ ime. 3 muinaslugu lastele ilulugem.	75
Joh. Tammverk, Melodeklamatsioonid:	
Talvine õhtu. (V. Ridala sõnad)	80
Võiks otsast aiata. (E. Enno sõnad)	120

K-kü. „Töökool“

Tallinna, V. Roosikrantsi 3.

Kes raamatute hinna rahas või markides ette saadab, sellele saadetakse raamatud äri kulul kätte.

Tähtsaks teguriks meie haridus- ja koolielus on kutseteadliku õpetajaskonna progressiivne ja rippumatu häälekandja

„ÕPETAJATE LEHT“

Ilmub nädallehena igal reedel.

Tellida saab igast postiasutisest.

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

„Õpetajate Leht“ valgustab kõiki hariduselu ja koolipolitika küsimusi.

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

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

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