

KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 5

15. AASTAKÄIK. — 1933.

RECEIVED
FEBRUARY 1961

KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 5

1933

15. aastakäik

SISU: Õpetajate XI kongressi puhul — *E. Martinson*. Assotsiatsioon ja eksamid — *P. Truussmann*. Keeleõpetusest algkoolis — *A. J. Möller*. Probleemmeetod majandusteaduse õpetamises — *M. G. Kas* „maastikupilt“ ja „maastikuline liigestus“ on sisult üks ja sama? — *J. Kents*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: Joh. Aavik, Kuidas suhtuda „Kalevipojale“ — *Aug. Raud*; J. Parijõgi, Külaliste leib — *A. Vaigla*; Vastuseks „Eesti Rahva Ajaloo“ toimetajaile — *M. Schmiedehelm*; A. H. Tammsaare, Meie rebane — *P. Hauburg*; O. Luts, Avasilmi — *P. Hamburg*; A. Vaigla, Eesti grammatika I — *J. Väimaste*; Joh. Aavik, 20 Euroopa keelt — *J. Väimaste*. Organisatsioonide teateid ja kroonika. Välismaalt: Uus kurss Saksa hariduspoliitikas — *A. Elango*. Uusi raamatuid.

Õpetajate XI üldkongressi puhul.

E. Martinson.

Kongress on saanud suure tähelepanu osaliseks ajakirjanduse kui ka seltskonna poolt. Seejuures on arvamused teravalt lahkuminevad — selle järgi, missugusest poliitilisest vaatevinklist keegi asja võtab.

Parempoolse ajakirjanduse poolt heidetakse kongressile ette, et ta olnuvat liiga sotsialistide sõiduvees. Selle väite tõestuseks esitatakse järgmised faktid: kongressi juhatuse, sekretariaadi ja referentide koosseis olnuvat puhtsotsialistlik, mõned Liidu juhatuse liikmed sõitnuvat mööda maad autol ringi selleks kihutustööd tegemas, et ka kongressi liikmete enamus koosneks pahempoolseist, ja kongress saanuvatki liiga pahempoolne, mis leidvat kinnitust kongressi käredates debaatides ja otsustes.

Loen oma kohuseks kõigepealt kõige kindlamal kujul tagasi tõrjuda etteheited Eesti õpetajate Liidu juhatusele, nagu oleks see või mõni tema liige tüürinud kongressi mingi poliitilise partei sõiduvette. Kongress tuli korraldada

peamiselt kohapealsete organisatsioonide nõudmisel ja kiires korras. Väga raske oli Liidu sekretariaadil lühikese ajaga leida referente. Sekretariaat esialgu otsustas teha ettepanekud keskerakonna tegelastele, et ei oleks kellelgi põhjust teha etteheiteid sekretariaadile mingisuguse pahempoolse poliitika ajamise pärast. Kuid ükski keskerakonna tegelastest ei võtnud ettepanekut vastu. Tuli referendi kohused enda peale võtta nende ridade kirjutajal kui Liidu esimehel, hr. M. Välbel kui Liidu abiesimehel ja hr. V. Uustalul kui Liidu liikmel, kui maaõpetajal, kellel oma Tallinnale lähedase asukoha tõttu (hr. Uustalu on Viimsis õpetajaks) on sagedasti tulnud ennemaltki maaõpetajate seisukohti esitada Liidu kutsehuvide toimkonnas (ja maaõpetajate palgaküsimus ju oligi kongressi peaküsimuseks).

Samuti raske oli Liidu sekretariaadil leida kongressi juhataja kandidaate. Mitmed, kellele tehti ettepanekud, keeldusid kategooriliselt. Koosolekul, kus asja arutati, leidus ainult üks isik, kes

nõus oli ennast kongressi juhataja kandidaadiks üles seada laskma — nende ridade kirjutaja. Seati siis tagaselja üles ka hr. Piiskar, samuti andis oma nõusoleku hiljem ka hr. V. Uustalu.

Kui siis kongressi juhatus ja referentide koosseis on olnud liiga sotsialistlik, siis lihtselt sellepärast, et ei leidunud teistest erakondadest õpetajaid, kes oleksid neid ülesandeid soovinud täita. Peale selle ei kuulu üks referentidest ja ühtlasi kongressi juhatajaist, nende ridade kirjutaja, juba hulk aastaid ühegi poliitilise partei hulka. Seega siis ei ole õige, et kongressi juhatajate ja referentide koosseis oli puhtsotsialistlik.

Mis puutub kongressi sekretariaadi liikmete kandidaatidesse, siis jättis Liidu sekretariaat nende leidmise Liidu sekretäri hr. Elango hooleks, kelle otsustas esitada kongressi peasekretäri kandidaadiks. Kuna otsustati kongressi kirjelduse koostamiseks palgata stenograafistid, siis jäi kongressi sekretariaadile järele õige kerge ja ainult tehnilist laadi ülesanne: koostada ainult protokollid kondikava. Kas hr. Elango selle tehnilise ülesande teostamiseks oma abilisteks seadis üles kandidaatideks ainult sotsialistid või mitte, seda küsimust pole uurinud ega hakkagi uurima, sest pole tõesti mingit olulist tähtsust selles, kes selle tehnilise töö enda peale valmis oli võtma. Hr. Elango ise minu teada sotsialist ei ole.

Mis puutub etteheitesse, nagu oleksid mõned Liidu juhatusel liikmed enne kongressi autoga mööda maad ringi kihutanud ja tulevast kongressi püüdnud häälestada, siis on see lausa vale. Õige on, et mina tõesti ühes oma abikaasa ja tütreaga ühe juhatusel liikme autoga umbes poolteist nädalat enne kongressi kodumaal suurema ringreisu korraldasin, kuid minu ülesanne polnud mingisugust kihutustööd teha, vaid tutvuda kodumaa ilusamate kohtadega. Oma reisul kohtasin juhuliselt ainult ühte õpetajat: õpet. Adamsoni Viljandis, kus viibisime läbisõidul. Õpetaja Adamson on õpetajate Liidu kauaaegne juhatusel liige ja ühtlasi sotsialist, nii et teda polnud mul tarvidust sotsialistlikult „häälestada“. Oleks vajalik, et „Vaba Maa“ „N“, kes selle Liidu juha-

tuse liikmete propagandistliku autoreisu esmalt leiutas ja kelle andmetega mõned teised ajalehed nähtava heameelega opereerisid, vaevaks võtaks nimetada ühegi õpetaja nime, kelle kallal need juhatusel liikmed kihutustööd oma autoreisul on teinud. Mul on piinlik oma isiklikest asjust Liidu häälekandjas kõnelda. Kuid „kohvitantade“ jutude levitajaile tuleb ometi saba peale astuda, seda enam, et seda rumalat juttu on korranud mitmed ajalehed.

Olen Eesti õpetajate Liidu juhatuses töötanud juba üle tosina aastaid. Siamaani pole mulle keegi suutnud ette heita erapoolikust Liidu juhtimisel. Arvan, et seda ka möödunud kongressi korraldamise suhtes teha ei saa. Kui siiski kongress oma otsustes kaldus tugevasti rohkem pahemale poole (kui seda nii nimetada võiks), siis ei olnud selle põhjuseks mitte „sotsialistlikud“ juhatusel liikmed ja nende kihutustöö, vaid põhjused on teised. Viimastel aastatel on rahvakoosolekuil paljude erakonnategelaste poolt meie rahvakooli ja tema õpetajate arvel jämedat demagoogiat tehtud. Alatasa on näidatud õpetajate suurtele palkadele, mis viivat kuristikku meie majanduselu. Pahempoolsed erakonnad sarnast demagoogiat teinud ei ole. Samuti on sotsialistid Riigikogus kui valitsuses olles kooli ja õpetajaskonna huvisid võimalust mööda püüdnud kaitsta. Vist on need asjaolud kaaluvamaiks põhjusiks, miks kongress oma läbirääkimistes kui ka otsustes avaldas teatavat „pahempoolsust“.

Ka mind ei rahulda kongress täiel määral. Kuid ma saan täiesti aru sellest kibedustundest, mis asunud maaõpetaja hinge, kui teda aastate jooksul on mõnitatud ja nüüd viimaks ajal, mil krooni kursi langetamisega elukallidus tõusmas, ainuüksi tema palka on vähendatud. Seda kibedustunnet mõistan ma täiel määral, kuid siiski ei saa ma ütlemata jätta, mispoolest kongress mind ei rahuldanud. Õpetajailt kui rahvakasvatajailt nõuame rohkem kui harilikelt kodanikelt, samuti peavad ka õpetajate kongressid olema kõigiti eeskujulikud. Meie õpetajate mõjuvaim tööriist on sõna. Sõnavabadust peame pühaks pidama. Kahjuks kongress pa-

tustas selle elementaarse nõude vastu. Kui esitati kongressile vastuvõtmiseks resolutsioon, milles kutsutakse kaitsma demokraatlikku korda ja nõutakse, et „Valitsus kõige otsustavamalt astuks välja fašistlike ja kommunistlike liikumiste vastu“, ja kui sel puhul sõna võttis hr. Libe, siis kongress nõeldi mürtsutegemisega ei lasknud tal kõnelda. Ma ei saa seda teisiti nimetada kui sõnavabaduse kägistamiseks. Kongressi stenogrammides selgub, et mõned kongressil sõnavõtjad on tarvitanud ebakorrektheid väljendusi, mida koosoleku juhataja nähtavasti ei ole märganud. Edasi oli näha tunduvalt tendentsi kuidagi katsuda sumbutada nende kõnelejate kõnemõju, kes kongressi enamuse joont ei püüdnud tabada. Nii näiteks kostis niisuguste kõnelejate sõnavõtmiste lõpul harilikult ikka sumbutav sisin, kui mõned kongressiliikmed hakkasid oma poolehoidu ettetoodud mõtetele avaldama käteplaksutamise. Ka naermise ning vahelehiüetega püüti sõnavõtjate sõnamõju vähendada.

Väga palju paksu verd on tekitanud mõned kongressi resolutsioonid. Eriti kuri ollakse sellepärast, et kongress peab tarvilikuks õpetajate Liidu astumise Töölisühingute Keskliitu. Seejuures on rõhutatud, et õpetajad ei tohiks sinna astuda sellepärast, et see asutus on parteipoliitiline, mõne arvates sotsialistlik, mõne arvates kommunistlik. Kuid need arvamused ei ole õiged. Töölisühingute Keskliit on ametiühing, kuhu vastu võetakse liikmeid igasugustelt ametialadelt vaatamata nende poliitilisele meelsusele. Sellepärast õpetajate Liidu sekretariaat arvaski, et ei võiks takistusi olla sinna astumiseks. Kui aga sinna astumine peaks saama Liidu lõhkujaks, siis loomulikult tuleb sellest loobuda.

Vähe on selle resolutsiooni vastu vaieldud, millega Valitsuselt nõutakse otsustavamalt väljaastumist fašistlike ja kommunistlike liikumiste vastu. Kuid minu arvates just see resolutsioon on poliitilise, teataval määral isegi puhtparteipoliitilise iseloomuga. Kui nõutakse, et õpetajate Liit kui kutseorganisatsioon ei tohi tegemist teha parteipoliitikaga, ei pea ühe või teise

partei poolt või vastu agiteerima, siis selle resolutsiooni vastuvõtmisega seda ometigi on tehtud. Ja sellepärast selle resolutsiooni vastuvõtmine ei oleks kohane õpetajate Liidule kui kutseorganisatsioonile.

Täiesti vastuvõetavad on minule resolutsioonid, millega piiratakse õpetaja isiklikku ja parteipoliitilist tegevust: missugusest poliitilisest või seltskondlikust organisatsioonist ta ei tohi osa võtta, missuguseid ajalehti mitte lugeda (ei ole küll nimetatud lugemist, kuid kui on keelatud tellimine ja ostmine, siis ei saa ju ka lugeda, sest ei ole sünnis lehti teistelt lugemiseks hankida). Poliitilisse parteisse astumine ei tohi ometi sündida kellegi surve all, vaid see peab sündima ainult seismise veende põhjal. Palju õigem on seisukoht, et õpetajad võtaksid aktiivselt osa oma maailmavaate kohaselt igasugustest poliitilistest parteidest ja neis püüaksid maksvusele viia koolile ja õpetajaskonnale soodustavad seisukohad. Mitte eemale poliitilistest erakondadest, vaid lähemale neile, mis midugi saab sündida ainult siis, kui õpetaja on vaba poliitiliste erakondade valikul. Samuti ka mitte eemale seltskondlikest organisatsioonidest, vaid neile lähemale ja üldse rahvale lähemale. Samuti oleks mõtetu õpetajale keelata ühe või teise lehe lugemist. Õpetajal kui rahvakasvatajal ja -juhul tuleb võimalikult rohkem ajalehti lugeda — kas või sellepärast, et tundma saada ka oma vastaste mõtteid.

Kurva tõsiasi on tuleb võtta nähtust, kuidas paar õpetajate organisatsiooni on reageerinud kongressi resolutsioonidele. Nad on välja astunud õpetajate Liidust, ära ootamata, missuguse seisukoha võtab Liidu otsustav asutus — asemikkude kogu — resolutsioonide asjus. Neil oleks pidanud teada olema, et organiseeritud õpetajaile kohustavaks saavad resolutsioonid alles siis, kui nad on sanktsioneeritud Liidu otsustava asutise poolt. Võib olla revideerivad nad oma seisukohti. Väga võõrastavana tundub ka Võrumaa õpetajate Liidu seisukoht — jätta oma kohustused Eesti õpetajate Liidu vastu seni täitmata, kuni pole selgunud seisukoht resolutsiooni

sioonide asjus. Sellel seisukohal puudub järjekindel loogika — nii kaua kui ollakse Liidu liige, peaks kantama ka vastavad kohustused.

Asemikkude kogul on vist palju tööd, et leida kuldne kesktee, mis rahuldaks

enamvähem kõiki õpetajaid kongressi resolutsioonide asjus. Loodan siiski, et ta selle raske ülesande suudab lahendada ja nii, et ei kannata meie organisatsiooniline terviklus.

Assotsiatsioon ja eksamid.

P. Truusmann.

Eksamid on alati olnud kooli valla lasteks, enfants terribles'ideks. Ammust ajast on nende kohta valitsemas kaks arvamust: ühed pooldavad neid, leides, et nemad aitavad tõsta ja alal hoida õpilaste vaimset taset; teised omakorda suhtuvad neisse eitavalt, tuues esile rea fakte ja näiteid, mis tõendavad, et eksamid ei täida neile omistatavaid lootusi, et nemad kaugeltki ei garanteeri nende abil sõelutava materjali kvaliteeti: pahatihti õpilased, kes eksameil näitavad kõige lootustäratavamaid võimeid, edaspidisel koolis viibimisel osutuvad kas saamatuteks, vaimuvaesteks, või jälle laiskadeks.

Ka meie koolipoliitikas on märgata teatavat kõikumust eksamite süsteemi suhtes — ei ole läbi viidud selget joont, ei ole kindlasti „ei“ ega „jaa“ öeldud: osalt on eksamite suhtes läbi viidud eitav seisukoht ühtluskooli näol, kuid samal ajal nõutakse eksameid erakoolide õpilasilt; samuti on üldse kaotatud klassist klassi üleviimise eksamid, kuid kõrvuti nendega on maksvad üleviimise juures nn. sügisesed järeleksamid. Uus kavatsesetav koolireform näib omakorda kalduvat eksamite suhtes jaatavale seisukohale, kuna keskkooli sisseastumiseks on ette nähtud eksamid; seega heidetakse kõrvale ühtluskooli printsiip, ühede röömuks, teiste pahameeleks.

Kuid niikaua kui eksamite korraldus ja nende eesmärk jäävad endisteks, muutmatuteks, ei lõpe ka vaidlused ja lahkhelid selle koolielus nii tähtsa toimingu kohta, ei kao temaga seotud väärnähtused ja pettumused. Kõige selle lõpetamiseks ja väljajuurimiseks tuleb eksamite süsteemis läbi viia täiesti uus, teaduslikult põhjendatud

printsiip, kõrvale heites vanad, mitte kedagi rahuldavad alused ja võtted. Ainult sel tingimusel suudame muretseda selgust ja kindlust eksamite küsimusse; ainult põhjaliku reformi elluviimise läbi tohime loota, et eksamid täidavad oma loomulikku ülesannet, nimelt, olla õpilase võimete ja teadmuste täpseks kontrolliks, seevõrra täpseks, et tema tulemuste (andmete) põhjal saaksime täiesti selge pildi sellest, mida suudab anda õpilane ja missugune on tema vaimne tase, tema intelligents.

Tõepoolest vaatame, mida nõutakse ja saadakse eksami teel tema praegusel kujul? Jätan muidugi kõrvale väärnähtused, mis tingitud eksamite puudulikust korraldusest; peab kahjuks mainima, et selles küsimuses valitseva ebakindla ja segase poliitika tõttu jätab eksamite korraldus mõndagi soovida: ühest küljest neid nagu häbenetakse, peetakse tagurluse tunnuseks, aga teisest küljest nõuab nende korraldamist teatavil juhtumeil seadus. Sellest peasjalikult ongi tingitud eksamite puudulik korraldamine, teatav pealiskaudsus ja tagasihoidlikkus nõudmistes nende läbiviimisel, ning see omakorda toob paratamatult kaasa ebameeldivaid üllatusi, mis loomulikult aina suurendavad eksamite vastaste arvu. Siin, vene rahvasõna järgi, „*валят с больной головы на здоровую*“. Otsitakse süüd eksameis, kuna harilikult tuleb teda otsida eksamite puudulikus, koguni lohakas korraldusviisis. Aga ka kõige paremal korraldusel ei suuda eksamid anda kõike, mida neilt loodetakse.

Seega üldiselt tahetakse eksamite abil kindlaks teha õpilaste teadmusi, ja ainult seda; teiste sõnadega, tahetakse kontrollida, kas teab õpilane siit kuni

sinnamaani läbivõetud „kursust“ ja muud midagi. Selles on eksami raskuse kese. Vähe leidub õpetajaid, kes vaatavad asjale sügavamini, kes seavad endile eesmärgiks tundma õppida mitte ainult õpilase teadmisi selles või teises aines, vaid saada ka kujutus tema isikust üldse, tema arenemise tasemest, temast kui inimesest sõna laiemas mõttes, üldse, teada saada seda, mis seisab kaugemal ja sügavamal ühe aine kitsastest piiridest. Ja just niisugune õpilase tundmine võiks olla ainukeseks kindlaks kriteeriumiks õpilase isiku väärtuse hindamisel, ja just sellise tundmise puudumises, koguni tema eitamisega praeguse eksamite süsteemi poolt, peituvadki ebameeldivalt üllatavad eksamite tulemused.

Teadmused — see on ajutine, muutuv üksus: neid võib tarbekorral omandada lühikeses aja jooksul ja järelkult lühikeseks ajaks; teame ju meie kõik, kui kauaks jätkub koolist saadud teadmisi ja kui tihti tuleb neid uuendada, värskendada. Püüdes täita eksami nõudeid praegusel kujul, paari-kolme päevaga tuubitakse pähe nõutav „kursus“ selleks, et samuti paari-kolme päeva pärast see põhjalikult unustada. Harva tuleb ette, et nõutav materjal omandatakse põhjalikult, tehakse tema n.ö. vaimseks raudvaraks. Rõhuv enamus püüab vaid eksaminaatorite nõudeid täita — teada antud tähtpäevaks antud kursust, mis vaimselt jääb temale (s.o. õpilasele) võõraks. Ja eksaminaatorid omakorda volens-nolens lepivad nende kiirelt, mehaaniliselt omandatud teadmusega, hindavad neid rahuldavaiks või headeks, sellega, et juba esimesel koolitöö semestril üllatusega veenduda sama õpilase oskamatuses ja puudulikes teadmustes teatava aine alal. Kes on siin süüdi? Mitte keegi — ei õpetaja, ega õpilane; süüdi on süsteem ise, süüdi on ühekülgne, kitsapiiriline suhtumine õpilasse, kellelt nõutakse ainult teadmisi, mitte midagi peale nende!

Ülaltoodu põhjal tekib iseendast küsimus, kuidas kindlaks määrata, kas on õpilasel eeldusi intelligentsuseks, vaimseks arenemiseks? Praegune eksamite süsteem on selle küsimuse lahendamiseks täiesti kõlbmatu.

Viimasel ajal on meele läinud nn. testid, kuid ka nende tulemustele ei maksa suuremaid lootusi panna: nad on samad eksamid, ainult teise sildi all. Mida õieti võib anda test õpilase isiku, individualiteedi kohta sõna laiemas mõttes? Peaaegu vist midagi, peale tema teadmiste. Tõsi küll, testi põhjal võib kaunis tõetruult (tingimusel, et ta eeskujulikult korraldatud) otsustada õpilase mälu, tähelepanu, tema teadmiste ulatuse üle, võib näha, kui võrd hästi on omandatud see või teine kursuse osa — kuid kõik see ei ütle midagi õpilase iseloomu, tema omaduste, kalduvuste, tema andekuse ja intelligentsi kohta — ühe sõnaga, õpilane kui inimene, kui isik kõigi tema iseärasustega jääb ka testi autorile terra incognita'ks.

Aga kool kui kasvatusasutus peab eeskätt just seda õpilase isiku tuuma jälgima ja selgitama, et teda siis õieti juhtida ja arendada. Ja ka teadmiste omandamise kvaliteet, õpilase edasijõudmine oleneb peaaesjalikult tema sügaval peituvatest individuaalsetest omadustest. Nagu juba öeldud, on teadmiste omandamine ainult mõne päeva või kuu küsimus, kuna individualiteedi kujunemine — terve noorus-ea tulemus. Kasvatatajale (ja ka ühiskonnale) on viimane tuhat korda tähtsam esimesest. Teadmisi leiame kergesti raamatust, aga häid omadusi, positiivseid iseloomujooni peame hankima otseteed kirjutamata eluraamatust ümbruskonna mõjul ja kasvataja juhtimisel, ja see hankimine nõuab pikemat aega ning on võimalik ainult noorus-eas. Sellest, kuidas oleme kasvatatud, oleneb meie ja ühiskonna tulevik, mitte aga teadmiste summast, mida igal ajal kerge vaevaga võime uuendada ja täiendada.

Sellest järgneb, et koolidesse vastuvõtmine ja üldse õpilaste kontrollimine, kui meie soovime valida tõesti head materjali, tuleb ümber korraldada nii, et vastavad katsed (eksamid) paljastaksid meie ees need omadused, mis moodustavad inimesisiku tõsise väärtuse, annavad tema individualiteedist tervikulist pildi.

Niisuguste eksamite (katsete) süsteem on mõeldav ja praktiliselt täiesti läbiviidav (ütlen seda isiklike kude ko-

gemuste põhjal); teda võib tarvitada ka paralleelselt harilikkude eksamitega; tema käsitlemine ei nõua mingisuguseid erilisi ettevalmistusi ega ümberkorraldusi praeguses koolielus ega ole seotud mingisuguste kuludega.

Nimetaksin seda katsete süsteemi assotsiatsioonide süsteemiks. Teatavasti on assotsiatsioonivõime tähtsaim inimese vaimse tegevuse funktsioon: temast oleneb täiel määral inimese intelligentus, inimese kalduvused (apertseptioon) ja tema vaimne produktiivsus. Assotsiatsioonide olelu ongi see võti, mille abil pääsime võimalikult lähedale ja sügavale õpilase (ka iga inimese) „mina“ juurde. Kartus raskuste ees on ilmaaegne, sest mis raskusi võib pakkuda see, millest meie elame, mis igal minutil täidab meie teadvust? Hingeteadus muuseas on vist ainuke teadus, mida, ideaalselt võttes, võib õppida ja käsitleda ilma raamatuteta ja teiste abinõudeta — sest tema materjal, aine on meis endis ja igal ajal meie korralduses.

Ajakirja piiratud ruum ei luba pikemalt peatuda assotsiatsioonide aparraadi tegevuse üksikasjul ja tähtsusel. Seda kõike leiavad lugejad vastavast kirjandusest. Märgin ainult, et minu arvates paljud hingeteadlased ei hinda küllaldaselt määral assotsiatsioonide väärtust ning tähtsust meie hingeelus. Minule on selge, et assotsiatsioonidel on meie hingeelus täita osa, milleta meie vaimne tegevus pole üldse mõeldav. Meelteorganite kaudu voolab meie teadvusse lugematu hulk aistinguid ja kujutisi, mis kõik üksteisega kokku sulavad, assotsieeruvad tuhandetes kombinatsioonides, moodustades sel viisil meie n. ö. passiivse „mina“, ning andes materjali selle „mina“ aktiivsele väljendusele (s.o. vaimsele produktsioonile). Intelligentuse tagatiseks on assotsiatsioonide aparraadi täpne ja intensiivne tegevus. Mida paremini töötab assots. aparraat, seda intelligentsem, arenenum on isik. Idiotism näit. on kahtlemata assotsieerimisvõime kas osaline või absoluutne puudumine, halvatus. Idioot tajub küll välisilma nähtusi, kuid tema teadvuses jäävad nemad üksikuiks,

üksteisest eraldatuiks, nad ei ühine, ei sula kokku juba enne tajutud nähtustega. Seepärast on idioodi reageerimine välisilmale nüri või puudub täiesti. Välisilma tajumine ei ärata temas seda, mida nimetame mõtteks, aktiivseks reaktsiooniks välisilma nähtustele. Mõte on ju lõppude-lõpuks assotsiatsioonide kombineerimise tulemus. Üheks tähtsaks asjaoluks, mis märksa kergendab assots. süsteemi elluviimist, on see fakt, et assotsiatsiooni aparraat funktsioneerib automaatselt: fikseerides oma tähelepanu mõneks hetkeks teatud mõttele, paneme assots. aparraadi otsekohe käima, ilma et selleks tarvis oleks mõnesuguseid teisi keerukaid abinõusid. Just see assots. ap. automaatsus võimaldab tema tegelikku kasutamist ka väikeste laste juures.

Seda assots. süsteemi käsitlemist kujutlen umbes järgmiselt (vähemalt olen ise teda sel viisil eduga praktiseerinud: õpetaja ilmub klassi ja algab katset võimalikult lihtse ja selge sissejuhatusega assotsiatsioonide olelust ja nende funktsioonidest. Selle sissejuhatuse peamõtteks on, et ükski mõte, ükski psüühiline elamus (mõtte all tuleb siin mõista üldse igat teadvuses tekkivat protsessi, olgu see kujutlus, aisting, mõni tundmus, tahtmine, mälestis jts.) ei püsi, meie teadvuses üksikuna, vaid toob endaga ühes terve rea teisi, mis temaga nii või teisiti seotud. Selleks on tarvis ainult hetkeks koondada oma tähelepanu antud mõttele; järgnevad paar-kolm näidet õpetaja poolt. Selle sissejuhatava seletuse õnnestumisest oleneb suurel määral katse edu. Tarbekorral, eriti oma kooli õpilastele, võib korraldada paar-kolm eelharjutust, mille tulemustel on samuti teatav väärtus. Siis esineb õpetaja ettepanekuga õpilastele endi juures seda fakti kontrollida ja annab assotsiatsioonide rea algusena mõne mõiste, mis kuulajaile täiesti tuttav ja vastab nende arenemistasemele. See proov läbi, teatab õpetaja, et tema annab nüüd kaks-kolm sõna (resp. mõistet) ja õpilased peavad paberil lühidalt märkima kõik mõtted, mis tähtsavad neis ühenduses nende sõnade või mõistetega. Seejuures tuletab õpetaja meelde, et õpilastel ei tarvitse

endid pingutada, ei tarvitse midagi „välja mõelda“, vaid tuleb mõttekäigule anda täis vabadus, vaadelda ainult kõrvalt, kuidas üks mõte toob enda järele teise ja märkides üksikud selle keti lülid paberile, võimalikult lühidalt, kas või ühe sõnaga. Pole ka suurem häda, kui mõned mõtted vahele jäävad, seda enam, et vaevalt on üldse võimalik meie mõttekäiku (voolu) täitsa täpselt fikseerida. Antud mõisted peavad olema, muidugi täiesti selged, tuttavad õpilastele, teiseks peavad nemad olema võimalikult assotsiatsiooniderikkad, s.o. niisugused, mille kohta võib arvata, et õpilastel on nendega tegemist olnud tihti ja mitmesugustes olukordades. Täiesti kõlbmatud on näiteks selles suhtes igasugused arvud, abstraktsed mõisted, teaduslikud oskussõnad jts. Katse aja määrab õpetaja vastavalt katsealuste koosseisule ja nende arenemise tasemele. Üldiselt pole soovitatav anda liiga pikka aega, sest enesevaatlusega harjumata noori väsitab mõtete voolu jälgimine võrdlemisi ruttu. 20—30 minutit oleks keskmiselt paras aeg. On iseendast mõistetav, et katse ajal peab valitsema täieline vaikus ja klass peab olema isoleeritud kõrvalmõjudest, mis võiksid häirida tähelepanu fikseerimist.

Katse lõpnud, algab kõige tähtsam töö — saadud materjali analüüsimine. Sellel töö on teataval määral palju sarnasust psühhoanalüüsiga ja tema nõuab katse korraldajalt tähelepanu, intuitsiooni ja suurt hingelist peenust.

Esitatud assotsiatsioonide ridadest selgub otsekohe, esiteks, õpilase teadmuste tagavara, mis tema „minaga“ kokku kasvanud, teiseks, tema intelligentsi tase, tema kalduvused, ühe sõ-

naga, analüüsijale avaneb enamvähem selge pilt õpilase isikust sõna laiemas, sügavamas mõttes, mitte aga ainult tema teadmuste ulatus, nagu seda annavad hariliku eksami tulemused. Ka räägib palju assots. süsteemi kasuks see asjaolu, et aasotsiatsioonide üleskirjutamisel on õpilase „mina“ täiesti vaba, tema pole piiratud teatava küsimuse või ainega nagu eksamil või testi täitmisel, kus tema peab vastama täpselt formuleeritud küsimustele, vaatamata sellele, kas need teda huvitavad või mitte. Eksami teel tutvume õpilase isiku välise koorega (kestaga), mis sagedasti on kaugel tema „mina“ tuumast, aga assots. katse süsteem annab meile võimaluse näha õpilase tösist „mina“ ja seetõttu õiglasemalt hinnata tema isiku väärtust ja teadmusi. On võimatu anda täpseid juhtnööre niisuguse kirjatöö hindamise kohta, nagu seda on assots. süsteemi järgi üles tähendatud mõtete read. Siin mängib peaosas katse korraldaja hingeline peenus, oskus ka ridade vahelt lugeda, üldse, tema teise inimese hinge sissetungimise võime, tema intuitsioon. Kuid need omadused ei peaks võivad olema ühelegi pedagoogile.

Olen isiklikult korduvalt proovinud ülalkirjeldatud süsteemi, ja ei leia, et tema täitmine õpilastele raskem oleks kui mõnesugune teine harilikel eksameil pakutav kirjatöö, pigemini vastuoksa, sest assots. süsteemi juures on õpilasel materjal alati käepärast, teda ei tule kuskilt otsida ega suure pingutusega mälust välja pigistada, siin on õpilasel alati midagi öelda (kui ta täieline idioot pole), kuna hariliku eksami teema või testi küsimuste kohta seda kaugeltki igakord öelda ei või.

Keeleõpetusest algkoolis.

A. J. Möller.

Mõned aastat tagasi ei olnud sugugi haruldus, kui kohtasid algkooliõpilast, kes omas eesti keeleõpetuse (grammatika) raamatut: H. Einer — Eesti keele õpetus koolidele, H. Pöld — Eesti keeleõpetus koolidele, või mõnd muud. Muidugi õpiti neist raamatuist nii koolis

kui kodus ning nii mõnelgi õpilasel oli grammatika peas. Tänapäev on ülalnimetatud raamatud algkoolist kadumisel või kadunud. Neile asemele tulevad või ongi neid asendanud uued, ajakohasemad, tööraamatud, harjutustikud.

Vanemad õpperaamatud taotlesid peamiselt teoreetilise grammatika õppimist. Praegu maksev algkooli õppekava ei nõua algkooli õpilaselt teoreetilise grammatika oskust. Seletuskiri määrab: „Keeleõpetus, mis esineb kõneluste, kirjandite ja õigekirja teeniva osana, seisab peamiselt oskuste harjutamises neis keelenähtustes, mis teevad raskusi õpilastele ja milles nad eksivad.“

Kahjuks ei arvestata iga kord tööraamatute, harjutustikkude koostamisel üldnenditud seletuskirja nõuet. Tihti taotleb ajakohasemgi harjutustik teoreetilise grammatika õppimist, näiteks liigitatakse abinõu: määr-, kaas-, side- ja hüüdsõna, tuuakse alaliigitusi määr-, side-, hüüdsõnadele (koha-, aja-, viisi-, määra- jne. määrsõnad; ühendavad, eraldavad, võrdlevad jne. sidesõnad; rõõmu-, kurbuse-, tänu- jne. hüüdsõnad); õpitakse sisehäälikuid, silbiväldet, käändkondi, pöördkondi jne.

Nagu nägime, algkooli kava järgi peaks keeleõpetus esinema — õigekirja teeniva osana. Õigekirjagi kohta loeme samast seletuskirjast: „Siiski ei saa õigekirja nii tähtsaks pidada, et seks tuleks kulutada suurem osa aega ning jätta lapse arendus ja kodanikukasvatuse tagaplaanile.“ Tõesti ei jätkuks lapse arenduseks ja kodanikukasvatuseks aega, kui õppeaastas emakeelele määratud 150—180 tunni jooksul tuleks korralikult läbi töötada harjutustiku 200—250 ülesannet keeleõpetuse ja õigekirja alalt. Et õppeaeg piiratud, tuleks õigekirja ja keeleõpetuse harjutusaineks võtta ainult kõige olulisemat, nagu seda algkooli õppekava nõuabki.

Vaatleme, millist harjutusainet keeleõpetuse ja õigekirja alal tuleks käsitleda algkoolis, lähtudes algkooli õppekava põhinõudeist.

1. k l a s s.

Peaülesandeks esimeses klassis peab olema lühikese ja pika hääliku tundmaõppimine: õieti hääldamine, kuulmine ja märkimine liikuva abitsa abil või kirjas. Lugemaõppimisel tuleb seda ülesannet taotella iga hääliku, niihästi täis- kui ka kaashääliku puhul. Lapse kõrv peab harjuma eristama lühikest häälikut pikast. Seepärast pööratakse

peatähelepanu hääldamisharjutusele, eriti silmas pidades neid õpilasi, kes ei taipa lühikese ja pika hääliku vahet või kellele see vahetegemine valmistab raskusi. Ei tuleks 1. klassis nõuda vahetegemist pika ja ülipika hääliku vahel defineerimiseks, vaid need olgu temale pikad häälikud, küll aga tuleb nõuda nende õiget hääldamist; lühikese, pika ja ülipika b, d, g (b, p, pp, d, t, tt ja g, k, kk) puhul tuleb paratamatult seda küsimust riivata. Alles siis, kui õpilase kõrv lühikest ja pikka häälikut õieti kuuleb, laseme last häälikut märkida kas liikuvate tähtede või kirjutamise abil, alguses muidugi joonistähedega, pärastpoole kirjatähedega.

Et lühikese ja pika hääliku õige hääldamine, kuulmine ja märkimine on põhijapaneva tähtsusega küsimusi eesti keele õigekirjas, tuleb erilise tähelepanuga ja hoolega selle ülesande sooritamist taotella kogu õppeaasta jooksul, mitte võtta ülesannet liiga kergena, pühendades talle ainult teatav aeg. Sellest oleneb tulevikus õigekirja edu.

Keelelisel vaatlusel õpitakse tähelepanema, et inimeste, nukkude, linnade, alevite, külade jne. nimedes (pärisnimedes) esineb suur algustäht, mida õpilased harjuvad tarvitama oma kirjas. Samuti keelelisel vaatlusel avastatakse, et sõna alul esineb p, t või k, mitte aga b, d või g.

Lugemisel, keelelistel vaatlustel ja kirjutamisel vaadeldakse sõnu, mille alul kirjutatakse h.

Kõnelemisel ja pärastpoole ka lugemisel pööratakse tähelepanu jutustava, küsiva, käskiva ja hüüdlause väljendusviisile (häälekõlalisele erinevusele). Keelelisel vaatlusel leiutatakse, et igale lause väljendusviisile vastab eri märk lause lõpul. Nii kujuneb lugemisel punkti, küsi- ja hüüümärgi tähelepanek lause väljendusviisi määramiseks ja kirjutamisel punkti, küsi- ja hüüümärgi tarvitamine lause lõpul.

Ühelt realt teisele viimisel poolitatakse sõnu õpetaja kaasabil.

2. k l a s s.

Teises klassis tuleb uuesti asetada õppetulpunkti lühikese ja pika hääliku õige hääldamine, kuulmine ja märki-

mine. Seejuures süvenetakse oskustes, tutvudes eesti keele kirja traditsioonidega.

Ühesilbilisi sõnu vaadeldes märkavad õpilased, et vahel on sõna lõpul ühekordne, vahel kahekordne täht: k e l l, k e e l l, k a e l l. Otsitakse ja leitakse selle nähtuse põhjused (lühikese hääliku järel ühekordne, pika järel kahekordne) ning olles teadlikud põhjustest harjutatakse märkima kaashäälikut ühesilbilise sõna lõpul ühe- ja kahekordse tähega. Seejärel tulevad vaatlusele sõnad, nagu k e l (kellel) ja k e l l, m a (mina) ja m a a, misjuures peetakse silmas nende sõnade tähendust ning õigekirja.

Nii siis taotellakse, võimaluste piirides, nende sõnade (m a a, m a; s a a, s a; t a; m e e, m e; t e e, t e; k e l l, k e l; s e l l, s e l; m u l l, m u l; t a l l, t a l; s u l) õigekirja.

Nüüd tutvutakse täis- ja kaashäälikuga, s. o. õpitakse häälikuid tegelikult liigitama täis- ja kaashäälikuiks. Täis- ja kaashääliku definitsioon, kui tarbetu õigekeelsusele, jäägu täiesti kõrvale.

Häälikute vaatlusel leitakse, et sõnades (näit. hobune, inimene) võivad esineda täishäälikud ja kaashäälikud üksikult vaheldumisi (liht- ehk üksikhäälik), aga ka (näit. sõnades, leiba, lindu) kaks täishäälikut või kaks kaashäälikut kõrvuti (liit- ehk kaksikhäälik), mõnes sõnas (näit. mõistlik, sulpsti!) isegi kolm või neli kaashäälikut kõrvuti (liithäälikud: kolmik- või nelikhäälik). Ka liithääliku puhul jäägu definitsioon kõrvale, õpilased harjugu nägema, kas kõrvuti on täis- või kaashäälikud või täis- ja kaashäälik.

Sel vaatlusel pannakse tähele, et pikk kaashäälik märgitakse ühekordse tähega, kui ta esineb kaashääliku ees või järel (liithäälikuna: l i n d u, s i l d a — pikk n ja l kirjutatakse ühekordse tähega, sest nende järel esineb kaashäälik).

Kaksiktäishäälikute märkimisel õpilased harilikult ei tee vigu, seepärast on peaaegu tarbetu seda küsimust puudutada. Kui siiski vajadus seda nõuab, siis tuleks paralleelselt „leiba“, „teisi“ jne. sõnadele vaadelda ka sõnu: v i i a, t u u a, s ü ü a, j u u a, s i i a jne., misjuures õpilased peagi

märkavad, et hääliku „ei“ (sõnas „leiba“) hääldame ühe hingetõukega, korraga, kuna „iia“ (sõnas „viia“) hääldamiseks peame tegema kaks hingetõuget.

Nüüd võiks üle minna silbiga tutvumisele. Selle ülesande eesmärgiks olgu oskus poolitada sõna ühelt realt teisele viimisel. Siin ei tohiks tungida peensusesse, vaid peaks leppima lihtsamate juhtudega. Raskemal juhtudel poolitatakse sõna ühelt realt teisele viimisel õpetaja kaasabil.

Tutvutakse ka ainsuse ja mitmuse mõistega ning õpitakse tarvitama d-tähte mitmuse nimetava lõpul. Aja jooksul kujuneb õpilasel ka nimetava mõiste.

Kui õpilane on enamvähem kodunenud lühikese ja pika hääliku hääldamises, kuulmises ja märkimises, siis ei tekita raskusi -b, -d, -te tarvitamine pöörete lõpul (l o e b, l o e d, l u g e s i d, l o e v a d, l o e t e). Esineb siiski õpilastöis siin vigu, tuleb nende vältimiseks korraldada erilisi keelelisi vaatlusi ning harjutusi.

Soodsail juhtudel vaadeldakse sõnu, mille alul kirjutatakse h.

Kirjavahemärkidest võetakse vaatlusele koma, eriti sõnade et (nii et, n õ n d a et), siis, v a i d, k a s, kuid, k u i d a s, k u i, a g a ees lausete vahel, samuti ka sõnade kordumisel (näit.: sünnipäevaks sain ma palju, palju kinke). Eriti matemaatikatunnis tuleb sageli lühendada sõnu, õpilane lühendab mõnikord ka oma nime, kirjutades ainult esimese tähe. Sel puhul on soodus juhused tähelepanu juhtida punkti tarvitamisele sõna lühendusel.

3. klass.

Kolmandaski klassis tuleb asetada õppetulipunkti lühikese ja pika hääliku õige hääldamine, kuulmine ja märkimine. Kõnelemisel, lugemisel, keelelistel vaatlustel, vastavil harjutustel ja kirjutamisel taotellakse eelmistes klassides omandatud oskuste süvendamist. Eriti süvendatakse oskust tarvitada sõna lõpul ühe- ja kahekordset tähte (näit. m a a, m a; k e l l, k e l, k e e l, k a e l, k ü ü n a l; k o t t, k o o t, k o i t; j u, k a, k e s jne.).

Võetakse vaatlusele -d ainsuse ja mitmuse osastava lõpul (näit. maad, kraed, sind, merd; maid, kraesid, teid, meresid jne.), -ga kaasaütleva ja -ta ilmaütleva lõpul. Seejuures vaadeldakse sõna lauses, esitades vastava küsimuse: keda? mida? kellega? millega? kellela? milleta? Näit.: Näen keda? Näen sind, teid. Näen mida? Näen maad, kraed, merd, maid, kraesid, meresid, rattaid. Kellega sa jalutasid? Ma jalutasin isaga. Millega ta kirjutab? Ta kirjutab sulega. Kellela läks öde koju? Ta läks koju veneta. Milleta ei saa maad kaevata? Labidata ei saa maad kaevata. — Selle ülesande sooritamine ei tekita õpilastele raskusi, kui nad lühikest ja pikka häälikut õieti hääldavad ja kuulevad. Nii kujuneb ühtlasi aja jooksul õpilastel osastava, kaasaütleva ja ilmaütleva mõiste.

Kolmandas klassis peaks õpilane nikaugale jõudma, et ta lühikest ja pikka häälikut õieti hääldaks, kuuleks ning märgiks, ja see oskus peaks kuuluma olulisimate tegurite hulka õpilase neljandasse klassi viimise küsimuse otsustamisel.

Kui vajadus nõuab, tuleb harjutada i ja j hääldamist ja märkimist. On õpilane esimeses klassis lugemaõppimisel need häälikud õieti kätte õppinud, siis eksimusi õigekirjas i — j alal ei esine, vahest üksikuis sõnus, nagu „ra i u ja“, „a i a“. Kui õpilased ei eksi j-kirjutamisel, siis on peaaegu kahjulik eriharjutus: õpilasel tekib kahtlus ning selle tagajärjel hakkabki ta vahest kirjutama vigadega.

Õpilased avastavad, et s ja h kõrval ei kirjutata b, d, g, vaid p, t, k ehk, nagu õpilased ise armastavad öelda, „s ja h ei salli enda kõrval b-ed, d-ed ega g-ed“. Peagi leitakse, et s ees mõnes sõnas siiski esineb b, d, g (u m b s e, k u l d s e, v a n a a e g s e). Nüüd on soodus silmapilk tutvustada õpilasi tuletusnähtustega. Võetakse vaatlusele tuletusliide -ne: k u l d + n e, u m b + n e, v a n a a e g + n e; k u l d s e, u m b s e, v a n a a e g s e. Nii järeldevad õpilased, et tuletusliite -ne abil sai asja nimest (k u l d) asja omadus (k u l d n e päike). Võiks võrrelda mõisteid:

k u l d n e, k u l l a n e; m u l d n e, m u l l a n e; l u m i n e, l u m e n e; r a u d n e, r a u a n e; t u h k n e, t u h a n e jne. Pöördsõna tuletusliiteist võiks tulla kõne alla -ne — (v a n a + n e — v a n a n e n, t a g a + n e — t a g a n e n, v a l g + n e — v a l g e n e b), misjuures pööratakse tähelepanu sõna tähenduslikule küljele.

Vaatlusele võiksid tulla ka sõnad k ä r b e s, k ä r b s e, j a l g s i.

Soodsail juhtudel vaadeldakse sõnu, mille alul kirjutatakse h.

Süvendatakse koma tarvitamist lausete vahel, eriti sõnade s e s t, s e s t e t, s e e p ä r a s t e t, s e l l e p ä r a s t e t, i l m a e t, o l g u g i e t, k u s, k u h u, k u s t, k e s, k e l l e, k e d a, k e l l e s s e, k e l l e s j n e., m i s, m i l l e, m i d a, m i l l e s s e, m i l l e s j n e. e e s.

4. klass.

Neljandas klassis tehakse juba kindlat vahet pika ja ülipika hääliku juures. Nii siis taotellakse lühikese, pika ja ülipika hääliku õiget hääldamist, kuulmist ja märkimist kirjas: harjutatakse niihästi täishäälikuid: a (näiteks sada; saada mulle õunu; ma soovin õunu saada), e, i, o, u, õ, ä, ö, ü kui ka kaashäälikuid: l (näit. vali, seisan valli ääres, vaatlen valli), m, n, r, s, b (kabi, kapi, kappi), d (nodi, noti notti), g (lugu, luku, lukku), aga ka liithäälikuid (näit. leiva, leiba, selja, selga). Neil harjutustel saavad õpilased teadlikuks häälikute vältest, ühtlasi kindlustatakse ühe- ja kahekordse tähe kirjutamise oskust nii liht- kui ka liithäälikute puhul.

Lugemisel ja keelelistel vaatlustel peetakse silmas h-tähega algavaid sõnu. Seda tööd jätkatakse ka 5. ja 6. klassis. On kasulik võrrelda sõnu, nagu h a l l i k a s, a l l i k a s; h a l l, a l l; h a r v, a r v j n e.

Elmistes klassides õpilased tutvusid nimetava, osastava, kaasaütleva ja ilmaütleva käändega. Nüüd tuleb tutvustada neid ka teiste käännetega, seejuures tarvitades näiteks jõgi-sõna käändeid lauseis. Õpilastele tehakse selgeks, et iga teatav (käänd-) sõna (näiteks: jõgi, jõe, jõge, jõkke

jne.) on kääne ja et igal käandel on oma nimi, nagu nimetav, osastav jne.

Käänetega tutvumisel võiksid olla harjutusaineks veel järgmised sõnad: tuba, viga, õde, mägi, vägi, jne., käsi, süsi, mesi, vesi jne. misjuures vaadeldakse eriti b, d, g, s kao puhul i teisenemist e-ks (mägi — mäe), u teisenemist o-ks (tuba — toa) ja ü teisenemist ö-ks (süsi — söe), mitmuse osastava lõppu (-sid: jõgesid, mägesid jne.; -e: tube, nuge, ube, lube, suge; -u: vigu, sigu, ridu; -i: pesen käsi, toon süsi), pp, tt, kk ainsuse sisseütlevas (tuppa, kotta, märke, kätte), tt ainsuse osastava lõpul (kätt, vett, mett, sütt). Kasulik on võrrelda vaatlusel ainsuse sisseütlevat mitmuse omastavaga (kätte — käte) ja juhtida tähelepanu sellele, et käsi-, süsi- jne. sõnade mitmuse käändeis esineb t, mitte aga tt (kätel, sütega).

Võrreldakse ka sõnu: söe — söö (laps võttis ahjust söe; ära söö sütt), mää — mää (sõitsime üle mäe; eemalt kuuldus mää). Õpitakse õieti tarvitama sõnu: kodu, koju (olen kodu, lähen koju, kähen kodu poole).

Seejärel võetakse vaatlusele sõna „kukk“ käanded lauseis, misjuures tuleb rõhku panna õigele hääldamisele, sest sellest oleneb õigekirja edu. Ühtlasi ilmneb, et teatavad käanded (kukk, kukke, kukkede jne.) esinevad tugevas astmes, teatavad käanded aga (kuke, kukeid jne.) nõrgas astmes.

Vaadeldakse veel sõnu, nagu kapp, kott jne., kaup, paat, loik jne., uus, küüs, kõrs, tuul, joon, suur jne. Õigekirjaks on oluline just tugeva ja nõrga astme tundmine (pp-p, tt-t, kk-k; p-b, t-d, k-g), mis põhjenu õigel hääldamisel: kui õpilane õieti hääldab lühikest, pikka ja ülipikka b-, d-, g-häälikut ning neid õieti kuuleb, siis ei tekita nende häälikute kirjutamini talle raskusi. Seepärast peab suulikul harjutusel pidama eriti silmas neid käandeid, mis murdeliselt erinevad, nagu kottis, kappis, kotti soppid, kappi lukkud jne. Sõnal „uus“ on tarvilik vaatlemisel võrrelda ainsuse sisseütlevat (uude) ja mitmuse omastavat (uute). Harjutamist nõuab mitmuse

osastava lõppudega kodunemine: eeskujude, näidiste, abil tuleb arendada õpilase keeletunnet. Harjutusel lähtutakse ainsuse osastavast: (kaks) kappi — (palju) kappe (i-e), kukke — kukki (e-i), juttu — jutte (u-e), jalga — jalgu, silda — sildu, mõrda — mõrdu, leiba — leibu /a (esimeses silbis a, i, õ), -u/, seppa — seppi, kokka — kokki, pärga — pärgi /a (esimeses silbis ei esine a, i, õ) -i/, uut — uusi, suurt — suuri (t — i). Tekitab aga õpilasele võidetamatuid raskusi mitmuse osastava lõpptäishääliku määramine, tarvitagu ta -sid-lõppu (juttusid jne.).

Tuletusliiteist võetakse vaatlusele -ik (-nik, -stik, -lik jne.: elanik, laevastik, õnnelik, alevik jne.), -kond (õpilaskond) ja tarvitatakse -ik- ja -kond-lõpuliste tuletiste käandeid lauseis, seejuures pidades silmas tugeva- ja nõrgaastmelises sõnas kk ja k esinemist. Tutvutakse ka sagedamini esinevate võõrsõnadega, nagu kabinet, piiskop jne.

Vaadeldakse liitsõnu: puusepp (aga: rätsep), seljakott, tultikk jne.

Õpilased käänete kujundamisel ning nende tarvitamisel tutvusid ühtlasi tegelikult ka käändsõnadega ning võivad nüüd peaaegu eksimatult eraldada käändsõnu teistest sõnadest.

Pöördsõna muudetega tutvumisel võiksid olla näidissõnadeks õppima, kukkuma, lugema. Alguses tarvitatakse lauseis isikulise tegumoe muuteid kindla ja tingiva kõneviisi oleviku ja mineviku (täismineviku) pööretena (ma õpin, sa õpid, ma õpiksin jne., ma õppisin, sa õppisid jne., ma oleksin õppinud, sa oleksid õppinud jne.), seejuures pühendades vääriline tähelepanu õigele hääldamisele ja õigekirjale. Harjutada tuleks veel sõnu, nagu küdema, siduma, kaduma jne., noppima, küttima, tukkuma jne., kaapima, küütima, kinkima, tui-kuma, marssima jne., misjuures jälgitakse i, u, ü teisenemist e-ks, o-ks, ö-ks, sõna esinemist tugevas ja nõrgas astmes ning õigekirja: pp-p, tt-t, kk-k,

p-b, t-d, k-g, ss-s, samuti ka tüvelõpp-häälikut (i, u) kolmandavärtelistes sõnades, nagu õppi-ma (i), kukkuma (u). Õpilased saavad teadlikuks kindla ja tingiva kõneviisi, samuti ka oleviku ja mineviku (täismineviku) mõistest ja peavad meeles, et need, harjutatavad, sõnad esinevad kindla ja tingiva kõneviisi olevikus nõrgas astmes, minevikus (täisminevikus) tugevas astmes.

Käskiva kõneviisi (õpi, ära õpi, õppige, õppigu) vaatlusel selgub, et teine pöore ainsuses (sina õpi) on nõrgas astmes, kuna teised pöörded (õppige, õppigu, õppigem) on tugevas astmes.

Kaudse kõneviisi vaatlusel pööratakse tähelepanu astmele (tugevas astmes: õppivat, olevat õppinud) ja tunnusele (-vat).

Eelmistel harjutustel lauses esines alati isik, kes teeb, ei tee, tegi, ei teinud, teeks, ei teeks, oleks teinud, ei oleks teinud, tegevat, ei tegevat, olevat teinud, ei olevat teinud midagi või keda kästakse midagi teha. Nii kujuneb ühtlasi õpilastel neil harjutustel isikulise tegumoe mõiste.

Umbisikulise tegumoe muudetega tutvumiseks võetakse mingi lugemispala isikulise tegumoe muudetega (soovitav mitmuses), millised kujundatakse umbisikulise tegumoe muudeteks. Või lahendab klass mingi kollektiivse ülesande, milles esinevad isikulise tegumoe pöörded mitmuses, näit. „Mida teeme praegu koolis, mida tegime eile kodu, mida teeksime homme jalutuskäigul?“ Seejärel, jällegi kollektiivselt, kujundatakse pööretest umbisikulise tegumoe muuted.

Nüüd võib lahendada ülesandeid, milles esinevad umbisikulise tegumoe muuted: õpitakse, õpiti, õpitaks, oleks õpitud, õpitagu, õpitavat, olevat õpitud jne. Õpilased märkavad peagi, et umbisikulise tegumoe muuted on nõrgas astmes.

Tegijanime ja ma- ja da-tegevusnime vaatlemisel selgub, et harjutatavatel sõnul (õppija, õppima, õppida jne.) on tegijanimi ja ma- ja da-tegevusnimi tugevas astmes.

Tuleb vaadelda sõnu, millel tegija-

nime tunnuse -ja ees esineb -i, ning harjutada õiget hääldamist ning õigekirja (õppija, kütija jne.), samuti ka viija, käija jne.). Sõnadel, nagu viima, käima, on soovitatav võrrelda tegijanime ja da-tegevusnime /viija (kes?) — viia (mida teha?), käija — käia, müüja — müüa jne./ Eriti vaadeldakse ning harjutatakse tegijanime hääldamist ning õigekirja pöörd sõnadel: nägema, olema, tulema, panema, surema, pesema, lähtudes mineviku pöördest: ta nägi — nägija, ta tegi — tegija, ta oli — olija jne., aga: ta luges — lugeja, ta läks — mineja jne. Võiks võrrelda ka sõnu: mineja (see, kes läheb) — minia (pojanaine), lugeja (see, kes loeb) — lugija (palvevend).

Jätma-, kiitma-, hüüdma- jne. sõnade muuteist vaadeldakse käskiva kõneviisi ainsuse 2. pöoret (jätta) ja da-tegevusnime (jätta), olevikku (jätan) ja minevikku (jättis). Eriti harjutatakse d ja t kirjutamist s ja k ees (jätsin, jätke, jätku, hüüdsin, hüüdke, hüüdku jne.). Kasulik on kirjutamisel alguses kõrvutada vaadeldav muude ma-tegevusnimega /näit. „Ma jätsin (jätma) raamatu klassi“/.

Pöörd sõna tuletusliiteist vaadeldakse -ise- (kohisema, sahisema jne.), -u- (peatama, peatuma, valmistama, valmistuma, andma, anduma, katma, kattuma jne.), seejuures pühendades tähelepanu niihästi tähenduslikule küljele kui ka õigekirjale (kattub).

Õpilased pöörd sõna muudete kujundamisel ning tarvitamisel ühtlasi tutvusid tegelikult ka pöörd sõna mõistega.

Nii tunnevad õpilased nüüd käänd- ja pöörd sõnu. Edasi selgub, et iga muu sõna, mis pole ei käänd sõna ega pöörd sõna, on abisõna. Käänd-, pöörd- ja abisõna määramise oskust võib kindlustada erilisel lahutusharjutusel, liigitades mingi lugemispala sõnu käänd-, pöörd- ja abisõnadeks.

Vaatlusele võetakse abisõnadest need, mille õigekirjas või tarvitamises õpilased eksivad, eriti i abisõna lõpul: tuletusliited -sti, -mini, -misi, -kesi, -ti (ilusasti, ilusamini, pikkamisi, tasakesi,

kahekesi, õhtuti jne.), samuti ka liide -ki (b, p, d, t, g, k, h, s järel), -gi. Harjutatakse õieti tarvitama abisõnu või, ehk.

Edasi tutvutakse alusega ja öeldisega ning õpitakse tarvitama alusena nimevat ja osastavat. Harjutatakse tarvitama koma koondlauses ja lauserinas, samuti ka jutumärke, kaksikpunkti, suurt algustähte, koma, hüüja ja küsimärki otseses kõnes, abisõnu ja, ning, ega, või, ehk koondlauses, abisõnu kui, nagu võrdluse puhul.

5. klass.

Viiendas klassis vaadeldakse sõnatüpe: mõte, aken, võte, nagu hüpe, ratas, okas, saabas, vade, kuningas, kubjas, tütar, küünal, liige jne. Vaadeldakse sõnu lauseis, millistes vaadeldavad käänded esinevad tugevas ja nõrgas astmes; seejuures on kasulik kõrvutada sõnatüübid mõte ja kukk. Teotellakse õiget hääldamist ning õigekirja, pühendades erilist tähelepanu astmevaheldusele (pp-p, tt-t, kk-k, p-b, t-d, k-g) ja mitmusetunnusele -te, -de (mõtete, akende, tütarde, küünalde, kukkede), aga ka ainsuse osastava lõpule t (mõtet, akent, võtit).

Võetakse vaatlusele ainsuse osastava lõpul -d (maad, kraed, und jne.) ja -t (mõtet, akent, raamatut, pimedat, uut, jänest jne.), mitmuse osastava lõpul -id (mõtteid, aknaid, pileteid, maid, jänesid jne.) ja -sid (kraesid, piigasid, isasid, kõnesid jne.).

Käändsõna tuletusliiteist vaadeldakse liiteid: -ke/ne/, -mine, -lane, -ne, -us, -is, -la, -istu, -tar (emake/ne/, lugemine, eestlane, vagane, raudne, rauane, kirjutus, kirjutis, võimla, kalmistu, sõbratar jne.). Seejuures pühendatakse tähelepanu niihästi tuletiste tähenduslikule küljele kui ka õigekirjale: (-t ainsuse osastava lõpul (võimlat, kalmistut), -i või -id mitmuse osastava lõpul (emakesi, lugemisi, eestlasi, raudseid, endisi, kirjutisi, katuseid, kirjutisi, petiseid jne.). Enne õpitakse õieti kõnelema, s. o. osastava õiget kuju kõnes tarvitama, siis alles kirjutama. Õpilased taipavad peagi, et -i või -id oleneb

kaasrõhust: émakèsi, éestlàsi (kaasrõhk eelviimasel silbil, osastava lõpul -i), katuseid, petiseid, vagaseid (kaasrõhk viimasel silbil, osastava lõpul -id). Võiks ju mitmuse osastava lõpu -i või -id määramiseks võtta aluseks sõna silbivälte, kuid ei loe seda küsimust jõukohaseks algkooli õpilasele ega kuulugi ta algkooli õppekavasse.

Pöördsõnadest kuuluvad vaatlusele -a- ja -le-tüvelised (näidissõnad: h a k k a m a, v õ i m l e m a), nagu h ü p p a m a, r u t t a m a, l ü k k a m a, r ü ü p a m a, v a a t a m a, ä r k a m a, a l g a m a, o i g a m a j n e., õ m b l e m a, m õ t l e m a j n e. Soovitav on vaadelda teatavaid muuteid lauseis, seejuures kõrvutades neid vastavate -i- ja -u-tüveliste pöördsõnade (õ p p i m a, k u k k u m a) muudetega.

Harjutustel taotellakse õiget hääldamist ning õigekirja, pühendades erilist tähelepanu astmele ja astmevaheldusele (pp-p, tt-t, kk-k, p-b, t-d, k-g jne.). Harjutusaineks on: 1) kindla, tingiva ja kaudse kõneviisi olevik (h a k k a n — õ p i n, h a k k a k s i n — õ p i k s i n, h a k k a v a t — õ p p i v a t) ja minevik, täisminevik (h a k k a s i n — õ p p i s i n, e i h a k a n u d — e i õ p p i n u d, o l e k s i n h a k a n u d — o l e k s i n õ p p i n u d, o l e v a t h a k a n u d — o l e v a t õ p p i n u d, 2) käskiv kõneviis (h a k k a — õ p i, h a k a k u — õ p p i g u, h a k a k e — õ p p i g e), 3) umbisikuline tegumood (h a k a t a k s e — õ p i t a k s e, h a k a t i — õ p i t i j n e.), 4) ma-tegevusnimi (h a k k a m a — õ p p i m a), 5) da-tegevusnimi (h a k a t a — õ p p i d a), 6) tegijanimi (h a k k a j a — õ p p i j a), 7) teonimi (h a k k a m i n e — õ p p i m i n e). Peetakse silmas nii vaatlemisel, hääldamisel kui kirjutamisel ka käskiva kõneviisi ja da-tegevusnime tunnuseid (-ke, -ku, -ge, -gu; -ta, -da).

Õ m b l e m a-, k õ n e l e m a- j n e. sõnade puhul tutvutakse ka tuletusliitega -le-.

Pöördsõna tuletusliiteist, peale -le-, võetakse vaatlusele veel -tse- (k a u b i t s e m a).

Sõnade kokku- ja lahkukirjutamisel tulevad käsitlusele harilikumad ju-

hud: 1) põhisõna -ne-lõpuline (kaheaastane, kolmeliitrine jne.), 2) nimetav täiendsõna (siidrätik, kuldsõrmus, noormees — noormees, vanaisa — vanaisa jne.), 3) omastav täiendsõnana (koolimaja, isamaa — isamaa, kirikutorn — Toompea kirikutorn jne.), 4) abisõna ja ma- ja da-tegevusnimi (läbi lugema, läbi lugeda jne.), 5) abisõna ja tegijanimi (ettelugeja), 6) abisõna ja teonimi (läbilugemine), 7) kääne ja abisõna (tee peal, selja taga, laua all jne.).

Eelmises klassis tutvuti alusega ja öeldisega. Nüüd vaadeldakse nimetava, omastava ja osastava esinemist laiendina (toon sulle raamatud, toon raamatuid, lugesin raamatu, lugesin raamatut, müüakse maju, müüakse majad jne.) ja laiendite ühildumist (kirjutan puhtale paberile, mitte: puhta paberile).

Harjutatakse tarvitama koma ütte puhul ja lausepõimimise (pea- ja kõrvalause vahel, samuti ka kõrvallause vahel).

6. klass.

Kuuendas klassis keeleharjutustel ühenduses lugemisega, kõnelustega ja kirjanditega taotellakse keeleoskuse süvendamist, misjuures tehakse lühike kokkuvõte (kuivõrt see on vajalik õigekeelse kõnelemiseks ja kirjutamiseks):

a) häälikuõpetuses: liht-, liit-, täis-, kaas-, lühike, pikk ülipikk häälik; ühe- ja kahekordne täht, tugev ja nõrk aste;

b) vormiõpetuses: käänd-, pöörd- ja abisõna tegelik tundmine ilma liigitusteta; käänamine ja pööramine (tüüpsõnade: jõgi, käsi, kukk, uus, mõte, aken, võti; lugema, õppima, kukkuma, jätma, hakkama, õmblema);

d) lauseõpetuses: lauseliikmed: alus,

öeldis, laiend ilma liigitusteta, üte, kiilosa; jutustav, hüüd-, küsiv ja käsiv lause; otsene kõne; lihtlause, koondlause, lauserind ja lausepõim.

Ka siin jäetakse kõrvale grammatilised definitsioonid kui kasutatud õigekeelsuse tundmisele, kuna taotellakse keeletunde arendamist ning oskust lahendada nii koolis kui ka pärastises elus keelelisi kahtlusi analoogiliste nähtuste põhjal. Seepärast ei kuulugi algkooli õppekavasse käändkondade ja pöördkondade tuupimine, küll aga harjutatakse kasutama õigekeelsuse sõnaraamatut. /Jääb soovida, et „Õigekeelsuse sõnaraamatu“ eriväljaanne õpilastele peatselt ilmuks./

Käänete tarvitamise oskuse süvendamisel vaadeldakse veel käändsõna tuletsliiteid: -nu, -tu, -line, -lik, -likkus.

Pöördõnade muuteist vaadeldakse ka kesksõna (õppivad lapsed, aga lapsed õpivad, kukuvad, õppinud, hakanud, õpitan, õpitud jne.).

Sõnade kokku- ja lahkukirjutamise oskuse süvendusel vaadeldakse ka järgmisi juhte: 1) abisõna ja kesksõna (missugune? — läbilõetud raamat; maha langenud lehed jne.); 2) abisõna ja pöördõna muude /lehed on (mis teinud?) maha langenud; raamat on (mis tehtud?) läbilõetud; laps oli (mis teinud?) maha kukunud/; 3) kättpidi, jalgapidi, otsapidi, aga: üht otsa pidi jne.

Kokkuvõtte puhul pühendatakse rohkem tähelepanu neile küsimustele, milles õpilased eksivad kas kõnelemisel või kirjutamisel.

Üldse olgu kogu õppeaja jooksul keeleõpetuse eesmärgiks algkoolis õpilaste elava keele ravi, mitte aga teoreetilise grammatika oskus.

Probleemmeetod majandusteaduse õpetamises.

Ajakirjas „Zeitschrift für Handelschulpädagogik“ (Nr. 9/10, 1932) avaldab dr. Löbner, Leipzigit, pikema artikli probleemmeetodi üle üldse ja eriti tema käsitamise kohta majandusteaduses keskkooli kava ulatuses. Kuigi autori väited paiguti on vaieldavad ja ta

isegi tunnustab mõningaid raskusi selle meetodi tarvitamises, on selles ometi nii palju positiivset, rääkimata uususe šarmist, et ta väärib tõsist vaatlemist ja läbikaalumist, ja et ta tundub hinnatava lisana keskkooli metoodilistele küsimustele, eriti alal, kus sellekohast

kirjandust vähe ja kus seni enamvähem üldiselt tarvitusel olnud heuristiline meetod.

I.

Dr. Löbner ütleb probleemmeetodi mõiste selgitamisele asudes, et töökooli ideevara Saksa kooli juba sügavale on sisse tunginud. Loogiliselt peaks nüüd järgnema seisak, kui mitte ei tuleks oletada, et veelgi edu on võimalik üksikute õppeainete piirides. Õppeaine omapära, õpilasgrupi erinevus, koolitüübi iseärasused tingivad niisuguste meetodiliste eriküsimuste tekkimist, mis ka teisi aineid võivad meetodiliselt rikastada. Üks selliseid viljakaid õpetamisvahendeid on probleem: tema kasutamist õpetamises võib nimetada probleemmeetodiks. See meetod baseerub äratundmisel, et õpilaste vaimu ei tohi toita faktidega, vaid et neile esitatakse või nende endi poolt leitavate probleemide lahendamisel nad peavad arendama kõrgeimat isiklikku aktiivsust. Näit. keelte õpetamises on sel alal esimesiks sammeks vabad teemad, õpilaste vabad ettekanded jne. Probleem äratab huvi, ergutab kombineerivat, võrdlevat, järeltavat mõttetegevust, seob ideid omavahel.

Tõelisi probleeme ei saagi alati koolikavasse tuua, nad on lahendamata ja viiksivad õpetamise kavakindlusel ohtu. Majandusteaduse kavast on soovitatav neid isegi täiesti välja jätta. Didaktilisel kaalutusel on aga tarvis päris ebaprobleemaatilistele ainetele anda probleemi kuju, luua „formaalseid“ probleeme (näit.: kas ekstensiivne või intensiivne põlluharimine? Saksa rahvastiku arengu tähtsus 20. sajandil jne.).

„Tõelised“ ja „formaalsed“ probleemid moodustavad piiramata määral didaktilisi mõjuvõimalusi pakkuva õppeabinõu.

Probleem esineb juba igapäevses elus mitmel kujul. Teda tarvitab ajakirjandus lööklausestena, juhtkirjade pealkirjadena, mõjuvate kuulutiste tunnuslausetena. Sealt võib tähelepanelik õpetaja leida palju huvitavat ja ergutavat, kui ta lahutab tõsioludest harilikule lugejale määratud sugereeriva katte.

Näiteks ei alga õpetaja tundi päris

asjalikult formuleeritud teemaga „Valitsuse majanduskava“, vaid ta juhib diskussiooni nii, et õpilased oma tunniülesandele probleemi kuju annavad: „Miks on eile avaldatud valitsuse majanduskava saanud üldiseks kõneaineks?“ Ta ei analüüsi sisu teaduslikult ja ei jutusta teda ümber, vaid lasseb peaprobleemist välja koorida terve rea lahendust vajavaid allprobleeme, nagu teeks seda hea juhtkirjanik. Antud probleemi saaks lahutada näit. järgmiselt: a) Missuguseid võtteid soovitakse ettevõtjate koormuse vähendamiseks? b) Kuidas puudutavad hädakorra dekreedid teiste kihtide tulusid ja olu? Jne. Jne.

Probleemide lahendus, mis lähtub konkreetseist, õpilase isiklikkugi elu lähedalt puudutavaist faktidest, viib õpilase üldteadmiseni ja nähtuste seadusepäraste äratundmiseni. Eriti 13—18 aasta vanuses, mil noore inimese mõtlemisviis faktide juurest ikka rohkem abstraktsele alale nihkub, on see suurepärase mõtlemisõskuse koolitamine, mis pealegi kutsealastele noortele on headtegevaks vahelduseks sagedasti mehaanilises töös.

Kõigepealt kujuneb probleemiks küsimus, kui võrt kooli kavast olevaid aineid saab käsitada probleemidena. Kahtlemata on majandusteadus suurelt osalt problemaatiline, s. t. probleemideks kujundatav aine. Vähemal määral sellise iseloomuga, aga siiski probleemide kujundamisele kalduvad ained on matemaatika ja loodusteadused. Vähem võimalusi selleks on muidugi keelte õpetamises, kuna siin ei domineeri loogiline mõtlemine. Tehnilistes ainetes ei saa teda tarvitada.

Sellega ei ole probleemmeetod universaalabinõu, aga kasustatav seal, kus tuleb tarvitada kombineerivat mõtlemist. Sellele lisandub paljude probleemide aktuaalsus, mis omane praegusel ajal kõigile aineile ühiskondlik-majanduslikult alalt. See loob tarviliku pinge ja huvi.

II.

Et anda rohkem materjali mõttevahetuseks kõnesoleva meetodi didaktiliste ja pedagoogiliste omaduste üle, toob dr. Löbner järgmise näite oma õppekoge-

mustest. Tal oli tarvitada 3 nädalatuundi üheaastasel kaubanduslikul kursusel kõrgema kaubandusliku õppeasutise juures. Õpilaste eelharidus seisis 6—9 a. õppimises üldhariduslikus koolis. Õpetamine teostus aastal 1931/1932.

Alul nähti ette vaheldus süstemaatilise õpetamise ja aktuaalsete päevaküsimuste vahel. Ometi selgus varsti, et niisugune segameetod ei anna ühtlust saavutistes. Mitterahuldava didaktilise dualismi kõrvaldamiseks näis olevat õigem siirduda probleemmeetodile puhtal kujul. Esimestes kõnelustes kujunesid peateemadeks kaks Saksa-maale saatuslikku küsimust: 1. Kuidas mõjub tööpuudus Saksamaa üldmajandusse? 2. Mis on Saksa põllumajanduse hädaseisundi peapõhjuseks ja milliseid võimalusi on selle kõrvaldamiseks? Õppeaasta jooksul seltsis neile veel kolm peaprobleemi: 3. Missugused on reparatsioonide majanduslikud järelused? (Üks lisaprobleemidest: Saksa rahanduskriis 1931. a.) 4. Mis on Saksa praeguse rahanduskriisi peapõhjused? 5. Mis määral pakub Saksa rahvamajandus võimalusi autarkia mitte-realiseerimiseks? Viimane teema tekkis 1932. a. alul ühenduses deviiside sunnimajandusega, valuutaraskustega, propagandaga siseturu laiendamiseks, Saksa põllumajanduse poolt kontingentide ja tollide nõudmisega, mis sisustas sel ajal poliitiliste erakondade majanduskava. Ta oli eelmiste kaudu ette valmistatud ja andis võimaluse kontrollida seni omandatud teadmusi ja mõtlemisoskust.

Teine peaprobleem lahutati järgmiselt osaprobleemidesse: 1. Mitu inimest töötavad Saksa põllumajanduses? 2. Missuguseid tooteid valmistab ta peamiselt? 3. Mis määral? 4. Missugused on valmistamisprotsesside tähtsamad kujud? 5. Missugune on põllumajanduse ajalooline areng? 6. Mis ulatuses võib rääkida mehhaniseerimisest, tehnikaliseerimisest ja ratsionaliseerimisest Saksa põllumajanduses? 7. Kuidas finantseeriti põllumajanduskäitiste ümberkorraldamist? 8. Kui suured on põllumajanduslikud võlad? 9. Kuidas on korraldatud toodete turundamine? Jne.

Materjali kogumine osaküsimuste

jaoks jäi üksikute õpilaste hoolde, raskemal juhtudel moodustati töögrupid kahest või rohkem õpilasest.

Probleemide esimene formuleerimine sündis klassis. Materjalide kogumisel tekkinud uued küsimused liideti kavasse. Nimetatud küsimustele lisandusid järgmised: 1. Kuidas varustatakse suurlinnu toitainetega (põhjuseks märkus ajalehis turuhoonete liiga kõrge üüri kohta)? 2. Mis osa mängib põllumajandus konservide tööstuse hankijana? 3. Missugused majanduslikud püüded on seotud Saksa „värskemuna“ müügi algatusega?

Materjalide allikas on peamiselt ajalehed, ajakirjad, statistilised aastaraamatud, nende kõrval ka uuemad majandusteaduslikud õpperaamatud (*Carl Brehmer, Volkswirtschaftslehre für Schulgebrauch, Langensalza 1929* ja *Ph. Zeiger, Volkswirtschaftslehre in Wort und Bild, Leipzig 1931*). Osavuse suurenedes materjalide kogumisel vabaneb iga rohkem õpperaamatust, et harilikku õpperaamatut vajati küll väärtuslikuna, kuid siiski juhulise allikana.

Loetud materjal ja õpilaste isiklike kogemuste kirjeldused koguti erimappidesse otstarbekas järjestuses. Sellise mapi kõrval on tarvilik nn. tööraamat, kus protokollitakse üsna lühidalt kujul klassi diskussiooni tulemusel, et need kaduma ei läheks. Sellele lisati juurde graafilisi kujutisi, ajalehelõikeid ja lahtisteks jäänud küsimuste eriarvamusi. Klassis kirjutati protokoll üsna lühidalt, kodus töötati see välja.

Igas tunnis katsuti kõiki õpilasi tegevsusse panna. Töö algatuseks olid harilikult lühidalt teated või mõned statistilised arvud. Teised õpilased lisasid küsimusi, selgitusi, oma tähelepanekuid jne. Aine käsitus jäi ikka elastiliseks, kuigi kohe alul iga peaprobleemi jaoks koostati täiesti üksikasjalik töökava. Kui üks peaprobleem oli küllalt selgitatud, võis raskusteta siirduda teisele. Midagi ei lõpetatud täiesti ära, ikka haarati tagasi endistesse küsimustesse. Aktuaalsed sündmused, uued majandusliku sisuga määrused, uued statistilised andmed kanti tagantjärele vastavaile protokollidele juurde (selleks kirjutati

tööraamatus ainult ühele leheküljele). Sellega toimus alaline kordamine ja nähtuste sisemise seose selgitamine.

Kodutööks jäi, nagu seniöeldust selgunud, materjalide kogumine ja aruannete koostamine ettekandmiseks klassis, kusjuures nõuti vaba ettekannet. Peale selle muidugi tööraamatu pidamine.

Ka ekskursioonide ülesanded töötati põhjalikult läbi. Moodustati erigrupid erinähtuste vaatlemiseks. Näiteks Leipzigi turumaja külastamisel pidid õpilased tegema tähelepanekuid järgmiste küsimuste vastamiseks: 1. Mis kaubad on tähtsamad ja mis määral nendega kaubeldakse? 2. Kes ostab ja müüb? 3. Veovahendid kaupade juurde- ja äraveoks? 4. Kuidas paigutatakse kauba tagavarad? 5. Eriasutised operatsioonide hõlbustamiseks (pank, post, tollipunkt jne.). Sellistele vaatlustele järgnesid ettekanded vaatlusgruppidele ja vastuste andmine klassis algatatud küsimustele.

III.

Probleemmeetodit tarvitades loobub õpetaja loogilisest süstemaatikast ja püüdest aine täiuslikkusele. Ta tuletab oma „kõrgema süstemaatika“ peamiselt psühholoogilistelt seisukohtadelt ja korraldab majandusteadusliku mõttevara tegelikku ellu sisse. Ainete üleküllusest valib ta üksikud peatükid noortele sobivate probleemide kujul. Elust võetud probleem on enamikus diskussiooni lähtekohaks, kuna ta endise õppeviisi juures jäi ainult näiteks. Peatükiõpetuse asemele, millel enamikus kirjeldav iseloom, astub üksteisest põimuvate probleemide elav üksteisesse haaramine. Et neid üksteist osaliselt katvaid ainealasid mõista nende vastastikkuste suhete seisukohalt, tuleb sagedasti sügavale neisse sisse tungida, kuna õpperaamatu meetod jääb üldiselt horisontaalsele pinnale.

Ka vanemad didaktilised õpetamisvõtted näitavad teatud lahkarvamusi, millest mõned seisavad probleemmeetodile oluliselt lähedal. Nii soovib Lentz majandusteaduse õpetamise piiramist mõne tähtsama põhjapaneva majandusprobleemiga tutvumisega. Becher ja Landman leiavad aga seevastu, et

kõige loogilisem on selle aine teaduslik käsitlus. Praegu käiakse kompromissiteed, et uute võtete väärtust põhjalikumalt tundma õppida. Probleemmeetodit iseloomustab aga täielik metoodiline ümberorienteerumine, põhimõttelik sisuline muutumine, mitte väline endiste õppeviiside moderniseerimine. Pedagoogiline vastutustunne tagab, et uus meetod ei muutu lihtseks katsetamiseks.

See hädaoht on probleemmeetodi puhul suur. Kus on üldse piir tõesti harivate ja kunstlikkude probleemide vahel? Õpetus võib pealiskaudseks muutuda. Pedagoogilise idee väärtuse kohta ei ole mõõduandev õpetatava aine välisvorm, vaid asjaolu, kuivõrt temas peitub loovat sädet, mis nooruslikke ürgjõude seestpoolt äratab. Need kõrgeimad, täiesti isiklikud pedagoogilised mõjud ei ole kirjeldatavad. Neid peab iga õpetaja kaasa luues kaasa elama. Kirjeldada saab õpetamistehnikat, selle põhjendusi ja järeldusi. Eespool kirjeldatud õppeaasta töö tulemusena paistab probleemmeetodi tüüpiliseks tunnuseks olevat õpilase kasvav vastutustunne oma tegevuse eest klassi ühiskonna raamides. Ta kasvatab majanduslikku mõtlemis- ja arvustamisvõimet. Kui õpilane harjub ise mõtlema ja otsustama, ei jää ta kergeusklikuks ega allu lõõksnade mõjule.

Kaks tugevamat vastuväidet probleemmeetodile on: 1. see õppeviis ei luba anda täielikku ülevaadet aineist, 2. ainevalik on liiga juhuline.

Esimese vastu võib öelda, et ka peatüki-õppeviisis on puudutatud ainult tähtsamad küsimused teoreetilis-praktilisest majandusteadusest ja rahandusest. Nii otsustavat probleemi, nagu tarvitamine, ei puudutata üldse. Ainekülluse tõttu saab õpetaja ainult seletada, õpilane seda seletust vastu võtta. See tekitab arvustamata mõtlemist.

Teise vastu vaieldes peab ütleva, et klassile ei ole kohane teaduslikkude teoste süstemaatika. See on pika teadusliku uurimuse tulemus. Õpilasel aga puudub alles oskus abstraktselt mõelda, tähendab, oskus majanduslikkude nähtuste elavast seosest täiesti aru saada. Need nähtused võivad tal lihtselt õpperaamatu üksikuiks peatükeks jääda.

Õpilased taipavad hoopis paremini konkreetseid fakte. Sellepärast on parem läbi töötada põhjalikumalt mõned vähesed majanduslikud probleemid. Majandusteadusel on see omadus, et iga üksiku konkreetse nähtuse juurest viib niidikesi kõikide rahvamajanduslikkude küsimuste juurde. Hammasratastik haarab nii hästi, et igalt majandusliku mõtlemise lähtekohalt piiramata arvul võib avastada põhjuslikke suhteid teiste lähtekohtadega. Seetõttu ei ole olemas üht lähteprobleemi, vaid on võimalik igast osaprobleemist lähtudes näha tervet rahvamajanduslikku problemaatikat. Sellest saab järeldada, et majandusteadusel ei tarvitsegi olla kindlat kava, võib temasse tungida kust tahes.

Lähteprobleemide valik ei tohi olla juhuslik, vaid pedagoogilise mõtlemise tulemus. See on süsteem, kui õpetaja võtab aktuaalsete majandusküsimuste suurest kogust mõned tüüpilised ning tähtsamad ja jälgib neid, mõeldes kuni nende viimsete peensusteni. Nii peab täiesti loogiliselt sündima rahvamajanduslikkude üksiknähtuste vastastikuste ja mitmekesisete seoste avastamine.

Tähtis on küsimus, mitut probleemi ühel õppeaastal tuleb käsitleda. Neid võib olla ka üks, aga see ei ole tehniliselt soovitatav. On parem, et üksikud õpilased ja töögrupid algusest peale mitme peaprobleemi jaoks materjali koguksid. Vastasel korral peab õpetaja ise liiga palju seletama, või rääkima

küsimustest, mis veel ei ole asjalikult põhjendatud. Nii ei saa mõtlemist harjutada ega uusi sisukaid küsimusi luua. Probleemide arv võib kõikuda 4—6 vahel. Suurema arvu põhjalik läbitöötamine on raske.

Kvaliteedi suhtes ei saa pakkuda šablooni. Probleemid peavad sisult ja vormilt olema sellised, mis kõige rohkem otstarbekohased majandusliku mõtlemise koolitamiseks ja isiku kujundamiseks. Tuleb hoiduda ergutamast õpilase sensatsiooni-kalduvusi ja reportaažist. Alata tuleb võimalikult konkreetsete probleemidega; õppeaasta lõpu poole võib neile anda üldisema kuju, et siirduda teoreetilise mõtlemise aladele.

Intensiivsusest võib probleemmeetodi tarvitamine väga mitmekesine olla. Huvi saab tõsta näiteks õpetaja reisi- muljete kirjeldamisega, ebaprobleemalist, kindlate seadusepäraste seletamise ja avastamisega. Viimane võte hoiab õpilast kõike probleemina vaa- delda ja harjutab mitmekülgselt mõtle- mist. Lisaks oleks õpilastele tungivalt tarvis vaatlusi ja reise.

Õpperaamatu küsimus on seni lahendamata. Siin on hädaoht liiga kiires vananemises. Igatahes peaks ta pak- kuma tarvitataavaid tööalgatusi.

Nii väga kui see meetod vastab õpi- lase nõuetele töördõmu ja agaruse teki- tamise suhtes, nõuab ta ometi õpetajalt väga suurt tööd, õpetamisoskust ja vas- tutust.

M. G.

Kas „maastikupilt“ ja „maastikuline liigestus“ on sisult üks ja sama?

J. Kents.

Nii on õigustatud küsima iga „Kasva- tuse“ lugeja, kes on lugenud läbi minu artiklid „Metoodilisi ja arvus- tavaid märkusi algkooli maa- teaduse alalt“ (vt. „Kasvatus“ 1932. nr. 4, 5 ja 7) ja „Prof. J. G. Granö' mõjutustest eesti kooligeograafiasse“ (vt. „Kas- vatus“ 1932. nr. 8) ning hra A. Parts'i artikli „Kas on põhjendatud J. Kents'i väited ja arvamu-

sed kodumaa käsitlese vas- tu maastikupiltide näol?“ (vt. „Kasvatus“ 1933. nr. 4).

Peatume „maastikupildi“ ja „maas- tikulise liigestuse“ mõistetel niipalju, kui lubab seda käesoleva artikli kitsas ruum. Võtame esijoones vaatlusele „maastikupildi“ mõiste ja sisu.

I.

Geograafiline „maastikupilt“ on seo-

ses ühelt poolt maali- ja luulekunstiga, teiselt poolt teadusliku geograafia arenguga. See asjaolu on tingitud niihästi „maastikupildi“ kui sellise sisust, samuti ka „maastikupildi“ mõiste arenemiskäigust.

Maastikupildi mõiste on pärit maalikunstist. Selle alged ulatuvad 15. ja 16. sajandisse, mil maaliti „maastikku“ taustaks mitmesugustele usulistele ja ajaloolistele piltidele või ka portreedele. Vanimaist ja silmapaistvaimaist maalikunstnikest sel alal mainitakse hollandlasi Jan van Eyck'i, Hendrik Blos'i, Joachim Patinir'i ja sakslast Albert Dürer'i. Varsti selle järele (17. sajandil hakati maalima maastikku ka „maastiku“ enese pärast, eriti just Prantsusmaal ja Hollandis.¹ Nii see toimub meie päevini.

Umbes 100—150 aastat hiljem sai „maastik“ maalikunstis ka kirjanikele, luuletajaile, looduseuurijaile, geograafidele ja reisijailegi vaatlusning kujutamiseobjektiks. Üksikuid enamvähem tõepärase sisuga elavaid looduse kirjeldisi („pilte“) leidub varasemastki ajast. Kuid 18. sajandi alupoolelt alates hakati kirjutama nii seotud kui ka sidumata kõnes hingeliselt nähtud ja ka hingeliselt läbielatud ning mõnu pakkuvaid „maastikulisi pilte“. Sellisist kirjanik-kunstnikest, looduseuurijaist ja reisijaist on eriti mainitavad J. J. Rousseau, J. W. Goethe, A. v. Humboldt, G. Forster, A. Pallas.²

Kooli geograafilises käsitluses hakati tundma vajadust hingeliselt läbielatud ja esteetiliselt mõnu pakkuvate kujukate maastikupiltide järele alles hoopis hiljem. Seda mõtet väljendab möödunud 19. sajandi keskpaigas sakslane G. L. Kriegk (1840) oma geograafilisest töist. Kuid selleaegsete kooligeograafide poolt jäi see mõte tähele panemata ja ka teostamata. Uuesti ärkab see mõte möödunud sajandi lõpul. Selle mõtte toekamaks põhjendajaks on nüüd sakslane R. Seyfert (1903). Nüüd hakatakse ka

kooli geograafilises käsitluses propageerima ja kasustama suuremal või vähemal määral „näitlikkust“ ja kujukaid ning hingeliselt kaasakiskuvaid „maastikulisi pilte“. Eriti temperamenidikalt hakkab maailmasõja järelaastail seda uut voolu propageerima ja ka oma töist teostama Evald Banse.³

Ka praegunegi vool, mis Saksamaal nõuab geograafia alal kujukaid ja hingeliselt läbielatud maastikulisi pilte ja kirjeldisi, on kantud peamiselt E. Banse'ist ja tema mõttepöoldajaist. Inglismaal on uut voolu, kuigi teisel kujul ja teistest lähtekohtadest, propageerinud Fr. Younghusband jt. Samuti on teisteski kultuurmaades ühel või teisel kujul levinud kooligeograafia alal kujukate ja esteetiliselt mõnu pakkuvate maastikuliste piltide ja kirjeldiste kasustamine. — Olgu veel möödaminnes tähendatud, et E. Banse oma propageeritud voolu mitmeti on nimetanud. Nii tutvustas ta seda esmalt „uue geograafia“ (Neue Geographie), siis „kunstilise geograafia“ (Künstlerische Geographie), vahel ka „hingelise geograafia“ (Seelische Geographie) jne. nime all. Praegu propageerib ta seda „kujutava geograafia“ (Gestaltende Geographie) nime all.⁴

Milles peaks siis seisma kooligeograafia suhtes „maastikulise pildi“ peamotiiv? Asja üldjooni võttes on ta sama, mis peaks olema meie algkooli praeguste õppekavade järgi kogu õpetuse põhimotiiviks, s. o. et nagu iga teine õppeaine, nii ka maateadus peale püsivate oskuste ja teadmuste „peab andma lastele elamusi, isetegevat tööd nende meeltele, vaimule, käele, keelele“.⁵

Lastele elamusi anda võib teatavasti ainult selliste esemete ja suhete käsitlus, mis neile on ühel või teisel viisil hingeliselt lähedased. Hingeliselt lähedased on lastele esemed ja mõisted, millega nad puutuvad kokku igapäevases elus. Seega peavad siis ka maatea-

³ Evald Banse. „Die Geographie und ihre Probleme.“ Berlin, 1932, lk. 139—140.

⁴ Ibid, lk. 15, 17 ja 131—168.

⁵ „Algkooli õppekavad.“ Haridusministeeriumi väljaanne Tallinnas, 1928, lk. 1.

¹ Dr. R. Seyfert. „Die Landschaftsschilderung.“ Leipzig, 1903. lk. 8 ja 12—14.

² Ibid, lk. 18—19.

duslikud mõisted ja esemed, eriti just alg-astmel, olema pärit laste lähemast ümbrusest ja igapäevasest elust. Nende, juba lastele omaseks saanud esemete ja mõistete kaudu on võimalik teha lastele antud arenemisastme kohaselt elulähedaseks ja seega ka elamuste andjaks kaugemaidki ja võõraid geograafilisi esemeid ja mõisteid. Elamusi lastele, samuti ka täiskasvanuile, anda saab korraka ikka ainult teatud kitsas ring esemeid, nähtusi, mõisteid ja nende omavahelisi suhteid. Muidugi on sel puhul tähtis ka elamuste vastuvõtja hingeline tundelisus, tema üldine arenemistase jne. Ühes elamuste vastuvõtja arenemistaseme kõrgusega „tiheneb“ ja „süveneb“ muidugi ka elamusi andev ring aineste, esemete, nähtuste ja mõistete ning nende omavaheliste suhete poolest, kuid vaevalt „laieneb“ see ring samal määral.

Eelöeldust järgneb, et sõnadesse valatud (s. o. kirjanduslik) geograafiline maastikupilt, mis peab andma elamusi, võib haarata korraka ainult teatud väikest maaala, ja sedagi ikka teatud momendil. Just samuti, nagu teeb seda maastikupilt maalikunstis või ka luuletaja-kunstniku käsitlusel. Geograafilist maastikupilti lugesid lugeja või selle ettelugemist kuuldes kuulaja peaks tundma end vaimus olevat kujutatava ala keskuses, peaks vaimus läbi elama ühes pildi autoriga ja ka vaimus tajuma oma kõigi meeltega seda elu ja olu, mis pulseerub antud ajal pildil kujutatud alas mitmesuguses värvin-gus ja rütmis.

Kui asja võtta siin näidatud mõistes, siis on selge, et on sisuliselt põhiline vahe geograafilise kirjandusliku „maastikupildi“ ja geograafilise „kirjeldise“ vahel. Maastikupilt haarab ikkagi ja alati ainult seda ala, mis on teatud momendil lähedane kujutajale endale. Samuti peab ta ka saama lähedaseks kujutluse vastuvõtjale. Kirjandusliku maastikupildi puhul meie näit. vaimus kujutleme endid teatud ajal asuvat või ka sammuvat „pildi“ keskuses, maapinnal; kujutleme endid elavat kaasa ja tajuvat oma viie

meelega kõike seda, mida kujutatakse antud „pildil“. — Geograafiline kirjeldis (süü kuulub kujukas „maastikuline kirjeldiski“) haarab ülevaatlikult korraka ikka enamvähem laialist maaala, seejuures tabades mitte mõnd üksikut momenti, vaid aja suhtes nn. keskmist seisundit. Sellise kirjeldise puhul, mis võib olla vägagi „piltlik“, oleme oma kujutluses ikkagi kui vaatleja, kes kas teatud kõrgusel maapinnast seistes või teatud kõrguses edasi liikudes (väljaspool aega) haarab kas palja silmaga või isegi binokliga varustatud silmaga mitmesuguseid esemeid ja tajub neid nägemismeelega. Mõnel juhul, kui näit. teatud momenti tabav kirjeldis hästi elav ja kujukas ja kui vaadeldav ala seejuures võrdlemisi väikene, võivad nägemismeelele appi tulla ka teised meeled.

Edasi selgub ka veel seegi erinevus geograafilise „maastikupildi“ ja geograafilise „kirjeldise“ vahel, et võimatu on anda maastikupiltide abil süstemaatilist ülevaadet kogu maakera pindalast. Juba üksi piltide määratu suure arvu tõttu oleks see võimatu. Piltide abil võime haarata ikkagi ainult üksikuid ühel või teisel viisil iseloomulikuks saanud alasid, esemeid ja nähtusi. Ja seejuures ikkagi ainult neid alasid, esemeid ja nähtusi, millest on loodud „pilte“. Süstemaatilise ülevaate saamiseks peavad kaart ja geograafiline „kirjeldis“ täitma neid lünki, mis on paratamatult jäänud üksikute „piltide“ vahele nii ruumi kui ka aja suhtes. Õpilastele peab maateadus pakkuma elamusi, samuti aga ka mõningaid teadmusi ja oskusi. Seepärast peab kooligeograafias, eriti just algkoolis, käima käsikäs „pilt“, (kõige laiemas mõistes) „kirjeldis“ ja koolikaart.

Kuhu peaks mahtuma „maastikupilt“ prof. Granö' „puhta geograafia“ mõistes? Lubatagu enne siiski veel paar sissejuhatavat märkust.

„Puhta geograafia“ uurimise esemeks prof. Granö' järgi on inimese meeltega aistitav ümbrus, täpsemalt: „die Umgebung des Menschen als sinnlich Wahrnehmbarer Komplex von Erscheinungen und

Gegenständen“. Selle järgi, missuguste meeltega meie ümbrust tajume, jaotatakse see „ümbruse nähistikuks (ümbruse nähtav osa), keskkonnaks ehk meediumiks (eeskätt kuuldav ja haistetav ümbruse osa) ja aluseks ehk substraadiks (ümbruse kombinatv osa).

Nähistik jaguneb omakorda lähis- ja kaugnähistikuks. Esimene mahutub vaateleja lähemasse ümbrusse, 20—100 m kaugusse vaatelejast, teine aga haarab ümbruse kaugema osa. Keskkond ja alus avalduvad samuti vaid inimese lähemas ümbruses, moodustades ühes lähisnähistikuga lähisümbruse ehk lähestiku. Selle vastandiks on ainuüksi kaugnähistikust koosnev kaugümbrus, mida kutsutakse ka maastikuks. Viimase põhiühikuks on vaatepiiri ehk horisonidiga piiratud ja oma nähtavate joonte poolest enamvähem ühtlane sôorjas maa-ala lagedal tasandikul keskmiselt 10 kilomeetrise läbimõõdu ja 70 ruutkilomeetrise pindalaga.⁶

Selle prof. A. Tammekann'u lühikese kokkuvõtte puhul oleks veel asjast paremaks arusaamiseks alla kriipsutada järgmist:

1) Lähisümbrus ehk lähestik on tajutav kõigi viie inimesemelega. Siin tuleb mõista selgelt nägemist, kuulmist (igasugused helid ja kahinad), haistmist (lõhnad — suits, lilled jne.), kompamist (jalgealune — kas tasane, längus, kõva või pehme; temperatuuri muutused jne.), soovikorral võime ka meid ümbritsevaid esemeid maiststa.

2) Kaugümbrus ehk maastik on tajutav peamiselt nägemise teel. Teised meeled saavad siin kaasa aidata nägemismeelele väga vähe. Mida kaugemale maastikus pilgu juhime, seda nõrgemaks jääb nägemis-selgus ja seda vähem tabame seal ka üksikasju. Maastiku ääreosis sulavad kõik esemed enamvähem ühiseks rohekas-sinikaks või mõne teise värvuseli-

seks massiks. Üksikesemeid meie silm seal enam ei taju, või olgu ainult siis, kui need esemed suuruselt ja monumentaalsuselt suudavad meie silma häirida.

Eelnevast peaks nüüd vist endastmõistetavaltki olema selgunud, et „maastikupilt“ prof. Granö' „puhta geograafia“ mõistes võib mahtuda ainult lähestikku ja osalt ka sellele läheduses olevasse maastiku alasse. Maastik kui sarnane saab olla ainult taustaks ja raamiks siin mõistetud maastikupildile.

Harilikus kooligeograafilises käsitluses õpime tundma ikka kaugümbrusi-maastikke. Ükskõik, kas käsitleme õpitavaid maa-alasid loomulikkude või halduslikkude ühikute piirides — meie käsitlus jääb paratamatult ikkagi sisuliselt kaugümbruse käsitlemiseks. Kui siiski eelistame käsitluse alusena loomulikke ühikuid, siis on selleks teised põhjused. — Elamuste ja hingelise lähisuse saamiseks õpitava maaga tuleb meil teha aga sageli ekskursioone selle maa või riigi üksikutesse „lähisümbrustesse“. Sellisteks ekskursioonideks ongi loomulikult hästi koostatud ja ka hästi valitud maastikulised pildid. Meie igapäevases koolipraktika keeles nn. „maateaduslik saateaine“ ei olegi ju oma olemuselt muu, kui maateaduslik-kirjanduslikkude piltide kogu. Teadupärast ju ammutame „saateainest“ ehk kirjanduslikke „maastikulisi pilte“ ikka harilikult reisikirjeldusist, ilukirjanduslikest teoseist jne. Iseenesest mõista, et „lähisümbrustesse“ peale kirjanduslikkude „piltide“ viivad meid ka igasugused teised pildid (nagu maalikunstilised, fotolised jne.). Kuid käesoleva artikli raamidesse ei kuulu nende geograafilise väärtuse analüüsimine.

Meie algkooli IV klassis näeb praegu maksev maateaduse õppekava ette peale üldlaadse sissejuhatava osa veel detailsema käsitluse kodukohast ja kodumaa konnaast ning sellele liiks „pilte kogu Eestist“.⁸ Kui mõista

⁶ J. G. Granö. „Reine Geographie“. Helsinki 1929, „Eessõna“, lk. III.

⁷ „Eesti Entsüklopeedia“, 16. vihik, veerg 357—358.

⁸ „Algkooli õppekavad.“ Tallinnas, 1928, lk. 23 ja 102.

kirjanduslikke „pilte kogu Eestist“ õpetuse alg-astmel selliselt, nagu seda on selgitatud käesolevas artiklis, siis on see ju nende „piltide“ kui selliste seisukohalt täiesti ükskõik, kas asetame nad „maastikuliste“ või „halduslikkude“ ühikute raamidesse. Peaasi on aga see, et nad esitaksid kujukalt ja õpilaste arenemistaseme kohaselt ühel või teisel põhjusel iseloomulikuks saanud „lähisümbrusi“, õigem: „vakraid“. Selliselt on minu mälestuse järgi meie algkooli maateaduse õppekava projekti koostajad ka neid „pilte kogu Eestist“ mõelnudki. Kui asetaksite näit. ühe ja sama kujuka pildi „Pühajärve ja ümbruse“ ühel juhul „Tartumaa“, teisel juhul aga „Ugala“ raamidesse, siis kahtlemata esimesel juhul oleks see pilt algkooli IV klassi õpilastele „raami“ tõttu palju elulähedasem kui teisel juhul.

II.

Mida tuleb mõista „maastikulise liigestuse“ all? — Enne aga siiski veel mõni sõna „maastikust“ enesest.

Mida tähendab „maastik“ prof. Granö' „puhta geograafia“ suhtes, seda nägime juba eespool. Sellises mõistes tunnevad ka meiega geograafid „maastikku“ (võib olla vahest mõni üksik välja arvatud).

Saksa ja ka teistegi maade geograafide juures on „maastik“ oma mõiste, ulatuse piiride ja teataval määral ka sisugi poolest ebamäärasem. Nii tunnevad saksa geograafid üldiselt kokku võttes „maastiku“ all inimesmeeltega tajutavat suuremat või väiksemat maaala, mis mitmesuguste looduslikkude ja kultuuriliste olude suhtes on ühtlase ilmeline ning märgatavalt erineb teistest naabruses olevatest aladest (maastikest).⁹ Muidugi on ka saksa geograafide seas teissuguse-vaatelisi, näit. E. Banse¹⁰, kuid siin pole koht selliste erinevuste käsitlemiseks.

Nii siis, asja üldiselt võttes tähendab

„maastik“ geograafilises keeles suuremat või vähemat looduslikku ehk nn. loomulikku ühikut. Voolu, mis üksikute „maade“ ja „maailmajagude“ geograafilist käsitlust juhib loomulikkude ühikute järgi, nimet. maastikuliseks vooluks. Maastikulisele voolule geograafias on vastandiks nn. poliitiline vool. Viimane on vanim ning tema järgi on geograafilise käsitluse ühikuiks riiklikud ehk nn. halduslikud ühikud, s. o. riigid, kubermangud, provintsid, maakonnad jne. Riikide ja ka omavalitsuslikkude ühikute piiridel puudub püsiv iseloom (näit. Napoleoni aeg, maailmasõda jne.); sageli on nad ka väga meelevaldsed (näit. U.S.A. osariikide piirid, meie mõne valla piirid) ja lõikavad looduslikult ühtlase ilmega tervikuid kaheks või mitmeks osaks. Seega puudub halduslikel ühikul sageli püsiv ja loomulik ilme. Need asjaolud ongi sundinud geograafe otsima püsivama ja loomuliku ilmega ühikuid. Esimesed arglikud katsed teaduslikus geograafias (peamiselt „maailmajagude“ alal) ulatuvad tagasi juba 17. ja 18. sajandisse. Tõsisemal kujul kerkis see küsimus päevakorra kull alles 19. sajandi alupoolel praegusaja teadusliku geograafia loojate A. v. Humboldti, K. Ritter'i jt. läbi¹¹. Sellest ajast alates on teaduslikus geograafias „maastiku“ mõiste jne. arenenud ning praeguse kuju omandanud. — Kooligeograafias on maastikuline vool pärit möödunud sajandi lõpupoolelt. Siin peetakse selle voolu isaks A. Kirchhoff'i (1882)¹².

Praegusaja maastikulise voolu nimekamaid esindajaid on soome-eesti geograaf J. G. Granö', sakslased A. Hettner, S. Passarge, E. Banse, ameeriklane W. M. Davis jt. Eriti allakriipsutatavad on prof. J. G. Granö' teened. Tema on andnud „maastiku“ mõistele kindla sisu ja ilme ning ka pindalalise suu-

⁹ Dr. P. Zepp. „Die weltkundliche Jugendbildung in Heimat und Erdkunde.“ München, 1931, lk. 231.

¹⁰ Evald Banse. „Geographische Landschaftskunde.“ Gotha, 1932, lk. 11.

¹¹ Dr. A. Hettner. „Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methode.“ Breslau 1927, lk. 297 jj.

¹² Dr. Fr. Schnasz. „Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde. I.“ Prag-Wien-Leipzig, 1919, lk. 73.

ruse. Segaduste ja arusaamatuste vältimiseks üldmõiste „maastik“ ja temale maakera pinnal „regionaalselt vastava ühiku“ vahel on Granö võtnud tarvitusele uue mõiste — „paigastik“. Nii siis „paigastik“ on „maastikule“ (kui üldmõistele, tüübile) vastav pinnapaigaline ühik maakera pinnal. Maastikuliste vormide poolest (s. o. pinna-, vee-, taimkatte- ja tehisevormid) on paigastik ühtlas-ilmeline ning erineb muust ümbrusest. Paigastiku pindalaline suurus on vahelduv. See oleneb ühelt poolt antud maa-ala maastikuliste elementide levimisest, teiselt poolt ka käsitlusviisi detailsusest. Nii võib väikesim paigastik teatud alas ja üksikasjaliku käsitluse puhul olla pindalaliselt umbes 100 km² (s. o. ta peab vastama vähemalt avamaastiku suurusele). Harilikult on paigastiku pindalaline suurus sadasid ja tuhandeid km².¹³ — Naabruses asetsevad paigastikud, mis teatud maastikuliste elementide poolest on ühtlas-ilmelised, moodustavad suurema maastikulise ühiku — paigastu. Viimastest omakorda samal põhimõttel moodustub veel suurem maastikuline ühik — paikkond. Paikkondadest moodustub maastikuline „maa“, viimaste kogusumma moodustabki terve maakera pinna. — Saksa geograafidel on „maastik“ kui üldmõiste ja sellele maakera pinnal „pinnapaigaliselt vastav ühik“ ikka ühtviisi „Landschaft“ (maastik).

Meil paigastikud, paigastud, paikkonnad ja „maad“, (sakslastel: maastikud, maastikuprovintsid, maastikuvöötmel jne.) ongi geograafilises käsitluses loomulikeks ühikuiks. Kui regionaalses geograafias (s. o. üksikute maade tundmaõpil) võtame vaatluse aluseks loomulikud ühikud, siis teostame nn. maastikulist printsiipi või teisiti öeldud: käime maastikulise liigestuse järgi.

Nüüd on vist ka juba iseenesestki enamvähem selgunud, mida tähendab mõiste „maastikuline liigestus“. Lähe-

malt seda mõistet sõnastada võiks ka vahest järgmiselt: Maastikuline liigestus on teaduslik uurimus, mis maastikuliste elementide ja maastikutüüpide alusel antud „maa“ või maa-ala liigitab loomulikeks ühikuiks.¹⁴

Siin ei ole koht ega ole ruumigi lähemalt selgitada mõisteid „maastikulised elemendid“ ja „maastikutüübid“. Asjast huvitatuile olgu siiski selleks kätte juhata tud kõige olulisem kirjandus: 1) *J. G. Granö*. „Maastikuteaduse ülesanded ja maastiku vormide süsteem“ (ilmunud kuukirjas „Loodus III“, Tartus, 1924., lk. 171—190 ja 233—247; saadav ka äratõmbena iseseisva brošüüri näol); 2) *Sama*. „Eesti maastikulised üksused.“ (kuukiri „Loodus I“, Tartus, 1922, lk. 105—123, 193—214 ja 257—281); 3) *Sama*. „Reine Geographie. Eine methodologische Studie beleuchtet mit Beispielen aus Finnland und Estland.“ Helsinki, 1929, lk. X + 202; 4) *A. Tammekeann*. „Eesti maastikutüübid.“ (ilmunud „Tartu ülikooli juures oleva Looduseuurijate Seltsi Aruandes 1932. XXXIX, lk. 3—21) Tartu, 1933 ja 5) *S. Passarge*. „Beschreibende Landschaftskunde“, Hamburg, 1929., lk. XVI — 312.

Nagu käesolevast peaks olema selgunud, on „maastikupilt“ ja „maastikuline liigestus“ sisult kui ka ajalooliselt kujunemiselt kaks ise asja.

III.

Eespool-selgitatud mõisted peaksid olema vähimalt üldjooniski tuttavad ka A. Parts'ile kui geograafia eriteadlasele ja tegelikule maateaduseõpetajale ning isikule, kes võtnud osa geograafia õppekorraldusi ettevalmistavaist komisjonest. See oleks ühelt poolt. Teiselt poolt oleks ta võinud vahest ehk ka natukenegi arvestada seda, et ma 12 aasta vältel õpetajaid ettevalmistavais asutis (Tallinna õpetajate seminar, T. pedagoogilised kursused ja T. pedagoogium) samuti ka arvurikkail õpeta-

¹³ *J. G. Granö*. „Die geographischen Giebete Finnlands.“ Helsinki, 1931, lk. 2 ja 170—177.

¹⁴ *J. G. Granö*. Ibid, lk. 9—12.

jate edasiharimiskursusil, pedagoogilisil nädalail, õpetajate-päevil jne. pea-aegu üle terve kodumaa tegeledes maateaduse metoodika käsitlemise alal, olen eriti ikka rõhutanud piltlikkuse ja kujukuse tähtsust maateaduse õpetamisel. Olen piltlikkust oma praktikas katseliselt mitmeti teostanud ja ka kuulajailegi selliseiks võtteiks teid juhatanud. Kui siin mainitud asjaolusid arvestada, siis tundub hr. A. Parts'i artikli pealkiri „Kas on põhjendatud J. Kents'i väited ja arvamused kodumaa käsitlemise vastu maastikupiltide näol?“ („Kasvatus“, 1933, lk. 168) olevat nagu mingisugune arusaamatus. Kui lähemalt tutvuda hr. A. Parts'i artikli sisuga, siis tekib paratamatult tunne, et ta minu tervet artiklit „Metoodilisi ja arvustavaid märkusi algkooli maateaduse alalt“ vist vaevaks pole võtnud tähelepanelikult läbi lugedagi. Kuidas muidu saaks seletada hr. A. Parts'i artiklis selliseid otse lubamatul kombel minu mõtete, lausete ja sõnade valesti tsiteerimisi, edasiandmisi, mõistete vassimisi, millest lubatagu siin mõni üksik näide.

Hr. A. Parts kirjutab minu kohta sõna-sõnalt: „Teie kirjutate, et kodumaa käsitus maastikupiltide viisi on 4. õppeaastal raske, „käib õpilasil kahtlemata üle jõu, õpilased ei saa aru, mida need pildid õieti tähendavad, mispoolest nad üksteisest erinevad“ („Kasvatus“, 1933., lk. 169) ja sealsamas vähe edasi: „suupäraseks ja kosutavaks toiduks maateaduses peate Teie kodumaa käsitus üldiselt tuntud halduslike ühikute, s. o. maakondade viisi ja mitte piltide näol“, või sealsamas (lk. 170): „Eriti ei ole mõtet alustada kodumaa algõpetust 4. õppeaastal haldusliku liigestusega ühes halduslike ühikute asendi määramise ja piiride lugemisega, nagu Teie seda harjutuskoolis tegite“, või sealsamas: „Valime meie neid pilte prof. Granö maastikupiltide sarjast ja temalt antud nimetustega“... jne. (siin ja eespool tsiteeritud lauseis minu sõrendus: J. K.).

Kas ehk hr. A. Parts oleks nii lahke ja näitaks täpselt: 1) Millal ja kus mina neid tema artiklist võetud lauseid olen kirjutanud? 2) Millal olen mina „harjutuskoolis“ alustanud kodumaa algõpetust 4. õppeaastal haldusliku liigestusega? (Oma teada pole ma seda üldse kunagi teinud.) 3) Kus peaks leiduma prof. Granö' Eesti „maastikupiltide sari“?

Oma artiklis „Metoodilisi ja arvustavaid märkusi... jne.“ olen ma oma teada ometigi selge sõnaga kõnelnud kahest erisasjast: 1) „maastikulisest liigestusest“, „maastikuprintsiibist“, paigastikkudest „Vooremaast“, „Ugalamaast“, „Sakalamaast“ (v. „Kasvatus“, 1932., lk. 165—166 ja 169—170) ja 2) „piltidest“ (s. o. kirjanduslikest maastikupiltidest) (sealsamas lk. 166, 169, 170, 171, 212, 213) ning isegi „maastikulistest seinapiltidest“ (lk. 317). Samuti selge sõnaga, kuigi viisakal toonil, olen ka seda väitnud, et hr. Parts'i ja Markus'e raamatuis kõlavanimeliste pealkirjade all „Pilte kodumaalt“, „Hiina häll“ jne. sisuliselt kirjanduslikke maastikulisi pilte ei olegi, vaid „lubatud piltide asemel on meile antud enam-vähem harilik konspektiivne maastikuline kirjeldis“ (sealsamas, lk. 166 ja 213).

Nüüd veel mõni sõna prof. J. G. Granö' kaitseks. Algkooli IV klassi jaoks konspektiivset Eesti paigastikkude kirjeldist, mis esitatud vale sildi all „Pilte kodumaalt“, põhjendab hr. A. Parts sellega, et prof. Granö olnud 1922. a. arvamusel, „et tema kahelelelemaendi maastikud koolis ja igapäevases elus läbi löövad“ („Kasvatus“, 1933., lk. 169). Arvata, et meie lugupeetud õpetaja prof. Granö tsiteeritud lauses sõna „kooli“ all oleks mõeldud ka eesti algkooli kõige esimest ja alamat kodumaa tundmaõpi astet, on küll igatahes täiesti ekslik (kui mitte rohkem öelda). Eriti veel, kui tuletada meelde teisi prof. Granö' töid varemast ja hilisemast ajast. Seepärast on ka minu ennemalt antud „tubli müks“ („paavstlikum kui õpetaja“) hr. A. Parts'i tabanud täiesti „naela pihta“. Mina oma artikleis olen teinud tege-

mist asjaga asja enese pärast. Isikuid kui asja kandjaid olen maininud ainult niipalju, kui see oli hädavajalik asjast arusaamiseks. Hr. A. Parts aga seevastu teeb tegemist mitte niivõrt asjaga, kui minu isikuga. Näiteks: „Mulle tundub, et kõik Teie rahuldatus, tagasikiskumine õppekavas (?) ja opositsioon ajakohase uuenduse (?) vastu põhjeneb tublisti isiklikel motiividel, osalt ka asja mitte-tundmisel ja Jumal teab veel millel, kuid mitte objektiivseil kaalutlusil asja kasuks“ („Kasvatus“, 1933., lk. 169). — Milles võiksid seista minu „isiklikud motiivid“, sellest ei ole mul aimugi. Võin puhta südamega avalikult kinnitada, et minul isiklikult midagi ei ole hr. A. Parts'i ja tema kaasautori hr. E. Markus'e kui isikute vastu. Ka pole ma kuidagi isiklikult puudutatud nende poolt koostatud algkoolide maateaduse õpperaamatutega. Kui aga minu „isiklikkus“ peaks seisma selles, et ma ei hõiska „hoosianna“ kahtlaste ja vähe läbimõeldud katsete ja esitiste puhul, mis tehakse meil sageli kõlava „kooliuuenduse“ sildi all ja kui ma vahel olen isegi sedavõrt „häbematu“, et julgen arvustada „suurte meeste“ tegusid ja teoseid — noh siis tänatagu Jumalat, et mul seesugust „isiklust“ on!

Lõpuks julgen soovitada nii hr. A. Parts'ile kui ka teistele kolleegidele algkooli IV klassis jätta kõrvale teaduslik geograafia peale hädavajalikkude üldmõistete ja terminite ning otsida, koostada ja luua tõelises mõistes „maastikulisil pilte“ „kogu Eestist“. Need pildid olgu elavad ning andku lastele elamus, nad olgu seevõrra huvitavad, et lapsed neid loeksid mitte üks ega kaks korda, vaid rohkem, siis omandavad nad nagu iseendast ja vaevata ka osa vajalikest geograafilisist mõistest, termineist jne. — Jätke konspektiivsed ja mitmesuguste mõistetega üleküllastatud paigastikkude kirjeldised seks ajaks, kui Jukust saab Juhan ja Mannist saab Mari. Et Juhan ja Mari paigastikkude kirjeldisi vahest siis enam Teie kaasabil ei käsita, sellest pole kahju, uskuge mind, ei teaduslikul geograafial, ei

vist ka Juhanil ja Marilgi! Sest kõiki „tarkusi“ ei suuda ju õpilased võtta vastu ei keskkoolis ega ülikooliski, ammuks siis veel algkoolis.

Andke oma IV klassi õpilastele pilt Tallinnast kui „suurlinnast“ näiteks sellisel kujul, et Teie viite õpilase jaamast kesklinna majade rägastiku vahele. Teel juba laske õpilast tunda suurlinnalist liiklemist (autod, vooimehed, kärumehed, omnibused, jalakäijate vool jne.), nagu see on tavaline igal hommikul linna sissesõitvate rongide ajal. Viige õpilane linna turule, laske teda siin elada kaasa kõige viie meelega, viige ta samal viisil ka mõnda ärisse, ametiasutisse, kirikusse, teatrimajasse jne. jne. Viige õpilane kas trammiga või omnibusega kesklinnast aguleisse, laske ta ka endale mälestuseks paberile märkida kesklinna ja kesklinnast väljaviivad peamised liiklemissooned (=tänavad), laske ta tutvuda linnaplaaniga — ja tal ongi käes ilma erilise vaevata „kodartänavastiku“, „linnasüdamiku“, „haljasvöö“ jt. mõisted. Andke ka mujalt kodumaalt õpilastele selliseilmelisi „pilte“ ja võimalikult rohkesti! Liitke need pildid kaardi ja lühikeste „kirjeldiste“ alusel ühiseks kompaktselt tervikuks „Eesti“! Sellel õppeastal ei ole veel tähtsust ei üksikutel „maakondadel“ ega ka „paigastikkudel“ (välja arvatud muidugi ainult õpilaste „kodumaakond“ resp. „kodupaigastik“). „Maakondi“ kasustage ainult „kaardilugemise materjalina“ ja ka „raamiks antud piltide ümber“.

Armas hr. Parts! Millal võib oodata Teie sellise ilmega „Töö- ja õpperaamatut algkooli IV-le klassile“? — Selline raamat vastaks ka „sisuliselt“ praegu maksvale õppekavale. Püüdke luua selline raamat kas või kogu ärksama õpetajaskonna ühisel nõul ja jõul! Kui peaks lõppude-lõpuks siiski selguma, et meie praegu maksva algkooli IV klassi maateaduse õppekavale „sisuliselt“ vastavat raamatut luua ei suuda, siis alles võiks kõne alla tulla algkooli IV klassi maateaduse õppekava muutmise küsimus. Enne igatahes pole selleks minu arvates mingit vajadust.

Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

Kuidas suhtuda „Kalevipojale“. „Kalevipoja“ arvustus keelelises, värsitehnilises, stiililises ja sisulises suhtes. Kirjutanud Johannes Aavik. Kirjastus „Istandik“, Tallinnas ja Tartus, 1933. 36 lk. Hind 85 senti.*

Aug. Raud.

„Eepos“ „Kalevipoeg“ on Kreutzwaldi ja yldse eesti kirjanduse kuulsaim teos, mille tuntus enam kui yhegi teise oma on ulatand ka välismaile, kus „Kalevipoega“ on mainitud ja isegi käsitletud ning tõlgitud. See kõik õigustab pikemalt ja üksikasjalisemalt käsitlema „Kalevipoega“, ja nimelt kriitiliselt, selleks et teaksime, kuidas suhtuda sellele ja milline on tõeliselt teos, mis on, igatahes välismaal, saand kõige esindavamaks eesti kirjandusele.“

Need mõtted, avaldatud Joh. Aavik'u poolt selle brošüüri sissejuhatusena, tahavad määrata ära brošüüri koostamise põhjuse ja otstarbe. Lisaks ülaltoodule ütleb veel autor, lõpetades oma brošüüri, et see peab selgitama „yldpublikulle ja koolidelle“ peamiselt Kreutzwald'i „Kalevipoja“ kirjanduslik-estetiilist külge. Seejuures leiab Joh. Aavik, et senised „Kalevipoja“ käsitlejad — Kampmann, Ridala, Mihkla — olevat osanud „Kalevipojast“ „kirjutada nõnda, et kõigest suurte puuduste esiletõmmisest hoolimata lugejaile ja õppijaile jääb ikkagi see yhekylgne mulje ja ekslik teadmine, et „Kalevipoeg“ on kirjanduslikult väärtuslik teos“, kuna tema, Joh. Aavik, tahtvat käesoleval korral „Kalevipoega“ käsitleda ja esitada nii, „et sellest jääks objektiivsele tõele vastav mulje, mälestus ja hinnang“.

Arvestades neid brošüüri autori seisukohti ja ühtlasi märkides, et brošüür on restauratsioon Joh. Aavik'u poolt 1916. a. septembris E. Kirjanduse S-i koosolekul „Vanemuises“ peetud kõnest, asume teose lähemale vaatlemisele.

Selles on kaks peasa: lühem — „Kalevipoja“ sisu ja sündmus-

tik, märksa pikem — „Kalevipoja“ kriitiline analüüs.

Konstateerinud lühisõnaliselt, et „Kp“ pole mitte eesti rahvaeepos, vaid Kreutzwald'i isiklik teos, annab autor (Joh. A.) „Kp-ja“ sündmustiku kava üksikute lugude järele, „Kp-ja“ sisu ümberjutustise (viimase puhul on „osaliselt ja teatavate muutustega kasutat Kampmanni eesti kirjandusloos antud sisu ärajutustust“) ja „Kp-ja“ tegelaste nimestiku (kokku 5½ lk.). „Kriitilises analüüsis“ peatutakse kõige rohkem „Kp-ja“ keele juures (7 lk.) ja vaadeldakse siis „Kp-ja“ värsitehnikat (2 lk.), stiili (2½ lk.), kompositsiooni (2 lk.), peaideed (½ lk.), mainitakse paremaid ja inetumaid kohti „Kp-ja“, samuti esitatakse „kuulsaid lauseid“ selles (1½ lk.), millele järgneb „Kp-ja“ üldmulje ja hinnang, „Kp-ja“ raamatu trükitehniline ja välimuslik külge (1 lk.), kuna edasi otsitakse „Kp-ja“ armetuse vabandavaid põhjusi, arutelakse küsimust, kas maksab parandada „Kp-ga“ (1 lk.), näidatakse, kuipalju on „Kp-ja“ rahvaluulet (üle 5 lk.), heidetakse pilk „Kp-ja“ koostamisloole ja „Kp-ja“ võõrkeelseile tõlgetele (2½ lk.), võrreldakse „Kp-ja“ väärtust „Kalevala“ omaga ja kaalutellakse uue parema eesti eepose loomise võimalusi (½ lk.). Raamatu lõppu on paigutatud mõnerealine kirjutis „Eessõna asemel“ ja „Lisa“ (õiendusi, teoses tarvitatud keeueuendusi, propagandat Joh. Aavik'u „Keelelisele käsiraamatule“ ja uuenduslikku keelt käsitlevate ja sisaldavate raamatute nimestik).

Nagu ülaltoodud sisustikust näha, on tahetud brošüüri koondada enamvähem (ja just e n a m v ä h e m) kõike seda, mis on vajalik teatava pikema eepilise teose mõistmiseks ja hindamiseks. Uut, esmakordset pakub siin Joh. Aavik ometi õige vähe, vaid enamikus on brošüür seniavaldatud arvamuste ja uurimuste kokkuvõte. Et brošüür on säärane, selles ei ole iseenesest midagi halba, sest teos on mõeldud „populaarse raamatuna“ (vrd. lk. 34 all), mitte mingi erakordse uurimusena.

* Avaldame käesoleva töö vaidluse korras. Toimetus.

ühtlasi võiks olla vahest sellega seletatav (koguni vabandatavgi) asjaolu, et brošüüris on mitugi õige naiivset ja algelist alaosa, et on mõndagi pinna-pealset, juhulist, puudulikku, poleemilist, tuntut.

Kuid tahaksin otsekohe väita, et need puudused oleksid kuidagi sallitavad, kui teos oleks määratud vaid „yldpublikule“; aga et teos on ühtlasi mõeldud ka „koolidelle“ (võib-olla et koguni saateraamatuks „Kp-ja“ käsitlemist keskkoolides), siis ei saa puudustest mööda minna neid märkimata, samuti kui ei saa jätta alla kriipsutamata ka teose erilisi väärtusi. Kui arvestada sedagi, et teoses on palju autori subjektiivset meeleolutsemist, silmatorkavat tendentsi ja propagandamaterjali, siis ei tohiks olla ülearune, kui süveneda selle teose üksikasjalikule vaatlemisele.

Kõige parem, täielikum, põhjalikum, uudsem, originaalsem ja hädapäraselt vajalik on see osa, kus Joh. Aavik analüüsib „Kp-ja“ keelt. Siin on 75 punktis rohkete näidete varal esitatud Kreutzwald'i eksimused eesti deklinatsiooni, konjugatsiooni, derivatsiooni, süntaksi jm. reeglite vastu. Sääraste andmete tagavara on tõesti „Kp-ja“ analüüsimiseks ülivajalik.

Kuigi mitte päriselt täielik, aga demonstreerimiseks küllalt selge ja piisav, on teose alaosa, kus vaatleb Joh. Aavik „Kp-ja“ värsiehitust ja selle vigu.

Lühikese, enam-vähem tervikliku ülevaate pakub seegi osa, mis püüab kindlaks teha, kui palju on „Kp-ja“ rahvaluulet. Siin on tõenäosem ning usutavam see pool, milles loendatakse „Kp-jas“ esinevaid rahvaluule, kuna proosajutuliste sugemete äramärgimine võiks ehk anda põhjust kahtlemiseks. Kuigi Joh. Aavik toetub Karttunen'i uurimustele (vt. „Kalevipoegin kokoonpanu“), ei ole võimatu, et põhjalikumad uurimused ei too sellele seisukohti muutvaid lisaosi.

Juba vähem, siiski kuidagimoodi võiks leppida „Kp-ja“ koostamise ülevaatega, mis jätab üldiselt pealiskaudsuse mulje.

„Kp-ja“ stiili analüüs pakub mõneski suhtes asjalikku, kuid analüüs piirdub ühekülgsest vaid stiili ebamäärasuste, labasuste, kuivuse, proosaliikkuse ja halbade paralleelvärsside näitamisega. Stiililiste ilustiste, eufonoliste nähtuste, samuti poetilise süntaksi lähemate üksikasjade valda jätab Joh. Aavik tungimata. Ei aita palju täiendada „Kp-ja“ stiililist üldpilti ka mõningate paremate ja inetumate kohtade esiletoomine teose kauges osas (lk. 22—24) ja „kuulsate lausete“ tsiteerimine (sealsamas).

Muud teose voorused ei anna põhjust eriliseks allakriipsutamiseks.

Nüüd asume vaatlema teose puudusi, millest mõned võiksid olla sallitavad, kuid teised on täiesti lubatamatud ka populaarses teoses.

Liialt naiivsenä ja algelisenä tundub kogusummas teose esimene osa — „„Kalevipoja“ sisu ja syndmustik“. Jääb niisugune mulje, nagu oleks see sisse toodud vaid selleks, et täita analüüsi vajalikke punkte.

Sündmustiku kava koostatud üksikute lugude järele, on algeline, koolipoisilik tükitöö, muud ei midagi.

Traagikoomiliselt on Joh. Aavik hädas, esitades „Kp-ja“ sisu. Miskipärast on Joh. Aavik heaks arvanud kasustada siin Kampmann'i „Eesti kirjandusloo peajoontes I“ ilmunud „Kp-ja“ sisu ümberjutustist, muidugi jaoti seda muutes, kärpides, täiendades ja dekoreerides keeleuendusliikkude vormidega. Nii on see sisu ümberjutustis halvim peatükk kogu brošüüris. See on stiililt ebaharmoniline (võrreldes muude osadega), lipitud-lapitud kohmakalt jõuduv, abitu, konarlik, lauseehituselt paiguti ülivanamoeline ja jätab keelelki mõnes suhtes soovida.

Sisujutustisele järgnev lage tegelaste nimestik on esitatud ka vaid vormitäitmiseks.

Et kõne on „Kp-ja“ tegelastest, siis ütlen kohe edasi, et tegelaste karakteriseerimine ei esine üldse brošüüris sel määral, nagu see oleks vajalik teatava teose analüüsimisel, et analüüs ise oleks tervikuline ja korrapäraselt ülevaadet pakkuv. Kompositsiooni-osas on näidanud Joh. Aavik küll mõningaid Kalevi-

poja isiku negatiivseid jooni, kuid üksikasjalik Kalevipoja karakteristika esitamine ei leia siingi paika, rääkimata teistest „Kp-ja“ tegelastest, keda riivatatakse ainult „Kp-ja“ miljöö valgustamiseks. — Nii on tegelaste iseloomustamise puudumine olulisemaid lünki Joh. Aavik'u „Kp-ja“ analüüsis.

„Kp-ja“ kompositsiooni vaatlemine on juhuline, lühike ja süsteemitu. Siin piirduakse vaid mõne üksiku puuduse näitamisega, nagu: ebaühtlus, proportsioonipuudus, miljööline lagedus, nimede vähesus, Kalevipoja isiku ebatäius. Pole võetud sugugi kõne alla teose kui eepose üldist ülesehitust ja üksikuid kompositsiooni-osi (ekspositsioon, dispoitsioon, konklusioon), arendus- ja lahendusmooduseid, süžee kunstivõi ebakunstipärasust jne.

„Kp-ja“ probleemi, ideestikku ja motiivistiku esitamiseega on Joh. Aavik olnud enam kui napp. Peaidee kohta öeldakse nii: „Pea-idee eeposes näib olevat Kvp-a võitlus põrguga ja Sarvikuga.“ Esiteks on see niisuguses redaktsioonis ebamäärane ja teiseks ei ole siin tabatud peaideed enast. Peaideeks „Kp-ja“ on kahtlemata see „teine tähtis motiiv“, mille Joh. Aavik esitab pisut allpool, nimelt „saatuse paratamatu neim ylekohtuse verevalamise eest mõõga needmise kujul, mis Kalevipoja surmaga karistab tehtud töö eest“. Saadagu sellest lausest aru, kuidas tahetakse, kuid üks on kindel, et ses lauses peidetud mõtte ümber keerleb „Kp-ja“ peaidee. Peale „pea-idee“ ja „teise tähtsama motiivi“ jääb muu motiivistik täiesti puudutamata; esiteldut on igatahes ülivähe.

„Kp-ja“ yldmulje ja hinnang“ on liialt räuskav ja üldsõnaline, nii et seda ei saa võtta kuigi tõsiselt. Sedasama ilmet omab ka punkt „„Kalevipoja“ raamatuline välimus“ ja jaoti punkt „Kalevipoja“ armetust „vabandavad põhjused“. Asjalikum, kuid mõnes suhtes vastuvaieldav on punkt „Kas „Kalevipoega“ parandada?“ — vastuvaieldav selles mõttes, et „Kp-ja“ saab vähemas ulatuses (kui seda tahab Joh. Aavik) ikka parandada küll. Siinkohal kõne alla võtmata jätetud

alaosad Joh. Aavik'u brošüüris on eriliste voorusteta ja pahedeta.

Ülevaatlikust analüüsivast brošüürist oleks võinud oodata tegevustiku aja ja koha, samuti aine ala lähemat määritlemist, muu hulgas ka eepose kui eri kirjanduseliigi olulisemat iseloomustamist ja „Kp-ja“ kõrvutamist sellega. Oleks võidud sügavamalt ja erapooletumalt käsitleda „Kp-ja“ elamuslikku külge. Nimetatud alaosi aga ei ole Joh. Aavik vaevaks võtnud esitada.

Brošüüris on tarvitatud tuntud ja ultramodernseid keeleuuendusi.

Kuid leidub viimsete keeleuuendusekarjatuste kõrval ka kõige vanamoeilisemat keele- ja stiili-elementi.

Teoses on mõningaid ilmseid trükivigu.

Suurimaks puuduseks kõne all oleval brošüüril on see, et Joh. Aavik kaotab Kreutzwald'i „Kalevipoja“ analüüsimisel objektiivsuse, kuigi ta soovib, et sellest brošüürist jääks „objektiivsele tõeale vastav mulje“ (vt. „Eessõna asemel“, lk. 35). Ta langeb juba 11. leheküljest alates tasakaalust välja, muutub hooti labaseks, kukub liialdama, ironiseerima, räuskama, hakkab polemiseerima lugejaga, püüab sihilikult alahinnata analüüsitavaid teost jne. Kogu brošüür pole muud, kui Kreutzwald'i „Kalevipoja“ erapoolik mahategemine. Positiivsed väärtused jäetakse peaaegu esitamata, vaid opereeritakse domineerivalt negatiivsetega. Nii jääb Joh. Aavik'u arutlusest äärmiselt ühekülgne mulje ja kutsub lugejas esile opositsioonimeeleolu brošüüri autori ja ta arutluse vastu. „Objektiivne tööde, mälestus ja hinnang“ „Kalevipojast“ jääb ikkagi saavutamata!

Esitan mõningaid näiteid Joh. Aavik'u labasustest, liialdustest, alahinnangutest, räuskamistest, polemiseerimisest jne.: „Kreutzwald aga arvas, et seda -ne'd võib igas verbivormis vahele toppida“ (minu sõrendus; lk. 11). — „„Kalevipoja“ keeleline vlgasus ja viletsus on yld-eestilise keelilise vlgasuse ja viletsuse suur sümbool ja intensiivne esindaja. Müllerist tänapäevani

on eesti keel olnud ja on yha edasi vi g a d e g a k e e l ! Ja nagu „Kalevi-
poja“ keele vigasusest sugugi teadlik ei
oldud ega olda, nii ei olda meil teadlik
ka nyydiseesti kirjanduse ja ajakirjan-
duse vastikust keelelisest vigasusest ja
virilusest. Eestlased on rahvas, kes
oma keelt ei tunne ega tahagi tunda.“
(lk. 15; Joh. A. sõrendus). — „„Kalevi-
poeg“ on eesti viletsuse, armetuse, hõre-
duse, viriluse, lodevuse, lohakuse, mait-
setuse ja puuduliku keeleoskuse hästi-
vastav sümbool ja jäädav mälestus-
märk“ (lk. 24).

Sääraseid „resolutsioone“ leiab luge-
ja peaaegu igast alaost.

Nii võime veel kord kinnitada, et see
brošüür oma arutlustega on suuremalt
jaolt väljaspool soovitatavat objektiiv-
sust, ja kahtlev tööetsija ei saa ka
Joh. Aavik'u brošüüri lugedes Kreutz-
wald'i „Kalevi pojast“ õiget kujutlust.

Jääb küsitavaks, kuivõrt sobiv on
„yldpublikulle ja koolidelle“ Joh. Aa-
vik'u teos „Kuidas suhtuda „Kalevi-
pojale““. Mõlemaile on teos arutluselt
liiga ühekülgne, seejuures koolidele ka
ebatäielik, kuna üldpublikule läheb teo-
se sisust palju kaduma Joh. Aavik'u
brošüüri keele erinevuse tõttu.

**J. Parijõgi: Külaliste leib ja teisi
eesti muinasjutte.** *U. Mugasto origi-
naal-puulõiked. Eesti Kirjanduse Seltsi
kirjastus. Tartu, 1933. 136 lk. Hind
1 kr. 75 s.*

A. Vaigla.

Juba oma kauni „Semendivabriku“
kaudu noore lugeja südame ligi astu-
nud noorsookirjanik J. Parijõgi pakub
kõnesetuleva muinasjuttude koguga
stiilivärsket vanavara noortele. Muist-
sed maailmad oma iidsete sangaritega
huvitavad ikka varasemat noorust. Pri-
mitiivne loogika, h ü v e l i s e õnnelik
pääsmine keerukaist ning raskevõitu
seisundeist ja p a h e l i s e karistamine,
kerge fantaasia, lihtne süžeerakendus,
sorav ning selge sõnastus — need on
noore vaimuilmale vastavad ilukirjan-
duslikud kvaliteedid. Kõiki neid oma-
dusi sisaldab muinasjutt, rahva- ja
kunstmuinasjutt. Seepärast rahvajut-

tude kättetoimetamine noorsoole on
pedagoogilisest seisukohast tänuväär-
tegu (puhutteaduslikust vaatenurgast kü-
simust võttes võime teisele väitele
jõuda). Häist kunstimuistendeist ei
piisa kirjatähte januvale noorväele, ja
kui Eesti Rahvaluule Arhiiv pakub oht-
rasti vanapõlve külaleiba, siis noored
võtavad pakutava särasilmi vastu.

J. Parijõe „Külaliste leib“ on meie
Rahvaluule Arhiivis olevate originaal-
idee järgi koostatud muinasjuttude
kogu. Teos sisaldab 42 lühimuinas-
juttu, autori huvitava stiliseeritud pro-
loogi „Jutuõhtud pirrutule valgel“ ja
väikese järeilmärkuse teose tekke kohta.
Kogu sisualas, temaatikas leidub kauni-
keesti värsket, ennem mitteilmunud mo-
tiivistikku, olgugi et teatavad „korda-
mised“, tuntud (trükkis avaldunud) tei-
sendid ei puudu. Teemastikult on see
kogu algkooli noorusele (autor: noore-
male eale) kõigiti sobiv. Jutundeis esi-
nevad, tavaliselt õpetlik-kasvatavale
ideelõngale lükitud motiivid: igapäeva-
ne leib, varguse ja vandumise mahajät-
mine, tööjõu rakendamine, elukutse val-
ik (linnu) laulu mõju, tuli, külm, nä-
kid, haldjad, ussid, rahakatel, linna-
mägi, peretütar, vaeslaps, mitmesugu-
sed perekondlikud vahekorrad (nagu
kolme venna mõrsja primitiivne ilu-
dusvõistlus), imekivi jne. On kõik esi-
tatud värskes vormis ja nad on kind-
lasti käsitatavad algajalegi lugejale.
Liiga õudsed ning hirmutekitavad lood,
missuguseid leidub varajasnooruse ko-
hutamiseks kahjuks nii mõneski ennem-
ilmunud muistendite kogus, puuduvad
põhjendatult kõnesolevas kogus täiesti.
Sisualiku kohaselt oleks ehk õigusta-
tud siiski väikene märkus: autor oleks
võinud mõne põhiteema kordumist väl-
tida. Kogu sisaldab mitu näki-, haldja-
ja ussiloo teisendit. Ülima värskuse
saavutamiseks oleks võidud mõni nä-
ki- jm. mainitud jutt asendada mõne
vähemtuntud, vähemjutustatud uusloo-
ga. Väärtuslikke uudisteemasid leidub
ju ometi rikkalikult meie vanavara kor-
raldatud panipaigas.

Muinasjuttude „vormi ja sõnastuse
on autor andnud vabalt, umbes nii, nagu
tema arvates vanad jutustajad võisid
jutustada.“ Seesugune vaba, omal vii-

sil muinasjutu ümberjutustamine nõuab piinlikku piiritundmist sõnastuse varjundamise vabadusis, sest isikupärane sõnastuslaad võib kippuda matma rahvapärast sõnastust, mis ka muinasjutt lakkaks olemast rahvajutt (saabuks kunstjutt). Peab ütlema, et Parijõgi on tabanud seda sõnastuse vabadusepiiri õieti, olgugi et mõnes jutukeses leidub autori stiili omapära-küllukesti.

Lõpuks tuleb kiitvalt tunnustada kirjastuse tõsist rõhuasetust raamatu välisküljele. H. Mugasto' stiliseeritud iniitsiaalid ja õnnestunud ilmekad illustratsioonid — originaal-puulõiked kaunistavad raamatut, teevad selle nägusaks, nauditavaks ning armsaks lugejale. Raamatute armastust ja ilusa raamatu hinnet noorsoos aitab Parijõe „Külaliste leib“ tõsta kahtlemata. Samuti on raamatukultuur meil selle väikese lasteraamatu kaudu võitnud lisaväärtusi.

Kokku võttes võime kinnitada: J. Parijõe „Külaliste leib“ oma osaliselt uudse teemastikuga, värske ning värvika sõnastusega, rikkalikude teksti elustavate illustratsioonidega (millest kolm värvides) on hinnatav noorsooraamatuke, mida vanemad võivad julgesti pakkuda oma järelepõlvlastele.

Vastuseks „Eesti Rahva Ajaloo“ toimetajaile.

M. Schmiedehelm.*

„Kasvatuse“ 4. vihus astuvad „Eesti Rahva Ajaloo“ toimetajad in corpore välja oma teose kaitseks, mille II vihu kohta allakirjutanu oli võtnud sõna käesoleva ajakirja 1. numbris. Lubatagu siin vastata mõnele olulisemale momendile.

On kahtlemata kõige lihtsem sisulisi äpardusi nimetada „trükivigadeks“. Esiteks pole ka trükivead mingil määral teose vooruseks, vaid nad annavad ikkagi tõendust autori hoolimatusest

töö juures. Teiseks peaks küll olema päris selgeltnägija, et avastada trükiviga grammatiliselt täiesti õiges lauses „hõimlaste ja karjalastega oli eestlastel tihedaid kokkupuuteid“ (lk. 151). Võib vaid küsida, mispärast pole autorid võtnud vaevaks seda kohe õiendada lah-tise lehekese näol, ja mispärast hiljuti ilmunud V vihule lisatud õienduste nimestikus esineb peagu vaid neid parandusi, millele arvustises juhitud tähelepanu, kuna teisi vigu toimetajad iseseisvalt pole märganudki, näiteks allkirjas pildile lk. 125: „4 — tuleraud ja tulekivid“ (pildil on ainult üks tulekivi); allkirjas pildile lk. 126, vasemal: „töökirves nooremalt rauaajalt“ (tegelikult on see keskmise rauaaja tüüp), jne. jne.

Üldiselt tuleb ainult imetella osavust, millega püütakse retooriliste võtete ja lööksõnade najal mööda hiilida vaidlusaluseist küsimusist endist, ilma et see juures arvustises toodud väited oleksid ümber lükatud. Sellest paar näidet:

Lk. 129 pildi allkirja puhul heidetakse arvustajale ette, et ta ei oskavat teha vahet „puuehitise“ ja „puuehitise jäänuse“ vahel. Pildi allkiri kõlab järgmiselt: „Noorema rauaaja hammasnurkadega elumaja väljakaevamistööd Lätimaal Pekas-Kaln'i muinaslinnuses. Eestis tolle aegseid puuehitisi seni avastatud ei ole (allakirjut. sõrend).“ Tähtendatud kohast saab iga lugeja aru, et Eestist vastandina Lätile noorema rauaaja puuehitisi pole leitud ja seepärast ongi Eesti ajalukku võetud pilt Lätist. Kuid pildil näeme niisamuti ainult „puuehitise jäänust“, aga mitte „puuehitist“, ega pole Lätistki leitud ühtki „puuehitist“. Terve seletus on ainult näide autorite katsest oma asjatundmatust varjata pika sõnaderea taha.

Kaitstes noorema rauaaja jaotust „Skandinaavia vikingiajaks“ ja „Eesti vikingiajaks“, on autorid jätnud kahe silma vahele või ennemini meelega mööda läinud asjaolust, et arvustise raskuspunkt langes mitte sel määral jaotusele kui niisugusele (olgugi et ka seda vaevalt saab pidada õnnestunuks), vaid sellele, et olelev mõiste „noorem

* „Kasvatuse“ 1. nr. lk. 34. ja 4. nr. lk. 181. autori eesnime algtäheks on pandud eksikombel „A“, kuna peaks olema „M“, millist eksitust vabandada palume. *Toimetus.*

rauaaeg“ on tarvitatud mingisuguses uues tähenduses. Ega autor ometi saaks öelda (lk. 113), et „noorem rauaaeg ja (allakirj. sõrend.) eesti vikingiaeg on... olnud... öitseajaks“, kui ta peaks vikingiaega noorema rauaaja osaks, nagu see üldiselt vastu võetud! Vastuses toodud pikk arutus heidab küll ette arvustajale, et ta ei saa aru „kõige lihtsemaist mõisteist“, ei anna aga vastust küsimusele, kas autoreil endil on või ei ole selge samuti väga lihtne mõiste „noorem rauaaeg“.

Asjata ärrituvad „Eesti Rahva Ajaloo“ toimetajad väite puhul, et kaardil (tab. VII) näidatud mereteed Eestile otseselt polnudki esmajärgulise tähtsusega. See lause ei eita sugugi mereteede tähtsust absoluutselt, vaid ainult nende teede tähtsust, mis kujutatud kaardil. Oleks huvitav teada, kuidas autorid kujutlevad mereteede kaudu tulnud ida- ja läänepoolsete mõjustiste pääsu Eestisse, kui mereteed oleksid viinud ainult Eestist mööda, nagu seda näeme kaardil? Või kas juba paljas kaugelt möödasõitva vikingilaeva nägemine mõjustas kuidagi telepaatiliselt eestlasi hakata tarvitama skandinaaviapäraseid relvi, araabia rahasid jne?! Mõju võis avalduda muidugi ainult kaubanduskeskuste, sadamakohtade ja neid sisemaaga ühendavate teede kaudu; samuti pidid teed, millel eestlased ise võtsid aktiivselt osa kaubandusest, lähtuma meie oma maalt (näit. Saaremaalt, Viru rannikult jne.), mitte aga kuski Venemaalt. Ainuke kaardil näidatud Pärnu—Tartu—Peipsi sisetee ei ole ühegi allikaga noorema rauaaja kohta tõendatud, ja kui see tee tol ajal oli üldse tarvilusel, siis etendas ta näiteks Põhja-Eesti ja Tartu vahelise teega võrreldes täiesti kõrvalist osa. Seega on kõrvaline ja küsitav tee paigutatud kaardile, olulised ja kindlad teed aga mitte!

Kaitstes „Eesti Rahva Ajaloo“ muinasteadusliku osa üldist dispositsiooni, rõhutavad autorid eriti, et nad lähtuvad siin sisulisest, dünaamilisest printsiibist. Selleks peavad nad m a a k a i t s e t, millest siis ka oleneb aineistiku käsitlemise järjekord: relvastus, sõdimisviise ja maakaitse, ühiskondlik kor-

raldus, majandus, ehitised, rõivastus, usund ja vaimulaad. Sõjalist kultuuri esikohale asetada ja „sõdade ajalugu“ kirjutada on teatavasti iganenud meetod. Tänapäev küsitakse kõigepealt, kust see sõjaline aktiivsus ammutab oma jõu. Jõuallikaks on aga majanduslik olukord ja sellest sõltuv üldine kultuuriline tase, kuid teoses pole seda õigele kohale paigutatud ega ka tarvilisel määral valgustatud.

Hilda Taba: Ph. D. The Dynamics of Education.

A. Methodology of Progrtssive Educational Thought. With an Introduction by William Heard Kilpatrick.

London, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd. 1932.

L. Kalling-Kant.

Hilda Taba' „The Dynamics of Education“ ilmus Londonis 1932. a. The International Library of Psychology Phylosophy and Scientific Method raamatute seerias, missugust asjaolu tuleb lugeda esijoones soovituseks teosele, kuna nimetatud seerias ainult tõesti väärtuslikud tööd kirjastamisvõimalust leiavad.

Enne kui asuda teose vaatlusele, olgu mainitud, et raamatu autor on eestlane, 1925. a. Tartu ülikooli lõpetanu. Hiljem töötas H. Taba Columbia ülikoolis New Yorkis, olles tuntud ameerika pedagoogide Kilpatrick'i ja Dewey' õpilane, kus ta omandas 1930. a. dr. phil. kraadi. Teoses Pedagoogika dünaamikast ongi doktori väitekirj leidnud trükkimist.

H. Taba oma raamatus püüab juhtida pedagoogilist mõtlemist uutele radadele, põhjenedes moodseile metodoloogilistele vooludele psühholoogias, bioloogias ja pedagoogikas.

Dünaamika — igahetkeline saamine (becoming) — on põhiprintsiip, millest autor lähtub. Eksaktsete teaduste meetodeil on olnud liiga hiilgav edu ja selle tõttu on need meetodid kriitikata leidnud rakendamist teisteski teadustes. 19. s. on kujunenud loodusteadusliku meetodi võidutsemise ajastuks. Prof. Kilpatrick raamatule kirjutatud ees-

sõnas väidab julgelt: „Liiga orjalikult psühholoogia ja sotsiaalsed teadused on järgnenud meetodeile, mis omased eksaktsetele teadustele“ (lk. XI).

H. Taba käsitleb kolmes esimeses peatükis saamise mõistet. Inimliku käitumise probleeme on võimalik uurida ainult dünaamilisest seisukohast. Poleks midagi rohkem ebaeksaktset, kui käsitada ideede ja mõtete maailma valmina ja olenematuna muutuse protsessist.

Autor jõuab väitele, et käitumine (behaviour), peab püsima inimlikkude eluavalduste analüüsi keskuses.

IV ja V peatükk on pühendatud otstarbekohase (purposive) käitumise käsitlusele. Otstarbekohane käitumine ilmutab kontrolli, valivat suundumist ja üldistatult — teatavat autonoomiat inimese või organismi poolt. Kuid siht otstarbekohases käitumises ei saa olla kindlaksmääratud. Sihti tuleb mõista momendina protsessi käigus eneses. Ta on loodav ja ikka uuendatav, ialgi mitte staatiline ja lõplik. Siht on vaid osalülina pikas dünaamilises arenguketis. Paraku dualism sihi ja sihisaavutamise vahel viib mõttekäigu eksiteele, sugereerides sihti käsitlema püsivana ja lõplikuna.

Huvitav on, kuidas autor dünaamilise printsiibi alusel õppimise mõistet määrab. — Õppimine on käitumise rekonstruktsioon. Õppimine tingib alalise uuenemise arengukäigus. Õppimine vajab teadlikkust õppija enese poolt, et olla väärtuslik otstarbekohase käitumise seisukohalt. Iga autonoomne arengu- ja sihiteadlik inimene peab omama enesekriitika võimet. Iga õppija peab esijoonel juhutama enesekriitika.

Dünaamiline pedagoogika ei saa pooldada standardiseeritud testide liigset usaldamist. Normeeritud testid saavad olla ainult osalise väärtusega. Test saab hinnata ainult teatavat arengukäigust abstraheritud momenti. Testi tunnustamine kõikvõimsa vahendina elava, alaliselt muutuva inimese hindamisel on suur väärsamm. Järjest rohkem mõjule pääsivat standardiseeritud testid toovad paratamatult pedagoogikasse kvantitatiivse mõtlemise ohu.

Viimasest kahest peatükist raamatus on üks pühendatud kasvatusse sihtidele, teine teoreetilistele kaalutlustele õppekava kohta.

Möödunud sajandist peale kestab pedagoogilises mõtlemises suur otsingute ajastu. Seepärast on teatud määral õigustatud arvustavad arvamused, nagu oleks muutunud kasvatusstegevus sihituks kobamiseks. Varem oli traditsionaalne pedagoogikale asetada üks kõikumata lõppsiht. Dünaamilise pedagoogika seisukohalt muutuvad mõtetuks staatilised lõplikud sihid. Pedagoogilised sihid olgu muutuvad momentid kestvas protsessis, olles nagu teatavaiks abitegureiks üldises arengukäigus.

Autor jõuab arvamusele, et elu ja kasvatusse dünaamika mõisted asetavad uue vastutuse pedagoogilisele mõtlemisele. „Tänapäeva pedagoogikat ei saa võtta sotsiaalsete jõudude passiivse ümmardajana; ta peab aset leidma konstruktiivse tegurina nende jõudude kujundamisel ja juhtimisel“ (lk. 195).

Oluline kogu pedagoogika dünaamika on eri inim põlvete vahekorra käsitelu. Antiikaja pedagoogid kuni käesoleva aja konservatiivideni kasvatuspõllul tahavad uuele generatsioonile peale sundida kõiki omi tõdesid ja väärtusi. H. Taba väidab dünaamilise pedagoogika vaatekohast: „Mistahes väärtused, mõisted, ideaalid ja tõekspidamised praegu valitsevad ja juhivad meie elu, — võib paremal juhul olla ainult materjaliks uuele generatsioonile, mida saab tarvitada oma mõistete, ideaalide, tõekspidamiste ja teiste käitumise direktiivide kujundamisel“ (lk .214).

Dünaamika printsiip pedagoogikas nõuab sama printsiibi rakendamist õppekavasse. Õppekava ei tohi olla tardunud ja samumaarne materjalide kogu. Ta sisaldagu juhiseid ja printsiipe, mis annavad laia tegevusvabaduse ja individualiseerimisvõimaluse.

H. Taba oma puhtteoreetilises teoses on püüdnud viia kooskõlla pedagoogika metodoloogiat moodse mõtlemisega. Nõustudes dünaamilise printsiibi rakendamise pedagoogilisse mõtlemisse, tekib lugejas otsekohe probleem, kuidas mõjub nimetatud uudne vaatekoht pedagoogika teoorias, kui teda rakendada

praktilises kasvatustöös. Missuguseid olulisi ümberhinnanguid toob ta tege-likku haridustegevusse? Muidugi ei kuulu see probleem enam refereeritava raamatu piiridesse. Teatavasti on New Yorkis Columbia ülikooli pedagoogilise instituudi katsekoolides püütud teosta-
tada „dünaamilist pedagoogikat“. On teada vaid, et selle peamine külg on enesekriitikal kasvatamine isetegevuse kaudu. Kuid puuduvad praegu and-
med siinkohal esitamiseks oluliste uususte ja võtete kohta.

Nagu iga mõttekäik — viidud lõpuni äärmise järjekindlusega — kipub viima äärmusse, nii tundub see olevat käes-
olevaski teoses. Autor reaktsioonina senisele väärkäsitlusele on muutnud liiga tähtsusetuks kõik nn. staatilise pedagoogikas kui ka inimeselus. Kas ei jää siiski üksiksihid kui ka lõppsihid, samuti muud staatilised momendid pü-
sima, mitte kaotades palju oma raken-dusväärtusest ka dünaamika printsüübi täiel tunnustamisel. Inimlikkude või-
mete kohaselt peame ikkagi tunnusta-ma staatiliste momentide rõhutamise paratamatut vajalikkust, olgugi et see-
juures tuleb olla teadlik, et nad on ab-
straktsioon üldisest elu protsessist.

Kokku võttes on *The Dynamics of Education* terviklik teos, milles asetatud probleemi käsitlus on ühtlane ja seejuures väga mitmekülgsede põhjen-
dustega. Autor ei ole piirdunud üksnes filosoofiaga ja psühholoogiaga, vaid on rakendanud sotsiaalseid teadusi kui ka bioloogiat uudse pedagoogika probleemi käsitlemisel.

Raamatu lõpul leidub väärtuslik bibliograafia niihästi Euroopa kui ka Ameerika paremate mõtlejate, psühho-
loogide ja pedagoogide teoseist ja artik-
leist.

A. H. Tammsaare: „Meie rebane“.
Lugu noortele. Noor-Eesti kirjastus, Tartus (1932).

See on ikka olnud nii, et kõige viimas-
es järjekorras hakkab rahvastel tek-
kima algupärane noorsookirjandus. Ennem luule, proosa, draama ja siis alles raamatuid noorsoole. See pole ju-
huliselt, vaid asja juured ulatuvad süga-
vale. Alles tugeva ja küpse kultuuriga

rahvas, kellel juba olemas kindel rah-
vuslik kasvatus, suudab luua endale hea
algupärase laste- ja noorsookirjanduse.
Seda näitab selgesti kultuuri- ja kirjan-
duseajalugu. Kirjanduslikke suurvaime
rahvastel on rohkesti, häid noorsookir-
janikke aga napilt. See on ka arusaa-
dav, sest luua noorsoole on palju ras-
kem ülesanne kui arvatakse. Noorsoo-
kirjanduse kohta on tohtu hulk lisa-
nõudeid, mida autoril tuleb arvestada,
kuna kirjanduslikud põhireeglid jäävad
noorsooraamatus, kui iga teiseski kir-
janduslikus teoses, samuti püsima. Nii
muutub hea noorsooraamatu kirjuta-
mine mitukorda raskemaks kui silma-
paistva romaaniga või püsiva väärtusega
draama loomine.

Autor peab omama peale kirjaniku
loova vaimu veel häid noorsoopsühho-
loogi ja pedagoogi omadusi ning roh-
keid teadmusi noorsoo huvialadelt ja
lõpuks olema kodus rahvusliku kasva-
tuse ning kultuurpoliitikaga, et anda
teostele õiget ideelist suunda.

Noorsookirjandust tuleb esijoones
hinnata kõigi erinõuete seisukohalt ja
lõpuks alles puhtkirjanduslikult. Nii
võib kirjanduslikult hea teos osutada
noorsoole sobimatuks ja keskpärane,
kuid erinõuetele vastav teos — heaks
noorsooraamatuks. Nii võivad noorsoo-
kirjanduses suurused alla jääda kesk-
miste sulemeestele. See pole sugugi
alandav, vaid paratamatu.

Pealegi pole meil veel soodsat küpset
pinda algupärase noorsookirjanduse
tekkimiseks, jookseb ju alles näitekir-
janduski aluspesus ringi, omamata täis-
easuse mundrit. Samuti on meie kul-
tuurpoliitika kui osi tormis, mis iga
ministriga kaldub ise poole. Teadlikul
noorsookirjanikul sellega arvestada on
võimatu. Tal tuleb toetuda ainult rahva
tervele vaimule ja enese sisetundele, ar-
vestamata tänapäeva kultuurpoliitika
erinevaid suundi.

Tammsaare kirjanduslik iseloom pole
noorsookirjaniku oma. Seepärast oli
üllatuseks tema „Meie rebane“ il-
lumine, mis määratud noortele. Mai-
nitud teost hinnata noorsookirjanduse
erinõuete seisukohalt on väga raske,
sest teosel puuduvad algelisemadki
noorsooraamatu omadused. Sel puudub

kõigepealt kiiresti arenev sündmustik ja kohati isegi vajalik noorsoo, siin õieti lapsepsühholoogia tundmine.

Kolme-nelja aasta vanune Ats, mõtleb ja analüüsib asju kohati nagu mõni vana loogiline targutaja. „Jah, milleks on käsipuu, kui temast käega kinni ei hoita? Ja milleks on käsi, kui temaga kusagilt kinni ei hoita? Käsi on ju kinnivõtmiseks, kinnihoidmiseks. Seda Ats mõtles siiski veel, kui ta oli juba üle purde...“ (lk. 8).

Mis saab siit noorsugu oma tegevusiha, fantaasia ja teadushimu rahuldamiseks ning kõlbla mina ja sotsiaalse ilmavaate arendamiseks? Peaaegu mitte midagi. Prof. Georg Dosti arvates puudub lastel ja noorsool enamikus olukordade kirjelduste, sõnamaalingute, mõlgutuste ja vagusate vaatluste jaoks vaimne küpsus ja vastuvõtmine. Neid ei jõuta jälgida ega ära seedita. Noorsugu nõuab oma kirjanduselt dünaamikat. Staatika ei vasta ta üldhingeladile ja selle pakkumine võib noorsoo võõrutada jäädavalt kirjandusest. Raamat on igav ja jääb lugemata. Seega on noorsoo nõuded täiesti diametraalsed Tammsaare' võimeile. Ümbersündimise imet oleks vanameistrilt ülekohus oodata ja seepärast leppigem, kui korrigeerime alapealkirja „Lugu noortele“ asemel „Lugu noorest“.

Sellisena on „Meie rebane“ keskpärase kirjanduslik teos, sisaldades rea huvitavaid psühholoogilisi tähelepanekuid Atsi, rebase, koera ja kuke hingelust, mis teevad loo täiskasvanuile nauditavaks. Siin on sageli tunda vanameistri peensustesse tungivat sulge, näiteks: Kui lubatakse rebasele teha kaelarihm ja ta panna sellega õue ketti, siis ei jõua Ats enam kuidagi oodata päeva, mil isa valmistab rebasele kaelarihma. Kui isa seda ühel pühapäeval hakkas valmistama, otsustas Ats tähtsat toimingut algusest lõpuni pealt vaadata. „Aga nüüd sündis temaga imeplik asi, mis oli varemaltki juba temaga sündinud, ainult et tema polnud kunagi tähele pannud, kui imelik on selline asi. Niipea kui ta sai isa kingsepakasti juurde, unustas ta silmapilk kõik muu, isegi selle, et isa hakkas õmblema rebasele kaelarihma. Temal ei olnud muud

meeles, kui aga see lõpmatu kribukrabu, mis leidus kastis“ (lk. 46).

Endast on see ju väga õige psühholoogiline tähelepanek, kuid kas Ats ise selles ka teadlik oli, nagu arvab autor, on küsitav.

P. Hamburg.

Oskar Luts: „Avasilmi“. *Jutustis. Noor-Eesti kirjastus, Tartus (1932).*

„Ants Teas oli surnud läbi ja läbi, mitte ükski oim temas ei liigahtanud enam“ (lk. 8) ja tema poja Antsu „suured kõrvad loperdavavad nutuvärinail nagu väiksel elevandil“ (lk. 8). Korteris on külm ja nälg peale isa surma, sest kehva mehe üksijäänud poeg, keskkooli alama klassi õpilane, peab nüüd ise enda eest hoolitsema; muretsema korteri, kütte ja toidu eest. Seega on autor oma järjekorralise noorsooraamatu rakendanud sotsiaalsete probleemide lahendamisele. Teema on hästi seatud: noorel poisikesel tuleb omal jõul murda läbi eluraskustest, mis meie oludes äärmiselt raske, nagu tõendab seda autor Ants Tease elust jutustades. Ants ise jääb siin kaunis passiivseks, tõugatavaks, kuna autor ta silmad avab alles teose lõpus ja laseb avasilmi minna ellu mehaanik Tedressoni õpilasena.

Antsu kaudu avanevad autoril aga laialdased võimalused ühiskonna ja selle suhtumise kujutamiseks väikesesse abitusse orvusse.

Seal on kõigepealt majaperemes Suisa oma tüseda emandaga, kes matab Antsu isa ja realiseerib ülejäänud varanduse, häbenemata sealt vahelt teenida. Rahuliku südamega suurendab ta oma kukrut vaese poisikese vähest pennide arvel ja viskab ta siis tänavale sõnadega: „Mingu ka Ants, vaadaku endale uus eluase: nüüd kortereid küllalt“ (lk. 18). Ants leiabki peavarju Lutsu lemmiktüübi, sama maja joomarist kojamehe, Truubi, juures, keda „naine närib sellepärast, et mees joob viina, ja mees joob seetõttu, et naine närib.“ (lk. 31). Seega on Ants sattunud siis kasvatuslikult „väga häässe perekonda,“ kes teda peab ette valmistama elule. Selle „hää“ kasvatus eest kuluvad ka viimsed pennid hra

Truubi lahkel vahetalitusel, kelle kurk on alati kuiv, ja Antsu kui allüürniku kohus on seda niisutada. Nii Ants varsti „kohkudes ja õlgu kehitades näeb, et igal kahel sammul tahetakse teineteist kuidagi üle trumbata... kas nii või teisiti“ (lk. 20). Kuid seesamane joomar Truupki on autori arvates ühiskonna ohver — töötu, millise seisukoha vastu aga võib vaielda.

Kuid kõik pole Antsule vaenulikud tüübid. Leidub rohkesti ka orvu aita-jaid ja toetajaid, nagu sama korteri uued üürnikud, Mooritsad, kelle tütre Martaga tekib Antsul lapselik armuvahekord. „Kas sa, Ants, võtad mu endale naiseks, kui saad suureks?“ küsib see tragi mängukaaslane ja Antsu ainsam noorpõlve päikene.

Samuti abivalmilt suhtuvad Antsusse ka ta endine õpetajanna, proua Leyden, koolivend Klaus Tõnisberg ja tööstur Tedresson. Nende ainelise ja moraalse abita Ants paratamatult hukkuks. Siin on autor tabanud mõned ilusad ning haaravad momendid inimeste ligimesarmastusest Antsu haigevoodi juures.

Nii on autor vaest ja abitud Antsu kasustanud ühiskonna valgustamiseks teatud küsimustes. See pilguheit inimese ligimesarmastuse meelele pole autoril küll põhja ulatuv, kuid omaette siiski tõepärane tervik, sest Luts liigub tuntud isikute keskel.

Noorsooraamatuna seda teost on aga raske hinnata. Luts oskab küll kirjutada noortest, kuid alati mitte noortele, sest noorsoo nõuded kirjanduse suhtes on sootu teised kui täiskasvanute omad. Kõigepealt on kõnesoleva teose ühiskondlikud probleemid noorsoole liiga rasked. Nendes ei osata veel suhtuda, neist midagi kasu saada. Samuti on teose peakangelane liiga passiivne noorte jaoks, nagu juba eespool märgitud. Ta on õieti teiste tüüpide ühendavaks, kuid elutuks lüliks. Noorsugu nõuab oma suures tegevusihas aga aktiivsust, teotsemist, mis aga Antsul puudub. Nii mõndagi noort võib vihas-tada Antsu loidus ja saamatus. „Miks ta ei hakanud ajalehti müüma?“ küsis üks poisikene õigustatult.

Kõnesolev teos tõepoolest ei ütle noorsoole midagi. Kui see pole pedagoogili-

selt mitte otse kahjulik, nagu arvas keegi õpetaja joomar Truubi tüübi kohta. Kirjanduslikult võib seda teost aga hinnata, kuigi see tundub rohkem muuseas tehtud, tellitud tööna.

R. Tiituse maitsekad ilustised sobivad tekstiga ja tõstavad tunduvalt teose kunstilist väärtust. *P. Hamburg.*

Aleksander Vaigla: Eesti grammatika I. Hääliku- ja vormiõpetus. Ed. Roos'i kirjastus. Tartu 1933. 160 lk. Hind kr. 1.50.

J. Väinaste.

Käesolev raamat on mõeldud saatesõna järgi „kursuseraamatuks gümnaasiumidele, kutse- ja täienduskoolidele, abiraamatuks kursustele, rahvakoolidele ning iseõppijaile“, ühe sõnaga kõigile. Sellised suured pretensioonid äratavad juba iseendast kahtlusi. Ka parim primaarset raamatuist ei saa olla seda kõigile: keskkoolis taotleme põhjalikkust ja süstemaatlikkust, rahvakoolis elulähedust, iseõppija aga (samuti „kodu keskkool“) vajab eeskätt soodustusi individuaalseks tööviisiks.

Oma korraliku välimusega (samast „Postimehe“ trükikojast) ja formalistikasse kalduva käsitlusviisiga meenutab raamat oma eelkäijat, E. Muug'i „Keeleõpetust“. Lähemal vaatlemisel aga leiame rea nii meetodilisi kui sisulisi erinevusi: on toodud sisse uusi alasid (tähtede tüübid, häälikute kadu), teisi käsitellakse põhjalikumalt (palatalisatsioon, rõhk, suur ja väike algus-täht), rohkem rõhutatakse õigekeelsuslikke raskusi. Suurim erinevus esineb aga loobumises muutkondadest: piirdu-takse 30-e käänd- ja 15-e pöördtüübi esitamisega.

Nende tüüpide valiku ja arvu puhul võib vaielda, kuid nendega piirdumise meetodiline paremus on käegakatsutav: õpilaste kaelast jääb ära hulk tarbetut formalistikat. Lihtsustamise ja konkreetsustamise mõttes peaks tüüpide arv olema veelgi suurem (E. Muugil on käändtüüpe 45). Nii mõnigi esitatud tüüpidest on koormatud kaunis kirju

sõnaderühmaga. Näit. ei kergenda õppimist, kui ühte tüüpi kuuluvad sõber ja kiri, või aasta ja kelder. Igatahes tuleb seda muudetüüpide võtet arendada edasi, loobumises muutkonadest aga näha tähtsat sammu paremusele.

Harjutused esinevad vastavate peatükkide lõpul. Neid on nii analüütilisi kui sünteetilisi, arvult enim vähe kui palju. Eriti välte ja muudetüüpide määramine, mis raskemaid peatükke, vajaks rohkem harjutusi. Aga just muudetüüpide harjutuste otsimine on veeretatud õpetaja kaela. Mõnel puhul on harjutus jäetud õpilase enda leiutada. Osas näiteis ja harjutusis on püütud esitada käsitledavat nähtust liialdatud kujul (näit.: *Poisi koerus vaibus Koerus. Tos toosis on ainult toss jne.*), teistesse on otsitud modernsemat ilukirjandust, näit. A. Kivika „Lendavad seed“.

Näitlikustamise mõttes erilehtedel esitatud 4 värvilist tabelit on samm paremuse poole. Samuti tuleb kiita kujude hää ja pää tarvitamist. Keeleuenduse suhtes ollakse enam kui tagasihoidlik: isegi tegelikult võrdlemisi levinud mitm. omast. *-ike* ei leia siin pooldamist.

Hoolimata reast paremusist jätab raamat siiski palju soovida, eriti meetoodilisest küljest, mitte suutes vabaneeda traditsioonilise grammatika vabalistest pahedest. Senine grammatika traditsioon on: esitada ja kommenteerida keelereegleid kui niisuguseid, püüdmata neid lähendada elule, lugeja ja õppija hingeelule. Liiga palju antakse sünteesi valmil kujul, õpilasele jääb vaid lugeda ja meeles pidada. See on umbes, nagu näitaksime sellele, kes soovib õppida ehitamist, valmis maja. Moodne õpperaamat peab laskma õpilast ennast rohkem järeldada ja reeglilitada, vabastades valmis reeglite ja kommentaaride õppimisest, seda enam emakeeles, kus vaadeldav nähtus kõigile käepärast. Võetagu eeskujuks kas või meie algkooli reaalinete uusimaid õpperaamatuid, mis tunduvad võrreldes endistega päris uue aja ilmutistena.

Kuid ka leppides raamatu traditsioonilise ilmega, tahaks sellisenagi näha seda mitmeti paremana. Veelgi tuleks

vabaneeda mõnest tarbetust ballastist. Üks selliseid on silbivälde. Juba see mõiste ise on ebamäärane, sest välde pole seotud kindla silbiga, vaid sisehäälikutega, on silpidevaheline nähtus. Sama õige on öelda e s m a v ä l t e l i n e sõna kui e s m a s i l b i v ä l t e l i n e g i, sest mõlemal puhul peame mõtlema ikka sisehäälikule, mitte aga mingile silbile ega sõnale tervikuna.

Teise ballastina võiks nimetada pöördvormide moodustamist põhivormidest: vaja meeles pidada 4 põhimuudet ja 28 nendest tuletatud vormi, et vajalikul juhul otsustada, kas tarvitada tugevat või nõrka, vokaal- või konsonantüve. Siin peaks leidma mõne lihtsema võtte. Selline 28 vormiga seotud mehaaniline värk lihtse alternatiivi otsustamiseks tundub lihtselt öudne, seda enam, et seda vajab ainult osa verbe.

Autori külgesündinud pahena (selles suur sarnasus E. Muugiga) esineb kalduvus akadeemilisele sõnastusviisile, mis loogiline, tihe, kokkuvõtlik, mis püüab pressida ühte lausesse võimalikult palju. Seetõttu muutuvad paljud kohad raskelt loetavaks ja taibatavaks. Näide lk. 69.:

„Kui sarnuse tõttu oskame esitatud tüüpsõnade käänamise eeskujude alla paigutada vähemtuntud vormisugulussõnu, siis on välditud morfoloogilised eksimused deklimeerimise alal“.

Eriti rasked on lugeda kokkuvõtted muudetüüpide juures, kus ühe hingega antakse nii tüübi alla kuuluvad sõnad kui tüübi tunnused ühes hulga lisamärkustega sulgudes. Meetoodiliselt tuleks siin nõuda: 1. Kokkuvõtte piirdugu tüüpilise nähtuse ja reegli endaga. Erandid ja rööpvormid esinegu rohkem eraldi või ärgu esinegu üldse, nende õige koht on õigek. sõnastikus. 2. Tüübi alla kuuluvate sõnade loend peaks esinema ülevaatlikumal, kas või tabeli kujul, kusjuures põikjuhtumi puhul hoiataks mingi märk. Põikjuhtumi täielik esitamine siinsamas teeks käsitlese liiga kirjuks ja tüütavaks. 3. Hoiatused murdevigade eest tuleks koguda eri peatükki, kus valgustataks murdevorme kui „vigu“ üldse. Kuid et need hoiatused tabaksid märki, peaksid nad olema iga maanurga tarvis erisugused.

Erilist peatükki vajaks muutetüüpide määramise tehnika mõne lihtsama ja keerukama juhu läbitöötamisega, kus pööratakse tähelepanu sellele, mis on otsustav tüübi määramisel: missugune kääne võtta aluseks, kuidas arvestada silpide arvu, väldet, astet, vokaal- ja konsonanttüve jne. Siit saaks välja arendada terve rea esmajärgulise tähtsusega harjutusi.

Otseseid sisulisi komistusi leidub raamatute vähe. Märkida võiks järgm. kohad: lk. 18 öeldakse, et „heliliste häälikute märkide kõrval“ esineb eesti keeles, *b*, *d* ja *g*, aga sealsamas esinevad sõnad *hõlpus*, *taltus* jne. — Lk. 35: „Eesti keeles on harilikult igas silbis vähemasti üks vokaal“ — tekitab oletust, et neid on harilikult rohkem kui üks. — Lk. 36. tuleks silbitamine võõrkeelseis sõnus siduda vastavate keelte mõistmisega (kui taotleme viimseid peensusi), sest kui *geo-graafia*, siis ka *per-spektiiv*, *kon-kreetne*, *in-spektor* jne. — Kahtlane ja vähe produktiivne tundub lk. 21. välte matemaatiline käsitlus: nagu oleks II välde aritmeetiline keskmine I ja III välte vahel. Prof. Kettuse mõõtmised Kodavere murde uurimuses ei anna põhjust selliseks väiteks, ja kui ka, ei kergendaks see põrmugi keele õppimist. Hea juba seegi, kui üldse märgatakse mingisugust välte vahet, sageli ei suudeta sedagi tajuda. Tarbetud on ka matemaatikasse haaravad harjutused lk. 40 ja 48, mis ei lisa midagi keele kui niisuguse valdamisele. — Veider tundub ülivõrre *vabum*. Kas samuti ka *alum*, *salum* ja *vagum*?!

Korrektuuri-lohakisist tuleks märkida: lk. 14. vale hääldamine nimest *Rosny* (p. o. *ronii*); lk. 15. esineb poolvokaalina *r* pro *v*; lk. 128. loeme *infinitseid* pro *finitseid*.

Üldotsus: võttes raamatut meie traditsioonilise grammatika tüübi uusima esindajana, peab tunnustama selle mõningaid paremusi oma eelkäijate kõrval; tunduvat kergendust see meie grammatika õppijaile siiski ei too. Kesk- ja kutsekooli I-s klassis tarvitamiseks on raamat raske. — Oleks aeg hakata katsetama keeleõpetuse käsiraamatu uuendusliku tüübi loomisega.

Joh. Aavik: 20 euroopa keelt. Kirjastus „Istandik“ 1933. 122 lk. Hind 4 kr. 50 s.

J. Väinaste.

Raamatu kaanepealkiri jätab ostja arusaamatusse: on siin tegu mõne praktilise käsiraamatuga turistile või teoreetiliste üldistustega keeleteadlasele? Alles järgmisel lehel loeme: „20 euroopa keele hääldamise reeglid eriti p ä r i s - n i m e d e j a t s i t a a t s õ n a d e n i n g - l a u s e t e h ä ä l d a m i s e k s“.

Niisiis üsna praktiliste sihtidega ja väga vajalik käsiraamat igale ajalehe ja tõlkekirjanduse lugejale. Igapäev näeb meie silm ajalehes koha- ja isikunimesid, mida suu ei mõista hääldada, sest meie kirjaviisis esinevad võõrkeelsed nimed enamvähem oma algupärasel kujul ja nende õieti lugemiseks peab mõistma vastavaid keeli.

Piinlik on kuulata, kuidas mõni lihtlugeja hääldab inglise või prantsuse nimesid. On seepärast hädavajalik — kuni meie kirjaviis pole muutunud ses suhtes foneetiliseks, — et algkool juba annaks hädavajalikumaid näpunäiteid võõrkeelte hääldamises. See on endastmõistetav ajaloo ja maateaduse, aga soovitatav ka teistes tundides, eriti kui neid püütakse lähendada elule ajalehtede lugemisega. Õpetaja peaks olema siin otse valvel ja kasustama iga juhust vastavate juhiste andmiseks. Õigel ajal ja kohal need kindlasti huvitavad õpilasi ja jäävad meelde. Selles tuleb näha tähtsat elulist ala, mida ei tarvitse samastada võõrkeele kui niisuguse õppimisega.

Peamiselt tuleb siin küsimusse saksa, vene, inglise, prantsuse, aga ka soome, läti, rootsi, itaalia jt. keeled. Kust võtab õpetaja vastavad juhised? Kergemini saab ta need keelte kohta, mida õpetatakse keskkoolides, teiste kohta on neid hankida raske. Sepärast ongi J. A. raamat väga teretulnud, sest selles leiame hääldamisjuhiseid 19 euroopa keele kohta.

J. A. asub seisukohal, et täpset võõrkeele hääldamist saame taotella vaid keeleõpetuses, a i n u l t n i m e d e l u g e m i -

seks aga piisab mingisugusest kompromisshäälamisest, mida J. A. formuleerib järgmiselt: „mitte nagu neid võõrnimesid häälavad asjaomased rahvad ise, vaid nagu neid eesti keeles peab häälutama“ (lk. 7.).

Täitsa õige. Meil ei tarvitse vaevelda prantsuse või inglise *r*, vene *l* jne. häälamisega, vaid häälame neid eesti *l*- ja *r*-na jne. Häälamine kujuneks umbes niisuguseks, nagu see meile hästi tuntud vene kirjaviisist.

Raamat ei tutvusta kõiki esitatud 19-t keelt ühesuguse põhjalikkusega. Eriti põhjalikult esineb inglise ja prantsuse keele häälamine: need kaks keelt täidavad samapalju lehekülgi kui kõik teised keeled kokku. Siin võib näha juba liigset põhjalikkust, mis võrdub peaaegu tavalise inglise või prantsuse keele õpperaamatu foneetika käsitlusele. Prantsuse keele käsitlusel antakse isegi mõningaid reegleid vormiõpetusest ja mõni lk. ütlushi ja tsitaate. Kõikidest keeltest on esitatud arvsõnad, mida hea kasutada keelte võrdlemiseks. nende suguluse või keelelaenude jälgimiseks.

Väga hea külg on, et raamat pole stiililt kuiv ega igav, vaid elav ja huvitav: autor kasustab juhust võrdlemiseks eesti keelega, toob vahelugemisi ja anekdoote, mis aitab palju esitatud juhiste ja näidete meelespidamiseks.

Võõrsõnade häälamine antakse võrdlemise kerges ja lihtses transskriptsioonis.

Näiteid on püütud valida lähedalt elule: enamikus maa- ja asukohtade, isikute nimed, mis tuntud kirjanduse, kunsti, teaduse või poliitika alalt. Muidugi on püütud pidada silmas ka lähedust Eestile, esitades isikuid, kel on olnud suhteid Eestiga, kelle teoseid on tõlgitud eesti keelde jne. (Puuduvad näit. *Eastlake*, *Kjellin*).

Raamatu kasutamist hõlbustab täielik indeks.

Kena on raamatu lõpumoraal (lk. 98): peame tänama jumalat, et meil on veel nii hea ja häälamisele lähedane

kirjaviis, ja soovima, et saatus hoiaks eesti keelt inglise või prantsuse keele seisukorra eest, kus kõrv võib kuulda näit. nime *Selee*, kuid prantsuse kirjaviis võimaldab seda panna kirja umbes 50-l eri kujul. Ei ole ka ime, kui inglasele esitlemisel sageli küsitakse: „*How do you spell you*“ (Kuidas te oma nime kirjutate?)

Mis jätab raamat soovida? Kõigepealt, et käsiteldavaid keeli oleks tööpoolest 20 ja et esineks ka kreeka keel. Selle keele tähtsus kultuurloos, kreeka tähtede ja sõnade esinemine meieaja teaduslikus kirjanduses õigustaksid nõuda sellele keelele paari-leheküljelist ülevaadet.

8 lk. ladina keele tsitaate oleks võinud ennem puududa, sest neid leiab võõrsõnade leksikonist. Küsitav võiks olla ka sisuliste seletuste vajalikkus (näit.: *Hegel — sk. filosoof 1770—1831*), seda enam, et need esinevad ainult osa sõnade juures.

Raamatus võib leida mõningaid korrektoori-lohakusi (näit.: ühes kohas loeme *Alfonso*, teises *Afonso* (lk. 68 ja 109); *Dimbovita* ja *Dimbrovita* (lk. 69 ja 70) ja järjekindlusetusi, kuid need ei vähenda raamatu väärtust.

J. Aavik'u keeleuendust palju märgata pole. Kõige rohkem vahest *y* tarvitamises. Pigem torkab silma keele „vanendust“, eriti sõna *üks* sagedas tarvitamises: ikka *yks ajaleht*, *yks kaardimäng* jne.

Suureks takistuseks raamatu levimisele on selle erakordselt kõrge hind. Olgugi et see põhjustatud raskustest ja takistustest raamatu trükkitoimetamisel, ei saa siiski pidada õigeks, et ostja maksab trahvi, kui autor pole mõistnud oma tööd paremini korraldada.

Muidu aga tuleks raamatut, kui väga tarvilikku ja oma ilmelt ning ülesannetelt erilist teost, soojalt soovitada igale ajalehe ja tõlkekirjanduse lugejale, eriti aga õpetajale, sest temale langeb süü, kui meie noorpõlv jätkab vanema põlve eeskujul võõrkeelsete nimede moonutamist.

Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

Organisatsioonide teateid ja kroonika.

Õpetajate palgavõitlus ja XI üldkongress.

7. juulil 1933. a. Vab. Valitsus võttis vastu määruse, millega „õppejõududele avalikkudes algkoolides, mis asuvad väljaspool linna või alevi administratiivpiire, makstakse palka ühe astme võrra madalamalt avalikkude õppeasutiste ja õigustega erakoolide õppejõudude tasude seaduse § 4. algkoolide õppejõududele ette nähtud normidest“. See määrus astus jõusse 1. aug. 1933. a. ja tema maksvus pidi kestma 1. aprillini 1934. a.

Selle määrusega pääsis maksvusele pike-mat aega päevakorras püsinud vahetegemise kavatsus maa ja linna õppejõudude vahel, kuigi organiseeritud õpetajaskond nii ajakirjanduse kui ka E. O. Liidu juhatuse kaudu kategooriliselt selle vastu vaidles. Et õpetajaskonna protestid tähele panemata jäid, siis otsustas E. O. Liidu juhatus kohalikkude organisatsioonide korduvate ja kategooriliste nõudmistele peale kokku kutsuda õpetajate XI üldkongressi palgavõitluse küsimuste arutamiseks. Kongress peeti 19. ja 20. aug. Tallinnas ja osavõtjaid oli üle 700 inimese, seega rohkem kui ühelgi eelmisel kongressil. Hääleõiguslikke osavõtjaid tuli kokku 296 ning otsuste hääletamise ajal viibis saalis ja võttis hääletamisest osa tublisti üle 200 saadiku. Peale paari kõrvalise küsimuse otsustati kõik küsimused ühemeelselt. Vastu võeti järgmised

resolutsioonid:

Töötõingimused ja töötasu.

1. Kongress leiab, et ei ole õigustatud maaõpetajate palkade vähendamine, eriti veel ajal, mil krooni väärtuse ümberhindamisega on esile kerkinud elukalliduse tõus, ja loodab, et Vabariigi Valitsus maaõpetajate palgaastmes alandamise dekreedid tühistab ja nõutab Riigikogult lisaeelarve korras krediite õpetajatele palgamaksamiseks endistel alustel.

2. Maaõpetaja palgaastmes alandamises näeb kongress mitte ainult maaõpetaja töö alahindamist, vaid ühtlasi ka kogu maarahva hariduselistele ning vaimsete tarviduste mitteküllaldast tunnustamist.

3. Teada saades, et uues kavatsetavas palgaseaduses tahetakse vahet teha maa- ja linnaõpetajate vahel, kongress mõistab sarnase ebaõiglase vahetegemise kõige kategoorilisemalt hukka ja kohustab E. O. Liidu juhatust selle vastu kõigi võimalikkude abinõudega võitlema.

4. Kongress leiab, et õppejõudude tasude seaduse uuesti väljatöötamisel tuleks õpetajate töötasu jaotada kahte ossa: 1. palk ja 2. korteriraha või korter natuuras; palk olgu

üle riigi ühtlane ja korteriraha kooli asukoha järgi.

Kongress peab soovitavaks kõikide riigiteenijate töötasu sarnaselt reguleerida.

5. Kongress tunnustab vajalikuks, et õpetajate teoksilolev palgaseadus enne Riigikogule esitamist saadetakse E. O. Liidule arvustamiseks ja seisukohavõtmiseks.

6. Kongress nõuab, et kohustataks vallaomavalitsusi määrama eelarve korras kooliaia asutamiseks ja koolimajade ümbruse korraldamiseks igal aastal summasid, mille abil esialgseid kapitaaltöid võiks teha.

7. Kongress leiab, et õppejõududele palgamaksmine vallavalitsuste kaudu tuleb lõpetada ja selle asemel õppejõududele palgarahad kätte saata lähema posti- või rahaasutise kaudu, kusjuures saatekulud palgasaaaja kanda jäävad.

8. Õpetajate töö hindamisel võtta arvesse tööd takistavad asjaolud, nagu: õpilaste puudumine, külmad ruumid, õppeabinõude puudus jne.

9. Õppetöö kestes võimaldada õpetajaile pühapäeva-rahku ja HSM-i Koolivalitsuse määrus, mis soovib koosolekute pidamist pühapäeval, tühistada.

10. Internaadi tasu normid Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumis välja töötada ja tasu maksmine omavalitsustele kohuseks teha.

11. Hariduse- ja Sotsiaalministeerium peaks enam tähelepanu pöörama õpetaja õiguslikule kaitsmisele. Tuleb ära hoida valimiste tühistamisi otsitud ja mitteoluliste põhjuste pärast, õpetajate ümberpaigutamisi tühistel ja otsitud ettekäanetel.

Võitlusabinõud.

12. Kongress leiab, et palgavõitluse jätkamiseks tuleb lõpetada nende ajalehtede tellimine ja ostmine, mille taga seisavad erakonnad, kes teostanud palgavähenduse.

Samuti loobugu õpetaja kooli- ja isiklike tarbeid ostmast nendest äridest, kelle kohta teada, et nende omanik kuulub erakonda, kes palgavähendust pooldavad.

13. Kongress leiab, et õpetajail tuleb asuda iseendi, kooli ja õpilaste majanduslikes, samuti sotsiaalse kasvatuse huvides õpetajate ühistegelise kooperatiivide-võrgu loomisele.

14. Kongress peab tarvilikuks avalikult öelda: maaõpetaja on meeleoluliselt seltskonnatöökas halvatud seni, kui ei ole tema palga poolest ühevääristatud linnaõpetajaga.

15. Kongress kohustab õpetajaid kutsuma üles organisatsiooni ja poliitilisi koondisi aval-

dama protesti palgakärpimise vastu, loobuma tööst neis organisatsioones, kes tunnustanud endid solidaarseks õpetajate palgavähendamisega.

16. Kongress otsustab lubada õpetajail väljaspool kooli jätkata tegevust ainult neis organisatsioones, kes avalikkuse ees tunnustavad, et nad säärast ebaõiget alahindamist hukka mõistavad.

17. Kongress leiab, et õpetajail tuleb asuda intensiivsemalt kui seni üldkultuurilisele, kutsehuvilisele ja poliitilisele selgitus- ja propagandatööle rahva seas.

Organisatsiooni asjad.

18. Kongress tunnustab tarvilikuks õpetajaskonna organisatsioonilise jõu kõvendamise. Praegusel silmapilgul tuleb vaadata separatistlikele püüdeile kui terve õpetajaskonna sisemise jõu ja autoriteedi lõhkumise katseile. Õpetajate org-id peavad oma liikmete kohta sisse seadma valjema distsipliini. Liikmed, kes oma tegevusega annavad põhjust õpetajaskonnale kallale kippuda, tulevad korrale kutsuda, org-ist välja heita või isegi boikoti alla panna.

19. Et olla teadlik meie rahvamajanduse kandejõust, aga ka õpetajaskonna majanduslikust seisundist, tuleb rohkem tähelepanu juhtida nende küsimuste uurimisele, kaasa tõmmates eriteadlasi sel alal.

20. Tuleb kohapeal süvendada koostööd ja kontakti õpetajate org-ide ja teiste palgateenijate org-ide vahel ja kokku leppida ühise taktika suhtes.

21. Eesti Õpetajate Liit astub Eestimaa Töölisühingute Kesklüüdi liikmeks.

22. Kongress tunnustab tarvilikuks veel suuremal määral toetada oma häälekandjaid „Kasvatust“ ja „Õpetajate Lehte“.

Poliitiline orienteerumine.

23. Kongress tunnustab, et ainult demokraatlikus korras peitub võimalus rahva loovaid jõude rakendada ülesehitavaks tööks ja ainult demokraatlik kord on eelduseks Eesti Vabariigi püsimiseks, sellepärast nõuab, et Vab. Valitsus kõige otsustavamalt astuks välja fašistlike ja kommunistlike liikumiste vastu, mille sihiks hävitada demokraatlik kord ja paisata julma tagakiusamise ohvriks demokraatliku korra kaitsjad. Kongress kutsub tervet õpetajaskonda üles kõige resoluutsemalt astuma välja demagoogiliste võtetega aetava kihutustöö vastu, mis tahab naeruvääristada ja hävitada demokraatlikku korda.

24. Demokraatliku koolikorralduse kõige tähtsamaks teguriks on iseseisva mõtlemisviisiga kutseteadlik, edasipüüdev ja autoriteetne õpetaja. Õpetajaskond peab kõige jõuga võitlema nende vastu, kes massi madalaid ihasid ässitavad üles õpetajaskonna vastu.

25. Kongress soovib õpetajaile võtta osa demokraatliku riigikorra alusel seisvast poliitilisest tegevusest õpetajaskonnale sõbralikkude erakondade kaudu.

26. Kongress mõistab hukka praeguste koalitsioonierakondade: rahvusliku keskera-konna ja asunike erakonna tegevuse maaõpetajate ülekohtusel palgaastme alandamisel.

Hariduspoliitika.

27. Kongress leiab, et majanduslike olukordade halvenedes on asunud Eesti Valitsus, nagu seda näeme ka teisel, kokku tõmbama peale ebaproduktiivsete kulude, mille vastu ei saa vaielda, muude produktiivsete kulude hulgas sageli esmajoones hariduskuludid: suletakse koole, koondatakse klasse, vallandatakse õpetajaid, suurendatakse õppejõudude töönorme ja vähendatakse palka. Nii-suguse kokkuhoidmisega sunnitakse noori astuma eluvõitlusse puuduliku ettevalmistusega, mis takistab kasvava põlve kaasarääkimist tulevikus rahvaste intellektuaalses, moraalses ja professionaalses elus. Kongress protestib sammude vastu, mis on sihitud hariduskulude säärasele liigsele kärpimisele ja õpetajaskonna töötingimuste halvendamisele. Nii-sugune kokkuhoidmine on ülekohtu tulevase põlve vastu.

28. Kongress kahetsusega konstateerib, et meie riigi- ja hariduspoliitikat tihti mõjustavad erakondadevahelised hõõrumised, mis halvab kooli ja hariduse arendamist, sunnitades Valitsuse tegevuses hüppeid. Valitsuse kooli- ja hariduspoliitika olgu plaanikindel.

29. Kongress tunnustab, et õpetajad on kohustatud kaitsma 6-aastast algkooli kui ühtluskooli põhiosa.

30. Keskkooli reformimise tagajärjel keskhariduse saamise võimalused ei tohi väheneda. Reformimine, kui see osutub paratamatuks, sündigu ettevaatlikult ja järkjärgult.

31. Välis- ja hariduse arendamiseks ja tõstmiseks kongressi arvates tuleks riigi eelarvesse võtta suuremad toetussummad, kui seda on praegu.

32. Kongress leiab, et haridustöösse on end seganud ja hariduslike organisatsioonide juhtimisest võtavad osa isikud, kes on näidanud end haridusevastastena, seepärast kongress tunnustab vajalikuks, et õpetajad aitaksid kaasa ja kõik teeksid selleks, et need isikud kõrvaldataks haridustööst.

33. Kongress peab õpetajaskonna tänapäeva tähtsaimaks ülesandeks võidelda kultuurreaktsiooni vastu, selgitada laimatele hulkadele hariduse väärtust ja demokraatlikule põhimõttele rajatud koolikorralduse tähtsust meie rahva olemasolule teiste rahvaste peres.

Tuleb selles mõttes ühisele tööle üles kutsuda teisi üleriiklikke keskorganisatsioone, kes oma ülesannete poolest on vaimse kultuuri propageerijad (Eesti Haridusliit, Eesti Kirjanduse Selts, Eesti Kirjanikkude Liit jt.).

Nende resolutsioonide puhul haridus- ja sotsiaalminister prof. K. Konik 23. aug. avaldas ajakirjandusele järgmised seisukohad:

1. Õpetajate kongressi töökongressi asemel kahjuks muutus mittingutaoliseks koosolekuks. Olen veendunud, et õpetajate suurem

enamus ei nõustu kongressil vastuvõetud otsustega.

2. Muude hulgas on vastu võetud resolutsioone, mis on täiesti lubamatud. Olen Õpetajate Liidu juhatuselt palunud selgitust, kes on seesuguseid resolutsioone ette pannud ja kaitsnud, mis tekitavad ja süvendavad praegusel raskel ajal ühiskonna kihtides vastuolusid ja teravusi.

3. Riigikogu poolt nõutud õpetajate palga-seaduse lihtsustamine on praegu väljatöötamisel haridusministeeriumi koolivalitsuses. Eelnõu ei ole veel valmis ja ministeeriumi seisukoht Valitsusele selles küsimuses esitamata. Õpetajad, kui riigi- ja omavalitsuse teenijad, ei või aga pidada palgavõitlust ähvardustega.

4. Õpetaja ei või astuda Töölisühingute Keskliitu, mis minu silmis on parteipoliitiline organ.“

Täienduskursusi õpetajaile.

Möödunud suvel korraldati E. Õ. Liidu poolt õpetajaile järgmised täienduskursused:

12.—18. juunini õpilastundmise praktikum alg-, kesk- ja kutsekooli õpetajaile Akadeemilise Pedagoogika Seltsi kaasabil Tartu ülikooli psühholoogia laboratooriumis. Osavõtjaid oli 111, kuna sama palju soovijaid jäi vastu võtmata. Praktikumi juhatajaks oli mag. A. Elango.

2.—12. augustini pedagoogiline nädal Valgas. Osavõtjaid 194. Juhataja koolin. A. Kõiv.

10.—16. septembrini pedagoogiline nädal Kuresaares. Osavõtjaid 50. Juhataja õp. E. Gerban.

Jüri Annusson ei ole hakanud usumeheks.

Eesti ajakirjanduses levisid pikema aja jooksul teated, nagu oleks endine haridusminister ja E. Õ. Liidu esimees Jüri Annusson Ameerikas hakanud baptisti või metodisti koguduse liikmeks ja isegi hingekarjaseks. Möödunud kevadel teatas aga J. A. Eesti lehtedele, paljude asjasthuvitatute pettumuseks, et kõik need kuulused ei vasta tõele.

Baltiriikide õpetajate XII konverents.

Järjekordne baltiriikide õpetajate konverents peeti 23. ja 24. juunil k. a. Tallinnas. Osavõtjaid oli Eestist 18, Lätist 5 ja Leedust 4, peale selle rohkesti õpetajaid-külalisi. Vastastikusest informatsioonist selgus, et möödunud õppeaasta on kõigis maades olnud enamvähem rahulik. Ainult õppejõudude palgake kärpimine on end Eestis ja Leedus teravasti tunda andnud.

Konverentsi peaküsimuseks oli keskkooli küsimus laiemas ulatuses. Sel alal esitati ülevaadet keskkooliküsimusest Lääne-Euroopas ning Eestis, Lätis ja Leedus. Ülevaadetest selgus, et keskkooliküsimuses valitseb pea igal pool rahutu otsimine, sest praegune olu-

kord ei rahulda nii seltskonda kui ka õpetajaskonda.

Baltiriikide Õpetajate Liidu sekretariaadi liikmeks valiti edasi endised liikmed — Jan-son, Kula ja Zygelis. Järgmine kongress otsustati pidada 1934. a. suvel Riias.

Rahvusvaheline keskkoolide kongress

peeti 26.—31. juulil k. a. Riias. E. Õ. Liidu esindajana võttis kongressist osa dir. Hans Roos, kuna Hasomini esindas abidir. A. Borkvell.

Keskkooliõpetajad eralduvad E. Õ. Liidust.

Viimastel kuudel on keskkooliõpetajate hulgas ilmnenud elavamat liikumist, on moodustatud eriline Keskkooliõpetajate Kogu, kes tahab teotseda ülemaalses ulatuses ja olla ainsaks keskkooliõpetajate esindajaks ja huvide kaitsjaks. Viimase esimeseks avalikuks sammuks oli senise E. Õ. Liidu täieliku likvideerimise nõue, mis oli kirjalikult formuleeritud ja esitati E. Õ. Liidule juulikuulal järgmises redaktsioonis:

a) E. Õ. Liit koosneb eritüüpi koolide õpetajate üleriiklikest kogudest, üksikud õpetajate ühingud ja seltsid ei saa astuda E. Õ. Liitu.

b) E. Õ. Liidu juhatus koosneb kogude poolt volitatud esindajaist pariteedi alusel, igal esindajate grupil on juhatuses üks hääl.

c) E. Õ. Liidu senine asemikkudekogu likvideeritakse, kuna tal puuduvad tulevikus funktsioonid.

d) Kõik otsused tehakse juhatuses kokkuleppe alusel, s. o. ühel hääl. Juhtumil, kui mõni esindajate grupp juhatuses ei ühine teiste poolt vastuvõetud seisukohtadega, siis jääb talle selles küsimuses tegevuse vabadus ning E. Õ. Liidu juhatus talitab ainult otsusega liitunud kogude nimel ja ülesandel.

e) E. Õ. Liidu juhatuse asjaajamise kulude kattaks tasub iga kogu ühesuuruse summa liikmemaksuna.

f) Eespool avaldatud seisukohtadele vastavalt tulevad võtta revideerimisele senised Liidu ülesanded, eesmärk ja tegevus.

E. Õ. Liidu juhatus leidis, et need seisukohad ja soovid ei või kuidagi olla E. Õ. Liidu põhikirja muutmise aluseks ja otsustas nad esitada asemikkudekogule tagasilükkamiseks.

Tartu Keskkooliõpetajate Ühing lahkus E. Õ. Liidust.

1. sept. k. a. teatas Tartu Keskkooliõpetajate Ühingu juhatus, et Ühing on otsustanud E. Õ. Liidust lahkuda. Peamiste põhjustena mainitakse asjaolusid, et E. Õ. Liit takistavat (? toim.) keskkooliõpetajate huvide kaitsmist. Samuti nurisetakse üldkongressi resolutsioonide pärast.

Välismaalt.

Uus kurss Saksa hariduspoliitikas.

A. Elango.

Uued juhid.

Saksamaa oli seni riigiks, kus kooli ja hariduselu alal julgeid ja radikaalseid edusamme tehti. Kooliuuenduse alal oli ta esimesi Euroopas. Mitme Saksa osariigi (Saksi, Braunschweigi, Badeni jt.) õppekavades aastatest 1925—30 kajastuvad moodsed pedagoogilised põhimõtted selgemini kui kuski mujal. Juba rahvussotsialistide osaline võimulepääs mõningates osariikides 1930. a. peale tähendas rasket hoopu neile uuenduspiüdeile. Peaaegu igalt poolt, kus hariduselu juhtimine läks rahvussotsialistide kätte, hakkasid tulema teated tagasikiskumisest ja seniste uuenduste lammutamisest. Otse uskumatu ulatuse omandas see aga pärast seda, kui riigi keskvalitsuski läks Hitleri kätte. Teatavasti oli Hitleri valitsuse üheks esimeseks sammuks seniste parlamentlike valitsuste asendamine kõigis osariikides keskvalitsuse poolt nimetatud ministritega. Viimasteks nimetati muidugi veendunud rahvussotsialistid. Nii nimetati Preismaal haridusministriks end. keskkooli õpetaja dr. R u s t, Bayeris kõrgema algkooli õpetaja ja Riigipäeva liige Hans S c h e m m (Saksa rahvussotsialistliku õpetajate liidu esimees), Saksis kohalik maapäeva liige dr. H a r t n a c k e jne.

Uued haridusministrid asusid suure agaru-sega tööle, peamiselt kahes suunas: õpetajate koosseisu praakimisele ning õppe- ja kasvatus-töö ümberkorraldamisele rahvussotsialistlikus vaimus.

Õpetajate massiline vallandamine ja tagakiusamine.

Õpetajate massilisele vallandamisele pani aluse keskvalitsuse dekreet 7. apr. s. a. ning täiendav määrus selle teostamise kohta 11. apr. s. a., mis puudutab kõiki ametnikke, nende seas ka õpetajaid. Selle järgi vallandati otsekohe üle riigi kõik ametnikud, kes kuulusid kommunistlikku erakonda või selle kaas-või abiorganisatsioonidesse. Samuti vallandati kõik mitteaarialikud ametnikud. Mitteaarialas-teks peetakse ka neid, kelle üks vanematest või vanavanematest on seda olnud. Ametnikud, kes ametisse on astunud pärast 1. aug. 1914, peavad tooma tunnistise, et nad on aaria tõugu või frondisõdurina sõjast osa võtnud, poja või isa sõjas kaotanud. Ametniku poliitilise meelsuse hindamisel käsib eeskiri arvestada mitte ainult nende kuuluvust ühte või teise kindlasse organisatsiooni, vaid kogu nende poliitilist tegevust, iseäranis pärast 9. nov. 1918. Iga ametnik on kohustatud valitsuse järeleparimisele teatama, millisesse erakonda ta seni kuulunud on. Poliitilisteks erakondadeks selles mõttes peetakse ka vabariiklikku kaitseliitu, vabariiklikku kohtunik-

kude ühingut ja inimõiguste liigat. Ametnikel on keelatud ilma valitsuse loata kõrvalteenis-tust pidada. Lubade andmisel on keskvalitsus ette kirjutanud väga tagasihoidlik olla. Amet-nikkude abikaasadele ärupidamise luba andes kästakse pidada silmas, et see ei kujuneks ametniku enda ärilise tegevuse maskeerimiseks.

Üksikud osariigid on oma algatusel läinud veel kaugemale, kui nõuab ülalmainitud kesk-valitsuse eeskiri. Nii näit. andis Th ü r i n g e n i haridusminister käskkirja, milles tähe-lepanu juhitakse sellele, et rahvusliku tõusu kõrgeid sihte võib saavutada ainult seesuguste ametnikkude kaasabil, kelle poliitilised vaated langevad ühte valitsuse ja praeguse riigikants-leri poliitikaga. Maa ja riigi saatuse huvides ei ole edaspidi enam lubatav, et ametnikud ühel või teisel teel toetaksid marksistlikult suunatud sotsiaaldemokraatlikku erakonda või mõnd selle kõrval- või abiorganisatsiooni. Õpetajad, kes praegu küll enam ei kuulu mark-sistlikkusesse organisatsioonidesse ega toeta nende tegevust, kuid siiski pooldavad mark-sistlikku maailmavaadet, või keda nende käi-tumise põhjal selle maailmavaate esindajaiks pidada võiks, ei tohi 1933/34. õppeaastast alates kõrgemal 5. klassi õpetada usuõpetust, saksa keelt, ajalugu ega kodanikuõpetust.

Saksi haridusminister käskis kõigil koolivalitsustel järele katsuda, kas kõik praegused koolijuhatajad endi isikliku meelsuse suhtes pakuvad küllalt tagatise selleks, et õppetöö ja kooli juhtimine toimuks rahvusli-kus ja kristlikus vaimus. Kus seda ei ole, tuleb praegune juhataja asendada mõne teise usaldusväärsema õpetajaga. Kui seesugust ei leidu samast koolist, on õpetajate ümberpai-gutamine ühest koolist teise lubatav. Kõikide koolijuhatajate tähelepanu juhitakse sellele, et õppenõukogude otsused nende kohta sidu-vad pole. Nende endi otsustada on, kas ja mil määral nad neile alluvad. Õpetajad, kelle poliitilise või maailmavaatelise tegevuse ja meel-suse tagajärjel koolitöö kannatab või vastu-olud lastevanematega tekitavad, võidakse teise kooliringkonda ümber paigutada. Kui ka see ei aita, kästakse esineda ettepanekuga hari-dusministeeriumile sääraсте õpetajate tagan-damiseks.

Mis nende korralduste juures iseäranis silma paistab, on nende subjektiivsus. Mitte ainult kuulumine ühte või teise organisat-siooni, vaid isegi oletatav meelsus saab ametliku tagakiusamise põhjustajaks! Millis-tele intriigidele ja urgitsemistele see pinda valmistab, pole raske aimata, eriti nüüd, kus kohatahtjaid ju kõikjal nii palju.

Ka õpetajate organisatsioonide alal võeti suured ümberkorraldused ette. Leipzigit näit.

suleti kohe pärast rahvussotsialistlikku riigipööret väljaspool Saksamaa piiregi silmapaistev progressiivse õpetajaskonna häälekandja „Leipziger Lehrerzeitung“ ja seda väljaandev Leipzigi Õpetajate Ühing ning vangistati kummagi aktiivsemad tegelased. Neil tingimustel lahkus juhatus terves koosseisus ametist ja andis asjaajamise Rahvussotsialistliku Õpet. Ühingu volinikule üle, kes koopteeris endale 6 abilist. Hiljem (5. juunil s. a.) sunniti kõik üleriiklikud ja osariiklikud õpetajate liidud ühinema Rahvussotsialistliku Õpetajate Liiduga, milline sellest ajast peale on ainukeseks õpetajate organisatsiooniks Saksamaal (vt. ligemalt „Õpetajate Leht“ nr. 33).

Õppe- ja kasvatustöö ümberkorraldamine.

Õppe- ja kasvatustöö ümberkorraldamise alal väärib erilist tähelepanu nihkumine usu- lisele alusele. See on seda üllatavam, et rahvussotsialistide senine suhe kirikuga polnud kuigi sõbralik. Saksamaal oli katoliku kiriku poliitilise tahte väljendajaks peaaesjalikult tseentrum-erakond. Kuna viimase vahekord rahvussotsialistliku liikumisega läks äärmiselt teravaks, keeldus katoliku kirik Hitleri, kes ise on katoliiklane, armulauale võtmast. Hitler ja teised juhtivad katoliiklikud rahvussotsialistid reageerisid sellele sel teel, et keeldusid osa võtmast uue riigipäeva avamise puhul katoliku kirikus korraldatud jumalateenistusest. Oma programmikõnes uue riigipäeva ees toonitas Hitler siiski, et uus valitsus tahab kindlustada kõikide usutunnistuste puutumast, respektierida kiriku õigusi ja kinni pidada kiriku ja riigi vahel seni sõlmitud lepinguist. See programmikõne osa on katoliku kiriku juhtidele Saksamaal andnud põhjust võtta revideerimisele oma senine suhtumine rahvussotsialistlikku liikumisse. Piiskoppide konverentsil Fuldas asuti seisukohale, et seniseid hoiatusi ja keeldusid rahvussotsialistliku liikumise suhtes praegu enam tarvis pole. Siiski jääb jõusse nii sageli toonitatud manitsus katoliiklastele, alati valvel seista ja ohvrimeelselt kaitsta rahu ja rahva heaolu, kristlikku religiooni ja kombeid, katoliku kiriku vabadust ja õigusi, katoliiklike noorsooorganisatsioone ja konfessionaalset kooli. Eriti viimase nõudmise suhtes on ette teada, et see on teravas vastuolus rahvussotsialistliku haridusprogrammiga. Kumb neist tegelikult koolielus maksma jääb, näitab tulevik.

Selle leppimise tulemuseks on, et rahvussotsialistid nüüdsest peale kasvatuse usulist alust rahvusliku kõrval kunagi ei jäta mainimata. Kõikide osariikide uued haridusministrid ruttasid uut kurssi kasvatuses eriliste ringkirjade teel ametlikult ette kirjutama. Toome näiteks Bayeri ja Saksi haridusministrite ringkirjad, kui kõige karaktersemad, täpses tõlkes.

Bayeri haridusministri ringkiri 28. märtsist s. a. kõlab järgmiselt:

„1. Meie koolid, nagu meie riiki, seisavad rahvuslikul ja kristlikul alusel.

2. Kuna me Bayeri rahva õpetajate ja

kasvatajate õlul lasub Bayeri tulevane saatus, tahab ministeerium Bayeris luua kasvatajakonna, kes vaenulikult suhtuks igasugusele marksismile ja vabamõtlemisele (Freidenker-tum) ning nende viimased toed purustaks.

3. Õpetajad, kelle vabamõttelised ja mark-sistlikud põhimõtted koolitöös avalduvad, ärgu tulevikus enam lootku tegevuse jätkamisele Bayeri koolides.

4. Haridusministeeriumi sihiks on, et iga laps Bayeri koolides tutvaks kristliku ja rahvusliku riigi põhimõtetega. Ta pöördub sellepärast kõigi lastevanemate ja kasvatajate poole fõsise üleskutsuga kaasa aidata, et see siht „mitte ainustki last ilma rahvusliku ja kristliku kasvatuseta“ võimalikult pea teostataks. Bayer! Pöördugem ära vabamõtlemisest — kristlusele. Bayer! Pöördugem ära internatsionalismist — rahva ja isamaa juurde.

5. Riik püüab kõigi võimuabinõudega meie riikliku elu alussambaid: kaitsejõudu, au, isamaa-armastust, usku, isa ja ema armastust lastesse istutada.

6. Õppetöö Bayeri koolides peab algama ja lõpma palvega.

7. Koolipalves peab iga päev väljenduma palve, et meie rahva töö õnnestuks, et orjastatud isamaa uuesti tõuseks, ning eespalve: rahva vastutavate meeste, nende hulgas riigipresidenti ja kantsleri, eest. Ja lõppeks rahvaste Loojale ja Hoidjale, tänu ja abi eest meie rahvale. Usklikul ja rahvuslikul õpetajal peaks õnnestuma hoida, et koolipalve ei lan-geks sisutuks valemiks.

8. Usuõpetusest tuleb igasugune intellektualistlik element eemal hoida. Usuõpetus pole muud, kui lapse hinge teenimine. Usk Jumalasse ja õpetaja ning kasvataja isiksuse väärtus peab väljenduma eluligidases usulisest andumusest täidetud õpetuses.

9. Õppe- ja kasvatustöös peab kajastuma mõlemate kristlike konfessioonide kõrge väärtus, nende tähtsus Bayeri ja Saksa kultuurilisele ja usulisele elule minevikus, olevikus ja tulevikus.

10. Meie hüüdsõna kohaselt „meie usk on Kristus, meie poliitika Saksamaa“ ulatavad mõlemad konfessioonid teineteisele käe ühiseks kultuuriliseks ülesehitustööks ja Jumala ning rahva teenimiseks, ühes sellega võitluseks Jumalat ja rahvast laastava marksismi ja bolševismi vastu. Kristus ja sakslus on igasuguse õpetuse ülimad seadused.“

Saksi haridusministri ringkiri isamaalise ja kristliku kasvatusel koolides 14. märtsist s. a.:

„1. Ma teen igale õpetajale ja kasvatajale meie maal ametlikuks kohustuseks iga silmapilk teadlik olla, et tema on vastutav Saksa noorsoo kasvatamise eest rahvuslikus ja kristlikus vaimus ning õigele rahvaosadusele. Väljendused ja teod, milles avaldub klassi-vaen ja ebarahvuslik meelsus või usulise, kristliku ja rahvusliku tunde haavamine, toovad endaga kaasa raskeimad distsiplinaar-karistused. Eriti maksab see väljenduste kohta isikute ja parteide vastu, kes kannavad rah-

vuslikku uuestisündi ja riigipresidendi ning kantsleri poolt kinnitatud värvide ning sümbolite vastu.

2. Samad kohustused on maksvad kõikide õpetajate kohta rahvahariduslikkudel ettevõtetele ja korraldustel, nii palju kui need kuidagi moodi avaliku toetuse osalised on, näiteks rahvaülikoolid, rahvahariduskursused ja kehaharilise kasvatus korraldused. Toetusi võib määrata ainult neile organisatsioonidele ja korraldustele, kelle juhatajad ja õppejõud kirjalikult töötavad p. 1. väljendatud põhimõtteid omaks võtta.

3. Avalikkude koolide ruume, võimlemis- ja spordiplatse võib ainult seesugustele liitudele, ühingutele ja rühmadele tarvitada anda, kelle juhid ja õppejõud kirjalikult töötavad p. 1. nõudid täielikult täita. Küsimusaluste ruumide ommikud ja valitsejad on vastutavad selle eest, et see kirjalik töötus neile enne ruumide kasutamist ära antaks. Ei tohi olla mingit isamaalikkude ja mitteisamaalikkude organisatsioonide ja ettevõtete ühetaolist kohtlemist.“

Peale nende üldiste programmiliste määruste on antud rida teisi üksikute eriküsimuste kohta. Nii näiteks kirjutas Saksi haridusminister kõigile koolidele ette, et kooli lõpupeod korraldataks rahvuslikus vaimus. Saks Vabariigi põhiseaduse väljajagamise kooli lõpetajaile, mis seni oli kombeks, tuleb edaspidi ära jätta. 28. juunil tuleb käsitleda kõikides klassides 7. alates eritundidel Versailles'i häbitava rahulepingu kohutavaid tagajärgi saksa isamaale ja rahvale. Õpilaste ja õpetajate raamatukogud tuleb läbi vaadata, kas raamatute hulgas ei leidu säärased, mis kahjustavad noorsoo kasvatust rahvuslikus ja kristlikus vaimus õigele rahvusosadusele. Säärased raamatud tulevad kohe kõrvaldada. Tuleb hoolitseda, et leiduks küllalt kirjandust, mis praegusele kasvatusvaimule vastab. Samuti tuleb koolidest kõrvaldada dekoratsioonid, seinapildid jms., mis rahvusliku ja kristliku kasvatus vastaselt mõjuvad. Rahvuslikkude organisatsioonide märkide kandmine, mis õpilastel seni oli keelatud, on nüüd jälle lubatud, ka koolides õppetöö ajal. Analoogilised määrused on maksma pandud ka teistes osariikides.

Kehalise karistuse kohta koolides pani dr. Hartnacke maksma järgmised määrused: „Möödukat karistust, kui see on tarvilik distsipliini ja korra säilitamiseks teadliku ja tahtliku vastuhakkamise vastu, ei tule lugeda õpetaja eeskirjade rikkumiseks. Iga õpetaja peab hiljemalt tunni lõpul seesugustel juhtudel tegema kirjaliku esitise koolijuhatajale tarvitatud karistusviisi ja määra kohta. Need esitised tuleb jooksva õppeaasta kohta alal hoida ja revideerivale koolinõunikule esitada ning pärast õpilase kirjelduspognale liita. Täiesti keelatud on karistamine palja hooletuse, unustamise, puuduliku edasijõudmise jms. pärast.“

Kuidas rahvuslikku kasvatust koolis läbi viia, selle kohta annab kõige selgemaid juhtnõure Bayeri haridusministri ringkiri. Selles

kästakse 1933./34. õppeaasta alul (Saksamaal algab uus õppeaasta kohe pärast lihavõtteid) kõikides koolides ajaloo, kodumaa tundmise, kodanikuõpetuse ja vaateõpetuse tundidel 4—6 nädala jooksul käsitleda aineala: „Saksa rahva rünnak 1918—1933“. Seejuures tuleb lastele eriti selgitada rahvusliku revolutsiooni ajaloolist tähtsust ja suurust, kasvatades lastes arusaamist ja tundeid saksa rahva aust ja jõust, äratades igas poisis ja tüdrukus isamaa-armastust ja kohusetunnet. Mainitud aineala käsitlemise lõpul kästakse anda elav iseloomustus rahvusliku tõusu kahest juhust — Hindenburgist ja Hitlerist. Samal ajal tuleb lapsi tutvustada selle tõusu sümbolitega — saksa kuulsusriikka mineviku must-valge-punase lipu ja rahvusliku revolutsiooni tormilipu — haakristilipuga. Vanemates klassides tuleb ligemalt peatuda haakristi ajalool, käsitledes seda kui uuestiärkava elu sümbolit vanade germaanlaste juures. Kõige lõpuks tuleb korraldada isamaalik aktus õpetajate ja õpilaste ettekannetega rahvuslikust revolutsioonist, vastavate laulude laulmisega sellekohaselt dekoreeritud ruumides. Teema „Saksa rahva rünnak“ ei pea jääma ainult õppeaineks, vaid peab õppeprintsibiina läbistama kogu õppetöö (kirjandid, lektüür jne.). Kui semestri lõpul eksameid korraldatakse, tuleb seda aineala iseäranis silmas pidada. Kooli ülevälve organid peavad selle eeskirja täitmist iseäranis silmas pidama.“

Need on üksikud näited sellest suurejoonelisest noorsoo meeluse mõjustamisest ja ümberkasvatamisest, mis praegu Saksa koolides käimas on. Kuidas see sobib pedagoogilise põhiprintsiibiga, et poliitikat ei tohi kooli tuua, on vist küll seletamatagi selge.

Poliitiline kasvatus Saksa ülikoolides.

Saksamaal on praegu moes kõrgmete õppeasutiste liginedamine elule nn. töö- või praktika-aasta sisseseadmise kaudu. Kuidas seda poliitilise kasvatus teenistusse rakendada, selgub muu seas Leipzigi ülikooli filosoofiateaduskonna dekaani, tuntud sotsioloogi prof. Hans Freyer'i ettekandest, mille see hiljuti suure kuulajaskonna ees pidas. Freyer lähtus sellest, et humanistlik haridusideaal 20. sajandi alul oli valitsev. Tänapäeva iseloomustavad aga poliitilise hariduse nõue. Et seda teostada, olevat tarvis teostada poliitiline semester, mis iga-aastasele stuudiumi sissejuhatajaks ja iga üliõpilasele tema stuudiumi ja pärastise kutsetöö ühtekuuluvust kogu rahva ülesannete ja kohustustega rõhutaks. Ühtlasi peaks poliitiline semester äratama arusaamist poliitilistest normidest, teritama pilku poliitiliste sündmuste dünaamika jaoks ja panema aluse Saksamaa poliitilisele tänapäeva mõistmisele. Selline poliitiline kasvatus on teostatav aga ainult siis, kui iga üliõpilane enne seda on teinud läbi töökohustuse ja iseenda juures loova füüsilise töö väärtusi tundma õppinud. Varem andis sõjaväeteenistus noorele inimesele need väär-

tused eluteele kaasa. Tänapäev on riigikaitse kõrval töö poliitilise hariduse tähtsamaks sambaks. Liberalismi ajastul oli füüsiline töö põlatud. See oli niihästi kodanlise kui ka proletaarise materialismi eksitus. Rahvusliku uuestisünni riik on kehalise töö uuesti ausse tõstnud. Noorpõlve ülesandeks on töös jälle rahva teenimist nägema hakata ja sellega astuda otsustav samm meie rahva vabastamiseks mineviku ahelaist. Töökohustus poliitilise kasvatusena on ühes kaitseteenistusega tulevaste saksa rahva juhtide ettevalmistamise lahutamatuks osaks.

Hitleri seisukoht kasvatusel, religiooni ja kultuuri küsimustes.

Volitusteseaduse arutamise puhul 23. märtsil s. a. esines Hitler riigipäeval pikema programmikõnega Saksa valitsuse kavatsuste kohta. Kasvatuse ja kultuuri kohta ütles riigikantliser järgmist: „Paralleelselt meie avaliku elu poliitilise tervendamisega võtab rahvuslik valitsus ette meie rahva kaugeleulatava kõlbla tervendamise. Kogu kasvatusasjandus, teater, film, kirjandus, ajakirjandus, raadio peavad teda selles aitama. Nad kõik teenivad meie rahva olemuses peituvate igavikuväärtuste säilitamist. Kunst on alati oma aja igatsuste ja tõelikkuse väljendus ning peegel. Kodanlise mõnulemise ajajärk on kiirelt kadumas. Kunsti ülesanne on väljendada praeguse aja vaimu. Veri ja rass peavad jälle muutuma kunstilise intuitsiooni allikaks. Sellepärast on rahvusliku valitsuse ülesandeks hoolitseda selle eest, et just poliitilise võimuvõitluse päevil rahva eluväärtus seda võimsama väljenduse leiaks kultuuris. See seisukoht kohustab meie suure mineviku tänuilike imetlusele. Ajaloolise ja kultuurilise elu kõikidel aladel peab traditsiooni tundmine olema sillaks tulevikku. Noortesse tuleb istutada aukartus saksa meeste ees. Samal ajal, kui valitsus on otsustanud kõlblat ümberkorraldust läbi viia, loob ja tagab ta võimalused tõeliselt sügavaks sisemiseks usu-eluks. Poliitilised paremused, mis kompromiss ateistlikkude organisatsioonidega anda võiks, ei kaalu ligikaudugi üles neid tagajärgi, mis põhiväärtuste lammutamine endaga kaasa tooks. Rahvuslik valitsus näeb mõlemates kristlikkudes konfessioonides meie rahvusluse säilitamise tähtsamaid tegureid. Ta tahab nende ja üksikute osariikide vahel sõlmitud lepinguid respektiida. Ta ootab ja loodab aga, et ta töö rahva rahvusliku ja kõlbla taseme tõstmiseks kiriku poolt samasugust lugupidamist leiab. Ka teiste konfessioonidele tahab ta objektiivse õiglusega suhtuda. Ta ei või aga kunagi sallida, et kuuluvus mõnda konfessiooni või rahvusse tähendaks vabaneemist üldistest seaduslikest kohustustest, või õigust karistamatult teha ning sallida kuritegusid. Rahvuslik valitsus tagab kristlikkudele konfessioonidele koolis ja kasvatuses neile vastava mõju. Ta püüab hoolitseda riigi ja kiriku ausa koostöö eest. Võitlus materialist-

liku maailmavaate vastu ja tõelise rahvusosaduse teostamine on niihästi saksa rahva kui ka meie kristliku usundi huvides.“

Saksa rahvussotsialistliku õpetajate liidu kooliprogramm.

Saksa rahvussotsialistlikul erakonnal puudus ja puudub üksikasjalikum programm kooli- ja haridusküsimuste suhtes. Opositsioonis olles oli võimalik läbi tulla üksikute ebamääraste lööksõnadega. Nüüd, võimul olles, tuleb tal aga asuda positiivsele tööle, mis eeldab kindlat kava, m. s. ka koolipoliitikas.

Rahvussotsialistlik õpetajate liit avaldas hiljuti lendlehe, mis käsitleb liidu seisukohti koolipoliitilistes küsimustes. Need pole muidugi veel rahvussotsialistliku erakonna seisukohad, kuid kindlasti peegeldub neis vastav mõlemisviis üldse. Mainitud lendlehes öeldakse:

„1. Kogu saksa rahva kasvatamine Saksa riigikodanikkudeks on riigi käes. Seda korraldab perekond, kool ja kirik.

2. Vanemate kasvatus eelkooliealistes vanuses ei ole millegagi asendatav. Riik, kui noorsoo kaitsja, võtab enda peale perekonna kasvatamise ja perekonna täielise kaitsmise.

3. Riik hoolitseb laste eest, kellele vanemad tarvilisel määral ei kindlusta õige kasvatuses saamist. Vanemaid arvestatakse kui tööjõudu selle riikliku hoolekandekasvatuse kulude katmiseks.

4. Kogu Saksa koolikorraldus moodustab Saksa kooli. See on riigikool, (s. t. riik üksi asutab koole, juhib neid ja teostab ülevalvet); seda ei saa millegagi asendada. Koolikohustus algab kõigile sakslastele 6. eluaasta täitumisega. Välismaalasi võetakse vastu välismaalaste seaduses ettenähtud korralduste alusel.

(Saksa algkool on ühtluskool. Ta on rikkalikult jargunev, kuid nii, et kõik osad on üksteisega orgaaniliselt seotud. Ühtlus hoitakse ka sellega alal, et usutunnistusi kooli üldistes raamides ei lahutata. Usutunnistused omavad oma õigust nendele vastavates usuoõpetustes. Ühes usulise liikumisega „Saksa Kristlased“ eitame meie Preisimaa konkordanti mõlemate kirikutega ja ühtlasi ka kirikute õigust usuoõpetust koolides revideerida.)

5. Saksa kool on positiivne kristlik ühiskonnakool. Põhialus on põhikool. Sellele liituvad kesk-, kutse- ja täienduskoolid. Kõige kõrgem aste on ülikool.

6. Saksa kooli siht on „saksa inimene“. (Seda saavutatakse vastava iseloomu arendamisega, truudusele, ohvrimeelsusele, tahtejõule ja vastutustundele kasvatamisega. Alles teisel kohal seisab teaduslik koolitus.)

7. Õpetus ei paku mitte ainult surnud teadust, vaid vahendab seesuguseid väärtusi ja nii, et nad noore inimese hinge iseloomu arendavalt mõjustavad. Elavad allikad selleks on saksa rahvuslik omapära, Saksa kodumaa ja sakslaste igavesti elavad eeskujud.

8. Kehakasvatus omab erilist tähtsust. Seda arendatakse ja toetatakse kõigi abinõu-

dega, niikaua kui ta töötab ühe sihi saavutamiseks: ilus, terve keha, mida õigusega „Jumala sarnaseks“ nimetada võiks.

9. Kasvatuse peaidee on ristiusk. Kõigi koolide õpetajaskonnale asetab riik suured nõudmised; sellepärast hoolitseb ta ka parima õpetajate ettevalmistamise eest. See toimub kõigile õpetajatele ühtlaselt rahvuslike kasvatussuhtide järgi korraldatud ülikoolides.“

Erilist tähelepanu väärivad need punktid, mis käsitlevad riigikooli ja õpetajate ettevalmistust. Eitades erakooli ning nõudes kõigi õpetajate ettevalmistust ülikoolide kaudu, on rahvussotsialistlik õpetajate liit võtnud omaks just kõige radikaalsemad Saksa õpetajaskonna koolipoliitilised nõudmised.

Maksuta õppevahendite piiramine.

Saksa põhiseadus näeb ette, et koolikohuslikud õpilased saavad õppevahendid osalt omavalitsuse, osalt osariikide arvel maksuta. Seda õigust on juba varemgi piiratud. Saksa osariikide rahaministrite hiljutine konverents soovitas osariikidel sel alal veel suuremat kokkuhoidu teostada. Vastavalt sellele ongi nüüd mõned osariigid, näiteks Saksen, sel alal uued korraldused maksa pannud. Nende järgi soovitatakse kohalikkudel omavalitsustel koostada kindel ning püsiv nimekiri maksuta antavate õppevahendite kohta. Viimaseid tuleb anda ainult puudustkannatavatele õpilastele nende põhjendatud palvel. Puuduse põhjendamise korra määrab kindlaks kohalik omavalitsus. Maksuta õppevahendeid soovitatakse anda põhimõtteliselt ainult laenuks. Kõikidel ministereeriumile alluvatel koolidel soovitatakse õppe- ja õpivahendeid võimalikult lihtsustada. Õpilastele tuleb ainult seesuguseid õppe- ja õpivahendeid ette kirjutada, mis on ilmingimata tarvilikud. Õpperaamatute sage vahetamine on keelatud.

Kitsendused ülikooli pääsmisel.

Saksa osariikide haridusministrite nõupidamisel 6. veebr. s. a. jõuti kokkuleppele järgmiste kitsenduste suhtes keskkoolist ülikooli minekul:

1. Iga kooli küpsuseksami komisjon peab iga õpilase kohta tegema kindlaks, kas temale ta seadete, kalduvuste ja jõudluste järgi otsustades maksab soovitada ülikooli astuda või mitte.

2. Nende õpilaste vanemaile, kellel ei soovitata ülikooli astuda, saadab kooli juhatus vastava teate.

3. Sama seisukoht teatatakse ka ülikoolile vastava järelepärimise peale; teistele isikutele ja asutistele selle kohta teateid ei anta.

4. Kes sellest hoolimata, et tal ülikooli astuda ei soovitata, seda siiski teeb, see ärgu lootku mingisugustele majanduslikele toetustele, nagu stipendiumid, õpperahast vabastamine ja muud.

5. Ülikoolidele tuleb jätta vabadus seesu-

guseid üliõpilasi tingimisi vastu võtta ja nende edasijäämise üle 3 semestri pärast lõplikult otsustada.

Preisimaal hinnatakse jälle õpilaste elukombeid.

Mäletatavasti kaotati 1931. aasta alul Preisimaal õpilaste elukommete, tähelepanu ja hoolitsuse hindamine koolitunnististel ja asendati need õpilase üldisloomustusega. Nüüd teatab Preisi haridusminister, et kogemused õpilaste üldisloomustusega olevat säärased, et ei maksvat seda enam jätkata. Seepärast tühistatakse 1931. aasta määrus ning seatakse õpilaste elukommete, tähelepanu ja usinuse hindamine numbritega uuesti sisse.

Õpilaste politiseerimine jälle lubatud.

Saksa demokraatlikud valitsused nägid palju vaeva, et poliitikat koolist eemal hoida. Õpilastel keelati võtta osa igasugustest poliitilistest ühingutest. Nüüd on osariigid üksteise järel asunud seda keeldu rahvussotsialistlike ühingute suhtes tühistama. Nii teatas Bayeri haridusministeerium, et õpilastel jälle on lubatud võtta osa Hitlernoorsoo, rahvussotsialistliku õpilaste liidu, Saksa tütarlaste liidu, noorteraskiivri ja Scharnhorstliidu tegevusest. Õpilaste osavõtt igasuguseist marksistlikest ühinguist ja nende tegevusest on valjult keelatud. See keeld on maksev ka kõigi marksistliku ilmega spordi-, ränd-, mängu- jts. ühingute kohta.

Igapäevased kehaharjutused koolides.

Saksi haridusminister juhib oma hiljutises ringkirjas tähelepanu sellele, et igapäevastest võimlemistundidest vähe on sageli ületäidetud ja halvasti tuulutatud klassitubades kauase istumise halbade tagajärgede heakstegemiseks. Kesk- ja kutsekoolides tuleb nendele lisaks võtta tarvitusele iga päev lühikesed (umbes 10 minutit) hingamis- ja liikumisharjutused. Harjutused tuleb, kui vähegi võimalik, teostada vabas õhus; kõige parem on seda teha pärast 3. või 4. tundi, kuid nii, et einestamiseks määratud vaheaeg (suur vahetund) selle läbi ei lüheneks. Saksi algkoolides oli juba 1928. aastast saadik iga päev 1 tund võimlemisele määratud. See korraldus jääb ka nüüd maksma.

Lõpp koedukatsioonile Saksi koolides.

Saksi haridusministeerium on kõigile keskkoolidele teatanud, et koedukatsiooni laiendamine ei vasta ministeeriumi soovidele. Kuni edaspidiste lõplikkude korraldusteni ei tule tütarlapsi enam poiste koolidesse vastu võtta. Uute õpilaste vastuvõtmisel tuleb klassid komplekteerida nii, et poistel oleksid omad ja tütarlastel omad klassid. Segaklassid on ainult seal, kus õpilaste arv paralleelklasside avamist ei võimalda.

Ungarist.

Ungari koolid arvudes.

Ungari hariduselu oli juba enne sõda võrdlemisi kõrgel tasemel. Trianoni rahu (1918) tagajärjel muutus riigi ja ühes sellega ka hariduselu seisukord tunduvalt. Ungari maa-alavähenes 282 870 □-kilomeetri pealt 91 114 peale ja rahva arv 18 264 533 pealt 7 987 204 peale. Arusaadavalt kajastub selline tagasimineku ka koolide arvus, nagu näeme juuresolevast tabelist:

	enne sõda	pärast sõda
Lasteaiad	2229	828
Algkoolid	16929	6402
Kodanikkudekoolid	532	237
Keskkoolid	264	123
Lasteaednik. sem.	9	4
Õpetajate seminarid	42	20
Kaubanduskoolid	52	26
Abikoolid	37	25
Kaub. ja tööstuõpil. k.	821	404

Lasteaiad on juba 1891. a. saadik, mil sellekohane seadus omavalitsustele lasteaedade sisseseadmise eelkoolialiste laste jaoks (3—6-a.) kohuslikuks tegi, hästi välja arenenud. 1930. a. oli 1013 lasteaeda, 63 lastekodu ja 128 suvekodu, kokku 1647 lasteaednikuga.

Algkooli seaduslikud alused on fikseeritud 1868. a. seadusega ja selle täienduste ning parandustega 1907., 1921. ja 1926. aastast. Koolikohustus kestab 6.—15. aluaastani. 6.—12. eluaastani (6 a.) käivad lapsed üldises algkoolis, 12.—15. eluaastani (3 a.) täienduskoolis. Algkooli ülesandeks on „isamaale usklikke, arusaajaid ja teadlikke patriootilisi kodanikke kasvatada, kes valdavad üldise hariduse põhielemente ja on võimelised oma teadmisi praktilises elus kasutama.“ Riigi haridusnõukogu pani möödunud aastal maksima uued metoodilised juhtnöörid õppekavade koostamiseks, millistes nõutakse õpetuse kohandamist kohalikule ümbrusele ja õpilaste isetegevuse (töökooli) meetodi tarvitusele võtmist. Esimestel õppeaastatel on esiplaanil kõne ja mõistuse koolitamine, viimastel õppeaastatel majanduslik ja kutseline haridus ühenduses praktilise tervishoiuga. Tähtsat osa etendavad koolide juures töötavad noorsoo organisatsioonid, iseäranis nn. Levanteühingud, mis hoolitsevad noorsoo kehalise ja kõlblise tublistamise eest. 1928. a. teatas haridusminister, et valitsusel olla teoksil seaduseelnõu koolikohustuse pikendamise kohta, mille järele algkool oleks 8-aastane ja sellele järgneks 2-a. täienduskool. Viimaste aastate majanduslikud raskused ei ole lasknud seda kavatsust täide viia. 1930. a. tegutses 6794 algkooli, neist 1193 riiklikku, 791 omavalitsuse, 2812 katoliiklikku, 1094 reformeeritud, 400 evangelistlikku, 157 juudi, 169 kreeka-katoliku ja 147 eraalgkooli. Õpetajaid oli algkoolis 19 087 ja õpilasi 766 771.

Täienduskoolidest oli 4172 üldhariduslikku ja 1473 põllumajanduslikku. Õpilasi oli neis kokku 245 993. Alkoolide hulka kuuluvad ka kõrgemad algkoolid, nn. kodanikkudekoolid (Bürgerschulen). Need on

4-klassilised koolid, poistele ja tütarlastele eraldi. Nad baseeruvad 4 esimsel algkooli klassil ja pakuvad praktiliselt suunatud üldharidust. Peale üldhariduslikkude ainetega sisaldab nende õppekava majanduslikke, tehnilisi ja põllumajanduslikke aineid, raamatupidamist, käsitööd, kodumajandust j.m.s. Kodanikkudekooli lõputunnistis annab õiguse sisseastumiseks õpetajate seminaridesse, kõrge- matesse kaubandus-, tööstus- ja põllumajanduskoolidesse, sellekohase eksamiga ka keskkoolidesse. 1930. a. oli 377 kodanikkudekooli, 3834 õpetaja ja 69 398 õpilasega.

Algkooliõpetajate ettevalmistamise eest hoolitsevad 5-klassilised seminarid ühes nende juurde kuuluvate harjutuskoolide ja internaatidega. 1930. a. töötas 53 seminari, neist 12 riiklikku, 29 katoliiklikku jne.

Peale täienduskoolide on olemas ka erilised kutsekoolid, nagu mitmesugused põllumajanduskoolid, tööstus- ja tööstusõpilaste koolid, kaubanduskoolid, kunstikoolid jms.

Keskkoolid jagunevad poeg- ja tütarlaste koolideks: kummalgi on erinimetused ja eri-õppekava. Poeglaste koolid jagunevad omakorda gümnaasiumideks, reaalgümnaasiumideks ja ülemreaalkoolideks, tütarlastekoolid gümnaasiumideks, lütseumideks ja kolledžideks. Kõik mainitud keskkoolid on 8-aastase kursusega ja neisse võetakse vastu algkooli 4-nda klassi lõpetanud. Kodanikkudekooli lõpetajad võivad sellekohaste eksamitega pääseda keskkooli 5-ndasse klassi. Need, kes pärast keskkooli tahavad astuda ülikooli, peavad oma kooli juures õiendama küpsuseksami; küpsuseksami öindamine on võimalik kõigi koolitüüpide juures, peale kolledžite, mis on praktilist laadi õppeasutised (õpetatakse peale üldhariduslikkude ainetega käsitööd, kiir- ja masinikirja, raamatupidamist jms.) ega valmista ette ülikoolile (küll aga pääseb siit teistesse kõrgematesse kutsekoolidesse, nagu kunstikoolid, kaubandusakadeemiad, põllumajanduslikud ülikoolid jms.). Gümnaasiumi õppekavas on esikohal vanad (ladina ja kreeka) keeled; neile langeb 67 tundi, reaalinetele 62 tundi ja uuele võõrkeelele (saksa keel) 20 tundi nädalas. Reaalgümnaasiumis langeb ladina keelele 41 tundi, reaalinetele 66 tundi, ja uutele võõrkeelele (saksa ja prantsuse, inglise või itaalia k.) 38 tundi nädalas. Ülemreaalkoolis vanu keeli ei õpetata; uutele võõrkeelele langeb seal 51 t ja reaalinetele 73 t. nädalas. Tütarlaste gümnaasium seisab õppekava suhtes poeglaste gümnaasiumi ja reaalgümnaasiumi vahepeal; vanadest keeltest õpetatakse siin ainult ladina keelt, sedagi vaid 30 tundi nädalas, kuna uutele võõrkeelele 40 ja reaalinetele 60 tundi nädalas langeb. Lütseumis ja kolledžis puuduvad vanad keeled täiesti. Arvult oli gümnaasiume 28, reaalgümnaasiume 69, ülemreaalkoole 23 ja tütarlastekeskkooli 37, kokku 157 keskkooli 61 757 õpilasega, Iga 1000 elaniku kohta tuli 7,2 keskkooliõpilast (90,6 algkooliõpilast). Keskkooliõpetajate ettevalmistus toimub ülikoolides, kus selleks erilised institutsioonid (vastavad meie did.-met. seminarile) ette nähtud.

Iirimaalt.

Iiri keel esimesele kohale.

Rahvuslik laine Iirimaal on hakanud inglise keelt koolides järjest tagaplaanile tõrjuma. Algkoolides pannakse juba kümnekond aastaid suurt rõhku iiri keele kätteõppimisele inglise keele kõrval. Viimasel ajal on linna lapsi kes iiri keelt kodus ei kuule, hakatud riigi poolt suveks maale puht-iiri perekondadesse saatma. Keskkoolidele on ette kirjutatud 1934.

a. alates neile, kes iiri keelt küllalt ei valda, mitte enam lõputunnistisi välja anda. Kes tahab saada õpperahast vabastust või õpestipendiume, peab osa võtma iiri keele õpetusest, mis siia maani on olnud vabatahtlik. Samuti võetakse koolidele riikliku toetuse määramisel aluseks ainult iiri keelt õppivate õpilaste arv.

Nii tõrjutakse inglise keel iiri koolides järjest enam võõrkeele seisukorda, mis omakorda teised võõrkeeled (saksa ja prantsuse) tagaplaanile surub.

Uusi raamatuid.

Uusi teid algõpetuses. Metoodiline käsiraamat. Kolmas jagu, 1. osa. Sügisest jõuluni. III ja IV õppeaasta töö keskustuse põhimõttele individuaalse tööviisi rakendusega. Toimetanud J. o. h. K ä i s. Eesti Õpetajate Liidu kirjastus, Tallinnas, 1933. a. Hind 3 krooni.

Peeter Põld: Eesti kooli ajalugu. Redigeerinud Hans Kruus. Akadeemilise Kooperratiivi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 3 kr. 75 s., üleni linases köites 5 krooni.

Rudolf Reiman: Eesti kirjanikke II. Emakeele lugemik 6. õppeaastaks. K/Ü. „Looduse“ kirjastus Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 75 senti.

Rudolf Reiman: Kirja tööraamat 5. õppeaasta. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 60 senti.

Rudolf Reiman: Kirja tööraamat 6. õppeaastale. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 60 senti.

M. Kampman: Eesti kirjandusloo peajooned. II jagu. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 3 kr. 50 senti.

Paul Hinnov: Üldajalugu keskkoolidele. Vana-aeg. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 75 senti.

Elmar Muuk: Lühike Eesti keeleõpetus I. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 50 senti.

E. Muuk ja M. Tedre: Lühike Eesti keeleõpetus II. Tuletus- ja lauseõpetus. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 krooni.

Aleksander Vaigla: Eesti grammatika I. Hääliku- ja vormiõpetus. Ed. Roosi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 50 s.

J. Adamson: Ajaloo-atlas. Vana-aeg. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a.

J. Aunver: Vaimulikud laulud koolile, kodule ja kirikule. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 50 senti.

Jüri Nuut: Geomeetria keskkoolidele III. Stereomeetria ja trigonomeetria (III, IV ja V klassikursus). K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 95 senti.

E. Eisenschmidt: Juhiseid ekskursioonide korraldajatele. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 50 senti.

P. Rosegger: Als dem kleinen Maxel das Haus niederbrannte. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 45 senti.

C. F. Meyer: Gustav Adolfs Page. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 1 kr. 50 senti.

Elav teadus nr. 17, 18, 19, 20. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 krooni.

Karl Orviku: Maa varad. Geoloogilisi ja majanduslikke andmeid Eestis leiduvate ja Eestisse veetavate maavarade kohta. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 5 kr. 90 senti.

Saaremaa. Maateaduslik, majanduslik ja ajalooline kirjeldus. Toimetanud dr. A. Luha. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 7 kr. 50 senti.

Hillar Sakkaria: Esperanto liikumisest Eestis.

Alfred Teppan: Seeniste lahendab kriisi... Komöödia 4. vaatuses. Noor-Eesti kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 krooni.

Anna Raudkats: Tütarlaste mänguraamat. K/Ü. „Looduse“ kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 2 kr. 50 senti.

Õpetaja tähtraamat 1933/34. õppeaastaks. VI aastakäik. E. Õ. Liidu kirjastus, Tallinnas, 1933. a. Hind 1 kroon.

Mag. Alma Martin: Kuidas kasvatada lapsi tööle? E. Karskusliidu kodukasvatustoimkonna väljaanne ja kirjastus, Tartus, 1933. a. Hind 10 senti.

Der Internationalen Konferenz für Geschichtsunterricht.

Educational Survey. Volume IV, No. 1. March 1933. League of Nations.

Markus Univer: Ühendatud Decroly-süsteem ja Dalton-plaan Eesti algkoolidele. Hind 1 kr. 50 senti.

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

Tellimishind: ilma kaasandeta aastas Kr. 4.—, poolaastas Kr. 2.—

ühes kaasandega „ Kr. 5.—, „ Kr. 2.50

üksiknumber 75 senti.

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.*

Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit.*

Kirjast. o.-ü. „Täht“ trükikoda, V. Pärnu mnt. 31. 1933.

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

Noorsooraamatud

Jutukirjastik.

Nr. 1.	Ch. Dickens: Kiik koidel (Trükk otsas.)	Hind 100 senti
Nr. 2.	Jack London: Põlev laev	" 25 "
Nr. 3.	K. Hänninen: Jäämere kangeline (Trükk otsas.)	" 100 "
Nr. 4.	J. Parijõgi: Laevapõisi päevilt. II trükk.	" 100 "
Nr. 5.	A. Conan Doyle: Kuidas brigader tappis rebase	" 25 "
Nr. 6.	A. Conan Doyle: Kuidas brigader päästis sõjaväe	" 25 "
Nr. 7.	A. Conan Doyle: Kuidas brigader vallutas Saragossa	" 25 "
Nr. 8.	A. Conan Doyle: Lugu üheksast preisi ratsaväelasest	" 26 "
Nr. 9.	A. Conan Doyle: Brigaderi viimne seiklus	" 25 "
Nr. 10.	Anna Brigader: Põialpoiss	" 50 "
Nr. 11.	Jack London: Pagan Otoo	" 25 "
Nr. 12.	A. Chamisso: Peeter Schlemihl	" 50 "
Nr. 13.	Ann Svan: Olli elukool	" 150 "
Nr. 14.	J. Akuraters: Sülaspoisi suvi	" 75 "
Nr. 15.	M. Janson: Rahuingel	" 100 "
Nr. 16.	J. Parijõgi: Joulud, 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 inimese vajab maad	" 25 "
Nr. 21.	Ch. Dickens: Nell ja tema vanaisa	" 50 "
Nr. 22.	P. Rings: Kümme päeva jäälaamil	" 25 "
Nr. 23.	J. Parijõgi: Süuskadel Vallastesse	" 100 "

Reisivestete kirjastik.

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

Populaarteaduslik kirjastik.

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

Elulookirjastik.

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

Laste pildiraamatute kirjastik.

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

„Noorusmaa“ albumid.

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

(Almanakkide uued anded ilmumas.)

„Noorusmaa“ aasta-kälgud.

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

LADU: K. k.-ü. „TÕÕKOOL“
Tallinn, V. Roosikrantsi 3, telefon 462-56.