



EESTI KOOL

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 2

Veebruar 1936

II aasta

SISU:

- J. Jaik:** Raamatu-aasta ülesandeid ja töötulemusi.
K. Raud: Keskkoolis ja gümnaasiumis tehtavate eesti keele kirjandite stiilist ja kompositsioonist.
P. Hinnov: Ajaloo käsitlemine õppeainete kontsentratsiooni seisukohalt.
M. Sakk: Kõneharjutustunnid ja vaidluskoosolekud.
E. Kull: Ühekülgne element kooliuuendustöös.
J. Grüntal: Koolikooperatiivid.
J. Madisson: Eestikeelne ajalooline kirjandus 1934. a.
E. Ennist: Valgustusajastu ideed ja nende mõju.
V. Viilup: „Looduse“ lasteraamatud.
V. Altoa: J. Aavik — Praktiline soome keele õpik. Mitmesugust.



TALLINN

 Haridus- ja sotsiaalministeeriumi väljaanne

Müüme

**kooli- ja rahvaraamatukogudele
võistlemata hindadega!**

*Rikkalikus valikus ilu-,
teaduslikku-, jutu-, näite-
ja lastekirjandust.*

*Kõiksugu kirjutusmater-
jale, paberikaupu, kooli-
ja kantseleitarbeid.*

„PÄVALEHE“

raamatu- ja kirjutusmaterjali kauplused.

TALLINN, Suur Karja t. 23, tel. 446-11.

Pikk t. 2, „ 428-83.

Ar 936P
Eesti

Kõik H S M-i sunduslikus õppevahendite nimekirjas nimetatud

ÕPPEVAHENDID

saadaval

K. k. ü. „Töökoolis“

Tallinn, V. Roosikrantsi 3, tel. 462-56

Koolijuhatajad, õpetajad ja teised haridustegelased

saavad arendada turismi kõige järjekindlamalt ja otsarbekohasemalt, olles Eesti Turistide Ühingu liikmed.

Eesti Turistide Ühingu ülesandeks on: turismi arendamine Eestis, kodumaa vaatamisväärsuste korraldamine, huvi- ja õppereiside korraldamine, ekskursioonide vastuvõtt ja juhtimine, reisiteadete andmine, turismialalise ajakirja toimetamine ja reisikirjanduse soetamine.

Toetage Eesti Turistide Ühingu ülesannete teostamist, astudes Ühingu liikmeks. Liikmed saavad hinnata kuukirja „Turismi Teataja“. Peale selle saavad liikmed hindaalandusi teatrites, vöörastemajades, turistidekodudes ja suuremates kauplustes. Eesti Turistide Ühingu liikmemaks on 2 krooni aastas.

Eesti Turistide Ühingu liige on ühtlasi ka Rahvusvahelise Turismiliidu (Alliance Internationale de Tourisme) liikmeks ja saab välismaale siirdudes vastava kaardi, mis võimaldab soodustusi viilismaal reisisid.

Kasutage eeloleval suvel Eesti Turistide Ühingu õppekursioone, mida Ühing korraldab Soome, Rootsi, Inglismaale, Saksamaale, Šveitsi, Austriasse, Prantsusmaale ja mujale. Opetajatele ekskursioonid Soome ja Rootsi.

Kasutage kooliekskursioonide korraldamisel kodu- ja välismaale Ühingu kaasabi ja juhatus. Soovikorral toimetab Ühing selliste ekskursioonide majandamist ja juhtimist.

Eesti Turistide Ühing. Juhatus: Tallinnas, Vere tn. 30, Telefon 450-69.

Turistbürood: Tallinnas, Narvas, Tartus, Petseris, Pärnus, Viljandis ja Haapsalus.

Turistidekodud: Pihajärvel, Petseris ja Porkunis.

Ühtlasi teeb Eesti Turistide Ühingu juhatus teatavaks, et *Haridus- ja sotstaalministeeriumi Koolivallitsuse ja Kutseoskuse osakonna nõusolekul on turismialalise kirjatööde võistlus kantud 1936/37. kooliaasta sügisele poolele, kusjuures kirjatööde õpetajale äraandmise viimaseks tähtajaks on 1. detsember 1936.*

Dr. August Annist (Anni)

F. R. Kreutzwaldi

„KALEVIPOEG“

I OSA: „KALEVIPOEG“ EESTI RAHVALUULES

Saksakeelse referaadiga. 6 pildiga kriitpaberil ja 15 kaardiga. 270 lk. Hind 4 kr. 50 s., kalingurköites 6 krooni

Selles on autor enne „Kalevipoja“ lugulaulu üksikasjalisele vaatlamisele asumist püüdnud anda läbilõike meie rahvusvägilase sünniloost. Ta võtab vaatluse alla mitte üksi rahvalaulud, mis võisid „Kalevipoja“ lugulaulu tekkimisel materjaliks olla, vaid arvestab ka juturepertuaariga.

„Vaba Maa“ 26. XII 34. nr. 299.

Drnd. Anni käsitleb oma laialdast ainekku osavasti ja vilumusega. Ta toob rahvaluule uurimisse isegi uusi metoodilisi jooni, mis näit. meie rahvaluule uurimisele on kaunis tundmatud ja millele minu arvates on põhjust suhtuda väga tõsiselt. Põhjaliku filosoofilise koolituse saanud uurija on analüüseerinud peensusteni oma ainekku: tema süntees on selge ja veenev.

Olen rõõmuga lugenud seda teost, mis kuulub rahvaluule uurimuste paremate hulka.

Dr. M. Haavio. „Helsingin Sanomat“.

II OSA:

„KALEVIPOJA“ SAAMISLUGU

254 lk. 21 pilti tekstis, 18 pilti kriitpaberil. Hind 4 kr. 50 s.

Paljude aastate töö tagajärjena on nüüd viimaks ilmunud rikkalikult ilustatud väljaandes põhjalik ülevaade meie rahvuseepose pikast sünniloost, selle tagapõhjast ning ettevalmistusest Lääne-Euroopas ja Eestis, määratuist raskusist, millega Kreutzwaldil tuli võidelda ja mõjudest, mis neil on olnud tema töö iseloomule.

„Kalevipoja“ saamisluugu on omaette kangelasepos, esimeste eestimeelsete haritlaste meeletlik võitlus oma rahva nime eest, mis siin mineviku udust meile avaneb. See on meie kirjandusloo pinevaim peatükk, kus veel avalikult kaaluti eesti rahvuse elu või surma küsimust, ja valdav osa balti sakslasist oli veendunud tema kiires kadumises.

Tuues lisaks hulga uut materjali on dr. Annisti uus teos mitte ainult Raamatu-aasta ulatuslikem kirjanduslik uurimus, vaid üldse meie senise kirjandusloo põhjalikem monograafia.

EESTI KIRJANDUSE SELTS

TARTUS

TELEFON 6-01. POSTI JOOKSEV ARVE 20-36



EESTI KOOL

HARIDUS - JA SOTSIAALMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 2 Tallinn, 20. veebruaril 1936 II aasta

Raamatu-aasta ülesandeid ja töötulemusi.

Juhan Jaik,
RA peasekretär.

Eesti rahva kohta võime täie õigusega ütelda, et tal pole kunagi puudunud aatelised püüded. Ka raskeimail ajal, kui tuli teha suuri pingutusi, et kuidagi ära elada, on ta kogunud jäädavat vara, mida „koi ega rooste ei riku ja vargad läbi ei kaeva ega varasta“. Et aineiline vara võib kaduda, seda teame ja mäletame vägagi hästi oma hilisemast ajaloost. Maailmasõda võttis meilt aastateks meie kallima vara — meeste tööjõu, võttis meie leiva, loomad, jättis sööti põllud, laostas majapidamised, kulutas töötamisvahendid ning lõpuks muutis paberiks ka kõik, mida rahvapõlved oma töövaevast olid suutnud panna tallele raha näol. Kõik koi ja rooste söödav oli kaotatud, kuid meile oli õnneks, et meie rahvas ei olnud kogunud ainult seda laadi vara. Meie rahvas oli endale kogunud ka vaimset varandust — armastust oma esivanemailt päritud maa vastu, armastust kõigi meie rahvatööde, taotluste ja tuleviku-unistuste vastu, oli õppinud hindama oma tahet ja tugevust, oli selgitanud endale sihid ning tundnud ära oma väärtuse. Ja see vaimne vara, meie vaimse kultuurtöö mitmete aastakümnete vilid, osutus selleks määravaks jõuks meie rahva saatuslikemal hetkel. See tugev vaim päästis meid siis, kui meil polnud enam midagi, kui kehakatteks oli peamiselt vene sõjaväevarustus ja toiduks tühjatest aitadest kokkupühitud viimsed terad. See vara aitas meil saavutada iseseisvuse, mille kestes oleme juba saanud tagasi oma endise ainelisegi jõukuse.

Rahvas oma eneseteostuses vajab tasakaalu püüetes majanduslike ja kultuuriliste sihtide poole. On mõlemate tööalade fanaatikuid, kuid õnnelik on rahvas, kui ta enesele leiab sellise raja, mis lähendab teda ühteviisi mõlemate soovide sinirandade poole.

Seda tasakaalustamist taotleb raamatu-aasta. Pärast sõdu, revolutsioone, rekvisitsioone ja okupatsioone, mis tegid maa tühjaks ja vaeseks, oli loomulik, et esmajoones vajab kõrdaseadmist meie maine elamine, esma-

joones tuli kohandada meie majanduselu uuele olukorrale, kujundada välja mingi normaalolukord meie majanduslikus ja tööstuslikus elus, et siis suunata oma tööd ka teistele ülesehitusaladele. Nüüd peaks see normaalolukord olema saavutatud. Meie asundustalude ehituste seinad on juba luitunud vanatalulisteks ning aeg on neid kõigiti sarnastanud vanataludega. Esiagsed võnked ja kobamised on läbi ja meile on tänapäeval juba selge, millist elu pakub meile meie iseseisvus.

Senine riiklik ülesehitustöö on olnud intensiivne, kuid see on toonud kaasa ka teatava ühekülguse. Poliitika ja majandus, majandus ja poliitika — need küsimused on olnud ikka esikohal. Poliitikas mindi ilmselt liiale, nii et see juba muutus hädaohhtlikuks meie iseolemisele. Palju meie inimeste energiat ja majanduslikke võimalusi kulutati ära, ilma et see oleks annud midagi püsivat ja positiivset. Palju igaks valimispropagandaks või rahvahääletuks kulutati päevi, sõnu, sõitmisi ja rahalisi kulutusi! Oleks need üle riigi rahva poolt nähtud vaevad taotelnud midagi ülesehituslikku — jah, igaihega oleks saanud püstitada mõne „Estoonia“ teatrimaja, saavutuse, millist me iseseisvatena pole suutnud luua. Kuid saadi sellest üleliigsest politiseerimisest ainult rikutud närve, kunstlikult ülespuhutud vaenu, halvustamist kõigele, mille üle õigupoolest oleksime pidanud olema uhked. On märkimisväärne, et just oma raamatu 400 aasta juubeli puhuks eesti rahvas on saanud üle sellistest asjatutest jõuraiskamistest ning nüüd saadakse anduda oma jõudude paremale kasutamisele ülesehitavaks tööks.

Kõik need meie minevikku iseloomustavad nähted on tulnud pidurduseks meie kultuurilisele arenemisele. Teatav arenemine on meil olnud sellelgi alal, kuid aeg nõuab rohkemat. Peame püsima oma endisel suhtelisel tasemel, ei tohi midagi kaotada, vaid peame võitma juurde.

Alates suurist kriisiaastaist on meil meie raamatu käekäik olnud kurb. Levik langes ja langes, tuues endaga kaasa hinna tõusu. Raamat oli sattunud sellisesse hukutavasse keerisesse, et iga aasta tõi juurde hinna tõusu ja leviku vähenemist. Sellise protsessi edasi kestes meie raamat oleks oma hinnalt varsti tõusnud kodanikule nii kättesaamatusse kõrgusse nagu kuu.

Enne iseseisvust oli juba pandud alus suurele hulgale meie praegu tegutsevatele raamatukogudele. Need rajati ja arendati omal ajal tähelepandavale kõrgusele ainult kohalikkude seltside jõul. Iseseisvuse ajal aga sellist raamatu eest hoolitsemise tööd me kohtadel ei märka ning raamatukogud täienevad peamiselt riiklikkude ja omavalitsuste toetussummade arvel. Kui aga need raskemal aegadel ära jäid, tekkis raamatuturul kriis, mille lahendamist taotleb nüüd raamatu-aasta.

Milline oli olukord maal? Teatatakse, et ühes maakonnas, kus on 90 avalikku raamatukogu, leidunud alles möödunud aastal meie jutustava proosa tippsaavutust A. H. Tammsaare suurromaani „Tõe ja õiguse“ esimest jagu ainult 16 raamatukogus. Raamatukogusid, kus leiduvad kõik selle romaani anded, oli sellest arvust ainult viis. Kujutelge vaid, mitu kihelkonda lugemishimuline inimene peaks enne läbi sõitma, kuni saab näha, kuidas näeb välja see raamat, millest on nii palju juttu. Kas selle juures saab olla juttu olukorrast, kus meie vaimsed väärtused oleksid kättesaadavad hulkadele, kus meie parimate mõtlejate töed oleksid kaasa mõjumas meie vaimse elu kujunemisel?

Kui omaette rahval on meil niisama suured ülesanded oma kultuuri-põllul nagu teistelgi. Eeskätt vajame oma kirjandust kui oma rahvusliku

vaimu arendajat, süvendajat, sisustajat ja õilistajat. Kirjandus on kunstiala, milles peegelduvad meie ajajärgud, olud, inimesed, probleemid, konfliktid, mõtted, meeleolud ja kõik muu vaimuvili, mida aeg lisab meie salvedesse selle kogujate saavutustena. Kogu meie kirjanduslik looming, meie teadlaste saavutused edenevad koos ajaga ning edendavad aega. See on vajalik vaimutoit meie rahvale, sest see suunab hulki nende kõrguste poole, mis on saatuse poolt määratud vallutamiseks meie rahva loovale geeniuusele. Raamatusse kogume kõige väärtusliku, mida suudab ammutada oma võimete ulatusest meie rahvas, et need ei läheks kaotsi, vaid oleksid kättesaadavad igauhele nii tänases kui ka tulevastes põlvedes ja et need hulkadele omaks saades kiiremini hakkaksid kandma vilja ja arenema edasi lakkamatus loomistões. Selleks, et meie vaimne looming võiks lakkamatult areneda, on tarvis, et meie rahvas suudaks kanda oma kirjandust, suudaks talle anda vajalikku levikut ja et raamatuis peituvad väärtused võimalikult kiiremini saaksid kõigile kasutatavaks. Neil põhjusil raamatu-aasta töö on suunatud raamatu leviku suurendamisele ja raamatu lugemispropagandale. Kuna meie raamat aga oma hinnalt on raskesti kättesaadav laiemale hulgale, siis loomulikult kerkisid esiplaanile raamatukogud, sest raamatu vähese leviku viga ei seisnud mitte selles, et üksikud kodanikud ei ostanud raamatuid (nagu vahel hurjutati), vaid selles, et seda ei teinud isegi raamatukogud.

Esmajoones raamatukogud peaksid tõusma oma nime väärivale tasemele. Nimetus „avalik raamatukogu“ peaks tagama seda, et seal tõesti leidub eestikeelsete raamatute paremik. Ebatäielik ja suurte lünkadega kogu on oma väärtuselt ikkagi ainult juhuslik raamatute hulk.

Meie raamatu keskmiseks levikuks aastas, üksikud õnnelikumad erandid välja arvatud, oli umbes 400 eks. aastas. Pool sellest arvust läks kindlasti erakogudesse, sest meil on siiski umbes niipalju raamatuharrastajaid kodanikke. Ülejäänud 200 jagunes siis 1000 seltsiraamatukogu, 2500 kooliraamatukogu (õpilaskogud ja õpetajate omad kokku arvatud), 60 kaitseväe ja hulga mitmesuguste muude raamatukogude vahel. Nendestki olid suuremad ostjad linnade ja kaitseväe-raamatukogud. See umbes annab meile pildi, kui võrd meie raamat ulatus rahvani.

Keegi aga ei saa ütelda, et meie rahval lugemishuvivid oleksid väikesed. Õpetajad, kes enamasti seisavad lähedal maaraamatukogude tööle, teavad oma kogemustestki vastupidist.

Kõik on meil olemas — head raamatud, lugemisejanused kodanikud, kuid raamatu tee kirjastajalt lugeja juurde on ummistunud läbikäidamatuks.

Kuidas siluda seda teed? Ainuke väljapääs on saavutada raamatule suuremat levikut, mis võimaldab valmistuskulude jagunemist suuremale eksemplaride arvule ja toob kaasa hinna alanemise. Raamatu ummistunud tee silumiseks nendel tähistel oligi suunatud kogu raamatu-aasta töö.

Siin kohal peab mainima, et raamatu-aasta algas meil täielikult ettevalmistamatult. 23. veebruaril 1935 härra Riigivanem kuulutas raamatu-aasta välja, rõhutades oma väljakuulutamiskõnes eriti raamatu loojate töötamisvõimaluste kergendamise vajadust, raamatu austamist ja vajadust kooliraamatukogusid täiendada annetuste teel. Kuid alles 24. märtsil Rahvakultuuri ja Rahvahariduse nõukogu kinnitas raamatu-aasta keskjuhtimise kavad. 28. märtsil valitud Peakomitee pidas oma esimese koosoleku, 7. aprillil kinnitati ametisse peasekretär ja 12. aprillil asutati büroo. Nüüsi läks kaduma hulk aega, kuid siiski veel alanud töö ei saanud laieneda üleriiklikuks enne

sügist, kuna alul olid veel täiesti selgitamata RA ülesanded, töökorraldus ja viisid, aine line külg ja kõik sellest sõltuv.

Kõik need küsimused tuli keskkohal lahendada esmajärjekorras. Kuna ajanappuse tõttu polnud võimalik luua mingit teist organisatsiooni töö algatamiseks kohtadel, tuli kasutada meie administratiiv-organisatsiooni — maavalitsuste esimehi, linnapäid ja valla- ning alevivanemaid. Pärastine tegevus on näidanud, et see moodus oligi kõige õnnelikum mõeldavaist.

Senini on peetud üle maa, linnu kaasa arvamata, umbes 900 raamatujuubeli aktust, RA pidu, kõnekoosolekut, kirjandusõhtut jne., mis on peetud raamatupropaganda tähe all. Eriti aktustest on olnud kõikjal rohke osavõtt. Väliskõnelejaid on kohtadele saadetud umbes 300 korral. Nii RA kui ka teiste sel aastal peetud maapidude puhul on märgata ettekannete sisu paranemist, kuna need nii näidendite kui ka muusikaliste ettekannete osas on koosnenud peamiselt eesti loomingust.

On püütud igal viisil hankida sisetulekuid raamatukogude täiendamiseks. Üle maa on levinud umbes 250 000 RA metallist rinnamärki, millest tulu on olnud raamatukogudele umbes 20 000 krooni. Pidadest, erakorralistest toetustest, korjandustest ja muist ettevõtteist saadud tulu raamatukogude kasuks võiks arvestada üle maa umbes 50 000 kroonini.

On peetud umbes 80 kohas korraldatud raamatu arenguloolist näitust. Rändnäitused, mis algasid m. a. lõpul, peatuvad üle maa umbes 500 kohas, tutvustades rahvale meie tänapäeva raamatut.

Umbes 150 vallas on korraldatud raamatuloendusi. Nende valdade kohta võib ütelda, et seal on suusõnaline raamatupropaganda ulatunud igasse elamusse.

On levitatud tuhandeid eksemplare RA tööd ja parema raamatu tähtsust selgitavat kirjandust. On peetud raadio kaudu loenguseeriaid eesti raamatust. On levitatud kümneid tuhandeid plakateid. On selgitatud koduste raamatukogude tähtsust, on antud tõuget paljude raamatukogude asutamiseks. On kasutatud suuremaid rahvapidustusi raamatupropaganda otstarbeks. Ajalehtedes on ilmunud üle 5 000 RA-sisulise kirjutuse ja sõnumi.

RA tähtsaks tööharuks kujunes Riigivanema poolt algatatud raamatute annetamise aktsiooni läbiviimine. On kõigiti püütud juhtida tähelepanu meie koolikogude palju soovida jätvale seisukorrale ning katsutud seltskonda kaasa tõmmata koolide kultuurilise sisustamise töös. Peakomiteel olevate andmete järgi kuni veebruarikuuni on koolid ja avalikud raamatukogud saanud annetusi raamatuis ja rahas umbes 70 000 krooni eest. See summa võiks tõeliselt olla palju suurem, kuna kaugeltki kõik annetused pole registreeritud.

Tulemustest võiks märkida, et RA töö on suutnud luua elevust raamatukogude korraldamise ümber ja see ongi annud reaalseid tagajärgi. Raamatuturul see on annud ennast otsekohe tunda, sest illustreeritud „Kalevipoja“, „Eesti ajaloo“, „Nobeli laureaatide“ meie oludes ennenägematu edu ja teistegi uudistoodete hea minek on sellele tunnistuseks. Suurimaks saavutuseks aga tuleb pidada rahva mentaliteedi muutust raamatu kasuks, mis laseb juba kindlasti aimata hulkade elavamalt huvi vaimse kultuuri vastu tulevikus. On löömas läbi teadmine, et iga kodanik peab kaasa elama mitte ainult riigi poliitilistele ja majanduslikele küsimustele, vaid samal määral kaasa elama ka rahvuskultuurilistele üritustele ja rahvuslikele tulevikülesannetele.

Nagu eespool tähendatud, algas tegelik RA elluviimine hilja. Nüüd aga seisame juba juubeliaasta lõpu eel. On runda, et nüüd alles see töö nagu võiks alata õige hooga ja et see alles nüüd on saanud kõigile südamelähedaseks. Seda tõendavad aina suurenevad osavõetud RA üritustest ja aktiivsuse tõus kohtadel. Tegelikult ongi suudetud lühikese aja jooksul teha üsna vähe sellest, mis oleks pidanud tehtama. Tundub, nagu oleks suudetud anda ainult suur algus, kuid töö oma kogu-ulatuses on alles katuse alla viimata. Seepärast eelolev 24. veebruar võiks tähistada ainult eesti raamatu juubeliaasta lõppu, aga ei vähimalgi määral RA-l alustatud töö lõpetamist. See töö oma iseloomult polnud selline, mida oleks olnud vaja ainult üheks aastaks, vaid sellist tööd on meil vaja jäädavalt. Kõige suurem võit, mis meie raamatu aastast võiksime saada, oleks see, kui me suudaksime säilitada kohtadel RA puhul arenenud tööhoo ja huvi raamatu vastu. Teame ju, et ükski hea asi ei arene ilma hoolitsuseta. Ning jäädavat, püsivat valvet ja hoolitsust vajab ka meie raamatu heaolu. Seepärast loodame, et RA pärandab eesti raamatule ka tema edaspidise saatuse eest hoolitseva keskkohta.

Keskkoolis ja gümnaasiumis tehtavate eesti keele kirjandite stiilist ja kompositsioonist.¹⁾

K. Raud.

I. Kirjandite stiili ja kompositsiooni praegune seisukord ja selle põhjused.

Kui asuda vaatlema meie keskkoolis ja gümnaasiumis tehtavate kirjandite stiili ja kompositsiooni, peab kõigepealt nentima, et selle küsimuse põhijoontegi tõmbamiseks puuduvad igasugused omakeelsed kirjasõnalised alused, rääkimata küsimuse üksikasjust. Nii a. 1930 Haridus- ja sotsiaalministeeriumi poolt kinnitatud ja trükitud gümnaasiumi kui ka 1935. a. teisel poolel HSM-milt keskkoolidele saadetud õppekavades leidub eesti keele kirjandite stiili ja kompositsiooni kohta vaid kõige pealiskaudsemaid vihjeid, ilma et esitataks nende suhtes konkreetsemaid nõudeid või antaks detailsemaid juhtnõure. Samuti ei ole eralektüüri näol midagi, millele võiks toetuda, millele rajada käesoleval korral vaadeldavat küsimust. Mõnel määral on gümnaasiumi abiturientide eesti keele kirjandite stiili ja kompositsiooni arvustanud haridusnõunik mag. Joh. Aavik käesoleva ajakirja möödunud aasta 8. numbris, kuid ilma laiaulatuselisemate nõuete ja soovideta.

On teada, et nii keskkooli kui ka gümnaasiumi eesti keele kirjanditeil on täita mitmesugused ülesanded. Esmajoones peetakse silmas praeguse õpetuskursi juures õigekeelsuse arendamist ja kontrollimist, siis kirjandi sisu ja alles selle järele arvestatakse stiili, kompositsiooni, loogilisust, puhtust, kirjutustehnilist külge jne. Ja kirjandi ülesandmisel

¹⁾ Ettekanne II keskkoolide ja gümnaasiumide eesti keele õpetajate päeval 3. I 36.

mõtleb õpetaja, nagu ametlik programmgi seda nõuab, et õpilasel oleks kõigepealt ainet, millest kirjutada, kuna muud mured kirjandi õnnelikuks kordaminekuks ei tule eriliselt arvesse, sest — need on nagu iseenesest mõistetavad, iseenesest eeldatavad. Üksikuil juhtumeil (kaugeltki mitte alati) arutletakse ka klassis ühiselt kirjandi kava, puudutades seega kompositsiooni, kuid kas peaaegu mitte kunagi või õige harva tehakse kõnet kirjandi ülesandmisel kirjandi stiilist, eriti gümnaasiumi vanemais klassides. Töö hindamisel on enamasti mõjustavaimaks teguriks kirjandi grammatiline külg, s.o. ortograafia, lauseehitus, interpunktsioon, sõnade liitmisküsimus jne. Kui õigekeelsus on enamvähem korras, hinnatakse töö kas rahuldavaks või heaks; kui ei ole, märgitakse töö kas puudulikuks või nõrgaks. Hindest „puudulik“ või „nõrk“ võib mitterahuldava õigekeelsusega kirjandit päästa ainult erakordselt silmapaistev hea sisu, harvemalt juba hea stiil või kompositsioon. Või seisukorra hõlpsama lahendusena märgitakse kaks hinnet: keelelt nii ja niipalju, sisult nii ja niipalju. Stiil ja kompositsioon jääb tavaliselt hinded märkimata. Stiili hinne sulatatakse ühte kas keele või sisu hindega ja kompositsiooni hinne sisu hindega. — Säärane ühtesulatamine ei lase endale ka palju vastu vaielda. Samuti ei näi olevat põhjust hukka mõista õigekeelsuse esirinda tõstmist kirjandi hindamisel, kui arvestada seda, et töötame ajajärgul, kus õpilaste keeleline väljendus ja kirjandite ortograafiline külg ei ole veel suutnud tõusta rahuldava tasemeni. Kokkukõlas sellega näib olevat loomulik, et anname sisule tähtsuselt teise koha, stiilile, kompositsioonile, mõrete loogilisusele jne. aga järgnevad kohad.

Ometi ei õigusta säärane, praegu peaaegu üldine suhtumine kirjandite ülesannetesse ja kirjandite hindamise seda, et stiilile ja kompositsioonile tuleks panna vähem rõhku, kui need seda nõuavad oma tähtsuselt kirjandis. Kui seni on toimitud vastupidiselt, peamiselt õigekeelsuse nivoo tõstmise huvides, siis peaks olema küll kätte jõudnud aeg, kus ka stiili ja kompositsiooni arendamise küsimused tohiksivad tõusta päevakorrale, pealegi kui stiililt ja kompositsioonilt on keskkooli ja gümnaasiumi kirjandid tõsiselt mitterahuldavad.

Arvustades 1935. a. HSM-mi korraldusel tehtud gümnaasiumi abiturientide auhinnakirjandeid, teeb haridusnõunik mag. Joh. Aavik „Eesti Kooli“ 8. numbris (lk. 362) järgmise otsuse: „Kompositsiooniline külg on vaadeldavais auhinnakirjatöödes kõige nõrgem, nõrgem kui sisu, nõrgem koguni kui õigekeelsus. Sellest tuleb järeldada, et sellele küljele pannakse koolides kõige vähem rõhku.“¹⁾ Stiili suhtes on Joh. Aavik’u seisukoht pisut leplikum, nagu nähtub ta otsusest (sealsamas, lk. 357): „Oma enamikus võib kirjandite autorite stiili ... üldiselt rahuldavalt hinnata. Mõnede stiil on ... otse päris häa“. Siiski avastab Joh. Aavik vaadeldavaist kirjandest hulga stiililisi puudusi, mille vältimine on mõõdapäasematuks vajaduseks. Lugupeetud arvustajal oli aga tegemist Eesti Vabariigi gümnaasiumide lõppklasside parimate õpilaste kirjanditega. Kaugelt masendavama üldpildi saame, kui iga gümnaasiumi eesti keele õpetaja teeb kokkuvõtte kõigi tema all õppivate abiturientide kui ka alamate klasside õpilaste kirjandest. Selles kokkuvõttes ei paku kirjandite stiilgi kuigi palju lohutavat.

¹⁾ Joh. Aavik’u sõrendus.

Nende ridade kirjutaja isiklik seisukoht õpilaste kirjandite stiili suhtes on igatahes palju halvem mag. Joh. Aavik'u otsusest, nagu seda on tulnud märkida varemgi teisel.²⁾

Säärasele mitterahuldavale otsusele olen jõudnud muidugi esmajoones lugedes ja parandades nende õpilaste kirjandeid, keda õpetan ise. Kuid iga õppeaasta lõpul on olnud tarvis läbi lugeda mitmete nende oma kooli (Tartu Tütarl.-gümna. ja -keskkooli) klasside eksami- ja lõputöid, kus õpetavad kaaskolleevid. Peale nende on olnud juhus lugeda ja parandada juba aastate kaupa Tartu, Tallinna jt. linnade gümnaasiumide lõpetajate eksamitööd järgmistesse instantsidesse, milliste tööde arv möödunud sügisel ulatus üle 120. Nii tohiks olla mul päris usutav ülevaade üldiselt meie gümnaasiumide abiturientide kui ka alamate klasside õpilaste kirjandite stiilist. Võib muidugi olla, et minu otsus on liiga subjektiivne, liiga pessimistlik, seejuures siinkohal konkreetselt tõestamata jääv, kuid igatahes peaks olema vastuvaidlemata konstateeritav see tõik, et meie keskkooli ja gümnaasiumi õpilaste kirjandite stiil ja kompositsioon ei ole soovitaval kõrgusel ja nõuab arendamist ning parandamist.

Mis võib olla selle põhjuseks?

Ühest põhjusest olen juba eespool kõnelnud. Nimelt oleme liialt eesõigustanud õigekeelsust ja sellele koondanud kirjandite kirjutamisel õpilaste ja kirjandite parandamisel endi tähelepanu-energia.

Teiseks oleme ehk stiili ja kompositsiooni suhtes liialt austanud isetegevuse-ebajumalat, kartes panna õpilaste omaalgatuse stiili ja kompositsiooni raudkammitssasse, kartes peale suruda õpilastele normeeritud stiili ja kompositsiooni võtteid ja seega hävitada õpilaste individuaalset stiili ja omaleiutusi kompositsiooni alalt.

Kolmandaks võib-olla oleme arvanud ka kirjandite stiilile sellest piisavat, kui õpetasime südikalt kunstilise kirjanduse stilistikat, temaatikat, tektoonikat ja poetikat ja analüüsisime peenusteni ilukirjanduslikke teoseid, kusjuures muidugi unustasime vaatlemata proosa- ja tarbestiili ja analüüsimata mitmesuguseid küsimusi käsitlevad proosateosed.

Neljandaks vahest oleme jätnud kirjandite stiili ja kompositsiooni küsimuse unarusse lihtsalt sellepärast, et see pole olnud seni päevaküsimuseks, et selle vajadust pole peaaegu kunagi kuski rõhutatud ega seda eriti tähtsaks kuulutatud.

Viiendaks väga oluliseks põhjuseks on tõik, et õpilastel puudub üldteemade stiili ja kompositsiooni vaatlemiseks ja nendega kohanemiseks eeskuju-lektüür ja et sedagi vähest lektüüri, mis meil leidub, pole me hankinud kooli raamatukogudesse või säärase lektüüri olles raamatukogus pole õpilasi õpetanud seda lugema, hindama ega analüüsima.

Kahtlemata on need põhjused jaoti küsimärgi all ja pole ainukesed; on kindlasti ka teisi.

II. Põhimõttelisi seisukohti kirjandite stiili ja kompositsiooni arendamises.

Nüüd katsume jõuda mõnele põhimõttelisele otsusele õpilaste kirjandite stiili ja kompositsiooni arendamises.

²⁾ Vt. Tartu Tütarl.-gümna. häälekandja „T.T.G.“, 1935./36. õ/a., nr. 1.

1. Kõigepealt peame tegema endile selgeks, millise stiili arendamist nõuavad keskkooli ja gümnaasiumi õpilaste kirjandid.

Jämedajooneliselt teeme vahet kahe stiili-kategooria vahel: taidestiili (luulestiili) ja proosastiili vahel. Viimase alaosana figureerib ka nn. tarbestiil. Taidestiil on omane teostele, mis mahuvad ilukirjanduse mõiste alla. Proosastiili tarvitatakse teaduslikes ja populaarteaduslikes töis, õpperaamatuis, igasugustes artiklites, referaatides, asjalikes kõnedes jne., ühesõnaga — mitteilukirjanduslikes töis. Tarbestiil on rakendatav protokollides, aruannetes, kohtuaktides, palvekirjades, kirjavahetuses jne. Kindlasti on proosastiil ühes tarbestiiliga kirjasõnas mitmekordselt rohkem tarvitatav kui taidestiil. Kui mitte üle selle, siis miinimum 99% kõigist suleliigutajaist kirjutavad proosa- ja tarbestiilis.

Millist laadi kirjandeid tehakse keskkoolis ja gümnaasiumis? Kas domineerib nende koolide kirjandeis taidestiil või proosastiil ühes tarbestiiliga?

Ametlikest kavadest saame kirjandite iseloomu kohta järgmise pildi:

A. Senine gümnaasium. I kl.: jutustava ja kirjeldava sisuga kirjandid, kujutused, kirjad, võrdlused; II kl.: kirjeldava ja eritleva sisuga kirjandid, kujutused ja kerged arutlused; III kl.: kirjandusliku ja üldise sisuga kirjandid ja iseloomustused; IV kl.: kirjandusloolised ja üldteemad, katsed iseseisvate vaatluste ja jutustuste loomiseks; V kl.: kirjandid kirjandusloo, maailmavaate ja poeetika alalt.

B. Praegune keskkool. I kl.: ümberjutustus, lihtsam jutustus, erakiri; II kl.: jutustus, lihtne kirjeldus, päevik, märkmik lektüürist, tarbekirjad (kuulutus, tellimine, saatekiri, soovivaldus, palvekiri); III kl.: jutustus, kirjeldus, sõnum; IV kl.: kirjeldus, võrdlus, arutus; V kl.: ilukirjandust käsitleva kui ka maailmavaatelisi rahvuslikke ja kõlbelisi küsimusi riivava teemastikuga kirjandid (võrdlus, arutus, iseloomustus, eritus ja arvustus), protokoll, aruanne, vabaloomingulised katsetused (lühijutt, lüüriline laul, ballaad, draama jne.).

Sellest nähtub, et nii senise gümnaasiumi kui ka praeguse keskkooli kavadesse võetud kirjandid on tugevas ülekaalus sellised, kus on rakendatav ainult proosa- ja tarbestiil.

Ja üks olegi tõepoolest nii, et ainult vabaloomingulistest katsetes harastatakse mõnesuguses ulatuses taidestiili, kuna aga kõigis teisis kirjandeis tarvitatakse peamiselt proosa- ja tarbestiili. Töid vabaloomingu alalt tehakse ometi märksa vähem kui töid muilt aladelt. — On ka loomulik, et see nii viisi peab olema, sest keskkool ja gümnaasium valmistab ju ette harilikke suletarvitajaid, harilikke kodanikke, mitte kirjanikke. On tõsi küll, et parastistest kirjanikest on üks või teine käinud juhuslikult siin ja seal keskkoolis või gümnaasiumis ja higanud kirjanditegi kallal, kuid samuti on tõsi, et koolil, kus on õppinud varemalt pärastine kirjanik, ei ole olnud nimetamisväärsed teeneid ta ilukirjandusliku stiili mõjustamiseks.

Igatahes peaks olema selle küsimuse kohta otsus ilmne: keskkooli ja gümnaasiumi kirjandid nõuavad esmajoones proosa- ja tarbestiili arendamist ja alles oma vähemas osas taidestiili arendamist.

Teiseks peame jõudma selgusele, mis on keskkooli ja gümnaasiumi kirjandite lõppsaavutuste ideaaliks.

Pikemate kaalutlusteta peaks olema seegi küsimus õieti lahendatud, ja nimelt: nende koolide taotluste lõppsaavutusteks kirjandite alal on esmajoones enam-vähem korrapäraselt koostatud artikkel, referaat ja lühiarvustus, seejärel tarbestiili suhtes protokoll, aruanne ja mõni tarbekiri. Teiste sõnadega: keskkool ja

gümnaasium (peamiselt küll ainult gümnaasium) taotleb oma kirjanditega seda, et kooli lõpetanud õpilane ellu astudes suudaks kirjutada keskpärase artikli ajalehe, ajakirja, koguteose jne. jaoks, koostada referaadi, protokoll, mõnesuguse aruande või lihtsama tarbekirja, samuti et oleks tal neilsamadel aladel mingi üldine alus ülikoolis, mõnes muus erioppeasutises või kantselei-õpilasena töötama hakates. Mingi laitmatu ilukirjandusliku teose kirjutamine kahjuks ei ole mitte keskkooli ja gümnaasiumi kirjandite lõppsaavutuste ideaaliks. Need koolid (rohkem küll aga jälle gümnaasium) peaksid küll arendama niikaugele oma õpilasi, et nad, lahkunud koolist, oskaksid teadlikult ning teatava määrani eksimatult hinnata ja arvustada ilukirjanduslikke teoseid, aga et nad ise peaksid võima luua ilukirjanduslikke teoseid, seda keskkool ja gümnaasium ei taotle.

Kolmaski küsimus nõuaks siinkohal konstateerimist: kas on taidestiil ja proosastiil (tarbestiil ei ole sel puhul oluline), samuti kunsti-teoste ja proosateoste kompositsioon kaks hoopis ise nähtust või on nad seoses vastamisi teineteisega.

Vastus on muidugi selline, et neil on hulk põhilisi ühtesattumusi ning ühtivaid nõudeid, kuid on ka silmapaistvaid erinevusi. Õppides tundma ainult taidestiili ja ilukirjanduslike teoste olemust ühes kompositsiooni ja muude nähtustega, jääme proosastiilis, proosateoste kompositsioonis ja vormis vähikuks. Samuti on lugu vastupidiselt teotsedes. Järelikult tuleb pöörduda tähelepanu mõlemaile.

III. Olulisemaid tööku ja soove kirjandite stiili ja kompositsiooni alalt, mida tuleks võtta terasema tähelepanu alla keskkoolis ja gümnaasiumis.

Järgnevas osas ei hakka ma esitama süstemaatilist stiili- ja kompositsiooniõpetuse kava, samuti ei taha ma laskuda detailidesse stiili- ja kompositsiooniõpetuse meetodikas. Tahan vaid esile tõsta mõne üksikküsimuse kirjandite stiili ja kompositsiooni alalt ja märkida mõne tõiga seni tehtud tööst.

1. Minu arvates on taidestiili tundmaõppimiseks keskkoolis ja gümnaasiumis seni küllalt tehtud ja see töö võiks jätkuda samas ulatuses ja sama intensiivsusega. Oleme seni nii stilistika ja poeetika teooria kaudu kui ka ilukirjanduslike teoseid analüüsid ja nende ilmekaamad osi demonstreerides niikaugele jõudnud, et õpilased gümnaasiumi lõppklassides suudavad olla tarviliku määrani kompetentsed taidestiilis, samuti ilukirjanduslike teoste olemuses. Ka loevad õpilased kooliaja kestel läbi küllaldase arvu ilukirjanduslike teoseid, saades seega hulga kaudeid mõjutusi ja omandades vähemalt alateadvuses rea kogemusi taidestiilist ja ilukirjanduslike teoste kompositsioonist. Kirjanduseõppimisel ja kirjandite ning referaatide koostamisel loeb üks osa õpilasi ka ilukirjanduslike teoste arvustusi, esseesid jne. ja seegi õpetab tundma ilukirjanduslike teoste stiili ja kompositsiooni nõudeid. Sellest olenebki, et taibukam õpilane võib gümnaasiumi lõppklassides, vähemalt jutustava vabaloomingu katse puhul, kirjutada päris laitmatu töö, ilma et ta hiljem pretendeeriks kirjaniku nimele või katsetaks kunagi midagi luua ilukirjanduse alal. Ja usun, et kui küpsustööks antaks ootamatult mõni vabaloominguline teema, siis oleksid tulemused tõenäoliselt rõõmustavamad kui üldteemade puhul. See igatahes tõendab, et taidestiili ja kuns-

titeoste tundmaõppimiseks on senine gümnaasium teinud viljakat tööd ja ses suhtes ei tarvitseks üles seada uusi nõudeid.

2. Kaugelt halvemas seisukorras on õpilaste proosa- ja tarbestiili, samuti proosaloomingu kompositsiooni ja kujundi tulemused. Siin on tingimata tõsiseid soove seisukorra parandamiseks. Polegi imestada midagi, kui meie keskkooles ja gümnaasiumes valitseb eriskummaline vastuoksus stiili ja kompositsiooni arendamise alal: õpetatakse hoolikalt taidestiili ja analüüsitakse enamasti pikemaid ilukirjanduslikke teoseid (novelle, romaane, draamasid), aga õpilaste omalooming piirdub vaid lühemate proosastiiliste ja erikompositsiooniliste katsetega, s.o. õpetatakse üht ja nõutakse tegelikult ilma õpetamata peaaegu alatiselt teise rakendamist. Järelikult tuleb hakata õpetama ka proosastiili ja proosateoste kompositsiooni.

3. Kahjuks puudub meil sel alal õpperaamat, harjutustik ja valitud eeskujunäidete kogu. Säärane õpperaamat oleks ometi mõeldav, võimalik ja vastuvaidlemata vajalik. Ühenduses sellega peaks olema kooliraamatukogus teataval arvul vastavat proosalektüüri, samuti tuleks appi võtta ajalehti, ajakirju ja mõningaid koguteoseid tüüpiliste artiklitega. Lektüüriil on teooria- ja spetsiaalse harjutustiku-raamatu kõrval (samuti selle puududes) küllaldane mõju, millest annab tunnistust seegi, et teemad ilukirjanduslikkude teoste kohta (s.o. arutlevad kirjanduslikud teemad, eritlused) õnnestuvad õpilastel stiililt ja kompositsioonilt märksa paremini kui abstraktsed teemad. On ju õpilastel alatiselt tarvitusel eeskuju-raamat — kirjanduslugu — ja nad loevad, nagu varemgi öeldud, tihti abiallikaid — esseesid, üksikteoste arvustusi, kirjanduslikke küsimusi haaravaid artikleid jne., millest kooliraamatukogud ei olegi nii vaesed. Mida aga on kasinasti meie kirjandusturul, muidugi seetõttu ka meie raamatukogudes, need on raamatud, kust leiaks õpilane eeskuju-näiteid üld- ja abstraktsete teemade kohta. On päris harilik, et õpilastele antakse kirjandeid säärastel teemadel: „Ümbruse mõju isikule“, „Raskusi võites jõutakse eesmärgile“, „Teed ja abinõud haridusele“, „Teoimimine ja aateimimine“, „Saagem ise paremaks, siis paraneb ka maailm“, „Sic transit gloria mundi“, „Isik ja ühiskond“, „Omariikluse tähtsus rahvaste elus“, „Töö on maailma võitja“, „Ajakirjanduse tähtsusest“, alama is klassis vanasõnugi: „Käbi ei kuku kännust kaugele“, „Igaüks on oma õnne sepp“ jne.; või jälle võrdlusi: „Linn ja maa“, „Okasmets ja lehtmets“, „Häll ja puusärk“ jne. Kus ja millal on õpilased lugenud nende teemade kohta mingisugust eeskuju-lektüüri, millest koguneks nende ettekujurusse sellelaadiliste teoste stiili või kompositsiooni? Tõsielule toetuvate teemade jaoks pole loetud ka kunagi midagi, näiteks kui antakse kirjandeid kas või sääraسته teemadele: „Emajõe tähtsus Tartu linnale“, „Liiklemine Eestis ja selle tuleviku väljavaated“, „Tehnikasaavutuste kasu ja kahju“, „Millest elatab endid Pärnu kodanikkond“ jne. Ainut ju loeteldud ja paljude teistegi teemade jaoks on, kuid see on vahest õpetaja endagi peas küllalt kaootilises seisukorras ja annab päris tööd kompositsiooniliseks korraldamiseks, rääkimata õpilasest. Ja kust on õpilane lugenud kunagi mingit niisugust valmist ja korrapärast artiklit, kus oleks käsitletud kokkuvõtlikult ühtki neist teemadest, kus oleks meeleldi esile tõstetud mingit stiili, samuti kus oleks silmas peetud teatavat eeskuju-kompositsiooni?

Teatavaks põhjuseks, miks üldküsümisi käsitlevad proosateosed jäävad eesti keele kui omaette õppeaine käsitlest kaugele, on asjaolu neis

koolides, kus on nn. ainteraamatukogud. Need teosed ei satu mitte eesti keele ainekogusse, vaid kas psühholoogia- ja kasvatusaaduse-, ajaloo-, loodusteaduse-, maateaduse-, usuõpetuse- või muudesse ainekogudesse, kus neid vähe loetakse; või kui loetaksegi, siis mitte selles teadmises, et nad sobiksid eeskujulektüüriks üld- ja abstraktsete teemadega kirjanditele.

Eeskjuju-lektüüriil on aga — kordan veel — väga suur tähtsus, igatahes kaugelt suurem tähtsus kui teoreetilistel targutlustel.

Mis maksab proosastiili ja proosa-artiklite kompositsiooni õppimise ja arendamise kohta, maksab täiel määral ka tarbestiili ja tarbekirjade vormi kohta, kus sobivaimaiks õpetusvahendeiks on näidised, mida peaks leiduma soovitava arvul õpperaamatus.

Kõigest sellest kokkuvõte: proosa- ja tarbestiili, samuti proosateoste ja tarbekirjade kompositsiooni ja vormi õppimiseks peaks keskkoolide ja gümnaasiumide jaoks koostatama eri õpperaamat; ka peaks soetatama ja eesti keele ainekogudesse koondatama tarvilikul määral säärast lektüüri, kust õpilased võiksid leida eeskjuju-materjali kodunemiseks proosastiiliga ja proosateoste olemusega.

4. Süstemaatilise stilistika- ja poetikaõpetamise kõrval leidku rõhutamist kirjandite stiili parandamise huvides järgmised nõuded oma vastuoksustega:

a) stiili lihtsus ja loomulikkus, mille vastandiks on haiglane keerukus, (saksa) professorlikkus, iseäratsemine, hüperboolitsemine, eriti kui selle kõige taha on peidetud mannetud mõtteraasukesed;

b) stiili selgus ja kergmõistetavus, mille vastandiks on udusus, ebamäärasus, nigel abstraktsus, lause väärmõistmine homonüümide, halva sõnajärjestuse või muu tõttu;

c) stiili tabavus, mille vastandiks on ebakohase uus-, võõr- või mõne muu sõna tarvitamine, sünonüümides eksimine, sisule sobimatu sõnastus jne.;

d) stiili ilmekus ja piltlikkus, mille vastandiks on kulunud sõnad, sõnade kordumine lähestikku, teatav skemism, individuaalsuse puudus, leksikaalne nappus, värvitus jm.;

e) stiili lühidus, mille vastandiks on heietamine, tautoloogitsemine, paralleelitamine, maainimeselik kohmitsemine;

f) stiili ladusus, mille vastandiks on konarlikkus, kohmakus, takerdumine, paigal tammumine, aine nämmutamine;

g) stiili ühtlus — nii loogiline kui esteetiline, mille vastandiks on hüplemine ühelt mõttelt teisele ja tagasi endisele mõttele, ebasobiv gradatsioon, kausaalsuse puudumine, rabelemine eri stiilide vahel, kõikumine pöörd-sõna aegades jne.;

h) stiili puhtus, mille vastandiks on kas sibilik või juhuslik hepustamine barbarismidega, neologismide jaht, silmatorkav purism jne.

5. Edasi juhitaagu tähelepanu kirjandite puhul lause ulatusele — lühilausele, pikale, perioodilisele lausele, keskpikale ja segapikkusega lausetele — ja selgitatagu, millise ilme annab iga lause stiilile. Õpilasele, kellel on harjumuseks kirjutada pikki lauseid, mille moodustamisega aga ta kuidagi toime ei tule, peab tingimata andma nõu tarvitada lühemaid lauseid, vahel otse sundima kirjutama lühemaid lauseid. Mõnikord tuleb võõrutada õpilasi ka ülilühikestest lausetest, eriti kui korduvad juhtumid, kus

õpilane tikub ka kõrvallause ette panema punkti. Liiga pikkade lausete tarvitamine ei tohiks üldiselt olla sallitav; erandlikult küll, kui õpilasel on selleks virtuooslikku annet. Milline on ideaalne lause oma ulatuselt, on raske otsustada. Soovitada võiks keskpikki lauseid ühe või kahe kõrvallausega või jälle lühikesi ja keskpikki lauseid segamini.

Tuleb õpilasi juba aegsasti hoiatada ebasoovitavaist vigaseist tüüplauseist (näiteks selliseist: „Jutus „Rebane ja hunt“, selles räägitakse, et ...“ — „Keskkooli lõpetades astus ta ülikooli“.) Demonstreeritagu klassis anakoluute, kui need esinevad mõne õpilase kirjandis. Samuti mõjub stiilile puhastavalt muude lauseliste ja mõtteliste kurioosumite demonstreerimine. Vastuoksa tuleb ka õnnestunud lauseid ja stiilikaid kirjandeid klassis ette lugeda ja nende voorusi näidata.

6. Selgitatagu üksikasjalikult mõistete „jutustus“, „kirjeldus“, „arutus“ ja ühenduses kahe viimasega mõiste „võrdlus“ olemust ja näidatagu, milline stiil on sobiv igähele neist. Juhitagu näiteks (võimalikult eeskuju-tekstide abil) tähelepanu sellele, et jutustus nõuab eelistavalt stiili ilmekust, voogavust, ladusust, puhtust, parajal määral võrdluste, epiteetide, metafooride, personifikatsioonide ja muude kõnekujundite tarvitamist, kusjuures on üsna suur vabadus lausekujunditel, lause ulatusel, mitmesugustel stiililistel võtetel jne. Kirjelduse kohta tähendatagu, et see nõuab erilist täpsust, tabavust, ilmekust, võimaldab rohket võrdluste, epiteetide, metafooride, personifikatsioonide jne. tarvitamist, kuna aga lausekujundite tarvitamine ja stiililiste võtete vaheldus on enam-vähem piiratud. Tuleb tõmmata piirjoon kunstilise kirjelduse ja proosalise kirjelduse vahele ja näidata, mispoolest nad erinevad. Arutluste ja võrdluste kohta märgitagu, et neile on omane kuivem, abstraktsem, asjalikum, teaduslikum stiil, lihtsus, selgust, lühidust ja ühtlust eelistav stiil, kusjuures on ülekaaluliselt tarvitatav ainult proosastiil. Samuti tuleb alla kriipsutada tarbestiili iseärasusi, nagu viisakuse-žeste, kantseleilikke tüüpütusi ja formaalsusi; ühtlasi rõhutatagu selle stiili selgust, lühikust, loogilisust, kainust, asjalikkust, korrektsust jne.

7. Kirjandite kompositsiooni suhtes tuleb kõigi kirjandite puhul rõhutada nende kolme olulist osa: sissejuhatust, sisu ja lõppsõna, samuti piiritella nende osade suhtelist ulatust. Kirjandi sissejuhatuse, sisu ja lõppsõna olemuse kätteõpetamine on olulisem ülesanne kompositsiooni-küsimuses, sest selles eksivad ikka ja ikka õpilased. Olgu kirjand jutustus, kirjeldus, arutus või võrdlus, ei pääse ükski neist mööda sellest kompositsiooni peanõudest, kui kirjand tahab olla rahuldav. Õpilastele peab tehtama selgeks, jaoti teoretiseerides, enam küll näidete varal, mis ülesanne on sissejuhatusel, milline ta peab olema mitmesuguseil juhtumel ja milline ei tohi ta olla. Seejuures hoiatatagu õpilast sattumast šabloni, hoiatatagu Aadamast ja Iidamast algavate sissejuhatuste eest, hoiatatagu ka liiga pikkade ja sisu haaravate sissejuhatuste eest. Kaugelt põhjalikumalt tuleb selgitada õpilastele kirjandi sisu täitmist ja näidata, mida võib mahutada enesesse see kirjandi kandvaim osa. Sisu mitmekesistamist ja täiuslikuks kujundamist tuleb õpetada erilise hoolega arutlevate, üldküsिमusi käsitlevate teemade puhul. On harilikuks nähtuseks, et õpilastel just seda laadi teemade kirjutamisel on kas liiga vähe mõtteid või on ainekust niivõrd kaootilises seisukorras, et õpilased ei oska selles orienteeruda ega olevaid mõtteid loogiliselt järjestada. Väheste mõtete puhul on hea, kui õpilane oleks teadlik

sellest, et iga küsimust saab vaadelda mitmest seisukohast (neid seisukohti tuleb näidata), samuti peaks ta teadma, et mõtete ahrtrusest päästavad tihti kirjandisse põimitud näited. Mõtete kaootilisusest ja ebaloogilisusest saab õpilane siis kergemini jagu, kui ta on kodunenud mitmesuguste kavastüüpidega. Igatahes on väga tõsine ülesanne õpetajal õpetada kätte õpilastele korrapärane sisu arendus. Lõppsõnagi ülesanne, selle sisu võimalused ja ulatus nõuavad selgitamist, sellest hoolimata et lõppsõna kirjutamine on kergeim toiming kirjandi kirjutamisel.

8. Kompositsioonilt hea kirjand saab siis, kui õpilane on harjunud koostama enne töö kirjutamist laitmatu kava. Ja kavade koostamises tuleb õpilasi palju harjutada. Võimalusi kava koostamise õpetamiseks ja õppimiseks on väga mitmesuguseid. Alamais klassis saab näiteks kava koostamist harjutada lugemikus olevate teoste järgi, kusjuures ei tohi tulla arvesse üksi ilukirjanduslikud, vaid ka proosateosed. Vanemais klassis on märgatavaks toeks kirjanduslike analüüside skeemid. Ja just siinkohal oleks tüüpilised näitepalad eelpool mainitud õpperaamatust (vrd. punkt 3) väga sobivaiks kavade harjutamisvahendeiks, samuti kui nad on tarvilikud oma valitud tekstiga stiili (eriti proosastiili) analüüsimiseks. Stiili ja kompositsiooni õpperaamatus tohiks olla ka koguke tüüpikavu. On tarvilik ühiselt arutella ja koostada kavu ülesantava kirjandi eel (eriti kodutööde eel). Koguni see võiks olla lubatav, et õpetaja annab mõnikord omakoostatud detailkava ja laseb selle järgi kirjutada töö (näiteks klassitöö). Kui kompositsiooni õpperaamatut ei ole ja ka siis, kui see on, olgu õpetajal tagavaraks ja demonstreerimiseks tüüpikavad igat liiki kirjandi jaoks: jutustuse, mitmeid alasiid haaravate kirjelduste, karakteristika, vanasõnade, võrdluste, kirjanduslike ja üldiste arutlevate teemade jaoks.

Ühtlasi tuleb õpilasi tutvustada kavade koostamise tüüpvõtetega; näiteks astendvõttega (vähem tähtsast tähtsamani või ümberpöörduvalt), vastu-seade-võttega, üskikalade-võttega, ajaperioodide-võttega jne., kusjuures oleksid selgitusvahendeiks ikkagi jälle vastavad teemad või näite-artiklid, -palad.

Kirjandite kavastamise õpetamine on raske töö, kuid sellesse hoolimatult suhtudes ei ole loota kompositsioonilt kuigi häid kirjandeid.

Tarbekirjade kava andmine ja omandamine oma šabloonilisuse tõttu on võrdlemisi kerge, kuid veel kergemini on tarbekirjade koostamine õpilaste poolt taibatav näidiste abil.

9. Harjutatud õpilasi kompositsiooni huvides pidama lugu kirjandi sissejuhatusest, sisust ja lõppsõnast, samuti õpetatud neid koostama kavu ja nende järgi kirjutama, tuleb veel õpilasi tutvustada mitmesuguste stiilivariatsioonidega. Põhistiilikis jääks ikka nn. refereeriv või dotseeriv stiil. See on tavaline asjalik, kaine, tõsimeelne, teaduslike tööde, õpperaamatute, ajakirjanduse artiklite, referaatide jne. stiil. Kuid selle stiili puudusteks on ta liigne objektviisus, monotoonsus, vanainimeselikkus, kuivus, elamuste-vaesus. Selle põhistiili kõrval võiks õpilastel lasta katsetada ka muude stiilivariatsioonidega, kui teema seda lubab; tuleks otse juhtida õpilaste tähelepanu teistki laadi stiili tarvitamisvõimalustele. Inglased, eriti aga ameeriklased, tarvitavad oma ettekandeis ja populaar-teaduslikes kirjutises ohtralt näiteid. Üks näide järgneb teisele terve ettekanne või teos läbi; näidetest tehakse loogilised järeldused ja kokkuvõtted ja lõppeks on selgitatud seesama mis dotseerideski. Kuulajale või lugejale on aga mõtted, mis näidete abil esitatud, palju huvitavamad, kergemini mõisteta-

vad, elamuslikumad kui dotseeriva esitamisviisi puhul. Miks ei võiks ka õpilased katsetada säärast näidete-stiili. — Mõnigi teema lubab tarvitada följetonistlikku stiili. Samuti on rakendatav mõnede üldteemade puhul dialoogiline käsitlemismoodus, teinekord kirjakujuuline sisutõlgitsemine. Mõne teema teeb huvitavaks päeviku-vorm sellele vastava stiiliga jne. Sellega päästaksime rea kirjandeid dotseerivast kuivusest ja üliabstraktsusest.

10. Lõppeks kirjandi väärtusliku sisu, aga ka stiili ja kompositsiooni huvides kantagu hoolt selle eest, et õpilastel oleks soovitaval määral ainet, millest kirjutada, ja eeskujusid, mille järgi kirjandeid koostada. See pole mitte õige võte, kui õpilastele ei juhatata kätte abiallikaid, kust saab ülesantud kirjandi või referaadi koostamiseks materjali, eriti sel juhul, kui raamatukogu pole bibliografeeritud. Õpilaste endi otsides on materjalide leidmine ikkagi juhuslik, ja kirjutatav töö kannatab kindlasti sisult, kuid ka kompositsioonilt. — Aine saamiseks, stiililiste ilustiste leiutamiseks ja töö korrapäraseks kavastamiseks kirjelduste puhul oleks näiteks märgitav võte, viia õpilased mingisugusesse kohta (loodusesse või mujale) ja lasta neil seal ettenähtud järjekorras skitseerida oma blokkidesse maastikku, loodust, elu ja liikumist nägemis-, kuulmis-, haistmis-, kompamis- jne. meelte abil; samuti astuksid appi vaadeldava ilmestamiseks meeolud, emotsioonid jne. Sellele järgneb töö viimistlemine kodus. Muidugi saab sobivat ainet kirjandele matkadest, näitustel, avalikel pidustustel, muuseumides jne. käikudest, kusjuures töö kompositsiooni võib tulla hea, kui varakult on ette teatatud või koha peal sellele tähelepanu juhitud, mida meeles pidada ja üles märkida ja kuidas nähtut ja tajutut kirjandis järjestada. Häid eeskujunäiteid ei tohi mitte hüljata. Nii, näiteks, võib saada õpilastelt stiililt ja kujutuselt häid kirjanduslikke natüürmorte, kui neile on mõnesõnalise eelseletuse järele ette loetud ilmekas tüüpiline natüürmort. Natüürmordi olemust taipavad õpilased etteloeutud kuuldes peaaegu peenusteni ise, milliseid tulemusi vaevalt võiks anda pikemgi teoretiseerimine.

*

Esitatu kohta olgu tähendatud lugejale, et ma pole selles pakkunud midagi süstemaatilist keskkoolis ja gümnaasiumis tehtavate kirjandite stiili ja kompositsiooni kohta. Oma kirjutises tahtsin vaid peegeldada seisukorda, millises on meie keskkooli ja gümnaasiumide kirjandite stiil ja kompositsioon praegu, tuues ette ka selle seisukorra põhjusi. Seejärele püüdsin lahendada mõnd põhimõttelist küsimust kirjandite stiili ja kompositsiooni suhtes. Lõppeks puudutasin üksikuid olulisemaid ja valulisemaid nähtusi, mida peaks silmas peetama keskkooli ja gümnaasiumi kirjandite stiili ja kompositsiooni taseme tõstmiseks. Muidugi olen suhtunud kõigesse sellesse kirjasõnaliste materjalide puudusel peamiselt oma isiklikust vaatekohast ja isiklikkude kogemuste põhjal, jäädes lootma, et väaratuste hulgas olen siiski tabanud mõnel määral märki.

Ajaloo käsitlemine õppeainete kontsentratsiooni seisukohalt.¹⁾

P. Hinno.

Opetuse kontsentratsiooni küsimus on vana, juba sajandeid kestnud didaktiline probleem, kuid sisult on ta seni ajani väga vaieldav. Kuigi selle all on alati mõistetud õppeaine üldist koondamist mingi ühise keskpunkti ümber või mingi ühise põhimõtte järele, võivad ometi arvamised küsimuses, missugune see keskpunkt või juhtiv põhimõtte peaks olema, väga erineda. Võib koguni ütelda, et see, mis näib ühele olevat õpetuse kontsentratsioon, näib teistele killustamine, tähendab, hoopis kontsentratsiooni vastand. Näiteks, kui ühed leiavad, et nn. üldõpetus võimaldab õpetuse kontsentratsiooni, leiavad teised, et sellega õpetus just killustub ja et õige kontsentratsioon on ainult ainete-süsteemi juures võimalik. Ühed arvavad, et tuleb võimalikult teostada üksikute õppeainete kontsentratsiooni selles mõttes, et neid mitte üksteise kõrval, vaid üksteise järel õpetada — seega pikemat aega üht õppeainet, siis teist — kuna see ebaloomulik olevat, et õpilase teadvus alatasa peab igal tunnil erinevale õppeainele kohanduma. Teised aga arvavad vastupidi, et ainult õppeaineid nii üksteise kõrval õpetades, nagu see meil tegelikult sünnib, on võimalik nende vahel lähedasi sidemeid luua ning neid õpilase teadvuses „kontsentreerida“.

Kuna see küsimus on nii keeruline ja laiaulatuslik, ei taha käesolev kirjutus täies ulatuses käsitleda kontsentratsiooni küsimust, vaid puudutab seda ainult piiratud ulatuses, nimelt selles mõttes, kuidas meil teostada antud õppekorralduse juures õppeainete vastastikust lähendamist ning koostööd, et nad oma eesmärgi maksimaalselt saavutaksid nii õpetuse kui kasvatuuse mõttes ning võimalikult seotud terviku moodustaksid õpilase teadvuses, eriti missugust osa selles võiks etendada ajalooõpetus.

Et õpetuse kontsentratsioon on selles mõttes tarvilik, selles ei saa kahelda, kuna see on uuema aja didaktika üldtunnustatud nõue, kuigi selle üksikasjalisema teostamise sisu ja ulatuse suhtes arvamised lahku lähevad. Meie ajal, kus õpetus on killunenud paljudeks näilikut täiesti iseseisvaks ja üksteisest eraldatud õppeaineiks, on nende õppeainete vastastikune lähendamine ja nende sihikindel üksteisega sidumine eriti tarvilik. On tähtis, et omandatud uued mõtted ja kujutlused võimalikult mitmekülgset saaksid seotud õpilaste seniste kujutlustega ning kaasa mõjuksid mingi ühtlase tunnerusterviku moodustamisel. Kui õppeained igaüks ainult oma eesmärgi taotlevad ja ainult iseendid arvestavad, võivad nad tõepoolest ka õpilase teadvuses jääda üksteisest eraldatud aladeks ning seal püsida omaette „teadmistena“, millel omavahel puudub orgaaniline side, samuti kui see hariduslik väärtus ja kasvatuslik mõju, mida neilt loodetakse. On küll õige, et õpilase teadvus ise neid sidemeid loob temasse tunginud kujutluste ja mõtete vahel, kuid seda mitte alati ja mitte küllaldasel määral; et õpetaja siin kaasa aitaks, on tingimata tarvilik. Herbart'i ütluse järele, kes eriti tungivalt rõhutab kontsentratsiooni põhimõtet, tuleb just „sõlmekohti, millede

¹⁾ Referaat IV üleriiklikul ajalooõpetajate kongressil 29. detsembril 1935.

kaudu inimliku tunnetuse üksikud lülid omavahel on ühendatud, eriti tähelepanelikult uurida, et võimalik oleks kord äratatud huvi lasta kõigis suundades mõjule pääseda“.

Kontsentratsioon siin käsitledavas ulatuses võib olla enam välist, n. ü. mehaanilist ja enam sisulist — ideelist laadi. Esimene — väline kontsentratsioon — tähendaks eri õppeainetesse kuuluvate, aga sisuliselt lähedaste ainetikkude käsitlemist ajalises läheduses või samaaegselt. Selle tulemusena täiendavad mõlemad õppeained üksteist paremini, kui see sünniks nende alade läbivõtmisel suure ajalise vahega, ja õpilane omandab sel alal laiema ning selgema vaate. Sellega ühes on mõnikord tähtis läbi viia tööjaorus õppeainete vahel seega, et üks õppeaine seda alust, mis teine on loonud, otsekohe ära kasutaks ega hakkaks seda ise uuesti looma. Näitena võiks tuua koostöö maateaduse- ja ajalooõpetuse vahel. On soovitatav, et õpilased oleksid tutvunenud, ütleme, Egiptusega maateaduses pisut varem, kui nad Vana-Egiptuse ajalugu õpivad. Ajalooõpetus võib kasutada õpilaste maateaduses omandatud teadmisi ning sellega oma tööd intensiivsemaks muuta, ühtlasi aga ajaloolised kujutlused aitavad õpilase teadvuses jäädvustada maateaduslikke kujutlusi Egiptusest ning neile laiemat ning tähendusrikkamat sisu anda.

Sisulise kontsentratsiooniga, mis õigupoolest on palju suurema tähtsusega, on meil tegemist, kui me teatava õppeaine käsitlemisel esile toome neid ühendavaid sidemeid, mis siin erinevaid nähtusi ja asju ühendavad teise õppeaine valdkonda kuuluvate nähtustega, kui me seda, mis tegelikkuses on üksteisega orgaaniliselt seotud, kuid üksikuis õppeaineis kunstlikult eraldatud, püüame õpilastele ka orgaanilises seoses näidata.

Näiteks eesti ärkamisaja käsitlemisel emakeeles huvitab meid otsestelt rahvuslik liikumine, nagu ta kirjanduses peegeldub; ajalooõpetus on eeskätt huvitatud rahvusliku ärkamise avaldumisest ühiskondlikus elus. Ometi on arusaadav, et emakeeleõpetusel on siin vaja sidemeid luua sellega, mis õigupoolest kuulub ajaloo alale, ja vastupidi, ajalugu peab kontakti looma emakeelele kuuluva alaga. Ärkamisega on vaja mõista tervikuna, ja kuigi me kord ühele, kord teisele nähtuste liigile selles juhime rohkem tähelepanu, peame nende mõistmiseks kogu tervikut silmas pidama ja sellepärast ka õpilastele selgitama ühele alale kuuluvaid nähtusi seoses teistega, kuigi need meie alale ei kuulu. Muidugi on see „sisuline kontsentratsioon“ teostatav ka ilma nn. „välise kontsentratsioonita“, s. t. ilma et me näiteks ärkamisega läbi võtaksime ajalises läheduses emakeeles ja ajaloos.

Mis puutub eriti ajalooõpetuse ülesannetesse ning tähtsusesse õppeainete üksteisele lähendamisel ning üksteisega sidemete loomisel, siis arvan, et ajaloo ülesanded sel alal on mitmekülgsemad kui ühelgi teisel õppeainel. See on maksev küll peamiselt keskkooli ja gümnaasiumi kohta, kuna algkoolis ajaloo osatähtsus selles mõttes nii suur ei ole, nii oma võrdlemisi piiratud ulatuse kui ka õpilaste vähesele arenemisele vastava käsituslaadi tõttu. Kuid algkoolis ei ole ka kontsentratsiooni küsimus üldse nii akuutne juba sellepärast, et siin üks õpetaja mitmeid õppeaineid õpetab, — või vähemalt teab, mis tehakse kõigis teistes õppeainetes — sellega teadlikult või ebatäpikult tööd õppeainetes kooskõlastab ning seob. Keskkoolis aga, kus õpetajaiks on eriteadlased, on viimastel kujutlused sellest, mida õpetatakse teistes õppeainetes, sagedasti üsna ebaselged ja piiratud, samuti arusaamised teiste õppeainete hariduslikust väärtusest ja osatähtsusest õppetöös.

Ajaloo aine, eriti õpetuse kõrgemal astmel, haarab endasse küsimusi väga mitmekesistelt kultuuri aladelt. Moodne ajalooõpetus käsitleb poliitilise ja sotsiaalse elu arenemise kõrval ka majandusliku ja vaimse kultuuri arengut ja need kultuuriväärtused, mis üksikuis õppeaines omandatakse õpilase poolt, esinevad talle ühtlasi ajalooõpetuses, nimelt nende ajaloolises arenemises, kust ühtlasi ka selgub nende osatähtsus üldises kultuuritervikus. Sellega koondab ajalugu endas teatavas mõttes neid kultuuriväärtusi, mis kooli õppeainete sisu moodustavad, mille tõttu ajalooõpetus on eriliselt suuteline keskendavat osa etendama õppetöös.

Kõige lähem ühendus on ajalool muidugi humanitaar-õppeainetega — kodanikuõpetusega ja majandusteadusega, filosoofiaga, usuõpetusega, emakeelega ja võõrkeeltega, muidugi igahüega nendest, samuti kui reaaloõppeainetega, teataval määral erilaadiline.

Kodanikuõpetuse kohta võib ütelda, et ta baseerub peaaegu täies ulatuses ajalooõpetusel. Osalt koondab ta ja viib teatavasse süsteemi need mõisted, mida õpilane ajaloo kursuses on lähemalt tundma õppinud (ühinemise vormid, riik, riigivormid, üksikute riikide korraldus jne.), osalt neid täiendades uute mõistetega, millede selgitamine siiski harilikult sünnib ajaloolisel tagapõhjal. Viimane ühiskondlikkude nähtuste selgitamisviis on nimelt ikka kõige otstarbekohasem ja produktiivsem, kuna õpilane siin neid tundma õpib nende tekkimises ja kõige paremini aru saab nende õigest iseloomust (rahvaharidus, kohus, rahvusvahelised asutused jne.). Ajalugu, võib ütelda, on juba iseenesest kodanikuõpetus, ning keskkoolis ja gümnaasiumis selleks ettenähtud õppeaine ainult resümeerib seda osa ajalooõpetusest reljeefsemalt ning süstemaatiliselt, juurde lisades mõningaid täiendusi ja üksikasju. Algkoolis erikursus kodanikuõpetuses aga ei ole üldse vajalik, tuleb ainult seda külge ajalooõpetusest vastavai aladel eriti rõhutada. Peale selle, tähtsam kui kodanikuõpetus on kodaniku k a s v a t u s, ning selles mõttes etendab ajalooõpetus kahtlemata peaosa. Kodanikuõpetus eriaina ei ole selles mõttes ajalooa kaugeltki võrreldav ning tema kasvatav mõju õpilase tunnetele ja tahtele on peamiselt ta ajaloolise tagapõhja peegeldus.

See, mis olen ütelnud kodanikuõpetuse suhtes, on umbes samal kujul maksev ka kooli m a j a n d u s t e a d u s e kohta. Suurelt osalt on see jällegi ainult vastava ajalooõpetuse ala eraldamine ning süstematiseerimine (majanduse arenemine, majanduspoliitika jne.), ja kui siia uusi mõisteid ja otsustusi juurde tuuakse, siis sünnib see tihedas kontaktis enamasti ikka ajalooa ajalooõpetusel baseerudes. Nii kodanikuõpetus kui kooli m a j a n d u s t e a d u s s y s t e m a t i s e e r i b ja täiendab vastavaid alasid ajalooõpetusest ja mõlemad moodustavad sellega lahutamata terviku. Seepärast on ka alati rõhutatud, et nende ainete õpetus peaks olema ühendatud, vähemalt peaks kodaniku- ja majandusteaduse õpetaja küllalt tundma ajalugu ning hästi tuttav olema kooli ajaloo õppekavaga.

Väga lähedases seoses on ajalooõpetus ka filosoofia eelkursusega. Õige küll, sel määral kui see õppeaine koosneb eriteadusliku ilmega psühholoogiast ja loogikast, ei saa seda ühendust eriliselt silmapaistvaks nimetada, vaid võib seda konstateerida umbes samal määral kui on näiteks loodusteadustel või matemaatikal ühist ajalooõpetusega. Teine asi on aga filosoofia eelkursusega selles osas, mis käsitleb eetilisi, tunnetuslikke ja maailmavaatelisi küsimusi. Selles osas võib filosoofia eelkursust ta suhtes ajalooõpetusega

täiel määral analoogiliseks tunnistada kodanikuõpetuse ja kooli majandusteadusega, sest ka selle töö baseerub suurel määral ajalooõpetusele.

Filosoofiaõpetus süstematiseerib, täiendab ja süvendab seda, mis õpilased ajaloos sel alal varem on tundma õppinud. Kui filosoofia eelkursus selles osas oma tööd algab, tunnevad õpilased juba peaaegu kõiki selle tähtsamaid mõisteid; nad on kuulnud tunnetusprobleemist (ühenduses kreeka sofistidega), teavad üldiselt, mis on ratsionalism ja empirism, idealism, materialism, mis üldse tähendab maailmavaade, kõlblus jne., kuidas suhtuvad religioon ja teadus, peasi aga, et nad on tundma õppinud, mis osa need vaimsed tegurid ajaloos etendavad. Filosoofia käsitleb neid küsimusi nüüd üksikasjalikumalt süvendatult ja omaette süsteemis, aga ikka ja jälle on kasulik nende selgitamisel pöörduda ajaloosse; see on tarvilik selleks, et selgitada nende osa nii üksiku inimese kui ühiskonna elus.

Muidugi toob filosoofiaõpetus juurde ka täiesti uusi mõisteid ja küsimusi ning käsitleb neid uutest vaatekohtadest, kuid enamasti ikka on nende selgitamisel ning nende tähtsuse esiletoomisel kõige otstarbekohasem lähtuda ajaloolisest vaatekohast.

Näiteks tahtevabaduse küsimus, mis on õpilasele uudne, selgub meelde tuletades mitmesuguseid õpilasele tuttavaid usuliste õpetuste seisukohti selles küsimuses, nagu islami, kalvinismi, katoliku kiriku õpetust.

Ajalooõpetus siiski ei ole nii kindlaks baasiks filosoofia eelkursusele, kui ta on kodanikuõpetusele ja majandusteadusele, mille põhjuseks on esiteks, et traditsiooniliselt ajalooõpetus juhib üldse vähem tähelepanu vaimse kultuuri küsimustele kui ühiskondlikule elule ja majandusele, samuti sellepärast, et vaimuelu nähtustest põhjalikum arusaamine eeldab õpilase suuremat süvenemist- ja abstraktsioonivõimet, mille tõttu õppetöö alamaal astmeil sellesse alasse ei suudeta küllaldaselt süveneda. Siiski vahekord on üldiselt samalaadiline: filosoofia eelkursus on ajalooa organiliselt seotud; ta töötab viimase poolt loodud alusel. Seepärast on samuti väga soovitatav, et filosoofiaõpetus oleks õige lähedases kontaktis ajalooõpetusega ning filosoofia eelkursuse õpetaja peaks üsna põhjalikult ajalugu tundma, samuti olema üksikasjaliselt orienteeritud ajaloo õppekavades.

Palju kokkupuuteid ja lähedasi alasid on ajalool ka usuõpetusega, mida tuleb silmas pidada mõlema õppeaine käsitlusel ja vastastikkü arvestada. Usuõpetuse ülesandeid võiks üldiselt jaotada järgmiselt: 1) arendada õpilaste kristlik-kõlbelist meelsust; 2) tutvustada õpilasi ristiusu eetikaga, õpetusega, kirikukorraldusega jne.; 3) selgitada ristiusu ja kiriku arenemist ning nende mõju elu kujunemisele minevikus.

Kui kõrvale jätta puhtkasvatuslik ülesanne, mille suhtes muidugi kõigis õppeaines teatavad üldised juhtivad põhimõtted peavad olema mõõduandvad, siis oma õppeülesannetega on usuõpetus ja ajalugu väga lähedalt seotud ja täiendavad üksteist. Oma p. 2 tähistatud ülesandega on usuõpetus, kuigi ta seda teostab omade eesmärkidega ja omalt seisukohalt, ühtlasi ka ajalooõpetuse teenistuses, sest ristiusu eetika, õpetusekommete ja kirikuelu tundmine on kristlikkude rahvaste ajaloo mõistmiseks tingimata tarvilik. Religioon moodustab ju tähtsaima ja kandvaima osa rahvaste vaimuelust, ja ilma selle lähema tundmiseta jäävad nende vaimse kultuuri avaldused meile arusaamatuks, samuti teataval määral ka ühiskondliku elu nähtused. P. 3. tähistatud usuõpetuse ülesanne, mida teostab kirikulugu, on ühtlasi üks ajalooõpetuse aladest, eriti keskajal ja reformatsiooni ajajärgul, kus usu-

ja kirikuajalugu moodustab kõige silmapaistvama osa ajaloo kursusest. On arusaadav, et mõlema aine õpetuse vahel peaks valitsema lähem koostöö nii üksksteisega sidumise, vastastikuse täiendamise kui tööjaotuse mõttes. Muidugi ei saa kirikulugu küll ainult ajalooõpetuse üheks enam detailiseeritud alaks pidada, sest usuõpetus peab ka kirikuloo juures ikka oma erieesmärke silmas ning kohandab neile oma tööd, kuna ajalooõpetus selles mõttes võib vabamalt talitada. Siiski tihe kontakt ja vastastikune üksteise arvestamine on tarvilik. Vana testamendi lugudel on palju kokkupuuteid Idamaa rahvaste ajaloo kursusega, samuti uue testamendi lugudel kreeka ja rooma ajaloo, mida tuleb silmas pidada ja vastaviljalt juhtudel sidemete loomiseks ära kasutada, juhtides õpilaste pilku teise õppeaine alale.

Ka emakeelel on üsna palju kokkupuutealasid ajalooõpetusega, eeskätt muidugi kodumaa ajaloo. Kuid et kodumaa ajalugu keskkooli ja gümnaasiumi ajaloo kursuses moodustab võrdlemisi väikese osa, ja pealegi eesti kirjanduslugu, mille kaudu peamiselt sünnib kokkupuutumine ajaloo, ulatub ainult 3—4 sajandit tagasi, ei ole kontakt emakeele ja ajalooõpetuse vahel meie koolides nii suur kui suurrahvaste juures. Väga tihedas kokkukuuluvuse ning ükskeist täiendavas vahekorras on eesti kirjanduslugu ja ajalooõpetus ainult kõige uuemal ajal. Kaugemate ajajärkudega eesti ajaloo, vahest ka üldajaloo, loovad sidemeid ajaloo aineil loodud ilukirjanduslikud teosed, millede seletamisel ja analüüsimisel on vaja lähemalt orienteeruda vastavas ajaloolises miljöös. Samaladiline kui emakeelega on ajalooõpetuse suhe võõrkeeltega, ainult tuleb siin kokkupuutealasid otsida mitte kodumaa, vaid üldajaloo alal. Kirjanduslugu, eriti ilukirjanduslikud teosed ajaloolises miljöös, võivad anda väga väärtuslikku lisa ajalooõpetusele vastavate ajajärkude elustamiseks ja vaatlikustamiseks. Teisest küljest muidugi toetub nende kirjanduslikkude teoste analüüs igal sammul ajalooõpetuse poolt loodud raamistikule. Et õppetöö koordineerimine neil aladel on soovitatav, on arusaadav.

Vähem lähedaid suhteid ning kokkupuutealasid on ajalooõpetusel nn. reaaloõppeainetega, aga ka siin on need küllalt tähtsad, et neile erilist tähelepanu juhtida ning neid õppetöö juures silmas pidada.

Eriti võib seda ütelda maateaduse kohta, mis õigupoolest selles mõttes on reaaloõppeainete seas erandiks, et ta vahekord ajaloo on õige lähedane. Maa looduslike tingimuste, geograafiliste olude jne. tundmine on selle ajaloo mõistmise esimeseks eeltingimuseks. Sellega toetab maateadus ja valmistab ette ajalooõpetust, mille tõttu tohiks üldiseks põhimõtteks olla, et ühe maa maateaduslik käsitus peaks sel maal elava rahva ajaloo käsitluse eelkäima. Vastasel korral peab ajalooõpetus ise maateadusega algama ning oma otsesest ülesandest kõrvale kalduma. Teisest küljest süvendab ajalooõpetus omalt poolt maateaduslikku, vähemalt poliitilise maadeteaduse ala. Peale selle, maateaduses tundma õpitud majanduselu vorme, rahvaste eluviise, primitiivsete rahvaste kombeid ja vaimuelu-avaldusi võib ajalooõpetus võrdlusmaterjalina kasutada analoogiliste nähtuste valgustamiseks ajaloos. Sellega on ajalugu siingi laenaja osas ja peab muidugi tundma seda maateaduslikku alust, millele ta võib toetuda.

Matemaatika ja loodusteadused on oma sisult ja eesmärkidelt kõige enam erinevad ajaloo, siiski on ajalooõpetusel tähtsaid ülesandeid nende õppeainete alal, võib ütelda, nende täiendamisel ja süvendamisel. Need õppeained ise pürduvad enamvähem õpilase loogilise mõtle-

mise arendamisega ning tegelikus elus, näit. majanduse ja tehnika alal kasulikkude teadmiste pakkumisega. Ajaloole jääb ülesandeks — osalt ka teistele humanitaarõppeainetele, nagu filosoofia — neid õppeaineid süvendada ning sellega nendes peatuvat haridusväärtust täiel määral mõjule aidata.

Esiteks sellega, et ta näitab loodusteaduste ning loodusteadusliku mõtlemise tähtsust inimlikus tunnetuses, kuidas need on mõjustanud inimeste maailmavaadet ja vaimuelu üldse, samuti majandust ja ühiskondlikku elu. Sellega omandavad need teadmised teatava koha ja ülesande õpilase maailmavaates ja elu mõistmise kujunemises, ühendatakse kogu ta tunnetustervikuga, omandavad seega, nagu üteldud, täie haridusväärtuse.

Teiseks ajalugu aitab kõrvaldada loodusteaduste mõjul kergesti tekkivat vaimset lühinägelikkust, mis ei suuda vahet teha tõsiasjade, hüpoteeside ja seletamiskatsete vahel ning neist kõigist liig kergesti loob mingi nn. „teadusliku maailmavaate“.

Ajalooos harjub õpilane tähtsamaid loodusteaduslikke, sotsiaalseid jne. teooriaid ning hüpoteese üks teisega kõrvutama, nende üle kriitiliselt mõtlema; ta hakkab mõistma nende relatiivsust, nende sõltuvust aja vaimust; maailmavaate tekkimine omandab laiemat alust. Muidugi etendavad ka selle ülesande juures tähtsat osa filosoofia ja teisedki humanitaarteadused. Neid koostöö ülesandeid loodusteaduse ja matemaatikaga peaks ajaloo õpetajad eriti tõsiselt arvestama.

Kunstiainelise joonistamisega ja laulu- ning muusikaõpetusega ühendavad ajalooõpetust loomulikud sidemed. Need õppeained teritavad õpilaste kunstimeelt, mis võimaldab neil paremini mõista ja hinnata seda vaimse kultuuri ala ja selle tähtsust. Tutvudes ajalooliste kunstiteostega nii kujutava kunsti kui muusika alal õpivad nad vastavaid ajajärke paremini tundma ja mõistma. Ka tööõpetusega algkoolis on ajalooõpetusel võimalik ja soovitatav ühendust pidada ja koostööd luua, nimelt ajaloo aine vaatlikustamist etendavate esemete ja mudelite valmistamise kaudu tööõpetuses.

Lõppeks, riigikaitse-õpetus rajab oma töö üsna suurel määral ajalooõpetusele, otsides siit näiteid, arendades nende ainete kaudu patriootilisi tundeid jne. Ka siin on võimalik teataval määral koostööd ja tööjaotust läbi viia, näiteks, kuna riigikaitse-õpetuses on ette nähtud võrdlemisi detailiseeritud vabadussõja käsitletu, võib ajalooõpetaja gümnaasiumis piirduda ainult skemaatilise meeldetuletusega ja sellega aega võita teiste ülesannete jaoks.

Kokkuvõttes, ajalugu ühendavad paljud ja mitmekesised sidemed teiste õppeainetega, mille tõttu ajalooõpetuse juures eriti tähtis on kontsentratsiooni võimalusi silmas pidada. Õpetuse kõrgemal astmel — gümnaasiumis — võib ajalugu kui üldine „kultuuriteadus“ eduga keskendavat, oma ümber koondavat osa etendada teiste õppeainete seas ja sellepärast õigusega pretendeerida sel astmel peaõppaine seisukohale.

Õppeainete kontsentratsiooni tähtsust rõhutades peame aga ühtlasi tähelepanu juhtima selle teostamise piiridele. Kontsentratsiooni teostamisel põrkame kokku teiste mitte vähem tähtsate didaktiliste nõuetega, mis sunnivad meid mõõdukusele ega luba suhtuda kontsentratsioonisse kui mingisse didaktilikas ainuvalitsevasse seadusesse.

Need on:

1. Õpetus peab alati olema vastav õpilase vaimsele arengule ja võimetele. Me peame eeskätt selle põhi-

mõtte järele käima aine valikus ja järjestuses igal õpetuse astmel; me võime kontsentratsioonile nõuet silmas pidada ainult selle põhimõtte piires. Ei või õppeainet kokku kuhjata ega arenemata õpilastega käsitleda abstraktseid ja raskeid teemasid.

2. Igal õppeainel on oma eri õigustus ning eri väärtus. Seepärast ei saa me nõuda, et üks õppeaine, mil on oma iseseisev ülesanne, muutuks teise abiõppeaineks, mis end täiesti kohandaks tema huvidele; samuti et üks õppeaine kontsentratsiooni huvides oma teelt kõrvale läheks ja teise õppeaine valdkonda siirduks. Kuigi ajalooõpetus võib kalduda mõne ajajärgu käsitlusel näiteks ilukirjanduse alale, peab see jääma siiski ajalooõpetuseks ega tohi muutuda kirjanduseõpetuseks, samuti kirjandusloo käsitlusel võime kalduda üldisele ajaloolise olustiku kujutamisele, ometi ei tohi me oma eesmärki silmist kaotada. Õiget piirjoont peab alati suutma säilitada; vastasel juhul on tegemist kontsentratsiooni põhimõtte liialdamisega.

Kontsentratsiooni edukaks teostamiseks on tarvilik, et õpetajal (resp. ajalooõpetajal) küllaldane ülevaade oleks sellest, mis õpilased teevad teistes õppeainetes, mida nad neis õppeainetes on omandanud ja millal. Alustades näiteks kreeka ajalugu, on tähtis teada, kas õpilased on ja millal Kreekamaad õppinud maateaduses; käsitelles ristiusu levimist Rooma riigis on tähtis teada, kas õpilased on õppinud tundma algristikoguduse elu ja kristlaste tagakiusamisi usuõpetuses. Ilma seesuguse vähemalt üldjoonelise ülevaata ei saa mingist teadlikust kontsentratsioonist juttu olla. Teiseks on ka tähtis, et õpetajad, eriti sugulusainete õpetajad, omavahel selles mõttes kontakti peaksid ja juba oma aastatöökavade koostamisel kontsentratsiooni võimalusi arvestaksid. Sellekohased üksikasjalised kontsentratsioonikavad aga ei ole minu arvates tarvilikud ega soovitatavki. Nad koormavad õpetajaid uue suure lisatööga, kuna positiivseid tulemusi annavad vähe. Võimalused pilku heita teiste õppeainete alale tekivad siin ja seal õppetöö juures, ilma et neid võiks või tarvitseks pika aja peale ette näha, ja just niisuguse momendi olukorrast tingitud suhete loomine eri õppeainete vahel, iseäranis kui seda õpilased ise teevad, ongi eriti väärtuslik. Õppetöö üliorganiseerimine ei ole soovitav.

Kõneharjutustunnid ja vaidluskoosolekud kooli- ja noorsootöös.

Marta Sakk.

Kõneharjutustundide otstarvet ja tegelikku läbiviimist selgitati juba 1928. a. suurel kooliuuendusnädalal Joh. Käis'i poolt, samuti oli selle nädala puhul korraldatud kooliuuendusnäitusel välja pandud rida teemasid, mis olid käsitlust leidnud kõneharjutustundidel Võru seminaris, ning protokolle ja kokkuvõtteid nende tundide kohta.

Ei ole siiski kuulda olnud, et nõnda korraldatud tunnid oleksid teed leidnud paljudesse keskkoolesse või gümnaasiumesse, milliseis kooles nende korraldamine peaks olema kergeim ning huvitavaim.

On aga juba ennemalt nenditud, et meie keskkoolide õpetajaskond osutab võrdlemisi väikest huvi uuenduslike töövõtete vastu ja võtab vähesel arvul osa kooliuuenduslikest üritustest.

Nüüd propageerib R. Reiman Joh. Käis'i poolt toimetatud seeria „Uusi teid algõpetuses“ IV osas seesuguste kõneharjutustundide korraldamist ka algkooli vanemais klasses, ja kahtlemata tuleks neile ruumi anda ka seal tunni või paari ulatuses igas kuus. Kui aga järelkool ellu viiakse, tuleks neile anda ruumi ka viimases, vähendades vastavalt nende arvu algkooli osas.

Hakkab ju nüüdisaegses koolis üha suuremat eluõigust nõudma ja saama õpilaste iseseisev ning individuaalne töö, mis, eriti liitklasses, toimub suurel määral kirjalikult sellekohaste tööjuhataste abil. Et tarvilisel määral areneks ka suuline väljendus, et õpitaks väljendama selgelt, loogiliselt, läbimõeldult, soravalt ning veenvalt, selleks ongi kõneharjutustunnid suurepäraseks vahendiks. Peale selle on neil veel teine tähtis ning elulähedane ülesanne: kasvatada korrektseid ning aktiivseid seltskonnategelasi, kõne- ja referaatkoosolekuist, õpiringest jm. osavõtjaid. Kannatab ju suurem osa inimestest selle pahe all, et igasuguseil koosolekuil ja mujal avalikkuse ees ei julge ega oska väljendada oma mõtteid, küll aga selgub pärast, et koridores, koduteel ja mujal nõuab lahendamist mõnigi probleem, mis on jäänud pakitsema südamesse, millele aga nüüd võimatu on saada erapooletut ja asjalikku selgitust, nii et peab leppima selle probleemi „tagahoovilise“ lahendamisega. Pealegi on igapäev tarvis õppida koosolekul olemise ja juhatamise kui ka koosoleku protokollimise korda, on tarvis õppida väljenduste korrektust oma mõtteosaliste, eriti aga oma vastaste isikute ja arvamiste ning vaadete suhtes jne.

Harilikus koolitunnis mõne õppeaine käsitlusel on aga raske esile tuua kõiki neid momente.

Õigupoolest peaks küll koolinoorte sellekohane kasvatus olema rohkem õpilasorganisatsioonide ülesanne, aga osavõtt nendest pole ju õpilastele sunduslik ja mõnda neist, nagu näit. noorkotkaste ja kodutütarde organisatsiooni, ei võetagi nõrgemaid ja ulakamaid õpilasi.

Ometi vajavad seesugused valulapsed kasvatus kõige rohkem — ka sel alal. Ka on õpilasorganisatsioonide töövõimalused, eriti maaoludes, piiratud, sest õpilased käivad koolis kauge maa tagant, sageli 5—6 km kauguselt, ja kuna vanemais algkooliklassis töö lõpeb mõnel päeval kella $\frac{3}{4}$ ajal, ei ole õpilastel võimalust kuigi tihti pärast tunde töötamiseks oma organisatsioonies.

Kõigil eespooltoodud põhjusil tuleks ikkagi niihästi alg- kui kõrgemais kooles mahutada kõneharjutustunnid harilikku koolitöhe ja nende tegelik läbiviimine kujuneks kokkuvõetult umbes järgmiseks.

Õppetöös üleskerkinud, õpilaste või õpetaja poolt valitud kõne- ja vaidlusteema antakse õpilastele teada mõni päev enne arutlusele-võtmist, nii et kõik saaksid küsimuse üle mõtelda, lugeda ja valmistada sel teemal ka lühikese kõne-ettekande. Mõne tähtsama ja laiaulatuselisema küsimuse puhul võib teema andmisel klassis teha ka kava, kus klassi ühistööna tuuakse esile alaprobleemid, mis võiksid esile kerkida antud teema käsitlusel.

Tund ise koosneb kõnedest ja läbirääkimistest. Kõnede osas saab iga kõneleja või küsimuse algataja, keda võib olla umbes 2—5, sõna lühikeseks kõne-ettekandeks (2—5 min.) ja ta esitab selle, mis ta on valmistanud,

korral ta ka eelkõnelejate poolt juba avaldatud mõtteid. Elus küll harilikult nii ei toimita, aga siin võiks see siiski olla lubatav, et anda suuremale hulga võimalust esinemiseks ja esinemise harjutamiseks.

Läbirääkimiste all aga saab sõna igauks, kel on küsimuse kohta ütelda midagi uut, kusjuures juhatajal tuleb silmas pidada, et sõna saaksid ja võtaksid võimalikult kõik.

Pärast tehakse kokkuvõtte ja arvestatakse kõnesid sisult, väljenduselt, tuuakse ette head ja halvad küljed kõnelejate esinemises jne., ja peab otse imestama, kuidas selline heatahtlik, aga siiski siiras arvustus mõjustab parandavalt esinemisi niihästi sisulisest kui vormilisest küljest ja kuidas õpilased innukalt kodus valmistavad ettekannet, tehes seda valju häälega ja isegi peegli ees, et vabaneda esinemisvigadest.

Õpitakse ka arvestama aega ja antud paari-kolme minutiga väljenduma lühidalt ja kokkuvõtlikult teatava küsimuse üle.

Teoses „Uusi teid algõpetuses“ IV osas toob R. Reiman näitena ka rea teemasid kõneharjutustundide jaoks, neid kerkib aga ka igal õpetajal esile jooksvas klassitöös, samuti võib lasta õpilastel neid mõtelda, esitada ja esitatute hulgast klassi ennast valida meeldivaima.

Oleme iga aasta algkooli V ja VI klassis korraldanud mõne kõneharjutustunni ja väga elavaks on kujunenud läbirääkimised, arutlused ja vaidlused näit. järgmiste teemade puhul: „Kas vale on vajalik?“ — „Kumb aitab vanemaid rohkem, poiss või tüdruk?“ — „Mis teeksin rikkana?“ — „Aastaegade vaidlus“ — selle üle, missugune neist on ilusaim ning kasulikum. Viimase teema puhul oli igal õpilasel võimalus antud esineda ühe aastaajana, tuua esile selle häid külgi ja teha maha teisi, ja enamik õpilasi kasutas seda võimalust, esinedes kevadena, suvena jn. ja rääkides mina-vormis. Vaidlused olid nii huvitavad, et õpilased avaldasid soovi koostada nende põhjal väikese näidendi, mida saaksid ette kanda õpilasõhtul. Tegimegi seda. Iga õpilane kirjutas sel teemal kirjandi näidendi vormis, õpetaja vaatas need läbi ja parandas harilikult korras. Valiti välja kõige õnnestunum, seda täiendati veel katketega teistest paremaid töist, see ühistöö toode kanti ette kooli kevadpeol, ja ta polnud milgi kombel halvem harilikest koolipeo-ettekandest, asja juures oldi aga suurema huviga ja innuga. „Aastaajad“ esinesid isegi vastavas riietuses ja nende „aujärjed“ olid vastavalt dekoreeritud, iga aastaaja lavale saabumisel mängiti ja lauldi talle vastavat „hümni“ lava taga (aastaegade laulude hulgast valitud) jne.

Väga kasulikud on ka mõned arendavad teemad, näit. „Kuidas lugeda raamatut?“ Õpetaja võiks ju selle kohta anda ise juhtnõore, ilma et oleks tarvis korraldada kõneharjutustundi sel teemal. Kui aga õpilased enne kõneharjutustundi selle küsimuse üle on järele mõtelnud, soovikorral ka lugenud (vanema kl. õpilastele võib näit. soovitada lugeda seks „Elava Teaduse“ sarjast A. Kurvitsa teost „Enesearendus ja edasiõppimine“) ja kui siis vastavate ettekannete ja vaidluste abil jõutakse selgusele selle kohta, kuidas lugeda, et saada suurimat naudingut ja kasu — siis sööbib see kõik palju sügavamini mällu kui õpetaja juhtnõörid.

Sellistest teemadest on veel väga sobivad ja kasulikud näit. „Kuidas veeta vaba aega?“ — „Kas täiskarskus või „võta pits ja pea aru?““ jne. Väga õieti toovad õpilased ise esimese teema puhul esile nn. mõistliku ning arendava meelega teemad ja mõistavad hukka vastupidised; teise teema puhul leitakse, et isik, kes võtab pitsi ja peab aru, võib olla ise see-

juures küll lugupeetud ja korralik, ent eeskuju mõttes palju hädaohtlikum kui suur joodik, kes püherdab mudas, ja et eriti hädaohtlik on see eeskuju noortele ja neile nõrga iseloomuga täiskasvanuile, kes ei suuda aru pidada. Kui siis õpilased sellise tunni järele veel kirjutavad mõnel sellekohasel teemal, nagu näit. „Halb eeskuju,“ „Joodik-Juhani esimene pits (pabeross),“ siis on neis äratatud huvi karskusküsimuse vastu, neid pandud selle üle mõtlema ja ka õpetatud oma seisukohti kaitsma nende vastu, kes tulevad pakkuma seda esimest pitsi või paberossi. Mäletan, kuidas endine Tallinna seminari direktor A. Roos just selletaoliste kõneluste ja mõttevahetuste kaudu immutas oma õpilastesse karskuseaadet, kuidas ta ise kord mängis isikut, kes sünnipäevapeol paneb kõik mängu selleks, et veenda kõiki selles, kui tarvilik ja tähtis on terviseviina joomine, ja kuidas siis terve klass pingutus, et vaielda vastu pakkujale ning põhjendada oma keeldumist. See oli mäng, aga kui paljudel kordadel on tarvis elus korrata seda „mängu“ ja kui hea on siis, kui on koolis seks eelharjutusi tehtud! Ka algkooli lõpetanul tuleb seesuguseid asju elus sagedamini tarvis kui näit. pii suurust. Ka algkooli õpilased saavad hakkama oma veendumuste kaitsmisega, ja ühel kõneharjutustunnil liikuma pandud mõtete tulemusena kirjutatud töö „Karsklane pidulauas“ kandšime dramatiseeritud kujul ette isegi avalikul lootusringi huviõhtul.

Kõneharjutustunni lõppemisega ei tarvitse seal tulipunkti kerkinud küsimusi maha matta, vaid tähtsamaid ja kasvatavalt mõjuvamaid tuleb edasi süvendada, lugedes ja arutades lisaks emakeele tunnis sellekohaseid palu lugemikust, lugedes iseseisvalt õpetaja poolt soovitatud vastavaid teoseid ja tehes nende kohta ühiselt kokkuvõtteid, koostades läbiarutatu ja loetu põhjal lühikesi kirjandeid, dramatiseeringuid jne.

Sellised arendava iseloomuga teemad sobiksid kõige rohkem VI klassi, sest just sellised kõneharjutustunnid annavad palju väärtuslikke kogemusi töötamiseks pärast algkooli lõpetamist endaarendamise kallal iseseisvalt, õpinges jm. Kuigi algkooli lõpetanuile kutsutakse ellu järelkool, siis töötab see ainult mõne tunni nädalas, seepärast peab seal töö erinema harilikust koolitööst, ja suuremad tulemused on sel tööil siis, kui juba algkooli vanemais klasses on omandatud teatavaid kogemusi iseseisvaks ja õpingitööle sarnlevaks tööks.

Kahjuks on aga algkooli VI klassi emakeele kava tunduvalt suurem ja raskem eelmiste klasside omast, ja selles klassis, eriti kui ta töötab liitklassina nagu suuremas osas maa-alkkooles, kipub õpilastel ja õpetajal minema aeg niikuinii kiireks otsekoheste kavas nõutud ülesannete täitmise, nii et ei saa siin kuigi palju aega näpistada selliseiks „kõrvalisiks“ ülesandeiks, olgu need kuitahes elulähedased, arendavad ning huvitavad.

Nii näit. keeleõpetuse alal tuleb VI klassis korrata kõik eelmises klassis läbivõetud keelelised nähtused, seejuures alamais klassis läbivõetut tunduvalt täiendades ning süvendades; tuleb teha kokkuvõtte õigekirjutusõpetuse ja kirjavahemärkide tarvitamise kohta; uue ja seejuures üsna raske ning aeganõudva osana tuleb juurde veel sõnade käänamine ja pööramine tüüpsõnade põhjal jne.

Ka lugemisaines on üsna suur vahe raskuse poolst eelmiste ja VI kl. vahel. Kava järgi on küll lugemisaine valikul jätud suured võimalused õpetajale, ta võib arvestada õpilaste arenemisastet jm., kuid klassi arenemisaste ja töötamistingimused klassis (näit. liit- või lahusklass) võivad olla vägagi kiiresti muutuvad, lugemikku aga on võimatu nii ruttu uuega asendada, kui

korra juba üks on koolis tarvitusele võetud. Suuremas osas algkooli VI kl. on aga tarvitusel lugemikud, kus V kl. käsitlusel olnud kergeile lühijuttele järgnevad VI kl. sellised pikad ja rasked teosed nagu „Mahtra sõda“, „Libahunt“, „Popi ja Huhuu“, „Vanad ja noored“ jt., mis, kui nad läbi töötada õppekava põhimõttele ning uuemaile meetodilistele nõuetele vastavalt, nõuavad 13—14-aastastelt noorukeilt küllaltki pingutust ja aega.

VI kl. kavas on nimetatud ka kirjalike märkmete ja kokkuvõtete tegemine iseseisvalt loetud teoste kohta; peamiselt selles klassis tuleb omandada meie tähtsamate kirjanike elulood- pildid ühes vastava ajajärgu iseloomustusega; siin tuleb anda ka teatav kokkuvõte tähtsamaist kirjan- duslikest vormest ja kujundeist.

Ka asjaajamis- ehk talituskirjad on jäetud VI kl. Kui nüüd kõigele sellele juurde arvata veel mõnedki etteütlused, klassikirjandid, iseseisvalt loetud teoste läbiarutamine, kõneharjutustunnid, kompositsiooniharjutused, mõnedki vabad, aga soovitatavad indi- viduaal- ja kollektiivtööd, nagu üksikõpilase ja klassipäevikud, kirjavahetus teiste oma- ja välismaa koolidega, seinalehe toimetamine jne., siis näeme, milline suur tööhulk tuleb teha VI kl. emakeele õppimise kui ka õpetamise alal.

Ühtki neist ülesandest ei võiks aga ära jätta ja just nende õpilaste pärast, kes edasi õppima ei lähe, vaid emakeele jaoks peaks VI kl. üks tund nädalas juurde antama (kas või joonistamise arvel, mida nüüd, võõr- keele ärajätmisel algkoolist, tuleb kaks tundi nädalas, mille õpetamisel aga piisaks VI kl. ka ühest tunnist, kui kõigis eelmises klassis on olnud 2 tundi nädalas,) või tuleks jälle osa VI kl. ettenähtud ülesandeid katsuda viia V ja IV kl., kus aega on küll palju rohkem, kus aga õpilaste vanus ja arenemis- aste ei luba siiski juurde lisada kuigi palju raskemaid ülesandeid.

Kõneharjutustunnid ei tarvitseks aga olla ainult emakeeleõpetaja mono- poliks, vaid neid võiks korraldada paar-kolm õppeaasta jooksul ka näit. loo- dusõpetuse, maateaduse, usuõpetuse, ajaloo jt. ainetes õpetajad.

Nii näiteks sobiks väga hästi maateaduse tundi kõneharjutustund teemal „Mis on meie kodumaal ilusat?“ Usuõpetuse tunnis võiks näit. võtta aru- tusele küsimused „Kuidas saame olla tänulikud oma vanemaile?“ või „Mis- sugused pühad on armsaimad?“ Teema „Aastaaegade vaidlus“ sobiks niisama hästi loodusõpetuse tundi jne.

Aineõpetajad võivad ju vastata, et igaühel neist kerkib üles harilikus õppetunnis umbes samasuguseid probleeme ja et need probleemid ka õpi- lastega üheskoos lahendatakse. Tegelikult ei ole see aga kaugeltki üks ja seesama, ja kõneharjutustund oma ettevalmistuselt kui ka läbiviimiselt erineb siiski tunduvalt harilikust aineõpetuse-tunnist.

Keskoolis ja gümnaasiumis on ainevaliku jm. võimalused kõneharju- tustundideks veelgi laialdasemad ja siingi peaks neil täita olema niisama tähtsad ülesanded kui algkoolis.

Otse suurepäraselt äratavad nad aga elevust ning pakuvad huvi noor- sootöös, mis toimub väljaspool kooli. Kooli juures, kus töötab allakir- jutanu, tegutseb kohaliku haridusseltsi maanoorte-ring, kuhu on koondun- nud peamiselt 6-ekl. algkooli lõpetanud noored 14—20 eluaastani ja kus käiakse koos järjekindlalt paar korda nädalas töötamas õpinges, lugemis- lauas, spordi-, mängu ja muusikaringes jne. Kuid ülalkirjeldatud kõne- harjutustundide eeskujul korraldatud vaidlusõhtud, nagu neid siin nimetame,

on neile noortele otse tõmbenumbreiks, neist ei tüdineta kunagi ja nad on ka kerged korraldada, eriti kui neist võtavad osa need noored, kes juba koolis on nendega harjunud.

Siin, noorteringis ei ole nende aeg piiratud tunniga, seepärast on juhtunud, et mõne küsimuse üle räägiti ja vaieldi üle kolme tunni, aga ikka veel ei tahetud teha vaheaega, ja juhatajal oli tõsiselt vaeva, et meeles pidada ja üles märkida sõnasoovijate järjekorda, sest ees oli terve kätemets.

Siin võib ka kõne- ehk alguosas anda algatajaile rohkem aega kui koolitunnis — 2—5 min. asemel 7—8 min., kuigi iga algataja seda maksimumi ei kasuta.

Juba algkooli kõneharjutustundide juures peatudes nimetasin, et teatavate teemade puhul võib kätte juhatada kirjandust, mida oleks soovitatav lugeda küsimuse ettevalmistamisel.

Noorsoo-organisatsioonide vaidluskoosolekute puhul on see aga eriti soovitatav ja selleks on siin ka laiemad võimalused, sest osavõtjate vanus ja arenemisaste ei tõmba enam nii kitsaid piire kui algkoolialiste juures. Hea on, kui koha peal on avalik raamatukogu, kust vaidlusõhtute peaorganiseerija võiks hankida vastavaid teoseid; samuti tuleb tal sidet pidada vaidluskoosolekuist osavõtjaiga ja korraldada soovitatud teoste kiiret vahetamist. Nii õpivad noored märkamatu lugema ka populaarteaduslikke teoseid, nagu „Elavat Teadust“, põllu- ja kodumajandus-ajakirja, kuid leidub saateainet palju ka ilukirjanduses.

Ei ole karta, et sel juhul kõned ja läbirääkimised kujuneksid koolis või noorteorganisatsioonis ainult loetu mehaaniliseks mahavuristamiseks, sest algatajate ja ka teiste sõnavõtjate aeg on piiratud, nii et ettekantavad mõtted peavad olema esitatud kokkusurutult ja need mõtted peavad olema nende esitaja poolt läbi mõeldud, sest neid tuleb ju läbirääkimistel kaitsta. Pealegi tungitaks kõne arvustamise juures sellisele mahavuristajale teravalt kallale.

Loetu kasutamisel võib soovitada vahelduseks ka veel teist võimalust: lasta parajal kohal mõni ettevalmistatud katke või tsitaat ette lugeda vaidluskoosoleku ajal raamatust, ajakirjast või ajalehest. Sellekohaseid katkeid võivad noored ka ise otsida, aga neid tuleks enne siiski näidata peakorraldajale, kes märgib ära, mida ja kui palju ette kanda, sest tuleb hoolega silmas pidada, et koosolek ei muutuks venivaks ja igavaks, vaid et iga asi oleks oma parajal kohal ja et seda pakutaks parajal määral.

Sellise hoolika ettevalmistuse puhul omavad vaidluskoosolekud peale kõne- ja esinemisioskuse arendamise veel suure väärtuse noorte üldise arendajana ning maailmavaate kujundajana, ja mõne huvitavama teema puhul tulevad vanemadki kuulama ja sekka lööma.

Kõige õnnestunumaiks ning elavamaiks vaidluskoosolekuiks kohapealse noorteringis (üldse olid need elavamaid ja huvitavamaid koosolekuid, mida kunagi elus on tulnud kaasa teha) kujunesid koosolekud, kus käsitleti teemasid „Kellel on talus kõige raskem töö?“ ja „Kus on parem elada — linnas või maal?“ Esimese teema puhul tõestasid naissoost osavõtjad igasuguste tõsiste kui ka huumoriga vürtsitatud näidetega, et kõige raskem on perenaisel, üldse naisperel, meessoost osavõtjad jälle, — et peremehel ja üldse meestel. Kui siis küsimuse algatajate kui ka läbirääkimistel sõnavõtjate poolt oli toodud küllaltki huvitavaid näiteid tegelikust elust, laskis juhataja parajal kohal lugeda ette juba ennem seks koosolekuks valmisvaadatud ja mõnele paremale lugejale ettevalmistamiseks antud katked „Tõde ja õigus“ I,

millises teoses näit. lk. 65, 66, 83, 115, 127 jt. suurepäraselt ning loomutruult on kujutatud, kui raske on talus perenaisel. Kui nende katkete kohta oli mõtteid vahetatud ja võrreldud, kuivõrd täpselt taluelu kujutus selles teoses sobib nüüdisaega, kanti ette veel mõned lühemad katked, näit. lk. 83, 115, 127, kus on kujutatud ka peremehe ja meespere tööd ja muret. Lõpuks näis siiski üldine meeleolu kalduvat sinnapoole, et kõige raskem on perenaisel, ja kui siis veel ette kanti katke lk. 172—173, kus Andres, kes kunagi polnud arvesse võtnud naise peenemat konti ja sihvakamat kasvu, kui see pidi lapsi kasvatama ning hommikust õhtuni ja pooled ööd rasket tööd tegema, kuigi ta seda oskas arvestada iga lehmamullika ja hobusekronu juures — ja kus siis seesama Andres Krõõda surivoodi juurest minnes töötab, kui Krõõt ellu jääks, ta elu kergendada, ei enam lasta teda sügavast kaevust vett vinnata ega raskeid toobreid tõsta, ei enam lasta rükkida raskeid ämbreid üle laua, mis löödud sigade ette — siis oli koosolekuruumis sügav ning tõsine vaikus, ja iga koosoleja, noormees kui ka neiu, tõotas vist südames sedasama ühes Andresega ka oma talu perenaise ja ema kohta. Teisest küljest oli aga valgustatud ka meespere raskusi ja töid, nii et ühed kui teised oli pandud järele mõtlema ja üksteise tööd hindama. Ja seda on tarvis, sest teame, et eriti perenaistel-emadel ei ole taludes praegugi palju kergem kui Vargamäe Krõõdal.

See vaidluskoosolek juhtus olema just pärast lastevanemate koosolekut ja seepärast kutsusime lastevanemad seda kuulama. Pärast koosolekut tulid tänama mõned vanad taluperenaised, kes olid sügavasti liigutatud selle üle, et noored arutavad seesuguseid küsimusi ja hindavad nende töid ja muresid. Seejuures tähendas üks ema, et tema tütar, kes aasta eest oli lõpetanud algkooli, oli kodus juba terve nädala enne seda koosolekut vaielnud vendadega jt. kodustega selle küsimuse üle, et saada ainet ja harjutada end koosolekul esinemiseks.

Teise õnnestunuma vaidluskoosoleku puhul teemat „Kus on parem elada — linnas või maal?“ olid algatajad jagatud kahte rühma — linna ja maa kaitsjad, läbirääkimiste all aga võeti sõna läbisegi. Selle küsimuse kohta olid noored ise otsinud saateainet ajakirjadest „Taluperenaine“, „Uus talu“, paar katket oli ka ilukirjandusest. Pärast ägedaid vaidlusi kaldus üldine arvamine siiski sinnapoole, et parem on elada maal, ja esitati ka ettepanekuid, kuidas elutingimusi maal tuleks parandada, et noored ei kipuks linna. Üks suuremaid puudusi arvati olevat see, et teenijail kui ka peretütardel-pogadel puudub igapäev oma toake või nurgake, mille saaks seada oma maitse järele, kus saaks omaette olla vabadel tundidel ja segamatult vastu võtta ka oma tuttavaid. Linnas ametis olles kas või väikeselgi palgal, olevat ikkagi võimalik saada oma toake.

Niisamuti võib kahte rühma jagada algatajad näit. teemade puhul „Kas täiskarskus või „võta pits ja pea aru“, — ühed täiskarskuse, teised parajuse pooldajad, „Kas vale on vajalik“, „Ühendus teeb tugevaks“ jne. (viimase teema puhul siirdub mõttevahetus peajasjalikult ühistegevuse ja eraettevõtete juurde).

Sobivaist vaidluskoosoleku teemadest noorteringide jaoks võiks nimetada veel: „Kes ees, see mees“ — „Rahva hää — jumala hää“ — „Kus hää, seal isamaa“ — „Ostarbekohase riietumise ja kunstliku ilustamise küsimustest maaoludes (linnaoludes)“ — „Igaüks on oma õnne sepp“ — „Kolm tähtsat leitud“ jne.

Lõppeks tuleks peatuda veel küsimuse juures, kes peaks juhutama ja protokollima kõneharjutustunde ja vaidluskoosolekuid.

R. Reiman soovitab, et ka algkoolis juhataksid ja protokolliks kordamööda kõik õpilased. Isiklikult arvan siiski, et protokollida võiksid küll kõik kordamööda, kuid juhutama algkoolis peaks siiski õpetaja ja ainult mõne eriti kerge teema puhul võiksid harjutada juhutamist ka õpilased, sest näib, et algkoolis õpilaste juhatusel need tunnid kipuvad siiski jääma kahvatuks. On ju juhatajal tarvis läbirääkimiste käiku juhtida, tõsta esile tähtsamaid probleeme, keelata, kui kaldutakse teemast kõrvale või hakatakse vaidlema vaidlemise pärast, toomata ette midagi uut. Lõpuks tuleb juhatajal teha ümmargune kokkuvõte. Ei saa ju igast täiskasvanud ja haritud inimesestki head koosoleku juhatajat, pealegi veel seesuguste koosolekute jaoks. On ju see ka juhataja õppimine, kui õpilased kuulevad ja jälgivad õpetaja juhutamist. Kes-, täiendus- jt. kooles, samuti noorteringides väljaspool kooli leidub aga juba küll noorukeid, kes saavad juhatamisega päris hästi hakkama. Kuid on üpris soovitatav, et ka neil koosolekuil oleks vähemalt pealtkuulajategi seas mõni vanem, vilunum ning autoriteetsem isik, kes tuleb appi, kui vaidlused vormilt või sisult kipuvad võtma ebasoovitava kallaku, sest selliste vaidluste juures minnakse tihti hasarti ja mõni hää suuvärgiga poiss või tüdruk võib teistel suud kinni rääkida, kujutades seejuures valget mustana ja vastupidi. Kokkuvõttes peab aga ikkagi selguma kuldne kesktee ja sellised vaidluskoosolekud ei tohi mõjuda negatiivselt kasvatuslikus mõttes.

Õige ning hoolika korralduse ja ettevalmistuse juures omavad aga kõneharjutustunnid küllaltki elulisi väärtusi, nii et neile tuleb anda väärliline koht meie koolide kui ka noorteorganisatsioonide töös.

Ühekülgne element kooliuuendustöös.

E. Kull.

Pühade-eele post tõi lauale „Kasvatuse“ möödunud aasta viimse numbri, milles B. Rea oma artiklis „Kas on meie kooliuuendustöö mocelement?“ üleolevas toonis püüab ümber lükata väiteid, mis leiduvad minu kirjutuses „Moe element kooliuuendustöös“ (Eesti Kool nr. 5 — 1935). Ei saa ma jääda ükskõikseks kolleegi väidetele ja tahaksin vastata neile — mitte enda, vaid küsimuse tähtsuse pärast.

Kui ma käesoleva ajakirja veergudel reetsin oma pedagoogilised tõekspidamised, siis ma tahtsin end poetada ka otsijate kilda, aga mitte reklaami, vaid kooliuuendustöö kui idee pärast. Tahtsin näidata, et kuigi ka mina olen püüdnud harida senise kooliuuendusluse moodsate võtetega noorsoo kasvatuspõldu, hüljanud nii väga kõik vanad, on ilmnunud eabõnnestumisi, mida ma sugugi ei salga, ja ikka ma ei ole olnud rahul saavutustega. Püüdsin sulatada vana uuega, püüdsin tõsta emotsionaalset momenti, kunstielamust tehnilisest võttest kõrgemale, sest mulle näis, et sellega nagu väheneks hõõrumine õppe- ja kasvatus- töös ja tee kasvatuse alg- ja lõpp-punkti vahel lühenes. Tahtsin tõsta hoiatavalt sõrme modernitsemise, võõra vaimu impordi vastu, julgesin vastu astuda meetodi tõeainuõiguse pretensioonile, nõudes võtete koordineerimist ja suhtelist kaalu, nõudes mitte käsitööd, vaid kunsti.

Lubatagu mul veel kaitsta oma „sõgedaid mõtteid“.

Jätame isikud välja ja asume tõekspidamiste juurde. Mind süüdistatakse selles, et 1) olen kooliuuendustöö põhimõtteline vastane, 2) pean kooliuuendustööd moeasjaks, 3) võitlen individualisatsiooni vastu kasvatuses ja õpetuses ja 4) olen individuaalse tööviisi vastane. Püüan tuua neile väidetele mõned vastuväited.

1. Me õpetajad oleme kõik kantud vaid ühest suurest sihist: arendada meie kätte usaldatud noor isiksuseks. Kuigi siht on selge, on väga udused ja tundmatud rajad, mis viivad sellele. On palju vanu, laiu, tallatud teid, kuid põhjatud on nad sügisporis ja täis kõverikke. Neil vaid üksikud, õpetaja käe kõrval, jõuavad sihile, paljud väsivad poolel teel, jäävad maha alguks. Otsitakse uusi, õigemaid teid. Kui väga tervitatud on siin iga uue teeraja avastaja, kui ta on saavutanud tee lühenduse! Seni pole veel leiutatud sircjoont kui lühimat teed kahe punkti vahel. Absoluutsusele ei julge praegu veel ükski töömeetod pretendeerida. Tõe ainuõigust koolipõllul ei saagi omada üksik töövõtte, sest õppetöö edukuse tegureiks peale väliste äraõpitavate võtete on veel mingi sisemine soojus, psühholoogiline taip, intuitsioon. Ainult seal, kus meie jõud on juhitud surnud esemeile, võime kõnelda täiuslikest, ainuõigeist töövõttest, näiteks loodusvarade väljatöötamisel. Kuid elava massiga tegutsedes tuleb arvestada alati teatavat vastupanujõudu, seda enam, et lapse hing ei lama lahastatuna meie ees, meil on tundmatud hingesügavused, on vaid kauged aimed sellest. Ja kuigi meie kasvatusalune oleks täiesti mõistetav, ei sarnle kõik veetilga taoliselt üksteisele; on individuaalseid erinevusi; iga erinevus tingib aga eri ravi, eri retsepti ja meetodi. Isegi ümbrus on mõõduandev. Meetodi erinevuse vajalikkuse tingivad veel klassi arvuline ja vanuseline koostis, aine iseloom ja õpetaja isik.

Järelikult, ei või ega saagi olla juttu mingist valitsevast, ainuõigest töömeetodist, kõik on tähtsusest vaid suhteline. Ei saa tõeainuõigust omada ka individuaalne tööviis, ja kui ma astusin välja ühe meetodi liialdamise vastu, siis see ei olnud sugugi kabjahoop kogu kooliuuendustööle. Ei tahaks uskuda, et kooliuuendustöö sisuline maht on nii väike, et seda täidaks ainult individuaalne tööviis. Ei tahaks ka mõõnda seda ühekülgselt ja kitsarinnalist vaadet, et individuaalse töömeetodi eest võitlejad oleksid ainuüksi kooliuuenduslased.

Liialdused on kõikjal kahjulikud. Ja kui minagi eelmises sõnavõtus nõudsin ainult parajast individuaalse tööviisi rakendusel, siis see ei olnud sallimatus kooliuuendustöö kui idee vastu, vaid hoiatus ühekülgsuse ja liialdamise eest.

2. „Kasvatuses“ küsib kolleeg: kas on meie kooliuuendustöö moeelement. Ei! Pedagoogika kui tõsine teadus ei tohiks elemendina alluda madam Moele, küll aga on madam Mood ise poetanud end õppe- ja kasvatusdõsse elemendina, ja selle väljarookimist nõudsin küll.

Uute radade avastajad on prohvetitena teretunud, kuid iga uus seeme ei kannu head vilja kõikjal iga käes, igal ajal. Tegelik põlluharija peab veel ise viljaterad sorteerima, puhastama ja kohandama oma põllu pinnasele. Paljud koolipõllul töötajaist aga ei läbe uute tööviiside ilmunisel neisse suhtuda olude kohaselt, vaid nad viivad töövõtte klassi täht-tähelt. Kiidetud kaup aga ei anna tihti reklaamitud tagajärgi. Viga: puudus kriitiline suhtumine. Iga uudsus tarvitab liialdusi enda läbilõõmiseks, nähtavaks tegemiseks, tarvita-taja kohus aga on leida parajuspiir meetodi rakendamisel. Kui ma oma mineva-aastases artiklis rääkisin moe elemendist kooliuuendustöös, siis see oli ka vaid hoiatuseks ühekülgsuse eest, et me moetsemise tuhinas ei unustaks töö tõelist tuuma, õppe- ja kasvatusdöö sisukust ja viljakust ega anduks vaid väliste võtete kultusele. Eks ole paljud tegelikus koolitöös jäljendanud liialdusteni uusi eeskujusid ja on veeretanud isegi töö tulemuste mured uudisvõtte õlule. Kevadel, kui seistakse töötulemuste kokkuvõtte juures, on ahastus suur ja imestusel pole piiri ning üteldakse: ometi töötasin moodsa meetodi järele. Selliseid näiteid tegelikust koolitööst toob ka A. Kurvits individuaalse tööviisi rakendamise kohta m. a. „Eesti Kooli“ 2. ja 3. nr. kirjutuses „Õppe- ja kasvatusdöö lähendamisest õpilasile“, kust nähtub, et individuaalne tööviis on muutunud mahakirjutamiseks raamatust.

Ei oleks kolleegil põhjust hakata kaitsma ka terminit „moodne pedagoogika“, sest J. Käis on juba leiutanud vastse — uuenduspedagoogika, mis sisuliselt väga tabav ja kõlalt meeldiv. Nõustun täiesti, et kasvatusteadus alatas areneb ja tänapäeva pedagoogilised tõekspidamised muutuvad ajaga. Kuid pedagoogika arengufaaside äramärkimiseks ei ole siiski kohane mõiste „moodne“, sest kasvatusteaduslikud tõekspidamised on tingitud ikka vastava aja maailmasuhtumisest ja sel hetkel valitsevaist tõdedest. Kuid mõiste „moodne“ märgib nähet, mis mõnikord risti vastu käib meie mõistusele. Näiteks riietusmood ei arvesta enamasti kunagi hügieenilisi nõudeid.

3. Teatava moena tõime pärast Maailmasõda Lääne-Euroopast individualismi kultusele rajatud kooliuuendussuuna. Tõsi küll, kooliuuenduslikud voolud jõudsid meile hilinemise — õnneks, juba „liiglihast“ vabastunuina, aga mitte täiesti.

Miks ei kõlba siis individualism kooliuuendustöö alusmüüriks? Väga lihtsalt, sest individualistid eitavad kasvatust. Rousseau ütleb: „Ma vihkan seltskonda, inimesi, raamatuid. Ma vihkan kasvatust, see rikub inimese. Laske inimesel vabas looduses, vabalt üles kasvada!“ Kuid kas inimene väljaspool inimkonda, seltskonda on enam inimene? Kas ta ei ligine siis loomale? Kultuuriline edu on ju võimalik vaid organiseeritud ühiskonnas, inimeste vastastikusel mõjustamisel ja teenimisel. Suur individualist Nietzsche oli suurim ristiusu ja kristliku moraali vastane. Aga kas keegi teab neist suuremaid tegureid, mis teeksid ühiskonna tugevaks? Ellen Key nõudis vanemate alandamist põrmuni lapse hinge ees. Kas nii ei kasva noortest inimesed, kes vanemate autoriteedi eitamisest nakatuna, täis-ealistena ei suuda moodustada sobivat ühiskonda. Koolitöö olulisem ja tähtsam osa on kasvatus ja kuna individualism eitab kasvatust, siis sellisele maailmasuhtumisele rajatud pedagoogilised vaated, olgugi mõõdukad, ei või olla aluseks ka kooliuuendustööle.

Seepärast võitlesingi eelmises sõnavõtus individualisatsiooni vastu kasvatuses, aga mitte õpetuses, ja teen seda ka praegu. Kasvatuse puudulikkuse ja vähesuse üle on ikka nurisetud seltskonnas. Palju muidugi on liialdust ja alusetust, sest seltskond tikub sageligi üldistama üksiknähtusi, kuid kasvatus vähesete tulemuste üle on siiski põhjust nuriseda isegi tegelikel rindemeestel. Kooliuuenduslus on teinud ka küll väga südamelähedaseks kasvatustöö koolis, kuid on seni olnud arvamisel, et otsides ja rakendades uusi võtteid õpetuslikul alal ja arendades kõigikülgset õpilase individuaalseid võimeid, on hinge istutatud ka kasvatusalged.

Õpetamine on isiku vaimsete ja füüsiliste võimete igakülgne väljaarendamine ja siin võib olla individualisatsioon. Kui tähelepanelikumalt lugeda, siis on näha, et eelmises kirjutuses oli jutt aimuüksi individualisatsioonist kasvatuses, mitte aga õpetuses.

Praegu valitsevaks vaateks aga on, et kultuuri edu on tingitud individualismi ja kollektivismi koostööst, isegi kollektivismi osalise üleolekuga. Kollektivismi all mõtleme siin isiku võimete koolutamist ühiskonna liistu järele, sotsiaalse suuna, kalduvuse andmist isiku võimetele ja oskustele. Kollektivism, see on indiviidi kasvatuslik külg. Palja õpetamise, võimete väljaarendamise läbi ei muutu indiviid veel isiksuseks, harmooniliseks tervikuks ühiskonnas, selleks saab ta vaid kasvatus läbi.

Kui vaadelda „kasvatuse“ mõiste sisu, siis näeme, et see on vaid ühiskonna teenimine, sotsiaalse dispositsiooni andmine inividuaalsetele võimetele. Näit., kui kasvatatud inimene toetab vanakest käigul, aitab kaasinimest raskuse tõstmisel, ohverdab elu ligimese, riigi eest, siis on siin ikka tegemist individuaalsete võimete ohverdamisega kas osaliselt või isegi täielikult. Mida suuremad individuaalsed võimed kui ka kasvatuslik tase üksikisikul, seda tugevam on riik. Õpetusliku külje šabloonile viimist ei ole ma nii kunagi nõudnud ja seda ei saagi nõuda. Kasvatuses võib aga küll rääkida teatavaist sihtidest, püsivaist eeskujudest ja selleks kindlaks šablooniks olgu rahvusriikliku ühiskonna teenimine. Kasvatus on olnud (alates Kreekast) ja jääbki ikka sotsiaalsuse põhimõttele, mis ongi ta olemus.

Sotsiaalse kasvatuses kandvamaks elemendiks on rahvustunne, kuid kooliuuenduslus on sellest kinni haaranud vaid viimasel ajal, varem oli see täiesti unustusse jäetud. Eks see näita ka, et kooliuuendustöö oli varem tublisti individualismi ja rahvusvahelisuse värvinguga. Vahest ei olegi nii väga tarvis võimete koolutamist ühiskonna teenimisele! Ehk omavad sellise kalduvuse võimed iseenesest! Niikaua kui egoism kuulub tunnete kompleksis, ei või kunagi juttu olla liigkasvatusest. Egoism tahab isiku võimeid ikka rakendada isiku enda huvides ja ühiskondlik suund (kasvatus) on temale antipoodne.

4. Kui kooliuuendustöö oli meil enne ja vähemal määral nüüdki veel individualismi-vaimuline, siis on ka individuaalne tööviis — kui kooliuuendustuluse eriline pailaps — õppe- ja kasvatustöö meetod, mis sisaldab väga vähe sotsiaalsuse sihte taotlevat elementi. Kuigi väidetakse, et individuaalne tööviis just loob tugeva klassikollektiivi, ühishaimu, ei pea see arvamus kaugeltki paika. Kõnesolev töövõtte põhineb õige tugeval vabadusnõudel ja see „mina“ vabadusaste võib olla väga mitmesugune. Kui võtame individuaalse tööviisi kõige laiemas mõttes — dalton-plaanina, siis seal puudub täiesti „mina“ väikseimgi kitsendamis- ja ohjeldamisnõue. Aine, selle omandamise järjekord, aeg, koht, kasvatatava vaimusuund, see kõik jäetakse määramata, piiramata. Iga õpilane töötab täiesti eraldi, omaette, ei ole ühtki ühendavat niiti hingede vahel. Igal õpilasel on eri huvid, eri vaated ja eri vaadete kohane ainevalik võimaldab veelgi edasi arendada huvide lõhestust. Üksteise mõistmine on siin võimatu. Kuidas siin võib tekkida leegina loitev võimas ühistrunne, kui kuristikud haigutavad tõekspidamiste vahel. Nii näeme, et puhtkasvatustlikust seisukohast tuleb tõesti välja astuda individuaalse tööviisi (dalton-plaan kitsamas mõttes) liialdamise vastu. Vaatame nüüd teda ka õpetuslikust küljest.

Kõigepealt vajavad selgitamist mõned mõisted. Kui ma räägin siin individuaalsest tööviisist, siis mõistan ma selle all erilist kindlat tehnilist töövõtet umbes dalton-plaani mõttes, aga kitsama mahuga. Individuaalset tööviisi ei tule aga samastada individuaalse, s. o. isikupärase õpetusega ja kasvatusel, mille vastu ma ei sõdi. Individuaalsuse kandjaks on isik, ent kuna ükski isik pole teise sarnane, vajab iga õpilane eri retsepti ja eri meetodit talle lähenemiseks. Minule heidetakse ette, et ma tundvat individuaalset tööviisi kui ühekülgset töötamist tööjuhataste abil, arvestamata ühistunge ja teisi töökorralluse meetodilisi nõudeid. „Individuaalne tööviis on omaette töötamine individuaalses tempos sihiga juhataja õpilased küllaldasele iseseisvusele, võimaldada tööülesannete valikut ja arvestada õpilase võimeid, kalduvusi ja huve“, nii umbes J. Käis'i definitsioon. Kuid iseseisev töö ei ole mõeldav ilma juhusteta. Peavad ju olema mingid kirjalikud — trükitud, või tahvlile kirjutatud või ka suulised töökorrallused, eks need olegi tööjuhatused. Nii tuntakse tegelikus koolitöös individuaalset tööviisi olemuslikult kui töötamist suuliste või kirjalike tööjuhataste abil. Oluliseks individuaalse tööviisi tunnuseks loeb tööjuhatusi ka J. Käis: „Tööjuhatused on individuaalse tööviisi iseloomustavaimaks jooneks, siis võiks seda tööviisi nimetada ka tööjuhataste menetluseks“ („Isetegevus ja indiv. tööviis“ lhk. 111). Kahtlemata kuuluvad individuaalse tööviisi mahusse veel teisedki töövõtted, kuid need on vaeselpärase osas ja nende kaal on vähendatud miinimumini. Nii nõuab J. Käis 75% üldtundide arvust individuaalsele tööviisile („Isset. ja indiv. tööv.“ lhk. 168). Kui 25%-st lahutada veel teemade läbivõtmisel kontrolliks (testideks) kulunud tunnid, siis ei jätku ülejäänud tundidest isegi õppetöö tehniliste võtete omandamiseks, mis ometi peab sündima kollektiivselt, sest õpetaja ei jõua ju selgitada 40 õpilasest igähele eraldi, individuaalselt, näit. murruga jagamist murruga. Jooksev töö toob esile aga veel palju puudusi, konarusi nii töö sisulises kui tehnilises küljes, mis pälvivad kogu klassi tähelepanu ja nii tuleb kahtlemata puudus ühistingidest. Ühiskondliku kasvatusel algel on vaid ühistingis ja nii on tõsiselt põhjust nuriseda sotsiaalse kasvatusel vähesuse üle individuaalse tööviisi rakendamisel ja ma julgen veel kord välja astuda tööjuhataste menetluse liialdamise vastu.

Kui eespool nägime, et individuaalne tööviis ei rahulda täiel määral sotsiaalse kasvatus nõudeid, siis vaatame, millised puudused ilmnevad õpetuslikust küljest. Individuaalke tööviisi hüveks olevat suur isetegevus. Ma ei eita isetegevuse tähtsust, aga vaatame liigelt, kas pole see isetegevus näilik! Meenutame mõninga mustertunni. Väliselt vaadatud võib õpetaja tunda tõsiselt rahuldust, kuna kõigil õpilasil on ninad raamatuis. Kui õpetajal on psühholoogilist intuitsiooni, siis ta võib varsti märgata, et isetegevus on pealiskaudne, sunnitud. Ainult need õpilased, kes omavad natuke rohkem tahtejõudu, suudavad liikuma panna oma ajurakukesi, kuna elamuste allik ei löö üldse pulbitsema ja lapse hing jääb mägede vahel uinuvaks järveks. Isetegevus aga, mida ei saada emotsionaalne moment, on ainult omaenese ette teotsemine, ja nii on tõsiselt karta, et õpilaste pead on vaid „tühjad, läikivad vaskkatlad“.

Täiesti õige, et „elamuskuüllase õpetuse aluseks on õpilaste isetegevus“. Kuid isetegevuse tingib huvi. Huvi on ligidalt seotud tähelepanuga. „Huvi ja tähelepanu on kaksikud. Kus on huvi, seal on tähelepanu, ja kus viibitakse tähelepanuga, seal tärkab huvi“ (Tšelpanov). Psühholoogiast aga teame, et tähelepanu — ka huvi — on lastel nõrk, nii kontsentratsiooni kui mahu poolest, vankuv, hüplev ja passiivne: laps ei suuda omal jõul huvituda; seepärast on huvi äratamiseks vajalik väline tõuge elava emotsionaalse, aga mitte surnud trükisõna näol.

Individaalse huvi kohase ainetiku valikut ei luba meil enam-vähem kindlad õppekavad; õpilane peab tegutsema ka ainega, mis teda põrmugi ei huvita. Õpetaja elav isiksus, ta leidlikkus ongi vahemeheks lapse ja aine vahel, õpetaja ongi see võlur, kes peab õpilast panema huvituma igast aineist. Me õpetajad teame kõik, kui vähe-huvitavad, vähe-kütkestavad on õpperaamatud ja kui suuri nõudmisi esitame neile. Kuid ega's ometi tööjuhatus, äärmine abstraktsioon suuda elustada ja paljukõnelevaks teha õpperaamatut! Kui asi nii oleks, siis võiks väga hästi õpetajaks olla masinanimene, automaat, mis muudkui jagaks tööjuhatusi. Veel enam, siis võiksid õpilased töötada kodus à la kodukeskkool. Kuid me teame, millist vaimujõudu ja milliseid tahtepingutusi nõuab selline tööviis täiskasvanuult, rääkimata lastest. Ärgem muutkem õppe- ja kasvatustööd käsitööks, ta sihid ei ole saavutatavad mitte ainult tehnilise täiuslikkusega, vaid meie töö on olemuselt kunst! „Elav sõna“ on ja jääb tõeliseks elavaks sõnaks, mis viib meid vastastikusele mõistmisele. Kui „elava sõna“ tarvitamises liialdati „vanas koolis“ õpetaja poolt, siis sellepärast ei tule teda heita hoopis kõrvale, vaid nõuda „elava sõna“ õiguse jagamist õpilastega.

Ideaalsemaks õppeviisiks on õpetaja kõnelus õpilasega suust-suhu, mida tarvitati juba Kreekas; siin on sugestiooni mõju ja vaimu ülekande võimalus kõige suurem. Ainult õpilaste rohkus klassis on see, mis sunnib seda tööviisi asendama teistega ja üheks abivõtteks on ka tööjuhatusete menetlus. Kuid surnud tehnilist võtet ei saa seada mingil tingimusel eeliseisukorda „elava sõna“ ees. Mõista „elavat sõna“ ainult raamatust leiduva teksti „ümberrjutustamisena“ on kitsarinnalisus, aga ka sellisena on ta mõne aine, näit. usuõpetuse, osalt ajaloo, käsitlemisel eelistatavam tööjuhatusete menetlusest.

Tööjuhatusete menetluse liialdamise tagajärjel esilekerkiva puudusena tõhiks veel märkida õpilaste suulise väljendamisvõimaluse vähesust. Õpilased, olles omandanud vilumuse kõnesoleva õppeviisiga töötamiseks, sageli ei murra kuigi palju pead iseseisva mõtlemisega, vaid otsivad raamatust vastused tööjuhatusetele. Olgu tööjuhatused koostatud kui hästi tahes, on ikka olemas mahakirjutamise oht, mille üle kaebavad ka koolinõunikud (A. Kurvits „Eesti Kool“ nr. 2. ja 3. — 1935). Kuigi raamat on mõeldud aine läbitöötamisel allikana, peidab ta eneses kõik õpilasele vajalikud mõtted valmis kujul ja teatava vilumuse juures ei ole raske neid välja noppida ja panna paberile õpilase mõttesünnitusena. Kui samal õpilasel lasta korrata samu mõtteid suuliselt, on ta kui kana takus. Ei saa ütelda, et tal ei oleks aimu asjast, kuid õpilane lihtsalt ei leia sõnu, kujutluste vool on

katkendlik, loogilise mõtteniit tikub kaduma ja isegi väljendusoskuse puht füsioloogiline külg jätab paljugi soovida.

Kõike kokku võttes ei saa siiski eitada individuaalset tööviisi üksikvõttena ja ma seda ei ole teinud ka eelmises kirjutuses. Ainult liialdamise ja ühekülgsuse pidurdamist olen nõudnud. Õpetaja elav isiksus ja vaim olgu kõikeelustavana klassis, ja „elavat sõna“ kui emotsionaalse maailma avastajat tuleb eelistada kõigile tehnilistele võtetele. Tööjuhatusi ei ole tarvis niivõrd õpilasele klassis kui kodus. Koolis äratab õpetaja klassikollektiivi huvi uue aine vastu ja talutab nad elamuste-lätte juurde, kodus aga süvendab, laiendab õpilane individuaalselt, tungides võimete kohaselt ainesse.

Lõppeks, miks me ei peaks ka koolielus ära märkima 12. märtsi? Kui kogu riigis on teostatud mõtete ümberhinnang positiivsuse ja tervenemise suunas, siis peab ka koolielus ja kooliuuendustöös olema pöördepunkt samas vaimus. Ega's kool ole mingiks võõrkehaks riigis! Riik tervikuna on ju ka suur kasvatusasutus, kes tahab arendada oma kodanikke täiuslikkusele. Kooli ja riigi kasvatusideaalid peavad ühtuma. Ka kooliuuendusliikumise otsingud ei või olla teisesuunalised. Tõsi, koolielus on „revolutsioon“ kahjulik, kuid ega minu kirjutus tee revolutsiooni ega ole vaimult selline. Praegune eluruumitus maailmas nõuab aga tugevat sotsiaalse kasvatus vaimulist rahvusriiki ja seetõttu ei saa lugeda patuks, kui ma julgesin nõuda kooliuuendustöö orienteerumist selles suunas.

Koolikooperatiivid.

Jul. Grüntal.

„Ühistegevus peab olema noorsoole suureks sotsiaalseks spordiks“.

Charles Gide.

Möödunud aasta septembri kuus äri-ringkondades avaldati rahulolematust koolikooperatiivide tegevusega (allikad 1. ja 2.) ja üldse sellega, kuidas kool võtab osa õpilaste varustamisest õppetarvetega. Avaldati arvamist, et raamatute, kirjutusmaterjali ja muude õppetarvete muretsemine peaks sündima kooli osavõtuta—lapsed ise või nende vanemad peaksid ostma kõike tarvilist otsekohe vastavaist äridest. Leiti, et igasugused koolikauplused rikuvad õiglust ja on kasvatuslikult kahjulikud. Faktilisi andmeid väärnähetest ei nimetatud, kuid võimalikke väärnähteid käsitleti tõesti aset leidnutena. Kuigi Haridus- ja sotsiaalministeerium juba 5 a. eest oli avaldanud oma seisukohad kõnealuses küsimuses, võeti siiski viimane kogu omas ulatuses revideerimisele ja põhjalikule uurimisele. Muu seas pöörduti üksikasjalise ringküsimumusega koolivalitsuste juhatajate, koolinõunikkude ja riigikoolide juhatajate poole ja sel teel saadi 52-lt koolielu juhtvalt tegelaselt palju faktilisi andmeid ja objektiivselt kaalutud arvamusi, mis ainult kinnitavad HSM seniseid seisukohti ja võimaldavad anda selge pildi õpilaste kooperatiivide tegevusest.

1934/35 kooliaastal oli Haridus- ja sotsiaalministeeriumile alluvas koolivõrgus ümmarguselt 1300 kooli 127 000 õpilasega.

Õppetarvete müük ühel või teisel kujul oli korraldatud maal 644 koolis, linnades 40 koolis, kokku 684 koolis, kuna maal 526 koolis, linnades 82 koolis, kokku 608 koolis ei olnud müüki üldse. Seega kõigist koolidest 52% oli selliseid, kus müük leidis aset, 46% — ilma müügita ja 2% kohta puuduvad andmed.

Müük ise oli korraldatud:

koolikooperatiivi kujul 266 koolis, s. o. 20% koolide üldarvust,
muul viisil 418 „ „ „ 32% „ „

Mittekooperatiivsel õppetarvete müügi korraldamisel oli see 402 juhul õppejõu käes, 12 juhul kooli hoolekogu või lastevanemate kesmtee käes ja ainult 4 linnakoolis kooliteenri käes. Sagedasti ei olegi tegemist alalise „kauplusega“, vaid ainult ühekordse ühisostuga, mille korraldajaks on õppejõud.

Koolikooperatiivide läbimüük ja sellest saadud kasu nähtub järgmisest tabelist:

| | Kooperatiivide arv | Kogu läbimüük Kr. | Ühe kooperatiivi keskmine läbimüük Kr. | Kogu kasu Kr. | Ühe kooperatiivi keskmine kasu Kr. | Kasu % |
|------------------|--------------------|----------------------|---|------------------|---------------------------------------|----------|
| Maal | 239 | 60 870 | 258 | 5 552 | 24 | 9 |
| Linnas | 27 | 18 655 | 691 | 1 732 | 64 | 9 |
| Kokku: | 266 | 79 525 | 299 | 7 284 | 27 | 9 |

Võrdluseks olgu koolikooperatiivide tegevus Seine-i departemangus Prantsusmaal 1934/35. a. 216 koolis, kust vastati sellekohasele ankeedile, koolikooperatiive oli 112 koolil (v. allik 11.):

| | Kooperatiivide arv | Kogu tulud Kr. | Ühe kooperatiivi keskmine tulud Kr. | Kogu ülejääk Kr. | Ühe kooperatiivi keskmine ülejääk Kr. |
|---------------------|-----------------------|-------------------|--|---------------------|--|
| Pariis | 61 (49) ¹⁾ | 48 600 | 990 | 11 300 | 230 |
| Eeslinnad | 51 (32) | 44 000 | 1 380 | 15 700 | 490 |
| Kokku: | 112 (81) | 92 600 | 1 140 | 27 000 | 330 |

Pöördudes tagasi meie koolide juurde peab tähendama, et mittekooperatiivselt korraldatud koolikaupluste läbimüügist ja kasust ei saa otseselt niisama täpset pilti nagu koolikooperatiivide omast.

Kuid olevate andmete põhjal võib, neid ekstrapoleerides, leida tõenäolise läbimüügi ja kasu ka sel korral.

Haridus- ja sotsiaalministeeriumil on olemas järgmised andmed mittekooperatiivsetest koolikauplustest:

| | Kaupl. arv | Kogu läbimüük Kr. | Ühe kaupluse keskm. läbimüük Kr. | Kogu kasu Kr. | Ühe kaupl. keskm. kasu Kr. | Kasu % |
|------------------|------------|----------------------|-------------------------------------|------------------|-------------------------------|--------|
| Maal | 125 | 10 422 | 83 | 674 | 5,4 | 6 |
| Linnas | 8 | 1 637 | 205 | 129 | 16 | 8 |

¹⁾ Arvud sulgudes näitavad koolikooperatiivide arvu, mille kohta käivad rahalised andmed: 6 koop. kohta puuduvad andmed ja 25 olid kokkuvõtmise ajal alles asutamisel.

Kui arvestada samaseid keskmisi, siis võib oletada, et neis koolikauplustes, millele kohta puuduvad täpsed andmed, läbimüük ja kasu oli järgmine:

| | Kaupl. arv | Kogu läbimüük Kr. | Ühe kaupl. keskmine läbimüük Kr. | Kogu kasu Kr. | Ühe kaupl. keskmine kasu Kr. | Kasu % |
|------------------|---------------|-------------------------|--|---------------------|--|--------|
| Maal | 280 | 23 240 | 83 | 1 512 | 5,4 | 7 |
| Linnas | 5 | 1 025 | 205 | 80 | 16 | 8 |

Seega mittekooperatiivsetes koolikauplustes läbimüük ja kasu oli tõenäoliselt järgmine:

| | Kaupl. arv | Kogu läbimüük Kr. | Ühe kaupl. keskmine läbimüük Kr. | Kogu kasu Kr. | Ühe kaupl. keskmine kasu Kr. | Kasu % |
|------------------|---------------|-------------------------|--|---------------------|--|----------|
| Maal | 405 | 33 662 | 83 | 2 186 | 5,4 | 6,5 |
| Linnas | 13 | 2 662 | 205 | 209 | 16 | 8 |
| Kokku: | 418 | 36 324 | 87 | 2 395 | 6 | 7 |

Üldises kokkuvõttes on siis pilt koolikooperatiivide ja muude koolikaupluste läbimüügist 1934/35. aastal järgmine:

| | Kaupl. arv | Kogu läbimüük Kr. | Ühe kaupl. keskmine läbimüük Kr. | Kogu kasu Kr. | Ühe kaupl. keskmine kasu Kr. | Kasu % |
|------------------|---------------|-------------------------|--|---------------------|--|-----------|
| Maal | 644 | 94 532 | 147 | 7 738 | 12 | 8% |
| Linnas | 40 | 21 317 | 533 | 1 941 | 49 | 9% |
| Kokku: | 684 | 115 849 | 169 | 9 679 | 14 | 8% |

ÜKSK kalkuleeritud 500 000 kroonine läbimüük (v. allik 2.) on seega pisut liialdatud.

Saadud kasu tarvitamise kohta leidub vastustes HSM ringkõrismusele palju üksik- asjalisi andmeid. Jällegi on pilt koolikooperatiividest selgem kui mittekooperatiivsetest kauplustest. Koolikooperatiivide kasude tarvitamine on mitmekesine, nimelt kulutatakse nad: 1) õpilaste toetamiseks (ekskursioonide korraldamiseks, jõuluringiks, kehvemaile õpilastele, noorkotkastele ja kodutütardele); 2) kooli ühisalgatuste toetamiseks (kooli ja ta ümbruse kaunistamiseks, ajakirjade tellimiseks, mängude (male j. m.) soetamiseks, spordiabinõude muretsemiseks, õpilasingide toetamiseks, kooli ajakirja toetamiseks, stipendiumeks, auhindadeks, surnud õpetaja haa korraldamiseks); 3) kooli varustamiseks (raamatukogu täiendamine, orkestri pillide muretsemine, õppevahendite muretsemine, raadio korrahoidmine, käsitöömaterjali muretsemine, kogu kooli varustamiseks tindiga, käteräti ja seebi muretsemiseks); 4) kooperatiivi enda piiris (dividendiks liikmeile ja ostupreemiaiks, kooperatiivi kapitalide suurendamiseks, tasuks ärijuhile, kooperatiivile inventari muretsemiseks); 5) mitmesuguseks otstarbeks (kooli erisummade täiendamine, allveelaevastiku heaks annetamine — Tallinna Vestholmi gümni. kooperatiiv on kahel viimasel aastal annetanud allveelaevastiku heaks 70 krooni).

Mittekooperatiivsel müügil sagedasti kasu polegi. Näiteks üks maavalitsus on asja lähemalt uurinud ja leidnud, et 45 kauplusest ainult 15 on töötanud kasuga, ülejäänutes kasu polegi olnud või koguni on lepitud väikese kahjuga. Seal, kus kasu on saadud, on see suurel määral kulutatud umbes samuks otstarbeiks kui koolikooperatiivideski, s. o. nad on moodustanud kooli erisummad, mis kulutatakse juhataja äranägemisel. Selliste kulude vajadust tunneb igaüks, kellel on olnud lähemaid kokkupuuteid kooliga. Suure kindlusega võib ütelda, et ainult vähestel juhtudel kasu on olnud müügikorraldaja isiklikuks lisateenistuseks. Ei tohi unustada, et koolid ostudel ei saa järeelmüüjate hinnaalandust, vaid palju vähem, seega on loomulik, et kasu ei võigi olla suur.

Tarvilist kaupa koolid ostavad lähemal asuvaist raamatukauplustest või Tallinna ja Tartu suuremaid äridest, ühistegelitest kui ka erakauplustest — sealt, kust paremat kaupa saab odavamalt. Palju kulusid nõuab kauba kohale toimetamine. Müüakse kaup koolides umbes turuhindadega kui ka odavamalt paari %, 5, 6, 10, 12 ja isegi 20% võrra.

Ostusundusest koolikauplusest ei tea ükski HSM ankeedile vastajaist. Ainult ühes koolis olnud ost kooperatiivist kohustav kooperatiivi liikmeile ja ühes keskkoolis oli kerkustus osta koolis valmistatud ja masinal paljundatud vihikuid, mis müüdi valmistamis hinnaga.

Kedagi riivavaid kihutusplakateid kooperatiivi kasuks pole keegi vastajaist näinud, nagu neid pole näinud ka HSM revidendid koolide külastamisel.

Võlgu koolikooperatiivid müüvad harva, ainult erakordsetel juhtudel. Muud koolikauplused teevad seda sagedamini. Võlgu müümise põhjusteks on: 1) soov varustada õpilasi kõige tarvilisega õigel ajal hoolimata sellest, et vanemal ei juhtu olma raha, 2) vanemate soov tasuda isiklikult, kui neil on koolimajas asja. Võlad jäävad mõnikord ka saamata ja moodustavad siis kooperatiivi või müügikorraldajate kahju.

Väärnähetest, kus selle eest vastutavad isikud on jätnud äridele arved maksmata või on olnud korratud maksmisses, teavad 3 vastajat 52-st. Ühel juhul asjatuks õpetaja on surnud, jättes koolikooperatiivi ostuarve õiendamata, kahel juhul on tegemist lubatamatu hooletusega.

Kõigi vastajate arvates on õppetarvete muretsemine kooli kaudu maakoolides välditamatu vajadus, sest seda nõuab vastutulelikkus lastevanemaile ja koolitöö korraldajatele eest hoolitsemine. Seal, kus kool jätab õpilaste varustamise nende oma asjaks, leiab aset järgmisi pahesid: 1) õpilased ei saa muretseda tarvilist õigeks ajaks, millega takistub õppetöö; 2) õpilased saavad halva kvaliteediga kaupa, sest maa universaalkauplustes kauba valik pole asjatundlik ja ostja võtab, mis on odavam; 3) vihud ega muud tarbed pole ühtlased ja sagedasti ei vasta vajadustele; 4) vihud ja paber on kaugelt toodult sagedasti kortsunud ja määrdunud; 5) õpilased maksavad tarviliku eest kallimat hinda; 6) maakauplustes müüakse ka alkoholi ja ostja-õpilane näeb-kuuleb mõndagi, mis temale pole kasuks; 7) kohapealne kauplus asub sagedasti kaugel (3—5 km) koolist.

Maakoolidest, nagu nähtub ühest kohalikust ankeedist, umbes 20% ei poolda õpilaste varustamist kooli kaudu. Linnakoolide kohta vastajate arvamusid lähevad lahku: ühed arvavad, et siin kooli kaasabi üldse pole tarvis, teised — et raamatute ostmine sündigu linnakauplustest, aga vihikute, paberi ja muu erilise õppetarbe muretsemine peaks sündima ikkagi kooli kaudu; kolmandad leiavad, et õpilaste varustamise organiseerimine kooli kaudu on koolile tähtis asja enese pärast: õpilased, sellele kaasa tõmmatud, võivad omandada palju praktilisi teadmisi.

Kõik ankeedile vastajad, peale ühe, peavad koolikooperatiivi koolikaupluse parimaks vormiks, ja seda järgmistel põhjustel: õpilased harjuvad iseseisvalt regutsema ja otsustama majanduslikes küsimustes; kaup on ikka sobiv ja kvaliteedilt hea, õpilastele kättesaadavam ja odavam; õpilasel on võimalus igal ajal hankida puuduvaid esemeid; õpilased varustuvad õigeaegselt ja ühekorraga; kasu läheb kooli kuludeks, milleks muidu on raske raha saada; õpilased harjuvad ühistegevusega ja ausalt ümber käima rahaga; õpilased omandavad oskusi

lihtsas arvepidamises, seltskonnategevuses, omaabi korraldamises; koolikooperatiividel on suur mõju õpilastele ja õpetajale.

Mittekooperatiivseid koolikauplusi, n. ü. isiklike ettevõtteid ei poolda ükski vastajaist. Kuid mõned neist arvavad, et väiksemas maakoolides, kus on ainult nooremad õpilased, kooperatiivide organiseerimine ja juhtimine on seotud suurte raskustega niikuinii suure koormusega õpetajale. Tahes-tahtmata niisugustes koolides tuleb leppida sellega, et õpilaste varustamist korraldavad õppejõud ise.

Toodud kokkuvõtte HSM ankeedist valgustab objektiivselt kõike, mis puutub meie koolikooperatiivide tegevusse: peale otsese ainelise kasu õpilastele, nende venemaile ja koolile endale toetab see tegevus kooli tema kasvatusallikus töös.

Jääb veel selgitada, kas koolikooperatiivid põhjustavad kellelegi ainelist kahju, sest ideelisest kahjust ei või juttugi olla. Tarvitaja loomuses leidub ikka piüet hankida tarvilist kõige paremas valikus ja kõige soodsamail tingimustel. Sama teeb ka kool oma suure tarvitajaskonnaga: koolikooperatiivid ostavad kauba selle tootjailt ja suuräridelt, kes seega saavad, mis neile kuulub. Ilma jäävad võimalikust kasust ainult väikekaupmehed ja poodnikud — see on kindel. Kuid, arvestades koolikooperatiivide suurt ainelist ja ideelist kasu tervele rahvamassile, peaks olema ainult õiglane väikese grupi ainelise kahjuga leppimine. Rahuldada nõudmist — viia koolikooperatiivid ärimaksu alla — tähendaks pidada väheste huve tähtsamaks rahva huvidest: koolikooperatiividele oleks see igatahes rängaks, kuigi mitte surmavaks lõõgiks.

Võrdluseks kodumaa oludega olgu siin mõningad märkused koolikooperatiividest teistes riikides. Rahvusvahelise ülevaatega ühistegevusest koolides esines M. Colombain Pedagoogiliste ühingute ülemaailmse föderatsiooni III kongressil 1929. a. Genève'is (v. allik 4.). Seal käsitleti Läti, Leedu, Vene, Mehhiko, Ungari, Inglis-India, Prantsuse Ida-Aafrika, Tšehhoslovakkia, Bulgaaria, Poola, Prantsuse, Inglise, Šoti, Belgia, USA, Itaalia koolikooperatiivide tegevust ja eriti põhjalikult selle kasvatusalikku väärtust ning jõuti väiteni: „Koolikooperatiiv on solidaarsuse ja sotsiaalelu kooliks; ta valmistab last ühiskonna elule sotsiaalse tegevuse harjutamise kaudu ühiselus, mis vastab lapse arenemisastmele, ühiskonnas, kus laps jätkab oma lapse elu elamist omaenda miljöös, omaenda tarvidustega, omaenda mõistetega ja omaenda jõuga“.

Lubatagu siin peatuda iseloomustavail nähteil Itaalia, Belgia, Poola ja Prantsuse kooli-ühistegevusest.

Itaalia. Esimene koolikooperatiiv asutati Legnanos 1892. a. Juba esimesel tegevusaastal varustati siin õpilasi 2000 õpperaamatuga ja 80 000 vihikuga; puhaskasu oli 2 600 liiri. Protola-Pellina koolikooperatiiv asutati a. 1910 põhikapitaliga 2 000 liiri; tal õnnestus hankida suuräridelt 40—50% hinnaalandust oma ostudel ja sai 700 liiri puhastkasu. Koolikooperatiiv Argentas (Ferrara) sai oma esimesel, 1922/23. tegevusaastal 2 400 liiri puhastkasu. Praegu nimetatud koolikooperatiivid ei tegutse mitte ühe kooli juures, vaid varustavad raamatutega ja muude õppetarvetega kogu linna või kihelkonna koolide õpilasi. Nad muretsevad tarvilist kaupa väga soodsail tingimustel Õppetarvete suurmüügi seltsi (asut. 1912 Milanos) kaudu. Oma puhtakasu tarvitavad need koolikooperatiivid: 1) kehvade õpilaste toetamiseks: neile antakse õppetarbed maksuta, nõrga tervisega lapsi saadetakse suvets mere äärde, asutatakse suvekolooniaid; 2) asutavad ja peavad ülal koolieinelaudu; 3) varustavad koolle töö-, võimlemis- ja muusikariistadega, täiendavad kooliraamatukogusid.

Belgia. Seal tarvitajate kooperatiive koolis pole palju, kuid esineb maaharimise koolikooperatiive; tähelepanlavaim neist on Bierge'is: hangiti 6 ha maad, asutati aed, ehitati omal jõul, s. o. õpilaste poolt „Farm“, farmil on oma lehm, kits, kodujäneseid, kanu, parte, mesilasi; kõik tööd tehakse õpilaste poolt, tooted müüakse võimalikult odavalt kooperatiivi liikmeile; osamaks on 25 franki, kapital ületab juba 2 000 franki; peale õpilaste liikmeiks on koolijuhataja ja mitmed õpetajad; kooperatiivi eesotsas seisavad 2 õpilaste poolt nende

eneste hulgast valitud „direktorit“, üks tehniline ja üks finantsdirektor; esimene juhib farmi eksploateerimist, teine valitseb kooperatiivi rahandust ja raamatupidamist õpetaja järelevalvel.

Poola. Esimesed koolikooperatiivid tekkisid 1905/06. a. Tarvitajate kooperatiivide kõrval esineb, erinevalt teistest maadest, kooli-krediitkooperatiive. Oma puhastkasu koolikooperatiivid rakendavad nagu mujalgi õpilaste ja kooli abistamiseks isegi rahaliste toetuste näol; mõnes maakoolis on kooliinternaadi terve majapidamine kooperatiivi käes; mitmel pool on koolikooperatiiv koolis sisseseatud õpilaste omavalitsuse eoks: talle usaldatakse koolimaja, -aia, -õue, -mänguplatside valitsemine, koolimuuseumide ning raamatukogude asutamine-valitsemine, nõrgemaile õpilastele õppeabiandmine jm. sellelaadilist.

Prantsusmaa pole mitte ainult õpilaste abistamiseltside kodumaa, vaid ka maa, kus õpilas- ehk koolikooperatiivid lopsakalt õitsevad, kus võib kõnelda koolikooperatiivide liikumisest. Viimase algatajaks oli koolinõunik Profit, kelle õhutusel organiseeriti enne sõda esimesed koolikooperatiivid; nüüd viimaste arv ületab Prantsusmaal 2000. Charente'i departemangus, kus algas liikumine, on praegu 319 koolikooperatiivi; nende ülemjuhatajaks on ikka veel liikumise algataja Profit. Vosges'i departemangus on 363 koolikooperatiivi, millel kahe aasta jooksul kogunes kapitali 130 000 franki ja 2000 auliiget; õpilaste osamaks on tavaliselt 5 franki (järelmaks on võimaldatud), kuna auliikmed, kelleks on kohalikud tegelased, maksavad au eest — olla koolikooperatiivi liige — palju rohkem. Meie koolikooperatiivide osamaks on tavaliselt 25 senti — 50 senti.

Pariisis koos eeslinnadega 1930. a. oli koolikooperatiivide arv 14, keskmise tuluga 3 975 fr. (995 kr.) ja keskmise ülejääki 595 fr. (150 kr.); 1935. a. oli nende arv tõusnud 112-ni, kusjuures keskmine tulu oli 4 570 fr. (1 143 kr.) ja keskmine ülejääk 1 330 fr. (333 kr.); kuue aasta jooksul oli koolikooperatiivide üldtulu 1 361 920,25 fr. (340 000 kr.) ja ülejääk 341 842,31 fr. (85 000 kr.). 1926. a. alates Pariisis ilmub koolikooperatiivide häälekananja — kuukiri „Le Coopérateur scolaire“ (ilmub iga kuu 15.-l, hind 15 fr. aastas, aadress: 41, rue Gay-Lussac, Paris V). Peale selle ilmub 2 korda kuus laste ajakiri „Le journal de Copain-Cop“ (3, rue Récamier, Paris VII, hind välismaale 20 fr. aastas). Pariisi Pedagoogika Muuseumi juures (Musée Pédagogique: 29, rue d'Ulm, Paris V) tegutseb koolikooperatiivide nõuande- ja propagandatalitus nimega „Office Central de la Coopération à l'École“, mis seisab haridusministri kõrge hooldamise all ja mille aupresiidiumi moodustavad haridusministeeriumi alg-, kesk- ja kutsehariduse direktorid. Talituse ülesandeks on soodustada koolikooperatiivide organiseerimist ja levitada ühistegelisel haridust. Talitusel on oma osakonnad peaaegu igas departemangus, ta ilmutab perioodiliselt oma „Teatajat“ (Bulletin de Renseignements). Peaaegu iga numbri esileheküljel on seal rasvases kirjas trükitud kolm teesi:

Igal koolil peab olema oma koolikooperatiiv. Igas departemangus peab olema koolikooperatiivide kesktalituse maakondlik osakond. Ühistegevus kindlustab koolile tuluallikaid ja sümptiaid; ta on uueaja kasvatusmeetodeist kõige targem ja kõige mõjuvam.

Koolikooperatiivide kesktalitus ilmutab oma toimetustena palju asjakohast kirjandust, millest siin olgu nimetatud Marcel Degond'i sulest ühistegevuse õpetuse plaanid (kavad), kus muu huvitavalt käsitletud aine kõrval ühistegevusest üldse leidub prantsuslikult — üksikasjaliselt väljatöötatud kavu ühistegevus-õpetuse jaoks ühes, kahes, kolmes, neljas või viies õppetunnis. Prantsuse „Office Central de la Coopération à l'École“ vastab meil õpilaste kooperatiivide Kesktoimkond Eesti Ühistegelise Liidu juures.

Prof. Totomianz märgib, et õpilaskooperatiiv oma otsese materiaalse ülesande kõrval — korraldada ja hõlbustada õpilaste varustamist õppetarvetega — abistab kooli aineliselt ja on tähtsaks kasvatuslikuks vahendiks. Seepärast leiab ta, et õpilaste ühistegelise organiseerimine on niisama tähtis ülesanne kui täiskasvanute organiseerimine ja ta loodab, et

koolikooperatiivide liikumine levib ka kõigis neis maades, kus ta veel on alles algamas: kasvatades lapsi ühistegeliselt valmistab kool ühiskonnale väärtuslikke liikmeid (v. allik 3. lk. 800). Rektor Bornemann (ibid. lk. 800) arvab, et kool peab õpilasis kasvatama ühistegelise vaimu ja rakendama sellele tööle kõik õppeained, alates usuõpetusega; ta näitab ka lühidalt, kuidas siin iga õppeaine võib kasulik olla.

Esitatud katkendliikud teated koolikooperatiividest välismaal (loodame tulevikus neid täiendada) peaksid näitama, et koolikooperatiivid on koolitöös suureks positiivseks teguriks. Meil tohiks põhjust olla tunda rõõmu, et Eesti õpilaskooperatiivide arenemise poolst ei ole viimsel kohal kultuurriikide peres.

See koolikooperatiivide energiline ründamine, mida meil viimasel ajal võib tähele panna, põhjeneb vist suurel arusaamatusel.

- Allikad:
1. Kaubandus-Tööstuskoja Teataja 1935 nr. 18.
 2. Üleriiklise Kaupmeeste Seltside Keskliidu Teated 1935 nr. 17.
 3. Internationales Handwörterbuch des Genossenschaftswesens (Prof. Dr. V. Totomianz) IV. Berlin 1928.
 4. M. Colombain: Les Coopératives scolaires.
 5. Marcel Degond: Documents et Plans pour l'Enseignement de la Coopération, Paris 1935.
 6. La Coopération dans les Écoles de la Lorraine Ardennes et Franche-Comté 1919—1930.
 7. Les Jeunesses Coopératistes.
 8. Règlement-Type des Coopératives Scolaires, 1931.
 9. Office Central de la Coopération à l'École: Statuts modifiés. 1928.
 10. Sama: Bulletin de Renseignements (üksikud nr. nr. 1933—1935).
 11. Les Coopératives Scolaires dans le département de la Seine 1934—1935.
 12. Le Journal de Copain-Cop (üksikud nr. nr. 1935 ja 1936).
 13. Koolivalitsuste juhatajate, koolinõunikkude ja riigikoolide juhatajate vastused HSM Koolivalitsuse ankeedile.

Eestikeelne ajalooline kirjandus 1934. a.

J. Madisson.

Avaldades 1934. a. „Valimiku Ajaloolist Kirjandust Koolidele“ otsustas Ajaloo-õppekorralduse Toimikond täiendada „Valimikus“ avaldatud kirjanduse nimestikku iga järgneva aasta kohta lisanimestikkudega, millede valik toimub samul põhimõtteil ja teoste järjestus sama liigituse järgi, mis „Valimikus“ on läbi viidud. Kuna „Eesti Kirjanduse“ lisana ilmuv Eesti kirjanduse nimestik pro 1934 avaldati alles ajakirja 1935. a. esimese poole numbrites ja mõne ajakirja 1934. aastakäigu viimased numbrid samuti ilmusid alles möödunud aasta suvel, siis oli mul võimalik käsikirja lõplikul kujul esitada toimikonnale 1935. a. sügisel ja 1934. aasta ülevaate ilmumine hilines selle tõttu paratamatult.

Kuigi 1934. a. eestikeelses ajalooeaduslikus kirjanduses puuduvad tähisteadused ja õpilastele esimeses (I) järjekorras soovitatavad tööd, on selle aasta jooksul siiski ilmunud võrdlemisi arvukas kogu nii ajalooeaduse kui ka ajalooõpetuse seisukohast väärtuslikke teoseid. Vastavalt meie ajalooeadlaste ja harrastajate erihuvialadele on sel aastal, nii nagu tavaliselt kõige nõrgemalt esindatud vana- ja keskaeg. Vanaaja alalt tuleb arvesse ainukesena teosena Fr. Toomuse Caesari biograafia (II B I)¹⁾, mis käsitluse lihtsuse huvides hoidub laskumast Caesari kui isiksuse ja poliitika mitmepalgelisse probleemistikku ja sellisena on kül-

¹⁾ Et vältida teksti koormamist teose täieliku tiitli ja ilmuniskoha väljakirjutamisega, juhvivad sulgudesse asetatud märgid nimestiku vastava osakonna juurde, kus neid andmeid võib leida.

laltki arusaadav õpilaste koduse lektüürina eeskätt gümnaasiumis ja keskkoolis. Kahe lühema artikliga on esindatud ajalooline kirjandus Eesti keskaja kohta. P. Johanseni eestluse osatähtsust keskaegses Tallinnas käsitlev artikkel (II B 2 b) illustreerib ja täiendab sama autori ja teiste poolt avaldatud arvamist eestluse väljapaistvast tähtsusest meie keskaja linnades. Meie ajaloo ümberhindamise ühe lülina väärrib artikkel ajaloo-õpetajate tähelepanu ja võib samuti kasutamist leida õpilaste poolt referaatide koostamisel. Teine meie keskaega käsitlev H. Kruusi artikkel (IV 2) on õigupoolest P. Johanseni „Esiandlised des Liber Censu Daniae“ laiendatud referaat-arvustus ja väärrib eeskätt nende tähelepanu, kellel see ideerikas ja põhjapaneva tähtsusega uurimus originaalis ei ole kättesaadav.

Rikkalikumalt on esindatud uus aeg 1934. a. ajaloolises kirjanduses. P. Treiberi kirjutus Th. Müntzeri üle (III 3 a) ei ole mitte ainult huvipakkuv selle väljapaistva anabaptisti kriitilise hindamisena, vaid viib ka Saksa varajase reformatsiooni osalisele ümberhindamisele. Vähem huvi väärrib ajalooõpetuse seisukohast J. Kurfeldti Cervantese biograafia (IV 2). Peale kirjandusliku loomingu iseloomustuse on mõnevõrra saateainena ja koduse lektüürina selles kasutatav Cervantese kui XVI—XVII sajandi väikeaadiku tüübiliselt hispaanialik elukäik ja elusaatus. Eesti ajaloo alal uuel ajal on peamiseks huvialaks meie ajalookirjanduses kujunenud Rootsi aeg. Esimeses järjekorras tuleb siin mainida O. Liivi artiklit rahvakooli olude kohta XVII s. lõpul (II B 3 b), mis täiendab ja täpsustab V. Reimani (Forseliuse biograafia) jt. andmeid sel alal ja sellisena on eduga kasutatav ka ajalooõpetuses. J. Vasara kirjutus tsunfti korra üle Tallinnas 1561—1660 (III 3 b) näitab mitte ainult tsunftikorra allakäiku Rootsi ajal, vaid ka meie linnade, eriti Tallinna eestluse osatähtsuse langust ja linnade lõpliku saksastumise arenemist. A. Soom'i artiklid J. Fougdti (III 3 b) ja Narva kindlustuste üle Rootsi ajal (III 3 b) kirjeldavad selle meie tähtsama piirilinna ja kindluse elu Rootsi ajal ning Rootsi valitsuse suurejoonelisi kavatsusi ja teostusi Narvas. Ajalooõpetuse seisukohast väärrib erilist tähelepanu Narva kindlustuste arengu ja bastioonide süsteemi teostamise kirjeldus, mis muide on esimene moodsele nõudeile vastav meie linn-kindluste kujundamise käsitus uuel ajal eesti keeles. Maakaubandusest ja sel alal valitsevast vastolust aadelkonna ja linnade vahel Rootsi ajal käsitleb O. Liiv oma huvitavas artiklis (III 3 b), kuna H. Sepa artikkel majandusolude üle Eestis XVIII s. (III 3 b) juba selle poolest ajalooõpetusele tähtis on, et ta selle meie ajaloo väheuuritud ala käsitlust võimaldab uue lisaainese abil näitlikustada.

Rikkalikum kõigest on ajaloo-kirjandus 1934. a. kõige uuema aja kohta. Üldise ajaloo alal (seoses Eesti ajaloga) annab E. Laaman loetava ülevaate demokraatia ja diktatuuri kordade kujunemisest Euroopas viimaseil aastakümneil (II B 4 a), mida koduse lektüürina, saateainena ja referaadikirjandusena eduga saab kasutada ajalooõpetuses. Koduse lektüürina muusikast huvitatud õpilastele võib arvesse tulla ka K. Leichter Wagneri biograafia (IV 2). Mõnevõrra huvitavad saateainest koloniaalajaloo käsitlemisel XIX s. pakub lõpuks L. Leesmendi artikkel „Oopiumisõja“ kohta hiinlaste valgustusel (IV 2). Eesti ajaloo alal kõige uuemal ajal on ajaloo-kirjanduses kaks huvipunkti: ärkamiseaeg ühes eellooga ja Eesti iseseisvuse ajastu. Ärkamiseaega käsitlevaist teostest tuleb esimeses järjekorras mainida H. Kruusi artikleid ärkamiseaja algpäevade ja rahvuslike keskuste suhtlemise kohta (II B 4 b), milledes veenvalt tõestatakse ärkamiseaja alguse viimise vajadust 60. a. algusse, kirjeldatakse selle suurt palvekirjade aktsiooni ja näidatakse ärkamiseaja põhikeskuste suhtlemist ja juhtivate regelaste osatähtsust ärkamiseaja liikumises. Materjali ärkamiseaja suurtegelase J. Hurda kohta pakub A. Mohrfeldt oma sünteesil nõrgas ja ajaloolise tausta kujutamises puudulikus Hurda biograafias (II B 4 b), mida siiski parema puudumisel tuleb soovitada õpilastele koduse lektüürina. Huvipakkuvamad on G. Suitsu katkendid Fr. Kreutzwaldi eluloost isiku kujunemise kirjelduse ja veelgi suuremalt elärkamiseaja miljöö kujutamise poolest. Lõpuks esitavad mõnevõrra huvitavat täiendavat lisaainest sama ajastu kohta L. Loone artikkel Kuu-salu rahutuste üle (III 4 b), J. Org'i kirjutus pideva ajakirjanduse eelkäijate üle (III 4 b) ja Kallio E. Lönnroti biograafia (III 4 b).

Iseseisvuse ajastut käsitlevaist teostest omab kahtlemata esikoha A. Piibu „Tormine aasta“ (II B 4 b). Rikkalikult allik-materjali ja isiklike mälestustega illustreeritud kroonikana ja Eesti iseseisvumise tekkimise kohta mõningate uute seisukohtadega esineva teosena on see töö vajalik ajaloo-õpetajale, samuti ka referaadikirjandusena õpilastele. E. Laamani „Era-konnad Eestis“ (II B 4 b) võimaldab meile loetava teoreetilisel küll vähe läbitõotatud üle-vaate Eesti demokraatiast ja selle kriisist, ja niisugusena on ta vajalik kodune lektüür õpilastele ja osaltki saateainena tähtis ajaloo õpetamisel. Iseseisvuse ja selle eelaeaga käsitavaist teostest väärivad tähelepanu J. Laidonerile ja K. Pätsile pühendatud mälestuste kogud (III 4 b).

Üldistest teostest tuleb õpilaste lektüürina eriti raamatu-aasta puhul mainida Fr. Puksovi ilmekalt ja huvitavalt kirjutatud teost „Raamat ja ta sõbrad“ (II A). „Eesti Rahva Ajaloo“ II köite 10-nda lõppvihu ilmumisega 1934. a. avanes meile võimalus tervikliku

ülevaate saamiseks uues käsitluses Eesti ajaloost reformatsioonis kuni Vene ajani. Kogu-teostest tuleb esimeses järjekorras mainida „Eesti Entsüklopeediad“ (IV 1), samuti vääri- vad tähelepanu „Eesti Rahva Muuseumi aastaraamatud“ VIII, IX—X, „Õitsituled“, Eesti Üliõpilaste Seltsi ja Korp. Sakala albumid (IV 1). Silmas pidades ajaloost kursuse viimist kuni käesoleva ajani pakuvad väärtuslikku tuge Eesti Kroonikad 1932, 1933 ülevaatega Eesti arengust vastavil aastail, aga samuti ka Eesti ja välismaiste sündmuste kronoloogiaga. Mit- mesugustest teostest on peale eespool-mainitute tähtsamad H. Peetsi ja R. Kenkmani Tallinna juht (IV 2), milles antakse ülevaadet Tallinna ajaloost ning mälestusesemeist ja J. Adamsoni Ajaloo-atlas II, III (IV 2), mille ilmumisega on teostunud üldiseks rahuloluks ammune nõue eestikeelse ajaloo-atlase järgi.

Ajaloolise ilukirjanduse alal tekitas 1934. a. elevust mõnekümne-aastase vaheaja järele romaanide ilmumine Eesti ajaloost. Neist vahepeal auhindamise teel ametliku tun- nustuse leidnud romaanidest tuleb ajalooõpetuse seisukohast kõige väärtuslikumaks tun- nistada A. Mälgu „Surnud majad“ (V), milles miljöö ja tegelaste tõetruuna tunduv kujutus pakub head saateainet ja kodust lektüüri gümnaasiumi ja osalt ka keskkooli õpilastele. M. Metsanurga „Ümera jõel“ (V) on esimene moodsetele ajaloolistele tõekspidamistele vastav muistse iseseisvuse ja vabadusvõitluse aja kujutusena väärtuslik lisaannus meie vähe- sele ajaloolisele ilukirjandusele. E. Ståhlbergi „Päikesse tõusu poole“ annab üldiselt õnnestunud piltide näol romaniseeritud ülevaate Eesti rahvuslikust liikumisest alates eelärkamisest kuni iseseisvuseajani ja sellisena on ta jõukohane lektüür kesk- ja osaltki algkooli õpilastele. Soome ajaloo alal võimaldab S. Ivalo romaan (V) ülevaate Soome oludest XV s-i lõpul ja Viiburi piiramisest venelaste poolt 1495. Tänuväär- sel kombel jätkas A. Murakin ka sel aastal romaanide tõlkimist Ungari ajaloost, millede kaudu meie õpilastel on võimalik õppe- kavades paratamatult tagaplaanile surutud Ungari ajaloo tundmise täiendamine selle tähtsamail momentidel. Selle poolest pakub J. Gulacsi värviküllane Ungari sisemist laostumist, G. Dozsa mässu ja kaotust Mohacsi lahingus kujutav romaan (V) mitmeti huvipakkuvat lugemisainet. Teistest romaanidest kujutab G. Ebersi „Vaarao tütar“ Vana Idamaa, eriti Pärsia ja selle hoovkonna elu Kambysose ajal, kuna A. Strug oma maailmasõja aega kujutavas romaanis (V) annab küllaltki usutava pildi võitlevate poolte vahel lõhestatud Poolamaast.

II.

A. Üldised teosed.

Eesti Rahva Ajalugu. Toimetanud: J. Libe, A. Oinas, H. Sepp, J. Vasar. II (...—10) Eesti riikondliku lahas- tamise ajastu ... Tartu, k.-ü. „Loodus“ 1934.

Puksov, Fr. Raamat ja ta sõbrad. Pilte raamatu ja kirja ajaloost, raamatu tehnikast ning raamatuharrastusest. Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1934. (Elav Teadus nr. 30.)

B.

1. Vana aeg.

Toomus, Fr. Caesar. Mees, kes painutas oma tahte alla rahvaid. Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1934. (Suurmeeste elu- lood nr. 22.)

2. Keskaeg.

b) Eesti ajalugu.

Johansen, P. Eestlane Tallinna Linnaarhiivi allikate kajastuses. Ajalooline Ajakiri XIII (1934), lk. 180—88.

3. Uus aeg.

b) Eesti ajalugu.

Liiv, O. Lisandeid Eesti rahvakooli ajaloole 17. saj. lõpul. Eesti Kirjandus XXVIII (1934), lk. 219—33, 241—59, 311—31.

4. Kõige uuem aeg.

a) Üldine ajalugu.

Laaman, E. Demokraatia ja diktatuur. Tartu, Noor-Eesti, 1933.

b) Eesti ajalugu.

Kruus, H. Eesti rahvuslike pühikeskuste suhtlemine 1860-ndail aastail. Ajalooline Ajakiri XIII (1934), lk. 49—64, 97—106.

Kruus, H. Eesti rahvusliku ärkamise algu- päevilt. Eesti Kirjandus XXVIII (1934), lk. 337—62, 404—23, 455—69, 488—512.

Laaman, E. Erakonnad Eestis. Sisse- juhatus politikasse IV. Tartu, Eesti Kir- janduse Selts, 1934. (Elav Teadus nr. 26.)

Mohrfeldt, A. Jakob Hurt. Eesti ärkamis- aja suurkujusid. Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1934. (Suurmeeste elulood nr. 20.)

Piip, A. Tormine aasta. Ülevaade Eesti välispoliitika esiajast 1917—18 aastal doku- mentides ja mälestusis. Tartu, Akadeemiline Kooperatiiv, 1934.

III.

3. Uus aeg.

a) Üldine ajalugu.

Treiberg, P. Thomas Müntzer aatlejana ja võitlejana. Ajalooline Ajakiri XIII (1934), lhk. 107—21, 145—171.

b) Eesti ajalugu.

Liiv, O. Maakaubandusest ja ülesostust Eestis Rootsi aja lõpul. Ajalooline Ajakiri XIII (1934), lhk. 1—16.

Sepp, H. Majandusolud Eestis XVIII sajandil. Lisandeid talurahva vabastamise ajaloole. Korp. Sakala 1909—1934, lhk. 88—112.

Soom, A. Jakob Fougdti tegevus Narva bürgermeistrina (aa. 1644—53). Ajalooline Ajakiri XIII (1934), lhk. 16—25, 65—83.

Soom, A. Narva kindlused fortifikatsioonilisest seisukohast vaadatuna. Sõjaasjanduse ajakiri Sõdur XVI (1934), lhk. 783—87, 827—30, 877—80.

Vasar, J. Tsunftidena organiseeritud Tallinna tööstuse arengust 1561—1660. Korp. Sakala 1909—1934, lhk. 141—156.

4. Kõige uuem aeg.

b) Eesti ajalugu.

Kallio, O. A. Elias Lönnrot. Tõlkinud ja täiendanud A. Palm. Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1934. (Suurmeeste elulood nr. 18.)

Juhan Laidoner. Kindralleitnant. Kaitsevägegede Ülemjuhataja Vabadussõjas. Mälestusi kaasaegsetelt. Tallinn, Vabariigi Ohvitseride Keskkogu, 1934.

Loone, L. Talurahva rahutused Kuusalus a. 1858. Ajalooline Ajakiri XIII (1934), lhk. 172—80.

Org, J. Eesti pideva ajakirjanduse eelkäijad. Eesti Kirjandus XXVIII (1934), lhk. 437—55, 555—61.

K. Päts. Tema elu ja töö. Kaasaeglaste mälestusi. Tallinn, K. Pätsi 60 a. sünnipäeva mälestamise komitee, 1934.

Suits, G. Kreutzwaldi üliõpilasaastaist. Looming XII (1934), lhk. 592—97.

Suits, G. Kreutzwald ja esimene rahvuslik etapp. Looming XII (1934), lhk. 1184—88.

Suits, G. Kreutzwald ja rahvuslik esi-ärkamine. Looming XII (1934), lhk. 827—30.

Suits, G. Kreutzwald Tartus. Looming XII (1934), lhk. 442—47.

IV.

1. Koguteosed.

Eesti Entsüklopeedia. Redaktsioonitoimkond: R. Kleis, P. Treiberg, J. V. Veski. ... III (vihk 21) ...—Jaanus; IV (vihk 22—28) Jaapan — Kõõlinn; V (vihk 29—31) Kõõlised —... Tartu, k.-ü. „Loodus“, 1934.

Eesti Kroonika 1932. Kaastõelised: H. Tammer, E. Ein, E. Poom, M. Martna, A. Palm. Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1933. (Elav Teadus nr. 16.)

Eesti kroonika 1933. Kaastõelised: H. Tammer, J. Taklaja, A. Elango, O. Urgart. (Eesti sise- ja välispolitika 1933 + tähtsamaid sündmusi s. a.) Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1934. (Elav Teadus nr. 28.)

Eesti Rahva Muuseumi aastaraamat VIII, IX—X. Tartu, sihtasutus „Eesti Rahva Muuseum“, 1934.

Eesti Üliõpilaste Seltsi album X. Koguteos. Toimetus: A. Luha, G. Ränk, E. Suurvälvi. Tartu, Eesti Üliõpilaste Selts, 1934.

Korp. Sakala 1909—34. Tartu, Korp. Sakala, 1934.

Õitsitud. Eesti Ajakirjanike Liidu album XII. Toimetanud K. Kesa. Tallinn, 1934.

2. Mitmesugused tööd.

Adamson, J. Ajaloo-atlas. Kesk-aeg. Uus-aeg. Tartu, k.-ü. „Loodus“, 1934.

Kruus, H. Suurteos Eesti keskaja kohta. Ajalooline Ajakiri XIII (1934), lhk. 37—46.

Kurfeldt, J. Miguel de Cervantes Saavedra. Elulugu ja looming. Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1934. (Suurmeeste elulood nr. 21.)

Leesment, L. „Oopiumisõda“ hiinlaste valgustusel. Ajalooline Ajakiri XIII (1934), lhk. 83—88.

Leichter, K. Richard Wagner. Tartu, Eesti Kirjanduse Selts, 1934. (Suurmeeste elulood nr. 19.)

Linde, B. ja Veelmann, J. Taani. Tallinn, Kirj. „Varak“, 1934.

Läti. Toimetanud: B. Linde, H. Rahamägi ja J. Veelman. Tallinn, „Varak“, 1934.

Neggio, V. Saaremaa mäss. Kaitse Kodu! X (1934), lhk. 155—57, 211—14.

Peets, H. ja Kenkman, R. Tallinn. Ajalooline ja kunsti-ajalooline juht. Tallinn, k.-ü. Kooperatiiv, 1934.

Vigel, E. Tartu ülikooli sõjateaduste professuur 1802—30 seoses sõjalise hariduslooga. Sõjaasjanduse ajakiri Sõdur XVI (1934), lhk. 605—08, 645—48.

V.

Ebers, G. Vaarao tütar. Saksa keelest tõlkinud A. Kivikas. Tartu, K.-ü. „Loodus“, 1934. (Looduse Kuldraamat nr. 41.)
Guláczí, I. Leinapeig. Romaan Ungari vallutamistest türklaste poolt. Ungari keelest tõlkinud A. Murakin. Tartu, k.-ü. „Loodus“, 1934. (Looduse kroonine romaan nr. 68.)
Ivalo, S. Viiburi plahvatus. Ajalooline romaan. Soome keelest tõlkinud E. Murd. Tartu, k.-ü. „Loodus“, 1934. (Looduse Kuldraamat nr. 48.)

Metsanurk, M. Ümera jõel. Ajalooline romaan. Tartu, Noor-Eesti, 1934.

Mäik, A. Surnud majad. Romaan. Tartu, k.-ü. „Loodus“, 1934.

Ståhlberg, E. Päikese tõusu poole. Tõlkinud Fr. Tuglas. Tartu, Noor-Eesti, 1934.

Strug, A. Tundmata sõduri haud. Poola keelest tõlkinud V. F. Salu (F. Jänes). Tartu, k.-ü. „Loodus“, 1934. (Looduse kroonine romaan nr. 67.)

Valgustusajastu ideed ja nende mõju.

Enda Enmist.

Ikka on domineerinud rahvaste ajaloos mõni ürgjõud, mis karakteriseerib seda ajajärku, annab talle ilme ja muudab ta omapäraseks osaks terve inimkonna ajaloos. Keskajal oli niisuguseks faktoriks usk, kuid uuel ajal, usu askeetlikkude õpete mõju vähenedes, domineerivad sellistena valgustusajastu ideed.

Juba XVII sajandil, Euroopa suurimate vabadustega varustatud riiges Hollandis ja Inglismaal, hakkas arenema vabam maailmavaade, taotledes inimese õigusi, sõna-, trüki- ja usuvabadust. Kuid XVIII sajandit võib juba õigusega nimetada valgustussajandiks, sest siis haarasid valgustusajastu ideed Euroopa võimsate monarhide meeled ja täitsid uue ning ülla lootustega rahvaste südamed.

Prantsusmaalt, tolle aja süingeima absolutistliku korraga riigist tõusid talendid, kes sõnastasid rahva hinges pürgiva runde. Neist valgustuseapostlitest on selle ajastu iseloomulikud kujud Voltaire, Montesquieu ja Rousseau.

Milliseid ideesid taotles Voltaire? Riiklikust korrast pidas ta sobivaimaks valgustatud monarhiat. See uus riigikord sarnles vana absoluutse monarhiaga, paremus seisis aga selles, et selle uue korra valitseja tegevust juhtisid valgustusajastu ideed, milliseid ta rakendas oma alamate hüveoluks; rahvas jäi aga endiselt valitsemisobjekti seisukohale. Valitseja võimu kõrval polnud ruumi rahva soovidel, korraldused tulid kõik trooni kõrguselt.

Usult oli Voltaire deist eitades kolmainust, kuid tunnustades Jumala olemasolu ja hingesurematust.

Üldiselt oli Voltaire oma tõekspidamistelt aristokraat, kes tundis hirmu rahva kui massi võimutsemise ees, ja seepärast viljeleski ta valgustatud vaimuga ja oma rahva hüvangut silmas pidava ainuvalitseja ideed.

See mõte leidis ka teostamist tolle aja absoluutsete monarhide poolt, nagu Friedrich Suur Preisimaal, Maria Theresia ja ta poeg Joseph II Austrias ning Katariina II Venemaal.

Hoopis demokraatlikumate vaadetega riigikorrast oli Montesquieu. Tema nägi ette juba riigivalitsemise jagamist seadusiandva, täidesaatva ja kohtuvõimu vahel. Siin esineb juba fikseerituna konstitutsiooniline riigikord, mis kehtib praegu väikeste muudatustega suures osas riiges.

Kõige demokraatlikum neist kolmest nimetatud teoreetikust oli Rousseau. Tema nõuab rahvale täielikku suveräänsust, minnes isegi äärmusse oma rahvavabadustega. Tema ei tunnusta kindlat riigivõimu, vaid rahvas ise üldistel koosolekuil annab seadusi, mõistab

kohut ja valib ametnikke, kes valvavad, et kehtivaid seadusi austatakse. Seda laiaulatuslikku rahva enesemääramisõigust on raske suuremais riiges realiseerida, teostatud on seda ainult mõnes väiksemas Šveitsi kantonis.

Sellega oleksid lühidalt nenditud valgustusajastu tähtsamate ja tüüpilisemate suurvaimude töökspidamised riigikorrast. Neist üksikuist tõigust juba nähtub selle ajastu püüete vabadusele ja rahva kui laiema hulga soovide hindamisele.

Sotsiaalses korras nõuti privileegeeritud aadli ja vaimuliku seisuse eesõiguste kaotamist ja kõikide kodanikkude üheõiguslust seaduse ees.

Samuti propageeriti südametunnistuse vabadust, et iga inimene võiks tunnustada temale meelepärast konfessiooni.

Valgustusajastu ideede mõju oli suur. Nende kaavitamisel avarus inimeste maailmavaade; selmet olla alaealise seisundis riigi- ja sotsiaalelu juhtimisel, hakati arvestama iga üksiku isiku kui indiviidi võimeid. Teaduste arenemise ja uute leiutiste tõttu tekkis inimestel arusaamine ümbritsevast maailmast, mille avaldusile oli selleajani vaadatud ebauskliku hirmuga. Uue ratsionalistliku maailmavaate tõttu hakkas inimene usaldama iseennast, ta oli nüüd kindel oma mõistusele ja seetõttu tekkis hulk silmapaistvaid ja andekaid isikuid. Valgustusajastu usuvabadus tõukas troonilt asketismi ja võimaldas inimesil nautida elu positiivseid külgi.

Pöörati enam tähelepanu noorsoo kasvatamisele. Koolide õppekavasse võeti aineid, mis arendasid enam õpilase mõtlemisvõimet. Keskagee vaimu kammitas hoidva skolastika asemel õpetati matemaatikat, loodusteadust ja teisi praktilise tähtsusega aineid. Inimvaimu usukammitasist vabastavate valgustusajastu ideede mõjul olid õpetlased asunud intensiivsele teaduslikule tööle. Ja nii püstitati nende poolt rida uusi aksioome, nagu kosmograafias astus endise geotsentrilise süsteemi asemele heliotsentriline, ja Kopernikuse ning Kepleri nimed on sel alal autoriteetse tähtsusega. Inglise Bacon lõi uue eksperimentaalse meetodi teadusilmas, mis on täpsem ja usutavam endisest filosoofilisest targutamisest.

Maailmavaate humansemaks muutudes pehmenesid ka kohtute karistamisviisid. Endist surmanuhtlust asendasid inimlikumad karistamisvahendid. Jäi küll ka püsima surmanuhtluse kohtupraktikas, kuid selle karmi abinõu tarvitamisel oldi ettevaatlikum.

Üldiselt mõjusid valgustusajastu ideed inimvaimu vabastavaina ja ühiskondlikku ja riiklikku korda demokraatiseerivaina.

Valgustusajastu ideed kajastusid Lääne-Euroopast ka meie orjaikkas vaevleva rahva juures. Esimesena avaldus uute ideedega kaastuv paremus eesti rahvale Vene valgustatud valitseja Katariina II kaudu. Nagu ajalugu väidab, nõutas tollaegne Vene valitsuse esindaja Vana-Liivimaal kindralkuberner Browne 1765. a. maapäeval kohalikult aadliit maarahva väljakanntamatu olundi parandamist ja haridusolude korraldamist.

Peale selle valdasid valgustusajastu ideed rea saksa soost estofile, nagu Garlieb Merckeli jt. kes kirjanikkudena nõutlesid eesti rahva humansemat kohtlemist. Ning üksikud pärimõisnikud Vana-Liivi kubermangu nii Eesti kui ka Läti osas andsid oma talupoegadele eraõigusi, püüdes nendega reguleerida talupoja seeramat seisukorda. Valgustusajastu ideede mõjust johtusid ka 1804. aastal antud talurahva seadused nii Eesti- kui ka Liivimaal.

Nii sai meie rahvas ka osa neist üllaist valgustusaja ideedest. Ehkki meie teoorjuses ägav talupoeg neid täies ulatuses ei saanud maitsta, rõõmustas ta ja oli tänulik selle vähe-segi eest.

Et valgustusajastu ideed leidsid pinda nii mitme rahva juures, sellest järeldub, et nad olid kosmopolitilised, neis puudus rahvuslik printsip. Kuid siiski oli valgustusajastu rahvaste elus pöördelise tähtsusega ja see pööre sündis paremuse poole.

ARVUSTUSI

„Looduse“ lasteraamatud.

Möödunud aasta on andnud kirjanduse alal palju uut ja head. Ühe uudsusena võiks nimetada „Looduse“ poolt lasteraamatute sarja müügile laskmist. Nimetatud sarjast ilmus jõuluks 14 raamatut, mille hulgas pooled olid algupärandid, pooled tõlked.

Need raamatud üllatasid lugejaskonda ilusa välimusega. Hea paber, korralik trükk, kaunid kaaned ning teksti selgitavad pildid ise juba tõstavad mainitud sarja tähtsale kohale seni-ilmunud lasteraamatute hulgas.

Sisult nad vastavad kasvatuslikele ja teataval määral ka ilukirjanduslikele nõudeile. Iseäranis meeldivaiks osutuvad algupärandid. Algupärandite autoreiks on noored, veel vähe tuntud kirjanikud, kuid nad on osanud oma tööd. Kirjanikud on tundnud eesti, kodumaa ainekku ning sellele ehitanud realistlikke jutukesi, mis kõik sügavalt hingestatud ja kas lihtsa fantaasiaga kaunistatud või muinasjutuliselt salapäraseks. Võib uskuda, et need jutud valmistavad väikesile lugejaile naudingut.

Algupärandeist on ilmunud järgmised teosed:

| | | |
|-----------------|---|---------------------|
| Karl Ristikivi | — | Lendav maailm, |
| Aadi Virges | — | Rajamaa talu, |
| Edla Vanamõlder | — | Võlutud koovitaja, |
| G. Põldmaa | — | Vangistatud päike, |
| Aadi Virges | — | Jäneseпоeg To-too, |
| Hindrek Rikand | — | Rahvavanema lapsed, |
| Sulev Einer | — | Raudkaarnad. |

Kaks nendest, Karl Ristikivi „Lendav maailm“ ja Edla Vanamõlderi „Võlutud koovitaja“ on jurukeses lindude elust. „Lendavas maailmas“ meid tutvustatakse pääsukeste ja osalt ka varblaste elu-oluga. Õnnestunud ning selgete joontega on suudetud tõmmata vahe pääsukeste kui intelligentsemate, inimeste poolt armastatute, ning varblaste kui tihti hüljatavate lindude vahel. Ka on huvitavalt kirjeldatud noorte pääsukeste omavaheised võistlused kiir- ja kestvuslennus esimese koha pärast ja pikad reisid ümbrusega tutvumise otstarbel, mis meenutavad koolinoorte vastavaid matku kaugemasse ja lähemasse ümbrusse. Lõpuks kõige südamlikum ja elamusi tekitavam on pääsukeste sügisene lend kodumaalt kaugale merede taha. See on lastesse sügavat kodumaaarmastust sisendav lugu. Linnukaitse laste hulgas ei ole paremat propagandat kui niisugune teos.

„Võlutud koovitaja“ ei ole vähem õnnestunud eelmisest. See on muinasjutt vabadust-armastavast karjapoisist, kes suure soo ääres küla karja hoides eksis sohu, sattus laskesse ja rändas soohaldja riiki. Sealt vabastab teda hiljemini sooneitsi, kuid koovitajana Nüüd alanud elu linnuna on huvitav, aga ühtlasi ka kurb. Olles küll vaba ja nähes palju uut, ei ole ta siiski rahul selle kõigega, kuna on pidanud loobuma võimalusest inimesena elada oma kodus, võtta osa selle muredest ja rõõmudest. Koovitaja igatsused—inimesena pääseda oma koju, on kirjeldatud hästi ja usutavalt. Kuid mitte vähem väärtuslikuks tuleb siin pidada eesti ajaloo tähtsamate momentide meisterlikku poetamist jutustusse. 1905. a. revolutsioonikatse, Vabadussõda ja pärast sõda rahva majanduse ning riigielu opti-

mistlik üleschitamine leiab siin aset. Nii see jutuke äratab lastes ka isamaa- ja vabadusearmastust mitte sõnade ja moraalitsemise, vaid vastavate piltide ja elamuste läbi.

Aadi Virgese „Rajamaa talu“ annab meile võimaluse tutvuda lapse mängupsühholoogiaga. Lapsed, olles varem kuulnud emalt Rajamaa talu tekkimise, hoonete ehitamise ja viljaaedade asutamise lugu, oma mängus nüüd aimavad järele uue Rajamaa üleschitamist. Samuti nad on emalt kuulnud, et neil on olnud veel üks vend, kes nendest olnud palju vanem ja kes koolipoisina läinud Vabadussõtta ja seal langenud. Sellegi loo nad lavastavad meeldival. Laste mäng on kaasakiskuv, kõnelused tabavad ja neid igauhte hästi iseloomustavad. Saame kujutluse kolmest erinevast inimesest — lapsest, kellel igauhel on oma seisukohad ja vaated, kuid kes omavahel siiski hästi sobivad. Jutuke ei ole küll lastele vist nii põnev kui kaks eelmist, sest selle aine on lugejale endale liialt lähedane, kuid oma ülesannet raamat siiski täidab, kuna pakub eeskujuga mänguseltsilistele omavaheliseks heaks läbisaamiseks.

Sama autori „Jäneseпоeg To-too“ on lugu jänestest. Siin tutvub lugeja jäneseelu rөөmude ja muredega. Suurimaks mure ning valu sünnitajaks jänesele on inimene. Hirm jahikoerte eest on tühine selle kõrval, mida jänese tunneb nähes inimest. Ei puudu selleski raamatus, nagu lindude elu käsitlevais jutukesis tähele panime, tendents kasvatada lapsi loomi hoidma ega mitte neid piinama nalja pärast. Kuid tendents on varjatud ja sellepärast see ei tundu moraalilugemisena. Mainitud jutukese väärtuseks on ka looma psühholoogia tundmine ning peen käsitlemine.

Hindrek Rikandi „Rahvavanema lapsed“ koosneb neljast eri jutukesest. Esimeses, nimelt „Rahvavanema lastes“ räägitakse muistsest eesti rahvavanemast, kel tuli pidada võitlusi oma laste elu pärast võõramaa nõiaga ja kelle ta võitis eesti nõia kaasabil. Selles loos on põnevaid ja laste kujutlusi haaravaid kohti. Positiivse nähtena eelmainitud võitluses võiks pidada rahvavanema ja eesti nõia võitu võõra üle, sest see tõstab laste silmis austust vanade eestlaste julguse ning tarkuse kohta. Eestlaste majanduslik olukord on kujutatud jõukana, vanema isiksus ja käitumine oma kodus kui ka võõrsil on positiivne ning vürstlik. Ja, siin on lastele ilusat luulet muistsete eestlaste elust rahvalaulude kujul.

Nimetatud kogutöös tütarlaste lemmikjutukeseks võiks osutada „Helmik“ ja poistele — „Püha mardikas“. Selle raamatu veaks võiks pidada seika, et koosneb mitmest erinevast palast, mis lõhub lapse kujutluste tervikluse ja vähendab lugemise naudingut. Noorile lugejaile oleks meeldivam, kui rahvavanema lapsed tegelastena oleksid läbistanud terve raamatu.

Sulev Eineri „Raudkaarnad“ on jutuke 1201. aastal eesti külavanema noorema poja luurekäigust sakslaste vastu. Ka selles on palju huvitavat iseäranis poistele. Nimelt on väga õnnestunud külavanema noorema poja kuhu niihästi targa tagasihoidliku poisina kui ka julge noore sõdurina. Kuid jutuke oma ülesehituselt jääb siiski hõredaks. „Raudkaarnad“ on ainult suurest laastust lõõdud palake, millest lünki ja vastuoksusid on jäänud kõrvaldamata.

Kui nimetatud teosed kõrvutada paremuse järjekorras, siis „Lendav maailm“, „Võlutud koovitaja“ ja „Jäneseпоeg To-too“ moodustaksid esimese rühma, „Rajamaa talu“ ja „Rahvavanema lapsed“ vahest teise ja „Raudkaarnad“ kolmanda.

G. Põldmaa „Vangistatud päike“ on populaarteaduslik teoseke, milles lastele antakse huvitav ülevaade inimelamute valgustuse arengust lõkketulest elektrilambini. See raamat on kasutatav saateainena koduloo tundides ja hiljem ka loodusloo tundides.

Kokkuvõttes tuleks ütelda, et nimetatud algupärandid lasteraamatutena on küllalt head ja lastele lugemiseks soovitatavad. Liigset magedust, mis lasteraamatutele tihti omane, ei ole neis leida.

Sama sarja tõlkeoste juures ei peatu pikemalt. Nende kohta lühidalt ütlen niipalju: parim on rootsi kirjaniku E. Beskov'i „Olle suusaretk“. See jutuke oma rohkete nüanssidega põhjamaade loodusest on omapärane, veenva sõnastusega, ja on kohane lugemiseks juba 5—6-aastasile lastele.

Teises järjekorras tuleksid kõne alla saksa kirjanikkude G. Bassewitzi „Peetrikese reis kuule“ ning Sophie Reinheimeri „Kuusiku lastetuba“ ja vene kirjaniku V. Avenariuse „Reis ümber toa“. Bassewitzi töö tuleks ka arvesse peamiselt eelkoolialiste laste lugemisvarana, sest selle kauge fantaasia ja kujutluse tähtede riigi inimeste elust vahest ei seo enam konkreetsemalt mõtlema hakanud koolilast. Küll aga võib lugejaid — poisse ja tüdrukuid — siduda jutu heeroose, Peetrikese ja ta õe armastusväärsed ning intelligentsed kujud. S. Reinheimeri ja V. Avenariuse jutukesed ei ole lastele vahest niipalju huvitavad nende vormi ja sündmustiku poolest, kuivõrd nad on kasulikud sisu poolest. Siin on võimalik koduloolises korras tutvuda toas-olevate asjade saamislooga ja nende väärtusega inimesele koduses elus.

Inglise keelest tõlgitud M. A. Bigham'i „Rotikeste elupäevad“ ja poola kirjaniku Maria Konopnicka „Jutupauniku juhtumused“ on samuti määratud väiksematele lastele. Esimene nendest on lõbus jutuke rottidest, kes inimestena tegutsevad ja kassidega võitlevad oma elu eest. See teos kujutab endast loomingulise sädemeta kompilatsiooni, mis lugejat küll väsitab, aga ei tiivusta. On imelik, et inglased oma lastele on kirjutanud jutukei niisuguseist loomadest, kelle nimigi meie lastele on vastik. „Jutupauniku juhtumustest“ räägitakse härjapõlvlastest-haldjaist. See on vere- ja fantaasiavaene lugu.

Mis puutub „Münchhauseni seiklustesse“, siis see töö oleks võinud jääda tõlkimata. Esiteks on teos eestistatud liialt katkendlikult, teiseks on vastumeelne anda lastele lugeda jutte, milles esineb alatisi tapmisi. Kolmandaks huumor ja fantaasia, peitudes teoses silmanähtavate valede alla, ei pääsegi esile. Kuigi võtta münchhausenit, seda hoopeljat ning valetajat, kellegi paroodiana, ka siis ei saa tulla kõne alla selle teose soovitamine lasteraamatuna, sest mida mõistab laps niisugusest paroodiast.

Lastekirjanduse tõlkijad teoste valikul ei peaks endid laskma mõjutada ainult kirjaniku ajaloolisest kuulsusest, vaid ka teose vastuvõetavusest nüüdisaja kasvatuslikele nõuetele.

Viktor Viilup.

Mag. Joh. Aavik : Praktiline soome keele õpik. II täiend. trükk. Ö./ü. „Kooli-Kooperatiiv“, Tallinnas 1936. Hind Kr. 2,50.

Eesti ja Soome õpetajaskondade vahelistesse suhetesse tõi läinud aasta erilise hoo. Õpetajaskondade vahel sõlmitud liit, ühised pedagoogilised päevad ja üha suurenev kirjavahetus õpilaste vahel sunnivad õpetajaid hõimukeelt omandama vähemalt seevõrra, et mõistetakst teispoolset kõnet ja suudetaks lugeda lihtsamat teksti. Nii on tekkinud olukord, et (algkooli) õpetajal soome keele oskus on kujunenud tarviliseks ja soome keel on peale võõrkeele väljajätmist algkoolist osutunud vastavaile õpetajaile vajalikemaks võõrkeeleks. Sellepärast on õpetajaile teretulnud uus hõimukeeleõpperaamat.

Käesoleva raamatu esimene trükk ilmus üle 20 aasta tagasi. Võrreldes sellega on autor oma raamatut ajakohastanud ja vajalikke ning väärtuslikke täiendusi teinud. Selliseist pälvivad märkimist: Eesti ja soome keeleleksikaalseid erinevusi (§ 69); Kõnekeel ja murded (§ 72); Reisimisel hädavajalikke sõnu, lk. 204—206; Sõnastik. Eriti aga tunduvalt laiendatud lugemikuosa. Selles leidub kerges keeles jutustatud muistendeid, aga ka häid populaarteaduslikke palu, nagu „Suomen kansa“ ja „Suomalaisesta kaunokirjallisuudesta“.

Õpiku tekstide väärtuseks on, et nad ei ole valitud mitte ainult ühelt kitsalt alalt, vaid on toodud mitmekesiseid näiteid, erinevaid nii sõnavaralt kui stiililt: muinasjutte, ilukirjanduslikke palu, kõnelusi, populaarteaduslikke artikleid ja luuletusi. Seega suudab raamat täiesti piisavalt ette valmistada õppijat igasuguse kirjanduse kui ka ajakirjanduse lugemisele. Ses suhtes pälvib raamat täielist tunnustamist.

Võõrkeele õppimisel on peajoonis kaks teed: kas omandatakse tekste lugedes teatav sõnavara ja selle varal õpitakse tundma keele grammatilist struktuuri, või tutvutakse esma-joones keele grammatilise ülesehitusega ja alles siis nii hakatakse täitma vorme sõnavaraga. Õpiku autor on valinud teise tee. See viib kahtlemata keele paremale omandamisele, ent sel meetodil on oma hädadoht, eriti iseõppijate suhtes. Iseõppija tahab võimalikult kiiresti oma keeleoskust rakendada, olgu võõrkeelt kuulates (raadios), kõneldes või lugedes. Ja sel puhul aitab suurem sõnavara hõlpsamini edasi kui näit. täpselt mitmuse moodustamise reeglite tundmine.

Grammatika reeglite õppimine teeb asja raskeks veel enam neile raamatu kasutajaile, kes ei oma küllaldaselt teadmisi keeleõpetuses või on selle unustanud. Neile võib tunduda raamatu käsitlusviis liiga teoreetilisena.

Iseõppijatele määratud raamatule oleks suureks kasuks, kui ta sisaldaks konversatsiooni osa, pealegi kui on tegemist soome keelega, mille praktiline kasutamine võib kõneste tulla peaagu iga õppija juures. Raamat seda ei paku. Seda asendavad mõnevõrra grammatika-osas toodud kahekõned ja reisijaile määratud sõnastik, ent neist on vähe.

Aga ka sellisena on raamat sobivaim soome keele õpik, mis meil seni on ilmunud. Seda võib julgesti tarvitusele võtta kooles, kus soome keelt õpitakse, sealseks tööks on raamatu meetoodiline külg vastuvõetav, ka vastab tekstiosa sisult keskkooli õpilaste eale. Kuid ka iseõppija, kes tahab oma hõimukeele oskusele panna piisava teoreetilise kui ka praktilise aluse, saavutab selle J. Aaviku õpiku läbitöötamisel.

V. Altoa.

MITMESUGUST

Gümnaasiumiõpilaste kirjanditevõistlus.

Käesoleval õppeaastal toimus teiskordselt gümnaasiumiõpilaste vaimsete huvide ergutamiseks ja edendamiseks ning andekamate õpilaste võimete hindamiseks Haridus- ja sotsiaalministeeriumi koolivalitsuse poolt korraldatav võistluskirjandite täitmine 27. jaanuaril Tallinnas linna tütarlaste kommentsgümnaasiumi aulas.

Võistlustööst võtsid osa avalikkude gümnaasiumide kui ka õigustega (samuti õigustega õpilastele) eragümnaasiumide V klassi õpilased; igast V klassist üks õpilane õppenõukogu määramisel. 33 avalikust gümnaasiumist oli 46 õpilast, 6 õigustega eragümnaasiumist 10 õpilast ja 12 õigustega õpilastele (kus riik ei tasu õppejõudude palku) eragümnaasiumist 14 õpilast; kokku 70 õpilast, neist 35 poeg- ja 35 tütarlast. Eesti õppekeelega koolidest oli 55 õpilast, saksa õppekeelega koolidest 8, vene õppekeelega koolidest 5, rootsi õppekeelega koolist 1 ja juudi õppekeelega koolist 1 õpilane.

Võistlustöö kirjutamine oli sunduslik kõigile koolidele ja töö tuli kõigil õpilasil kirjutada eesti keeles.

Enda Ennist (endise nimega Rosalie Eerman) on sündinud 14. veebr. 1916 Läänemaal Palivere vallas. Isa suri varakult, jättes orvu ema hoolde. Enda Ennist algas oma kooliteed Palivere algkooliga, mille lõpetanud siirdus Läänemaa ühisgümnaasiumi, kus õpib praegu lõpuklassis.



Enda Ennist.

Leo Saukas on sündinud 26. augustil 1913 Undla vallas Virumaal jaamaametniku pojana. Õppis alguses kaks aastat Kadrina algkoolis ja siis vanematega Valka elama asunud, Valga linna VI algkoolis. Astus 1931 a. sügisel Valga poeglaste gümnaasiumi, mis hiljem muudeti ühisgümnaasiumiks. Leo Saukas on noorim oma gümnaasiumi abiturientidest.

Konstantin Siiberg on sündinud Tallinnas 2. nov. 1916 töölisperekonnas. Isa suri a. 1932, lesk ema elatab ennast ja kasvatab poega väikese maja tuludest. K. Siiberg on oma vanemate ainus laps. Alghariduse sai K. Siiberg H. Kubu algkoolis, mille lõpetanud astus Tallinna Gustav-Adolfi gümnaasiumi, kus on praegu lõpuklassi õpilane.



Leo Saukas.



Konstantin Siiberg.

Võistlustöö teemaks oli: „Valgustusajastu ideed ja nende mõju“. Võistlustööd kuulusid hindamisele sisult, keelelt ja kompositsioonilt. Neid hindas ning auhindade ja kiituskirjade määramise otsustas 5-liikmeline auhinnakomisjon (P. Mägraken, A. Borkvell, Joh. Aavik, V. Orav ja J. Väinaste), kelle otsuse kinnitas Haridus- ja sotsiaalminister.

Rahalised auhinnad (I auhind — kr. 150.—, II auhind — kr. 100.— ja III auhind — kr. 70.—) ühes diplomitega annetati kolmele õpilasele ja kiituskirjad 5 õpilasele. Diplomid annetati kahes eksemplaris, millest üks jääb auhinnasaajale ja teine koolile, kus auhinnasaaja õpib.

I auhind — kr. 150.— määrati võistlustöö eest märgusõnaga „Randvee“, mille autoriks osutus Läänemaa ühiskümnaasiumi õpilane Enda Ennist.

II auhinna — kr. 100.—, märgusõnaga „Deus ex machina“, sai Valga ühiskümnaasiumi õpilane Leo Saukas.

III auhinna — kr. 70.—, märgusõnaga „Gustav Hellas“, sai Tallinna Gustav-Adolfi kümnaasiumi õpilane Konstantin Siiberg.

Kiituskirjad said: 1) Türi majanduskümnaasiumi õpilane Magda Tikas (märgusõna „Abiturient“), 2) Tapa ühiskümnaasiumi õpilane Otto Lati (märgusõna „Milli Mallikas“), 3) H. Kubu eragümnaasiumi õpilane Helga Roos (märgusõna „Pagu“), 4) Tallinna tütarlaste kommertskümnaasiumi õpilane Eevi Põldmaa (märgusõna „Uku“) ja 5) H. Treffneri eragümnaasiumi õpilane Viktor Lepik (märgusõna „Väike“).

Auhinnatud tööd (I, II ja III auhind) avaldatakse Haridus- ja sotsiaalministeeriumi pedagoogilises ajakirjas „Eesti Kool“. Enda Ennist'i töö, millele määrati I auhind, ilmub käesolevas numbris, teised aga järgnevais „Eesti Kooli“ numbrites.

Lõppkokkuvõttes hinnati 1 töö väga heaks, 23 heaks, 36 rahuldavaks ja 10 puudulikuks. Puudulikud tööd kirjutasid 4 eesti ja 6 muukeelse õppekeelega koolide õpilast. Kõige parema töö muukeelse õppekeelega koolide õpilastest kirjutas Tallinna Doomkooli õpilane.

Keskoolide ja gümnaasiumide eesti keele õpetajate päevad.

3. ja 4. jaanuaril s. a peeti Tartus keskkoolide ja gümnaasiumide eesti keele õpetajate päevad, millest võttis osa 98 õpetajat ning haridustegelast. Juhatajaiks olid haridusnõunik mag. Joh. Aavik, dir. J. Roos ja õpet. H. Jänes.

Päeva avas haridusnõunik mag. Joh. Aavik, kes rõhutas päevade suurt tähtsust eesti keele õpetuse tagajärjekuse tõstmises ja rahvusliku kasvatuse arendamises.

Kanti ette järgmised referaadid:

1. A. Vaigla: Kirjandite süsteem keskkoolis ja gümnaasiumis.

Referent esitas keskmise minimaalkava kirjandite arvu kohta. Neid tuleks teha kogu õppeaja jooksul keskkoolis ning gümnaasiumis 100, neist enamik klassitööd. Peale grammatiliste ning stiililiste harjutuste ja tarkkirjade (palvekiri, sooviavalduis jne.) referent pidas vajalikuks lasta teha järgmisi kirjandilikke: ümberjutustus, jutustus, kirjeldus, märkmik lektüürist, lehekülj päevikust, rahvaluule üleskirjutus, sõnum, iseloomustus, rahvamängu üleskirjutus, võrdlus, arutlus, eritlus, lühiuurimus, lühiarvustus ja vabaloomingulisi katsetusi.

2. K. Raud: Kirjandite stiil ja kompositsioon.

Referent väitis, et õpilaste kirjandite stiil ja kompositsioon ei ole seni soovitava kõrghusel, eriti proosa- ja tarbestiili alal, mille arendamisele tuleb keeleõpetuse kõrval rohkem rõhku panna. Referaat ilmub „Eesti Koolis“.

3. P. Viires: Kirjandite keeleline külg.

Referent tõi näiteid õpilaste kirjandis esinevaist tüüpilisimaist vigadest, mis näitab, et kuni viimse gümnaasiumiklassini tuleb võidelda üsna jämedate keelevigadega. Süstemaatilise keeleõpetuse kõrval tuleks senisest enam esile tõsta üksikuid raskemaid keelendeid, mille piirkonnas esineb kõige rohkem tüüpvigu. Oleks väga soovitav, kui kogu keskkooli ulatuses eesti keele nädalatundide arv oleks 5.

4. O. Parlo: Kirjandite välimus ja parandamistehnika.

Referent esitas esteetilisi nõudeid kirjandite välimuse kohta ja tõi näiteid paranduse tehnilisist võttest.

5. J. Roos: Lüürika käsitus koolis.

Referent väitis, et lüürika õpetamine koolis on raskeimaid ülesandeid, mille peapõhjuseks on see, et õpilased pole veel arenenud lüürika mõistmiseni. Ometi on selle õpetamisel väga suur tähtsus laste kunstimeele ja tundemaailma arendamises. Referent esitas lüürika käsitluse põhiprintsiipe (luuletusekoguline, arenemiseajastuline, kirjandusevooluline, loomisekohaline, motiivistikuline, liigilistilistiline) ja järgmise analüüsi kava: 1. luuletuse

valik, 2. luuletuse valjusti ettelugemine, 3. luuletuse loomiseaja ja saamisloo vaatlus, 4. temaatika-, 5. sisundi-, 6. kompositsiooni- ja 7. stiilianalüüs, 8. kokkuvõte, süntees.

6. A. Meissaar: Kirjandus keskkooli eesti keele õppekavas.

Referent konstateeris, et eepilise proosa valimik keskkooli kirjandusekavas on ülearu pettumuslik ja masendavasisuline, mispärast peaks kavas võtma ette üksikuid muutmisi. Peaks andma rohkem maad aktiivselt ja tervelt rahvuslikule ainele, mis mõjuks positiivselt ja optimistlikult. Selles mõttes peaks võtma kavasse rohkem palasid meie uusimast kirjandusest. Referent pidas rahvalüürika käsitletu III klassis varajaseks; seda võiks ühe klassi võrra edasi nihutada.

7. E. Nurm: Keskkooli uus eesti keele õppekava.

Referent peatus peamiselt keeleõpetuse juures ja esitas mõned ettepanekud muutmiseks, näiteks osa vormiõpetust kanda üle III klassist IV klassi ja osa tuletuseõpetust viia üle IV klassist V klassi.

8. Haridusnõunik mag. Joh. Aavik: Gümnaasiumi eesti keele õppekavad.

Referent esitas gümnaasiumi eesti keele kursusesse kuuluvate ainetena järgmised: eesti kirjanduse ajalugu, ülevaade tähtsamaist väliskirjandustest, mõnede üksikteoste põhjalik käsitlemine, kirjanduseteooria (poeetika) ja stilistika, kirjandite koostamise õpetus, eesti keele grammatika ja õigekeelsus. Referent tõi ka ülevaatliku kava kirjanduseõpetuse jagunemisest eri klasside kohta.

Päevadel valitses elav meeleolu ning võeti palju sõna üksikute küsimuste arutamisel. Ettekannete ja läbirääkimiste tulemusena võeti vastu hulk resolutsioone lühidalt järgmise sisuga:

1) gümnaasiumi kõigi klasside kavadesse tuleb võtta ka eesti keeleõpetuse tähtsamad alad;

2) parema keeleoskuse saavutamiseks tuleb süstemaatilise keeleõpetuse kõrval senisest enam seletada tüüpvigu;

3) kooliraamatute keel peab olema kõigiti laitmatu;

4) keskkooli V klassist tuleb jätta välja ülevaade meie kirjakeele arenemisest;

5) lüürika käsitus koolis tuleb nii korraldada, et keskkoolis esineks ainult üksikluuletuste analüüs, gümnaasiumis aga luuletaja kogu luuleloomingu ülevaade ühenduses mõne üksikluuletuse põhjalikuma analüüsiga, ka tuleb rohkem rõhutada luuletuste päheõppimist ja kunstipärast ettekannet;

6) tuleb muuta kirjandusekava sisuliselt optimistlikumaks ja tervelt rahvuslikumaks;

7) kooliraamatukogudes peab olema klassis käsitledavaid kirjanduslikke teoseid iga kolme õpilase kohta vähemalt üks eksemplar;

8) proosa- ja tarbestiili, mida tuleb rohkem arendada kui taidestiili, samuti proosa-teoste kompositsiooni ja tarbestiilide vormi õppimiseks tuleb keskkooli ja gümnaasiumi jaoks koostada eri õpperaamat.

Päevadel valiti keskkooli eesti keele õppekava viimistlemiseks ja gümnaasiumi õppekava väljatöötamiseks õppekava-toimkond, kelle ülesandeks on ka emakeele õppekava koostamine 3-klassilisele keskkoolile. Toimkonda kuuluvad:

haridusnõunik mag. Joh. Aavik, dir. J. Roos, õpetajad P. Viires, A. Vaigla, K. Mihkla, H. Jänes, J. Rõks, E. Nurm, A. Meissaar, A. Kask ja ülikooli õppejõududest prof. G. Suits, prof. A. Saareste ja lektor J. V. Veski.

Päevade lõppsõna ütles dir. J. Roos, kes konstateeris töö õnnestumist.

J. R.

Radiost Soome algkoolis.

Soomest on meile saabunud väike saadetis Soome kooliraadio ettekannete kavu, mille kaudu meil on olnud võimalus tutvuda kooliraadio ülesannetega Soomes. Need kavad sisaldavad üle 36 mitmesuguse teema, mis tulevad ettekandmisele 25. I—20. V 36, seega keskmiselt 2—3 raadiotundi nädalas, milles käsitletakse eesti ja soome pedagoogika akuutseid teemasid. Nii on ettekannete seerias väärikalt esitatud kodu ja koduümbruse kaunistamise küsimused. Edasi on antud tähtis koht hõimutöö arendamisele algkooli noorte hulgas. Lapsi tutvustatakse eesti keelega ja peamiselt meie keele nende elementidega, mis sarnased soome keelele. Ka tutvustatakse kuulajaid Eesti ning Soome algkoolilaste kirjavahetusega, tehes viimase elustamiseks head propagandat. Neis hõimutundides kriipsutatakse alla Eesti ja Soome laste ühiseid huvisid ning püüdeid. Lastes hõimuvaimu süvendamine ja Eesti

ning Soome laste teineteisele lähendamine on usaldatud meie olude, keele ja meele heade tundjate, haridusnõunik Alfred Salmela ja mag. Kerttu Mustose kättesse. Peale nimetatud hõimutundide on kooliraadios ette nähtud Eesti Vabaduspäeva pühitsemise aktus 24. II kelle 9—9.50 hommikul Soomes. On soovitatav, et meie koolid, kus on raadio, kutsuksid õpilased kuulama aktuse ettekandeid. Kodumaarmastust ja hõimuaateid käsitlevate tundide kõrval on kavas palju tunde kooli tegelikust tööst. Raadio kaudu, mis on üle 50% kõigist Soome algkoolist, õpetajad ja õpilased kuulavad joonistamise, laulmise, võimlemise, koolitervishoiu, kooliorkestri, maateaduse, loodusloo, soome ajaloo ja teisi tunde ning pidulikke aktusi Soome suurmeeste mälestamiseks. Enamik neist ettekandeist on ennelõunati, s. t. koolitöö ajal, kus mitmedki raadiotunnid ühte langevad koolis vastavate tundidega ja asetavad õpetaja tunni.

Kui kujutleme, et need 50% või rohkem % koolist igal nädalal 2—3 korda raadio kaudu puutuvad kokku tihti kõige värskemate seisukohtadega kasvatusel alal ja need seisukohad laste meeltesse satuvad otseselt kõneleja suust ilma tõlgitsejateta, siis mõistame raadio võrratut tähtsust kasvatus- ning õpetusvahendina nüüdisaja koolis. Raadio võimaldab elava mõtte ja sõna ühtlast, üldist ning üheaegset levimist maa kõigisse nurgisse, seega lähendades teadmiste ning uudiste värskuselt kaugete laante üksilduses asetsevaid kooli pealinna koolile.

Soome kooliraadio lektorite hulgas figureerib meile tuntud kooli- ja haridustegelasi, nagu koolivalitsuse juhataja A. J. Tarjanne, haridusnõunikud Alfred Salmela, Matti Pesonen, koolivalitsuse koolinõunikud Toivo Salervo, Arvo Vartia ja teisi.

Eeltoodust näeme, et soomlased on meist kiiremad ja järjekindlamad kooliolude uuendamises ning tõstmises. Et kooliraadio meilegi on tarvilik, ei vaja selgitamist, ja et aeg, mil kooliraadio meil viiakse ellu, ei pea enam olema kaugete mägede taga. Tänapäeval kooliraadio korraldamine pörkab küll raskust vastu, nagu Riigi ringhäälingu ruumide kitsus töö laiendamise mõttes ja meie koolides vast veel vastuvõtu aparatuuride vähesus, kuid need raskused ei ole ületamatud. Tuleb olla selleski küsimuses optimist ja uskuda selle teostamise võimalusi.

Trükivigade õiendusi.

„Eesti Kooli“ jaanuarikuu numbrisse on sattunud mõned trükivead, mida siin kohal palume õiendada. Nimelt on trükitud: lk. 7 Mamin-Sibirjani, peab olema — Mamin-Sibirjaki; lk. 14 alt 6 rida — kogudes pro kodudes; lk. 18 alt 9 rida — Nekrakov, Goethe, peab olema — Nekrassov, Goethe; lk. 47 alt 21 rida — mõõka pro oda; lk. 52 rida 17 alt — Churchil pro Churchill ja sealsamas üks rida allpool — tsõrtsil pro tsõrtšil.

Juhime lugupeetud lugejate erilist tähelepanu käesolevale „Eesti Kooli“ vihikule lisandatud brošüürile: „V Soome-Ugri kultuurkongressi puhul korraldatava pedagoogilise näituse kava“. Brošüüris käsitletud kongressi ja näituse juurde pöördume veel „Eesti Kooli“ lähemates numbrites.

Haridus- ja sotsiaalministeeriumi pedagoogiline ajakiri „Eesti Kool“ ilmub 10 korda aastas, iga kuu üks vihik, välja arvatud juuni- ja juulikuu. Tellimishind on 3 kr. aastas, poolaastas 1 kr. 50 s., välismaale 4 kr. aastas. Tellimisraha võib maksta postil „Eesti Kooli“ jooksvale arvele nr. 433. Tellimisi võtab vastu iga postiasutus.

„Eesti Kooli“ üksikuid vihikuid hinnaga 40 senti eks. võib saada toimetusest, „Kooli-Kooperatiivi“, „Päevalehe“, „Rahvaüliskooli“ ning „Töökooli“ raamatukauplustest Tallinnas ja „Akadeemilisest Kooperatiivist“ Tartus.

Kuulutuste hind on kaantel ja erilehtedel 30 krooni lehekülj.

Toimetuse vastutav toimetaja P. Mägraken, toimetuse liikmed: J. Aavik, A. Borkvell, J. Grüntal, A. Kurvits ning V. Päts ja tegev toimetaja G. Ollik.

Toimetuse asukoht on Haridus- ja sotsiaalministeeriumis, tuba nr. 20, telef. 453-59 (Tallinn, Tõnismägi 11).

Vastutav toimetaja **P. Mägraken.**

Tegev toimetaja **G. Ollik.**

Riigi trükikoja trükk, Tallinn, Niine 11.

Koolid, kasutage juhust ja täiendage oma raamatukogusid.

Odav raamatute müük

17. veebruarist kuni 29. veebruarini.

Sel ajal on müügil meie kauplustes raamatuaasta kohase suure hinnaalandusega kõikide suuremate kirjastuste raamatud („Looduse“, „Noor Eesti“, Eesti Kirjanduse Seltsi, Eesti Kirjanikkude Liidu Kirjastuse jne.), kokku üle 1100 eri liigi.

Nõudke odavate raamatute hinnakirju.

K-ü. „Rahvaülikooli“ raamatute suurlaod Tallinnas.

Harju tn. 48, tel. 444-39.

Jaani tn. 6, tel. 446-67.

Võõrkeelsed uudised:

- | | |
|--|----------|
| M. Simtmann , Praktiline inglise keele grammatika harjutustega | Kr. 1.80 |
| West , The New Method English Dictionary. | Kr. 1.80 |
| Larousse despoche . 85000 mots. | Kr. 8.40 |
| Der Sprach-Brockhaus . Deutsches Bildwörterbuch. 1524 veergu, üle 5400 pildi. 1935. | Kr. 5.65 |
| Knaurs Konversations-Lexikon A—Z . 37000 oskussõna, 2600 illustratsiooni, 75 värvilist tabelit ja maakaarti. 150 statistilist diagrammi. Täiesti uus 1936 a. väljaanne. | Kr. 3.60 |
| Knaurs Welt-Atlas . 53 värvilist kaarti, 100 statistilist diagrammi, tabelid, 29000 geogr. nime nimekirjas. Täiesti uus 1936 a. väljaanne. | Kr. 3.20 |

KLUGE & STRÖHM, RAAMATUKAUPlus.

TALLINN, Pikk 9.

Telef. 429-46.

KODUMAA SUUREMAID JA
VANEMAIKINDLUSTUSSELTSE

A./S. EESTI LLOYD

ESINDUSED — ÜLE MAA



VASTUTUSSUMMA ÜLETAB
Kr. 1.040.000.—

KAHJUTASUSID MAKSTUD
ÜLE Kr. 3.000.000.—

TÖÖTAB EESTI KAPITALIGA, EESTLASTE JUHTIMISEL
SOLIIDNE EDASIKINDLUSTUS!

IGA KOOLIRUUME
KAUNISTAGU

EESTI TEGELASTE PORTREED

ja vaated kodumaa kauni-
matest kohtadest!

Meie rikkalik ja maitsekas
valik võimaldab rahuldada
iga soovi.

Pildid saadaval kõigis pare-
mais raamatukaupluses üle
riigi.

Kus ei peaks leiduma, palume
pöörata otse meie äri poole.

FOTO-KIRJASTUS

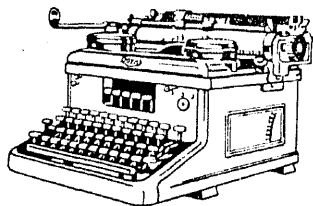
PARIKAS

TALLINN, KUNINGA 1
TELEFON 437-50

Royal — uus mudel

1935 aastal tunnistati
Chicagos peetud rahvusvahe-
lisel võistlusel

maailmameistriks



Vrd LOUN & SCHITIKOV,

TALLINN,

Niguliste 18.

Tel. 434-37

RAAMATUAASTAL VIIMASED ODAVAD ETTETELLIMISED

Algupäraste uudisteoste seeria.

10 teost — 10 autorilt.

1. L. Anvelt: Eluhirm. Romaan.
2. J. Jaik: Tondijutud. E. Järve illustratsioonidega.
3. Jakob Liiv: Mälestused.
4. O. Luts: Sügis. Illustreeritud. Tootsi lugude järg.
5. A. Mälk: Rannajutud. E. Järve illustratsioonidega.
6. M. Raud: Öhtused kajad. Novellid.
7. R. Roht: Verioja mõis. Romaan, mille aineestik käsitleb mõisnike viimast võimuperioodi Eestis ja selle kokkuvõtteid.
8. G. Suits: Noor Kreutzvald. Hulga piltidega.
9. Fr. Tuglas: Kuldne rõngas. H. Mugasto illustratsioonidega. See kogu sisaldab valimiku Tuglase novellipõimingu.
10. P. Vallak: Epp Pillapardi Punjaba illustatsioonid.

Seeria hind ettetellimisel 17 krooni ühes saatekuludega.

Täielik Eesti-Saksa sõnaraamat.

Koostanud E. Sell. Redigeerinud P. Ariste.

Raamat ilmub vihkude kaupa, iga vihk vähemalt 3 trükipoognat. Üldse ilmub 7 vihku. Ettetelliijaile saadetakse vihud ilmumise järjekorras postikuludeta kätte.

Ettetellimise hind 4 krooni ühes saatekuludega.

Euroopa valitud kirjanduse tõlkeseeria.

10 teost — 8 autorilt.

1. I. Kianto. Räbalaranna Joosep. Romaan. Tõlkinud S. Holberg.
2. Selma Lagerlöf: Gösta Berling. Romaan. See teos tõi autorile Nobeli auhinna.
3. E. Ludvig: Napoleon. I köide.
4. E. Ludvig: Napoleon. II köide. Tõlkinud O. Olesk. See silmapaistev töö annab huvitava ülevaate suurima väejuhi elust ja tema sõjakäikudest. Hulga piltidega.
5. E. Pressensé: Ursula. Jutustus tütarlastele. Tõlkinud A. Poska.
6. L. Tolstoi: Anna Karenina. Psühholoogiline romaan. Tõlkinud S. Holberg.
7. J. Verne: Draama Liivimaal. Romaan. Tõlkinud ja illustreerinud J. Vahtra. Selle põneva romaani sündmustik areneb Liivimaal ja on Eesti lugejale tõlkekirjandusest lähedaim teos.
8. E. Wirza: Taeva redel. Läti keelest tõlkinud M. Pukits. Kroonitud Lätis auhinnaga.
9. Lajos Zilahy: Kaks vangi. Romaan. I köide.
10. Lajos Zilahy: Kaks vangi. Romaan. II köide. Ungari keelest tõlkinud F. Oinas. See suurromaan käsitab sõja traagikat ja perekonnaelu kurbloolust sõjapäevil.

Seeria hind ettetellimisel 22 krooni ühes saatekuludega.

Jaan Koorti monograafia.

Toimetanud R. Paris.

Raamat ilmub suures formaadis ja heal paberil, rikkalikkude reproduktsioonidega J. Koorti tödest kriit- ja trükipaberil. Raamat annab täieliku ülevaate J. Koorti elust ja tööst. Ettetellimise hind 3 krooni ühes saatekuludega.

Kõik soodustatud hinnaga ettetellimised kestavad ainult kuni 1. aprillini 1936

Enamik raamatuid ilmub juba tänava kevadel.

Üksikmüügile lähevad raamatud kuni 60% kallimalt.

Tellida saab raamatuid kõikidest postiasutustest, makstes tellimissumma O.-Ü. „Noor-Eesti Kirjastuse“ posti jooksvale arvele nr. 22-32. Raha võib saata ka posti teel rahakaardiga või postmarkides aadressil: O.-Ü. „Noor-Eesti Kirjastus“ Tartus. Tellimisi võtavad vastu ka kõik raamatukauplused.

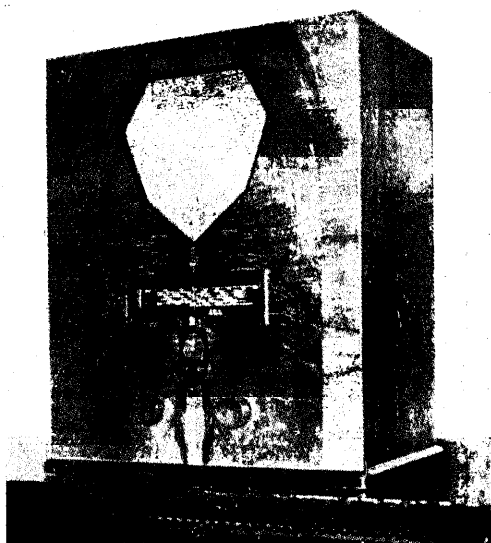
O./Ü. „NOOR-EESTI KIRJASTUS“

TARTUS, GUSTAV-ADOLFI TÄN. 8, TELEF. 2-66
RAAMATUKAUPlus TARTUS, RÜÜTLI TÄN. 11

Rutake tellimistega ja pidage silmas tähtpäeva!

ULTRAMOODNE PHILIPS PATAREI-RAADIOAPARAAT

O N K O H A L



1. **Philips 837 B** — uus kolme-
lambiline patarei-raadioapa-
raat. Lainete aladele 200 —
600 ja 760 — 2000 m. **Nimi-
skaala.** Grammofonimuusika
ülekandeks ühendused.
2. Uus kõrgevõimeline **perma-
nent-dünaamiline** valjuhääldaja.
3. **Äärmiselt väike** volutarvitus,
5—7 milliamprit (moodsad
Philips „Minivatt“ pentoodid).
4. Moodsaim konstruktsioon
(patarei ja aku aparaadi kas-
tis). Lihtne käsitamine.
1936. aasta produktsioon.
5. Odav hind — **Kr. 175.—.**
Järelmaks võimalik kuni ühe
aastani soodsa maksumoo-
duse järele.

Kupong väljalõikamiseks.

A.-S. Eesti Philips, Tallinn, Rütüti tn. 15.

Palun minule tasuta välja saata Philips
patarei-raadioaparaadi piltidega
käsitusõpetuse.

Nimi

Address

Saadaval üle Eesti paremates raadioärides