

# KASVATUS

KASVATUSTEADUSLIK AJAKIRI  
EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

---

---

Nr. 3

13. AASTAKÄIK. — MÄRTS 1931

# EESTI KIRJANDUS

## 1931. A.

XXV AASTAKÄIK.

TOIMETUS: Kirjanik Friedebert **Tuglas**, prof. Albert **Saareste**  
ja ajaloolane Hans **Kruus**.

Tegev ja vastutav toimetaja: lektor **J. V. Veski**.

---

**Teadusehuvilisele** toob „Eesti Kirjandus“ artikleid kirjanduse, keele, rahvaluule, ajaloo, rahvateaduse, ühiskonnateaduse, kultuuriküsimuste, filosoofia ja kunsti alalt.

**Raamatute lugejale** — arvustusi ja ülevaateid ilmunud kirjanduse kohta, nii et aasta jooksul oleksid käsitletud võimalikult kõik ilmunud silmahakkavamad raamatud.

**Kaasandena** ilmub „Eesti raamatute üldnimestik 1929. aastast alates“, mis osutub eriti tähtsaks, sest ta sisaldab täieliku bibliograafilise ülevaate Eestis ilmunud raamatuid.

---

**Tellimishind** 5 krooni aastas, 2 kr. 50 s. poolaastas, 1 kr. 25 s. veerandaastas. Üksiknumber 50 s.

Tellimisi võtavad vastu kõik postiasutised, raamatukauplused, Eesti Kirjanduse Seltsi usaldusmehed ning Eesti Kirjanduse Seltsi büroo.

---

**Märkus:** Igale „Eesti Kirjanduse“ 1931. aasta tellijale (või mõne varem aastakäigu järeletellijale), kes terve aasta tellimisraha tasunud, antakse hinnata raamatuid 3 krooni väärtuses tellija enese valiku järele suurest, umbes 600 teost sisaldavast nimestikust.

**SEE SOODUSTUS ON MAKSEV AINULT 15. APRILLINI.**

Nimestiku saamiseks teatage oma aadress

**EESTI KIRJANDUSE SELTSI büroole**

Lai tänav 35, Tartu, telefon 6-01.

# KASVATUS

EESTI ÕPETAJATE LIIDU HÄÄLEKANDJA

Nr. 3.

Märts 1931.

13. aastakäik.

SISU: F. V. Mikkelsaar — *J. Käis*. Võõraskeel algkoolis ja lastetoas — *L. Kalling*. Kutsenõu-  
anne ja kool — *mag. E. Ritso*. Ideede assotsiatsioon meie psüühika, eriti intelligentsi,  
põhjalusena — *P. Truusmann*. Valitsevaid suundi ameerika kasvatusteaduses — *H. Taba*.  
Kool Nõukogude-Venemaal — *E. Oissar*. Klassitoast: Minu töö ühekomplektilises maa-  
koolis 1930./31. õppeaastal — *H. Kirpson*. Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid: *E. Mar-*  
*tinson*, Kirjandust koolile II — *Rud. Reiman*; *E. Martinson*, Kirjandust koolile III —  
*Rud. Reiman*; Eesti biograafiline leksikon I, II, III ja IV — *Bernh. Linde*; *Karl*  
*Mihkla*, Lühike eesti kirjanduse ülevaade keskkoolidele — *Aug. Raud*; Organisatsioo-  
nide teateid ja kroonika. Välismaalt. Üleskutse. Uusi raamatuid.

## F. V. Mikkelsaar

23. XII. 1886 — 5. III. 1930.

*Joh. Käis.*

5. märtsil möödus aasta kauaaegse haridusministri abi F. V. Mikkelsaare surmapäevast. Sel puhul tahaksime tagasi vaadata kadunud haridusjuhi ja koolimehe sisurikkale elutegevusele, peatudes tähtsamail momentidel, mis olid mõõduandvad Eesti kooli loomise ja ülesehitamise töös.

F. V. Mikkelsaar sündis 23. detsembril 1886. a. Võrumaal rahvakooliõpetaja pojana. Ta kasvas venestamise ajajärgu karmimail aastail ja sai teravalt tunda vene koolisüsteemi tõkkeid, mis tegid kehva inimese haridustee okkaliseks ja vaevaliseks. Paremail juhtudel jõudsiq "ehvikute lapsed tol ajal nn. linnakooli lõpetamiseni, kust edasipääs oli hoopis raske, sest sel koolitüübil puudus iga-sugune side teistega. Ainult üksikud an-dekamad ja haridushimulised linnakooli lõpetajad pääsid võistluskatsete kaudu erikoolidesse, kus ei olnud seisuslikke kitsendusi, näit. maamõõtjate koolid, õpetajateinstituudid linnakooli-õpetajate

ettevalmistamiseks, jt. Ka F. V. Mikkelsaarel tuli käia niisugust kitsast haridusteed. Võru linnakooli lõpetami-sel 1906. a. õnnestus tal pääseda Peter-buri õpetajateinstituuti, mille ta lõpetas 1909. a. Linnakooli-õpetaja ametis oli ta Haapsalus. Vabaduse koidikul 1917. aastal oli ta juba rahvakoolide inspekto-riks Valgas. Eesti Vabariigi loomisel astus ta haridusministri abina juhtivale kohale meie hariduselus ja jäigi sellele kohale kuni oma varajase surmani, mille põhjuseks oli päritud ja 1917. a. raskete elamuste tõttu (Maapäeva saadikuna tuli tal kannatada enamlaste vägivalda) süvenenud kopsuhaigus.

Esimene suurim ülesanne haridus-ministeeriumil oli alghariduse korral-damine. Võime mõista, kui sooja poole-hoidu F. V. Mikkelsaares leidis Eesti kooli rajamine ühtluskooli põhimõttele. Tänapäev ei ole enam tõsist vaidlust selle kohta, et demokraat-likus riigis iga kodaniku haridusalus-

müüriks on avalik algkool. Sealt edasi igauks võib liikuda oma haridusteel niikaugele, kui lubavad tema võimised. Koolisüsteemis takistusi selleks ei tohi olla.

Aga mäletame hästi hoopis teissuguseid vaateid meie koolikorraldusele esimestel iseseisvuse-aastail. Jõukamad lastevanemad ja mitmed nimekad koolitegelasedki, peamiselt keskkooli ringkondadest, ei tahtnud kuidagi leppida mõttega, et av. algkool on sunduslik kõigile kodanikkudele ja et seal ei ole vahet jõuka ja kehviku vahel. Nende poolt püüti vastu panna ühtluskooli teostamisele mitmesugusel viisil. Mõödahiilimiseks aval. algkoolist kasutati nn. „ettevalmistusklasside“ keskkoolide juures, mis pidid täitma 5. ja 6. õppeaasta aset. Sinna paigutasid oma lapsi need vanemad, kellele ei meeldinud demokraatlik avalik algkool.

Iseseisvuse esimestel aastail oligi niisuguseid ettevalmistusklasside vene koolisüsteemi jäänustena mitmel pool, aga aval. algkoolide võrgu korraldamisega suleti nad järkjärgult.

Tol ajal tuli võidelda ühtluskooli idee pärast, ja südikamate kaitsjate hulgas nägimegi siis F. V. Mikkelsaare silmapaistvat kuju. Õpetajate kongressidel ja teistel suuremail koosolekul kuulsime tema hoogsaid kõnesid ühtluskooli idee põhjendamiseks, mis aitas palju kaasa uue koolikorralduse kindlustamiseks igasuguste lõhkumiskatsete vastu. Võime rõõmustada, et ühtluskool püsib kindlasti tänapäevgi.

Palju energiat pühendas F. V. Mikkelsaar ka sundusliku 6-kl. algkooli elluviimisele, sest ta pidas ülitähtsaks eesti rahva kultuurilises arengus alghariduse taseme tõstmist.

Av. keskkoolide seaduse elluviimisel oli F. V. Mikkelsaar see, kes esines keskkooli praktilist-laadi eritüüpide kavadelega. Tema julged mõtted keskkooli eritüüpide põhjenduseks kutsusid esile terava arvustuse keskkooli- ja paljude haridustegelaste poolt, aga see ei kõigutanud tema usku uue koolitüübi väärtusse. Eriti vastuvõtmatuks peeti mõtet, et ka niisugused keskkoolid, nagu aiandus-, põllundus-

või majapidamisgümnaasium, annavad oma lõpetajaile õiguse ülikooli astumiseks. Mõodusid mõned aastad, ja me võisime kuulda juba ülikooli tegelaste kindlat arvamust, et hariduslikud väärtused võivad olla igas õppeaines, mitte ainult kreeka või ladina keeles, kui aga tõsine pedagoogiline töö suudab neid väärtusi välja tuua. Aga tegelikus elus on parktilistel ainetel rohkem väärtust kui puht-teoreetilisel õpetusel.

Vastuseisimine gümnaasiumi eriharudele rauges aasta-aastalt ja nüüd näeme järjest-kasvatavate poolehoidu eritüübilistele keskkoolidele nende suurema eluligiduse tõttu. F. V. Mikkelsaar ei tulnud küll täiesti iseseisvalt neile mõtteile.

Ta tutvus erilaadiliste keskkoolidega Ameerikas ja olles vaba keskajast päritud eelarvamustest hariduselus, tõi uued ideed Eesti pinnale.

Ühtaegu gümnaasiumide eriharude loomisega F. V. Mikkelsaar andis ka ergutust maa-keskkoolide asutamiseks mitte ainult sellepärast, et keskkooli rahvale ligemale tuua, vaid ka selle tõttu, et maal vabamas õhkkonnas uus keskkoolitüüp võib edukamalt areneda. Hiljemini, kui mõned linna-orientatsiooniga ministrid asusid eeskätt maakeskkoolide sulgemisele, tuli F. V. Mikkelsaarel tarvitada palju energiat nende kaitseks, mida ta tegigi eduga.

F. V. Mikkelsaar oli teadlik õpetajate ettevalmistuse tähtsuses rahvahariduse tõstmiseks ja pani suurt rõhku seminaride tööle ja õpetajate edasiharimiskursustele. Suur hulk alg- ja keskkooli õpetajaid eesti kooli loomisaastail oli puuduliku ettevalmistusega. Selle tõstmiseks korraldati 1919.—1923. aastal rida kursusi, algkooli-õpetajaile maakonnalinnades, keskkooli-õpetajaile Tartu ülikooli juures. Kursuste lõpetajad omandasid õpetaja kutsetunnistused ja tõusid kutseta õpetajate liigist kutseliste hulka. Nende kursuste tööst F. V. Mikkelsaar oli tõsiselt huvitatud ja kursuste ligem korraldus oligi tema kätes. Ka edaspidiste edasiharimiskursuste korraldamine haridusministeeriumi kui ka Eesti õpetajate Liidu algatusel leidis alati tema elavat toetust.

F. V. Mikkelsaar oli õpetajate seminaride südikamaks kaitsjaks ja isalikuks hoolitsejaks. Tal oli kindel veene, et rahvakooli-õpetaja peab võrsuuma rahva keskelt ja valmistuma oma elukutsele täieliku teadvusega, et läheb jälle tagasi rahva keskele töötama. Parimaks teeks õpetajate ettevalmistuses F. V. Mikkelsaar pidas algkoolile rajatud 6-klassilist seminari. Seminaride sisemine arenemine oli alati ligidal ta südamele. Ja kui, näiteks, seminarides rohkesti tunde on määratud laulule ja muusikale (60 tundi); kui seminarides on jäetud aega vabalt valitavale süvendavale tööle teatavas ainerühmas, mida peame väga tähtsaks jooneks seminaride töö korralduses, — siis võlgname palju tänu selle eest just kadunule.

Instituudi või pedagoogiumi tüüpi ta pidas eluvõõraks meie oludes ja seisib kindlasti nende asutamise vastu. F. V. Mikkelsaare eluajal ei suutnudki seminaride vastased võidule pääseda, aga tema surmaga algaski kohe seminaride lammutamine. Tähtsaks motiiviks õpetajate ettevalmistuse ümberkorraldamiseks peeti tüsedamat teaduslikku ettevalmistust, kui see seminarides võimalik. F. V. Mikkelsaar ei vaielnud selle vastu, aga ta soovitas hoopis teist teed — algkooli-õpetajate ettevalmistust ülikooli juures. Juba oligi astunud läbirääkimistesse ülikooli valitsusega, ja seal leidis see mõte poolehoidu. Omal viimsel välismaa-reisil 1929. a. pidi ta tutvuma algkooli-õpetajate ettevalmistusega Saksamaa ülikoolides, et siis asuda selle kavatsuse teostamisele, kuid enneaegne surm katkestas tema töö.

Huvitav on tuletada meelde ka F. V. Mikkelsaare vaateid võõraskeelte küsimuses. Ta oli võnkumatu usus, et meie keskkoolides peab esimesel kohal olema kultuuriliselt tähtsam võõraskeel — inglise keel. Esimene suurem lahing löödi inglise keele pärast 5. õpetajate kongressil 1921. a. Tol ajal näis see mõte absurdseks meie keskkoolide juhtivaile tegelastele ja tekitas ägedat arvustust ning vastuseisu. Kui aga kongressi enamuse hääletas inglise keele kasuks, siis tuli see suurel määral F. V. Mikkelsaare tulistest kõnedest, mis võit-

sid kongressi enamuse poolehoidu. Tegelik elu muidugi näitas, et võimatu oli seda otsust kohe ellu viia, aga tema usk inglise keele tähtsusse ei vähenenud kunagi ja ta lootis kindlasti inglise keele võidule meie keskkoolides.

Võimatu oleks siin loendada kõiki uuenduslikke korraldusi koolielus, mis otseselt või kaudselt on mõjutatud F. V. Mikkelsaare vaateist. Üht tähtsat korraldust ei või siiski nimetamata jätta, nimelt katsete kaotamist keskkooli lõpetamisel. Edumeelsed tegelikud pedagoogid olid juba varemgi arvamuses, et katsed ei saavuta oma eesmärki ja on pedagoogiliselt isegi kahjulikud, kuid ametlikku korraldust katsete kaotamise kohta tuleb pidada julgeks, ajakohaseks sammuks, mis oli teostatud F. V. Mikkelsaare energilisel toetusel. Samuti on kasvatuslikult tähtis järeldatsete piiramine ja sunduslikkude suvetööde keeld haridusministeeriumi korraldusega 1929. a., milles jällegi tunneme F. V. Mikkelsaare pedagoogilisi vaateid.

Juba pikemat aega on meie avalikus elus elavaks kõneaineks haritlaste üleproduktioon. F. V. Mikkelsaar ei jäänud ükskõikseks ses küsimuses ja väljendas oma vaateid kujukalt: „Haritlaste üleproduktioon on non-sens“. Ta oli nõus väitega, et kesk- ja ülikooli lõpetajail ei ole kerge leida eesõigustatud kohta oma „paberiga“, aga seda ei peakski olema. Isik peab võitma endale koha ühiskondlikus elus tööga. Laiema haridusega inimesel on aga alati võimalik rajada endale avaramat teed, kui väikese haridusega inimesel, ja selles ongi hariduse väärtus. Neis F. V. Mikkelsaare vaateis on ka tunda Ameerika elu mõju, aga peame arvama, et põhimõtteliselt on need vaated demokraatlikud ja õiged. Seepärast ei ole ka F. V. Mikkelsaar kunagi pooldanud keskkoolide sulgemist välisel surve ja hariduslikkude kulude kokkutõmbamist. Ta uskus, et haridus on suurim kultuuriline jõud, mis iseäranis tähtis väikesele Eestile tema tuleviku kindlustamiseks. Seda ideaalset veenet ei lasknud ta mõjutada ühekülgeist majanduslikest kaalutlustest.

Organiseerunud õpetajaskonna püüdeid ja arvamusi F. V. Mikkelsaar hindas tõsiselt. Juba 1917. aastal oli ta ise agar õpetajate organiseerija ja mitmete organisatsioonide asutaja (näit. Valga- ja Võrumaal). Ka oli ta E. Ö. Liidu esimeste juhatuste liige. Seistes hiljemini kõrval aktiivsest tööst E. Ö. Liidus, oli ta aga elavalt huvitatud selle tegevusest ja toetas kõiki tema tähtsamaid ettevõtteid. Ka siin juhtis teda demokraatlik vaade, mida ta kord väljendas ühes oma kirjas. „Tean üht: Eestis ei juhi kooli mitte üksik isik, vaid parim rahvatahe ja pedagoogide puhtaim aade.“

Administratsioonina võib F. V. Mikkelsaart iseloomustada kui julget, järjekindlat, kaugelenägijat meest. Ta tarvitas isegi kõva kätt nende suhtes, kes ei tahtnud alistuda seaduse nõuetele ja ministeeriumi korraldustele. Oma revideerimiskäikudel ei lasknud ta enast petta tühjade pisiasjadega ja läikiva välimusega, vaid tungis otse asja tuumasse ja tegi kiiresti õigeid otsuseid. Ise tubli töömees, hindas ta tõsiselt töömehi. Tühja lobisemist ja pealiskaud-

set fantaseerimist ta ei sallinud. Otsekohene, õiglane ja vastutulelik oli ta kõigi vastu. Hea inimestetundjana oskas ta ka alati aidata hea nõuga.

Tegelik koolitöö huvitas F. V. Mikkelsaart kuni elulõpuni. Parima pärandina koolile jättis ta oma „Algkooli mateemaatika“ 1.—6. õppeaastale, mille lõpetas alles 1929. a. Juba varem ilmus tema „Geomeetria alg- ja täienduskoolidele“ 4 osas (tõlgitud ka vene keelde) ja „Geomeetria meetoodika“. Neis raamatuis ilmneb selgesti F. V. Mikkelsaare tugev pedagoogiline instinkt, mis juhtis teda ka administratiivses tegevuses.

Iseloomult ja meelelaadilt sügavatundeline reageeris ta elavalt kõigile kultuurielu avaldustele: oli suur teatri-sõber, harrastas kirjandust, muusikat ja katsus oma jõudu peamiselt eneserahuldamiseks ka nendel aladel. Tegelikult poliitilisest võitlusest seisis ta eemal, aga oli tõsine demokraat ja vaimustatud isamaalane, kes andis oma parimad jõud eesti elu ülesehitamiseks, rohkeim muidugi haridusalal. \*)

## Võõraskeel algkoolis ja lastetoas.

L. Kalling.

Kas õpetada algkoolis võõraskeelt ja kui õpetada, siis missugust või missuguseid — on olnud pikka aega vaidlusküsimuseks koolitegelaste kui ka laiemas ringkonnas. Sama probleemi on käsitletud rahvuspoliitiliseltki vaatekohalt. Praegu küsimus näib olevat lahendatud järgmiselt: algkoolis ainukese võõraskeelena saksa keel kahel viimasel õppeaastal à 5 tundi nädalas.

Jäägu siin kõrvale pikem arutelu, kas ja mispärast on meil vajalik õpetada algkoolis võõraskeelt, samuti küsimus, missugune võõraskeel on kohasim. Eeldades võõraskeele õpetamise vajadust algkooli piirides, käsitledagu küsimust, millal on otstarbekohane alata õpetusega laste kui ka saavutatava sihi ja töö produktiivsuse seisukohalt.

Seejuures pole huvituseta ega väheoluline lastevanemate suhtumine võõraskeele küsimusse. Lastevanemad ei näi rahul olevat praeguse olukorraga. Algkoolilt nõutakse rohkem võõraskeele õpetust. Seda kuuldb korduvalt eraviisil. See püsib aktuaalse probleemina lastevanemate koosolekuil, näit. jaanuaris s. a. Tallinnas ühingu „Kodu ja kool“ poolt korraldatud koosolekul. Samuti on pääsnud avalikkusele lastevanemate nõuded, et algkoolis õpetatagu vene keelt saksa keele kõrval, näit. Tartu 5. ja 15. algkooli lastevanemate koosolekuil möödunud semestril. Õigustusena esitatakse, et meil nõutavat „kolme kohaliku keele“ oskust, samuti maini-

\*) Eluloolisi andmeid F. V. Mikkelsaare kohta vt. ka „Eesti biograafiline leksikon“.

takse tuleviku teenistusevõimalusi Venes. Nende nõuete põhjendamatus ja mõttetust selgitab tabavalt koolinõunik J. Lang oma artiklis „Kolm kohalikku keelt“ („Postimees“ 10. okt. 1930), muuseas öeldes: „õieti öelda, pole meil kunagi kolme kohalikku keelt olnudki. Sakslased ja venelased on alati moodustanud Tartus (samuti mujalgi L. K.) võrdlemisi väga väikese osa eesti pärisrahvusest“. Kuid püsib kangekaelselt meie rahvas võõraskeele tähtsuse ülehindamine paraku kõigis ringkondades. On loomulik, et väikerahvas on sunnitud õppima võõraskeeli ja hindama nende väärtust märksa suuremal määral mõnest suure kultuurkeele kandjast rahvast. Ometi oleks aeg vabaneda liigsest võõraskeele hindamisest. Eriti valusana tundub, et meie haritlased siin ei taha teha esimest sammu. Kui sageli kuulduv meie haritlaste lastetubadest saksa keelt ja paraku enamal juhul halba.

Teatavasti algas 1930./31. õppeaasta sügisel esmakordselt saksa keele õpetus algkooli 5. klassis 3. asemel. On küsitav, kui võrd tagajärjekaks osutub võõraskeele õpetamine kokkusurutult algkooli kahte viimasesse klassi. Kas suudetakse anda kohane ettevalmistus keskkooli astujaile, veel kaheldavam aga, kas suudetakse anda mingi tervikuline algkursus neile, kes edasi ei õpi? Kuid on kindel, et lastevanemad ei ole rahul praeguse korraldusega. Peetakse tarvilikuks juba kodus algust teha võõraskeele õpetusega (muidugi valdavas enamuses saksa keelega). Nii lastakse lastel võtta eratunde, saadetakse saksa lasteaeda, räägitakse kodus võõraskeelt segamini emakeelega, otsitakse laste juurde hoidjat või kasvatajat, kes võib rääkida lastega saksa keelt (kui head või halba, sellest ei tehta harilikult küsimust).

Olgu esitatud siin ankeedi andmed umbes 500 Tartu algkooli-õpilase kohta. See läbilõige pakub küllalt iseloomustava pildi lastevanemate suhtumisest võõraskeele küsimusse, näidates, kui suur protsent on võimaldanud lastele võõraskeele õppimist enne õpetuse al-

gust koolis. Seejuures pole teada, kui palju nimetatud lastevanemaist oleks soovinud õpetada varakult lastele saksa keelt, kuid on sunnitud olnud sellest loobuma võimaluste puudusel. On tõenäolik, et kogu Tartu algkoolide õpilaspere ulatuses pilt oleks enam-vähem sama, niisama teisteski linnades, mitmes väikelinnas arvatavasti hoopis pahem halva saksa keelega kooli tulevate laste suhtes.

Käesolev ankeet korraldati möödunud semestril algkooli 5-da klassi õpilaste kohta Tartu 14 algkoolis, kus õpetatakse saksa keelt võõraskeelena. (Puuduvad andmed kahest algkoolist, üks neist on eraalgkool, kus tõenäolikult suur saksa keele eelteadmusega kooli tulnud laste protsent.)

14-ne algkooli 5-dates klassides kokku õpib 484 õpilast. Nendest on väljaspool kooli omandanud teatava saksa keele oskuse 79 õpilast, s. o. 16,2%. Arvestamata on need õpilased, kes on õpinud saksa keelt varem koolis, olles teist aastat klassis, kas käesoleval või kahel eelmisel õppeaastal.

Väljaspool kooli saksa keelt õppinud lastest on:

	Omand. kodus saksa keele oskuse	Võtnud eratunde	Käinud saksa lasteaias
Õpilaste arv	57	38	22
$\frac{0}{0}\%$ õpilaste üldarvust	11,8	7,8	4,5

Häädamine osutus halvaks 52 õpilasel, s. o. 66% saksa keele oskusega kooli tulnud laste arvust, missugune suur protsent küll vaevalt üllatab pikema praktikaga saksa keele õpetajaid. Loomulikult tekib küsimus, kui palju on neid lapsi, kellel üks vanemaist on sakslane, mille tõttu nad loomulikult valdavad saksa keelt eesti keele kõrval. Ankeedi vastavate küsimuste põhjal saame lastevanemate kohta järgmise ülevaate:

79 saksa keelt tundva lapse vanemaist on:

Üks vanemaist sakslane		Üks vanemaist muulane (kuid mitte sakslane)		Vanemad eestlased			
				Haritlasperekond		Muud (käsitöölised in.)	
Õpil. arv	%	Õpil. arv	%	Õpil. arv	%	Õpil. arv	%
6	7,6	10	12,7	27	34,2	36	45,5

Olgugi et esitatud ankeedi andmed on maksivad vaid väikese läbilõike kohta meie suurest algkooli õpilasperest, näivad nad olevat küllalt iseloomustavad, muidugi ainult linnalaste kohta. Maa-alkoolides pole saksa keelt oskavate laste arv nimetamisväärne. Kuid seepärast ei puudu veel suur võõraskeele tähtsuse hindamine vanemate poolt. Või millest annab siis tunnistust suur poolehoid saksa keelega kostikohtadele laste linna kooli toomisel? Kui sealgi paraku osataks valida! Saksa keele õpetajail pole teadmata, millist saksa keelt neis lemmikpansionides õpitakse.

Peatudes eeltoodud andmeil tuleb kindlasti pidada suureks väljaspool kooli saksa keele õppinute protsenti (16,2). Ja seda imelikum, et 79 õpilasest ainult 6 õpilasel on üks vanemaist sakslane, kuna 10 õpilasel on üks vanemaist muulane (mitte saksl.), teine eestlane, seejuures on koduseks keeleks saksa keel (miks?). Eks anna selliste juhtude rohkusest tunnistust juba rahvalikuks saanud kõnekäändki: „Isa eestlane, ema muulane (või ka vastupidi), ise (laps) sakslane.“

Et käsitöölised, väikekaupmeeste ja muudes vähem-haritud ringkondades saksa keele oskuse hindamine jõus, ei tundu kuigi võõrastavana, sest ei saa veel neilt nõuda küllalt iseseisvat ja rahvusmeelset oma keelest lugupidamist. Seda kurvem ja protesti väärivam on fakt, et meie haritlasperekonnad keelekõnimesuses ei taha palju erineda ärkamisäegseist. Käesolevas ankeedis 79 saksa keelt õppinud lapsest 27 õpilast põlvneb haritlasperekonnast, s. o. 34,2%.

On vaieldav, mil määral tuleb pidada soovitavaks mingi võõraskeele õpetust enne kooliaega. Levinud on arvamus, nagu omandaks laps võõraskeele kergemini täiskasvanust. Seejuures jääb

kahe-silma-vahele, kui väike on niisuguse eelkooliealise lapse sõnatagavara võrreldes täiskasvanu omaga. Kuid ei saa salata, et varasel võõraskeele õpetamisel ei puudu positiivseid külgi, kui seda tehakse teadlikult, õpetades ise või leides kohase hästi võõraskeelt valdava kasvataja. Paraku pole aga asi enamasti nii. Kui sageli võib kohata meil väikesi lapsi jalutamas hoidjaga, kusjuures räägitakse mingit viletsat saksa keelt, mis kõrvale valus kuulda. Sellised hoidjad oma „köögi saksa keelega“ ongi pahatihti meie laste esimesed õpetajad, ja katsugu siis saksa keele õpetaja koolis maha viilida vigu, väljendisi ja ebaõiget hääldamist, mis laps omandanud. Rääkimata mitmekordsest vaevast niisuguse õpilasega, kuuldu mõnegi vanema suust: „Kuidas on see võimalik, et minu lapsel saksa keel on ainult rahuldav, ta on ju kodus õppinud.“ Jõululauludki laulavad need lapsed halvast saksa keeles. Pole kuigi raske leida haritlasperekondi, kus jõuluõhtul lapsed rõõmsa ja arusaadava emakeelse laulu asemel laulavad mingis veidras eesti-saksa keeles, „Welt ging verloren, Christ ward geboren; freue dich, freue dich, o Christenheit“. Nende ridade kirjutaja teab korduvaid juhtumeid, kus haritlased-vanemad lastele isegi klaveritunde lasevad anda saksa keeles, „et laps õpiks keelt“. Seejuures on peaaegu ainukesed tarvitatavad sõnad tunnis: „Guten Tag! Aufwiedersehn! ja eins—e, zwei—e.“ Tuleb kindlasti vastu olla võõraskeele lastetuppa toomisele. Kas pole ülekohus tekitada lapses mingi keeltesegadus ajal, mil lapsel tuleb omandada päev-päevalt uusi mõisteid, uusi väljendisi emakeeles? Kas ei vähenda laste rõõmu võõraskeelseid laulud ja mängud saksa lasteaedades? Eelkooliajal, samuti varasemal kooliaastail jäägu ikkagi erandjuhtudeks võõraskeeli rääkivad ja õppivad lapsed!

Loomulik ja ideaalne oleks olukord kui võõraskeele õpetus üldse kõrvaldataks algkoolist. Eks ole ju algkooli loomulik ülesanne arendada õpilaste emakeele oskust, väljendusvõimet ja õigekeelsust, seejuures anda neile vaja-



likud teadmused kõige mitmekesisemalt aladelt. Pealegi on algkool õpilaste enamusele ainukeseks üldharidust pakkuvaks asutiseks. Mis tähtsus on siin lõppeks võõraskeelele? Kuid siinsamas peab kohe ütleva — paratamatus, et oleme väikerahvas, sunnib arvestama võõraskeeli küllalt varakult. Seepärast peetaksegi tarvilikuks anda algõpetust eismeses võõraskeeles juba algkoolis. Seejuures teame, et lastevanemad nõuavad rohkem võõraskeelt — saksa keelt — algkoolilt. Olgugi nende nõuete alused mitmeti arvustatavad, tuleb ühineda nendega sel määral, kui see on kasuks tööviljakuse ja õpilase seisukohalt. Sest vaevalt saab anda mingit tervikut kahe aastaga á 5 tundi nädalas. Ta ei rahulda eelkursusena keskkoolis järgnevale õpetusele. Seda enam tühja läheb õpitu neil, kes ei lähe keskkooli. Iseisvalks lugemiseks ja igapäevaseks kergeks kõneluseks õpitust niikuinii ei jätku. Teatavasti on keeleõppimisel maksev seadusena, et püsiv töö, jaotatult pikemale ajavahemikule, annab rohkem tagajärgi, kui sama aja kulu kokkusurutult. Näit. 10 päeval á ½ tundi kulutada keeleoskuse omandamisele on produktiivsem, kui 5 tundi töötada ühel päeval. Nii annaks praeguses õppekavas ettenähtud 10 nädalatundi saksa keelt kahtlemata paremaid tagajärgi jagatult kolmele õppeaastale (näit. IV kl. — 3 tundi, V kl. — 4 t.,

VI kl. — 3 t.) praeguse kahe õppeaasta asemel.

Kuid kas poleks lõppeks kõige õigem tee võõraskeelele algkoolis anda vabalt valitava aine koht. Sest vaevalt saab rääkida võõraskeele õppimise üldharivast mõjust algkooli piirides. Milleks koormata siis seda suurt osa õpilasi, kes ei kavatse edasi õppida, kellele pole võõraskeele algõpetust tarvis.

Õpetajaskond peaks energiliselt kaasa aitama avaliku arvamuse muutmisel, nagu oleks virilal kujul võõraskeele oskusel lapseaes suur väärtus. Mingil tingimusel ei tohiks eriti kiita või paremaks pidada neid õpilasi, kes kaasa toonud kodust teatava saksa keele oskuse. Hoopis lubamatu oleks määrata õppetegevuse tase nende kohaselt.

Kuid saksa keele õpetuse algust algkooli 5. kl. ei saa pidada otstarbekohaseks. Sama nädalatundide arvu juures tuleks õpetamist alata 4. klassis, veel parema kava võimaldaks kindlasti 12. nädalatundi, kolmes viimases klassis á 4 tundi nädalas. 3. klassis süstemaatilise võõraskeele õpetusega alata näib liiga varane ja mängleva õpetusega pole mõtet koormata õpilaste küllaltki pikki tööpäevi.

Esijoones olgu kindla aluse loomine emakeeles, alles siis asutagu võõraskeele õpetamisele. Lastetoast võõraskeel välja — algkoolis sallitagu teda paratamatusena.

## Kutsenõuanne ja kool.

*Mag. E. Ritso.*

Viimane aastakümme on tähtis kutsenõuande arengus. Selle aja jooksul sai kutsenõuanne, kultuuriarengu tõttu juba kolm-neli aastakümnet tagasi esilekerkinud nähe, mitmel maal kindlaile, eriseadustega rajatud aluseile. Mõnelgi pool on märgata, kuis kutsenõuande idee lõikab sügavalt tegelikku ellu. Saksamaa metallitööstuses võetavat õpilasteks peaaegu eranditult ainult neid, kes kutsenõuandeliselt osutunud

kõlblikeks. Mitte ainult kodanlistes elukutsetes välismaal, vaid ka kaitsevõlgedes (näit. Saksamaal, P.-Ameerika Ühendriigis) arvestatakse noorsõdurite pagutamisel teatavasse väeosadesse psühhotehnilise katse tulemusi.

Ka meil töötab juba kaks kutsenõuandekohta — üks Tartus, teine Tallinnas. Esitame siin mõned teated vanema, s. o. Tartu kutsenõuandekoha kohta selle kutsenõuandekoha sekretärit saadud

andmete põhjal. Tartu kutsevaliku nõuande büroo asutati 1925. a. Aastane nõuküsjate arv on keskmiselt 700. Mis puutub selle asutise tunnustamisse meie asutiste ja ettevõtete poolt, siis on märgata, et õpilaste valikul eelistatakse kutsenõuandeliselt kõlblikeks tunnistatuid.

Kutsenõuande propageerimise mõttes on käidud maa- ja linnakoolides tutvustamas kutsevaliku põhimõtteid. Ei saa aga öelda, et meil oleks juba enam-vähem läbi löönud kutsenõuande mõte, kuigi paar aastat tagasi Saksamaal ilmunud teoses nimetati Eestit maade hulgas, kus kutsenõuande alal saavutatud tunduvaid edusamme. Võib olla, et kutsenõuandega tutvustamine meil on pidanud jääma kitsastesse piiridesse, pole suudetud sellega harjuda võib-olla selle tõttu, et asi üldse on siin veel uudiseks. Igatahes — nagu ajalehtedest näha — meil alles naljatatakse kutsenõuande üle („Tallinna Post“ nr. 50, 1930. a.). Dr. H. Mäe konstateerib oma kirjutises „Hingeteadus ja kutsenõuanne“ („Postimees“, oktoober 1928. a.), et kutsenõuandesse suhtunud pilkavalt isegi üks nimekamaid Tallinna koolimehi.

Praegusel tööpuuduse ajajärgul leidub mõnes Tallinna päevalehes küllaldaselt kuulutisi, milles palutakse võimaldada tööd. Lubatakse tasu sellele, kes muretseb koha, katsutakse kirjeldada oma rasket majanduslikku seisundit; või jälle kinnitatakse, et kohasoovijal on olemas pikemaajaline praktika teatud alal, või „priima“-soovitused. Kuid vähemalt nende ridade kirjutaja pole neis kuulutistes veel kunagi näinud märkust: kutsenõuandel eriti kohaseks tunnistatud.

Mis puutub soovitustesse, siis on nad teatavasti sagedasti õige tugeva subjektiivse värvinguga: olenevad soovitaja ja soovitatava isiklikust vahekorrast, soovitaja iseloomust ja silmapilksest meeoleolustki, ka tema haridusastmest. Sama isikut hinnatakse mitme hindaja poolt lahkuminevalt. Saksa telegraafiametnikkude kohta paluti otsuseid nende ülemustelt, kusjuures sooviti, et ametnikke järjestataks nende

võimete põhjal, või vähemasti jaotataks kolme rühma. Selgus, et arvuliselt 35% suhtes olid ainult 3—5 ülemust samal arvamusel, kuna 65% suhtes valitses kindlusetus. Kui kuue kuu pärast katsed ootamatult korrati, leidis 54% otsuse muutusi ja teisiti järjestusi (Giese: Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen, lk. 759. peale). On tõsiasi, et paljud ei suuda suhtuda objektiivselt isikuisse, kel sama tööala kui neil. Nähakse neis võistlejaid ka siis, kui ei või olla juttu teenistuse äravõtmisest, ei suudeta leida neis midagi head. Seetõttu ei arvesta ka moodne kutsenõuanne üldises mõttes otsuseid, mida teevad ühed isikud teiste kohta, vaid püüab valida neid, millest on loota enam-vähem objektiivset. Niisugusteks on näiteks õpetaja otsused õpilaste kohta.

Eriti õpetajate valikul antakse meil nähtavasti soovitude kõrval suur tähtsus veel isiklikule ilmumisele. Viimane näib olevat tarvilik ka siis, kui seda pole eriti mainitud koha kuulutamisel. Niisugustel kordadelgi on olnud juhtumeid, et õpetajakoha soovijaile saadetakse dokumendid tagasi märkusega: isiklikult ilmumata jäämise tõttu ei saanud Teid valida.

Ei tahaks hästi uskuda, et oleks võimalik juba ühe-kahekordse kohtamise järel öieti otsustada, kes on õpetajaametile kohane, kes mitte. Mis puutub kehakujusse, siis on staatiline füsiognoomika (Galli teooria), nagu teada, kaunis fantastiline asi. Teatav tähtsus võiks olla küll näoilmel, žestidel — vahest ka kohaandja poolt osavasti esitatud küsimustel. Kuid ka siin oleneb palju kohasoovija näitlemisandest, sellest, kas ta juba varem on kuulnud kohaandja maitsest. Samuti kõikisugustest muudest tingimustest, näit. kas vaadeldav või vaatleja on väsinud või mitte. Teatavasti avaldavad lühikesel tutvusel puhtvälised omadused: riietus, kombed liiga suurt mõju hinnangule, kuna aga kutsetööl enamasti on tähtsad seismised omadused. Süstemaatilisel inimeste vaatlusel on aja jooksul võimalik saavutada suurt vilumust nende hindamises. Kuid selgi juhul pole

esimesel kohtamisel õieti otsustamine vististi võimalik eriliste annete või soodsate tingimusteta.

Kirjeldatud isikuhindamise meetodeid võiks nimetada vananenuiks, kuna nende asemele on juba leitud paremaid. Moodse kutsenõuanne eesmärgiks on üheltpoolt määrata katsealuste vaimseid ja kehalisi võimeid ja juhata neid aladele, mis — ka väljaspool isikut leiduvaid tingimusi arvestades — on kõige kohasemad. Teiseltpoolt — parandada isiku andeid ja omadusi määravaid meetodeid. Viimane eesmärk saavutatakse jälgides nõuküsinute kutsetööd, kuivõrt tegeliku töö põhjal antud otsused on kooskõlas kutsenõuanne tehtud otsustega. Kutsenõuanne tahab olla abiks mitte ainult alaealistele kutsevalikul, vaid ka täiskasvanuile kutse vahetusel.

Vaadeldud vananenud meetodite suurimateks puudusteks on, et neid sagedasti kasutatakse endile aru andmata, kuivõrt neid võib usaldada ja et oleks soovitatav tarvitada ka teisi isikut määravaid abinõusid. Üldse pole kõnesoleval alal seni leitud meetodit, mis suudaks anda kõigiti rahuldavaid tulemusi iseseisvalt ja ruttu.

Ka uuemad meetodid ei vii eesmärgile, kui neisse ei suhtuta õieti. Näitena oleks nimetada psühholoogide Moede' ja Piorsovski' poolt 1917. a. toimitud õpilaste valikut Berliini andekate õpilaste kooli (Begabtschule) vastuvõtmisel. Oli esimene selline katse. Asja käik oli järgmine:

Berliini algkoolide juhatajad koostasid oma õpilaste hulgast nende nimesetikud, kes näisid eriti andekad. Seejuures võeti arvesse ka kooliarstide tunnistusi, et laps tervislikult suudab taluda kiiremat, intensiivsemat, sellega ka raskemat koolitööd. Valituile korraldati kolm päeva kestev psühholoogiline katse. See koosnes järgnevatest osadest:

I. Tähelepanu ja kontsentratsiooni võime proovid otseselt antud ja reproduktiivsel materjalil.

1. Kestev tähelepanu pingutus (alla kriipsutada kõik *a, e, n* antud tekstis;

kirjutada kõikidest toas leiduvate asjade nimetustest need, milles ei leidu *a, e, n* tähti).

2. Võime jaotada tähelepanu mitmele alale. (Tehes lihtsaid peast-korrutamisi ja kirjutades saadusi tuli kuulata loetavat juttu. Kuulatu kirjutati hiljem üles mälu põhjal).

3. Tähelepanu väsimus. (Katset I, 1. korrati mitmetunnise töö järel).

## II. Mälu.

1. Memoreerimine. (Mõttetud silbid. Kausaalselt ühtekuuluvad mõisted: vihm, kasv, vili jne).

2. Mälumaterjali rohkus ja selle kasutamise võime. (Katsealused pidid mitmesuguste mõistete, näit. puu, masin, õiglus, suhtes kõik kirjutama, mis meelde tuli).

## III. Kombineerimisvõime.

1. Kujutav (anschaulich) kombinatsioon. (Katkilõigatud püstküliku osade joonisel õigesti kokkuseadmine).

2. Seotud intellektuaalne kombinatsioon. (Antud katkendilise teksti täiendamine).

3. Vaba intellektuaalne kombinatsioon. (Antud kolm mõistet, näit. mäng, pisarad, rõõm, siduda võimalikult paljudes, lahkuminevais mõtteavaldustes).

## IV. Mõistete piirkond.

1. Mõistete tagavara ja nende voolavus. (Defiinida viis konkreetset ja viis abstraktset mõistet).

2. Uute mõistelistel vahetõrgete moodustamine:

a) antud materjalist (näit. jutustusest, milles väljendatud palju mitteolulist) tabada ja edasi anda oluline;

b) leida antud rea liikmete ühised omadused (näit. tahvlile joonistatud mitmesuguste geomeetrislike kujude);

d) funktsionaalse vahetõrgete põhjal antud rea liikmete vahel leida samaladilisi vahetõrget. (Näit. antud kolme mõiste juurde leida kohane neljas: ti-hane — lind; roos — ?. Või jälle — katsealustele selgitati funktsionaalset vahetõrget näiteil: Mida soojem, seda kõrgem on baromeetri seis, jne. Funktsionaalset vahetõrget (mida — seda)

pidid katsealused väljendama geomeetriliste kujude suhtes.

#### V. Otsustamisvõime.

##### 1. Üldised otsustused:

a) olukorra hindamine. (Näit. lahingu kirjelduses: miks võitis just see pool ja kuidas oleks saanud seda takistada;

b) moodustada otsustusi süvenedes tõelisse või pildil kujutatud olukorda, või mõnesse kirjeldusse. (Näit. mõne dramaatilise pildi seletus, pooleli jäetud jutustuse lõpuleviimine);

d) lahendada moraal-statistiline probleem.

##### 2. Otsustamine erijuhtudel:

a) märkida kõige tõenäolisem teatud tingimustel, antud olukorras;

b) leida, mis on otstarbekohasem antud olukorras;

d) kahtlase ja võimatu kriitika.

#### VI. Kujutus- (Anschauung) ja vaatlusvõime.

1. Kujutusvõime. (Kokkupandud paberist [Binet'i proov] lõigatakse väljaks kolmnurk. Mis kuju saadakse?)

##### 2. Vaatlusvõime teravus ja viljakus:

a) ettekanne (Aussage) asjadest ja nende tunnustest pildi põhjal. (Pilti näidatakse lühikese aja jooksul. Selle järel peab katsealune nähtust vabalt rääkima, kui ka vastama esitatud küsimustele);

b) vahekordade leidmine tõsioludes analüüsides ja sünteesides põhjal. (Näidatakse lihtsaid tehnilisi mudeleid ja katsealune taibaku nende võimalikke liikumisenähteid).

Katsete tulemusi väljendati kvantitatiivselt arvudes. Nende arvude põhjal arvutati kõikide psüühiliste komponentide suhtes eraldi katsealuste järjestus (Rangordnung), ja nendest järjestustest määrati iga rooma numbriga tähistatud osa suhtes üldine järjestus. Kõik kuus järjestust ühendati lõplikuks järjestuseks, mille põhjal otsustus pääs andekatekooli.

Juba nende järjestus-arvutuste suhtes — kuigi nad on seni olnud kaunis harilikeks hulgalistel võimete hindamisel — võiks öelda mõndagi laitvat. Loo-

bume siin sellest, kuna pole võimalik vaadelda neid arvutusi üksikasjalisemalt. Üldse aga jätab Moede' ja Piorkovski' korraldatud andekamate valik mulje, et vaimuvõimeid on püütud hinnata peamiselt formaalses mõttes. Sellega on seletatav katseil tarvitatud materjali ühekülgsus. Katsed pidid määrama küllaldast andekust gümnaasiumi õppekursuse läbivõtmiseks harilikust kiiremas tempos. Harilikul kutsenõuandel tarvitatakse nn. isoleerivaid kui ka globaalseid katseid. Esimesed teatavasti proovivad üksikuid kutses tarvitaminevaid võimeid — tuletavad meelde Moede-Piorkovski' katseid. Teised on otsesed töövõime proovid, kuna seal katsutakse luua olukordi, mis vastavad kutsetööle võimalikult täielikult. Tähendab, ka Moede-Piorkovski' katsed oleksid pidanud suuremal määral arvestama gümnaasiumis õpitavaid aineid, vähemalt tähtsamaid neist, s. o. keeleteadust ja matemaatikat. Tõsi on, et keelelis-loogiline element leiab laialdast rakendust Moede-Piorkovski' andekusekatsel. Matemaatika õppimiseks vajalisi erivõimeid on ainult paiguti vaevalt riivatud, ja sedagi vist enam kohase materjali saamise mõttes, kui aine enese pärast. Seetõttu jääb näiteks selgusetuks, kuivõrt tullakse toime gümnaasiumi matemaatika kursuses tähtsa asja — matemaatilise tõestusega. Katseid tähtsamais aineis oleks tulnud täiendada uuringutega mõne teise aine õppimist eriti soodustavate võimete suhtes. Sellisteks on näiteks loodusteadustes vaatlemisvõime ja kausaalne mõtlemine. Neid tuleb proovida reaololudes, näit. füüsika ja keemia katsete abil, mitte pilte näidates. Lõppeks — õppekursuse kiirendatud läbivõtmisel on tähtsad ka eelteadmused. Andekuse proov ei luba tundma õppida olemasolevate teadmuste ulatust, kuna teadmuste omandamiseks on tarvis ka hoolt.

Kuigi selliseil ühekordseil katseil, nagu Moede-Piorkovski' omad, saab proovida teatavaid vaimseid ja kehalisi võimeid, ei suuda nad midagi pakuda katsealuse moraalse külje ja katsealust ümbritsevate välistingimuste kohta. Kas on hoolsust, edasipüütu,

huvi — nende omaduste olemasolu selgub alles pikemaajalistel vaatlustel. On ka tähtis, kas kodus ja majanduslikud tingimused soodustavad teatava ameti või teatavas õppeasutises õppimist. Nii on Moede-Piorkovski' meetod liiga ühekülgne. Seepärast siis ka Moede-Piorkovski' poolt valitud 34 õpilasest juba 1917./18. õppeaasta lõpul veerand ei suutnud enam kaasa töötada.

Eksitusi juhtub küll ka hästikorraldatud kõlblikkuse-katseil mitmesuguseil põhjustel. Eriti aga seetõttu, et nooremate katsealuste juures on raske ette näha, kuidas kujuneb edaspidine areng. Varakult ilmnunud võimed võivad luua kujutluse suurtest annetest, mida aga tegelikult pole olemas. Samuti võib võimete areng hilineda, nii et jõutakse hästi edasi alal, milleks esialgu ei arvatud olevat andeid. Eksituste vältimiseks võiks ehk üle 10 a. vanadele kooliealistele korraldada psühhotehnilisi katseid sagedamini, vahest iga paari aasta tagant.

Hästikorraldatud katseil võib loota kaunis suurt täpsust. Saksa tänavraudtee teenijate tegevust uurides leidis Tramm, et psühhotehniliselt katsetatud rongijuhtidel oli 40—50% vähem õnnetusi kui katsetamata jäänuil. Katsetamismeetodite usaldatavus üldse oli 85—90%, üksikult keskmiselt umbes 70%. Andekamate õpilaste eraldamisel kõrgemasse kooli astumisel on mõnikord eksituste arv moodustanud ainult mõne protsendi otsuste üldarvust (W. Höpfer, Fragen und Ergebnisse der Schülersauslese in Hamburg). Parandatud õpilasvaliku meetodid andsid umbes 80% võrra paremad tulemused kui harilik vastuvõtu eksam (Lämmermann, Das Mannheimer kombinierte Verfahren der Begabtenauslese, „Zeitschr. für angew. Psychol.“ lisa nr. 40).

Ühekülgse vältimiseks võimete määramisel valitakse ja kombineeritakse omavahel kohaseimad katsemetodid. Abinõudena kasutatakse kutsenõuandel teste kui ka aparate. Testide abil määratakse ainult komplitseeritud võimeid, kasutatakse neid isikute võrdlemiseks, nagu nägime Moede-Pior-

kovski' andekuseproovil. Siin võtavad osa meeled ja lihased. Testid valitakse nii, et katse tulemus ei oleneks isiku praktikast vaadeldaval alal. Aparaatide abil jälgitakse enamasti lihtseid, aga ka liitvõimeid, näit. isiku emotsionaalseid nähteid. Aparaatide abil saadakse täpsamaid tulemusi kui testide abil, selle eest seisavad viimased reaaluudele lähemal.

Märkisime juba, et kutsenõuanne ei suuda näidata, kas katsealune rahuldab kõiki teatud kutseks vajalikke tingimusi. Samuti ka, et kutsenõuandel katsealuse juures leitud omadusi tuleb võtta enam tõenäolistena kui kindlasti eksisteerivatena. Tähendab, tuleb kasutada ka teisi vaatlemisvõimalusi. Lõpliku katse eel käigu pikem vaatlemis-aeg, kus katsutakse selgitada seda, mida lühikeseajalistel katseil ei saa vaadelda. Selline süstemaatiline vaatlemine peab toimuma koolis.

Pole kooli asi korraldada psühholoogilisi eksperimente. Välismaade koolides on neid tehtud õppetöö vaheaegadel, kusjuures õpilaste osavõtt oli vabatahtlik. Muidu aga jäägu nad eriasutistele. Koolis vaadeldakse, kui leidub juhus. Aastate jooksul saavutatakse sel teel mõndagi. Algkoolis alatud vaatlusi tuleks jätkata keskkoolis.

Kooli antud otsuste hulgas on silmapaistvamal kohal otsused edasijõudmise kohta mitmesuguseis aineis. Meil on nii mõnigi kord ajakirjanduses kipunud ägedasti kallale koolide antud diplomitele. Nende lugemine paneb mõtlema: kas ongi meie oludes enam mõtet õpilaste teadmisi koolis hinnata teisiti kui „rahuldava“ ja „nõrgaga“? Kuid seejuures on näit. hariduse asjas esimeste hulgas seisval Saksamaal hindamisastmeid rohkem kui meil. Täpsamal hindamisel kooliaineis on kahtlemata tähtsust siis, kui edaspidises tegevuses või edasi õppides on nendega veel tegemist. Koolitunnistuste põhjal saab teha oletusi andide ja hoolsuse — tööviime suhtes teatud aladel. Mida kõrgem kooliaste, seda enam ilmnevad nimetatud omadused. Koolitunnistustel on tähtsust kutsenõuandel.

Kui siin on soovitavad täpsamad teated, siis näit. Hamburgis tarvitati erilisi „koolilehti“ („Schulbogen“), mille esitati ülevaatlikult kõik koolis mitmesugusteks tähtaegadeks saadud tunnistused (R. Peter ja W. Stern, Überblick über das Gesamtverfahren [die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg], „Zeitschr. f. angew. Psychol.“ lisa nr. 18). Üksikasjalisemat pilti isikust ei suuda anda need lühikesed, kindlasse vormi valatud otsused, eriti et nad teatavasti esinevad mitme komponendi kokkuvõtetenä. Puudulikke andmeid võivad nad anda ka selles mõttes, et isik siirdub alale, millel vähe ühist tema seniste õpingutega. Lõppeks mõjub ka koolitunnistustele subjektiivne moment. Seda väljendas N. J. Lenne („The Teaching of Arithmetic“ lk. 470) kolmes lauses: 1. Mitmesugused õpetajad hindavad üheväärtuslikke töid mitmesuguselt. 2. Samad õpilased saavad mitmesugustes koolides mitmesuguseid otsuseid. 3. Sama õpetaja hindab sama tööd lahkuminevatel momentidel lahkuminevalt. — Neist lauseist järgneb teine osalt juba esimesest. Kolmanda kohta on teada, et koolipraktikas tuleb ette töid, mida kõige lihtsem oleks hinnata kahesuguste otsustega. Õpetajal tuleb mõnikord pinevalt järele mõelda enne lõplikku otsustamist õpilase hindamisel. Kirjanduses jutustatakse küll mõnikord üllatavaid lugusid, kuidas uued õpilased endistelt sama õpetaja jaoks kirjandeid kirjutavad ja kuidas need kirjandid suurema arvu punaste kriipsudega ja tunduvalt halvema otsusega samalt õpetajalt tagasi saadakse, kui esimene kord. Kuid, kui õpetaja teeb oma tööd korralikult, pole usutav, et üheväärtuslikud tööd saaksid tunduvalt lahkuminevaid otsuseid.

Koolitunnistuste puudulikkuse tõttu võetakse nende kõrval tarvitusele erilised „vaatluslehed“. Vaatluslehtedele tulevad kõigepealt tähelepanekud õpilase nende omaduste suhtes, mida märkime varemalt Moede-Piorkovski' meetodi vaatlusel. Seal esinenud nimestikku on muidugi võimalik täiendada, teisi rühmitada või ka teatavad osad ära

jätta — nagu otstarve nõuab. Andekuseproovidel on seda juba tehtudki.

Edasi märgitakse, mis aladel on õpilasel arvatavasti andi ja mis näib teda huvitavat. Teatavasti andekus ja huvi ei lange igakord ühte, kuna mõnikord innukalt riputakse alade küljes, milles pole edu. Siin peaks võimalust mööda silmas peetama ka väljaspool kooli asuvaid piirkondi. Siis — andmed õpilase töövõime, -tempo ja -viisi kohta.

On õpilase tunnistusel eriti head otsused, siis peab selgitama, kas tuleb see andekusest või erilisest hoolsusest. Kas töötab ta aeglaselt või ruttu, pealiskaudselt või põhjalikult, hoolega või hooletult? Kas koduneb ruttu uute töödega? Kas on ta töös aktiivne ja ettevõtlik, loov või passiivne?

Tähtis on ka tahte ja tunnete (emotionsaalne) ala, kuigi see tuleb nähtavale kaudselt juba teiste küsimuste juures. Kas on tahe küllalt tugev? Kas on tundeelu elav või pikaldane, sügav või pealiskaudne? Jne.

Suhtumine seltskonda ja endasse. Kas üksildane või eelistab seltsi? Kas kinnine või avameelne, valitsushimuline või alistuv, tülihimuline või leplik? Egoist või altruist? Kuidas on enesetunne? Kas suudab end valitseda? Kas on erilisi halbu harjumusi? Jne.

Hingeelu nähted on sagèdasti tingitud kehalistest. Uurida viimaseid on küll enam arsti asi, kuid teatavaid märkusi võib teha ka õpetaja. Näit., kuidas on meelte tegevus? Kas on tugev või nõrk närvisüsteem? Kuidas on kehaline vastupanu välismõjudele? Jne.

Isikus peituvale omadustele vajutab oma pitsati ümbruskond, miljöö. Viimasel on suur tähtsus isiku ühede omaduste esiletoomises, arendamises, teiste tagasitõrjumises. Ümbruskonna mõju on seevõrra suur, kuivõrra isik üldse on kasvatav. Isikukirjelduses on tähtis märkida teda ümbritsevaid perekondlikke, sotsiaalseid, majanduslikke olukordi. Samuti, kas pole olnud erilisi nähteid või tingimusi ennekooliealises arengus.

Mainitud isikut-kirjeldavaile küsimus-

tele on võimalik täielikumalt vastata, kui kodu ja kool töötavad koos. Kodult saadud teateid tuleb võtta teatava ettevaatusega, — nad pole sagedasti küllalt erapooletud. Üldse arvestades isikut puutuvaid teateid, mis ei põhjene enese otsestel veenetel, tuleb hoolega tähele panna, et ei antaks edasi põhjendamatuid kuuldusi. — Kooli poolt kutsenõuandele saadetavat materjali täiendavad andmed, mida saadakse katsealust küsitelles. Siin sagedasti tarvatakse erilist küsimuslehte, mis katsealune täidab. Just palju see küsimusleht pakkuda ei suuda. „Tunne iseenast“ on kaunis raske probleem, eriti noores eas.

Eeltööna vaatluslehe koostamisele tuleks aegajalt märkida oma tähelepanekuid üksikute õpilaste suhtes. Erilise hoolega vaadeldakse viimasel õppeaastal. Vaatlusleht oleks selle lõplik kokkuvõte. Ta sisaldagu peasju, olgu asjalik. Üldlauseid, nagu „hea poiss“, „pole temast suurt asja“, jne. jäägu ära. Mida ja kuidas vaadelda, selle kohta annab juhatust ka vaatlusleht ise. On juba koostatud terve rida vaatluslehti ja palju vaielud, mis punkte ja kuidas väljendatult nad peavad sisaldama ja kuidas andma vaatlemisjuhatusi õpetajaile. Siin on üldse kolm peasihti: 1) üksikuist küsimustest koosnev küsimusleht (vt. J. Weber, Die Schule im Dienste der Berufsberatung, lk. 78. peale), 2) ainult peapunkte tähistav skeem (Liebenberg, Berufsberatung, Methode und Technik), 3) igasuguste küsimuste või skeemideta antakse õpetajale üldisi juhtnõore (Schüssler, Berufspsychologische Beobachtungen in der Schule. Pharus XII, Heft 11/12, 1912). On ka vahetüüpe.

Asi oleks ehk lihtsem, kui õpetajail oleks vastav ettevalmistus psühholoogias. Õpetajakutsese valmistudes tutvutakse meil, ja nähtavasti välismailgi, küll üldiste psühholoogia seadustega, kuid ei anta juhatust hingeelu konkreetsete väljenduste vaatlemiseks. Praegusel ajal, mil didaktikas mitmelt poolt rõhutatakse just õpilase individualiteeti ja soovitatakse jätta tahaplaanile

massiline õpetamine, oleks tarvilik õpetajate põhjalikum ettevalmistus psühholoogias. Õpetaja peaks võima tarbikorral ise proovida õpilase andekust, vähemasti aineis, mida ta õpetab. — Kuid, millegi pärast pole meil isegi keskkoolide õpetajail nõutud paremat ettevalmistust psühholoogias, kuigi Tartu ülikoolil on psühholoogia õppejõude ja laboratoorseid seadeldusi. Vähemalt tahaks aga loota, et meil kunagi korraldatakse suvekursusi, kus tutvustatakse õpetajaid hingeelu nähete uurimismetoditega ja kutsenõuannet puudutavate küsimustega. Eriti tähtsad oleksid vastavad praktilised harjutused.

Psühholoogiliselt tarvilise ettevalmistuseta õpetajale pole ehk kohane esimene tüüpi vaatlusleht. Väljatöötatud üksikasjalistele küsimustele on kerge vastata ka põhjalikuma uuringuta, asjasse süvenemata. Vaatlus muutub pealiskaudseks, võib juhtuda eksimusi. Ei rõhutata siin ka ehk küllaldaselt, mis nende küsimuste hulgas on peasjad, mis kõrvalised — vahest välja jäetavadki — ei paista silma küsimuste omavaheline side. Võib raskusi teha üksikasjusse tungiv väljendusviis ühtluseta terminoloogia tõttu. Friedrich Schneider, näiteks, ja mõned teised autorid tarvitavad mõistet „üldine andekus“ (Allgemeinbegabung), kuna Th. Ziehen arvab, et seda terminit pole lubatav tarvitada. Ka võib kutsenõuandjal tekkida raskusi, kui peab looma kujutluse isikust hulga laialivalgunud üksikasjade põhjal. — Teine tüüp avatleb liiga lühikesele kirjeldusele üldväljenduste abil. — Kolmas süsteem ootab, et õpetaja ise koostaks vajalikud küsimused ja vaatepunktid. Nii siis, enam iseseisev töö. Kuid on kahtlane, kas suur osa õpetajaid tuleb sellega rahuldavalt toime vastava ettevalmistuseta. Nii võiks see tüüp olla kohane alles tulevikus. Üldse aga võiks just sel teel saada parimaid isikukirjeldisi.

Et anda juhatusi vaatlusteks ja samal ajal näidata, mida vaadelda, tuleks esitatud küsimusi siduda vaatlusjuhatustega. Vajalise ettevalmistuseta õpetajaile oleks see süsteem kohaseim. Küsimustest võetakse ainult peaküsimu-

sed (tüüp 2.). Nende juurde kuuluksid aga üksikasjalisemad seletused vaatluste teostamise kohta.

Maakondades, kus kutsenõuandeko-

had olemas, nagu Tartu maakond, olevat ka meil tarvitatud vaatluslehti. Kuulda on neist asjust aga olnud üldse vähe.

## Ideede assotsiatsioon meie psüühika, eriti intelligenti, põhialusena.

*P. Truusmann.*

On juhtunud suursündmus. Kaks sõpra oma kirjavahetuses pühendavad sellele sündmusele paar rida, avaldades teineteisele oma arvamusi, et siis sündmust rahulikult unustada. Samal ajal ilmub ajalehes mainitud sündmuse puhul suur artikkel tuntud publitsisti poolt, mille sisu äratav üldist tähelepanu mõtete värskuse ja rohkusega.

Tühine juhtumine politseikroonikast või rahukohtuniku saalist. Meie silmad libisevad ükskõikselt temast üle ja hetke pärast on tema unustatud. Kirjanik satub sama sõnumi peale, on temast huvitatud — ja selle tagajärjeks on kütkestava romaani, novelli või luuletise ilmumine, mida meie suurima huviga, hinge kinni pidades loeme, aimamata, et tema loomiseks andis tõuke sama tühine juhtumine, millest meie möödusime ükskõikselt. Kirjaniku hingest läbi käies on iseenesest tühine fakt saanud värvirikkaks, omandanud laiema, sügavama tähtsuse.

Kust tuleb siis selline ime, et ühele ja samale faktile inimesed reageerivad väga mitmesugusel viisil? Kahtlemata on selle nähte põhjuseks nn. ideede assotsiatsioon (mõtete ühendus), millest, nagu allpool püüan tõendada, oleneb kõik meie mõistuslik psüühika, meie intellektuaalne väärtus, kuid mida kahjuks harilikult vähe hinnatakse, märkamata tema sügavat ja ulatuslikku mõju. Oletades, et lugejaile on tuttav assotsiatsiooni protsessi tehniline, väline külg, ei peatu ma sellel pikemalt, vaid asun tema sisulisele hindamisele.

Vaadeldes assotsiatsioonide ridu, või

me hinnata nende väärtust meie intellekti tegevuses esiteks nende tekkimise keerukuse, teiseks nende pikkuse ja funktsioneerimise kiiruse seisukohalt. Keerukuse ja ka intellektuaalse väärtuse mõttes peame asetama esikohale assotsiatsioonid sisemise sarnasuse põhjal. Nende tekkimiseks on tarvis just kõrgemate intellektuaalsete võimete osavõttu: analüüsi — kahe objekti tunnuste kindlakstegemiseks, võrdlust — sarnaste tunnuste leidmiseks, sünteesi — nende viimaste mõtteliseks assotsieerimiseks. On ekslik arvata, et ühe objekti tunnuste arv jääb ühesuguseks ja muutumatuks kõikide inimeste silmis. Mida laiem on inimese vaimne silmaring, mida rohkem on temal teadmusi, seda rohkem omadusi (tunnuseid) leiab tema ühe objekti juurest ja seda rohkem rikastab iga uue objekti tajumine tema intellekti. Näit. lapse silmis on vesi ainult vedelik, mis määratud joomiseks ja pesemiseks, kuna keemik peale selle näeb temas vesiniku ja hapniku ühendust, kunstnikule on ta looduse iluks, jne. Analüüsides parimaid mõtte- ja kunstiteoseid, leiame, et domineerivaiks on seal just assotsiatsioonid sisemise sarnasuse põhjal. Intelligentse inimese teadvuses assotsieeruvad selle tõttu objektid ja mõtted, mille vahel arenemata mõistus ei suuda leida midagi ühist ega sarnast. Laste ja ka harimata inimeste psüühikas puuduvad mainitud assotsiatsioonid peaaegu täiesti, nende asemel aga esinevad lihtsamad assotsiatsioonid naabruse ja välise sarnasuse põhjal, mille tekkimine



sünnib puht-mehaaniliselt, lihtse meeleorganite tegevuse tagajärjel kõrgete võimete osavõtuta. Kõrgesti arenenud intellekti lahutamatuks kaaslasteks on assotsiatsioonid sisemise sarnasuse põhjal — ainult neis väljendub inimese loov vaim, ainult nemad pakuvad uute ideede, uute vaadete tekkimise võimalusi.

Assotsiatsiooni ridade pikkus, mitmekesisus ja intellekti arenemise aste on üksteisest sõltuvad. Kõrge intelligent on võimatu ilma rikkalikkude assotsiatsioonideta, samal ajal võivad nemad aset leida ainult kõrgesti kultiveeritud isiku teadvuses. Arvatavasti selles vastastikusel intellekti ja assotsiatsioonide mõjutamises seisabki inimisiku vaimse arenemise protsess.

Samuti on kõrgema intelligenti tähtsaks tingimuseks võimalikult kiire assotsiatsioonide aparadi funktsioneerimine. On näiteks inimesi, kes, vaatamata rohketele teadmusele, ei suuda neid kasutada — nende mõtlemine on liiga aeglane, nende assots. aparaat ei suuda õigel ajal nendele vastavat materjali ette anda, või teeb seda suure hilinemisega.

Sellest kõigest järgneb, et oma püüdeis kasvatada lapsest vaimselt kõrgel seisvat isikut, peame erilist rõhku panema assots. aparadi tegevusele. Aga peab silmas pidama, et on väga kahtlane, kuivõrt selle aparadi tegevus seisab meie võimuses. Isiklikult olen veendumusel, et assotsiatsiooni aparadi nõ. tehniline külg (tervikuna) kujutab endast valmis kujul antud fakti meie psüühikas, mille tegevust meie ei saa muuta, sest arvatavasti on tema peaaegu füsioloogiast, aga praeguse aja teadus ei suuda tungida tema saladustesse, et tema tegevusse end segada. Näiteks pole seni leitud abinõusid, kuidas idioodist kasvatada normaalselt mõtlejat; aga täie idiotismi põhjuseks on just absoluutne assotsiatsiooni aparadi tegevuse puudumine, tema halvatus: idioodi teadvuses jääb iga välisilma ärritus, mulje püsima üksikuna, ei tekita teisi seltsilisi — seepärast ongi idioodi ilmasuhtumine ükskõikne — tema vaid tajub, aga ei mõtle. Et aga

mõtlemisprotsess seisab peamiselt rikkalikkude assotsiatsiooni ridade kiire voolus meie vaimusilma ees, seda tõestab asjaolu, et paljud kõrge intelligentiga isikud võivad tundide kaupa „mõtelda“ endasse süvenenult ja välisilma unustades: nende sisemine, vaimne ilm pakub neile palju huvitavat materjali. Samuti meie mälu oleneb assotsiatsiooni aparadi tegevusest, kuid on teada, et nõrka mälu ei saa parandada; võib omandada ainult mõned mnemoonilised võtted, kuid väga nõrga mälu juures ei ole nendestki kasu.

Kuid olgugi, et assotsiatsiooni aparadi tegevus ei allu meile, on võimalik teda kasutada kaudsel teel, nimelt inimese intelligentse, vaimse arenemise tasapinna hindamisel. See on eriti tähtis kasvatajaile. Assotsiatsiooni aparadi tegevuse tundmaõpp võib anda kasvatajale väärtusliku ja täpsa pildi kasvandiku hingeelust.

Need testid, või õigem küsimuslehed, mis eriti viimasel ajal võetud tarvitusele mõnes koolis, peaaeglikult laste vastuvõtmisel, ei suuda minu arvates anda õiget pilti vastuvõetava vaimse arengu tasemest, sest nad nõuavad harilikult ainult mälu ja tähelepanu pingutust. Kuid mis ütleb mulle lapse isikust tervikuna, tema „minast“, näit. teadmine, et tema omab head mälu ja keskmise püsivusega tähelepanu? Mitte midagi. Seejuures võib tema üldine intelligent olla alla keskmist, või ümberpöörduvalt — väga kõrge.

Eelpool mainitud katse korraldamine on ka võrdlemise lihtne: lastele antakse teatav arv mõisteid (3—5), mis neile täiesti tuttavad ja lastakse neid märkida võimalikult üksikute sõnadega rida mõteteid, mis esile kutsutud antud mõistete mõjul. Saadud rida analüüsides on kerge määrata lapse vaimse arenemise taset, tema teadmusi, huvisid, kalduvusi, üldse saada enam-vähem täielik pilt tema sisemisest „minast“. Niisuguseid katseid võib ise-enda juures toimida igauks, kes on huvitatud oma vaimse arenemise käigust. Muidugi, peab seejuures eriti rõhutama ja hoiatama, et lapsed midagi „välja ei mõtleks“, vaid märgiksid kõik vabalt pähe

tulnud mõtted, mille algallikaks on antud sõna või mõiste. Selleks peab õpetaja enne katse algust paari sõna ja näitega tutvustama katsealuseid assot-

siatsioonide aparraadi tegevusega. Olen isiklikult praktiseerinud niisugust lapse „minaga“ tutvumise võtet ning olin alati tagajärgedest täiesti rahuldatud.

## Valitsevaid suundi ameerika kasvatusteaduses.

*H. Tabu.*

Tavalisest mõeldakse kõige ameerikalikuks kutsutava all midagi ebamääraselt mänglevat ning ekstsentrilist; ka „ameerikaliku“ kasvatuses suhtes ei tehta selles mõttes erandit. On mõeldud sellest kui ebasüsteemaatilise kõiksugu äärmustega katsetamisest, mille puudub kindlam põhitoon ja vastavalt ka kindlam iseloom ja teaduslik vääratus. Kuid viimasel ajal on ühendriikides kasvatusteaduse kui teaduse väljakujundamiseks õige palju tööd tehtud. Vastavalt sellele on ka tunda arvamuse muutumist ameerika kasvatusteaduse kohta, eriti neis mais, kus on olnud võimalusi viimasega põhjalikumalt tutvuda.

Veel kahekümneviiegi aasta eest oli Saksamaa Ameerika kasvatusteadlastele Mekksaks. Pedagoogidel oli peaaegu võimatu oma alale valmistuda endid täiendamata Saksamaal. Praegu aga on kasvatus, mitte ainult kui alaline tegevus koolis, vaid ühtlasi ka kui teadus, Ameerikas arenenud nii mitmekülgse ja laialiselt, et on saavutatud väga lähedad ja täielikud uurimise võimalused ja et kasvatusteadlased ei vaja enam mingit kõrgemat instantsi välismaa ülikoolides.

Teiselt poolt võib märgata vastupidist voolu. Teachers College'is Columbia ülikoolis on iga aasta sadade viisi välismaa üliõpilasi endid täiendamas; Euroopa riikidest on kõige arvukamalt esindatud just Saksamaa. Eriti nn. progressiivse kasvatuses alal näib Ameerika sammuvat esirinnas ja seda niihästi praktilisel kui teoreetilisel alal. Eksperimenteerimist, mis progressiivsete koolide arendamisel nii oluline, on

soodustanud nii ühendriikide majanduslik seisukord kui ka nende detsentraliseeritud koolisüsteem. Ja et pikemaajaline katsetamine toob kaasa ka vastava teooria kujunemise, selles pole kahtlust. Ka aitab üldine huvi kasvatusteaduslike küsimuste vastu õige tunduvalt kaasa. Ühe välismaalase tähelepanekute järgi on Ameerika saanud kasvatusmeelseks. Hästi ja otstarbekohaselt korraldatud nõuande süsteemi kaudu on õpetajail, kel iseseisvaks uurimiseks tavalisest jääb väga vähe aega, võimalik olla järjekindlalt kontaktis päevakorras olevate uuendustega ja uuemate teooriatega ja teostada oma õppetöös vastavaid muudatusi. Sama korralduse kaudu informeeruvad uurimiskeskused aktuaalsest kooliküsimustest ja õppetöös ettetulevaist rakendusraskustest. Ka on tihe side kooli ja lastevanemate vahel huviergutavaks teguriks eraringkonnas.

Ameerika kasvatusteaduslik mõtlemine erineb nii mõneski joones euroopa omast. Tavalisest kujutellakse Euroopas kasvatusteadust filosoofia haruna või võsuna. Pedagoogiline mõtlemine lähtub teatavalt abstraktselt filosoofiliselt aluselt ja katsub siis, teises järjekorras, end lähendada konkreetsele elu- ja kasvatusküsimustele. Näiteks seatakse üles miski üldine elu ning olemasolu ideaal ja püütakse siis rakendada pedagoogilist tegevust sellele. Nii domineerivad saksa pedagoogikas mõisted, nagu „Bildungsideal“, „Kulturideal“, „Vollkommenheit“, mil kõigil on teatav filosoofiline sisu; praktilise kasvatuses seisukohalt sisaldavad nad aga väga vähe otseselt rakendata-

vat. Üldse on euroopa pedagoogika kui teadus lähenenud enam filosoofilis-tele üldküsimustele, kuna õppemetoo-dika, samuti kui õppimispsühholoogia üksikasjade lahendamine, on jäetud enam tegeliku praksise hooleks. Neid nagu ei peeta teadusliku kaalutlemise väärilisteks.

Ameerika kasvatusteadus lähtub te-gelikust kooli ja kasvatusse praksisest, tegelikust elust ja katsub antut siis filo-soofiliselt ja teoreetiliselt läbi mõelda. Nii näiteks tuletatakse kasvatusse siht tegeliku elu analüüsist, moodustatakse õppimispsühholoogiat üksikute õppimis-funktsioonide analüüsi põhjal. Ameerika praeguses kasvatusteaduslikus filo-soofias domineerivad küsimused kasva-mise ja kasvatamise protsessi käigust tavalises elus, teadlikust kogemuste ku-jundamisest tavalises elus ja selle mõ-jutamise võimalustest kasvatusliku juhtimise kaudu. Uuritakse organismi ja ümbruse vahekordi ja ühtlust, ilma-vaate mõju tegelikus elus ja kasvatu-ses, demokraatlikku koolikorda, indi-viidi ja grupi vahekordi, jne.

Kuna Euroopas valitseb deduktiivne meetod kasvatusteaduses, jälgib Ameerika induktiivset-empirilist. Ideaalsel juhul peaks mõlema käsituse tulemus sama olema: elu ja teooria süntees, praksise ja filosoofia vastastikune tõl-gitamine. Kuid tegelikult on mõlemal meetodil omad hüved ja vead. Esimest meetodit jälgides kaotab kasvatus end üldsuse ja abstraktsuse udusse ja võib sellega tegelikku praksist väga vähe ai-data. Teist teed häies võib aga tihti juhtuda — ja juhtubki tihti just Ameerikas —, et tähelepanu on lähedalseis-vate üksikasjadega nii üle koormatud, et saab võimatuks nende rägastikus mingit süsteemi moodustada või suun-da leida. Tulevikus on empirilisel meetodil mõtlemise viljakuse suhtes siiski kindlasti suuremad potentsiaalsed võimalused.

Teine tüüpilisem joon ameerika kas-vatuses on kõikumatu usk kasvatusse mõjusse. Dollari kõrval on kasvatus vahest suurim jumal. Euroopa ühis-kondlik elu on korraldunud kindlate ühiskondlikkude ja seltskondlikkude

rühmituste tähe all, millel igal omad kindlad piirid ja võimalused. Inimene on niiõelda sündinud ühte klassi ja jääb, üldiselt rääkides, sellesse. Niisugu-ne seltskondlik struktuur ja traditsioon on soodustanud vaadet, et suurem osa-tähtsus inimitüübi kujunemisel langeb pärivusele — nii seltskondlikkus kui bio-loogilises mõttes. Kasvatuse võimalus ja ülesanne seisab peamiselt selles, et pä-ritud vara täiendada, peenendada ja edendada. Nii tõmmatakse kasvatusse kindlad piirid ette ümbruse, kodu, päri-vuse läbi ega arvata üldiselt, et kasva-tus ka nende faktorite muutmiseks mi-dagi võiks ära teha, vähemasti mitte, et ta võiks teostada mingeid erilise täht-susega muudatusi.

Ameerikas valitseb nn. selfmade man'i ideaal. Seal said minevikus ja saavad veel praegugi ajalehemüüjad ja nõudepesijad juhtivatele kohtadele nii riigikorralduse kui äri, teaduse kui kir-janduse alal. Seda kasvatusse, peami-selt endakasvatuse, kaudu. „Selfmade“ ideoloogias ja ühiskondlikkude vahekor-dade plastilisuses, mis paneb vähe rõh-ku pärivusele ja päritolule, juurdubki usk kasvatusse mõjusse, juurdubki veen-dumus, et kasvatus võib taotella imesid nii üksiku inimese kui ühiskonna juu-res, et ta võib musta varese muuta val-geks. Näitena võiks tuua rahu ja rah-vusvahelise tunde kasvatamise küsi-musi. Tavaliselt katsuvad rahuidee pooldajad seda küsimust lahendada poli-tiliste lepingute, riikide vastastikuste garantiide ja väevähenduse kaudu. Ameerikas näevad rahumõtte propagee-rijad selles peamiselt suurt kasvatuslik-ku küsimust. Ustakse, et on võimalik kogu inimkonda tundmis- ja mõtle-misviisides ja läbikäimismeetodites nii kas-vatada, et juba lähemas tulevikus sõda kui probleemide lahendusviis oleks vas-tuvõtmatu nii üksikuile inimestele kui ka suurematele gruppidele. Praegu on koolides sõjakäik käimas rahvusvahelise tunde kasvatamiseks. Revideeritakse ajaloo õpperaamatuid, täiendatakse lu-gemikke algupäraste juttudega teiste rahvaste elust, propageeritakse tole-rantsi võõrate kommete ja kultuuri vastu. Kui kõige selle juures silmas pi-

dada, et tüüpiline ameeriklane on väga šovinistlik, et tema kõige juures, mis puutub Ameerikasse, armastab tarvitada superlatiivi ja kõigele mitte-ameerikalikule kaldub vaatama ülalt alla, siis peab küll tolerantsi idee kasvatajate arvele panema suurt usku kasvatusmõjusse.

Dr. Dewey' teooria mõjul peetakse praegu üldiselt kasvatust sotsiaalse kui individuaalse reformi meetodiks. See tähendab, et kasvatus loetakse otseks teguriks nii individuaal- kui sotsiaal-psühholoogia moodustamisel — ja vastavalt ümbermoodustamisel. Ei peeta ühtki arenemisastet või mõtlemis- ja teotsemisviisi nii lõplikuks, et sealt edasi kasvamine ja arenemine enam võimalik ei oleks — ka kõige sügavemale juurdunud harjumuste puhul. Ollakse isegi veendunud, et sellist edasiarengut võib saavutada õige kiires korras, kui aga tarvitada vastavaid meetodeid. Ameeriklased, olles harjunud oma hiilgavalt arenenud tehnikas ja la vastuses suruma ainult nuppe, et saavutada soovitud effekte, usuvad ka, et inim- ja ühiskonna psühholoogias on võimalik leida teatavaid nuppe ja vedrusid, mille surumisel võib saavutada täpsalt kalkuleeritud effekte.

Kuigi selline usk kasvatusmõjusse on iseendast aukartustäratav, tundub ometi ohin kiirete ja otseste tagajärgede saavutamiseks ja sellega seotud mehhanistlik mõtlemisviis veidi naiivisena, igal juhul aga väga liialdatuna.

Kolmas väga iseloomulik joon ameerika kasvatuses on ümbruse tähtsuse hindamine kasvatava tegurina. Ustakse tõsiselt, et inimene on oma ümbruse funktsioon, produkt. Seejuures ümbrust mõistetakse selle sõna kõige laiemas mõttes, teda võetakse nii füüsilisena, sotsiaalsena, kui ka vaimlis-ideelise ümbrusena. Teoreetiliselt on ju ümbruse tähtsust alati rõhutatud; selle mõtte praktilisel rakendamisel aga võib alati näha ümbruse mõiste degenereerumist kas abstraktseks üldsuseks või kitsapiiriliseks osamõisteks, ja tegelik tagajärg on, et nii õppekavade korraldus kui ka koolikorraldus laiemas mõttes ei või kuigivõrt arvestada ümbrust

kui kasvatusvahendit. Nii näiteks mõistetakse ümbruse all tihti ainult kooliümbrust, sellestki vaid raamatulist ja ideelist ümbrust ja kõike muud arvestatakse ainult niipalju, kuivõrt see muu osutab koolitööd takistavaks.

Ameerika uuemad kasvatuslikud tendentsid on ümbruse hinde alal õige tänuväärt töö ära teinud. On kasvatuslikult seisukohalt hinnatud terve rida üksikasju, millega kasvav laps kokku puutub. Üksikute õpilaste hingeelulisi probleeme uuritakse nende kodu ja perekondliku, samuti ka seltskondliku ümbruse seisukohalt; ja põhjusi hingeeluliseks ebastabiilsuseks ei katsuta leida mitte lapse enda isikus, vaid tema vahekorras ümbrusega. On tõsiseid katseid tehtud muuta kool kasvatavaks ümbruseks mitte ainult intellektuaalselt, vaid ka individuaalse ja sotsiaalse iseloomu kujunemise seisukohalt. Kui lapse hingeelule tahetakse avaldada mingit erilist mõju, temas tahetakse kõrvaldada mingit kahjulikku tendentsi või istutada temasse soovitatavat harjumust, siis teostatakse tema ümbruses vastavaid ümberkorraldusi ega katsuta saavutada sihti otsese keelu või käsu kaudu.

Ameerika kasvatusteaduslikku ja psühholoogilist kirjandust jälgides on üllatav näha, kuivõrt konkreetsena, kuivõrt omasena ameeriklaste mõtlemisviisile esineb põhimõte, et inimene on oma ümbruse funktsioon, ja kuivõrt tegelikes kasvatus-psühholoogilistes meetodeis seda arvestatakse.

Tegelikult on aga seegi põhimõte tihti rikutud sama mehhanistliku tehnikaga. Nimelt mõeldakse, ameeriklastele nii omase spetsialistlikkusega, et teatav üksik iseloomu joon või kalduvus on teatava üksiku ümbruseseme või olukorra funktsioon, ega rõhutata küllalt asjaolu, et inimhingeelu, samuti tema suhtumine välisilma ja kaasinimestesse, ei ole mitte üksikasjaline, vaid et inimkogemused ja elamused sünnivad väga komplitseeritud viisil, kus mõõduandvad on enam üksiktegurite kombinatsioonid ja vahekorrad, kui need üksikasjad otseselt ise.

Veel üht seika peab puudutama amee-

rika kasvatusteaduse iseloomustamisel: see on individualiseerimise ja standardiseerimise vahetõke. Ameerikas on lapse isiksuse austamine, tema individuaalsuse kasvatamine väga domineeriv. Lapse endaavaldust ja isetegevust piiratakse ainult sotsiaalsete huvide seisukohalt. Katsutakse arendada algatusvõimet, isetegevust ja omavalitsust, ja kasvatust katsutakse teostada endakäsu kaudu, niivõrt, et see juba välismaalastele ameerika kasvatuse iseloomustavama joonena silma on puutunud. Siiski aga on ameerika kooli produkt — arvates algkooli, kesk- kui ka ülikooli — väga standardiseeritud. Nii absurdne kui see ka ei kõlaks, peab väitma, et individualiseerimine ja standardiseerimine sünnib Ameerika koolides teadlikult ja tahtlikult, ja et need mõlemad on teineteisest tingitud. Meetodid, mida individualiseerimise otstarbeks tarvitatakse, produtseerivad keskpärasust ja massimeelsust. Mass-produktsioon maksab nii tööstuses kui koolis. Ameerika on sellest nii läbi imbutunud, et see ka parema tahtmise juures näib olevat möödapääsmatu.

Pole vahet Ameerikas ühtki kasvatusteadlast, kes otsekohe pooldaks standardiseerimist. Ei juutu kätte ühtki kasvatusteaduslikku teost, kus individuaalsuse probleemi poleks käsitletud ja väga hästigi käsitletud. On teotsemas rida koolisüsteeme, kus maksev on individuaalse töö printsiip (dalton-plaan, winnetka-kool ja palju teisi variante). Kuid siiski poeatab end standardiseerimine sisse tahtmatu tulemusena.

Vastuse sellisest seisukorrast kerki-vale küsimusele võib leida Ameerika koolides tarvitatavais meetodeis. Kogu Ameerika elu on läbistunud tahtest võimalikult kokku hoida energiat ja tööd tehniliste võtetega, töötulemusi võimalikult suurendada ja produktsiooni kiirendada. Sama maksab koolides. Pole vahet kuskil tarvitusel nii palju tehnilisi vahendeid kui Ameerika koolides, pole kuskil üksikud meetodid nii viljelatud kui seal. Ameeriklastel on olemas täpsad viisid, kuidas õpetada liitmist neile, kellele see sünnitab raskusi. Või kuidas lapsi, kes on harjunud oma

pealisriideid toolile või maha viskama, harjutada neid varna riputama, ilma et otsest survet oleks vaja tarvitusele võtta. Nagu kõik tehnika, nii on ka kasvatustehnika standardiseeriv; detailsete õppemeetodite täpsa jälgimisega kaasas käiva õppetöö mehhaanistumise tagajärgedes ei näi aga suurem osa ameerika kasvatusteadlasi veel küllalt teadlikud olevat. Oma püüetes õppetööd individualiseerida üksikprobleemide lahendamisviiside väljatöötamise kaudu saavutavad nad selle otsest vastandit.

Näiteks võiks tuua inglise keele õigekirja õpetust. Igaühele, kes vähegi inglise keelega tegemist on teinud, on tuttav, milliseid raskusi inglise keele õigekiri valmistab, kuna iga sõna eraldi tuleb õppida. Algkooli õpilased kulutasid sellele ainele liiga palju aega, kusjuures need, kes õigekirja kiiremini omandasid, igavusega pidid pealt kuulama, kui vähem-edasijõudnud tuupisid. Ka leiti, et algkoolis tihti jännati sõnadega, mida liiga harva tarvitatakse selleks, et neile kulutatavat aja ja energia raisku õigustada. Tehti uurimusi ajalehtedes, erakirjades ja tavaliselt loetavas kirjanduses. Valiti välja sõnad, mis esinevad sagedamini, järjestati nad oma esinemisarvule vastavalt ja nüüd tarvitatakse seda eriliseltprepareeritud materjali 1000—2000—3000 kõige tavalisema sõna näol. Tagajärg on, et keskmise laps, kes niikuinii tuleb toime vähese sõnatagavaraga, õpib palju kiiremini õieti kirjutama. Individuaal-sõnakaartide tarvitamine on vältinud liigse ja igava kordumise. Kuid ühes sellega kalduvad ka kõik algkooli lõpetanud keskpärasusele keele tarvitamisel ja individuaalsus keele alal on saanud suure hoobi.

Ameerikas valitsevaid kasvatusteaduslikke mõtlemise üldsuundi võiks rühmitada kolme gruppi — vastavalt kasvatusteaduse kolmikjaotusele. — Esimene neist rõhutab peamiselt õppematerjali ja nimelt selle loogilist organiseerimist. Teine on asunud õppemeetodite „teaduslikule“ väljatöötamisele, jättes seejuures hooletusse nii õppematerjali kui ka lapse hingeelulise ühtluse.

Ja kolmas vool, mille alla võiks üldises mõttes koondada kõik progressiivsed tendentsid, valib oma lähtekohaks lapse, tema arenemise ja kogemusseadused; ta seab niiöelda lapse troonile ja sellelt seisukohalt lähtudes katsub taotella nii õppematerjali ühtlust ja pidevust kui metoodika otstarbekohasust.

Meie koolide õppekava on ajalooliselt kujunenud teaduste jaotuse süsteemist. Kõigile tähtsamale teaduseharudele on katsutud koolis vastavat õppeainet luua. Selline õppekorralduse viis seisab tänapäev kahe suure probleemi ees. Esiteks on moodne teadus niivõrt arvukalt jagunenud, et igale tähtsamalegi teaduseharule on võimatu muretseda õppeaine näol koolis vastavat kohta. Meie peame tahes või tahtmata teotsema skemaatilise ja iganenud üldjaotuse alusel ja sellegi ulatust niivõrt kärpima, et ta kasvatav mõju muutub küsitavaks. Teiseks elu on koolile peale pannud terve rea uusi ülesandeid — iseloomu kasvatuse seltskondliku ning' kutsetegevuse aladel, mis nõuavad mitte üksi suurt osa õppekavas, vaid tahavad üldse välja suruda teaduste jaotusele põhjeneva õppekava kui elunõuetele ja lapse psühholoogiale ebakohase.

Põhjalikumaks käsitleks oleks ülalnimetatud probleemid liiga laialdased. Siin võiks puudutada vaid kaht küsimust, mille alusel loogilise (teaduslikus mõttes) õppesüsteemi pooldajad moodustavad erigrupi ja mis praeguses ameerika kasvatusteoorias on tekitanud õige ägedaid lahinguid. Need oleksid loogilise ja psühholoogilise printsiibi küsimus õppetöö korraldamisel, ja kooli ja kasvatuse ülesande ning mõiste küsimused.

Koolid on tavalisest katsunud oma õpetamise viisides jälgida seda loogikat, mida teadlane tarvitab oma aine käsitlemisel. Nii alatakse füüsika õpetust selliste füüsiliste üldmõistete, nagu massi, jõu ja energia defiinimisega. Ajaloolased jälgivad kronoloogilist järjekorda ajalooliste faktide esitamisel, jne. jne. Need on järjekorrad ja loogika, mil meie praegune olemasolev teadus on organiseeritud ja mis eriteadlasele-uurijale otstarbekohased süs-

teemi loomiseks. Need on niiöelda valmissüsteemide järjekorrad, kuna teaduste ajalooline areng on käinud hoopis teist teed. Et meie teaduse- ja kultuurivarad tõeliselt oleksid kasvatavad ja arendavad, peaks meie noorsugu neid omakohaselt läbi elama, neid niiöelda omakohaselt leütama ja süsteemistama; see järjekord ja loogika siis vastaks enam teaduste ajaloolisele arengule, kui praeguste süsteemide meetodile.

Õppematerjali loogilise organisatsiooni pooldajad väidavad, et praegusest süsteemist loobudes katkestaksime meie oma kultuurivarade pidevuse, ja noorsugu satuks seega fragmentaarse ja süsteemivaese informatsiooni hädaohu: tal oleks võimatu üheltpoolt saada ülevaatlikku hariduselist alust, teiselt poolt teaduslikult ja süsteemiliselt mõtlema õppida.

Võib ju kahelda, kas see loogika ja pidevus, mida meie näeme teaduse süsteemides, on tõesti ainus, või peaksime meie kasvatuses tunnustama ka seda loogikat ja pidevust, mille kaudu elu meie ümber sidestub ja tähendusrikkaks saab. Tavalisest peame meie need faktid ja informatsioonid, mida meie teaduses või vastavalt õppeainetes omandame, elu seisukohalt ümber organiseerima, enne kui meie võime teadlikult ja intelligentselt ellu suhtuda. Miks ei võiks kasvav noor sellest elulisest organisatsioonist lähtudes koguda endale tarvilikke teadmisi, sidestades neid niiöelda elu loogikaga ja alles hilisemal arenemise järgul, kui ta intellektuaalsed võimed on vastavalt arenenud, süveneda nn. teaduse süsteemidesse.

Euroopalik haridus on alati säilitanud teatava ühtlase üldilme. Spetsialiseerumine pole siin kunagi nii terav olnud kui Ameerikas ja sellepärast pole ka õppeainete nn. loogiline jaotus kunagi säärases isoleerumise hädaohus, kui vastav vool Ameerikas. Kuna üksikainel Ameerika koolides puudub ühtlasem, üldisem ja siduvam tagapõhi, siis on selle paratamatu tagajärg, et loogilise organisatsiooni all rõhutatakse vaid üksikainete loogikat ja süstemaatikat, kuna ometi need üksikained oma-

vahel on ka teatavas loogilises vahekorras, mille kadumisel üksikained kaotavad suure osa oma kasvatavast väärtusest ja muutuvad tihti mehhanistlikult väga täpsaiks ja spetsiifilisteks.

Teine probleem, mille alal praegu kõneall olev vool, nn. konservatiivne vool, teiste uuematega seisab õige tugevas vastolus, on kooli ülesande või mõtte küsimus. Kas peab kool olema täiseale ettevalmistuseks, pakkudes vaid neid materjale ja elamusi, mis täiskasvanule väärtuslikud ning kohased, ja lapsesse suhtuma mitte kui omapärasesse ja positiivsesse ühiskonnaliikmesse, vaid kui ühiskonna liikme kandidaadisse, keda negatiivselt tuleb võtta küpsuse puudumise mõttes? Või peaksid kool ja kasvatus endid sisustama materjali ja elamustega, mis lapsele vastavad ja omased, ja nende kaudu arendama võimeid, nn. selget mõtlemist, objektiivset vaatlemist, faktide hindamist ja järelduste tegemise võimet, mis täiskasvanu elus on põhjapaneva tähtsusega? Muidugi ei võiks unustada neid harjumusi ja oskusi, mis on iga intelligentse tegevuse eelduseks teaduse alal kui ka tavalises elus. Teiste sõnadega, kas peab kool käsitlema lapse vaimu kui varaaita, mida täita tuleb materjaliga, millest meie praegu arvame, et see on tulevikus tarvilik, või aga kasvatame meie last teaduslikult, intelligentset ja tuumakalt suhtuma neisse ühiskondlikesse ja füüsilisse kui ka vaimse ilma faktidesse ja probleemesse, millega ta puutub kokku oma kooliea kestel ja milles tal on teatav eluline ja otsene huvi.

Kas peab kasvatus lapsele pakkuma elu ennast, ja täielikkude, mitmekesiste ja tuumakate, kuid lapsepäraste elamuste kaudu arendama neid vaimu ja hinge funktsioone, mis pärastises elus tarvilikud, või peab kasvatus olema ainult ettevalmistus elule, õpetades ja harjutades ainult seda, mida vaid täiskasvanuna võib täielikult praktiseerida ja millel puudub lapsepärane elamus-huvi.

On tuntud fakt, et paljudgi, mis koolis õpitakse, on väga kuiv ja ebahuvitav. Liiga suur protsent õpitud materjalist ununeb, niipea kui kooliraamat kõrvale

pannakse; sel puudub igasugu kontakt tegeliku eluga, järelkult puudub ka võimalus seda niioelda orgaaniliselt omaks teha. Teiseks, käsitusmeetodid on lapsepärasele mõtlemisele nii võõrad (teaduslikud), et nad avaldavad väga vähe mõju lapse tegelikus mõtlemises ja tegevuses. Sellepärast kerkib küsimus, kas nn. loogilise organisatsiooni pooldajad ja praktiseerijad ei argumenteeri vahest olematusega: täh., kas seesugune õppeviis loogilist sidet ja süsteemi toatelles ei saavuta tegelikult lõppeks just selle vastandit.

Käesoleva kirjutise otstarbeks ei ole leida vastust sellistele kaugele-ulatavaile küsimustele, vaid ainult neid üles seada. Selliste küsimuste lahendamine nõuaks palju põhjalikumat käsitelu, kui see praegusel juhul võimalik.

Teine vool, mis praegu Ameerikas õige laiaulatusliku mõjuga, on nn. „teaduslik meetod“ kasvatuses. Kuid sõna „teaduslik“ ei tule siin mõista tavalises mõttes: see termin on omandanud Ameerika kasvatusteaduses erivärvingu. „Teaduslik meetod“ kasvatuses tähendab statistilise ja nn. objektiivse meetodi tarvitamist kasvatus-teaduslikus uurimuses ja vastavalt kohandatud loodusteaduslike meetodite tarvitamist kasvatuses ja psühholoogias.

Loodusteadused tarvitavad objektiivseid meetodeid: mõtmist, täpsat üksikasjade vaatlemist, statistikat ja on oma iseloomult kvantitatiivsed. See tähendab, et „k u i p a l j u“ on seal tähtsam kui kvalitatiivne vahetegu; viimane peab läbi käima kvantitatiivsest puhastustulest, enne kui teda võib tegelikult arvestada. Loodusteadused on analüütilised oma iseloomult. Nende siht on pääseda väikesemate ja täpsamate elementideni. Samuti maksavad loodusteadustes vaid käega-katsutavad tõsi-asjad, mille põhjal on võimalik luua üldmaksvaid seadusi ja teooriaid.

Ameeriklased leidsid olevat kasvatus-teaduse liiga spekulatiivse, liiga uduse ja põhjenevat liigselt subjektiivsele arvamusele. Nad asusid selle teadusepärastamisele. Hakati mõõtma: intelligenti, siis koolitöö tulemusi, viimaks



harjumusi, kalduvusi ja iseloomujooni, üldse kõiksugu võimeid, liitmisest kuni ettevõtlikkuseni. Statistika sai möödapäasmatuks abinõuks psühholoogiliskasvatusteaduslikule uurimisele ja mõistmisele; analüütiline mõtlemine sai peaaegu ainuvalitsevaks. Et otsene mõõtmine inimest ja tema tegevust käsitlevate teaduste alal võimatu, tuli küsimusleht üheks laialt-tarvitavaks mõõtmisabinõuks. Varsti uppus kogu kasvatusteadus arvudesse, graafikaisse ja korrelatsioonesse. Vaatamata ühegi küsimuse iseloomule, oli sellele alati kvantitatiivne vastus valmis. Kõike näis võimalik olevat lahendada numbriga ja mõõduga.

„Teaduslik kasvatusteadus“ sai suurt tuge samalaadiliselt psühholoogialt, mis end nimetas kas teaduslikuks või objektiivseks, kuid kõige sagedamini „behavioristlikuks“ psühholoogiaks. Selle voolu üldiseloomustuseks on, et ta loob uurimast hinge ja vaimu nende mõistete filosoofilises tähenduses, täh. kui abstraktseid üldnähte või olen-deid, ja algab psühholoogilist uuringut inimese tegevuselt, hingelistest kui ka füsioloogilistest aktidest. Behavioristlikus psühholoogias pole tähtis, mis on inimese hing, vaim, vaid see, mis inime- teeb, mispärast ta seda teeb ja mis tuleks teha, et seda tegevust mõjutada ja muuta kui tarvis. Nn. vaimsed või hingelised funktsioonid, nagu mõistus, tundmus ja tahe leiti olevat sisutud abstraktsioonid ja palju elementaarsemate tegevusfunktsioonide või aktide kombinatsioonid. Üks osa „behavioriste“ läks isegi nii kaugele, et hakkas üldse eitama vaimseid akte ja kat- sus neid seletada igasugu füsioloogiliste ja närvikavaliste funktsioonidega.

„Teaduslik“ vool kasvatuses, olles oma iseloomult väga analüütiline, teiseks, põhjenedes täpsate närvireaktsioonide eritlemisel, vastavalt rõhutab sellele üksikasju, üksikkalduvusi ja õppimise üksikesemeid — olgu siis harjumuste, teadmuste või mõtetegevuse alal. Üldiselt rõhutab see vool peamiselt harjumusi. Kõiki inimelu nähteid — ka kõige keerukamaid — katsub ta

seletada üksikharjumustega või närvireaktsioonidega. Kuna niiviisi last võeti üksikharjumuste ja närvireaktsioonide summamana, asuti siis ka kasvatuses looma nende külgede arendamise meetodeid. Tekkis metoodika, mida võiks tööga nimetada tehniliseks metoodikaks. Tekkis isegi nn. kasvatuse tehnika (educational engineering) — äärmiselt analüütiline, ühtlasi äärmiselt mehhanistlik kasvatusviis. Kasvatuses katsuti leida kindlaid seadusi: õppimise seadusi, arengu seadusi —, mis sisaldaksid endis täpsaid norme praktikaks, nagu seda võib näha tehnikas. Sihtide ja suundade küsimust katsuti lahendada elu ja tegevusalade analüüsi kaudu. Ja kuna jumaldati konkreetset objektiivset fakti, siis jäeti kõrvale kõik kvalitatiivse analüüsi meetodid ja tarvitati ainult statistikat, küsimuslehti. Kõige tulemuseks oli, et kasvatuse sihtidena esinesid vaid üksikasjad ja puudusid laiemad sünteetilised sotsiaalse ja kultuuritendentsid, ilma milliste analüüsita oleks võimatu püstitada mingeid kaugele-ulatuslikumaid kasvatussihte.

Näitena võiks tuua ühe „teadusliku“ katse kasvatussihtide alalt (Bobbitt).

Kõigepealt loetellakse peamised individuaal- ja sotsiaaltegevuse alad: teadus, majanduslik tegevus, kodu, perekond, usk, kodanikutunne, esteetiline ja moraalne elamus, jne. Selliste üldalade arv varieerub 5—12-ni. Need moodustavad nn. üldsihid kasvatuses. Järgneb nende üldsihtide üksikasjaline analüüs: mis peab kohusetruu kodanik teadma, tegema ja tundma, mis harjumused, missugused iseloomujooned on talle tarvilikud. Saadetakse laiali küsimuslehed isikuile, kes teataval alal töötavad, et leida täpsamaid vastuseid: näit., missuguseid liigutusi peab tegema kiviraiuja, misuguseid harjumusi omama, kuidas mõtlema — selleks, et olla hea kiviraiuja. Ja nii edasi: kaupmees, õpetaja, erasekretär. Selliste küsimuslehtede tabelleerimisest tuletakse allsihid või otsesed sihid, — ja juuba nende leidmiseks tarvitatud analüüsi iseloomult võib aimata allsihtide arvu. Bobbitt loendab 810 sellist sihti, mille seas esinevad mõned nii detailsed, na-



gu: võime nõelale niiti silma ajada. On arusaadav, et selline elementaarsusse suunduv analüüs ei või kunagi olla lõplik. Kui juba võime nõelale niiti silma ajada, miks siis mitte võime niiti üldse kätte võtta, selle otsa teravaks teha ja nii edasi ad infinitum.

Seesugune õppesihptide koostamise meetod on grotesksemaid äärmusi, mida nn. teaduslik vool on produtseerinud. Aga juba selleski viisis peitub terake tõtt: nimelt, et õppesihiti ei saa luua ainult abstraktse filosoofilise analüüsi kaudu, vaid et viimasega käsi-käes peab käima ka tegelikkude elunõuete analüüs. Kuid küsimus seisab ainult selles, kas niisugust analüüsi võib teostada säärasel loetleval, kirjeldaval viisil, nagu seda on tehtud ülaltoodud näites.

Õppemeetodite ja lapsepsühholoogia alal valitseb sama statistilise värvinguga spetsialiseerumine ja tükeldamine. Iseloomujooned ja harjumused on peenuseni tükeldatud ja vastavalt koostatud meetodid. Laps kui orgaaniline olend on kadunud ja selle asemele on astunud kõiksugu elementaar-funktsioonide summa.

Kuid nn. „teaduslikul“ kasvatusel on selliste grotesksete liialduste kõrval omad kindlad teened. Esiteks on selle voolu poolt koostatud lugematud standardiseeritud testid, mida võib tarvitada üldvõimete, nagu intelligentsi, mälu, kohanemis- ja reaktsioonivõime mõõtmiseks ja diagnoosiks. Samuti on töötulemuste hindamine palju lihtsem ja objektiivsem testide kaudu. Ka pakuvad nad palju tundlikumat abinõu vaatlemiseks kui õpetaja või vanemate isiklikud tähelepanekud. Eriti on võimaldatud igasugu vaimsete ja hingeliste ebanormaalsuste täppis kindlaks-tegemine testide kaudu ja nn. psühhoteraapia on nende tagajärjel õige hoogsalt arenenud.

Õppematerjali üksikasjade suhtes on selgitatud, mis eas üksikud andmed või teadmused last huvitavad ja mõjuvad tema vaimule ergutavalt ja harivalt. Paljugi materjali, mis on püsinud ebamääraste isiklikkude arvamuste ja traditsioonide alusel kooli õppekavas, on

asendatud täpsamate andmete põhjal teistega.

Kuid „teadusliku“ voolu peamine tee-ne seisab selles, et ta on pannud kasvatusteaduses aluse püütele objektiivselt mõelda, hingeelulisi nähteid, mis seotud õpetamise ja õppimisega, täpsamalt uurida. Ta on rõhutanud intellektuaalse arengu kõrval ka emotsionaalset, harjumuste ja tendentside arengut, ja üldse sidunud kasvatust enam eluga, eluliselt seisukohalt mõelnud. Nii on üksikud lapse hingeelu avaldused, nagu hirm, mõjustatavus ja suggestioon, organiseerimis- ja algatusvõime puudumine ja terve rida muid nähteid käsiteldud hoopis põhjalikumalt ja asjalikumalt kui varem. Käsitelu on läbi viidud niihästi üksiknähte arengu ja põhjuste kui ka potentsiaalsete tagajärgede seisukohalt; selle kaudu on võimaldatud palju kohasemate kasvatuslikkude käsitlusviiside tarvitusele võtmine. Kool on tänu sellele voolule muutunud tõeliseks kasvatusteaduslikuks ja psühholoogiliseks laboratooriumiks. Kas see või teine aine, see või teine käsitlusviis seda või teist iseloomu joont arendavalt mõjub, see otsustatakse täpsate andmete ja mitte ebamääraste lootuste alusel.

Küsimus seisab vaid selles, et ei nähtaks ainult mõõtmises ja statistikas kasvatusküsimumuste lahendamise viisi, et kvantitatiivse analüüsi kõrval tarvita-taks ka kvalitatiivset ja et ei kaotataks üksikute õppe-eesmärkide, hingeelu funktsioonide ja iseloomu joonte taha lapse hingeelu ja tema elamuste sisu orgaanilist ühtlust.

Viimasena tuleks arutusele progressiivne kasvatusteaduslik vool, mis prof. Dewey filosoofia algatatud ja, teadusliku voolu tulest läbi käies ning selle saavutistele toetudes, praegu on jõudmas oma täiusele. Selles rühmituses on mitu allrühma; püütakse käsitleda ainult kõigile ühiseid üldjooni ja peamiselt neid, mis seda voolu enam traditsionaalseist eristab.

Progressiivset teooriat ja seda praktireerivaid koole kutsutakse üldise nimega „the childcentered school“ — lapsele keskendatud kool. Kuna esime-ne vool rõhutas õppeaineid, teine mee-

todeid, lähtub progressiivne kasvatus üksmeelselt lapsest ja tõlgitakse nii aineid kui ka meetodeid lapse psühholoogia, lapse huvide ja elunõuete seisukohalt. Kooli olgu peamiselt lapse teenistuses ja mitte ühiskondlikkude traditsioonide ega valitsevate võimude käsitada. Teiseks rõhutab see vool oma mõtlemises sünteesi vastandina teadusliku voolu analüüsistudentidele. Nii on kaotatud üksikained ja nende asemel astunud projektid, huvikeskmed või töösentrumid, kus üksikteadmused, üksikained ja informatsioonid on esindatud nende elulises orgaanilises ühenduses. Õppekavadena ei esitata aineid ega sidestuseta üksiksihte, vaid üldisi printsiipe, juhtnõure, mis arendaksid kasvatuslikku mõtlemist klassitoas, kuna tegelik õppetöö sisu moodustab laste isetegevusest kujunenud huvialadest. Juhtlauseks on vaba arengendadistsipliini kaudu. Analüütilise seisukoha asemel astub orgaaniline ilmavaade, mis üksiknähteid üksteisega seob ja nii neid tõlgitakse. Laps ühiskonna orgaanilise liikmena, orgaanilised tööüksused, tegelik ühtlustatud igakülgne arendamine üksikharjumuste, üksikreaktsioonide treenerimise asemel. Eriti algkoolid panevad enam rõhku ühtlase sotsiaalseilise ilmavaate, normaalselt terve ja harmoonilise iseloomu, elurõõmsa, elutahtelise, iseloomu kujundamisele kui teadmuste omandamisele. Ollakse arvamusel, et praeguses kiirelt arenevas ilmakorras ja elutempos on võimatu ette näha, milliseid täpsaid teadmusi tulevane ilmakodanik peaks valdama; et on võimatu õppesihete sisuliselt ette määrata, ja sellepärast peab peamiselt rõhutama mõtlemis- ja tegevusviise, mis võimaldaksid alati uueneva kogemuse sisu suhtes intelligentselt talitada ja otstarbekohaselt reageerida. Ja seda võib saavutada ainult siis, kui noorele antakse võimalus areneda vabalt ning enesepäraselt, praktiseerida vastavaid võimeid juba lapsepärases elamusilmas. Individuaalsus ja iseseisev mõtlemine võivad areneda ainult siis, kui seda ei suruta, väljastpoolt määratud piiridesse, seda võõrasmaterjali alla ei sunnita. Kõiges, mis laps õpib ja teeb, peab ta nägema sisemiselt

tingitud sihti ja otstarvet, mitte kooli, või õpetaja või õppekava sihti või otstarvet.

Dr. Rugg, progressiivse kasvatusesilmapaistvamaid tegelasi, on formuleerinud uue kasvatuses usutunnistuse punkti:

#### 1. Vabadus kontrolli asemel.

See algab juba koolitoa määramisel. Progressiivsetes algkoolides puuduvad kindlad pingiread. Selle asemel on liikuvad lauad, mida vastavalt ettevõetavale tööle võib korraldada kas informaalseteks juturingiks, maalimisateljööriks või loodusteaduslikuks laboratooriumiks. Lapsed võivad vabalt liikuda ühelt kohalt teise, küsitelles kas õpetajat või teisi õpilasi, või vaadelda üksteise töid. Dr. Rugg'i lemmikanekdoot räägib dr. Dewey seiklustest sellise määramise muutmise kohta, kui ta läinud sajandi lõpul Chicagos katsekooli korraldas: ühest kauplusest teise rännates kirjeldas ta oma soovi järgmiselt: lauad ja toolid, mis vastaksid väikeste laste nõuetele, oleksid hügieenilised ja kasvatavad. Kõikjal pakuti talle koolipinke ja võngutati arusaamatutes päid. Lõppeks formuleeris keegi arusaaja müüjanna tema soovi järgmiselt: „Ma mõistan, Teie tahate midagi, millel lapsed võiksid töötada. Meie omad on kõik kuulamiseks.“ „Ja sellega,“ lisab dr. Rugg tavaliselt juurde, „võib formuleerida traditsionaalse kooli ajalugu.“

Vabakooli esialgsel arenemisel nähti temas võimalust lastele omavoli kättemiseks, ja paljud koolid muutusid korralagedateks. Kuid see esialgselt negatiivne vabaduse mõiste täitus peagi positiivse sisuga — sai sihiks vabadus enda- ja töödistsipliini kaudu. Praegu võib igas progressiivses koolis näha inunkat, korraldada tööd, olgugi, et väline kord vahel ei vasta nn. „kõva“ distsipliiniga harjunud silma nõuetele. Pole valitsemas absoluutset vaikust ega absoluutset rahu. Kuid iga laps teab, kuidas ta võib käituda, nii et ta ei segaks gruppi ega tööd. Iga laps on viisakas ja tähelepanelik nii õpetaja kui ka teiste laste vastu. Lapsed ise töötavad endile välja kodukorra, enda, töö, ja kooli nõuete seisukohast ja allu-

vad siis sellele teadlikult ja tahtlikult. Mõned õpetajad on käesoleva artikli kirjutajale arvamust avaldanud, et lapsed on endi vastu valjunud, kui seda õpetajad ise oleksid julgenud olla. Tagajärg on, et kuna absurdsed korrareeglid ja liigne piiramine ära jäävad, siis puhtdistiipliini küsimused peaaegu puuduvad. Lapsed, iga üksik neist, on liiga ametis selleks, et ulakusi välja mõelda. Teiseks on neil õpetajaga liiga hea vahetõrge selleks, et tema kiuste midagi teha. Ja ülalnimetatud kaks asjaolu on alati suurima osa korrarikkkumiste põhjuseks.

2. Lapse algatus õpetaja algatuse asemel.

Õpetaja ei esine mitte enam klassi juhina, tal pole isegi oma tooli ega lauda. Õpetaja pole enam see, kes tunni kestel kõige enam räägib ja teeb. Õpetaja on kaastööline, nõuandja ja informatsiooni allikas; ta vastab kas kohe või juhatab kätte vastuse leidmise vahendi. Ühisel nõupidamisel seatakse kokku oma õppekava, oma klassikord, isegi oma tööviis. Ühiselt arutatakse informatsiooni saamise viise ja ühiselt plaanitsetakse uusi projekte. Mäletan juhtu, kus suure lennuparaadi puhul teise klassi algkooli õpilastel tuli soov koostada lennunduse projekt. Põrduti õpetaja poole küsimustega. Õpetaja aga, selle asemel, et otseseid vastuseid anda või püüda anda, juhatas lapsi ajalehtede ja pildilehtede juurde ja raamatukokku ligemate andmete ning juhtnõuade saamiseks. Muidugi pidi ta ise lastega ühes sama tegema, sest tema teadmused lennundusest polnud kuigi hiilgavad. Ainus, millega ta lapsi ületas, oli töö meetod. Järgmisel päeval oligi terve kogu raamatuid, pilte, ajalehe lõikeid klassis ja lapsed võisid asuda täpsama töökava koostamisele.

Tavalises koolis on mõtlemine, kavatsemine ja algatamine õpetaja ülesanne, lapsed on passiivsed kuulajad. Moodses koolis võtavad lapsed aktiivselt osa kooli töökava loomisest, koolikorraldusest ja omavahelise korra loomisest, ja tegelikud tulemused näitavad väga häid tagajärgi. Meie kõik teame, kuidas vastutus kasvatab kohusetunnet ja ergutab tööle.

### 3. Isetegevus.

Isetegevust võetakse siinkohal mitte ainult füüsilises mõttes, käsitöö, voolimise ja kaunistamiste harrastusena, nagu isetegevust töökooli põhimõttele tihti mõeldakse, vaid ka intellektuaalses ja emotsionaalses mõttes. Isetegevus ei puuduta mitte ainult õppimise viise, vaid ka seda, mida õpitakse. Isetegevus on loov kunsti alal, ideede alal ja sotsiaalse organisatsiooni alal. Lapsed ei õpi ainult valmismõeldud ideid isetegevuse kaudu, vaid neile katsutakse võimalusi anda ideid ise luua, omapäraseid mõtlemis-, väljendusviise leida, omasugustele otsuseile ja arvamustele tulla. Lincoln-koolis, mis on vahest kõige parem katsekool Ameerikas, valmistavad õpilased ise suure osa oma õppevahenditest, komponeerivad ise endile muusikapalu, loovad tihti materjali koolis lugemise otstarbeks. Nad töötavad ise välja oma töökavad, arvustavad oma töö tulemusi ja otsustavad, missugune peaks olema nende vahetõrge õpetajaga ja kooliga, samuti ka omavaheline käitlemine.

Ja peab ütleva, et nad otsustavad tavaliselt väga hästi ja otstarbekohaselt. Kui õpetaja ainult oskab juhtida iga-sugu faktide ja asjaolude juurde, mis hea otsuse tegemiseks tarvilikud.

### 4. Õppekorraldus lapse seisukohalt.

Meie kasvav noorsugu on see, kes kultuurivarasid elavalt edasi kannab. On ekslik arvata, et juba nende varade esitamine koolis tegelikult tähendab nende omandamist. Teadmised, ideed, ilma vaated on surnud kapital, kui neid ei omandata originaalselt, kui nad ei saa elavaks elamuseks. Teiseks, pole meie palju ära teinud, kui meie noorsugu tunneb ainult läinud põlvede teaduslikke ja kultuurilisi saavutusi; ta peab seda ka edasi looma. Kolmandaks, pole kooli ainus ülesanne edasi anda teadmisi, vaid luua elurõõmsaid, eluvärskeid, õnnelikke ja töökaid inimesi. Kõik need kolm punkti eeldavad, et laps, tema huvid, tema nõuded ja tarbed esineksid tsentraalse alusena koolitöö ja õppekava korraldusel. Koolitöö peab algama lapsele lähedalseisvast ilmast ja otsima

sellest edasiarendamise võimalusi, lapse huvi, arusaamist ja otsustamisvõimet alatasa laiendades. Formaalne õppekava tema tuhandete sidemeta üksikasjadega (lapse seisukohalt) annab teed integreerunud huvitsentrumitele, mis pole sugugi vaesemad üksikinformatiooni poolest, kuid mis on organiseeritud nii, et laps selles näeb elulist, orgaanilist samuti kui loogilist sidet. Sellise õppekorralduse tunniplaani näeb ette ainult neid kindlaid tunde, mida eriõpetajad peavad käsitlema, nagu muusika, võõraskeeled, kehakasvatus. Kõik muu aga on jäetud klassi enda korraldada ja moodustab tihti mitmetunnilise perioodi. Sellise kooli tunnikava pole kuigi huvitav vaadata, sest suurem osa sellest on märkimata — tähendab vabatöö periood. Puuduvad ka kindlad vahetunnid, sest kuna töö juures paigal istumine pole sunduslik ja klassiruumid on hästi tuulutatud, puhatakse ainult lõuna ajal — kell 12.

#### 5. Loov endaväljendus (Creative selfexpression).

Moodne vool kasvatases katsub võimalikult hoiduda kohanemis- või allumispsühholoogiast ja edendada loovat vaimu. Seni on loova töö mõistet piiratud vaid kunsti- või kirjanduslase loominguga. Need viimased on kahtlemata väga rõhutatud moodsetes koolides, sest ollakse veendunud kunstilise elamuse ja väljenduse süvendavast ja rikastavast mõjust inimhinge. Kuid moodsed koolid tahavad edendada loovat mõtlemist, loovat ilmavaadet ja loovat ühiskondlikku organisatsiooni. Koolitööd on katsutud korraldada nii, et kõik need ideed, süsteemid, veendumused ja moraalsed koodeksid, mis kuuluvad inimsoo kultuurivarasse, ei tuleks lastele kätte valmisvaradena, vaid et nad neid otsekui ise leiutaksid ja omapäraselt läbi elaksid. Tüüpilise tulemusena sellisest õppeviisist võiks tuua üht kaheksa-aastast poissi, kes särades õpetaja juurde tuli teatama, et indiaanlased ja teised primitiivsed rahvad sugugi rumalamad pole olnud kui praegused tsiviliseeritud rahvad. Neil vaid puudusid vahendid selle kordasaatmiseks, mis praegusel ajal võimalik.

Sellele lapsele oli see idee tema enda leiutis, tema enda kogemuste tulemus. Ta oli õppinud vahet tegema puhtloomupärase tarkuse ja vahenditega aidatud tarkuse vahel, ta oli õppinud tolerantset ja objektiivset hindama võõraskultuuri nähteid. Ta oli teinud väikeste, kuid iseseisva sammu teaduslikuks mõtlemiseks. Oleks õpetaja seda poissamade ideedega loengu kaudu tutvustanud, enne kui ta ise oli jõudnud kirjeldatud veendumusele, poleks see temale kunagi paistnud reaalse tööna, samuti poleks tal olnud võimalust oma loomingust ise rõõmu tunda.

Ka puhtkunstiline looming ja nauding on rõhutatud. Moodsed koolid pühendavad väga palju tähelepanu ja aega maalimisele, voolimisele, luulele ja muusikale, olgugi et ameeriklased kui rahvas pole kuigi kunstiandlised. Kunstialasid kui ka kirjandust ja luulet harastatakse enam otsese naudinguga ja hinnangu mõttes ja teoreetilist analüüsi tarvitatakse ainult niipalju, kuipalju see teose mõistmiseks tarvilik. Vähe-malt esimese 8—9 aasta jooksul katsutakse hoiduda liigest teooriast, et teerikulist elamust selle läbi mitte rikkuda. Ameeriklased ise ütlevad, et nad tahavad leida ja arendada kunstnikku tavalises lapses ja mitte ainult erakordselt andekas ja geniaalses lapses. Ja võib tõsiselt nautida nende vaba-maalide ja illustreerivate jooniseid. Mõned Lincoln-kooli õpilaste luuletised, mida nende geniaalne õpetaja Hugh Meams on kogunud teoses „Loov noorus“ (Creative youth), on väga väärtuslikud neis pakutava elamuse omapärasusest kui ka stiililt. Ja nende oma komponeeritavad kontserdid veeklaasidel, kelladel ja metallist kolmnurkadel ei ole sugugi halvad.

Üldiseks loova kasvatuse põhimõtteks on kõike lapsest välja meelitada, mitte seda temasse istutada.

#### 6. Personaalsuse arendamine selle sotsialiseeringu kaudu.

Inimene on paratamatult ühiskonna liige. Tema arenemis- ja endaväljenduse võimalused sõltuvad tema kontaktist tema sotsiaalse ümbrusega, läbikäimisviisidest teiste ühiskonna liikmetega

ja kooperatiivsest tööst. Moodne kool on sellist rippuvust väga teravalt tundnud ja katsub sellepärast kõigepealt luua ümbrust, kus lapsed õpiksid üksteisega harmooniliselt koos elama, kooperatiivset töötama nii, et teostuks maksimaalne isiku väljenduse võimalus, mis ometi grupi-meelsusele liiga tülikalt ja kahjulikult vastu ei käiks. Kooperatiivset ühiselu ja ühistööd arendatakse kõikisugu ühiste ettevõtete kaudu, kus igal lapsel on oma eriülesanne ja kohustus, millega ta toetab ühist ettevõtet. Sama tehakse kõikisugu ühiste nõupidamiste kaudu, kus iga laps võib oma arvamust avaldada, kus ta aga ka grupi arvustust peab vastu võtma ja oma seisukohta kaitsma. Eriti rõhku pannakse ühiskondlikule kohuse- ja vastutustundele. Lapse vigu ja eksimusi ei arvustata mitte ainult isikliku käitumise vigadena ja eksimustena, vaid ka grupi, täh. klassi või kogu kooli seisukohalt. Ja ükski laps ei saa oma tahet või tuju maksma panna, kui see avaldub sellisel kujul, et ta on kasutoov või lõbupakkuv ainult temale endale — teistele aga osutub takistuseks või tülik.

Laste vahekorrad koolis on kas töö või muude ühiste ettevõtete, või mängu va-

hekorrad. See võimaldab üksikute vahekorradade lahendamisviiside viimise neutraalsele alale ja lahendada kõikisugu tahete või tegevuse piiramise küsimusi mitte-isiklikul viisil. Teiselt poolt võimaldab selline ühistöö alus koolis arendada kalduvusi, vaateid ja tundmusi, mida puhtindividuaalne, isegi nn. standardiseeritud kollektiivtöö, kus igal õpilasel on sama ülesanne individuaalselt lahendada, üldse ei luba.

Võrdlevad katsed on näidanud, et progressiivseis koolides tagajärjed ka tavalise õppekava ulatuses konservatiivsemate koolide omi ületavad, olgugi, et nad selleks palju vähem aega kulutavad ja hoopis laiematele ülesannetele anduvad. Saladus seisab selles, et lapsed omandavad teadmisi ja oskusi, mis iseenesest on ebahuvitavad, kiiremini, kui need esinevad neid huvitava sihi abinõudena. Sellepärast võivad ka progressiivsed koolid endile lubada palju aega mängudele, dramatiseerimisele ja teistele nn. elamusaladele, ilma et oskusalad ja teadmused selle all kannataksid.

Arvuliselt on progressiivseid koole veel väga vähe, kuid selle voolu mõtlemisviis on mõjutanud Ameerika koole üldiselt ja viinud läbi palju osalisi uuendusi.

## Kool Nõukogude-Venemaal

(Sotsialistlikkude Nõukogude Vabariikide Liidus).

*E Oissar.*

Kui kommunistid Venemaal oktoobrikuus 1917 võimule olid pääsenud, asusid nad peagi kooli ümberkorraldamisele oma nõuete ja sihtide kohaselt. On huvitav jälgida nende koolireformi põhimõtteid ja teostamispuüdeid, mis seal kooli ümberkorraldamise ümber liikvele pääsesid, on huvitav jälgida käiku, mille teinud läbi nende koolireform. Koolireformi ideoloogilise aluse moodustas kommunistliku partei programmis väljendust leidnud marksistlik õpetus. Nagu see on saanud kõikide nende ühiskondlikkude ümberkorralduste aluseks, nii on see otsustavalt mõjutanud ka kooli ümberkorralduse puüdeid. Nõukogude kool

on ilmalik kool, s. t. ilma usuõpetuseta, mis asjaolu on ühenduses kiriku lahutamise riigist. Usk on kuulutatud igatüüpi eraasjaks, igauks korraldagu usuilist kasvatust oma algatusel, riik neid kulusid ei kannaks. Lunačarski tähendas ühes 1927. a. ilmunud artiklis, et Nõukogude võim ei tee selleks mingeid takistusi, kui keegi tahab oma lastele usuõpetust õpetada. Teiselt poolt on aga osutatud agressiivsust kiriku ja usu vastu ning tegelikult on küll usuõpetamise võimalus viidud nullini. „Usk on rahvale oopium“ — nii kõlab nende hüüdsõna. Krupskaja, arutades ilmaliku kooli küsimust, viskab esile mark-

sistliku õpetuse ja sellest seisukohast on usuõpetuse vastu, ilma et oleks esitanud teisi argumente. Edasi, Nõukogude kool on ühtluskool. Buhharin'i ja Preobraženski' teoses „ABC des Kommunismus“ on ühtluskooli mõtet selgitatud järgmiselt: „Kool peab olema ühtluskool. See tähendab esiteks, et peab kõrvaldama tütarlaste- ja poeglaste-koolide lahusoleku ja tooma sisse ühise õpetuse mõlematest sugupooltest lastele. Tuleb kõrvaldada koolide jaotamine alamateks, kesk- ja kõrgemateks õppeasutisteks, mille õppekavad pole kooskõlastatud üksteisega. Samuti peab kaduma alg-, kesk- ja kõrgemate koolide jaotamine üldhariduslikeks ja kutsekoolideks, üldiselt kättesaadavaks ja klassi- ning seisustekoolideks. Ühtluskool tähendab ühtlast astmestikku, mille iga sotsialistliku vabariigi õpilane mitte ainult läbida ei või, vaid, kõige alama astmega — lasteaiaga — alustades ja kõrgeima astmega lõpetades, ka läbima peab. Ühiskondlik kooliõpetus ja polütehniline haridus on kõigile õpilastele sunduslik.“ Nõukogude kool on töökool. Seda põhjendatakse ühelt poolt lapsepsühholoogiliselt, et „kergeimalt, põhjalikumalt ja arusaadavaimalt laps võtab vastu mitte seda, mis ta õppinud raamatust või õpetaja sõnadest, vaid mis ta ise kogemuses oma kätega tundma õppinud“ ja et töö on tarvilik lapse füüsilises ja vaimses arengus. Teiselt poolt „töökool on kommunistlikule ühiskonnale otsene vajadus. Selle ühiskonna iga kodanik peab vähimalt tundma kõikide kutsete põhijooni. See ühiskond ei tunne kinniseid tsunft, tardunud kutseid, oma alas kivilinenud rühmi. Isegi geniaalseim õpetlane peab olema samal ajal ka osavaim füüsilises töös. Ühtlus-töökoolist lahkuvaile õpilastele kommunistlik ühiskond ütleb: „Sa ei pea olema professor, aga sa oled kohustatud olema väärtuste looja.“ Nõukogude Valitsus nimetab oma kooli ühtlus-töökooliks (jedinaja trudovaja škola) ja ülaltoodud tsitaadid märgivad, missugust sisu neile mõistele ametlikult poolt püütakse anda, kuna allpool selgub, kuidas neid mõtteid on püütud rakendada tegelikus koolikorralduses ja seadustes ning kuidas sisu ajajooksul on muutunud, alistudes Valitsuse sisepoliitika esiletunginud mõttevooludele.

Nõukogude kooli arengus kuni tänapäevani eraldab S. Hessen, kelle asjaomast kirjutist ajakirjas „Die Erziehung II, siin peamiselt kasutatud, kolm ajajärku, mis erinevad üksteisest üsna põhjalikult.

Esimest ajajärku võib iseloomustada kui anarhilis-kommunistlikku, mis tekkis selles vaimses atmosfääris, kui juba partei diktatuuri alul arvati kõrvaldada olevat klassivahed ja klassivalitsuse vahendid — riik ja õigus — ja keskseks sai vabalt arenev ja mitte miski sunniga piiratud isiksus. Vaba isiksuse ja vaba kasvatus mõtted tulevad siin valdavalt nähtavale. Selles vaimses atmosfääris tekkisid 1918. aasta „Ühtlus-töökooli üldised põhilauseid“, millest ülaltoodud väidete kinnituseks mõned kohad tsiteeritagu: „Sotsialistliku kultuuri ülim väärtus on isiksus. See võib aga oma seadeid arendada ainult omataoliste harmoonilises ja solidaarses ühiskonnas.“ „Meie tunnustame isiksuse õigust individuaalselt omapärasele arengule. Meil ei tarvitse teda vägistada, petta ja pealesunnitud vormidesse suruda.“ „Laps igatseb liikumise järele, ja teda sunnitakse liikumatusse. Ülikergelt omandab laps teadmused, kui need talle lähendatakse mängu ja töö — kaks mõistet, mis soodsal organisatsioonil teineteist katavad — rõõmsas-aktiivses vormis, ja teda lastakse õppida raamatust kuulmise järele. Laps on uhke praktilise kunstioskuse saavutusele, ja neid ei õpetata talle üldse mitte. Sellest seisukohast lähtudes seisneb tööprintsip aktiivses, liikivas ja loovas ilma tunnetuses.“

Teiselt poolt on sotsialistlik ühiskond ühtlane vabrik, milles igasugune kurnamine on kõrvaldatud, on vaid jäänud Maa kurnamine inimsoo poolt. Loodusevalitsejale peab kool andma töömeetodite tundmist mitmesugustel kutsealadel ja tutvustama praktiliselt kutsealadega.

Siinsamas määrati kindlaks koolikorraldus: kool on kaheastmeline — esimene aste viie-, teine aste — nelja-aastane. Jäeti suuri võimalusi täita kava vastavalt ümbruse ja õpilase individuaalsele kalduvustele, arvates, et iga aine sisaldab kasvatuslikke väärtusi. „Teise astme koolid võivad olla väga mitmesugused, selle järgi, mis laadi töö on stuu-

diumi polütehnilise kultuuri aluseks. Selle kultuuri tundmaõppimiseks ja sellega elavas sõltuvuses oleva looduse ja sotsiaalteaduste kogu tsükli tundmaõppimiseks võib lähtepunktiks olla pea iga produktsiooniharu, sest praegusel ajal on nad kõik üksteisega põimunud. Tekstiilvabrik, ehitustööstus ja suhkruvabrikud, laualõikamisvabrikud, laevasõit, põllundus laiemas mõttes, raudtee ja tänavraudtee, post ja telegraaf — kõiki neid võib üksikult õpetuse aluseks panna. Kui võtta lähtekohaks kohalikud produktsiooniharud, siis ei tohi vastav kool muutuda kutsekooliks, vaid tuleb konkreetset antud produktsiooniharu alusel tutvustada õpilasi tööl põhjeneva oleviku kultuuriga.“

Samas utopistlikus laadis olid esitatud ka teised koolikorralduse põhijooned: esimese ja teise astme kool, moodustades polütehniliselt haritud isiksuse kasvatuses ühtlase terviku, olid mõlemad mõeldud sunduslikena ja maksuta; samuti pidid olema maksuta õppevahendid ja isegi lõunasöögid; kool oli ühiskool ja ilmalik; kõik haridusel põhjenevad eesõigused ja privileegiumid kaotati (ülikooli astumiseks nõuti ainult 16-aastaseks saamist, ei mingeid koolitunnistusi). Kool oli täitsa autonoomne, teda valitses koolikollektiiv, mis koosnes õpetajaist, õpilastest ja teenijaist. Pedagoogilisi küsimusi lahendas koolinõukogu, mis koosnes „õpetajaist, töörahva esindajaist, õpilaste esindajaist ja kohaliku koolivalitsuse esindajaist“. Isegi kooli nimetusest püüti loobuda ja nimetati teda klubiks, lasteelu organisatsiooniks (Šatski), milles leiduvad klasside asemel ainete „studiod“ (Blonski). Eraalgatusele jäeti laiad võimalused, ja riik jättis enesele ainult kontrolli. Kool ja sellele eelnev lasteae pidid andma kõigile kodanikele ühtlase sotsialistliku hariduse.

Neil murranguaastail koostatud õppekavad olid mõeldud näite-õppekavadena ja ametlikult maksvusele ei pääsenud, vaid nende tarvituselevõtt oli vabatahtlik. Neis on maksev ainete-süsteem, kesket asendit omavad ajaloo ja sotsioloogia ning tööajaloo (majandusteaduse) kavad. Neis kavades pääseb ka mõjule marksistlik mõtlemisviis, mis läbib

kavad punase niidina, ilma et siiski tunniks liiga esile. Kui kool annab mitmekesise entsüklopeedilise hariduse, siis sotsioloogia ülesanne on siduda looduse ja ühiskondlikud teadused üheks tervikuks. „Selliseks teaduseks on Karl Marxist saadik sotsioloogia. Ajaloolise materialismi vaatekoht, mis seob üheks tervikuks seni lõhestatud looduse ja kultuuri tunnetuse, tegi sotsioloogia loodus- ja ühiskondlikkude teaduste sünteesiks.“ Sotsioloogiat vaadeldakse kui kultuuri entsüklopeediat, mis ehitatud töö evolutsiooni tema loodud majanduslikkude vormide alusel. Sotsioloogia esineb teise astme koolis ja moodustab tipu, ülima saavutise, kuhu suubuvad kõik ained, nagu püramiidi tippu ta servad. Marksistlik joon läbib ka ajaloo õppekava. Ajaloo õpetuse ülesanne on seaduspärasuse leidmine ajalooliste nähete vahel, tutvustus ajaloolise kriitikaga ja oleviku ajalooline selgitus. Üksikute rahvaste ja ajajärgude kultuuride erinevust tuleb seletada majanduselu nähetega. Ajaloolises protsessis märgitakse neli astet või kihti: majandusnähted, sotsiaalsed (ühiskonna ehitus), poliitilised (riigi ehitus), vaimne kultuur (usk, kunst, teadus, kirjandus, ajajärgule tüüpilised isikud ja iseloomud). Neid seisukohti tuleb arvestada teise astme koolis, esimese astme kooli kavas tuleb rõhutada arengu mõtet ja käsitada õpilase kohaselt ajalugu kui rahva ajalugu, mitte isikute ajalugu. Töö meetod on igal võimalusel laboratoorne: esikohal on õpilase töö, aktiivsus ja isetegevus, millele tuleb anda lai võimalus. Aga seejuures tuleb hoiduda sellest, et õppetöö ei muutuks lõbustuseks. Mõlemad ained — ajalugu ja sotsioloogia ühes tööajaloo — kogu õppetegevuse keskkohhta asetades ja neid läbi imbutades marksistliku ajaloolise materialismiga, tahtakse lahendada õppekavade kontsentratsiooni probleem.

Vene kirjanduslooo õpetamisel märgitakse, et tuleb sotsialistlikku seisukohta silmas pidada. Tarvitades võrdlev-ajaloolist meetodit, tähendatakse, et see on viljakas ainult siis, kui kirjandusvoolude muutumist vaadeldakse monistliku ilma vaate seisukohast ja kõige aluseks pannakse ajaloolise materialismi teooria.



Aga siin on ülitähtis märkida, et nähkse ka ajaloolise materialismi piire. „Kuid, iseenesest mõista, kirjandusloos, — kunstiajaloo, mis väga keeruline peale-ehitus tootmise suhete baasil — antud teooria kasutus peab omama oma piire,“ sest muidu jõutakse selle teooria vulgariseerimisele ja labastamisele. Et hoida elavat sidet ühiskonnaelu nähetega, siis vene kirjanduslugu käsitatakse ühes ajalooa. Soovitakse pöörduda tähelepanu õpilaste kirjanduslikule loomingu ja seda arendada. Maailmakirjandus on jäetud õpilaste ringide ja õpilaste oma algatuse hooleks.

Suurimat huvi väärivad kõne all olevaist õppekavadest küll loodusloo õppekavad, mis koostatud heade õpetajate poolt teaduslikel põhimõtetel, sest siia ei saa marksistlikku õpetust kuskile paigutada. Sellest kavade haruldane erapoletus.

Loodusloo õpetamise ülesanne algkoolis (!) seisab järgmises: „1) õpetada õpilasi loogilisele mõtlemisele reaalsete konkreetsete faktide alal; 2) arendada vaatluse teravust looduse suhtes; 3) arendada õpilastes püüdu loodusnähtete iseseisvale õpingule ja seletusele; 4) äratada õpilastes usku teaduse jõusse; 5) õpetada õpilasi praktilisele, peamiselt katselisele tööle. Andes loodusloo hariduslikule mõjule esimese koha, meie samal ajal peame püüdma anda õpilastele niisugust materjali, mis neid kasvatades oleks kasulik edaspidises elus. Sellepärast on samuti kooli ülesandeks: 6) anda õpilastele teadmisi, mis vajalikud looduse seletuseks ja harjumusi, mis kasulikud elus, aga ka arendada püüdu oma elukorra tervendusele, ettevalmistust põllunduse lihtsaimate nähtete mõistmiseks.“ Et külas puudub veel meditsiiniline ja agronoomiline abi, siis on väga kasulik, et kool oleks lähimal elule, et õpilased oskaksid vastu võtta ja rakendada neid nõuandeid, mis saadud arstilt ja agronoomilt ning loomaarstilt. Töömeetodi kohta tähendatagu järgmist: „Õpetuse vali asjalikkus faktide vahendil tundmaõppimisel, nagu ülal mainitud, ekskursioonid ja praktilised tööd laboratooriumis, aias ja väljal, plaanikindel ja läbimõeldud vaatlus, lapse iseseisva mõtte äratamine — sellised on meetodid, mida õpetaja peab

jälgima.“ Ehkki looduslugu koosneb üksikuist erinevaist aineist, tuleb püüda ühtlase loodusloo loomisele, et anda terviklikku pilti loodusest õpilaste teadvuses. Teise astme koolis tuleb aluseks panna õpilaste eneste iseseisvad tööd, laboratoorsed tunnid ja praktilised tööd, kuna teisel kohal on õpetaja katse. Mõõdapääsmatult tähtsana esineb ekskursioon, kus luuakse elavad sidemed teaduse ja tootva töö ning tehnilise rakenduse vahel, kus võimsad masinad näitavad inimese võimu ja annavad unustamatuid muljeid.

Ülal juba mainiti püüdu luua loodusloost terviklikku õppeainet, vaatamata erinevaile osadele. Terviklikkuse mõte esineb edasi ka loodusteaduse üskikalade juures: geoloogias tahetakse anda kujutus Maast kui tervikust ja viia see ühendusse ajalooa; „ei pea teisel astmel olema üksikuid mineraloogia, geoloogia, füüsilise ja üldise geograafia kursusi, vaid tuleb luua miski terviklik ja ühtlane.“ Botaanika õpetamisel tuleb nähtavale ülihuvitav asjaolu. „Botaanika õppimise peamiseks sihiks pole tutvumine taime morfoloogiaga või süsteematikaga, või nende anatoomiaga ja füsioloogiaga kui üksikute distsipliinidega, vaid taime kui elava organismi mõistmine, elavas suhtes anorgaanilise ja orgaanilise ilmaga, mis moodustavad ta elu miljöö.“ Õpetades õpilasi kasvatama taimi, näidatakse talle uuringu tööprotsessi tähtsust ja pedagoogilist jõudu, hoidudes utilitarismist ja professionalismist. Igal sammul tuleb looduslooliste ainete õpetamisel silmas pidada õpilase üldist arenemist, äratada isetegevust, ja töömeelolu ning pidada elavat sidet ümbrusega; igal juhul kasutatakse ekskursioone, mis näitavad näit. füüsikaseaduste rakendust tehnikaga ja moodustavad seega füüsika osa. Mainitud õppekavad sisaldavad mõnegi huvitava mõtte (loodusloo õpetuse ja kava ülesehituse alal), neid aga ei pandud ametlikult maksma, vaid nad said näitelisteks kavadeks. Peagi pääsesid sisepoliitikas mõjule uued voolud ja mõtted, ja mainitud õppekavad jäeti kõrvale kui mitte küllalt kommunistliku laadiga.

Teine ajajärk Nõukogude kooli arengus on iseloomustav NEP-i tungimisega Vene sisepoliitikasse. NEP tähendab



ürgse kommunistliku utoopilise ideaali surumist tahaplaanile riikliku kapitalismi ja kommunistliku partei diktaatori läbi. See tõi suure murde koolikorraldusse. Klassitus ühiskonnas elav ja vabalt arenev isiksus tõrjuti tahaplaanile ja suruti kaugesse tulevikku, päevakorda tõusid riikliku kapitalismiga ja kommunistliku partei diktaatoriga kaks ülesannet: riiklik kapitalism kui hiigelettevõtte vajab spetsialiste, kuna kommunistlik partei nõuab järeltulijaid — kommunistlikus vaimus kasvatatud noori kodanikke. Need kaks asjaolu said mõõduandvaiks

kooli ümberkorraldamisel, mis teostati 1923. a. „Ühtlus-töökooli põhiseadusega“. Esialgne vaimustus ja utopistlik vaim on kadunud, selle asemele on tulnud asjalikult kaine arutelu, pole enam unistajaid, reformaatoreid, on vaid sihi-teadlikud Nõukogude ametnikud, kes oma nõuete kohaselt kooli ümber korraldavad. Ametlikult nimetatakse kooli ühtlus-töökooliks nagu varemgi, aga sisuliselt nihkub ta ikka enam ja enam ühtluskooli aluselt, mis ka arusaadav, kui arvestada seda atmosfääri, milles mainitud seadus tekkis.

(Järgneb.)

## Klassitoast.

### Minu töö ühekomplektlises määkoolis 1930/31. õppeaastal.

H. Kirpson.

(Järg. 3.)

IV töönädal. Sügis. Sügisesed tööd pöllul.

19. õ p p e p ä e v.

Usuõpetus I — Abram ja Lott. Kor-  
III — rata Kain ja Aabel.  
IV —

Emakeel I — Leo ronis aiale (Huv. I).  
III — Lehekene (luuletis).  
IV — Vana paju „

Matem. I — Liitm., lahut. 1—10.  
III — 2-he- ja 3-mekohaliste arv. liitmine.  
IV — Korrutamine 2-he- ja 3-mekohal. arvudega.

Tööõpetus I — Viljakoorem. (Läik-  
III — pab. pilt).  
IV —

Võimlem. I — (Imiteer. liigutused:  
III — Vilja hangumine, koor-  
IV — ma tegemine, kojusõit, ümberminek jne.

20. õ p p e p ä e v.

Kodulugu I — Kartulivõtmine.  
III —  
Loodusõp. IV — Kartul — meie kuld.

Matem. I — Ülesandeid kartuli kot-  
tide ja korvidega.  
III — Kartuli turuhinnad (ülesanded).  
IV — Korrutamine (kartuli-  
hinnad).

Emakeel I — Ilmar ronis aiale.  
(Huv. I).  
III — Väike Lembit.  
IV — Kui meil veel pükse polnud.

Laulmine I —  
III — Sügis. (Laste laul II).  
IV —

Matem. I — Klassitöö (liitm., lahut.).  
Ajalugu III — Vaiehitised.

21. õ p p e p ä e v.

Kodulugu I — Hilissügis. Õppekäik rühmadena pöllule ja heinamaale. Vaatlused.

Maateadus III — Koolimaja mõõtmise.  
IV — Koolimaja plaan.

Emakeel I — Onu kinkis Ainole.  
Huv. I.

III — Väike Lembit.  
IV — Rahamees.

Emakeel I — Ilukiri Aa, Bb.  
III — Benjamin mõõtis kooli-  
IV — maja.

Kujutam. I — Joonist. — Õppekäigul.  
III —  
IV — Nelinurkadest ornam.

Matem. I — Liitm., lahut. õppekäi-  
gul saadud materjali-  
dega.

III — }  
IV — } Püstkülik.

22. õppepäev.

Usuõpetus I — }  
III — } Isaki sündimine ja  
IV — } ohverdamine.

Matem. I — 10-ne piiris liitm., lahu-  
tamine.  
III — Liitm., lahut. tuhande-  
tega.

IV — Korrut. ja jagam. mit-  
mek. arvudega.

Emakeel I — Vanaisa kinkis ilma-  
rile laeva.  
III — Väike Lembit (kirjal.:  
pärisnimed).

IV — Rahamees (kirjal.: lii-  
gi- ja pärisnimed).

Tööõpetus I — Kastanimunadest ja tik-  
kudest — koer, siil, ja  
poiss.  
III — } Poistel — keppid. sild.  
IV — } Tütarl.—riidetöö-välja-  
õmblused.

Kodulugu III — }  
Ajalugu IV — } Pronksaeg Eestis.

23. õppepäev.

Kodulugu I — } Kartulivõtmise abi-  
III — } nõud.  
Loodusõp. IV — Kartul.

Emakeel I — Rott tuli linnast maale.  
III — Väike Lembit.  
IV — Rahamees.

Laulmine I — } Sügis ja teised õpit.  
III — } laulud (kordamine).  
IV — }

Maateadus I — Koolimaja plaan.

\*

V töönädal. — Meie kodune elu.

24. õppepäev.

Usuõpetus I — }  
III — } Isaki naisevõtmine.  
IV — }

Emakeel I — Sahvris seisis jahu-  
kast.  
III — Tudu, mu tipake.  
IV — Vana paju.

Matem. I — Perekonna liikm. arvu-  
tamine.  
III — Liitm., lahut. tuhandet.  
IV — Toa pindala.

Tööõpetus I — Poistel — tikutoos. ja  
ja paberrossikarp. nu-  
kutoa mööbel.  
III — } III ja IV kl. poisid avi-  
tavad väikesi.  
IV — Tütarlastel — riidetöö.

Võimlem. I — }  
III — } Kodused mängud.  
IV — }

25. õppepäev.

Kodulugu I — } Isa ja ema kodune te-  
III — } gevus.  
Loodusõp. IV — Kartul.

Matem. I — Perek. liikm. arvut. ja  
raamat. liitm., lahut.  
III — Liitm., lahut.  
IV — Ühekoh. arv. korrut.  
kahekohal.

Emakeel I — Juku kodune elu. Kir-  
jal.: perekonna liikm.  
nimed.  
III — Väike Lembit. Kirjand.:  
Meie kodu.  
IV — Tint. Kirjand.: Meie  
kodu.

Laulmine I — }  
III — } Vaikne, kena koha-  
IV — } kene.

Matem. III — Harjutused korrutam.  
Ajalugu IV — Eestl. muists. iseseis-  
vuse ajal.

26. õppepäev.

Kodulugu I — }  
III — } Mis ma täna öösel nägin.  
Maatead. IV — Kaart.

Emakeel I — Juku kodune } Kirj.:  
elu. } kaas-  
III — Väike Lembit. } õpilaste  
IV — Tint. } nimed.

- I — Ilukiri: Anni, Beti, Doora.  
 Emakeel III — Ilukiri: Dollar on välis-  
 IV — raha.  
 I — Kodune mööbel  
 Kujutam. III — Meie kodune } joonist.  
 IV — tuba }  
 I — Liitm. 3-e kaupa.  
 Matem. III — Korrut., liitm., lahutam.  
 IV — 1-he- ja 2-hekoh. arv.

27. õ p p e p ä e v.

- I —  
 Usuõpetus III — Jakob ja Eesav.  
 IV —  
 I — 3-e kaupa liitm. lahut.  
 Matem. III — Liitm. ja lahut. 3-e-4-ja-  
 koh. arv. (üksteise alla).  
 IV — Korrut. 3-e- ja rohkem  
 kohal. arvudega.  
 I — Juku kodune elu. Kirj.:  
 ärakiri.  
 Emakeel III — Väike Lembit. Kirj.:  
 üks asi, palju asju.  
 IV — Kodu. Kirj.: osast.  
 lõpp t.

- I —  
 Tööõpetus III — Poistel — nukumööbel.  
 IV — Tütarl. — riidetöö.  
 Kodulugu III — Eestl. elu-olu muists.  
 Ajalugu IV — iseseisvuse ajal.

28. õ p p e p ä e v.

- I — Juku kodune elu.  
 Emakeel III — Väike Lembit.  
 IV — Antti Kosonen.  
 I — Ee. Elli.  
 Emakeel III — Ilukiri: } Enne mõtle,  
 IV — } siis ütle.  
 I — Liitm., lahut. 3-e kaupa.  
 Matem. III — " " mitmekoh.  
 arvudega.  
 IV — Kõik tehted mistahes  
 arvudega.  
 I — Vabalt.  
 Kujutam. III —  
 IV — } Seinatapet.  
 I — Käimise harjutused (ta-  
 Võimlem. III — sa, kõvasti, põranda  
 lauda pidi).  
 IV — Mäng: Pimesikk.

29. õ p p e p ä e v.

- I — Kuidas näeb tuba }  
 ilus välja }  
 Kodulugu III — Kuidas muuta ko- } Laste  
 du mugavaks. } kaasabi.  
 Loodusõp. IV — Õunapuu (sordid, vaen-  
 lased jne.)  
 I — Juku kodune elu (sünni-  
 päev).  
 Emakeel III — Kuidas ma kinkisin  
 armsale Jumalale...  
 IV — Antti Kosonen. Kirj.:  
 omadussõnad.  
 I —  
 Laulmine III — Vaikne kena, kohake-  
 IV — ne ja noodiõp.:  
 ühed teised



- I-sa; kussa o-led! Mi-na o-len siin.  
 Maatead. IV — Eestimaa kõrgustikud.  
 (Mäe mudel liivalaul.)

\*

VI töönädal: *Mardipäev ja meie ema.*

30. õ p p e p ä e v.

- I —  
 Usuõpetus III — Jakobi põgenemine ja  
 elu.  
 IV — Laabani juures.  
 I — Juku sünnipäev.  
 Emakeel III — Hällilaul.  
 IV — Mu pojale.  
 I — 10-ne piiris liitm., lahut.  
 Matem. III — Liitm., lahut. mitme-  
 koh. arv.  
 IV — Kõik tehted mitmekoh.  
 arvud.  
 I —  
 Tööõpetus III — Poist. — nukutoa möö-  
 bel (tikutoos. ja pabe-  
 rossikarpid).  
 IV — } Tütarl. — riidetöö.  
 Poistel — vitsatöö.  
 I —  
 Võimlem. III — Marssimise harjutused.  
 IV —

31. õ p p e p ä e v.

- I —  
 Kodulugu III — Mardipäev. (Kuidas  
 veetsin.)

- Loodusõp. IV — Kartul, kapsas ja õunapuud (kordam. Sissejuh.: anded mardis.)
- Emakeel I — Väike Alla mardisandiks.
- Emakeel III — Kui ma kinkisin...
- Emakeel IV — Otepää ja Haanja kõrgustikud.
- Matem. III — Lahutam. laenamistega.
- Matem. IV — Kõik tehted (kordam.)
- Matem. I — Väike Alla mardisandiks. Kirj.: sama laulukese ärakiri.
- Tööõpetus I — Poist. — Klassi kahekords. akende ettepan.
- Tööõpetus III — Tütarl. — riidetöö.
- Tööõpetus IV —
- Kodulugu III — Sakslaste tulek meie
- Ajalugu IV — maale.
- Emakeel III — Kuidas ma kinkisin armsale Jumal... Kirj.: mida hoitakse aidas, sahvris.
- Emakeel IV — Antti Kosonen. Käänata kirj.: väike poisike.
- Laulmine I —
- Laulmine III — } Mardilaul.
- Laulmine IV — }
- Matem. III — Klassitöö (liitmine).
- Ajalugu IV — Eestlaste sõjakäigid.
32. õ p p e p ä e v.
- Kodulugu I — Kõnelusi jõulunäidendi
- Kodulugu III — } valikust.
- Maatead. IV — Eesti kõrgustikud.
- Emakeel I — Jõulunäidendi ettelugemine, osaliste kindlaksmääramine.
- Emakeel III — Diktaat (üksik. kergem. sõnad.)
- Emakeel III — Kuidas ma kinkisin...
- Emakeel IV — Antti Kosonen. (Diktaat.)
- Kujutam. I —
- Kujutam. III — } Mardisandi mütsid ja
- Kujutam. IV — } näokatted.
- Võimlem. I —
- Võimlem. III — } Kuidas kedagi tervitada.
- Võimlem. IV — }
- Loodusõp. IV — Rändlinnud läinud.
- Matem. I — 10-ne piiris 4-ja kaupade lahutamine.
- Matem. III — Lahutam. laenamisega.
- Matem. IV — Kõik tehted.
33. õ p p e p ä e v.
- Usuõpetus I —
- Usuõpetus III — } Joosep ja tema vennad.
- Usuõpetus IV — }
- Matem. I — 10-ne piiris liitm., lahutam.
- Matem. III — Lahut. laenamisega.
- Matem. IV — Kõik tehted.
34. õ p p e p ä e v.
- Emakeel I — Väike Alla mardisand. Kirj.: kahekords.-aaga sõnad (aasta jne.)
- Emakeel III — Kuidas ma kinkisin... Kirj.: kahekord. kaashäl. sõna lõpus (sukk, sepp jne.)
- Emakeel IV — Pühajärv. Kirj.: Omaduss. võrdlusastmed.
- Emakeel I — Ilukiri: Gg. Gustav.
- Emakeel III — } „ Gustav Adolfi
- Emakeel IV — } kuju asub Tartus.
- Matem. I — 5-kaupa liitmine 10-ne piiris ja edasi.
- Matem. III — Liitm. ja lahutamine laenamisega.
- Matem. IV — Kõik tehted (klassitöö.)
- Kujutam. I —
- Kujutam. III — } Mardisandi mütsid ja
- Kujutam. IV — } näokatted.
- Võimlem. I —
- Võimlem. III — } Kuidas kedagi tervitada.
- Võimlem. IV — }
- Loodusõp. IV — Rändlinnud läinud.
35. õ p p e p ä e v.
- Kodulugu I —
- Kodulugu III — } Meie ema.
- Loodusõp. IV — Rändlinnud läinud.
- Emakeel I — Juku sünnipäev.
- Emakeel III — Kuidas ma kinkisin...
- Emakeel IV — Peipsi järv.
- Laulmine I —
- Laulmine III — } Jõululaule.
- Laulmine IV — }
- Maatead. IV — Jões, järved.

# Kirjanduse arvustisi ja ülevaateid.

## E. Martinson, Kirjandust koolile II.\*)

Välismaa ilukirjandust ja reaallainelisi palasid algkooli V klassile. 2. trükk. K.-k./ü. „Töökooli“ kirjastus, Tallinnas 1930. 104 lk. Hind broš. 75 snt.

Rud. Reiman.

E. Martinson'i „Kirjandust koolile“ II pakub väliskirjandust ja reaallainelisi palu 5. õppeaastale.

Väliskirjanduse tarvilikkust algkooli vanemais klassis põhjendab autor „Saatesõnas“ peamiselt selle kõrge kunstilise ja eetilise väärtusega kui ka rahvaste lähendamise püüuga, mis pärast seda on nähtud ette algkooli uutes õppekavadeski. Need põhjused on tõsiselt kaaluvad, kuigi *stiili* arendav ja kasvatav mõjutus ei pääse siin täiele maksvusele parimategi tõlgete puhul. Võime mõnikord ohverdada seda teistele ülesannetele. Paratamata aga peame nõudma väliskirjanduse teostelt kõrget kunsti- ja sisuväärtust kui ka head tõlget. Siia juurde tuleb veel õpilase arenemisastme- ja -tarviduste-nõue. Kõiki neid seisukohti peale tõlke arvestades jääksid minu arvates käesolevas lugemikus püsima ainult Juhani Aho' „Maa vaim“, L. Andrejev'i „Muri“, V. Hugo' „Kodusõda“, J. London'i „Bobi vägitöö“ ja O. Wilde'i „Õnnelik prints“. Kuigi nad igaüks on kaunis suure sisumahuga, ei suuda viis tööd palju arenemistarvidusi rahuldada.

Tõsisema *kunstilise* või *sisulise* väärtuseta tunduvat olevat Ch. Andersen'i „Linnu laul“, Jerome K. Jerome'i „Kuidas onu riputas pildi seinale“, M. Kyber'i „Tummad palved“, F. Molnar'i „Kahe kreutseri eest viigimarju“ ja P. Rosegger'i „Kolmsada kuuskümmend neli ja üks öö“.

Ch. Andersen'i „Linnu laul“ on keskpärase muinasjutuna, kuid ei oma suuremaid arendamisväärtusi 5. õppeaasta jaoks. Jerome K. Jerome'i „Kuidas onu riputas pildi seinale“ huumor on labane

juhuste kombinatsioon ega saavuta sügavamad mõju. M. Kyber'i ebakirjandusliku „Tummad palved“ ideekäsitlus ei ole küllalt suggestiivne. F. Molnar'i „Kahe kreutseri eest viigimarju“ on vast huvitav nooruspildina, kuid ta kangelasmeelsus ehitatakse valele ja moraal jääb kahe otsaga. P. Rosegger'i „Kolmsada kuuskümmend neli ja üks öö“ oma mõnust huumorist vaatamata ei tõuse üle keskpärase.

V. Bonsels'i „Sõda“, lõigend lasteromaanist „Mesilane Maaja“, on poolik ega suuda tõestada loo lõpul formuleeritud suurt inimsuseideed. S. Lagerlöf'i „Kohtus“, lõigend jutustisest „Sootalu tüdruk“, on väärtuslik kunstiline ja ideeline tervik, suure suggestiooni-jõuga, kuid 5. õppeaastal puuduvad kindlasti tarvilikud arenemiseeldused sootalu tüdruku erandliku armastuse ja kõrge-meelsuse mõistmiseks ja läbielamiseks.

Oleks soovinud näha mingit kindlat *süsteemi* autori valikus, näit. lapse arenemistarvidustest, õppetöö kontsentratsioonist või muust lähtuvat, mis oleks ehitanud üksiktöödest kindla elamuste-hoone, praegu ei saa lahti teatavast *juhulisuse-muljest* selle valiku juures.

Reaalainelise lugemisvara vajadust emakeele-lugemikus põhjendab autor tarvidusega nende vastu huvi äratada ja neid lugema õpetada. Selle väitega ei saa olla nõus, sest see ülesanne kuulub algkooli vanemal astmel teistele õppeainetele (looduslugu, maateadus, ajalugu jt.), mil alati tuleb kasutada saateainena mitmesugust belletristilist populaar-teaduslikku lugemisvara. Emakeele-lugemik ei saaks ometi rahuldada kõiki nende vajadusi!

Autor on valinud lugemikku viis elulugu — H. Ch. Andersen, Th. A. Edison, A. Lincoln, H. Pestalozzi ja R. Fulton, pildikesi: raamatu ajaloost — „Kultuurikandja“, tehnikast — „Raudtee ajaloost“, loodusevallutamise — V. Krõmov'i „Meieaegne nõid“ ja K. Evald'i loodusejutustise „Meritäht“.

Loendatud palad oma belletristilise käsitlusega on jõukohased algkoolile,

\* ) Ei saa nõus olla autori mõne seisukohaga, millest lähemalt „Kasvatuse“ järgmises numbris. E. Martinson.

kuid nende sisuvarad ei ole kõik suure ulatusega. Paremaiks pean „Hans Christian Anderseni“, „Thomas Alva Edison“, „Robert Fultoni“ ja „Heinrich Pestalozzi“. Viimases on siiski palju abstraktsust; lõpp-pildid oleksid leidnud paremat kasutust elukäigus, nii nad rikuvad ühtlust. „Abraham Lincoln“ on liiga idealiseeriv; orjade vabastamine on toodud kodusõja põhjusena, kuna see oli ainult ettekäändeks ja võitlusvahendiks. V. Krõmov'i „Meieaegne nõid“ on pealiskaudne ja väheveenav. Üldse näib lugemiku autor ameeriklasi eelistavat: Edison, Lincoln, Fulton, Burbank. „Kultuurikandja“ ja „Raudtee ajaloo“ on kuivapoolsed ajaloolised kirjeldised. K. Evald'i „Meritähe“ teaduslikku väärtust rikub autori allegooriline tendents ja inimliku sihiteadlikkuse ülekandmine algeliste loomakeste elutegevusse. See on üldine loodusejuttude puudus.

*Juhulisuse-mulje*, mille jätab ilukirjanduslike tööde valik, on reaallaineliste palade puhul veel tugevam.

*Tõlked* koolikäsiraamatute nõuete seisukohalt küündivad ainult *keskpärasuse*ni. Peapuuduseks on nende stiili halvus, *ilmetus*, mis ei suuda pildistada originaali kujusid ega tabada lauserütmi. Olgu nimetada J. Aho' „Maa vaim“, mis on imelikult puine, L. Andrejev'i „Muri“ jt. Paiguti läheb see koos kärpimistega peaaegu ümberjutustuseks, näit. O. Wilde'i „Õnnelikus printsis“.

Miskipärast on jäetud kõik tõlkijad kui ka suurem osa reaallaineliste palade autoreid nimetamata.

Raamatu *keeleline külg* rahuldab täiesti, sest selle on lektor Veski redigeerinud. Tahaksin siiski vaielda mõne keelendi vastu. Näit. objekt: „... saagu ka selle rahaga ära rookida missuguse põllu tahes“ (6), „... ometigi ei tohiks ta süüst pääsemiseks tuua ohvriks oma hingeõnnistuse“ (29), „sel päeval keetis ema meile tavalisest munakooki, minu armsama ra ilmas“ (43) jt.; kongruents: „... kas põhjustab tema halva tuju kohtusaali täitev umbne õhk ning palavus või kõik need väiklased tülid...“ (27), „just samal hetkel tõusis kapteni silmi ette eriti selgesti maja Kalifornias, naine ja kaks valgepealist

poissi“ (35); kahekordne eitus: „ega neil pole ilma selleta veel seks jõudu ega vara“ (7), „ega minust nägijanagi poleks...“ (7), „ei kunagi pärast pole ma leidnud...“ (42) jt.; vormid „kolmsada kuuekümmet viies“ (45), „nõudmise“ pro „nõudmuse“ (44), „tarvitab“ pro „tarvitseb“ (6) jt.

*Trükkivigu* puutus silma ainult paar-kolm.

Raamatu brošeerimine traadiga läbilöömisega ei sobi kooliraamatule: raamat ei püsi lahti ja laguneb ruttu.

„Kirjandust koolile“ II ei tõuse „Kirjandust koolile“ I tasemeni. Raamatus on head, kuid keskpäraselt ja kehva ka palju, kusjuures väärtuslikku segab valiku *juhulisus* ja tõlgete *ilmetus*. Hädatarvilik käsiraamatuna ta I jao kõrval 5. õppeaastal ei ole, sest viimases on küllaldaselt lugemisvara. Kuid teda võib soovitada kasuliku *saateraamatuna*.

### E. Martinson, Kirjandust koolile III.

Algkooli VI klassi lugemik 2. trükk. K. k/ü. „Töö-kooli“ kirjastus, Tallinnas 1930. 362 lk. Hind köidetult 2 kr. 75 snt.

Rud. Reiman.

E. Martinson'i „Kirjandust koolile“ III on koostatud samul põhimõtteil mis „Kirjandust koolile“ I: lugemikku on püütud valida meie kirjandusest ainult *tõsise kunstiväärtusega teoseid*, võimalikult tervikutena, mis vastaksid 6. õppeaasta *arenemisasemele* ja *-tarbeile*.

Autori *süsteem* on endine. Lugemik on jaotatud kahte ossa, proosa ja luuletised, teosed kummaski paigutatud autorite nimede tähestikulises järjekorras. Proosat on lugemikus: A. Kitzberg'i „Libahunt“, Joh. Liiv'i „Vari“, E. Peterson'i „Härja elulugu“, A. H. Tammsaare' „Vanad ja noored“, Fr. Tuglas'e „Inimese vari“, „Popi ja Huhuu“ ja „Meri“, E. Wilde' „Mahtsa sõda“ (üksikuid peatükke); siis veel kolm biograafiat — J. Parijõe „Viru laulik“, R. Reiman'i „Emajõe ööbik“ ja E. Martinson'i „Carl Robert Jakobson“, kokku 332 lk. Luuletisi: rahvalaulud „Ilulaul“, „Ma istun muremäella“, „Nooruserõõm“, „Suu laulab, süda muretsel“, „Teorja kaebus“, „Vaeslapse laul“ ja „Venna sõjalugu“,

F. R. Kreutzwald'i „Kalevipoeg isa kalmul“, E. Enno' „Õhtu kodutalus“ ja „Võiks otsast alata“, L. Koidula' „Mu isamaa on minu arm“ ja „Üürike“, Juh. Liiv'i „Ma lillesideme võtaks“, „Must lagi on meie toal“, „Nõmm“, „Rukkivihud rehe all“ ja „Tuli kevad“, R. Reiman'i „Kodumaale“, V. Ridala' „Kevadetunne“ ja „Sügistalvisel ööl“, G. Suits'u „Kevadelaul“, „Kerkokell“, „Oma saar“, „Sügiselaul“ ja „Ühele lapsele“, M. Under'i „Ebajalg“, „Koterman“, „Lõoke“ ja „Sügisemaru“, kokku 23 lk.

Käesoleva lugemiku esimese väärtusena tuleks märkida valiku tõsist *kunstilist kaalu*. On pakutud meie kirjanduse parimaid noorsoo-päraseid teoseid, millest suur osa kuulub meie klassikasse: A. Kitzberg'i „Libahunt“, A. H. Tammsaare' „Vanad ja noored“, F. Tuglas'e „Inimese vari“ ja „Popi ja Huhuu“, E. Wilde' „Mahtra sõda“, L. Koidula', J. Liiv'i, G. Suits'u luuletisi jt. Ainult mõni üksik ei taha vastata hästi sellele põhimõttele, näit. Fr. Tuglas'e „Meri“, V. Ridala' „Sügistalvisel ööl“, G. Suits'u „Kevadelaul“, M. Underi „Lõoke“.

Teiseks valiku väärtuseks on *stiili ja vormi mitmekesisus*. Proosa vallas esineb novelle, romaane (küll ainult lõigetenena) ja draama, mille sõnastusepiirid: jõuline eepika (E. Wilde' „Mahtra sõda“, A. Tammsaare' „Vanad ja noored“), sarkastiline arvustus (E. Peterson'i „Härja elulugu“), intiimne lüürism (Juh. Liiv'i „Vari“), saatusliku võitluse rahuutus (A. Kitzberg'i „Libahunt“, F. Tuglas'e „Inimese vari“). Luuletised on enamasti elegiad; teistest liikidest olgu märkida veel (Juh. Liiv'i „Tuli kevad“, G. Suits'u „Kevadelaul“ jt.) ja ballaad (M. Under'i „Ebajalg“ ja „Koterman“). Sõnastus on ikka uudne (peale rahvalaulude); ta ulatub rahulikust piltlikkusest (Juh. Liiv'i „Rukkivihud rehe all“ jt.) tunde hämarustesse (E. Enno' „Õhtu kodutalus“, Juh. Liiv'i „Nõmm“ jt.), raskeisse vaatlustesse (G. Suits'u „Kerkokell“ jt.) ja jõulisse võitlusse (M. Under'i „Ebajalg“, „Sügisemaru“ jt.). Rütm on mitmekesine: ühemõõdulise — trokei, jamb, daktül, amfibrah — värssi (L. Koidula' „Mu isamaa on minu arm“, „Üürike“, E. Enno' „Õhtu kodutalus“

jt.) kõrval esineb liitmõõduline (G. Suits'u „Oma saar“ jt.), pearõhuline (E. Enno' „Võiks otsast alata“, M. Under'i „Koterman“ jt.) ja vaba värss (J. Liiv'i „Ma lillesideme võtaks“ jt.).

*Ainestikult ja ideedelt* on valik samuti mitmekesine. *Proosas*: isiku enesemääramine ja -teostamine (A. Kitzberg'i „Libahunt“, J. Liiv'i „Vari“), noorte ja vanade probleem (A. H. Tammsaare' „Vanad ja noored“), ema igavene traagika (F. Tuglas'e „Inimese vari“), ühiskonnakorra ülekohus ja vägivald (E. Peterson'i „Härja elulugu“), rõhutud massi võitlus (E. Wilde' „Mahtra sõda“), elu põhitungid (F. Tuglas'e „Popi ja Huhuu“). Sellega ei puudu pea ühelgi tööil *üldinimlik kandvus*, vaatamata kohalistest ja ajalistest piiridest, mis just annab neile tõsise arendava ja kasvatava väärtuse noorte jaoks. Teiselt poolt ka koha ja aja piirides pakub valik huvitavaid elupilte lähemast minevikust: orjaaeg — A. Kitzberg'i „Libahunt“, teoorjuseaeg — J. Liiv'i „Vari“, E. Wilde' „Mahtra sõda“, läinud sajandi lõpp — E. Peterson'i „Härja elulugu“, A. H. Tammsaare' „Vanad ja noored“, ilmasõda F. Tuglas'e „Inimese vari“. Sellega pakub proosa valik häid kontsentratsiooni-võimalusi ajalooga. Tunduvalt aga vähendab proosa valiku väärtust asjaolu, et pea kõik nii elulised probleemid on paigutatud meie *külaühiskonna raamidesse* (ainuke erand F. Tuglas'e „Popi ja Huhuu“). Praegusele noorusele on need raamid liiga kitsad — inimkonna, koguni meiegi elus ei ole põld ja põllumees kõik. Tõsi, see eluvalla kitsus lugemikus on küll rohkem tingitud meie kirjanduse ühekülg-susest kui autorist, kuid mõnda oleks vast ikkagi leidunud teistelt elualadelt. Teine puudus proosa valikus on *meeleolude ühekülg-sus*: ikka traagika, alistumine, murdumine, pimedusejõudude võit, mis mõjub masendavalt noortesse. Ainult kahes töös — A. Kitzberg'i „Libahunt“ ja A. H. Tammsaare' „Vanad ja noored“ — lepitab ja ülendab võitlus lõpuni. Ma ei eita sugugi tõsiseid ja traagilisi elupilte algkooli lugemisvaras, kuid neid kandku võitlustahe ja usk evolutsiooni.

*Luuletiste ainestik*: noorte elu-, ilu- ja

teotung (rahvalaulud „Nooruserõõm“, „Ilulaul“, G. Suits'u „Kevadelaul“, „Oma saar“ jt.), isik elu palge ees (rahvalaulud „Ma istun muremäella“, „Suu laulab, süda muretseb“, F. Kreutzwald'i „Kalevipoeg isa kalmul“, G. Suits'u „Kerkokell“ jt.), töö ja võitlus (L. Koidula' „Üürike“, J. Liiv'i „Rukkivihud rehe all“, M. Under'i „Koterman“, rahvalaul „Venna sõjalugu“ jt.), kodu ja isamaa (E. Enno' „Õhtu kodutalus“, L. Koidula' „Mu isamaa on minu arm“, J. Liiv'i „Must lagi on meie toal jt.), loodus (J. Liiv'i „Tuli kevad“, V. Ridala' „Kevadetunne“, G. Suits'u „Sügislaul“, M. Under'i „Lõoke“ jt.). *Eluvallad* on mitmekesisemad proosa omadest: külale — talu (E. Enno' „Õhtu kodutalus“, J. Liiv'i „Must lagi on meie toal“), põld (J. Liiv'i „Rukkivihud rehe all“, M. Under'i „Lõoke“) — tulevad juurde meri (M. Under'i „Koterman“, G. Suits'u „Oma saar“), mets (M. Under'i „Sügisemaru“) ja mitmesugused looduse momendid: torm (M. Under'i „Ebajalg“), kevad (J. Liiv'i „Tuli kevad“), sügis (G. Suits'u „Sügislaul“) jm. *Meeleolud* on samuti avaramad: nukruse ja traagika (rahvalaul „Ma istun muremäella“, G. Suits'u „Kerkokell“) kõrval esineb palju sügavat rõõmu (J. Liiv'i „Tuli kevad“, rahvalaul „Ilulaul“), teo- ja võitlusetahet (J. Liiv'i „Rukkivihud rehe all“, G. Suits'u „Oma saar“) ja leppimisrahu (G. Suits'u „Ühele lapsele“, L. Koidula' „Üürike“). Enamus luuletistest liitub tihedalt proosateoste ideelise ja meeleolulise täiendusega, luues süvendatud tööüksuse võimalusi.

Nii proosa kui luule valik üldiselt täidab *lapsepärasuse-nõuet*. Miskipärast siiski tundub mõndagi olevat liiga „tarka“ ja „vana“ praegusele 6. õppeaasta eale. Kas võtta või näiteks E. Wilde' „Mahtra sõda“, A. H. Tammsaare' „Vanad ja noored“, J. Liiv'i „Must lagi on meie toal“, G. Suits'u „Sügislaul“ jt. Need tööd ei ole küll ülejäolised ja ühelt poolt pakuvad suuri arendamisvõimalusi, teiselt poolt aga kas nad ei koorma noori üleliigselt enneaegse „tõe- ja elutundmisega“! Kuid ses ei ole süüdi lugemiku autor, vaid kohase kirjanduse puudus.

Ed. Wilde' „Mahtra sõda“ peaks minu arvates algkooli emakeele-lugemikust välja jääma. Tervikuna on ta algkoolis käsitlemiseks esiteks liiga suur, teiseks kindlasti üle jõu õpilastele; üksikuid peatükke ei saa käsitleda elu- ja kunstitervikuina, vaid peamiselt ajaloo saateainena, ja viimaseks otstarbeks võib aialooõpetaja kasutada teost ennast, kuna aga käesolev lugemik võidaks tervelt 93 lk., s. o. üle neljandiku ruumi — ja ka hinda.

F. Kreutzwald'i „Kalevipoja“ 32-reaaline lüüriline katke „Kalevipoeg isa kalmul“ ei suuda lugulaulu esitada. Tingimata vajaksime varemõpitud Kalevipoja-juttude täienduseks eepilisi tervikuid, näit. XVI, XX või teistest lauludest.

Peale ilukirjanduse on proosa vallas veel kolm *biograafiat*: Kreutzwald'i, Koidula' ja Jakobson'i. Biograafiad üldse ei taha õnnestuda meie lugemikes. Kõigepealt miks ainult need kolm, kuna näit. veel huvitavamad ja ka tarvilikumad oleksid — lugemiku sisu pärast — vähemalt Juhan Liiv ja August Kitberg, kui E. Wilde, A. H. Tammsaare jt. ei ole elavatena vast „kättesaadavad“. Pealegi neist kolmest C. R. Jakobson'i koht ei ole emakeele-lugemikus, sest see on ajalooline saateaine. Käesolevate biograafiate tõsisteks väärtusteks on noorusepärsane konkreetus, südamlikkus ja püüd lähendada kangelasi inimestena. Ses mõttes on huvitavaim J. Parijõe episoodiline „Virulaulik“; ainult segavalt mõjub autori meelevaldne fantaasia lõpus, mis teeb kirjandusliku motiivi („Esimene laul“) reaalseks elufaktiks; peale selle rikuivad stiili protokolleerivad üleminekulaused ja mõned sentimentaalsused (näit. lk. 305). R. Reiman'i „Emajõe ööbik“ taotleb pakuda luuletaja pidevat elukäiku, mille tõttu mõnes momendis paratamata saab raskeks algkooli-eale. „Carl Robert Jakobson'is“ ei leia mõni fakt tarvilikku elustust ega liitu küllalt tihedasti isikuga.

Kui lugemikku sisuliselt peame kindlasti tunnustama, siis *redaktsiooni* igast küljest mitte.

*Lühendatud* on Juh. Liiv'i „Varju“ ja E. Peterson'i „Härja elulugu“. Mõlema



käripimine on täiesti õnnestunud; „Varjus“ on tulnud teha ainult üks mõnerealine vaheseletus, mis paigutatud allmärkuseks, „Härja eluloos“ on alul paar lauset ümber korraldatud; mõlemad on jäänud tervikuks. E. Wilde' „Mahtra sõjast“ on võetud pilte rahvamassi liikumisest ja Pärna-Miina romaanist: 1—3., 13., 21., 23—26. ja 31. peatükist, mõni peaaegu tervelt. Valik on hea ja osavasti järjestatud, et mõjub peaaegu tervikuna.

Vastuvõtmatud on aga autorite *keelestiili muutmised* „parandamise“ otsustarbel. Algkooli lugemikus tuleb pedagoogilistes sihtides paratamata kohandada tekstide omaaegseid vorme praegusele kirjakeelele, kuid ses töös peab piinlikult arvestama autori stiili ja parandama ainult seda, mida loetakse praegu *kindlasti veaks*. Käesoleva lugemiku teosed kuuluvad meie uemasse kirjandusse ja on juba autorite eneste poolt uutes trükkides lõplikult redigeeritud (E. Wilde, A. H. Tammsaare, Fr. Tuglas jt.), erandi moodustab ainult Juhan Liiv, kuid tema „Vari“ on „Kogutud teostes“ (1923) F. Tuglase kontrollitud. Sellepärast osutuvad meelevaldseteks kõik „parandused“ peale mõne juhulise vormivea, kuigi neid on tublisti vähendatud I trükiga võrreldes.

Näiteid:

„Nojah, kui anti käsk: igast talust mees ja naine vaatama, kuidas nuheldakse nõida ja libahunti! Mina ei julgenud, siis läks sulasega. Käsku ei tohi jätta täitmata.“

„Kirjand. kool.“ III. Lk. 7.

„Nojah, kui käsk anti: igast talust mees ja naine vaatama, kuidas nõida ja libahunti nuheldakse! Mina küll ei julgenud, siis läksid sulasega. Käsku ei tohi täitmata jätta.“

Kitzberg'i „Libahunt“ II tr. 1920.

„Keegi pole ka iial nõudnud, et siin midagi kasvaks — siin? Mis kasvab siin, kasvab isenesest: mõni pihutäis kanabrikku seal, kus liiviku selja äärest hakkab soo, mõni igav, üksik rohukõrreke, mis hüüab oma seltsimehe järele, ja saare ühes otsas jändrik mänd. See on saanud siia jumal-teab kuidas, ja tal näib olevat nagu eneselgi kahju, et ta on siin.“

„Kirjand. kool.“ III. Lk. 45.

„Keegi pole ka iial nõudnud, et siin midagi kasvaks — siin? Mis siin kasvab, kasvab isenesest: mõni pihutäis kanabrikku säääl, kus liiviku selja äärest soo hakkab, mõni igav, üksik rohukõrreke, mis oma seltsimehe järele

hüüab, ja saare ühes otsas jändrik mänd. See on Jumal teab, kuidas siia saanud, ja tal näib nagu eneselgi kahju, et ta siin on.“

Liiv'i „Vari“ 1923.

„Kukulinna esimese sauna asemel on pärnade varjul väike valge majake. Siin üks on nõrgameelne vagune, siin viimaks on leidnud Hugo oma sõbrale aseme, kus ei vaeva teda pime vari, mis langenud ta hingele, kus ta jääb rahule.“

„Kirjand. kool.“ III. Lk. 92.

„Kukulinna esimese sauna asemel on pärnade varjul väike valge majake. Siin üks on nõrgameelne vagune, siia viimaks on Hugo oma sõbrale aseme leidnud, kus pime vari, mis ta hingele langenud, teda ei vaeva — kus ta rahule jääb.“

Liiv'i „Vari“ 1923.

Kui varrud olid möödas, hakkas perenaisel Punu toherdamine peale. Juba siis oli mõni naine õpetanud Eevat: koort ja püssirohtu, kaelubarrevett, lahja seebikivilibedat ja viimaks veel lambi- ehk „põletse“-õli peale panna.“

„Kirjand. kool.“ III. Lk. 105.

„Pärast varrusid hakkas perenaisel Punu toherdamine peale. Juba siis oli mõni naine Eevat õpetanud: koort ja püssirohtu, kaelubarrevett, lahja seebikivi libedat ja viimaks veel lambi- ehk „põletse-eli“ peale panna.“

Peterson'i „Härja elul.“ II tr. 1920.

„Mitu korda, kui tuul vingus vahet pidamata päevad otsa ja ajas sogaseid pilvi kui piinatute peret üle taeva laotuse, ei olnud tal õhtul enam kaenlagi all kuiva kohta. Niisugustel kordadel ei olnud sugugi ime, kui hambad hakkasid suus lõgise, pea kadus õlanukkide vahele ja valus piste torkis kaelakünnapus.“

„Kirjand. kool. III. Lk. 139.

„Mitu korda, kui tuul vahetpidamata päevad otsa vingus ja sogaseid pilvi kui piinatute peret üle taeva laotuse ajas, ei olnud tal õhtul enam kaenla allgi kuiva kohta. Niisugustel kordadel ei olnud sugugi ime, kui hambad suus lõgise, hakkasid, pää õlanukkide vahele ära kadus ja valus piste kaelakünnapis torkis.“

Tammsaare' „Vanad ja noored“ II tr. 1924.

„Ta kuulis, kuis Isand läks aeglaselt üle õue, keeras värava lukust lahti ja pani jälle lukku.“

„Kirjand. kool.“ III. Lk. 193.

„Ta kuulis, kuis Isand aeglaselt üle õue läks, värava lukust lahti keeras ja jälle lukku pani.“

Tuglas'e „Saatus“ II tr. 1921.

\* Alles viimasel ajal oli kumbki iseendas selgusele jõudnud, et nende suhetel peaks olema mingi tagajärg, mingi lõpp, ilma milleta neil õiget otstarvet ei tundunud olevat. See mõte oli neile pähe tekkinud, kui Miinale hakkas lähenema noormehi, kellest oli teada, et nad otsivad naist, ja kui inimesed hakkasid Päär-

nalt ikka sagedamini küsima, millal ta kosjatee jalgade alla võtab.“

„Kirjand. kool.“ III. Lk. 231.

„Alles viimasel ajal oli kumbki iseendas selgusele jõudnud, et nende suhetel miski tagajärg, miski lõpp peaks olema, ilma milleta neil õiget otstarvet ei tundunud olevat. See mõte oli neile pähe tekkinud, kui Miinale noorimehi hakkas lähenema, kellest teada oli, et nad naist otsivad, ja kui inimesed Päärnalt ikka sagedamini hakkasid küsima, millal ta kosjatee jalge alla võtab.“

„Wilde“ „Mahtra sõda“ 1924.

Nagu näha, on „paranduste“ tuumaks sõnajärjestus, peale selle *kongruents, rektsioon ja üksikud sõnad ning väljendid* nagu: vaeslaps pro vaenelaps (12), möödunud pro mööda läinud (80), loendatud pro loetletud (247), teorendilepingu pro teorendikontrahi (247), sajadid pro aastasajad (343) jt. Sõnajärjestuse küsimus on eesti keeles lõplikult fikseerimata, ja kirjanikkude sõnajärjekorra muutmist tuleb kindlasti veaks lugeda, sest see moonutab lauserütmis ja tihti sisuvarjundeidki. Kaugelt suurem osa kongruentsi- ja rektsiooniparandusi on täitsa tarbetu. Sõnade ja väljendite vahetused on üldse lubamatud. Siin üldse ei ole mingit tegu vigadega, vaid maitsega, mis ometi ei õigusta meie parimate (ja kaasaegsete!) kirjanikkude stiili muutma. Selline keelestiili ühtlustamine on mõeldav, koguni soovitav, nooremate õppeaastate lihtsetes palakest, kuid mitte mingil tingimisel kunstilistes teostes.

Lugemiku keeleline külg on täiesti korras. Silma torkas ainult s-liitmiste ebakindlus („uuendusepüüded“ 335, aga „uuendusnõudjana“ 325 jts.), samuti võiks vaielda mõnel juhul objektikäände vastu. *Trükivigu* on vähe: „kodulaulik“ pro „koidulaulik“ (314), „ilupilli“ pro „ilulauda“ (338), „kõlbmata“ pro „kõlbmatu“ (327), „...koolile sünniks korjatud kapitaliga“ pro „koolile korjatud kapitaliga sünniks“ (331) jt.

*Trükitehniline külg* on hea: paber valge, tihe, tähed ilusad, trükk puhas. Kõide on raamatu hinda arvestades rahuldav.

*Kokkuvõte*: E. Martinson'i 6. õppeaasta emakeele-lugemik „Kirjandust koolile“ III on tõsise kirjandusliku ja pedagoogilise väärtusega ja rahuldab

noorte mitmekesiseid arenemistarvidusi. Ta on parim meie senistest 6. õppeaasta lugemikkudest ja võitnud lühikese ajaga üldise tunnustuse *koolikäsiraamatuna*. Kuid järgmises trükkis tahaks näha kindlasti kirjanikkude keelestiili tarbetute paranduste kõrvaldamist.

## Eesti biograafiline leksikon I, II, III ja IV.

Kirjastus „Loodus“. 644 lk.

Bernh. Linde.

Nüüd on lõpuni viidud see Akadeemilise Ajaloo Seltsi toimetuse ja avaneb seega võimalus juba kõrvutades vaadelda nimetatud teose üksikuid andeid.

Kõigepealt peame märkima, et sellise väljaande vajadus oli tõeliselt suur ja see raamat täidab praegu nii hädapärase käsiraamatu aset, millest ükskõik millisel alal töötaja võib leida andmeid teda huvitavate isikute kohta. Suure ja tähtsa omadusena peame kiitvalt nimetama Biograafilise leksikoni juures, et toodud andmed on enam-vähem kontrollitud ja neid võib üldiselt usaldada. See on selle väljaande väärtuslikum külg.

Ei ole kerge koostada esmakordselt sellist väljaannet, kuna tööle asudes puudus ka kõige asjatundlikumatel eriteadlastel vajaline ülevaade teose tarvilise ulatuse kohta, mis võis selguda alles töö kestes, kuid siis on enamasti hilja täiendada või kokku tõmmata algust, mis juba ilmunud ja siis mugandades hilisemaid vihke tõelistele vajadustele tuleb paratamatult esimeste ja viimaste vihkude vahel mõnesugune ebauhtlus, millest pole pääsenud ka käesolev Biograafiline leksikon. Vajalike ühtluse saavutamine on juba mõeldav ja teostatav korduvates trükkides, kui toimetajate ees seisab juba mingil kujul kogu leksikon ja sellest on seega juba ülevaatlikum pilt, mis võimaldab olla teadlikum kõrvaldamisele kuuluvates puudustes ja hädapärastes täiendustes.

Muidugi oleks ideaalne, kui leiduks võimalus koostada sellise teose käsikiri

täies ulatuses, kuid see pole teostatav, vähemasti mitte meie oludes. Samuti on tingitud sellise teose ebahühtlus juba autorite paljustest ja erinevusest. See annab käesoleva raamatu annete juures end eriti seal tunda, kus vastavad eriteadlased kas täiesti puuduvad ja neid on tulnud asendada enam-vähem juhuliste asjaarmastajatega, kes aga pole olnud oma harrastustes kuigi järjekindlad. Sellise peaalana nimetaksin kõigepealt teose sõjaväelist osa, mis käsitleb nähiseid ja isikuid meie vabadussõja ajaloost. Siin on valitsemas kõige tunduvamalt juhulisus ja vastuoksus nii hinnanguis kui üksikute isikute kohta toodud andmeis. Nähtavasti on selles osas ka toimkonnal puudunud kontrollimisvõimeline liige, kes oleks ühtlustades suutnud kaotada suuremad vastuokssed juhuliste kaastöölise kirjutistest.

See on kindlasti kõige nõrgem külg käesolevas teoses, millele uue trüki korral tuleks panna erilist rõhku parandamisel ja täiendamisel.

Kui võrrelda kõnealuse teose esimest annet viimasega, siis on ühtlusetus niivõrt suur, et oleks tundunud tõelise vajadusena juba kohe pärast viimase, neljanda ande, ilmumist täiendusvihu väljaandmine, mis aga on edasi lükatud mõneks aastaks, nagu teatab toimikond viimases andes.

Kui kirjanduslikud isikud on esitatud Biograafilises leksikonis võrdlemisi rahuldavas ulatuses, siis ei saa kahjuks sama väita meie lavainimestest, kelle elulood ja tegevuse ülevaated on pea sama juhulised nagu sõjaväelaste omad. Siin on toimikond nähtavasti talitanud süsteemita ja kindla kavata. Nii otsime sellest leksikonist asjata Amalie Konsa', Betti Kuuskmann'i, M. Laas'u, Karl Kadak'a (näitleja ja ühistegelane), Felix Moor'i, Hanno Kompus'e nimesid, kuid nende kõrval leiame mainitutena mitmeid vähemtähtsaid lavainimesi. Ka näikse leksikoni toimkonnale rohkem silma hakanud olevat Tartus elavad inimesed. Või tahetakse tõeliselt väita, et meie vaimses elus oleks noorureil Anni'l ja Laiul suurem tähtsus kui eelnimetatuil, kuna viimased on leksi-

konis esitatud oma elulugudega? Ka üksikud seltskonnategelased on jäänud kahe-silma-vahele, nagu agr. Jürman, dr. M. Püüman ja J. Reinthal, keda otsid asjata Biograafilisest leksikonist.

Kõige rohkem vahelejäämisi leidub aga nende välismaalaste nimesed, kes on olnud meie kodumaaga mingis ühenduses. Asjata otsite sellest leksikonist Elizabeth Eastlake'i nime, kes on maalinud eesti talupoja tüüpe 1830. a. ümber, kirjutanud eesti elust kolm novelli, avaldanud suure kaheköitelise reisikirjeldise Eestist ja olnud nende teostega Eesti ja eestlaste avastajaks inglise publikule. See on näide kaugemast minevikust. Kuid veelgi rohkem vahelejätmissi on ligemast olevikust. Krahv Hermann Keyserling on kirjutanud nii mõndagi halba ja palju headki rahvast, kelle keskel ta on sündinud ja üles kasvanud Raiküla ja Kõnnu mõisate omanikuna, ning Taara usu tekkimisele tõukeandjana ja ideelise rajajana tohiks tal olla ka oma teened. Selle kõige pärast kuulub ta kindlasti meie Biograafilisse leksikoni. Katoliku preester čehh Alois Koudelka, kirjandusliku varjunimega Wetti, on avaldanud juba 1916. aastal kaks köidet tõlkeid eesti kirjandusest. Ka tema puudub meie leksikonis. Veelgi viljakam on olnud läti luuletaja Elina Zalite tõlketegevus eesti kirjanduse vahendajana läti lugejaskonnale. See tõlketöö on ulatunud Kitzberg'i, Tuglas'e, Suits'u, Tammsaare', Wilde' ja teiste töödest kuni Kalevipoja tõlkimiseni. See kõik on jäänud tähelepanemata leksikoni toimikonna poolt. Aga puudujate hulka kuulub veel rida teisigi välismaiseid kirjanikke, vähemasti need, kes on avaldanud vähemalt iseseisva raamatu Eesti kohta: nii Poolast Marja Dąbrowska, inglane E. W. Polson Newman, taanlane Marius Dahlsgaard, rootslane Sven Wickberg ja mitmed teised. Puuduvate nimestikku võiksime täiendada veel paljude kodumaistegi poolest. Kujutatavate kunstide alalt pole leida graafik Rudolf Lepik'ut, kujur J. Raudsepp'a, maalikunstnik V. Ormisson'i, kuna nende asemel leiame nii mõnegi väikesemavenna. Nagu on andestamatu seegi, et

puuduvad Woldemar Schultz, kelle teeneid ainsana mainib dr. Kreuzwald „Kalevipoja“ eessõnas. Samuti poleks tohtinud puududa Jaan Rummo, kel on eesti õpetajaskonnas organiseerimisel sama suured teened kui mereväe kapten Salzal (kes ka puudub) meie mereväe organiseerimisel. Muusikutest on nimetatud paljud, kuid puudub Arkadius Krull, nagu poleks tohtinud puududa ka mitme raamatu autorid J. Reinthal, Hermann Pezold ja R. Rägo. Eesti ärimeeste esimeses rivis poleks tohtinud puududa ka Johan Linde' nimi.

Puudujate nimestikku võiks veelgi jätkata, kui keegi võtaks enesele vähetänuliku ülesande töötada üksikasjaliselt läbi kogu Biograafilise leksikoni. Nende ridade kirjutaja on piirdunud selles suhtes vaid tegelikul tarvitamisel avastatud puudujate märkimisega ja juba siis hakkas puudujaid silma sel määral, kui see ei tohiks olla lubatud sellise käsiraamatu juures. Kahtlemata aitab osaliselt katta Biograafilise leksikoni puudusi „Eesti avalikud tegelased“, mille Eesti Kirjanduse Selts juba ligemal ajal kavatseb välja anda. Kuid kuna viimane sisaldab vaid tänapäeval elavaid ja üksi eesti avalike tegelasi, siis jäävad ikkagi puuduma kõik juba manalasse läinud ja samuti ka välismaalased, kõnelemata nendest elavatest, kes pole ise endid registreerinud „Eesti avalikkude tegelaste“ toimetuses ja selliseid leidub kahtlemata hulk.

Aga leidub ka vigu ning vääratusi üksikute esitatud tegelaste kohta toodud andmeis. Nii on näiteks öeldud, et Heinrich Wahl (lk. 551) on sündinud 1735. a., kuid kirikuraamatud märgivad ta sünniaastaks 1725. a. 23. juunikuu päeva vana stiili järgi. Tema eluloos toodud muiski andmeis on eksimusi.

Samuti on ekslikud andmed, mis on toodud lk. 60. Wilhelm Buccius'e kohta, nagu veendus nende ridade kirjutaja Vilno ülikooli raamatukogus andmeid hankides selle esimese eesti kirjaniku eluloo kohta tema viimaste elupäevade asupaigas ja surilinnas.

Võib leida veelgi rea teisi vähemaid komistusi ja eksimusi.

Biograafilise leksikoni viimase ande puhul ei saa jätta avaldamata imestust kirjastaja „Looduse“ omapärase võtte üle neljanda ande hinna määramisel. Kuna kolme esimese ande hind oli à 4 krooni, on viimase, pea sama suure ande hind hüpanud üles 7 kroonile. Nähtavasti on see sündinud selles teadmises, et kui inimene on ostnud juba kolm annet ja nende eest välja andnud 12 krooni, siis on juba šansse võtta esimeste annete ostjailt viimase ande eest ka 7 kr. Kas pole see röövkirjastusi iseloomustav võte?

### Karl Mihkla, Lühike eesti kirjanduse ülevaade keskkoolidele.

I vihk: 1535.—1850. a. Tekstide, ülesannete ja kirjandusteooriaga. Tartu kommertsgümnaasiumi väljaanne. Tartus, 1930. 97 lk. Hind 1 kroon.

Aug. Raud.

Koolikirjanduslugude küsimus — problemaatiline küsimus. Praegu, mil nn. kirjandusloo-õpetuse asemele on astunud kirjandusõpetus, saab igatahes läbi ilma kirjandusloo õpperaamatuteta. Kampmann'i ja Ridala' kirjanduslood on kasutatavad ainult kui kriitiliste täiendusmaterjalide kogud, nagu on seda muudki kirjanduslikud esseed, uurimused, artiklid, juhulised arvutised, ülevaated jne. Teisiti ei ole see mõeldavgi praeguste vaba vaimse töö printsiipide ja neist sõltuvate kirjandusõpetuse meetodite juures.

Siiski ei jää tegeliku eesti kirjanduse õpetaja süda selle kõige juures päris rahule. Ikka kibeleb mõttes näha mingisugust erilaadilist kirjandusõpetuse raamatut, kui seda on Kampmann'id ja Ridala'd. Tahaks näha mingisugust sellist saateraamatut, mis oleks sobiv õpilastele kätte anda vajaliku õpperaamatuna ka praeguse õppemeetodi juures. Milline see raamat peaks olema, see on sööbinud aastate kestes olemoodi kujutlussegi, kuid kas see olematu raamat on õieti kavatsetud, kas see sellisena üldse on mõeldav ja „lubatav“, kas sellise raamatu koostamine on üldse teostatav, see on iseasi. Praegu kir-

jutavat lugupeetud kirjanduse-professor G. Suits Eesti Kirjanduse Seltsi ülesandel eesti kirjanduslugu, mis määratud, nagu kuulda, koolidelegi. Kuid instinkt kiusab väitma, et seegi oodatud raamat ei ole ammuigatsetud päästja.

Arvestades ülaltoodut on selge, kuis üllatas sügissemestri alul teade, et värske, äsja ülikoolist saabunud kolleeg on koostanud kirjandusõpetuse alias kirjandusajaloo raamatu, koostanud hiljukesi, ilma mingisuguste eelkuuldusteta, ilma et autori lähemad kaaslasedki oleksid võinud selle valmimist ennustada. Oli üllatus ja uudishimu näha seda raamatut.

Nüüd on see raamat läbi loetud ja mitmel korral järel lehitsetud; kahjuks ei ole olnud võimalust seda õpetamise juures tegelikult proovida.

Raamat on väike, autori enesegi poolt tagasihoidlikult nimetatud ainult õpivihuks. Selle järgi saab kirjandust õpetada vaid ligikaudu kuu aega, arvestades uusi õppekavu. Haarab III keskkooliklassi kirjanduse-kursuse esimest osa, alates Wanradt-Köbli katekismusest ja minnes kirikukirjanduse, õpetliku kirjanduse, Kr. J. Peterson'i, Masing'i, Mannteuffel'i ja Suve Jaani kaudu Fählmann'ini (õieti on Fählmann'gi paigutatud teiste sekka).

Autor lausub oma teose kohta, et see tahab olla „kirjandusloo õppijaile **abivahendiks** läbivõetud aine kodusel kordamisel ja läbitöötamisel“. Nii ei pretendeeri raamatuke mitte mingi „kirjandusloo“ nimele. Seepärast on arusaadav, et autor piirdub ainult olulisemate kirjanduslooliste seletuste ja märkmetega; nende hulgas on vähem tähtsamad osad veel eriteldud sel teel, et on trükitud ptii-kirjaga.

Ent seletuste vahele on põimitud võimalikult määralt tüüpilisi näiteid algtekstidest muutmatul kujul, kuna neile järgneb õpilaste jaoks määratud tekstianalüüsi ja poeetilis-stilistilisi ülesandeid.

Rööbiti sellega on esitatud kirjandusteoreetilised kokkuvõtted, mille piskursus otstarbekohasuse seisukohalt võetuna on paigutatud õpivihu lõppu, kuna ülesannete gruppides juhitakse

järjekindlalt tähelepanu sellele kirjandusteoreetilisele osale.

Peale selle tahab autor, et õpilastel oleks selle ramatu kõrval mainitud kirjanduslikkude ülesannete sooritamiseks eri töövihud.

Järelikult on koostatud raamat sellise meetodi kohaselt: sissejuhatav teoreetiline osa vastava ala kohta, kirjanduse tekstid, ülesandeid õpilastele. Seejuures ei arene aine käsitluse peatükid mitte niivõrt kirjandusajaloolises järjekorras, kuivõrt samatüübiliste teoste sisulise ühtekuuluvuse järgi. Iga ala käsitlusele järgneb kokkuvõte.

Niipalju raamatu koostamise üldilmest.

Kui nüüd asuda selle raamatukese hindamisele õppemeetodi ja isikliku õpetöö kogemuste ja arvamuste seisukohalt, siis olgu eeskätt tähendatud, et see kirjanduslooline õpivihk jätab kurnis sümpaatse mulje. Vaatlen seda kui **katset**, ja ses piiris on see omajagu huvitav ja meelepärane.

On ju vanima eestikeelse trükitud raamatu kursus keskkooli uutes eesti keele kavades küllalt kokku surutud, mis on täiesti loomulik ja tervitatav. Kuid kokkusurutudki kujul peab õpilastele ka ikka midagi pakkuma sest purukuivast kirjandusest: veidike teooriat, veidike näiteid — seda aga ikkagi nii, et saaks tervikuline ülevaade ja, mis peasi, et see ei surmaks õpilaste huvi selle kirjanduse osa ja muugi järgneva kirjanduse vastu.

Ja ses suhtes peab tähendama, et K. Mihkla pole õieti milleski liialdanud.

Teoreetilised selgitused ja märkmed on võimalikult konspektiivsed, kuid seejuures selged, lihtsed, täpsad ja olulised. Läbi lugedes ei paistnud silma teoreetilises osas erilisi defekte. Ilmselt on hoidutud biograafiate riga-rägast, mis on aina õige võte. Mis puutub teoste nomenklatuurisse, siis seda ikka on, kuid arvatavasti ei nõua autor kõige selle meeles pidamist.

Sissetoodud tekstikatkeist jätkub, vähemasti raamatu algupoolel. Kuid nende kohta tahaksin siiski niipalju öelda, et „Käsu Hansu nutulaulu“ oleksin tahtnud näha tervikuna või rohke-masalmilisena kui praegu. Samuti ei

oleks teinud raamatut palju kallimaks ega paksemaks, kui Kr. J. Peterson'i lauludest oleks toodud veel lisaks 3—5 laulu. Alo-lauludest ei ole esitatud üldse näiteid; ometi on soovitatav, võimalik ja vajalik neidki käsitleda.

Kr. J. Peterson'i puhul ei oleks teinud paha, kui oleks demonstreeritud rohkem osi ka tema päevaraamatust. Kuid lõppeks ei ole see kuigi tähtis: võib ju lugeda lisa Kr. J. Peterson'i teoste kogust.

Tekstikatked vanimast kirjandusest oma esialgsel kujul (niipalju kui seda on võimaldanud trükitehnika) on vajalikud; vajalikud just selletõttu, et esitatud moodusel on nad kättesaadavad kogu klassile. Teistviisi pakkudes (ette loetuna, käsikirjaliselt paljundatuna, originaalis näidatuna — viimane ei ole paljudel juhtumel üldse võimalik) ei ole muljete tulemused üldse kuigi suured. Suits-Lepik'u (või Urgart-Lepik'u?) lugemik „Eesti kirjandusajalugu tekstides“ (kui see on ilmunud — lõplikult trükituna pole seda näinud) võiks täita muidugi paremini teksti demonstreerimise ülesandeid, kuid vaevalt võib selle kalli raamatu muretsemist teha niivõrt kohustuslikuks õpilastele, et seda võiks lugeda iga õpilane klassis või kodus, pealegi, kui kõnealuse kirjanduse kursus kestab vaid hädaline kuu (kopsakas ja kallivõitu lugemik osta selleks, et seda tarvitada ainult kuu aega!). Kas K. Mihkla tekstid on valitud kõigiti õnnestunult, selle üle ei julge siinkohal võtta sõna — räägin asjast vaid põhimõtteliselt. Kui neid puudusi märgata, peab enne raamatu järgi klassis töötama.

Samuti ei taha arutella õpilaste ülesannete küsimusi üksikasjaliselt. Kahtlemata on enamik neist õnnestunud, ja kui kõik ei ole, siis saab iga õpetaja neid ise raskusteta muuta ja täiendada. Küsimus on siin meetodis, ja ses mõttes, arvan, on K. Mihkla tabanud õige noodi.

„Poeetika algmõisted“ raamatu lõpul jätvavad ehk rohkem soovida kui muu osa. Suruda peaaegu terve stilistika ja poeetika kondikava 7-le lehele, nii et sellega ka midagi saaks ära öelda, on võimatu. Sellest tuleb, et mõned definitsioonid ja seletused on liialt lühivägistatud. Pealegi ei riiva raamatus esitatud kirjandus-kursuse osa kõiki kirjandusteoreetilises osas esitatud nähteid (heksameeter, distihon, novell, draama ülesehitus, kirjandusvoolud jt.), mis pärast oleksid võinud need ära jääda, et anda rohkem ruumi teistele nähetele. Muide kirjandusteoreetiline osa annab tunnistust Suits-Tomaševski uuemast koolist, mis on praegu meil ainuõigusstatud ja moes.

Raamatu stiililine ja keeleline külg on laitmatu, samuti ka trükitehniline külg ja välimus.

Nii pilk sellele raamatule linnulennult.

Huvitab, mis teeb K. Mihkla edasi? Kas järgnevad uued vihud? Või on see esimene ka viimne? See pole nende riidade kirjutajal teada.

Kui järgneksid uued järjekordsed vihud samal või paremalgi kujul, ei teeks viga. Oleksid katsena huvitavaidki.

Kuid kahtlen, kas K. Mihkla saab sel kujul jätkata oma õpivihke, sest järgnevate kirjanikkude teosed on ikka niivõrt laiaulatuslikud, et nad ei mahu kirjandusloo-lugemiku raamidesse; vähemalt ei oleks jutustava luule osaga suurt peale hakata; olgu siis, et paigutada kirjanduslukku-lugemikku ainult luuletiste, stiili ja keele nähteid.

Igatahes on huvitav seirata, mis teeb K. Mihkla edasi.

Tuleb üldse jääda ootavale seisukohale, kes kirjutab eesti keskkoolile esimese rahuldava kirjandusõpetuse-raamatu ehk kirjanduse ajaloo.

## Kooli ja õpetajaskonna päevaküsimusi.

# Organisatsioonide teateid ja kroonika.

### Eesti Õpetajate Liidu juhatuse koosolek.

E. Õ. Liidu juhatuse erakorraline koosolek oli kokku kutsutud 13. märtsiks k. a. Tallinna. Kuna päevakorras oli mitu suure ulatusega ja kiire iseloomuga küsimust, siis oli osavõtt väga rohkearvuline.

Esimesena võeti arutusele

#### distsiplinaar-seadustiku projekt,

millest refereeris E. Õ. Liidu juriskonsult A. Susi. See eelnõu haarab peale riigi- ja omavalitsusteenijate ka õpetajaid.

Leitakse, et eelnõu pole sugugi kohandatud kooli vajadustele ja omapärasustele, karistused on liiga karmid, süüdistatava enesekaitse võimalused väga piiratud jne. Kõigil neil asjaoludel ei peeta eelnõu vastuvõetavaks ja otsustatakse paluda õpetajaid selle seaduse alt eraldada ja nende kohta käivad distsiplinaarse karistuse normid ja kord võtta õppejõudude teenistusseadusse, nagu seda Hasomin varemaltki kavatses.

Kui seda siiski ei peaks tehtama, selleks juhaks võeti vastu ka parandusettepanekud üldisele projektile.

Teiseks tähtsaks arutusaaineks oli

#### keskkooli-õpetajate palgamaksmise ümberkorraldamise kavatsus.

Nagu teada, on Vab. Valitsus otsustanud jätta 25 prots. keskkooli-õpetajate palgast omavalitsuste ja kooliülalpidajate tasuda. Leitakse, et see kavatsus ja seisukoht ei ole sugugi vastuvõetav õpetajaile nii kooli kui ka isiklikult seisukohalt.

Selle korra elluviimine oleks kõige pealt taganemine sellest põhimõttest, mille poole nii õpetajaskond kui Vab. Valitsus aastate jooksul on püüdnud, nimelt, et kõik õpetajate palgad maksaks keskvallitsus. Teiseks, *omavalitsuste eelarved on juba koostatud* ja neil pole kustki võtta kredite palkade maksmiseks. Sel põhjusel õpetajad mõne aja kestes lihtsalt jääksid ilma seadusega neile lubatud palgaosast. Kolmandaks, koolide ülalpidajad jt. omavalitsused rahahädas oleksid sunnitud *õppemaksu suurendama*; kuid õppemaksu tõstmine ei ole soovitatav, sest sellega tõrjutakse kehvemate kihtide lapsed keskkoolist välja.

Kõigi nende asjaolude pärast leitakse, et keskkooli-õpetajate palk peab jääma endist viisi riigi kanda. Raha selleks võiks tulla osalt vallaliste ja lasteta abielupaaride maksustamisest, osalt *õppemaksu ümberkorraldamisest*, kusjuures õppemaksu reguleerimine ja sissenõudmine olgu riikliku maksuaparaadi käes ning maksu võetagu vanemate jõukuse koha-

selt, näiteks tulumaksu alusel, kusjuures arvesse tuleb võtta ka laste rohkust perekonnas.

Niisugune keskkooli õppemaksu reguleerimise viis on heade tagajärgedega tarvitusel Taanis, Hollandis, mitmes Saksa osariigis jn.

Kõik õppemaks mingu riigikassasse, kust osa makstagu tagasi koolide ülalpidajaile.

See korraldus pandagu maksma 1. aug. k. a. alates; seni aga püsigu praegune kord.

Otsustati need seisukohad ministeeriumile märgukirjaga teatavaks teha ning samal ajal ministri juurde saata delegatsioon, mille koosseisu kuuluvad E. Martinson ja A. Veiderman.

Arstiabi ja haiguskindlustuse küsimuses

on päevakorral kaks varianti: kas üle minna haigekassa alusele või jääda praeguse korra juurde, kusjuures maksma tuleks panna rida kitsendusi.

Haigekassa mõttele räägitakse mitmelt poolt vastu (A. Veiderman, A. Kuks jt.).

Otsustatakse pooldada praeguse korra säilitamist, kusjuures kliiniline ravi peaks olema maksuta ning suurema palga saajad võiksid arstiabi kuludest ise kanda suurema protsendi.

Kui aga siiski haigekassade alusele üle minnakse, siis peab õpetajail olema oma haigekassa, sest nende teenistusolud erinevad põhjalikult riigiteenijate omist.

Seisukoha võtmine

Läänemaa seminari allesjätmise asjus

võetakse päevakorrast ära, sest et Valitsus vahepeal Läänemaa seminari allesjätmise küsimuse on juba jaatavalt otsustanud.

### Baltiriikide õpetajate kongress Kaunases 29. ja 30. juunil.

Veebruari lõpul oli Riias Baltiriikide Õpetajate Liidu sekretariaadi järjekorraline koosolek, kus peale vastastikuse informatsiooni kindlaks määrati ka Baltiriikide õpetajate III kongressi kava. Kavasse võeti järgmised ettekanded:

1. Rahuaade ja selle kasvamine koolis. Referent Eestist.
2. Õpetajate ja õpilaste vahekorrad. Referendid Lätist ja Leedust.
3. Lastevanemate ja õpetajate koostöö. Referent Lätist.
4. Elu ja kool. Referendid Leedust ja Eestist.

On väga soovitatav, et meie õpetajad võtaksid osa sellest kongressist võimalikult suuremal arvul. Kongressiga ühenduses on võimalus korraldada ka ekskursionsiooni Riiga ja Leedu- maale.

## Soome-ugri IV kultuurkongress.

Järjekorraline soome-ugri kultuurkongress, arvult IV, astub kokku Helsingis 16.—18. juunini k. a. Kolme aasta eest Budapestis peetud kongressi kogemusi arvesse võttes on eeloleva kongressi kavasse paigutatud ainult kolm üldloengut igalt kongressil esitatud rahvalt. Tegelik ja üksikasjalikum töö koondatakse nn. harrastusringidesse, kus kolme rahva ühesuguste huvidega ringkondadel avaneb võimalus üksteisega tutvuda ning arutada ühiselt küsimusi.

Harrastusringides on ette nähtud: keskkooli-õpetajad, rahvakooli-õpetajad, vabaharidustöö tegijad, rahva tervishoiu liikumise esindajad, kaitsekorralduse esindajad, arstid, kirjandus-kunstilised ringid, usuliste asjade harrastajad, majandusringkonnad, ühiskondliku hoolekande ja muu sotsiaalse töö esindajad, naiste ühiskondliku tegevuse ringkonnad, hõimutöö tegijad, väliskodanikkude asja esindajad, üliõpilased, ajakirjanikud, noorsoolased, sportlased jt.

Eriolist tähelepanu vääriavad kongressi puhul ettenähtud ekskursioonid.

## Kultuurisõprade koondis pooldab keskkoolide võrgu koondamist.

Eesti Kultuurisõprade Koondise hiljutise koosolekul refereerisid hrad J. Lang, prof.

Rägo, dr. A. Luha ja mag. A. Koort meie keskkoolide võrgu ulatusest. Elavate vaieluste tulemusena võeti vastu järgmised seisukohad:

1. Koolivõrgu koondamisel tuleb lähtuda ühiskonna struktuurist ja projekteerida koolivõrk nõnda, et ta soodustaks ühiskonna kui teraviku maksimaalset jõuavaldust.

2. Rahvahariduse alusmüüriks on üldhariduslik sunduslik algkool sellele järgneva täiendus- ja kutsekooliga.

3. Kõik hariduslikud korraldused väljaspool üldhariduslikku algkooli ühes täiendus- ja kutsekoolidega tulevad teostada ainult selles ulatuses, kui võrd on põhjendatud rahva eluliste huvide ja tegelikkude tarvidustega.

4. Esialsed statistilise meetodi rakendamise tulemused ning haritlaste üleproduktsoon näitavad, et meie keskkoolivõrk on avaram, kui seda nõuavad ühiskonna tarvidused. Ka ei võimalda praegune liiga avar keskkoolide võrk tarvilikku õpilaste valikut ning tööpinget keskkoolis, mis on tähtsamad eduka töö eeltingimusi. Neil põhjustel on õigustatud praeguse keskkoolide võrgu ulatuse revisjon selle koondamise suunas. Koondamisest ülejäävad summad tulevad määrata muule vajalikule haridus- ja kultuuritööle.

Järgmistel koosolekutel tahetakse võtta kõne alla meie keskkoolide sisuline külg ja selgitada, kui võrd hästi täidab meie keskkool oma otstarvet.

## Välismaalt.

### Pedagoogilised õppenädalad välismaalastele.

Eelmiste aastate eeskujul korraldab „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ 1931. a. suvel Berliinis ja teistes Saksamaa linnades pedagoogilisi õppenädalaid välismaalastele. Kursuste sihiks on modernse saksa koolitöö tutvustamine välismaalastele-õpetajatele. Kursused kestavad 2—3 nädalat. Tööd juhatavad tuntud pedagoogid, nii et avaneb soodus võimalus lühikese ajaga sügavat pilku heita kooli sisemisele organisatsioonile, uueaja õppemeetodeile ja paremale koolide sisseadeile.

Maks on üksikutele kursustel eraldi ja tasuda võib seda posti kaudu aadressil posttšekkkonto Berliin Nr. 68731, või väärtkirjas saksa või välismaa rahas. Korterit ja ülalpidamist eest hoolitsetakse. Hinnaalandust sõiduks ei saa.

Lähemaid teateid annab ja ülesandmisi võtab vastu Auslands-Abteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Str. 120.

### Õpetajate ettevalmistus-uuendamine Preisimaal.

1.—14. juulini Frankfurdis Oderi ääres Altonas Kielis, prof. Haas'i juhatusel.

Osavõtumaks Rmk. 30,—, mille võib tasuda ka kahes osas. Esimene pool tuleks tasuda 15. juuniks ja teine pool kursuste alguseks. Peale selle veel sissekirjutusmaks Rmk. 5,—.

### Muusikakursused õpetajaile.

Kursus jaguneb kahte ossa:

*Muusika-pedagoogilised informatsioonikursused* 22. juunist 4. juulini on Berliinis prof. Kestenbergi juhatusel.

Osavõtumaks Rmk. 40.—. Osavõtumaksu osakaupa tasudes tuleb esimene pool tasuda 7. juuniks, kuna teine pool kursuste alguseks. Sissekirjutamismaks on Rmk. 5.—.

*Praktiline õpetus muusikaõpetajaile* 6. juulist 26. juulini Frankfurdis Oderi ääres, prof. Kestenberg'i juhatusel.

Kursustest osavõtjad elavad ühises muusikakodus, kus ülalpidamine ja teenimine maksab päevas Rmk. 4.—. Sissekirjutamismaks on Rmk. 5.—. Osavõtumaks Rmk. 60.—. Kahes osas maksmise puhul on esimese poole maksutähtajaks 24. juuni, teise poole tähtajaks kursuste algus. Soovikorral saadetakse nõudmisel mõlema kursuse täpsad kavad.

### Bastellööde kursus.

Kursus kestab 29. juunist 11. juulini prof. Thiele juhatusel Berliini kunsttööstuskoo-



lis, aadress: Berliin, Schöneberg, Grunewald Str. 1—5.

Materjal töödeks muretsetakse Berliinis ühiselt.

Sissekirjutusmaks Rmk. 5.—, osavõtumaks Rmk. 30.—. Kahes osas makstes esimese poole tähtaeg 15. juuni, teise poole tähtajaks kursuste algus.

#### Joonistuse ja kunstivaatluse kursus.

Kursus korraldatakse 29. juunist kuni 11. juulini Berliini riigikunstikoolis (Preisi kesk-kooli-õpetajate ettevalmistusasutis); aadress: Grünewaldstrasse 1—5, Berlin Schöneberg. Õpilaste tööde näitus aitab ülevaadet anda uuemaja ja joonistusõpetusest, ka korraldatakse praktilisi kunstitööde vaatlusi ja külastatakse muuseumi ja näituse. Osa võivad võtta ka ilma erihariduseta õpetajad.

Sissekirjutamismaks Rmk. 5.—, osavõtumaks Rmk. 30.—. Esimese poole tasumistähtajaks on 15. juuni, teise poole — kursuste algus.

#### Võimlemiskursused naistele.

*Võimlemiskursus Lohelandis* algab 1. juulil ja kestab 14. juulini pr. Louise Langgaard'i juhatusel. Kursuse peasihiks on liikumisõpetus (rütmiika). Hääldeamis-, joonistus- ja lauluharjutus aitavad süvendada pedagoogilist eesmärki. Õpetuse, ülalpidamise ja teenimismaks kokku on Rmk. 150.—, millest Rmk. 50.— tuleb tasuda 15. juuniks ja Rmk. 100.— kursuste alguseks; peale selle tuleb tasuda sissekirjutusmaks Rmk. 5.—.

*Võimlemiskursus Düsseldorfis* kestab 20. juul. — 1. aug. Hilda Senff'i võimlemiskoolis, Jägerhofstrasse 25-a. Võimlemine ja muusikaharjutused on orgaanilises ühenduses. Sissekirjutusmaks on Rmk. 5.—, osavõtumaks Rmk. 30.—. Esimese poole maksumähtajaks on 1. juuli, teise poole — kursuste algus.

#### Üldine sissejuhatus Saksa pedagoogikasse.

Kursus korraldatakse 16.—19. augustini Berliinis. Kursust juhatab koolinõunik D. Hilker.

Kursuste kestel käsitletakse mitmesuguseid teemasid alg-, kesk- ja kutsekoolidesse puutuvais küsimustes.

Osavõtumaks Rmk. 30.—. Esimeseks maksumähtajaks on 24. juuli, teise poole tähtajaks kursuste algus. Peale selle tuleb tasuda sissekirjutusmaks Rmk. 5.—.

## Suvekool Leedus.

Meie „Õpetajate Leht“ nr. 10 avaldab järgmise arvustiku „suvekooli“ tulemustest Leedus.

Leedus töötab suvekool juba kolm aastat umbes niisugusel kujul, nagu seda kavatses eelmine haridusminister meil Eestis teostama hakata. Leedu Õpetajate Liit korraldas suvekooli tulemuste selgitamiseks ankeedi ja sai üle 200

vastuse. Need vastused annavad selle koolitöö tulemustest järgmise pildi:

1. Kas esimese ja teise õppeaasta õpilased unustavad suvisel ja talvisel vaheajal koolis õpitu? Vastused: Unustavad 72%, kerge korradamisega saab uuendada 18%; ei unusta — 10%.

2. Kas suudetakse läbi võtta ettenähtud kava? a) I klassis ei suuda 60%, pingutuseta suudavad 24%, rahuldavalt suudavad 16%, b) II, III ja IV klassides ei suuda 100%.

3. Arvamine suvekoolist: a) õpetajaist eitavad 100%, b) lastevanemaist eitavad 67%, jaatavad 18%, ükskõiksed 15%; inspektoreist vaikivad 79%, eitavad 17%, jaatavad 4%.

## 31 164 kuulajat Čehhoslovakkia ülikoolides 1929. aastal.

1929/30. õppeaastal oli registreeritud kõigis Čehhoslovakkia ülikoolides 31 164 kuulajat, neist 3 847 naisüliõpilast. Korraliste kuulajate arv tõusis 28 591, erakorraliste — 2 464, hospitantide ja külalstajate — 109. Kodakondsuse järgi oli 26 799 üliõpilast Čehhoslovakkia, 311 — Lõunaslaavia, 1 508 Poola, 515 — Vene, 79 — Saksa, 360 Ungari, 99 — Austria kodaniku ja 1 408 kuulajat muudest riikidest. Čehhi õppekeele ülikoolides oli 22 616 kuulajat, saksa õppekeele ülikoolides — 8 548. Ülikoolides õppis 19 342 üliõpilast (čehhi ülikoolides — 14 628, saksa — 4 714), tehnilistes ülikoolides — 10 344 (6 510 ja 3 834), vabades teaduskondades — 321, kunstiakadeemias — 196, põllumajanduslikus ülikoolis Brnos — 248, mäeasjanduse ülikoolis Pribramis — 298, ja veterinaararstiteaduse ülikoolis Brnos — 415 kuulajat. Võõrkeelseis ülikoolides oli kuulajate arv 414 (neist naiskuulajaid — 71) ja nimelt Ukraina vabaülikoolis Praahas — 289 ja Ukraina majandusakadeemias Poděbrany — 125.

Õppejõudude arv oli 1929/30. aastal järgmine: Kaarli ülikoolis Praahas 117 korralist professorit, 40 erakorralist professorit, 5 titulaarprofessorit, 131 eradotsenti, 4 supplenti, 38 lektorit ja 9 muud õppejõudu; Masaryki ülikoolis Brnos — 55 korralist professorit, 17 erakorralist professorit, 3 titulaarprofessorit, 35 eradotsenti, 2 supplenti ja 17 lektorit. Komensky ülikoolis Bratislavas — 34 korralist professorit, 18 erakorralist, 3 titulaarprofessorit, 30 eradotsenti, 1 honorardotsent, 7 supplenti ja 14 lektorit. Saksa ülikoolis Praahas 66 korralist professorit, 36 erakorralist, 8 titulaarprofessorit, 88 eradotsenti, 3 honorardotsenti, 1 supplenti, 16 lektorit ja 2 muud õppejõudu. Čehhi tehnika-ülikoolides — 125 korralist professorit, 26 erakorralist, 5 titulaarprofessorit, 64 eradotsenti ja 50 honorardotsenti, 166 supplenti ja 28 lektorit. Saksa tehnika-ülikoolides 73 korralist professorit, 13 erakorralist, 5 titulaarprofessorit, 27 era- ja 38 honorardotsenti, 26 supplenti ja 15 lektorit.

## Üleskutse.

Tartu Ülikooli juures oleva Loodusuurijate Seltsi „Eesti looduskaitse osakond“, mille ülesandeks on looduse mälestusmärkide registreerimine Eestis, nende kaitsemine ja uurimine, koostab praegu Eestis leiduvate looduse mälestusmärkide nimestikku. Et see nimestik haaraks kõiki veel-leiduvaid ja kaitset-väärivaid esemeid, palutakse igauht nende üle teateid saata aprilli alguks aadressil: Tartu, Kastani tän. 119. Trükitud nimestik saadetakse siis aprilli lõpul kaastööliste ja teistele asjahuvitatuile laiali vastavate lisanduste tegemiseks.

Looduse mälestusmärkide all on mõeldud:

1) Puud ja pöösad, mis haruldased või koguini ainukesed ümbruses, või mis omapärased oma erilise kasvu, jämeduse, pikkuse jne. poolest; puud, mis on seotud kohalikkude muinajuttude, traditsioonide ning kommetega, ka muud taimed, mis haruldased ümbruses ning

alalhoidmise mõttes vajavad kaitset (näit. luuderohi ehk eefeu, kuldking, väikesõiene kuremõök jne., suuremad kogumikud niisugustest taimedest, jne. jne.).

2) Haruldaste loomade (näit. karu, lendava orava jt.) asukohad, harva esinevate lindude (näit. kotkaste, valge ja musta toonekure) pesituskohad, roostikud huvitavate veelindude peatuskohtadena jne.

3) Geoloogilised esemed: rändrahnud, mis tähelepandavad oma suuruse, iseärasusega, jne., omapärased allikad, koopad, luited, tähtsamad aluspõhja paljastised: kivimurrud, kruusaugud, kus nähtavale tulnud erilised kihitised; järsud jõe- ja ojakaldad selgete kihitistega, jne.

4) Eriti iseloomulikud maastikud, nende osised; saared eriliste taimestikuga või linnustikuga, jne.

5) Üksikud pargid, puisteed, mis vajavad kaitset.

## Uusi raamatuid.

**P. Laredei.** *Kimbuke tarvilisi kooli laule.* Häädemeestel 1931. a. Hind 60 senti.

**Rich. Antik.** *Oskussõnastik raamatukogunduse ja bibliograafia alalt.* Eesti, saksa ja vene keeles. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus, Tartus 1931. a. Hind 2 kr. 50 senti.

**J. Lang.** *Tartu juht koolidele ja huvireisijaile.* Tartu Linnakoolivalitsuse Toimetisi nr. 3. Tartu Linnakoolivalitsuse kirjastus, Tartus 1931. a. Hind kalingurköites 1 kr. 75 senti.

**A. Tooms.** *Arvjoonised.* Diagrammide, kartogrammide, kõverate ja muude arvjooniste valmistamise õpetus 164 joonisega. K.-Ü. „Loodus“, Tartus 1931. a. Hind 5 krooni.

**August Vaga.** *Botaanika õpperaamat keskkoolidele.* K.-Ü. „Loodus“, Tartus, 1931. a. Hind 2 kr.

**Aino Kallas.** *Valge laev.* Novellidekogu. Tõlkinud Friedebert Tuglas. 224 lk., hind 2 kr. 50 s. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus.

Aino Kalda toodang, mis äratanud haritud maailmas rõõmustaval viisil tähelepanu, on peaaegu viimseni saadaval ka eesti keeles. Käesolev kogu sisaldab „Lahkuvate laevade linnast“ ja „Võõrast verest“ tuntud novelle, millest osa kuulub ka ingliskeelse „The White Ship“-nimelise kogu koosseisu. Aineks on siin lihtsete inimeste kangelaslik elu, salapärasu-

seni ulatuvad tungid, lihtsete hingede imeteldava kõrguseni ja selguseni tõusev armastus ning pilte liivaluuteliselt Saaremaalt. Ajaliselt ulatub sündmustik keskaja hämarast Tallinnast kuni vaba Eestini.

**Tervitus lahe tagant.** Suomalaisen Kirjallisuuden Seura'le tema saja-aastaseks juubelpäevaks Eesti Kirjanduse Seltsilt. Koguteos, 14 pildiga, 264 lk., hind 4 kr., kalingurköites 5 kr. 50 s. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus.

Soome Kirjanduse Seltsil on püsivaid teeneid eesti kultuurilises arengus. Selle tunnustuseks juba 1881. a. annetati eriti selleks koostatud luulekogu Seltsi 50. a. juubelpäevaks. Praegune aeg oma asjalikkuses reageerib agateisiti. Nimelt sisaldab Eesti Kirjanduse Seltsi poolt Soome Kirjanduse Seltsi 100-a. juubelik 16. märtsil 1931. a. avaldatud album peamiselt teaduslikke uurimusi rahvuskultuurilistelt aladelt A. Anni, V. Grünthal-Ridala, O. Liivi, J. Mägiste, A. Saareste, H. Sepa ja Suitsu sulest. Need uurimused pakuvad tõsist huvi oma probleemistikult ja mõned neist on juba pikku seltki silmapaistvad. Edasi on albumis mälestusi M. J. Eisenilt, O. Kaldalt ja K. E. Söödilt. Pikemalt võtab ses osas sõna M. J. Eisen, kes valgustab Soome-Eesti kultuurilisi kokkupuuteid 50. a. tagasi. Juubilari enese tegevusest annab ülevaate A. Palm ja Fr. Tuglas tõstab esile Soome Kirjanduse Seltsi tähtsust Eesti kohta.

*Toimetuse ja talituse aadress:* Tallinna, Rataskaevu t. 22. Tel. 434-63.

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

Vastutav toimetaja: *Ernst Martinson.*

Väljaandja: *Eesti Õpetajate Liit.*

Tallinna Eesti Kirjastus-Ühisuse trükkikoda, Pikk t. 2. 1931.

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

# NOORSOORAAMATUD

## Jutukirjastik.

	Hind.
Nr. 1. Ch. Dickens: Kilk koldel (Trükk otsas.) . . . . .	100 s.
Nr. 2. Jack London: Põlev laev (Trükk otsas.) . . . . .	25 „
Nr. 3. K. Hänninen: Jäämere kangelane (Trükk otsas.) . . . . .	100 „
Nr. 4. J. Parijõgi: Laevapoisi päevilt. II trükk . . . . .	100 „
Nr. 5. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer tappis rebase . . . . .	25 „
Nr. 6. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer päästis sõjaväe . . . . .	25 „
Nr. 7. A. Conan Doyle: Kuidas brigadeer vallutas Saragossa . . . . .	25 „
Nr. 8. A. Conan Doyle: Lugu üheksast Preisi ratsaväelasest . . . . .	25 „
Nr. 9. A. Conan Doyle: Brigadeeri viimne seiklus . . . . .	25 „
Nr. 10. Anna Brigadeer: Pöialpoiss . . . . .	50 „
Nr. 11. Jack London: Pagan Otoo . . . . .	25 „
Nr. 12. A. Chamisso: Peeter Slemil . . . . .	50 „
Nr. 13. Anni Swan: Olli elukool . . . . .	150 „
Nr. 14. J. Akurates: Sulaspõisi suvi . . . . .	75 „
Nr. 15. M. Janson: Rahuingel . . . . .	100 „
Nr. 16. J. Parijõgi: Jõulud, jõulud . . . . .	50 „

## Reisivestete kirjastik.

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

## Populaar-teaduslik kirjastik.

Nr. 1. Sven Hedin: Uue maailma avastuslugu . . . . .	75 „
Nr. 2. M. Laarmann: Puulõige . . . . .	150 „

## Elulookirjastik.

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

## „Noorusmaa“ albumid.

„Noorusmaa“ Jõulualbum 1925. a. . . . .	30 „
„Noorusmaa“ I almanak . . . . .	100 „
„Noorusmaa“ II almanak . . . . .	100 „
„Noorusmaa“ III almanak . . . . .	150 „

## „Noorusmaa“ aastakäigud.

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

L A D U : Tallinna, Rataskaevu 22. Telefon 434-63.

## Kauneimaks kingiks

igale noorele on

# Noorusmaa almanakid.



Sisuks ilukirjanduslikud palad ja luuletused.  
Palju illustratsioone.  
Kaastöolisteks meie paremad noorsookirjanikud ja õpetajad.  
Eriliseks osaks noortevald.  
Toimetaja: Ernst Martinson.  
*Eesti Õpetajate Liidu noorsookirjanduse toimkonna väljaanne.*

ILMUNUD: I almanak — hind 1 kr.  
II „ „ 1 kr.  
III „ „ 1 kr. 50 s.

L A D U: Rataskaevu 22, Tallinnas.

## Koolitarvete- ja kirjastusühing „Töökooli“

äriseis 31. detsembril 1930. a.

Aktiva.

Passiva.

Kassa . . . . .	53	13	Osakapital . . . . .	1.951	64
Jooksev arve E. Rahva- pangas . . . . .	49	30	Põhikapital . . . . .	475	—
Jooksev arve Õpetaj. Ü. P.	433	23	Tagavarakapital . . . . .	1.084	50
„ „ T. Peapostk.	406	91	Amortisatsioonikapital . . . . .	154	90
„ „ Postchekamt			Võlausaldajad . . . . .	16.644	27
Leipzig . . . . .	17	43	Maksuvekslid . . . . .	5.000	—
Võlgnikud . . . . .	20.069	48	Laenud . . . . .	503	75
Osamaksud teistes asut.	110	60	Liikmete lisavastutus . . . . .	4.770	—
Vallasvara . . . . .	799	47	Üleminevad summad . . . . .	2.001	91
Kaup oma hinnaga . . . . .	8.781	76	Puhaskasu . . . . .	2.905	34
Liikmete kohustused . . . . .	4.770	—			
	35.491	31		35.491	31

JUHATUS.